

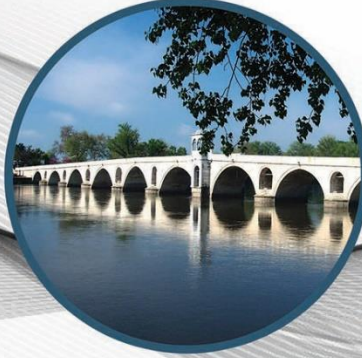
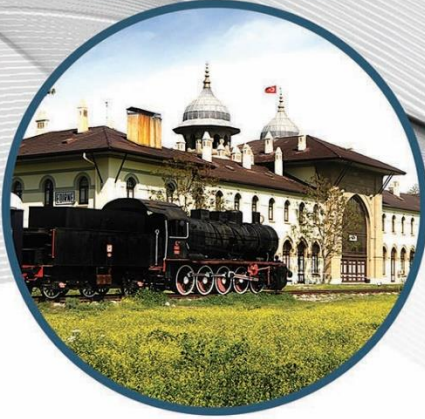
BES
2018



13 International Balkan Education & Science Congress

Trakya University Faculty of Education

www.bes2018.org



SEPTEMBER

6-8
2018

Trakya University
Balkan Congress Center
EDİRNE

PROCEEDINGS

Trakya University Faculty of Education

Edirne / Turkey

02842120808

bes2018@trakya.edu.tr



13th International Balkan Education and Science Congress

6-8 September 2018

Trakya University – Edirne

<http://bes2018.org>

PROCEEDINGS

ISBN: 978-975-374-228-3

Editors

Assoc. Prof. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Assist. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU

HONORARY BOARD

Prof.Dr. Erhan TABAKOĞLU, Rector of Trakya University
Prof. Damir BORAS, PhD, Rector of Zagreb University
Prof.Dr. Ivan TODOROV, Rector of Stara Zagora Trakia University
Prof. Nikola JANKULOVSKI PhD, Rector of Ss. Cyril and Methodius University
Prof.Dr. Rıdvan CANIM, Dean of Trakya Üniversitesi Faculty of Education
Prof.Dr. Emil SULEJMANI, Dean of Ss. Cyril and Methodius University Faculty of Pedagogy
Prof. Ivan PRSKALO, PhD, Dean of Zagreb University Faculty of Education
Prof.Dr. Petar Dinev PETROV, Dean of Stara Zagora Trakia University Faculty of Education

ORGANIZING COMMITTEE

Assoc. Prof. Dr. Yılmaz ÇAKICI, Trakya University, Turkey
Dr. Yıldırım TUĞLU, Trakya University, Turkey
Prof. Biljana KAMCEVSKA PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia
Prof. Metodi GLAVCE PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia
Prof. Slagana JAKIMOVİK PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia
Assoc. Prof. Dr. Cem ÇUHADAR, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Siniša Opić, PhD, Zagreb University
Assoc. Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL, Trakya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Anna ARNAUDOVA, Trakia University, Bulgaria
Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya University, Turkey
Dr. Hakan GÜLDAL, Trakya University, Turkey
Assist. Prof. Lidija Cvikić, PhD, Zagreb University
Assist. Prof. Marko Badrić, PhD, Zagreb University
Dr. Muharrem ÖZDEN, Trakya University
Assist Prof. Dr. Petar VALKOV, Trakia University, Bulgaria
Dr. Şahin DÜNDAR, Trakya University, Turkey
Assist Prof. Dr. Zlatka ZHELYAZKOVA, Trakia University, Bulgaria
Lec. Alper ASLAN, Trakya University, Turkey
Lec. Sezgin KONDAL, Trakya University, Turkey
Lec. Tonguç BAŞARAN, Trakya University, Turkey

CONGRESS SECRETARY

Res. Assist. Dr. Ali BATTAL, Trakya University
Res. Assist. Dr. Erdem DEMİRÖZ, Trakya University
Res. Assist. Erhan VATANSEVER, Trakya University
Res. Assist. Gül KURUM, Trakya University
Res. Assist. İlyas SÖNMEZ, Trakya University
Res. Assist. Tuğba TÜRK, Trakya University
Yıldıray ERCAN, Trakya University

ADVISORY COMMITTEE

Prof.Dr. Abdullah KUZU, Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Ali Balcı, Ankara University
Prof.Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya University, Turkey
Prof. Damir BORAS, PhD, Zagreb University, Croatia
Prof. Emilj SULEJMANI PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia
Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU, Trakya University, Turkey
Prof.Dr. Hafize KESER, Ankara University, Turkey
Prof.Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI, Anadolu University, Turkey
Prof.Dr. Hikmet ASUTAY, Trakya University, Turkey
Prof. Ivan PRSKALO, PhD, Zagreb University, Croatia
Prof. Dr. İnayet Aydın, Ankara University
Prof. Dr. İsmail Güven, Ankara University
Prof. Dr. Kasım Karaküttük, Ankara University
Prof. Maya RAUNIK KIRKOV PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia
Prof.Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK, Trakya University, Turkey
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, Ankara University
Prof.Dr. Servet BAYRAM, Yeditepe University, Turkey
Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN, Trakya University, Turkey
Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Ankara University
Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Handan KÖKSAL, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Hristo SALDZHIEV, Trakia University, Bulgaria

Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. İsmail KILIÇ, Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL, Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Nesrin GÜNAY, Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Nilgün TOSUN, Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Nuran EKİCİ, Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Vanya PETROVA, Trakia University, Bulgaria

Assoc. Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN, Trakya University, Turkey

SCIENTIFIC BOARD

Prof.Dr. Abdullah KUZU, Anadolu University, Turkey

Prof. Adnan KAHIL PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof. Aida ISLAM PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof.Dr. Antonina KOLEVA, Trakia University, Bulgaria

Prof. Bujar SAITI PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof. Emilj SULEJMANI PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU, Trakya University

Prof. Elizabeta BANDILOVSKA PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof.Dr. Filiz KABAPINAR, Marmara University, Turkey

Prof. Florina SHEHY PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof.Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI, Hacettepe University, Turkey

Prof.Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI, Anadolu University, Turkey

Prof.Dr. Hikmet ASUTAY, Trakya University, Turkey

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Duplupınar University

Prof. Ivan PRSKALO, PhD, Zagreb University, Croatia

Prof. Lulzim ADEMI PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof. Maya RAUNIK KIRKOV PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof. Mito SPASEVSKI PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof.Dr. Nurettin ŞİMŞEK, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK, Trakya University

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Petar PETROV, Trakia University, Bulgaria

Prof. Rozalina POPOVA KOSKAROVA PhD, Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia

Prof.Dr. Serhat İREZ, Marmara University, Turkey

Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN, Trakya University, Turkey

- Prof. Dr. Tacettin PINARBAŞI, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Tanya BORISOVA, Trakia University, Bulgaria
Prof. Dr. Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University, Turkey
Prof. Vesna MAKASEVSKA PhD, Ss. Cyril and Methodius University
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ani ZLATEVA, Trakia University, Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Binali Tunç, Mersin University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Durmuş EKİZ, Karadeniz Teknik University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Elena LAVRENTSOVA, Trakia University, Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gencho VALCHEV, Trakia University, Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Güven Özdem, Giresun University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Handan KÖKSAL, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Lina YORDANOVA, Trakia University, Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Maria TENEVA, Trakia University, Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mübin KIYICI, Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nesrin GÜNAY, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nilgün TOSUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Siniša Opić, PhD, Zagreb University, Croatia
Assoc. Prof. Dr. Taner ALTUN, Karadeniz Teknik University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Valentina SHARLANOVA, Trakia University, Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Veselina IVANOVA, Trakia University, Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN, Trakya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Aslıhan OSMANOĞLU, Trakya University
Assist. Prof. Dr. Ayfer UZ, Trakya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Belgin UZUNOĞLU YEGÜL, Trakya University
Assist. Prof. Dr. Birol YİĞİT, Trakya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Demirali Yaşar ERGİN, Trakya University
Assist. Prof. Dr. Deniz Mertkan GEZGİN, Trakya University
Assist. Prof. Dr. Dilber TEZEL, Trakya University, Turkey

- Assist. Prof. Dr. Dilek GİRİT, Trakya University, Turkey
- Assist. Prof. Dr. Draženko Tomić, Zagreb University
- Assist. Prof. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Elif Bengi ÜNSAL ÖZBERK, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Emran OĞUZHAN DİNÇER, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Eren Halil ÖZBERK, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Fatih GÜNAY, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Fatma AKGÜN, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Hasan ÖZYILDIRIM, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Hüsnü CEYLAN, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Hüsnüye DURMAZ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. İbrahim DİNÇELİ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Kenan ÖZDİL, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Levent VURAL, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Lidija Cvikić, Zagreb University
- Assist. Prof. Dr. Lütfiye AKYOL, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Marko Badrić, Zagreb University
- Assist. Prof. Dr. Marko Čaleta, Zagreb University
- Assist. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Mehtap KODAMAN, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Murat ÇELTEK, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Musa ULUDAĞ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Nuran EKİCİ, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Nurcan ÖZKAN, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Oya ONAT KOCABIYIK, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Özlem TUZCU, Trakya University
- Assist. Prof. Dr. Predrag Oreški, Zagreb University
- Assist. Prof. Dr. Sabri Can SANNAV, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Selma DENEME, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Selmin ÇUHADAR, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Serbülent PAKSUZ, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Suat YAPALAK, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Tamara Turza-Bogdan, Zagreb University

Assist. Prof. Dr. Tuncay ÖZTÜRK, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Veysi AKIN, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Vladimir Legac, Zagreb University

Assist. Prof. Dr. Yar Ali METE, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Yıldırım BAYAZIT, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Yücel Atıla ŞEHİRLİ, Trakya University

Assist. Prof. Dr. Zerrin BALKAÇ, Trakya University

Lec. Dr. Coşkun DOĞAN, Trakya University

Senior Lec. Darinka Kiš-Novak, PhD, Zagreb University, Croatia

Dr. Ali BATTAL, Trakya University

Dr. Aynur GICI VATANSEVER, Trakya University

Dr. Emine Pınar PAKSUZ, Trakya University

Dr. Erdem DEMİRÖZ, Trakya University

Dr. Figen GİRGİN, Trakya University

Dr. Işıl Gamze YILDIZ, Trakya University

Dr. İhsan METİNNAM, Trakya University

Dr. Mehpare SAKA, Trakya University

Dr. Melike BULUT ALBABA, Trakya University

Dr. Sinem DÜNDAR, Trakya University

Dr. Sümeyye KONUK, Trakya University

Dr. Tuğba SOLAK, Trakya University

Dr. Tuğba TÜRK, Trakya University

TABLE OF CONTENTS

Düz Anlatım Yöntemi İle Gösterip Yaptırma Yönteminin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Kübizmi Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi.....	1
Karar Ağacı Algoritmalarının Eğitsel Veriler Üzerindeki Performanslarının İncelenmesi.....	6
Tarih Öğretiminde Yerel Tarih Kullanımı.....	11
Uygulamalı Bir Eğitim Olarak Ahiliğin Eğitim Tarihinde Yeri ve Önemi.....	17
Interactive Learning About Plants And Achievement in Learning Natural Science of The Students of Faculty of Teacher Education of The University of Zagreb.....	27
Carpe Diem! Primary School Students (Grades 1-4) From The County of Meğimurje.....	32
Primary School Students' Communication Using Whatsapp Application.....	38
Child And Some Philosophical Moments in The Work Of Štefananija Štefa Jurkić (1895. - 1971.).....	55
Relations Between Traditional And Contemporary Teaching.....	60
Meetings with The Bulgarian Teacher (Conclusions And Summaries of Teacher Trainings).....	69
Integration of Native Language with Other Subjects in The Primary Education System of The Republic of Macedonia.....	83
Turkish Words in the Bosnian-Herzegovinian Magazine Kršćanska Obitelj (1900-1902).....	90
The Romani in the Macedonian Educational System.....	97
Özel Eğitim Öğretmenlerinin 2005, 2015 ve 2017 Programlarındaki Ses/Harf Gruplarına İlişkin Görüşleri.....	106
Teaching Mathematics by Solving Problems.....	114
Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince Söylenilen Türkülerde Geçen Yer Adları.....	119
Meslek Lisesi Öğrencilerinin Etik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	132
Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince Söylenen Türkülerde Renk Unsuru.....	138
The importance of the educational mission of Saint Clement of Ohrid viewed through the prism of his complex words (compound words).....	153
Kosova'da öğrenim gören öğrenciler arasında nomofobi yaygınlığı.....	160
Kaşgarlı Mahmud'un Dil Öğretimine Katkıları.....	167
Öğretmenler Dil/Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışmaya Hazır Mı?.....	174
Annelerin Çocuklarında Görülen Kekemelik Hakkındaki Görüşleri.....	180

Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Proje Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	185
İlişkide Yetkinlik Ölçeği: Kapsamlı Versiyonunun Türkçe Formunun Geçerliği ve Güvenirliği.....	195
Türkiye’de Yükseköğretim Gören Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar.....	200
Application of didactic games with a holistic approach in preschool education and science in the Republic of Macedonia/86	206
Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerde oral motor bozukluklar ve beslenme problemleri	211
Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme aktivitelerinin incelenmesi	216
Mak Dizdar’ın “Modra Rijeka” adlı şiirinin analizi	225
İslam ve Ortodoks İnançlara Mensup Öğrencilerde Umut Duygusu	230
Türkçe, İngilizce ve Almanca diller arası geçişlerin ‘sözlük’ metaforu aracılığıyla betimlenmesi	235
The influence of music in learning music notions	249
Music games – children’s rhymes	255
The religious affiliation of the students of the Faculty of Pedagogy of “St.Kliment Ohridski” - Skopje and their relationship to religious diversity	263
Evliya Çelebi’nin Seyahatnâme’sine göre Balkanlardaki eğitim kurumları	270
Üniversite öğrencilerinin minnettarlık ve alçakgönüllülük düzeylerinin duyarlık düzeylerini yordaması ...	277
Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etkisi	282
Tarihi deney ve modellerin tekrarlanması tekniğinin lise öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları üzerine etkisi	288
Educational priorities toward textual competence through children’s literature in the training of future preschool teachers	293
Engelli bireylerin Trakya bölgesindeki yerel basında temsili	298
The Turkish color nominations in Macedonian and Albanian	303
Docimilogic competencies of the elementary teachers in the functional language literacy	307
Enriching the elementary school students’ vocabulary with the help of folk literature	312
Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik bir öğrenme ve öğretme çerçevesi: Fen bilimleri öğretmenleri ile bir Delphi çalışması	317
Analyzing multiple-choice questions validity	323

Comparative analysis of mathematics instruction carried out with and without playing activities with students from grades I-III in several primary schools in Skopje and the surroundign area	349
The essence of the notion of the student's question	354
Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kimya konularında sahip oldukları alternatif kavramlar	362
eDnevnik – satisfaction of teachers and parents	368
Hayatımızdaki asitler ve bazlar: Ortaokul öğrencilerinin günlük hayattaki maddelere bakışı	377
Eğitsel oyun geliştiriyorum! Fen bilimleri eğitiminde eğitsel oyun geliştirmenin öğrenci tutumlarına etkisi	382
The integrated curriculum and social education in preschool and primary school education	388
The Integrated Curriculum and the Pedagogical-didactical Potential of Physical Education	397
Görsel-Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin Beş-Altı Yaş Türk Çocuklarına Uyarlaması Çalışması	404
Interaction as a Process of Learning and Teaching In Early Childhood Education	418
Türkiye’de 2008-2017 Yılları Arasında Üstün Yetenekliler/Üstün Zekâhlar Konusunda Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi	431
Türkiye’de 2008-2018 Yılları Arasında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi	460
Matematik Öğretmenlerinin Sonlu Bir Aralığın Uç Noktalarında Fonksiyon Türevine ve Teğetine Ait Görüşlerinin İncelenmesi	470
Problem based learning in dental student`s science education	459
The Need and the Ways of Realizing the Educational Competencies of the Teachers	467
Critical Literacy and University Students’ Approaches to Learning	471
Action Research as Teaching Strategy for Individualization of Learning	477
How to Travel from Difficult to Challenge	482
Problem Solving Teaching and Learning-Challenge for Critical and Creative Thinking	487
A Study of the Opinions of the Students from the Specialty "Geriatric Care" about working with the biography	492
Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	499
Intercultural Notes in the Textbooks for Grade V in the Nine Year-long Education	505
Yabancı Dil Öğretimi ve Çizgi Romanlar	513

Introducing And Maintaining Humanistic Concepts In The Primary Education	523
Türkiye’de 2012-2017 Yılları Arasında Alman Diline Yönelik Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi	532
Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Bakış Açısıyla Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Önem Sırasının Belirlenmesi	538
İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki	543
Biyoloji Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	548
İlkokul 4. Sınıf ve Sınıf Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Sınıf Öğretmeni	554
Lise Öğrencilerinin Klasik Genetik Bilgileri, Sosyo-bilimsel Genetik Problemlere Yaklaşımları İle Dünya Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	563
Sanal Cinsel Zorbalık Mağduriyet Eğilimi Ölçeği	569
Türkçede Kullanılan Arapça ve Farsça Kaynaklı Dini Sözcüklerin ve Sözcük Gruplarının Boşnakçadaki Kullanımları Üzerine	575
Boşnakçadaki İsimler Üzerinde Kullanılan Türkçe İsimden İsim Yapım Ekleriyle İlgili Bir İnceleme	585
Trakya Üniversitesi Web Sayfasının Kullanılabilirlik Analizi	595
Hetero-Stereotypes of Macedonian and Turkish Ethnic Groups in Ethnically Mixed Schools and the Existence of Discrimination: Attitudes of Teachers and Parents	604
Content Analysis of Reading Books in Serbian Language Used in Elementary School in the Republic of Macedonia: Cultural and Religious Contents	609
Öğrencilerin Öğretimsel Etkinliklerde Mobil İnternet Kullanım Tutumlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi	614
Mesleki Müzik Öğrenimi Gören Görme Engelli Öğrencilerin Müzik Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Problemlerin Saptanması	664
Öğrencilerin Scratch’te Kullandıkları Kod Kavrama Stratejilerin İncelenmesi: Bir Göz İzleme Çalışması	671
Sağlık Yönetimi Lisans Bölümlerindeki Akademik İstihdamda Uzmanlaşma: Yığılma Katsayılarıyla Bir Uygulama	677
Teaching and evaluating scientific process skills of secondary science students	684
Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müzik Zekâsını Kullanmak: Örnek Uygulamalar	690
Eğitim bilimciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin teori, strateji, yöntem ve model kavramları arasındaki farklara ilişkin düşünceleri	704

Yeni Nesil Web Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı	713
Education on Diversity: Teaching and Learning	720
Language Teacher Education & The Paradigm of Language Related Courses	724
“Engelsiz Üniversite” Kavramına İlişkin Öğretim Elemanlarının Metaforik Algıları	730
Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Etkileri	736
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri	746
Öğretmen Adaylarının TBİP Yeterlikleri ve Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi	753
Hemşirelik lisans öğrencilerinde kullanılmak üzere Jebsen-Taylor el fonksiyon testinin değerlendirilmesi: yakın geleceğe bakış	762
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Güç Kartı Stratejisi İle Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi	720
Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Sevgisi ile Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki	730
Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji.....	736

Düz anlatım yöntemi ile gösterip yaptırma yönteminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kübizmi öğrenmeleri üzerindeki etkisi

Effect of thelecturingmethodanddemonstration on thelearning of cubismbyelemantaryschool 8th gradestudents

Filiz KANSU ÇELİK^{1a}

Özet

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerine Kübizm sanat akımının kalıcı ve anlamlı öğretilmesi amacıyla toplamda 80 dakikalık ders işleniş gerçekleştirilmiş, öğrencilere konu ile alakalı sunum yapıldıktan sonra ilk test ve son test değerlendirmeleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda anlatım, ön test, uygulama ve son test uygulamalarının yapıldığı grup puanlarının aralarındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma ‘deneme’ modeline göre yapılmış, örneklem olarak ‘kolay ulaşılabilir durum örnekleme’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilk test ve son test puanları arasında anlamlı değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Eğitim, Sanat Tarihi, Kübizm.

1. GİRİŞ

Sanatın kökenini oluşturan biçimler dünyasının öğrenimi, aileden ve daha sonrasında ilkokuldan başlar. Yazı, düşünceyi somutlaştırır; sanat biçimleri ise düşünceyi tüm ruhsal ve duygusal içerikleri ile sembolleştirir (Tansuğ, 1988, s.14). Sanat eğitiminde hedef, insanın algısal yeteneğini geliştirmek, düşüncelerini görsel biçimlere dönüştürmelerine yardım etmek ve sanat dilini öğreterek kültürler ve sanat eserleri arasındaki ilişkileri değerlendirmektir (San, 1985, s.17). Sanat tarihi, insanlık tarihi boyunca, geçmişten günümüze değin üretilmiş tüm sanat yapıtlarını ve sanatçıları inceleyen, çözümleyen bilimsel bir disiplindir (Artut, 2001, s.47). Çağdaş sanat eğiliminde Sanat Tarihinin rolü çok büyüktür. Günümüzde geçerli olan sanat eğitimindeki dört disiplin içerisinde Sanat tarihi; estetik, uygulamalı çalışmalar ve sanat eleştirisinin yanında, çok kültürlü ve kültürler arası eğitimin sunulmasında önemli bir yer tutar. Sanat Tarihi sayesinde öğrenci, sanatı bir seyahat ve dünyaya açılan bir pencere gibi görür. Kendi ulusal sanat formlarından başka öteki ulusların sanat formlarını da öğrenir Bu da kültürler arası iletişim ve etkileşimi güçlendirir (Çetin, 2001, s.63). Sanat Tarihi öğretiminde 19. yüzyıldan beri uygulanan yöntem, sanat tarihini kronolojik, tematik ve kıyaslamalı olarak öğretme biçimidir (Çetin, 2001, s.63).

Düz anlatım ya da sunum yöntemi; bir konu veya olayın öğrencilerin karşısında öğretmen tarafından açıklanarak ve gösterilerek öğretilmesidir. Daha çok sözel semboller aracılığıyla

^{1a}Filiz KANSU ÇELİK: Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye, e-posta: kanfiliz@gmail.com

yapılan yöntemde öğrenilecek olanlar en son şekliyle öğrenciye sunulur (Açıkgöz, 2007). Eğitim vasıtasıyla kısa zamanda organize bilgi sunulmak isteniyorsa, kullanılacak etkili metotlardan biridir (Varol, 2007, s.15). Çetin' e göre bu yaklaşım doğru olmakla birlikte, kronolojik, yani tarih sırasına göre öğretme, öğrencileri, isim, tarih ve ayrıntıları ezberlemeye zorlar. Bu da pasif bir öğretim şeklinin doğmasına neden olur. Bu nedenle kronolojik öğretimin yanında soruşturmaya dayalı bir yaklaşımla öğretimin yapılması daha verimli olacaktır. (Çetin, 2001, s.63). Öğrencilere sanat tarihinin yaşayan bir süreç olduğunu kavratmak ve bu bilinci kazandırmaktır. Bu doğrultuda ilerleyen bir sanat tarihi eğitimi, sanatı tanımak, öğrenmek ve seçmek için bir birikim sağlarken, aynı zamanda, öğrencilere yaratma sürecinde faydalı olacak bir birikim oluşturacaktır, temel niteliği taşıyacaktır (Kırıçoğlu, 2005, s.136). Genellikle, sanat tarihinin öğretildiği başka bir yöntem ise, diğer sanat disiplinleri ile (uygulama, sanat eleştirisi, estetik) sanat tarihini birleştirmektir. Bu yöntemde öğretmenler, sanat eserlerini (genellikle tıpkı basımları/röprodüksiyonları), öğrencileri tema için uygun sanat biçimini bulma yönünde motive etmek için kullanırlar (Gögebakan, 2008, s.197-220). Sanat bireylerdeki becerikliliğin ortaya çıkarılmasına imkân sağladığı gibi aynı zamanda ortaya konulan durumun yansıtmasını da ister. Bu yüzden sanat tarihi eğitiminin sanat uygulaması diğer deyişle atölye dersleri ile desteklenmesi önem arz etmektedir. Her alanda olduğu gibi sanat ve sanat tarihi alanında da farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması bilginin kavranması ve daha kalıcı olmasına imkân vermektedir. Bu eğitimle sadece sanatçıların ve sanat eğitimcilerinin eğitimi değil, sanattan zevk alan, sanatı çözümleyip, uygulayabilen bireyleri de yetiştirmek amaçlanmaktadır. Küçük yaştan itibaren çocukları yaratıcı birer birey olmalarını sağlamada en uygun ve etkin yöntem, sanat eğitimidir. Bu açıdan sanat eğitiminin, genel ve özel eğitim içinde geniş ve işlevsel bir biçimde yer alması gerekir. Sanat eğitimin olmazsa olmaz parçası olan sanat tarihi eğitimi de, sanat eğitimindeki yaratıcı bireyler yetiştirme düsturuna yardımcı olmaktadır.

Bu çalışma kapsamında sanat tarihi öğretiminde kullanılacak iki yöntemin (Sunu-Gösteri ve Uygulama) karşılaştırılması yapılarak, hangi yöntemin öğretim açısından amaca daha uygun olduğu ve hangi yöntemin uygulanmasında bilginin daha kalıcı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma deneme modeli kullanılarak yapılmıştır. Deneme modelleri neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışma amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2009, s.87). Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması amacı ile Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.123). Çalışmanın evrenini ortaokul 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

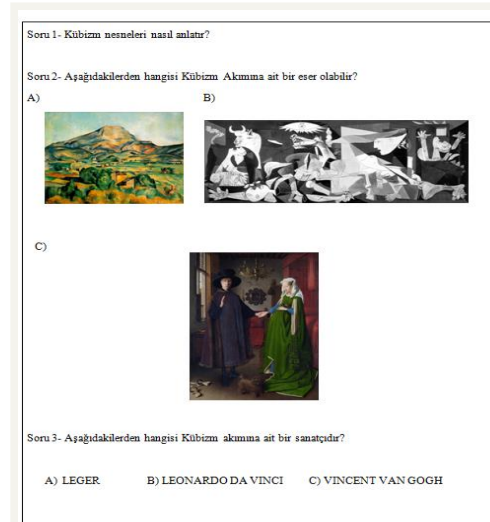
Örneklemini ise; İstanbul Çekmeköy’ deki bir imam hatip lisesinde eğitim gören 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.1. Veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Bu araştırma içinsoru cevap kâğıtları, uygulama için 35x50 cm resim kâğıtları, sanatçıların eserlerini yansıtan posterler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin Kübizmle ilgili genel olarak bilgilendirilmesi için, sanat akımının en genel özelliklerinin içinde maddeler halinde bulunduğu doküman hazırlığı yapılmıştır. Sanatçıların eserlerinden örneklerin yer aldığı posterlerin, İlk test ve son test sorularının içinde bulunduğu soru cevap kâğıtlarının hazırlanması tamamlanmıştır. Kübizm akımına ilişkin herhangi bir bilgi sahibi olmadığını bildiğimiz 21 öğrenciye ‘sunum’ yöntemi ile Kübizm akımı hakkında genel bilgi aktarımı yapılmıştır. Sanat tarihi ile ilgili açıklamalar öğrencinin ilgisini çekecek yöntemler kullanılarak anlatılmıştır. Kübizmin sanat tarihi içindeki yerinden bahsedilerek, başlıca kübist sanatçıların eserleri incelenmiştir, Picasso’ nun Guernica isimli eserinden bahsedilmiştir. Sunum sonrasında üç sorudan oluşan bir soru kâğıdı dağıtılmış, soruların cevaplanmasından sonra soru kâğıtları toplanmış ve bir hafta çalışmaya ara verilmiştir sonrasında uygulama çalışmasına geçilmiştir. Uygulama çalışması yaptırılırken gruba 35x50 boyutunda kâğıtlar dağıtılmış ve kübizm akımına bağlı kalarak bir oyun parkı çizimleri ve boyamaları istenmiştir. Uygulama çalışması da bittikten sonra çalışmalar toplanmıştır, gruba Kübizm akımı ile ilgili üç sorudan oluşan bir soru kâğıdı dağıtılmış ve cevaplamaları istenmiştir. Grubun cevapladıkları ilk ve son soru kâğıtları basit içerik analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.



Şekil 1. İlk Test



Şekil 2. Son Test

3. BULGULAR

Tablo 1: İlk ve Son Test Sonuçları

	<i>İlk Test</i>		<i>Son Test</i>	
	Kişi Sayısı	%'si	Kişi Sayısı	%'si
0 Doğru Cevaplayanlar	5	23,8	0	0,0
1 Doğru Cevaplayanlar	13	62	1	4,8
2 Doğru Cevaplayanlar	3	14,2	8	38,1
3 Doğru Cevaplayanlar	0	0	12	57,1
Toplam	21	100	21	100

Sunum sonrasında toplam 21 öğrencinin tabi tutulduğu 3 soruluk ilk testte doğru yapamayan 5 öğrenci, 1 doğru yapan 13 öğrenci, 2 doğru yapan 3 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. 3 sorunun hepsini doğru yapan öğrenciye rastlanmamıştır. Pratik uygulamadan sonra yapılan son testte 1 doğru yapan 1 kişi, 2 doğru yapan 8 kişi ve 3 doğru yapan 12 kişi olduğu görülmüştür. Tablodan da anlaşılabileceği üzere sözlü anlatım ve pratik uygulamadan sonra konu hakkında öğrenci başarısının arttığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, oyun parkı betimlemeleri geometrik şekil özellikleri göstermektedir ve bu durum öğrencilerin Kübizm akımını plastik öğeler bağlamında kavradıklarına işaret edebilir.



Şekil 3. Uygulama Çalışması



Şekil 4. Uygulama Çalışması



Şekil 5. Uygulama Çalışması



Şekil 6. Uygulama Çalışması



Şekil 7. Uygulama Çalışması

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan çalışmanın sonucunda, basit istatistik analizler yapılmış ve düz anlatım yönteminin sanat tarihi eğitiminde kullanılması sonucunda katılımcıların etkili öğrenme seviyelerinin, uygulama çalışması sonuçlarına göre % 14' lük puan ile daha düşük olduğu, Uygulama çalışmasının katılımcılarda daha kalıcı öğrenme sağladığı, Uygulama çalışmasının sonucunda kübist çocuk oyun parkı konusuna ait etkili çalışmalar yaptıkları, Son test sonucuna göre ise uygulama çalışmasının sonucunda % 57'lik bir öğrenme artışı başarısı yakalandığı, Sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sanat tarihi eğitiminde düz anlatım ya da sunuş yolu ile öğretim yöntemlerinden ziyade, uygulama çalışmasının yaptırılmasının, eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine bağlı olarak daha etkili sonuçlar sağlayabileceği, Sınıf içindeki 21 öğrencinin farklı zekâ türlerine sahip olduğu aşikâr olmakla beraber, ders esnasında kullanılan görsel materyal miktarı arttıkça öğrencilerin hangi zekâ türünde daha yatkın olurlarsa olsunlar öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu, Sanat tarihinde dönemlerin veya akımların öğretilmesi esnasında çok özetlenmiş maddeler halinde bilgi aktarımının, yaptırılan uygulama çalışmalarından ve test sonrasında çok büyük oranda kalıcı olduğu, Sanatçılara ait dramatik veya ilgi çekici konular barındıran eserlerin öğrenciler tarafından çok daha kalıcı öğrenildiği bu sebeple eser veya dönem işlenişinde sanat eserinin konusunun hikâyeleştirilerek anlatımının daha etkili öğrenme sağlayabileceği önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*. (9. Baskı). İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, 47.
- Çetin, Y. (2001). Çağdaş Sanat Eğitiminde Sanat Tarihi Öğretimi, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 7, 63.
- Gögebakan, Y. (2008). Sanat Tarihi Öğretiminde Gösteri Yöntemi İle GeziGözlem Yönteminin Bilginin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması-(Eski Malatya Ulu Cami Örneği), *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 197-220.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak*, Ankara: PegemYayıncılık, 136.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varol, G. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri ve Özel Öğretim Yöntemlerinin Görsel Sanatlar Dersinde Uygulanması*, Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, 15.
- Tansuğ, S. (1988). *Sanatın Görsel Dili*, 14, İstanbul: Remzi.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*, Ankara: Ütopya Yayınevi, 17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*, 123, (10. Baskı, Seçkin Yayıncılık.

Karar ağacı algoritmalarının eğitsel veriler üzerindeki performanslarının incelenmesi

The analysing of desicion alghoritms' performance on educational data

Hakan GÜLDAL¹

Özet

Karar ağaçları veri madenciliği ve makine öğrenmesi analizlerinde yaygın kullanılan tekniklerden biridir. Karar ağacı algoritmaları yüksek performansları, kolay uygulanabilmeleri, anlaşılır veri gösterimi gibi avantajları nedeniyle eğitsel veri madenciliği ve öğrenme analitiği gibi eğitsel veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlerde de sıklıkla tercih edilir. Bu çalışmada veri madenciliği analizlerinde yaygın olarak kullanılan karar ağacı algoritmalarından olan C4.5, ID3 ve CART algoritmalarının eğitsel veriler üzerindeki performansları incelenmiştir. Analizler açık erişimli bir veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri seti Portekiz'deki ilk öğretim okullarının ikinci kademesindeki matematik dersinden elde edilmiştir ve 34 özellik ile 396 örnekten meydana gelmektedir. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre en iyi performansı 66.58 doğruluk değeriyle CART algoritması ortaya koymuştur. CART algoritmasını sırasıyla 66.08 doğruluk değeriyle C4.5 algoritması ve 53.67 doğruluk değeriyle ID3 algoritması izlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Karar Ağaçları, Eğitsel Veri Madenciliği, C.4.5, ID3, CART

1. GİRİŞ

Karar ağaçları veri madenciliğinde sınıflandırma analizlerinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Karar ağacı algoritmaları verileri analiz ederek kurallar oluşturur ve bu kurallara göre ağaç veri yapısı şeklinde bir şema inşa eder. Oluşturulan bu ağaç yapısı insanlar için sezgiseldir ve veri analizlerinde sonuçların anlaşılmasını kolaylaştırır. Karar ağacı algoritmalarının bir diğer avantajı verileri analiz ederken sundukları yüksek performanslardır. Karar ağacı algoritması tarafından inşa edilen ağaç veri yapısı kök, düğümler, dal ve yapraklardan meydana gelir. Ağaç yapısında veri setinin özellikleri düğümlere yerleştirilir. Kök, yapının hiyerarşik olarak en üstteki bileşenidir. Yapraklar ise veri setindeki örneklerin sınıf etiketleridir. Karar ağacı algoritmaları, ağacın kök düğümü, dal ve yaprakların belirlenme şekline göre farklılık göstermektedir. Bu amaçla, ID3 (J. R. Quinlan, 1986), C4.5 (J Ross Quinlan, 1992), Regresyon Ağaçları (Breiman, Friedman, Olshen, & Stone, 1984), CART gibi farklı karar ağacı algoritmaları geliştirilmiştir.

1.1.1. ID3 Algoritması

ID3 algoritması (Quinlan,1986) tarafından geliştirilmiş bir karar ağacı algoritmasıdır. ID3 algoritmasında ağaç yapısında kökün hangi özellik olacağı ve kökten sonra bölümlenmenin nasıl gerçekleşeceğine karar verilirken *entropi* ve *bilgi kazanç* hesaplamaları kullanılır. Entropi bir

¹ Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi BÖTE, Türkiye, hguldal@gmail.com

sistemin belirsizlik ölçüsüdür. Entropi kavramı (Shannon,1948) tarafından bilgisayar bilimine uyarlanmıştır ve sıklıkla kullanılmaktadır. Bilgisayar biliminde entropi verinin karmaşıklık ölçümüdür. Entropi değerinin yüksek olması verinin karmaşık ve örüntülerinin az olduğunu ifade eder. Entropi (1) formülüne göre hesaplanır. Entropi değerini temel alarak elde edilen bir diğer değer bilgi kazanç değeridir ve (2) formülüne göre hesaplanır. ID3 algoritmasında veri setindeki her bir özelliğin bilgi kazanç değerleri hesaplanır. Bilgi kazancı en yüksek olan özellik kök düğümü olarak kabul edilir. Ağacın inşa edilmesi sürecindeki sonraki aşamalarda da de yine aynı bilgi kazanç değerlerine göre hareket edilir. Entropi ve bilgi kazanç değerlerine dayalı olmasından dolayı ID3 karar ağacı algoritmasına entropi temelli karar ağacı algoritması adı verilir.

$$H(S) = \sum_{i=1}^n -p(c) \log_2 p(c) \quad (1) \quad IG(A, S) = H(S) - \sum_{t \in T} p(t) H(T) \quad (2)$$

1.2. C4.5 Algoritması

C4.5 algoritması ise ID3 algoritmasının devamı niteliğinde ve ID3'ün geliştirilmiş bir versiyonu olarak kabul edilen bir karar ağacı algoritmasıdır. ID3 algoritması veri seti içerisinde sayısal veri türüne sahip özelliklerin analizine olanak tanımamaktadır. C4.5 algoritması işleyiş ağaç yapısının oluşturulması gibi yönlerden ID3 ile aynı yolu izler sadece bu algorithmada sayısal veri türündeki özelliklerin de algoritma tarafından analizi olanaklı hale gelmiştir.

1.3. CART Algoritması

Sınıflandırma ve regresyon ağaçları (CART: Classification and Regression Trees) (Breinman,1984) tarafından ortaya atılmıştır. CART karar ağacı algoritmasında her bir düğüm iki dala ayrılarak hareket edilir dolayısıyla ağaç yapısında ikili dallanmalar söz konusudur. Ağacın dalları oluşturulurken bölümlene sürecinde *Twoing*, *Gini*, *Regresyon Ağaçları* gibi farklı yöntemler kullanılabilir.

Veri madenciliği analizlerinde, kullanılan algoritmalar veri seti üzerinde farklı sonuçlar üretmektedir. Bunun nedeni algoritmaların iç yapısında kullanılan yöntemlerdir. Bundan dolayı analizlerde genellikle birden fazla algoritma kullanılarak sonuçlar karşılaştırılır. Aynı durum karar ağacı algoritmaları için de söz konusudur. Bundan dolayı veri seti üzerinde hangi algoritmanın nasıl bir sonuç üreteceği ve sonuçların iyileştirilmesinde hangi veri setinde hangi algoritmanın kullanılacağı önemlidir.

Bu çalışmada farklı karar ağacı algoritmalarının aynı eğitsel veri seti üzerinde nasıl bir başarı elde ettikleri analiz edilmiştir. Bu yönüyle, çalışmanın eğitsel veri madenciliği analizlerinde kullanılan veri setine göre karar ağacı algoritmaların göstereceği performansın nasıl

şekilleneceğinin anlaşılmasına ve dolayısıyla karar ağacı kullanan eğitsel veri madenciliği analizlerine bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Veri Seti

Araştırmada algoritmaların performanslarının karşılaştırılmasında açık erişimli bir veri seti kullanılmıştır (Cortez P. & Silva A, 2008). Veri seti araştırmacılar tarafından Portekiz'deki ilk öğretim okullarının ikinci kademesindeki matematik dersinden elde edilmiştir 396 örnek ve 34 özellikten oluşmaktadır.

2.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde WEKA (Frank, Hall, & Witten, 2016) yazılımı kullanılmıştır. Analizlerde ayrıca k-Çapraz Doğrulama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde veri seti k eşit parçaya bölünür, $k-1$ parça eğitim için 1 parçası ise test için kullanılır ve bu işlem k kez tekrar edilir. İşlem sonucunda, elde edilen değerlerin ortalaması alınır.

2.3. Algoritmaların Performanslarının Değerlendirilmesi

Çalışmada algoritmaların sonuçlarını değerlendirmede karışıklık matrisi üzerindeki değerler kullanılarak elde edilen ve aşağıdaki (3), (4), (5), (6) ve (7) formüllerine göre hesaplanan; *Doğruluk*, *Hassasiyet*, *Duyarlık*, *Hata Oranı*, *F-Değeri* ölçümleri kullanılmıştır. *Doğruluk* =

$$\frac{TP+TN}{TP+FN+FP+TN} \quad (3)$$

$$Hata\ Oranı = \frac{FP + FN}{TP + FN + FP + TN} \quad (4)$$

$$Duyarlık = \frac{TP}{TP + FN} \quad (5)$$

$$Hassasiyet = \frac{TP}{TP + FP} \quad (6)$$

$$F - Değeri = \frac{2TP}{2TP + FP + FN} \quad (7)$$

3. BULGULAR

Analizler sonucunda en yüksek doğruluk değerine %66.58 ile CART algoritması ulaşmıştır. CART algoritmasını sırasıyla; %66.08 ile C4.5, %53.67 değeri ile ID3 algoritmaları takip etmektedir. Algoritmaların *F-Değeri*, *Hassasiyet* ve *Duyarlık* değerlerine bakıldığında; ID3 algoritmasının *F-Değeri*=.57, *Hassasiyet*=.57 ve *Duyarlık*=.48, C4.5 algoritmasının *F-*

$Değeri=.65$, $Hassasiyet=.65$ ve $Duyarlık=.66$, CART algoritmasının $F-Değeri=.62$, $Hassasiyet=.67$ ve $Duyarlık=.67$ olduğu tespit edilmiştir. Detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Karar ağacı algoritmalarının *doğruluk* ve *kesinlik* değerleri

Algoritma	Doğruluk (%)	F-Değeri	Hassasiyet	Duyarlık
ID3	53.67	.57	.57	.58
C4.5	66.08	.65	.65	.66
CART	66.58	.62	.67	.67

Algoritmaların karışıklık matrisine bakıldığında ise; ID3 algoritmasının karışıklık matrisinde $TP=74$, $FP=87$, $TN=73$ ve $FN=138$ olarak görülmektedir. Detaylar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. ID3 Algoritması için Karışıklık Matrisi

Algoritma Tarafından Etiketlenen Sınıf

		Sınıf 1 (Pozitif)	Sınıf 2 (Negatif)
Gerçek Sınıf	Sınıf 1 (Pozitif)	74	73
	Sınıf 2 (Negatif)	87	138

C4.5 algoritmasının karışıklık matrisinde ise $TP=73$, $FP=54$, $TN=80$ ve $FN=188$ olarak görülmektedir. Detaylar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. C4.5 Algoritması için Karışıklık Matrisi

		Sınıf 1 (Pozitif)	Sınıf 2 (Negatif)
Gerçek Sınıf	Sınıf 1 (Pozitif)	73	80
	Sınıf 2 (Negatif)	54	188

Son olarak, CART algoritmasının karışıklık matrisinde $TP=43$, $FP=22$, $TN=110$ ve $FN=220$ olarak görülmektedir. Detaylar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. CART Algoritması için Karışıklık Matrisi

		Sınıf 1 (Pozitif)	Sınıf 2 (Negatif)
Gerçek Sınıf	Sınıf 1 (Pozitif)	43	110
	Sınıf 2 (Negatif)	22	220

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuçlara bakıldığında ID3, C4.5 ve CART karar ağacı algoritmalarında en yüksek performansı CART algoritmasının gösterdiği görülmektedir. CART algoritması ağaç yapısını oluştururken ikili bir bölümlenme uygulamaktadır. Dolayısıyla sonuçlara bakıldığında ikili bölümlenmenin algoritmanın başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Karar ağacı algoritmalarının performanslarının karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında (Cernak, 2010) tarafından yapılan ve konuşma tanıma verileri üzerinde bir çalışmada CART algoritmasının C4.5 algoritmasına göre daha yüksek bir başarı elde ettiğini ortaya konulmuştur. Eğitsel veriler üzerindeki bu çalışmada da yine aynı şekilde CART algoritması C4.5 algoritmasında daha yüksek bir performans elde etmiştir.

5.KAYNAKLAR

- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A., ve Stone, C. J. (1984). Classification and Regression Trees. Wadsworth International Group. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Classification+and+regression+trees#0>
- Cernak M., (2010). A Comparison of Decision Tree Classifiers for Automatic Diagnosis of Speech Recognition Errors, Computing and Informatics, Vol. 29, 2010, 489–501
- Cortez P. & Silva A. (2008). Using Data Mining to Predict Secondary School Student Performance. In A. Brito and J. Teixeira Eds., Proceedings of 5th FUTURE BUSINESS TECHNOLOGY Conference (FUBUTEC 2008) pp. 5-12, Porto, Portugal, April, 2008, EUROSIS, ISBN 978-9077381-39-7
- Frank, E., Hall, M. A. ve Witten, I. H. (2016). The WEKA Workbench. Online Appendix for “Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques”; Morgan Kaufmann, Fourth Edition.
- Quinlan, J. R. (1986). Induction of Decision Trees. Machine Learning, 1(1), 81–106. <https://doi.org/10.1023/A:1022643204877>
- Quinlan, J. R. (1992). C4.5: Programs for Machine Learning. Morgan Kaufmann San Mateo California (Vol. 1). [https://doi.org/10.1016/S0019-9958\(62\)90649-6](https://doi.org/10.1016/S0019-9958(62)90649-6)
- Shannon C.E. (1948). A mathematical theory of communication, Bell Syst. Tech. J., vol. 27, pp. 379-423, 623-656, July-Oct. 1948.

Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımı

Use of local history in history teaching

Zerrin BALKAÇ¹

Özet

Yerel tarih yörede bulunan halkın tarihi geçmişi, tarihi izleridir, o yörenin tarihsel çevresidir. Bilim adamlarının da belirttiği üzere tarih dersi sınıfın sınırlarını aşmalıdır. Ancak bu yolla öğrenciler bu dersi sever ve anlayacak duruma gelirler. Yerel tarih ile öğretilen bilgiler sonucunda öğrenciler edindikleri bilgileri tarihi anlama ve algılamada bir vasıta olarak kullanılabilirler. Olayları ve eserleri oldukları yerde görmek, çocukların ilgi ve heyecanlarını canlandırmak bakımından oldukça faydalıdır. Bu yöntem ile; bireylerin yerel tarihleri hakkında bilgi sahibi olmaları, yerel tarih eğitimi almaları, farklılıklara saygı duymaları, çoğulcu bir bakış açısı edinmeleri, kendilerine sunulan bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirebilmeleri, kendi toplumlarına ait yerel düzeyde bilgi edinmeleri bakımından gerekli olan birikimi kazanmaları konusunda önemli katkılar sağlamaktadır. Tarih derslerinde yerel tarih kullanımı 20. Yüzyılın başlarından itibaren eğitimcilerin gündeminde olmuştur. Bazı ülkelerde aktif tarih öğrenmenin bir yolu olarak önerilen yerel tarih konusu, son yıllarda yeniden gündeme gelmiştir. İyi bir tarih öğreticisi bu yöntemle tarihi yeniden canlandırarak öğrencilerin önüne serebilir. Bu da hiç şüphesiz çocuklara, yakın çevrede bulunan tarihi kalıntıları, eserleri göstermek, incelemek ile mümkündür. Bu çalışmada yerel tarihin ne olduğunu ve tarih öğretiminde sağlayacağı faydalardan, aynı zamanda yerel tarih öğretiminde karşılaşılabilecek problemlerden ve yerel tarih kullanımı ile ilgili önerilerden bahsedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yerel tarih, tarih eğitimi, yerel tarihin kullanımı, eğitim, yerel tarihin öğrenciye katkıları

1. GİRİŞ

1.1. Yerel Tarih Nedir?

Yerel tarih, belli zamanda ve yerdeki (köy, kasaba, kent, vs.) insanların öyküsü ya da geçmişin bilgisidir; yaşadığımız çevredeki ailemizin, mahallemizin, köyümüzün ve şehrimizin de tarihidir. Sadece günümüzde yok olmuş insanların ve mekânların değil; aynı zamanda hala var olanlarında tarihini içerir. (Özbalkan Müslim, İrik Osman, 2003: 62-63).

Yerel tarih çalışmaları, bireylerin kendi bölgeleriyle ilgili daha önce dikkat etmedikleri şeyleri görmelerine ve daha önce anlayamadıkları şeyleri anlamalarına yardımcı olur. (Aslan Erdal, 2000; 195) Kişilerin kendi bölgeleriyle ilgili tarihi olayları merak etmeleri doğaldır. Bu yüzden kişinin kendi bölgesindeki müzeleri gezmesi, kendi büyüklerini tanıması ve aratırması yerel tarih çalışmalarıyla mümkündür. Yerel tarih çalışmaları öğrencilerin önce yakınındakini bilmesi ve bunu genele yaymasında kolaylık sağlayacağından sosyal bilgiler öğretimi kapsamında teri öğrenmelerine yardımcı olacaktır. (Bayraktar Bayram, 2002)

¹ Dr. Öğr. Üye., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, z_balkac@trakya.edu.tr

Yerel tarih çalışmalarıyla öğrenciler tarihsel bir konuyu uygulamalı olarak öğrenebilirler. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan yerel tarih çalışmalarıyla ilköğretim öğrencileri Kendi tarihini yazmayı öğrenirler. Yerel tarih çalışmalarıyla öğrenciler kendi tarihlerinden yola çıkarak tarihi olayları analiz edip karar verme becerilerini geliştirirler. Sosyal bilgiler dersi amaçları içerisinde yer alan etkili yurttaş yetiştirmek açısından büyük önem taşır. (Şahin Tunç Canan, 2011)

Türkiye’de yerelin ve kentin tarihinin önem kazanması 1870’li yıllarda görülür. Bu bağlamda, İsmail Belig Efendi’nin Tarih-i Bursa (1871), Lamii Çelebi’nin Şehrengiz-i Bursa (1871), Şakir Şevket’in Trabzon Tarihi (1873), Lütfi’nin Şam Tarihi (1883) örnek gösterilebilir. Büyük kentlerde görülen modernleşmenin etkisi, vilayet matbaalarının kurulması, vilayet osanmelerinin yayımlanmaya (başlanması, belediyelerin kurulmaya başlanması bu süreci etkilemiştir. Yerel tarih/kent tarihi araştırmalarında "mekân" vazgeçilmez bir konudur. Mekânı oluşturan öğeler ve o mekânın zaman içerisindeki gelişimi yaşanan geçmişin parçalarıdır. Bir başka deyişle, bu öğeler kentin belleğidir. Kentler, yapılar ve o yapılarla bir bütün oluşturan sokaklar, meydanlar gibi kentsel öğelerden oluşur. Yapılar, yaşamın mekâna yansıyan somut belgeleridir. O coğrafyada yaşayan toplulukların yaşam biçimleri, gelenekleri, alışkanlıkları, ilişkileri, tasarımları, içinde yaşadıkları mekânların analiziyle açığa çıkmaktadır. (Oğuzoğlu Yusuf, 2009)

1.2. Yerel Tarihin Tarih Öğretiminde Kullanımı ve Sağladığı Yararlar

Yerel tarih ile ilgili olarak gezi ve gözlem tekniğini esaslı bir şekilde ilk olarak uygulayan Muallim Cevdet’tir. Muallim Cevdet diye anılan eğitimcimizin asıl adı Mehmet Cevdet İnancalp’tır. İstanbul Muallim Mektebi hocalarından biri olan Muallim Cevdet, yerel tarih konularını uygulamalı olarak işlemiştir. O İstanbul’un işgali yıllarında bile çekinmeden hatta korkmadan öğrencilerle birlikte bir gün Beylerbeyi’ne, bir gün Yedikule’ye, bir gün Rumeli Hisarı’na, Topkapı Sarayı’na giden, çocuklarla yol yürümekten usanmayan ve öğrencilerin sorularına da cevap vermekten bıkmayan biriydi. Muallim Cevdet İstanbul’un canlı tarihini öğretmenlerden de usanmamıştır. (Aksel,2000) öğrencisine müzeleri, eski eserleri gezdirir; eski devrin iyi ve kötü taraflarını anlatırdı. Çeşmeleri türbeler, camiler iyi bir araştırma konusu olurdu. Tarih bakımından değerli eserler önünde durur, kitabelerini not ettirirdi.

Muallim Cevdet, okul dışı öğretim için şöyle demektedir; “Öğrenciye milli duyguyu vermek için şehri gezdirmek ve tanıtmak her zaman gerekmektedir. Abideler yanında verilen ufak bir bilgi bile okulda dört duvar arasında yapılan bir düzine dersten daha faydalı, daha sıcak, kalıcı ve daha sağlamdır.” (Ergin Nuri Osman, 1937)

İnsan memleketini sevmek için ne kadar çok sebep bulursa, memleketine o nispette daha çok bağlanır ve orada kendisini âdeta geçmiş nesillerle bağlı hisseder. Doğup büyüdüğümüz

memleketin sevgisi, vatan sevgisinin en sağlam temelidir. Bu nedenden dolayı yerel tarihin öğretimi önemlidir. Öğretmenler, görev yaptıkları ilin tarihini devamlı ve ayrıntılı bir şekilde anlatmayı ödev saymalıdırlar. (Yüzbaşıoğulları Nejat, 1976:222)

Tarih boyunca birçok milletin Anadolu'da yaşamasından dolayı her yöre tarih kokmakta, tarihi kalıntılara beşiklik etmektedir. Bu açıdan yurdumuzun her tarafında genel tarih ile yöre tarihini atbaşı beraber yürütmek ve işlemek mümkündür. Yörede elde edilen tarihi kalıntıların, eserlerin bulunduğu müzelere çocuklar götürülmelidir. Fakat bulunmayan yerlerde ise kazılarda elde edilen eserlerin resimleri, maket ve planları elde edilip çocuklara gösterilebilir.

Müfredat programının öğrencilerden istediği bilgi seviyesine uygun olarak, yörede yaşamış, yöreyi idare etmiş milletlere ait araç gereçler elde edilir. Böylece öğrenciler, çevrelerinin medeniyetlerine ve siyasi olaylarına daha çok bağlanabilir. Çevrede yöreye hâkim olan milletlerden kalma eser kalıntıları, tümülüs ve höyükler varsa bunlar tespit edilip harita üzerinde gösterilmelidir. Ayrıca yörenin coğrafi durumu, ilk akın ve istilalar, halkın buraya neden ve nasıl gelip yerleştikleri, yörenin yetiştirdiği ünlü simalar, yörede bulunan tabii servet kaynakları birer problem olarak ele alınmalı ve üzerinde öğrencilerle tartışılmalıdır. Öğretmen ilk olarak ora halkının nereden geldiğini, coğrafi faktörlerin halkın meslek seçmesi, kültürel, sosyal ve ekonomik hayatlarında nasıl rol oynadığını ortaya koymalıdır. (Uluçay Çağatay, 1958)

Yerel tarih çalışmaları öğrencilerin bakış açılarını geliştirmenin dışında onlara başka beceriler de kazandırır. Öğrenciler insanlığın tümüyle ilgili sorunların zaman içindeki devamlılığından haberdar olurlar ve zaman kavrayışları gelişir. Toplumun her seviyesinde yaşanan değişimi anlayabilmek için o toplumda var olan kalıpları anlamak zorunda kalırlar. Toplumun genel ihtiyaçlarını, davranış yapılarını, sosyal yapıyı, uzun süreli ekonomik düzenlemeleri, hükümetin toplumla ilgili kurallarını öğrenirler. Bu altyapıyla da önemli gelişmeleri dikkate alabilir ve açıklayabilirler. (Akçali Aslı, Aslan Erdal, 2007)

Öğrencilerin yaptıkları yerel tarih araştırmaları, farklı düzey ve tarihsel yöntemleri uygulayarak tecrübe etmelerini sağlar. Böylece öğrenciler tarihçi gibi düşünebilme, tarihsel kanıtların sınırlılıklarını fark edebilme, tarihsel konuların nasıl yazılı hale geldiğini yaparak anlama olanağına sahip olurlar. Yerel tarihin kaynaklarını kullanan öğrenciler birer tarihçi gibi öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerin farkına varırlar. İsim ve kronoloji yığınlarını hafızada tutmak yerine tarihsel araştırmaya dâhil olurlar. Dikkatli düşünmek ve analiz yoluyla sorunları çözmek öğrenmenindaha ilginç ve kalıcı olmasını sağlar. Ayrıca Brooks ve arkadaşları yerel tarih çalışmalarının öğrencilerin yaşadıkları ortamı merak etme, gözlemleme, bilgi toplama ve bunları sınıflandırma, analizini yapma ve sunma yetilerini geliştireceğini, ortak projeler sayesinde sınıf içinde grup çalışması yapabilmelerini sağlayacağını savunmaktadırlar. (Aktekin Semih: 2001)

1.3. Tarih Öğretiminde Yerel Tarih İle İlgili Karşılaşılabilecek Problemler

Yerel tarih çalışmaları sağladığı yararın yanı sıra bazı olumsuzlukları da içerebilir. Öğrenğin bazı bölgeler yerel tarih çalışmaları için daha az imkân tanır. Yerel tarih çalışmalarında çocuğun ilgisi çoğunlukla en yakın çevreye yönlendirilir. İçinde yaşanan çevrede tarihsel kalıntıların yokluğu, yerleşim yerinin göç gibi olgularla nüfus değiştirmesi ve bunun sonucunda adaptasyon sorunu, yeni yerleşim yerlerinde yaşayanların o yöre ile ilgili bir geçmiş bilincine ve bilgi birikimine sahip olmalarına engel olmuş olabilir. Bunun sonucunda ortak bir geçmişin bulunmayışı dolayısıyla öğrenciler için araştırmayı yakınlığından ötürü ilginç gelecek yakın çevresel kaynaklar olmayabilir.(Akçali Aslı, Aslan Erdal, 2007)

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Okullardaki yerel tarih çalışmalarında kaynak incelemeye ağırlık verilmelidir. Verilecek ödev veya işlenecek konuyla ilgili kaynak eksikliği varas o konu sağlıklı bir şekilde araştırılmaz. İşlenmesi düşünülecek konuyla ilgili ulaşılabilecek kaynak tespiti yapıp, eğer yeterli ve kaliteli kaynak varsa konu işlenmelidir.
2. Yerel tarih öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmen proje ile ilgili temel hazırlıkları ve öğrencinin bilmesi gerekenleri sağlayıp yardımcı olmalı ama asıl araştırma ve çalışmayı öğrenci yapmalıdır.
3. Yerel tarih, araştırmaya yönelik olmalıdır. Öğrenciye ünite boyunca bir tarihçi gibi düşünüp araştırma yapmayı öğrenme şansı verilmelidir. Öğrencilerin önceden görüp hakkında bilgi sahibi olduğu ve rahatlıkla gidip gezebileceği yerlerle ilgili verilecek araştırma ödevi onlara tarihçi gibi düşünebilme yeteneği kazandıracaktır.
4. Mümkün olduğu kadar değişik kaynak kullanılmalıdır. Müze ve tarihi yerlerin ziyaretinin yanı sıra, sözlü tarih kaynakları, haritalar, tarihi eserler, fotoğraf ve resimler, basılı kaynaklar gibi ulaşılabilen tüm kaynakların avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte tartışılarak kullanılması öğrencilerin ileride yapacakları tarih çalışmaları içinde avantajlar sağlayacaktır.
5. Çalışma ilginç ve zevli hale getirilmelidir. Bulunan küçük ve ilginç kanıtlardan hareketle bölgeyle ilgili daha önemli, bilinmeyen konuların tartışılması ve araştırılması teşvik edilebilir. Tarihsel kanıtların geçerliliği çeşitli yollarla sınanabilir.
6. Yerel tarih projeler, proje boyunca elde ettiği kanıtları değerlendirmelidir. Bazı bölgelerde yerel binalar ve olaylarla ilgili efsanev hikâyeler olabilir. Yerel tarih projeleri bunları derlemeli ama doğruluklarını test etmelidir.

7. Yerel uzmanlar öğrencilerin ilgisini arttırmak ve öğretmenlere yardımcı olmak üzere yerel tarih çalışmalarına dâhil edilmelidir. Amatör tarihçiler, arşivci ve müzeciler, antikacılar, gazete ve radyocular, uzun yıllardır bölgede çalışan müteahhit, mimar gibi meslek grubundan insanlar işlenen konunun içeriğine göre anlatacak değişik hikayeler ve bilgilere sahip olabilirler ve bu konuda ilgili insanlardan bilgilerini paylamaları istenebilir.
8. Yerel topluluklar çalışmalara dâhil edilmelidir. Kütüphane, yerel gazete ve dergiler, yerel tarih toplulukları, posthane, kurum arşivleri, bölge ile ilgili web siteleri, dini kurumlar, yaşlı insanların evlerindeki malzemeler, yöredeki binalar bu tür çalışmalar için oldukça zenginlik sağlayabilir.
9. Yapılan çalışmalar başkalarıyla paylaşılmalıdır. Yerel tarih çalışması olarak hazırlanan projeler seri, duvar gazetesi, okul müzesi, yayın, radyo programları, sunum gibi yollarla paylaşılmalıdır. Bu paylaşım yerel topluluğu, okulun kendi verdikleri bilgileri nasıl değerlendirdiği yolunda aydınlatırken, öğrenciler içinde çok eğitici bir tecrübe olacaktır. Tarihsel bir araştırmanın sonuçlarını başkalarıyla paylaşmak da tarihçi gibi düşünebilmeyi öğrenmenin bir parçası olarak öğrencilere tarihle ilgili çok şey öğretecektir.
10. Öğretmenler kendi ilinin tarihini devamlı ve ayrıntılı bir şekilde anlatmayı ödev saymalıdır. Yakın çevre tarihi ile coğrafyasına mutlaka gerekli olmasa bile, öğretmenlerimizin bu hususu daima göz önünde bulundurmaları gerektiği düşünülmelidir.

3. KAYNAKÇA

- Akçali, Aslı Avcı ve Arslan, Erdal (2007), <>, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 21: 80-88
- AKSEL, M. İstanbul'un Ortası, Ankara; Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aktekin, Semih (2009), <>, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education 2010, 6 (1):86-105
- Aktekin, Semih "İngiliz Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri." Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi içinde, ed. Funda Çelebi (İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2001), 208.
- Aslan, Erdal (2000). Yerel Tarihin Tanımı, Gelişimi ve Değeri, Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar, (Yay.Haz.: Zeynel Abidin Kızılyaprak), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bayraktar, Bayram (2002) "Tarih. Tarihçi, Toplum ve Üniversite" Çanakkale Sempozyumu.
- Ergin, Osman Nuri. (1937), Mallim Cevdet'in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi, İstanbul: Bozkurt Basımevi
- Oğuzoğlu, Yusuf (2009). <>, <http://tarihyazıları.blogcu.com/tarih-yerel-tarih-ve-kent-muzeleri/4296754>
- Özbalkan, Müslim; İrik, Osman. (2003). Tarih Ülkesi Aydın Yerel Tarih Araştırmaları Rehberi. Aydın: Aydın Tarih Grubu Yayınları.
- Şahbudak TAŞ, E. (2001). Yerel Tarih Çalışmaları ve Tarih Eğitimi. Bulunduğu Eser: Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi. (Ed. Funda Çelebi), 5.189-194. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şahin, Tunç Canan, , Cilt:4, Sayı:16, Kış 2011
- Uluçay, Çağatay. (1958), Tarih Öğretimi Çevre İncelemeleri, İstanbul: Yeni Matbaa



Yeşilbursa, Cemil Cahit (2008), $\diamond$ TÜBAR-XXII

Yüzbaşıoğulları, Nejat. (1976) “Yakın Çevre Tarihi ve Corafyası.” Çağdaş Pedagojiden Seçmeler. İstanbul: Milli Eitim Basımevi.

Uygulamalı bir eğitim olarak Ahiliğin eğitim tarihinde yeri ve önemi

Zerrin BALKAÇ¹

Özet

Türk İslam Tarihinin XIII. Yüzyılda Anadolu’da görülen ve Ahi Evran tarafından kurulan ‘‘Ahilik’’ İslam Medeniyetinin temel unsurlarını bünyesine almış bir lonca teşkilatı olarak tarihe damgasını vurmuştur. Selçuklularda başlayıp Osmanlı Devleti’nde de devam eden bu teşkilat sosyal ve ekonomik olarak uygulamalı eğitimin önemli bir parçası olmuştur. Bu teşkilatın etimolojik verilerine baktığımızda ister Arapça olan ‘‘Ahi’’ den, ister Türkçe ‘‘akı’’ dan alınmış olsun her ikisinin anlamı birbirine yakındır. Netice itibariyle ‘‘Ahi’’ kelimesi Türkçede kardeşim veya kardeş olduğu anlaşıldığı üzere sosyal dayanışmanın en önemli prensibi haline gelmiştir. Bu teşkilat ahlaki, kültürel ve ticari hayata dair prensipleriyle toplumu ayakta tutan ve Anadolu’nun her yerine yayılma fırsatında bulunan bir sığata kavuşmuştur.

Ahiliğin iş başında uygulamalı eğitim açısından bakıldığında bu teşkilat erbabının topluca bir arada bulunmaları nedeniyle kolayca etkileşim alanı oluşturmuştur. Bu uygulamalı eğitim esnaf ve sanatkârlarda namaz saatlerinde dükkânlarını kapatmak ve sonra açmak gibi bir düzen alışkanlığı oluşturma, dürüst olmak, çalışkan olmak, müşteriye saygı göstermek, çırakları iyi yetiştirmek gibi tutum ve davranışlar göstermiştir. Osmanlılarda bu teşkilatla ilgili önemli değerlerin bireye ve topluma kazandırılmasında etkili olmuş, aynı zamanda sosyal kontrolü etkin bir şekilde kullanarak günümüzde de kısmi anlamda örnek teşkil etmektedir.

Bu çalışmada, Ahiliğin başta eğitim olmak üzere, üretim ve pazarlama konularında esnaf kesime yön vermiş olmasına, XIII. yüzyılın ortalarından bu yana aslı görevi olan sosyal ve ekonomik işlevine, Türk kültür yapısının hoşgörü çerçevesinde kaynaştırılmasındaki rolüne ve Türk eğitim tarihinin şekillenmesinde bel kemiği vasfını üstlenmiş olmasına değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ahilik, Lonca Teşkilatı, Ahi Evran, Selçuklu Devleti, Osmanlı Devleti

1. GİRİŞ

1.1.Kavramsal Çerçeve

Menşei itibariyle ‘feta’ kelimesinden türetilmiş olan ‘fütüvvet’ eli açıklık, yiğitlik, gözü peklik, faziletli bir şahsiyete sahip olma anlamlarını taşıması hasebiyle kültürel derinliği olan bir kavramdır. Fütüvvet ehli için ‘civanmert’, ‘feta’, ‘ayyar’ gibi sıfatlar kullanılırken fütüvvet uluları da ‘ahi’, ‘ahi – Türk’, ‘ahi baba’ adlarıyla anılırlar. (Gökpınarlı, A. 1949-1950) ‘Fütüvvet’ esasen Abbasilerden Anadolu’ ya intikal eden bir kavramdır. Dolayısıyla bu kavram XIII. Yüzyıldan itibaren Türk Anadolu’da kendine özgü bir mahiyet kazanmasıyla ‘ahilik’ şeklini almıştır. Ahiliğe mensup olanlara ahi denildiği gibi ‘feta’ da denilmektedir. Burgazi fütüvvet namesinde ‘yiğit, ahi, şeyh’ aynı gerçeğin birbirini tamamlayan olduğunu vurgulamıştır (Gökpınarlı, A. 1949-1950).

1.2. Ahiliğin Kuruluşu

XIII. yüzyılda Abbasi Halifesi Nasır (1180 – 1225), ülkenin bozulan iç düzenini ve siyasal durumunu sağlamlaştırmak özellikle Bâtını faaliyetlerini bertaraf etmek istemesi

¹ Dr. Öğr. Üyesi Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, z_balkac@trakya.edu.tr

sebebiyle Arap kültüründeki fütüvvet teşekküllerini merkezi otoriteye bağlayarak işlevselliğini arttırmaya çalışmış; Ayrıca çeşitli ülkelere elçiler gönderip bu tip yapılanmayı tanıtmak ve fütüvvet ruhuyla İslam birliğini sağlamak istemiştir. Bu bağlamda halife Nasır önce Gıyasettin Keyhüsrev, daha sonraki yıllarda I. Alaaddin Keykavus ve I. Alaaddin Keykubat gibi Selçuklu Sultanlarıyla irtibat kurmuş, sultanlar düzeyinde kurulan ilişki çerçevesinde İslam dininin temel prensiplerini çağrıştıran fütüvvet ilkeleri, Anadolu’da esnaf kesimi arasında kısa sürede benimsenmiştir. (Tabakoğlu, A. 1986) Her ne kadar ahiliğin manevi çatısını fütüvvet nameler oluşturmuş olsa da bu kuruma Anadolu’da kazandırılan farklı işlevler olması, ahiliğin Türklere özgü bir yapı oluşturmasını sağlamıştır. Dolayısıyla ahiliğin örgütlenme modeli ve bazı işlevleri bakımından değerlendirdiğimizde Türk Kültürüne özgü bir yapılanma olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Selçuklu sultanları, Anadolu’da bir bölgeyi, şehri fethettiklerinde oraya ilk iş olarak cami, medrese ve zaviye inşa etmeyi bir ihtiyat haline getirmişlerdir. Bu yapılar içerisinde özellikle zaviyeler, Orta Asya’dan Anadolu’ya göçlerin süreceği hesaba katılarak göçebelerin konaklama yeri olarak da kullanılmış; ayrıca göçlerle Anadolu’ya gelen sanat erbaplarına özel bir ihtimam gösterilerek söz konusu kişilerin yerleşik hayata geçene kadar burada kalmaları sağlanmıştır.(Bayram, M. 1995) Diğer taraftan baktığımızda Ahilik Türklerin Anadolu’ya gelişleri sırasında göçebe hayattan yerleşik düzene geçmesinde özellikle “ şehirleşme” sürecinde etkili olması hasebiyle hızlı bir “ esnaflaşma ” süreci başlatmıştır. (Yazıcı, E. 1996) Dolayısıyla Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşması döneminde ileri görüşlü yöneticilerin ahilik adıyla meslek teşekküllerinin kurulmasına yardımcı olmaları, kuşkusuz sosyoekonomik açıdan önemli sonuçlar doğurmuştur. En azından Türkler Anadolu’ya yerleşirken sanatkâr yetiştirmeye önem vermemiş, ihtiyaçlarını kendi üretmemiş kısaca ahi teşkilatını kurmamış olsalardı, kayda değer bir ekonomik avantajı o yıllarda Anadolu’da yaşayan Rum, Ermeni ustalara kaptırmış olacakları apaçık ortada olmasından mütevellit Orta Asya’dan Anadolu’ya gelen Türk sanatkârların Rum ve ermeni sanatkârlar karşısında tutunabilmeleri, geniş görüşlülük sahibi idarecilerin ahilik adlı kurumsal yapıyı oluşturmalarıyla sağlanmıştır. (Çağatay N. 1997) XIII. Yüzyılın ortalarına doğru, Anadolu’ya Moğol istilasının başlaması Selçukluların sonunu hazırlamış; Anadolu’da beylikler dönemini başlatmıştır. Moğol istilasıyla Anadolu’da gelişen olumsuz siyasal koşullara rağmen, ahilik teşkilatı varlığını devam ettirmiş, şehir hayatında son derece etkin bir rol oynamıştır. Ahilik, Osmanlı döneminde de gelişimi sürdürmüştür. Fatih Sultan Mehmet’e kadar Osmanlı Sultanlarının tamamı ve bazı vezirleri şed kuşanarak ahi önderliği vasfına ermişlerdir. (Tabakoğlu, A. 1986). Osmanlı döneminde ahiliğin en önemli kazanımı, Selçuklu dönemindeki siyasi, askeri ve idari işlevlerinden arındırılması, tamamen asli unsuruna; ekonomik ve sosyal işlevine kavuşturulması olmuştur. Ahilik, başlangıçta kurumsal yapı olarak günümüz konjonktüründe sivil toplum örgütlerini çağrıştırmıştır. Osmanlı döneminde ise ahilik teşkilatı

yönetimi içerisinde devlet görevlilerini de ihtiva etmiştir. Osmanlı döneminde esnaf yöneticileri; kadı, muhtesip, esnaf şeyhi, nakip, yiğitbaşı ve Ehl-i vukuftur. Söz konusu yöneticilerden kadı ve muhtesip devlet görevlisi vasfındadır. Bu yönüyle ahilik, yarı resmi kurum niteliğindedir. (Tabakoğlu, A. 1986)

Ahiliğin Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme döneminden itibaren baktığımızda çözülme dönemine denk geldiğinden, XVIII. Yüzyılın ilk çeyreğinde (1727) bu örgütlerin yerine özü kaybedilmeden "tekel" (monopol) anlamına gelen "gedik/lonca (Corporation)" lar devreye sokulmuştur. Gedik teşkilatında, gedik teşkilatının amacına binaen ahiliğin temelindeki "ihtiyaça göre üretim" ilkesi doğrultusunda "ihtiyaç kadar iş yeri" mantığıyla hareket edilmiş olması; bu yörede yeni bir iş yerinin açılması o yörede nüfusun artması, ya da mevcut iş yerlerinden birini sahibinin ölüm/hastalığı durumunda kapanıp çarşıda gedik açılmasıyla mümkün olabilmektedir. (Şen M. 2002)Esnaf örgütlenmesinde, XX. Yüzyılın başlarına kadar gedikler varlıklarını idame ettirmiş; fakat teşkilatın gücü ve ticari hayatta etkisi, XIX. Yüzyılın ortalarına doğru İngiltere ve Fransa'ya yapılan "ticaret anlaşmaları" nın el sanatları üzerindeki olumsuzlukları hasebiyle iyice zayıflamış olduğu zuhur etmiştir. (Tokol A. 2000)

1.3. Ahiliğin Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihi açısından baktığımızda ihtiva eden sıkıntılı dönemlerin vuku bulduğunu ve bu sıkıntılı dönemleri bertaraf etmek adına din olgusunun gücünden yararlanıldığını görmek herkesin malumudur. (Şen A. 2012) İslam dünyası perspektifinde baktığımızda XI. Ve XIII. Yüzyıllar arasında iki büyük sıkıntının zuhur ettiğini ve bunların ancak batıdan gelen Haçlı ve doğudan gelen Moğol istilaları olduğu apaçık bir göstergedir. Anadolu'da büyük tahribatın meydana gelmesi ve bu tahribatın her alanda yaşattığı büyük yıkım hasebiyle Anadolu'da bir takım denemeler ve yeni oluşumlar zuhur edecektir. Bu oluşumlara muhtevası açısından bakıldığında "Ahilik, Zihniyet ve Yöneliş" çalışmaları vuku bulmuş ve bu toparlanma adına önem arz etmiştir. (Turan O. 1985) Ferdin varoluş toplumun kuruluş ve devletin beka arayışı için yeni bir üslup geliştirilmiştir. Bu üslup XX. Yüzyıla kadar varlığını idame ettirmiştir. Dil, edebiyat, sanat, örf ve adetlerimizde ahiliğin izlerini hala görmekteyiz.(Şen A. (2012)

İslam dini ile başta Araplar ve onları takiben Müslüman olan diğer milletlerin önünde geniş ufuklar açılmaya başlamış, Türk milleti de aynı yoldan geçerek Karahanlılar (8040-1212), Gazneliler (963-1186) ve arkasından, Selçuklular (1040-1157) ile Orta Asya coğrafyasında Türk İslam kültür ve medeniyetinin ilk mahsullerini ortaya koymaya başlamışlardır.(Turan, O. 1995) Bu arada bir bütün olarak İslam dünyasına özellikle de Türk milletine musallat olan iki büyük bela, daha yeni çiçeklenmiş bahçenin talan edilmesine sebep olmuştur. Baktığımızda bunlardan ilki Batı'dan İslam âlemine ve Anadolu'ya doymaz bir aç gözlülükle saldıran Haçlı Seferleridir.

Bu seferler yaklaşık iki asır milletimiz için zorlu mücadelelere sebep olmuş ve büyük kayıplara yol açtığından bizi oldukça yıpratmıştır.(Şeker, M. 1991)

Doğu'dan Moğollar çekirge sürüsü gibi önlerine çıkan her şeyi silip süpürerek, yakıp yakarak Anadolu içlerine kadar girip, İslam Dünyasına büyük zararlar vermiş, derin acılar yaşatmıştır.1220'den 1308'e kadar yaklaşık doksan yıl, Moğol tahribatı ve baskısının devam ettiği dönemde, bütün mamur Türk İslam beldeleri birer birer elimizden çıkarak, Moğollar tarafından akla hayale gelmedik tahrip, zulüm ve vahşetler icra edilmiştir.(Turan, O. 1995)

Anadolu'da Haçlıların açtıkları yaralar henüz iyileşmemişken, acı, yıkım ve yoksunlukları bizzat yaşayan, Orta Asyalı muhacir kabileler, yeni yurt tuttukları Anadolu'ya dört elle sarılmışlardır. Bu muhacir kabileleri her türlü kargaşa ve hercümercin yaşandığı bu dönemde Moğollara karşı varlık savaşı, yerli halka karşı tutunabilme ve hayatın zaruretlerine karşı da ayakta durabilme mücadelesi vermek zorundaydılar. Bu mecburiyetler onların teşkilatlanmasını icap ettirdiğinden bu konuda fazla zorlanmadan, bütün yerleşim birimlerinde varlıklarını göstermişlerdir. Öncülüğü kendisi de Hoy'dan gelen Ahi Evren (1171-1261) Anadolu'nun o dönemdeki siyasî, iktisadî, beşerî durumuna uyacak şekilde Ahilik çerağını yakarak insanlara yol göstermiştir.(Bayram M. (1995)

Ahilik menşei itibariyle kendisinden önceki muazzam bir birikim oluşturmuş ilmi ve irfani ocaklardan beslenmekle birlikte esas itibariyle Fütüvvet Teşkilatı'ndan daha çok etkilenmiş olası ve Abbasi halifesi Nasır İdinillah'ın (1180-1225) Fütüvvete dâhil olmasıyla Selçuklu Sultanı I. İzzettin Keykavus da 1213'te şed kuşanarak bu harekete destek vermişlerdi. Ahilik, İslami tasavvuf ve fütüvveti kendine mal ederek zamanın zaruretleri doğrultusunda yeni bir arayış, yeni bir terkiye ulaşma cehdidir. İslam ahlakının ferdi ve sosyal cephelerinin dengeli bir şekilde Ahilik teknesinde yeniden yoğrularak mayalanmasıdır. Tarihten görüyoruz ki bu kardeşlik mayası tutmuş, zamanla sadece Anadolu'da değil; Doğu Türkistan'dan Balkanlara kadar çalışan, üreten insanların ortak ülküsü ve hayat tarzı haline gelmiştir. (Şen A. (2012)

Türk eğitim tarihi konjonktüründe bakıldığında, Ahiliğin bir başka değeri ise eğitim ve öğretimdir. Meslek öğrenen çırağın çalıştığı dükkândan başlamak üzere, mesleki öğreniminin her derecesinde ve ustalıktan sonra, yine devam ettiği mahfillerde yaş sınırı tanımaksızın eğitim ve öğrenime ara vermeyişini Ahiliğin eğitim ve öğretime ne denli önem verdiğini göstermiştir. Yaşadığımız dünya ise "Hayat Boyu Eğitim" vasfına ancak yeni ulaşabilmiştir. Mesleki eğitimin ahlaki eğitim ile bir bütünlük içerisinde ele alınıp, bunu bir ömür boyu devam edecek faaliyet olarak uygulamaya koymak sistemin en çarpıcı özelliği olması hasebiyle sistemin en dikkat çeken özelliğidir. (Tabakoğlu, A. 2008) Sistemin bir başka dikkat çeken özelliği ise her bir mesleğin kendisine pir olarak seçtiği Peygamberler ve ulu kişiler vesilesiyle manevi boyut kazanmasıdır. Bu anlamda bakıldığında çırak işini öğrenirken ibadet hazzı duymakta; bu da insanları meslek

sevgisine, meslekle bütünleşmeye, ihtisas kazanmaya teşvik edici bir unsur olarak görülmektedir.(Şen, A.(2006)

Ayrıca yaygın eğitim müesseseleri olarak, köylerimizde kurulan “Köy Odaları”, kasabalarda “Yâren Odaları” geleneği daha sonra şehirlerde “Kırâathâneler” hatta bir derece bozulmuş haliyle “Kahvehaneler”, Ahîliğin toplumumuzda yaşayan kültür mirasıdır dememiz bu yönüyle uygun görülecektir. Baktığımızda ahilik kavramı Yarenlik etmek, dostluk, ahbaplık, karşılıklı sohbet kültürü birçok noktadan önemlidir.(Pekolcay N.1986) Ahîlik ocağının Haçlı Seferleri, Moğol istilaları ve dâhili kargaşanın her türlüşünün yaşadığı kırılğan ve sıkıntılı dönemde insanların bir araya gelmesi, sözün sohbetin kendine muhatap bulması, bir davaya aidiyet, bir düşünceye mensubiyet ve bu uğurda müşterek hareket edebilme iradesi, cemaatten devlete uzanan birlik ve beraberlik şuuru v.b. tezahürler cemiyet binasında taşların yerli yerine oturmasına cevaz vermiştir. (Şen A. (2006)

Ahîliğin kültürümüze mal ettiği bir önemli esas ise; milli birlik ve beraberlik, sosyal dayanışma ve toplum fertleri arasında ikame ettiği uhuvvet-kardeşlik esaslarının diri bir şekilde yaşatılması olmuş, zira biz biliyoruz ki; köylere kadar yayılan Ahîlik, pek çok devlet adamını, askerî zümre mensuplarını, kâdı ve müderrisleri, tarikat şeyhlerini, esnaf tabakasını bünyesinde toplamaktadır. Görüldüğü üzere aydın ve halk kesiminin bir çatı altında toplanması, aralarındaki kültürel iletişim, diyalog ve sosyal mutabakatı temin etmesiyle birlikte ahîlik adeta birlik ve beraberliğin çimentosu olmuştur. Tarih çağları boyunca her biri çeşitli milletleri tarih sahnesinden silen yıkım, savaş ve tahribatların birçoğunu eğer metanetle göğüslemişsek bu mukavemetimizin sırrını önemli ölçüde Ahîlik ve onun prensiplerinde aramamız gerektiği kanaatini taşımaktayız.(Aslanoğlu, İ. 1997)

1.4. Ahîliğin, Kurucusu Ahi Evran

Ahi Evran, Şeyh Nasirü’-d-din Mahmud’un yakınlarından ve onu çok iyi tanıyan Konyalı Ali b. Süleyman b. Yunus adında muallim olan bir zat olmuş ve ölümünden bir yıl sonra tam adı Şeyh Nasirü’-d-Din Ebu’l Hakayık Mahmud b.Ahmed el Hoyi olarak geçmiştir. (Çağatay, N. 1990) Ahi Evran 1171’de Azerbaycan’ın Hoy kasabasında doğmuş, Evhadü’-d-Din ile tanıştıktan bir süre sonra ona bağlılığı hayatını idame ettirdiği sürece devam etmiştir. Bu üstadın delaleti ile Abbasi Halifesi Nasır’ın kurmuş olduğu fütüvvet teşkilatına girdiği apaçık bir gerçektir. Bağdat’ın İslâm dünyasının en büyük ilim, irfan ve sanat merkezi oluşu hasebiyle, Ahi Evran’ın çok yönlü ilim ve fikir adamı olmasında son derece etkili olmuştur. Eserlerinden de anlaşıldığı üzere devrin önemli bütün ilimlerini tahsil etmiştir. Özellikle baktığımızda; tefsir, hadis, kelam, fıkıh ve tasavvuf gibi ilimler yanında felsefe ve tıp alanında da parlamış ve bu konularda eserler meydana getirmiştir. İbn-i Sina, Sühreverdi el-Maktul ve Razi’nin eserlerini çok iyi okumuş ve bununla birlikte bu bilginlerin bazı eserlerini Farsça’ya tercüme etmiştir. (Bayram, M. 2008)

Ahi Evran'ın çocukluğu ve ilk tahsil devresi, memleketi olan Azerbaycan'da geçse bile gençliğinde Horasan ve Maverâünnehir' e giderek o yöredeki büyük üstatlardan ders aldığı muhakkak var olan bir gerçektir. En çok yararlandıkları ise Eş'arı kelamcı Fahu' d-Din-i Razi'dir. Bazı araştırmacılarca kabul edilen ise Hacı Bektaşî Veli ile yakın olduğudur.(İslam Ansiklopedisi, 2012) Hocası olan Evhadu'd-Din ile birlikte Kayseri'ye yerleşen Ahi Evran ilk yapmış olduğu iş olarak burada Ahi teşkilâtını oluşturmuştur. Bu konuda devletin himaye ve desteği ile sanatkârların sanatlarını icra etmeleri için o dönemde bir sanayi sitesi inşa edilmişti. Ahi Evran ise bütün sanatkârların öncüsü olarak bu sanayi sitesinde hizmet vermekteydi. Bu yüzden tarih boyunca var olan debbağların piri ve otuz iki çeşit sanatkârlar zümresinin öncüsü olarak kabul edilmiştir. (Bayram, M. 1995) Ayrıca baktığımızda, Kayserinin kasabalarında gezerek birçok Ahi teşkilâtı kurmuştur ve işlemlerini sağlamıştır. Sadü'd-Din Köpek olayından sonra bazı çevrelerin şikâyetleri hasebiyle ile Ahilerde olayla ilgili görülerek takibata uğrayıp hapsedilmişlerdir. Böylece, Ahilerin öncüsü olup onların lideri olan Ahi Evran'da tutuklanmıştır. (Akyüz, Y. 2015)

Moğollar 1243'te Kayseri'yi yakıp yıkıma uğratmış ve pek çok Ahiyi de katletmişler, bu arada Ahi Evran'ın hanımı Fatma Bacı'yı da esir tutmuşlardır. Bu olaylar Ahi Evran'ı çok yaraladığından beş yıl süren tutukluluğu sona erdiğinde Denizli'ye gitmiş ve orada kısa bir süre kaldıktan sonra Sadreddin Konevi' nin aracılığı ile tekrar Konya'ya yerleşmiş ve orada hayatını idame etmiştir. Bu defa Mevlânâ ve çevresi ile çatışmaları daha da şiddetlenmiştir. O dönem Ahi Evran'ın ünü günden güne kurduğu teşkilatla birlikte yayılmaktaydı ve Ahi Evran o dönem Kirmani'nin kızı Fatma Hatun ile evli bulunuyordu. O sırada Fatma Hatun, Bektaşiler arasında “Kadın Ana”, “Kadincık Ana” diye tanınmaktaydı. Ahi Evran, Kayseri'de varlığını idame ettirdiği sırada eşi Fatma Hatun vasıtasıyla “Bacıyan-ı Rum” (Anadolu Bacıları) teşkilâtını kurdu. (Bayram, M. 1995) İlerleyen dönemlerde Ahi Evran, Denizli, Konya, Kayseri gibi yerlerdeki çalışmalarına Kırşehir'de devam etmiştir. Ahi Evran için her şeyden önce söyleyebileceğimiz en temel konu ekonomik güçlüğü ve ekonomik bağımsızlığa önem vermiş olan bir iktisat bilgini olmasıdır.(Soykut R. 1976) Ahi Evran yazmış olduğu eserlerini siyasetname olarak ele almıştır. Bu eserler Özünde fütüvvet fikrini ihtiva eden özellikle de devlet yöneticilerine öğüt niteliğinde, yapılması ve yapılmaması gerekenleri anlatmak için kaleme alınmış olması açısından önemli olup nitekim de Ahi Evran'da eserlerini devrinin sultanı ve ileri gelen devlet adamlarına ithaf etmek adına yazmıştır. Mevlânâ'nın karşıtı olan Ahi Evran'a cennet ehlinin buna hedef almak suretiyle öldürüldüğü,(Eflaki, Menakibü' L Arfini) Bir Başka Yerde De Ahi Evran'ın, Müridler Tarafından Zehir Verilerek Öldürüldüğünden Bahsetmektedir.(Eflaki, Menakibül Arfini) Birbiri ile zıt olan bu iki söylemden çıkarılacak doğru sonuç ise Ahi Evran'ın eceli ile değil de şehit edilerek öldürüldüğüdür. Tasavvuf ehli ve tarikat mertebesi vasfına erdiğinden veli olmuş ve böylece

birçok eşrafın piri sayılmıştır. 1329'da (1913) 93 yaşında iken vefat eden Ahi Evran'ın türbesi Kırşehir'dedir.(Anadol, C. 1991)

1.5. Ahi Evran'ın Eserleri

Ahi Evran'a ait olduğu tespit edilen eserler şunlardır.

- 1- Metâliu'l -İman,
- 2- Menahic-i Seyfi,
- 3- Tabsiratu'l-Mübdetü ve Tezkiretü'l-Müntehi,
- 4- Murşidu'l-Kifaye,
- 5- Ağaz-u Encam,
- 6- Medh-i Fakru Zemm-i Dünya,
- 7- Risale-i Arş,
- 8- Muktebat Beyne Sadruddin-i Konevî,
- 9- Cihat-Name

(Erken, V.2002)

III. Bölüm

1.6. Ahiliğin Eğitimdeki yeri

Ahilik eğitim ihtivası açısından değerlendirildiğinde önemli özelliklerinden biri de onun bir eğitim kurumu olmasıdır. Ahilik Selçuklu döneminde ortaya çıkmış olması açısından değerlendirildiğinde dönem içinde ihtivası açısından çok önemli yaygın eğitim kurumu olmuştur.(Cevdet, M. 1991)

Ahilik içerik açısından değerlendirildiğinde küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakları içine alan, onların dayanışmaları kadar mesleklerini de son derece dürüst ve özenle yapmalarını, ayrıca eğitilmelerini amaçlayan bir lonca teşkilatı olarak bahsedilebilir.(Akyüz Y. 2015) Ahilikte eğitim olarak iki tür eğitim yapılmış bunlar; iş başında ve iş dışında eğitim. İş dışında eğitim dediğimizden kasıt ise örgütün içinde muallim ahi, pir denen öğrencileri bulunmaktaydı. Bunlar bazı törenlerde örgüte alınan üyelerine şunları öğretirlerdi; dinin esasları, okuma yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, örgütün(ocağın) geleneği ve düzeni, ilahiler, şiirler, raks, sufi kıssaları ve sözleri. (Köprülü, F. 1959)

Yedi kez kuşak bağlama ve açma vardı ve anlamı şöyledir; cimrilik ve tamah kapısını bağlayıp cömertlik kapısını açmak, zulüm kapısını bağlayıp iyilik kapısını açmak, hırs ve heva kapısını bağlayıp kanaat kapısını açmak, lezzet kapısını bağlayıp riyazet(nefsini kırma) kapısını açmak, halktan bir şey umma kapısını bağlayıp sadece Hak (Tanrı)'dan bekleme kapısını açmak, saçmalıklar kapısını bağlayıp Tanrıyı anıp tatlı konuşma kapısını açmak, şeytanca işler kapısını bağlayıp tanrısal işler kapısını açmak. (Köprülü, F. 1959).

Baktığımızda ahilik vasıfları bulunan kişilerde; üç şeyi açık üç şeyi kapalı olmalıdır; Eli açık olmalı, (cömert olmalı), kapısı açık olmalı (konuksever olmalı), sofrası açık olmalı (aç geleni doyurmalı), gözü kapalı olmalı (kimseye kem gözle bakmamalı, ayıp araştırmamalı), dili bağlı olmalı (kimseye kötü söz söylememeli), beli bağlı olmalı (kimsenin ırz, namus, haysiyet ve şerefine göz dikmemeli). (Akyüz, Y. 2015)

Muallimler ocaklarda verdikleri eğitim sırasında birtakım davranışları engellemeye çalışmışlar bunlar; sümkürmek, tükürmek, hırsızlık, gıybet (dedikodu) iftira, bahi (cimrilik), ayıp ve kusur araştırmak, şehvetle bakmak, emanete hıyanet etmek, yalan söylemek, sözünü tutmamak, haset, kin, yavuz (sert, katı) gönüllü olmak, büyüklenmek, münafıklık, (ikiyüzlülük), zina, sarhoş edici içecekler içmek, haram yemek gibi, Bu eğitimden geçen kişi sözü edilen kötü huylarından arınmış olup belirtilen iyi huyları kazanmaktadır. Bu hususta çok kullanılagelen bir deyişle “eline, diline, beline, gözüne hâkim olurdu”. Ahi üyelerine ayrıca silah kullanımı öğretilir ve beden eğitimi yaptırılırdı(Köprülü, F. 1959).

Baktığımızda ahilikteki eğitim, birbirini tamamlar nitelikte olup iki düzeydedir; bu düzeyde baktığımızda “İşyerlerinde çırakların yetiştirilmesine yönelik mesleki eğitim ve Zaviyelerde tüm ahilere verilen ahlak eğitimi” olarak vuku bulmaktadır. Çırakların yetiştirilmesine yönelik mesleki eğitim, ihtivası ve muktesabat açısından baktığımızda işyerinde uygulamalı olarak yapılan, günümüzdeki “işbaşında eğitim” anlayışını çağrıştıracak şekilde ustalar ve kalfalar tarafından verilen eğitim vasfını deruhte etmektedir. İşyerinde mesleğin incelikleri, çıraklara kademeli olarak kolaydan zora doğru verilmiş olması hasebiyle önem arz etmektedir.(Erden, O. 2004) Çıraklık eğitiminin süresi açısından konuya baktığımızda ise, mesleklerin özelliklerine göre genel olarak 5 İla 7 yıl arasında değişir. Bu süre dolduktan sonra çırak, mesleğin yetkilileri huzurunda uygulamalı sınava tabi tutulur; yeterli beceriyi gösterenler kalfalık vasfına yükseltir. Kalfalık eğitimi süre açısından 3 yıldır; kalfa da, sınavı başarırsa şed kuşanarak ustalık vasfına erişir. (Ekinci, Y. 2001)

Ahiliğin siyasal ve sosyal etkilerine baktığımızda Osmanlı Devletinin kuruluş gelişmesinde önemli rol oynamış olması muhtemel olarak, İlk sultanlar ve dönemin devlet adamları ahi ileri gelenleri ve pirleriyle sıkı sıkıya da ilişkileri vuku bulmaktaydı. Osman Gazinin kayın pederi Şeyh Edebalı ve silah arkadaşlarının çoğu, hatta Orhan Gazi’nin kardeşi Alaaddin ali paşa ahi konumundaydılar. O dönem itibariyle baktığımızda ilk askeri güç olarak yayalar vardı ve onlar için ahi başlığı benimsenmiştir. Ahiliğin ise kent ve kasabalar haricinde sınır boylarına kadar şubeleri bulunmaktaydı. (Öksüz, E. 1993)

Osman Gazi zamanında Osmanlı ve bazı öteki Türk Beylikleri ile “ dünyanın en güzel memleketi ” dediği Anadolu’yu gezen ünlü faslı gezgin İbni Batuta ahiler hakkında çok önemli bilgiler verir ve der ki; “ Ahiler Anadolu’da yerleşmiş bulunan Türkmenlerin yaşadıkları her

vilayette, her şehirde, her köyde, hayatını idame ettirmiş bulunmaktadır. Ülkelerine gelen yabancılara yakın ilgi gösterirler, tüm ihtiyaçlarını karşılarlar, bulundukları yerlerdeki zorbaları dize getirirler bu hususta ahilerin dünyada bir eşi benzeri daha bulunmamaktadır. Dünyada bundan güzel bundan faydalı bir iş yapana rastlamadım.” Demiştir. Ahiliğin bir de Bacıyan- Rum kolu oluşturulmuştur.(Bayram, M. 1995)

2. SONUÇ

Ahilik Anadolu’da yakın zamana kadar üretim ve pazarlamada esnaf kesimine yön vermiş olan kurumsal bir yapı oluşturması hasebiyle önem arz etmiştir. Başka bir yönüyle konuyu ele aldığımızda ise Anadolu sanatkârı/esnafı, ahlak ve üretim kurallarına sadık kalarak çalışmayı, helalinden kazanmış olmayı ahiliğin kendinde var olan prensipleri ile pekiştirmiş, konunun özünde ise ne aldanan ne de aldatan olmuştur.

Başlangıç itibariyle baktığımızda ise ahilik, çok işlevli bir yapıdan XV. Yüzyılın ortalarından itibaren aslı görevi olan sosyal ve ekonomik işlevine dönmüş, yaklaşık olaraksa Anadolu’da toplumsal hayatın düzenlenmesinde etkili olmuştur.

3. KAYNAKÇA

- Anadol C. (1991). “Türk- İslâm Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvet nâmeler, Kültür Bakanlığı”, Ankara: Halk Kültürünü Arş. Yayınları, s.52
- Aslanoğlu, İ. (1997). Yazarı Belli Olmayan Bir Fütüvvet-name, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Akyüz, Y. (2015). “Türk Eğitim Tarihi” Ankara: Pegem Akademi yayıncılık s.52
- Bayram M. (1995). “Ahi Evran ve Ahi Teşkilatının kuruluşu”, Ankara: Damla Matbaacılık, s. 102. 138
- Bayram, M. (2008). “Ahi Evran Tasavvufi Düşüncenin Esasları”, Ankara: Nüve Kültür Merkezi yayınları
- Cevdet, M. (1991) “Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnâmeler” “İslâm-Türk Teşkilât-ı Medeniyyesinden Ahî Müesseseleri”, Ankara: Büyük Mecmua, S. 5-10
- Çağatay, N. (1990). “Ahilik Nedir” Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,
- Çağatay, N. (1990). “Bir Türk Kurumu Olan Ahilik” Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Çağatay N. (1997). “Bir Türk Kurumu Olan Ahilik” Ankara: Türk Tarih kurumu yayını
- Eflaki A. (2012). Menakibü’l Arfini, İstanbul: Cilt: 1, s. 558
- Erken V. (2002). “Bir Sivil Örgütlenme Modeli Ahilik” Ankara: Kale Ofset Matbaacılık, , s.40.
- Erden, O. (2004). "Ahilik Kültürünün Endüstriyel Kalite Kontrolüne Yansımaları", Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu, Kırşehir: s. 390
- Ekinci, Y. (2001), Ahilik, Nadir Kitap, İstanbul
- Gökpınarlı A. (1949-1950). İslam ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilatı ve Kaynakları. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası
- İslam Ansiklopedisi, (2012). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı yayınları, Cilt I. s.530, s. 529.
- Köprülü F. (1959). Osmanlı Devletinin Kuruluşu, Ankara: Türk Tarih Kurumu
- Öksüz, E. (1993). İÜİF Yayım “Ahilik Müessesesinin Sosyal Gelişmedeki Yeri ve Önemi”, Sosyoloji Konferansları, İstanbul: Kamu İş Yayını, 24. Kitap, s. 29.
- Soykut R., (1976). Ankara: Ahi Evran, San Matbaası, s.10
- Şen, A. (2000), “Osmanlı Devleti’nde Sosyal Güvenlik: Ahi Birlikleri-Loncalar-Vakıflar”, Makale 3, TÜGİAD Yayınları

- Şen, A. (2006), “Ahilik ve Mesleki Eğitim”, Eğitime Bakış, Ankara, Yıl 2, Sayı 6
- Şen A. (2012). C.Ü İlahiyat Fakültesi dergisi, Cilt XVI, Sayı1
- Şeker, M. (1991), İslam’da Sosyal Dayanışma Müesseseleri, İstanbul
- Tabakoğlu A. (1986), Sosyal Ve İktisadi Yönleriyle Ahilik, Türk Kültürü ve Ahilik, XXI. Ahilik Bayramı Sempozyumu tebliğleri. İstanbul: Kırşehir Ahilik araştırma ve kültür vakfı
- Tabakoğlu A. (2008), Ahilik ve İş Ahlakı, İGİAD İş Ahlakı Sempozyumu
- Turan, O. (1995), Selçuklular Zamanında Türkiye, Boğaziçi Yayınları, İstanbul
- Tokol A. (2000). Sosyal Politika, Bursa: Vipaş, 2. Baskı, s.9
- Pekolcay, N. (1986), İslami Türk Edebiyatı Metinlerinde Ahi Kelimesinin Yeri, Türk Kültürü ve Ahilik: XXI. Ahilik Bayramı Sempozyumu Tebliğleri, Kırşehir
- Yazıcı E. (1996). Osmanlıdan Günümüze Türk İşçi Hareketi. Ankara: Şeker-İş

Interactive learning about plants and achievement in learning natural science of the students of faculty of teacher education of the University of Zagreb

Darinka KIŠ-NOVAK^{a2}, Višeslav NOVAK^b

Abstract

Educational research studies in natural sciences suggest that interactive learning significantly enhances the effect of teaching when compared to traditional lectures.

125 students from the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb took part in this study. The aim of the study was to compare the achievement in the familiarity with the plants between the 1st year students who were acquainted with the plants during the lectures and seminars by means of digital materials, and the 2nd year students who were acquainted with the plants through lectures and seminars using the interactive materials. Interactive learning was carried out as follows: The students were supposed to create plant maps after outdoor lessons. Maps of pressed plants had to be created according to a given list and instructions (both written and oral), according to different techniques or combinations (digital map of plants, drawings, pressed plants, textual labels, informatic representations, etc.) The Achievement in Learning Natural Science was measured by the same test, and the results were compared by means of a t-test. Measures of achievement included the following items: Taxonomic determination, native name, and habitat.

The use of interactive learning requires a higher teacher engagement in teaching lessons compared to lectures. The use of interactive learning encourages students' activities for more permanent acquisition.

Keywords: *interactive learning, choice, maps of plants, t-test.*

1. INTRODUCTION

Educational research studies in natural science suggest that interactive learning significantly enhances the effect of teaching in comparison with traditional lectures.

Intensely following the research results of other researchers presented in world literature, the author of this text conducts research studies of her own in which she applies the tendencies, instructions and guidelines suggested by leading domestic and international authors (<https://www.qaeducation.co.uk/content/importance-interactive-learning-school>).

This research study is an example of that. Interactive teaching encompasses a variety of methods. The importance of interactive learning in the school environment should not be underestimated, because the development of technology leads to changes in the way children/students learn.

In general, interactive learning supports the “hands-on” approach (<https://eric.ed.gov/?q=Lumpe%2c+Andrew+T.%3b+Oliver%2c+J.+Steven+American+Biology+Teacher%2c+v53+n6+p34548+Sep+1991&ff1=souAmerican+Biology+Teacher&id=EJ4420>)

^{2a} Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia, darinka.kis-novak@ufzg.hr

^b J. Slavenski Grammar School Čakovec, viseslavl@gmail.com

24), and is applied even at the highest levels of education, for example at universities. In lectures, students are generally passive, and because of this, no significant learning occurs. The aim is to make students more active, creative, and self-sufficient in carrying out their duties. This is how interactive learning begins (Putnik, 2017).

2. METHODOLOGY

The choice of methods and forms of teaching is an important issue for modern teachers. Unlike traditional methods in which the teacher is, more or less, a knowledge provider, and students passive listeners and recipients of this knowledge, modern teaching methods enable active involvement of students, thus expressing their creativity, which is in fact the aim of modern teaching (<http://www.os-kamenica.com/nastava/suvremene-metode-i-oblici-poucavanja>).

Advocators of interactive teaching styles claim that that without practical application, students often fail to comprehend the depths of the study material. Therefore, in interactive learning the emphasis is on practical application. Interactive teaching is also beneficial for a teacher in a number of ways, including measurable student accomplishments:

Teachers making use of interactive teaching styles are better equipped to assess how well students master a given subject matter (<https://www.qaeducation.co.uk/content/importance-interactive-learning-school>).

Some of the advantages of active learning are: flexibility in teaching – applying training methods that involve two-way communication will enable you to make quick adjustments in processes and approaches; practice makes perfect – interactive instruction enhances the learning process; student motivation: two-way teaching dispels student passivity, and when more students are engaged, you will have much more fun, too; studies show that up to 80% of students consider the use of technological aids improves the teaching (<https://www.qaeducation.co.uk/content/importance-interactive-learning-school>).

This paper discusses the following: Achievement in the test measuring university students' familiarity with the plants; Differences between the familiarity with plants between two groups of students. One was taught in a traditional manner and the experimental group by applying interactive learning. Encouraged by the results of research on interactive teaching in natural science, the authors of this paper were eager to test it with their own students. They wanted to compare the achievements in one aspect of knowledge of their students across two groups of students. Both were given the same introductory lectures. This knowledge was later broadened by additional teaching. One was traditional and the other was interactive. Natural Science is a compulsory subject for all students in the first two years of a 5-year Integrated Master's Degree Teaching Program. According to the current curriculum, in the first semester students have 1 hour

of lectures and 1 hour of seminars. At the end of each semester, there are continuous assessments and exams. The aim of this study was to explore the familiarity with plants in first and second year students studying to become primary school teachers at the Faculty of Teacher Education in Zagreb (at the Department of the Faculty of Teacher Education in Čakovec).

The following hypothesis was tested: Students broadening their basic familiarity with plants through interactive training will achieve better results than their counterparts trained by traditional teaching methods. The starting hypothesis was based on the explanations of interactive teaching methods in the literature (<https://www.qaeducation.co.uk/content/importance-interactive-learning-school>). A total of 125 students were included in this research study. They were divided into 2 groups: one group was taught by traditional teaching techniques and the experimental one was taught by interactive learning techniques. The traditional group consisted of 69 students and the experimental of 56 students. At the time of the study most of them were between 19 and 22 years of age. Vast majority of them were female because the job of a primary school teacher seems to be more appealing for women. Variables and instruments were familiarity with plants and a self-constructed achievement test. Achievement test was in a form of an online questionnaire, multiple choice. It consisted of 24 items. Students were shown 24 pictures. Some of the pictures were photographs of leaves, on some of them only treetops could be seen, on others leaves or bark. For each item, students had to choose the name of the photographed plant or part of the plant. For each item, they were offered 12 options as names of plants. Each option consisted of taxonomic determination in Croatian and Latin.

The authors constructed an online questionnaire. In mid-May 2018 the online questionnaire was uploaded. The students were informed about the aims of the research during regular classes, they were given the link and were invited to fill in the online questionnaire during classes. They were guaranteed anonymity. They were asked to do the test on their own and not to copy their answers from other students. There was a 15-minute time limit. Data collection took place at the end of May. It generally took them about 5 – 10 minutes to fill in the questionnaire. For each correct answer students were given one point and the total score was calculated for the achievement test. The total theoretical score range was 0 – 24.

3. FINDINGS

Number of the item	Traditional techniques N=69 %	Experimental (Interactive) N=56 %
1	74,2	83,9
2	86,8	100
3	61,8	98,2

4	43,1	69,1
5	71,6	100
6	35,8	62,5
7	41,2	67,9
8	51,5	53,6
9	42,6	60,7
10	67,2	91,1
11	25,4	78,6
13	63,6	85,7
14	26,9	25,00
15	32,8	39,3
16	26,9	28,2
17	19,4	28,6
19	32,8	55,6
20	26,9	53,6
21	28,4	46,4
22	4,5	66,1
23	59,7	78,2
24	65,7	80,4

Table 1: Results for Each Questionnaire Item (in Percentages)

Results for each questionnaire item (in percentages) are that experimental group was better, with some exceptions (Table 1.).

	Traditional	Experimental
Number (N)	69	56
Mean	10,55	15,59
Standard Deviation	4,83	4,77
Mode	8,00	17,00
Median	9,00	16,50
Minimum	,00	4,00
Maximum	23	24,00
Range	23	20,00

Table 2: Measures of Central Tendency and Variability – S chool Grades in Croatian (N=125)

It can be seen from the measures of central tendency and variability that the experimental students have achieved better results (Table 2).

	N	Mean	S.D.	t	p
Traditional	69	10,55	4,83		

Experimental (interactive)	56	15,59	4,77	5,84 0,001

Table 3: t-test

The difference between the two tested groups is statistically significant and thus the starting hypothesis has been confirmed, t-test= 5,84; p=0,001 (Table 3.).

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The results have confirmed our starting hypothesis: Students broadening their basic familiarity with plants through interactive training have achieved better results than the students trained by traditional teaching methods. Although both groups have been given the same initial training, they later obtained different results. The experimental group that received training through interactive teaching surpassed the group that was trained by traditional techniques. The difference between the two tested groups is statistically significant: t-test= 5,84; p=0,001. This result could be attributed to different teaching techniques. In summary, according to the results of this research, teachers teaching Natural Science should be encouraged to apply modern interactive techniques in their teaching whenever possible. Implications for further studies: Similar research studies should be conducted regarding other subject matter from the syllabus.

5. REFERENCES

- Putnik, I. (2017). Terenska nastava fizike: Interaktivno učenje. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno – matematički fakultet, Fizički odsjek, Zagreb.
- Cider, J. (2018.,29.09.). The Importance of Interactive Learning in School. Dobavljeno iz <https://www.qaeducation.co.uk/content/importance-interactive-learning-school>
- Suvremene metode i oblici poučavanja (2018., 25.09). Dobavljeno iz <http://www.os-kamenica.com/nastava/suvremene-metode-i-oblici-poucavanja>
- Lumpe, Andrew T.; Oliver, J. (2018., 20.09.). Dimensions of Hands-on Science. Dobavljeno iz <https://eric.ed.gov/?q=Lumpe%2c+Andrew+T.%3b+Oliver%2c+J.+Steven+American+Biology+Teacher%2c+v53+n6+p345-48+Sep+1991&ff1=souAmerican+Biology+Teacher&id=EJ442024>

Carpe Diem! Primary school students (grades 1-4) from the county of meğimurje

Darinka KIŠ-NOVAK^{3a}, Draženko TOMIĆ^{4b}, Goran LAPAT^{5c}

Abstract

In their article entitled "Carpe diem!" in one-teacher education students", a group of authors has presented the results of their research study (Nessebar, Bulgaria, 2017.) showing what it means for the children belonging to the Romani minority (N=31) to seize their day. In this article, the same authors investigate and analyze answers of non-Romani children (N = 50) of the same age from the same region of the Republic of Croatia. The starting point for the authors was the fact that adults try to make use of their day (Carpe diem!) in order to achieve some happiness in the broadest sense, i.e. well-being. As each time period has its own specific values, the preoccupation of younger generations with productivity and consumerism, the side effects of trade globalism, is reflected here as well. The authors were seeking the answer to the question "What do you do when you are not doing nothing?" i.e. "What do you do after school?" and tried to find out whether or not the respondents would give any clues as to possible social tendencies (production and consumption). Having analyzed the data, the authors have come to the conclusion that the surveyed population of children show signs of their orientation towards consumerism and the achievements of a modern way of life, as well as that in their aspirations they are not restricted by the environment in which they grew up, i.e. away from large centres, all this suggesting the extent to which the media are sensitizing the public. Authors have concluded that contemporary communication tools affect children from the earliest age, thus forming their ideals.

Keywords: *value orientation of children, education, childhood, natural environment, students, Natural Science*

1. INTRODUCTION

Following the research conducted by a group of authors on a sample of Romani children in Međimurje (Lapat et al., 2017), for this article, authors have collected and processed answers of non-Romani children in the same region. The starting point for the authors was the assumption that the public is being subjected to sensibilization for consumerist way of life since their young age, with the aim of creating loyal consumers further in their life. This is exactly why more and more ads focus on youngest children, future consumers, not only when it comes to advertising products, but also lifestyles and beliefs, thus forming identity of future consumers for whom living means buying and working so as to be able to spend. This is particularly obvious from so-called "children's terms" and "content for children". Dadić in his article (2015) gives an overview of different opinions about the emergence of consumerist lifestyle as an expression of time, imposed on us by commercial lobbyists and reflected on children, and he also gives information on the \$600 billion turnover related to children. The aforementioned author also gives the results of the

^{3a} Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb-Croatia, darinka.kis-novak@ufzg.hr

^{4b} Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb-Croatia, drazenko.tomic@ufzg.hr

^{5c} Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb-Croatia, goran.lapat@ufzg.hr

research (Ilišin et al., 2001), according to which watching TV is number two leisure time activity among children in The Republic of Croatia aged 11 – 15. The author also points out the dangers of consumerism: the elimination of established family values, alienation, and disinterest for the surrounding world. On the other hand, Kiš-Novak (2004) notices there is a lack of interest towards nature and healthy living, and children are deprived of the possibility to learn about the things from the original source. In other words, natural sciences offer inexhaustible opportunities for educational strategies that encourage “Carpe diem” as well as active learning, the art of critical thinking and connection between people and nature (Kiš-Novak, 2004; Kiš-Novak 2015). It seems like “sedentary” lifestyle is encouraged on many ends, because it means spending more energy, medicine, and other products of the modern age. The crisis of culture and reevaluation of values is related to this (Tomić, 2014).

Man is constantly changing, and society changes accordingly. The main driver of this change is education. Education makes a man a social being, a being of a community and a being of practice. Education is a dynamic, long-lasting, difficult, and unpredictable work whose results we do not expect immediately. Pedagogy of leisure is highly susceptible to the development of negative impacts, so one of its tasks is to develop and encourage positive and desirable life situations. However, authors here tried to outline how lifestyle itself brings about consumerist mentality. It is not, therefore, present only in terms of buying addiction, but is reflected in the way of thinking and acting as well. This consumerist lifestyle hampers decent life for people in third world countries. In the foundation of such viewpoint, there is a deep selfishness, and then, consequently, individualism, because all selfish people are lonely individuals, and they associate only when they have a common selfish goal.

2. METHODOLOGY

Taking the fact that adults are trying to seize day (Carpe Diem!) to achieve some sort of happiness (benefit) in the broadest sense as a starting point, the authors have asked the respondents two questions:

1. What do you do after school?
2. What do you do when you are not doing anything?

The survey included N=103 schoolchildren from grade 1 to 4, that is, aged 6/7 to 10/11 (Table 1).

Table 1: Structure of interviewed children by place of residence

Area	Boy	Girl	Summa
City (urban)	26	23	49

Suburban	20	18	38
Rural	8	8	16
<i>Summa</i>	54	49	103

3. FINDINGS

In urban schools, respondents have given the following answers (part of the answer)

What do you do when you are not doing anything?

I lie, I sleep.
 I draw.
 I do not do anything.
 I look into the computer.
 I do my homework and then I play later.
 I sleep when I do not do anything.
 I eat then.
 When I do not do anything, I go to sleep as long as I can.
 I sleep, I'm on the laptop.
 Then I do not do anything or I have a rest.
 I sleep!
 I do not do anything.
 I'm bored.
 Then I'm bored.
 I'm bored.
 I read, I write, I draw, I play.
 I sleep.
 I think about tomorrow. What will happen tomorrow?
 What will we be learning at school?

What do you do after school?

I do my homework, I play, I eat.
 I play.
 I do my homework, I play with my toys.
 I'm on the computer.
 I do my homework and I help my Mum and Dad.
 After school I do my homework, and sometimes after school I have dance lessons.
 I do my homework.
 I learn, I eat, I go to the training sessions, I do my homework and I sleep.
 I play on the laptop and I sleep.
 After school I play computer games and I watch TV.
 I play on the Playstation.
 I eat.
 I eat and play computer games.
 I play computer games.
 After school I play computer games.
 After school I do my homework, and when I've done it, then I go out to play with my friends.
 I do my homework and when I've done it, I go to play.
 I do my homework, I learn, I draw, I write, I play, I watch TV and I eat.

In rural schools, respondents have given the following answers (part of the answer)

What do you do after school?

I watch TV
 I play with my friends
 I do my homework
 I have lunch, do my homework and go to the training
 I do my homework and to to play with my cat
 I go to the training
 I do my homework and then I play
 I play, I learn and do my homework
 I go to the training to play football and to play tamburitza
 I play outside
 I do my homework and play later

What do you do when you are not doing anything?

I try to think about many things
 I only sit on the couch and think
 When I do not do anything, I go to sleep
 I watch TV, I play computer games on the mobile phone or I sleep
 I play with my mobile phone, laptop and watch TV
 I go jogging
 I watch TV
 I rest in front of TV
 I do my homework and practice playing the guitar
 I do my homework
 I like to watch TV and to play on the mobile phone

I have a rest, learn and do my homework	When I'm bored, I learn, watch TV, play computer games, on Tuesdays and on Thursdays I go to my dance training
I come home and do my homework	I do dumb things
After school I always dress and eat, I do my homework	I watch TV or I play computer games
After school I work, learn, drink hot chocolate, I paint, read, get my flat tidy	I watch "My Little Pony"
I go to the training, then I do my homework, after homework I watch TV or spend time on my mobile phone and then I go to bed	I sleep
I do my homework, after homework I sit and play computer games on the tablet	I lie and sleep
I play, I drive my toy car with the remote control, I do my homework, I play PS3	I sit on the couch

In suburban schools, respondents have given the following answers (part of the answer)

What do you do after school?

I play, I eat, I sing, I jump and I learn.
I eat, I watch TV, I sing, I write, I learn.
I learn, I sleep and I play football.
I write, I play, I eat, I listen to the music.
I learn, I play, I eat, I listen to the radio, I sleep.
I learn, I train football, I jog, I eat and I write.
I do my homework, I eat, I play.
I have a rest, I eat, I do my homework, I watch TV.
I do my homework, I learn, I eat and I play.
I do my homework, I learn, I eat and I play.
I play football, I learn, I sing, I write.
I learn, I play an instrument, I write, I draw, I jump and I sing.
I eat, I have a rest, I learn and I sleep.
I eat, I learn, I sing, I play the piano.

What do you do when you are not doing anything?

I sleep then.
I sleep and take a rest.
Then I watch TV and I sleep.
Then I play computer games, I sing, I watch TV.
I sleep, I tease my mother.
I sleep, I play on the tablet and I pull my mother's leg.
I sleep.
I watch TV and I lie.
I have a rest.
I sleep and I watch TV.
Then I sleep and play games.
I sleep, I teach my brother, I eat and I have a bath.
Then I sleep.
I sleep, I tease my Mom, I watch TV.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

Having analyzed the results of this research, we can see that the respondents, to the question "What do you do after school?" most often responded that they 1. do their homework, 2. eat, 2. watch TV, 4. play, 5. ride their bike, and 6. study.

To the question "What do you do when you are not doing anything?" the respondents answered that they 1. play, 2. watch TV, 3. sleep or 4. play video games. The results suggest that the respondents are, even after returning from school, focused on school activities. Apparently, they consider their school activities to be their main responsibility. Their other activities are recreational. "When they are not doing anything", that is, when they are not bound by school obligations (in their school or at home), the respondents engage in recreational activity. Their recreation most commonly includes watching TV and playing games.

You would expect that the respondents from the rural or suburban areas are exposed to more physical activities than those living in urban areas, but as can be seen from their responses, deviations are minimal. The lifestyle of respondents living in the city (away from the nature) can be seen also in the rural areas. This again suggest that even parents in the rural areas lead lifestyle of the city, and if they engage in agricultural activities, their children obviously do not take part in them – their main responsibility are school obligations.

Authors have realized that this kind of lifestyle is the perfect one for the development of consumerist mentality, which occurs during the children's leisure time. Contemporary communication tools affect children from their earliest age and mold them accordingly because children uncritically accept the reality they witness. We have to be aware that it is less present in the school system, and that the school system and its activities are a true obstacle to the consumerist lifestyle and understanding of reality. Parents obviously no longer have this role, as can be seen from the answers of the respondents, as they no longer impose any explicit prohibitions, but trustingly leave their children to the TV, games, and everything that is being served to them through other media. This is why it is extremely important to preserve the seriousness of the school system. It is the only true obstacle to the idiotization of everyday life.

5. REFERENCES

- Dadić, K. (2015). Dijete u središtu konzumerizma, *MediAnali*, 7(2015) 14, 97-113.
- Ilišin, V., Marinović Bobinac, A., Radin, F. (2001), *Djeca i mediji*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Institut za društvena istraživanja.
- Kiš-Novak, D. (2004). Škola u prirodi (u funkciji suvremenoga pristupa ekologiji u odgoju i obrazovanju), u: S. Golac (ur.) *Ekologija u odgoju i obrazovanju* (Zbornik radova), Gospić 2004. (68-78).
- Kiš-Novak, D. (2015). Field Work and Students' Attitudes towards it. *Education and Globalization*, 10th International Balkan Education and Science Congress Ohrid, Macedonia, September 17-19, 2015. <http://eprints.ugd.edu.mk/14602/5/V.N.%20.pdf>
- Skok, P. (2002). *Izvanučionička nastava*, Zagreb
- Lapat, G. & Kiš-Novak D. & Tomić, D. (2017) Carpe diem! In one-teacher education students, 12th international balkan education and science congress. Stara Zagora: Trakia University, Faculty of Education, 218-225.
- Lapat, G. i Topolovčan, T. (2011). Upotreba novih medija kod učenika Roma na području Međimurja // School as a Factor in Development of the National and Cultural Identity and proEuropean Values: Education between Traditional and Modernity / Trifunović, Vesna (ur.). Jagodina: Faculty of Education in Jagodina; 53-63.
- Tomić, D. (2014). Aksiološki aspekti odgoja u budućnosti, Volume of collected foreign language essays based on the papers presented on the Day of Hungarian science in 2014 / Toth, Sandor Attila (ed.), Baja: Eotvos Jozsef foiskola, 73-78.

Primary school students' communication using *whatsapp* application

Marija TURK SAKAČ⁶, Blaženka FILIPAN-ŽIGNIĆ⁷, Vladimir LEGAČ⁸

Abstract

New media services seem to represent some kind of a meeting place for today's young people. New services attracting young people and motivating them to get involved in them have been emerging on a daily basis. In that sense, young people have been increasingly replacing or supplementing their communication on *Facebook* with mobile applications, among which the dominating one has become *WhatsApp*. In all of these services, communication between the youth has become momentary, without long reflections about what to say or write, all because of the lack of time and money and the desire for as few touches on the mobile display as possible. One could possibly say that young people of today "talk by typing" or "talk with their fingers". It is often heard that the influence of such a language of new media young people under are becoming more and more illiterate in both the writing and the oral expression. Therefore, the topic of this research is to investigate the kind of smart phone service offered by the *WhatsApp* application and to what extent the elements of the language of new media are present in the communication of young people in their leisure time while using the *WhatsApp* application. The purpose of the research is to explore whether during their leisure time activities by means of *WhatsApp* application students aged 14 and 15 use any of the following elements of the language of new media: abbreviations, English loan words, dialectisms and vulgarisms, as well as the way and type of youth communication through the *WhatsApp* application. Students (N = 107) from "Ivan Benković" Primary School in Dugo Selo completed a questionnaire related to the use of *WhatsApp* application and the use of elements of the language of new media in free time on *WhatsApp* where on a 5-point Likert- type scale (never, rarely, sometimes, often, always) they had to circle the frequency of their use of certain elements of the language of new media. The results of this research show that most students often use the mentioned elements of the language of new media when communicating through the *WhatsApp* application. It has also been shown that in their leisure time interpersonal communication with peers, students often use *WhatsApp* service, while simultaneously being members of several *WhatsApp* groups, but they do not so frequently send and forward photos and videos.

Keywords: *WhatsApp application, elements of the language of new media, abbreviations, English loan words, regional dialectal expressions*

1. INTRODUCTION

As a modern information and communication tool, the Internet has brought about major changes in modern society and human life, enabling fast and easy operations of various tasks, gathering and rapid transfer of information, informal education, professional training, entertainment and establishing communication with the whole world. Nowadays, the Internet is increasingly being accessed through mobile (smart) phones. Today communication by means of mobile phones is an inevitable part of everyday life, especially of young people. By using their mobile phones, young people send SMS (Short Message Service) messages or *WhatsApp*

⁶Primary School "Ivan Benković", Dugo Selo, Republic of Croatia, e-mail address: marija.sakac@skole.hr

⁷ Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Republic of Croatia, e-mail address: blazenka.filipan-zignic@ufzg.hr

⁸ Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Republic of Croatia, e-mail address: vladimir.legac@ufzg.hr

messages, they search the Internet, go to *Facebook*, *Snapchat*, *Instagram* etc. In recent years, communication with SMS messages is gradually being replaced or supplemented by communication through mobile applications, among which *WhatsApp* seems to be the dominating one. Mobile applications are programmes that are installed and used on smartphones, tablet computers, and other mobile devices if they have Internet access. They are infrastructures designed to quickly transfer and store information in one place. Their advantage comes from their non-stop availability for the user and in the fact that they can be personalized according to the user's own wishes. The most well-known and most widely used mobile applications in Croatia and in the world are *WhatsApp*, *Viber*, *Facebook Messenger*, *Snapchat* i *Instagram*.

WhatsApp is one of the most used mobile apps serving for the exchange of messages, photos, videos, and audio recordings through mobile internet on smartphones. In 2018, the number of monthly active *WhatsApp* users has reached 1.5 billion.⁹ (*WhatsApp* service can be used free of charge if the mobile device user has access to mobile Internet. *WhatsApp* programmers are former Yahoo employees Brian Acton and Jan Koum. This form of communication has been available since 2009, but today's app version appeared in 2012 and is enjoying increasing popularity every day. In 2014 *WhatsApp* was acquired by *Facebook*.

The following research studies have dealt with communication by means of *WhatsApp* application: Dürscheid and Frick (2014), Arens (2014), Jucker and Dürscheid (2012), Dürscheid (2018), König and Bahlo (2014), Dürscheid and Siever (2017), Wyss and Hug (2016), Verheijen (2017), Verheijen and Spooren (2017), Bonderer and Dürscheid (2018) and others.

The following studies have written about the language of new media in Croatia: Filipan-Žignić and associates (2012, 2015, 2016, 2017), Žic Fuchs and Tuđman Vuković (2013), Vrsaljkoandi Ljubimir (2014), Pavličević-Franić (2005, 2011), Granić (2006), Vlastelić and Vrbanc (2014), Vilke and Medved Krajnović (2006) and some others. However, to the best of authors' knowledge, there is currently no other research study dealing with communication and language on *WhatsApp* in Croatia.

Today, the new media are the most common and most popular means of communication for young people, and the language they use in the new media is abundant with the features of language of the youth. Therefore, it could be concluded that young people of today talk "by typing", or that they "talk with their fingers" (Bühler, 2010).

⁹ <https://zimo.dnevnik.hr/clanak/nevjerojatne-brojke-evo-koliko-ljudi-koristi-facebook-i-whatsapp---505222.html>

The language of youth serves for identifying and communicating in a particular social group whose members are linked by a common interest or lifestyle. (Mihaljević i Halonja, 2012).

Communication with new media follows a hasty pace of life, and it is compounded by different language procedures. Such texts of young people written in new media (*Facebook*, SMS, *WhatsApp*, etc.) contain elements of oral speech typical of the free style of oral communication, i.e. colloquial style. Such a language that is characteristic of a variety of Internet services containing elements of speech and script is called *Netspeak* by Crystal (2006).

The main characteristic features of the language of new media and of *WhatsApp* messages, as well as of the other types of Internet services (*Facebook*, *Twitter*), which have all been confirmed by the above-mentioned research studies in the world as well as in Croatia, are hybridization of written and oral forms, disrespect of standard norms, use of jargon, emoticons, abbreviations, graphic-stylistic tools, use of English loan words, neologisms and various varieties, and they are most often the result of linguistic economics and technological limitations (cf. Filipan-Žigniće, 2012).

Therefore, for the purpose of this research study, 14 elements of the language of new media that are most commonly represented in Croatian corpora and in other services of the language of new media have been singled out (cf. Filipan-Žigniće and associates 2012, 2015, 2016, 2017).

According to the results of research in the world, the elements of the language of new media appear on all linguistic levels:

- Spelling (orthographic level): use of only upper case letters, use of mixed letters, multiple punctuation marks
- Graphostylistic level: use of iconic signs, use of emoticons
- Morphological level: use of abbreviations, exclamation signs, signs of laughter
- Syntactic level: syntagmas without subjects, syntagmas without auxiliary verbs, use of Croatian *aorist* and *imperfekt* tenses instead of Croatian *perfekt* tense
- Lexical level: use of English loan words, use of dialectal expressions, use of vulgarisms and profanities.

It has been assumed that the above-mentioned elements of the language of the new media are also characteristic for the language of *WhatsApp* in the texts of the Croatian students, which would mean that there have also been changes at all language levels in that type of texts. It is well known that at the orthographic level punctuation and diacritic signs are generally omitted, writing in

small letters and without spacing is pretty frequent, repetition of graphs appears, and media-mediated errors occur.

At the graphostylistic level, one can notice the frequent use of emotions, which is one of the main characteristic features of this type of communication.

At the morphological level, large number of abbreviations can be observed, and at the syntactic level, ellipses appear and they are characterized by the omission of subjects, prepositions, auxiliary verbs and the return to the use of long-abandoned Croatian *aorist* and *imperfekt* instead of the *perfekt* tense. At the lexical level, extensive use of English loan words, dialectal expressions and vulgarisms and profanities can be noticed.

Exchange of messages on *WhatsApp* is relatively fast. That is why punctuation is largely defective, and it is also the reason for numerous deviations from the spelling norm, and often incorrect or duplicate letters or missing letters. The number of emoticons and pictograms on *WhatsApp* is much higher than those in SMS, and their number is constantly increasing. In sentences, they replace the noun, the adjective or the verb, instead of which they are inserted. Pictograms, therefore, extend the written text to a vivid image component and usually refer to the reference subject (Arens, 2014). A message on *WhatsApp* often consists of more emoticons and pictograms than words, and one can easily find messages composed of only a series of emoticons and pictograms that have their meaning. According to the observed trends, it is expected that the so-called iconographic communication with digital media will increase over time. In addition to iconographic signs, by means of *WhatsApp* a large number of photos are sent daily. The user takes those photos while writing the message or they download them from their gallery on their mobile devices. Images, photos, and videos also bring a picture dimension. Users on *WhatsApp* then comment the photos and videos they send, they trigger certain emotions, reactions, and group dynamic processes. Multimedia makes communication on *WhatsApp* more lively and interactive, whereas sharing content with other communication partners creates a sense of communion and participation in activities with others, thus exceeding the spatial distance. Because of the above-mentioned multimedia capabilities, *WhatsApp* communication can also be viewed as a hypertext system (Arens, 2014).

By studying the use of symbols in digital writing, i.e. in *WhatsApp* communication, Dürscheid (2018) emphasizes the use of emoticons as the main feature of digital discourse by means of *WhatsApp*. She lists the omission of punctuation as the second main characteristic of writing on *WhatsApp*. The same research study has additionally shown that the omission of punctuation in *WhatsApp* messages, especially full-stops, is replaced by emoticons.

In addition to the exchange of text, images, video and audio texts, *WhatsApp* offers the possibility of group communication where more than one person can participate at one time. Group communication is one of the most important features of *WhatsApp*, although it has been known from *Facebook*. In group conversations, one can thus share messages, photos, and videos.

As we are faced here with a newer form of communication, the research studies dealing with the language of *WhatsApp*, as it has already been mentioned, are still in their infancy, this current here presented research study, therefore, aims to explore the type of service that is used with *WhatsApp* application on smart phones and the extent of representation of the elements of the language of new media in the students' mutual communication while using *WhatsApp* service.

2. AIM, HYPOTHESES AND METHODOLOGY

The aim of this research study is to explore the type of service that is used with *WhatsApp* application on smart phones by 14 to 15-year-old primary school students, the type of students' mutual communication while using that application and the extent of representation of the elements of the language of new media in the students' mutual communication while using *WhatsApp* service, with particular interest focussing on abbreviations, English loan words, dialectal expressions and vulgarisms and profanities.

To achieve this end, the following hypotheses have been set:

H1: In their mutual communication during their leisure time activities, students use the *WhatsApp* service more often than other apps.

H2: In their mutual communication during their leisure time activities on *WhatsApp*, students use many dialectal expressions.

H3: In their mutual communication during their leisure time activities on *WhatsApp*, students use many vulgarisms and profanities.

H4: In their mutual communication during students' leisure time activities on *WhatsApp* many English loan words are used.

H5: In their mutual communication during students' leisure time activities on *WhatsApp*, many abbreviations are used.

H6: Of all the elements of the language of new media, in their leisure time activities on *WhatsApp*, students most often use abbreviations.

H7: While using *WhatsApp* service, students often send and forward photographs and videorecordings.

H8: Students are simultaneously members of several *WhatsApp* groups.

The sample consisted of 107 14 or 15-year-old students from Ivan Benković Primary School in Dugo Selo in Croatia (N=107).

The students completed a survey questionnaire constructed by Filipan-ŽigniĆ et al. 2015 (based on a questionnaire by Dürscheid et al., 2010) and that questionnaire was adapted for the needs and purpose of this research study. The items in the questionnaire are related to the use of the *WhatsApp* application and the use of the elements of the language of new media on *WhatsApp* during students' leisure time activities. In addition to sociodemographic data, the surveyed 7 and 8 primary school graders had to circle the frequency of their use of the language of new media during their leisure time activities on *WhatsApp*, as well as the way of their communication by means of *WhatsApp* application (the 5-point Likert type was used: never, rarely, sometimes, often, always).

The elements of the language of new, i.e. the individual questionnaire particles were the following items: *abbreviations, regional dialectal expressions, English loan words, vulgarisms and profanities, emoticons, use of only upper case letters, use of only lower case letters, multiple punctuation marks, other symbols, exclamation marks and signs of laughter, use of Croatian aorist and imperfekt tenses instead of the Croatian perfekt tense, use of words without diacritic signs.*

For the purpose of this research paper, the following elements of the language of new media have been analyzed: *abbreviations, regional dialectal expressions, English loan words and vulgarisms and profanities.*

In addition to the elements of the language of new media, other particles in the questionnaire related to the frequency of taking photographs, sending and forwarding of images, as well as the frequency of recording, sending and forwarding of videos via *WhatsApp* and the number of active groups on *WhatsApp*.

3. RESULTS AND DISCUSSION

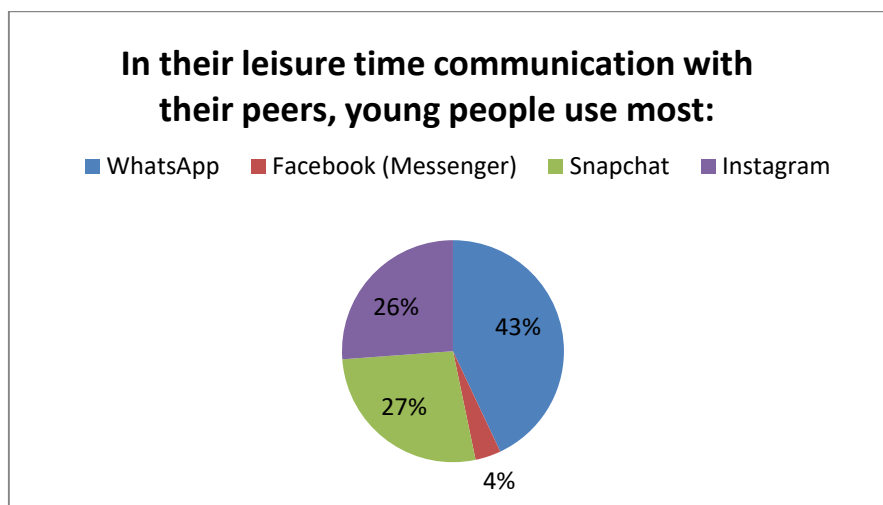


Figure 3.1. Use of mobile applications in communication with peers during their leisure time activities

The results of research conducted on 107 students aged 14 and 15 related to the use of mobile applications in mutual communication with peers in free time (See Figure 1) show that young people most often use *WhatsApp* and it accounts to even 43%. Rated second is *Snapchat* with 27%, followed by *Instagram* with 26%. Far at the back comes *Facebook Messenger* with only 4%. Here it can be concluded that *WhatsApp* is the favorite mobile app among young people in this sample, whereas the surveyed young people use least often *Facebook Messenger*. *Snapchat* and *Instagram* are also present in the mutual communication with their peers in free time and they are equally often used by young people.

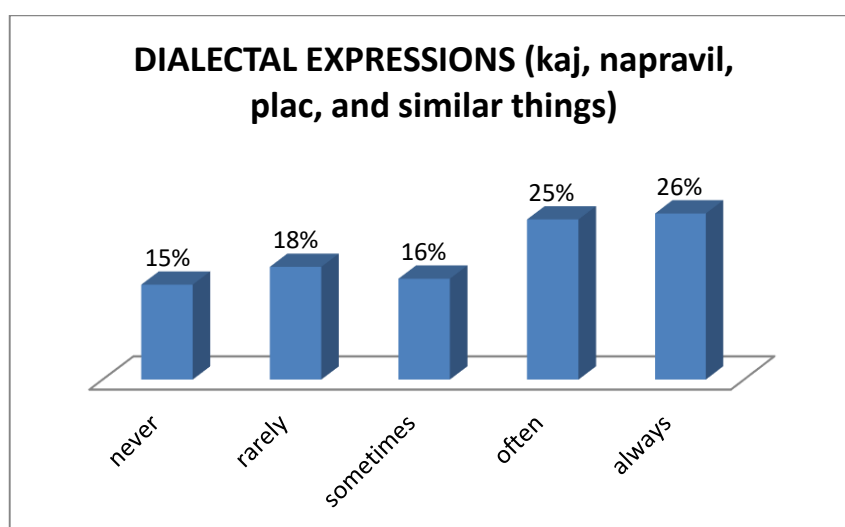


Figure 3.2. The frequency of the use of regional dialectal express in texts written in free time on *WhatsApp* application

This research study was conducted in "Ivan Benković" Primary School in the town of Dugo Selo that is located some 10 km east of Zagreb, the capital of the Republic of Croatia. It originally belonged to the Kajkavian Dialect, however, during the Homeland War, large groups of population settled down. They came from Bosnia and Herzegovina and other parts of the Republic of Croatia. This is why, in addition to the Standard Language, all the three dialects of the Croatian language: Kajkavian, Štokavian and Čakavian can be heard in Dugo Selo.

These data provide a better understanding of the results of this study (See Figure 2) they show that 26% of young people while using *WhatsApp* in their leisure time interact with their peers by using regional dialectal expressions. 25% of students in this sample use them frequently, 16% sometimes, 18% rarely, and 15% of pupils never use them. This means that regional dialectal expressions are present in the communication of the sampled young people by means of *WhatsApp* application.

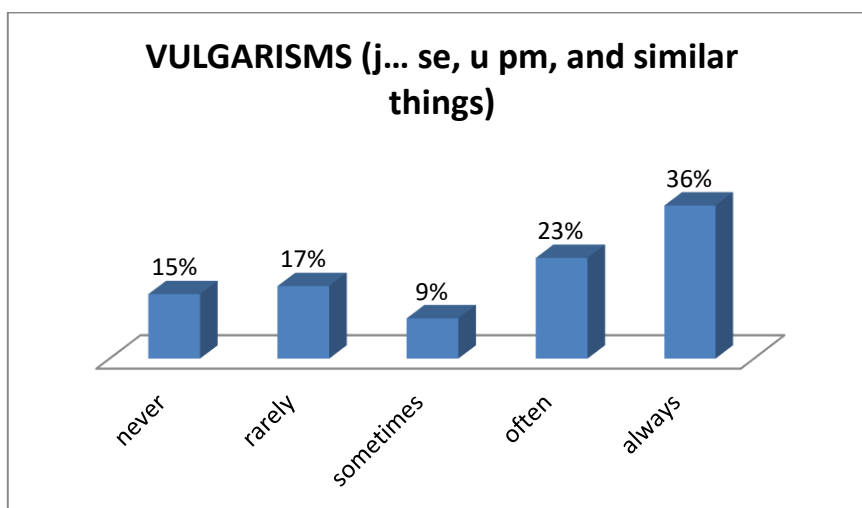


Figure 3.3. The frequency of the use of vulgarisms in the texts written in free time on *WhatsApp* application

Vulgarisms and profanities belong to the main features of language of new media and they are typical of colloquial style, i.e. oral communication. Vulgarism is also part of the language of youth that serves for the identification and communication within this social group. Although vulgarisms downgrade and disfigure the language and culture of youth communication, the results of our research (See Figure 3) suggest that as many as 36% of young people aged 14 and 15 always use vulgarisms during their *WhatsApp* communication, which is a devastating fact. 23% of participants in this study use vulgarisms frequently, and 9% them occasionally. 17% of the sampled students use them rarely, and 15% never.

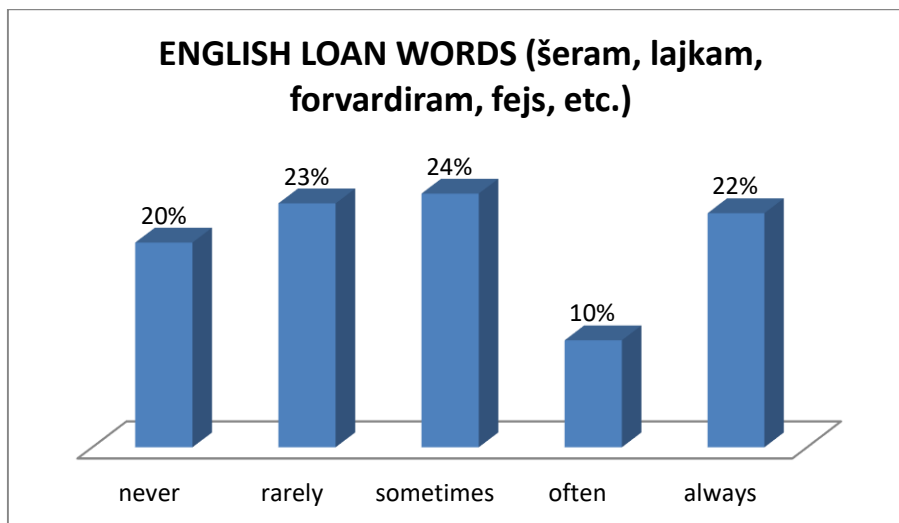


Figure 3.4. The frequency of the use of English loan words in texts written in free time on WhatsApp application

Anglicisms (i.e. English loan words), as one of the elements of the language of new media, are also present in youth communication by means of *WhatsApp* application. According to the results of this research study (See Figure 4), 22% of the youth population use English loan words always, 10% use them often, a 24% sometimes. English loan words are never used by 20% of the sampled respondents, whereas they are rarely used by 23% of the students in the ages of 14 or 15.

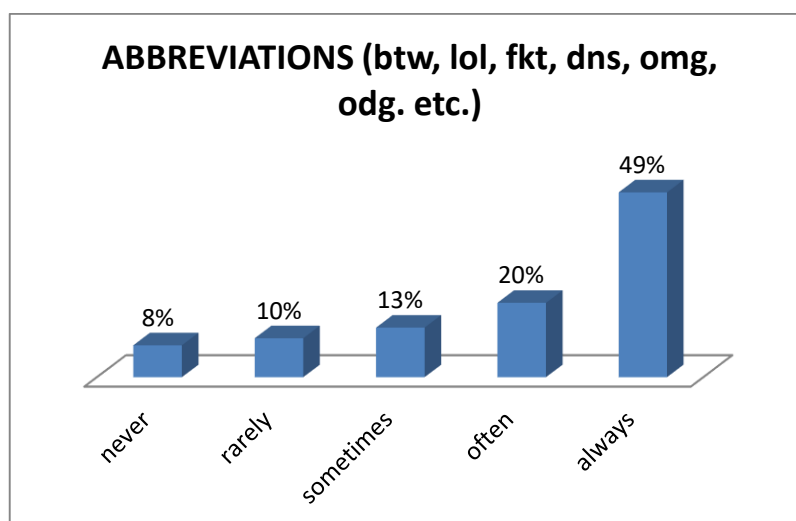


Figure 3.5. The frequency of the use of abbreviations in texts written in free time on WhatsApp application

Another element of the language of new media has also been observed in this research study. They are abbreviations. That clipping or shortening is one of the main features of *WhatsApp* communication of the youth has also been confirmed by the results of this study. When they write their messages on *WhatsApp* 20% of the respondents in this study use them often, and 13% sometimes. Only 8% of the surveyed primary school students never use them, and 10% use them rarely (See Figure 5).

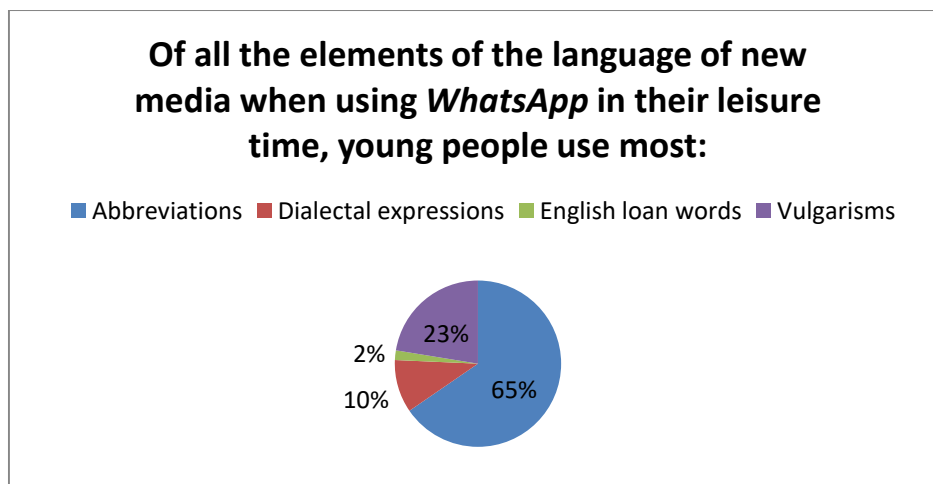


Figure 3.6. The frequency of the use of some individual elements of the language of new media in texts written in free time on WhatsApp application

Of the four analyzed elements of the language of new media: regional dialectal expressions, vulgarisms, English loan words and abbreviations, 65% of the respondents in this research study (See Figure 6), i.e. of the students attending Grade 7 or Grade 8 of Croatian primary school students, think that they most use abbreviations. 23% of the respondents claim that they use most vulgarisms, which is in a way a devastating and a questionable fact. 10% of the respondents think that they most often use regional dialectal expressions, which is certainly true as the new media revive dialectisms, since the free-speech style prevails in them.

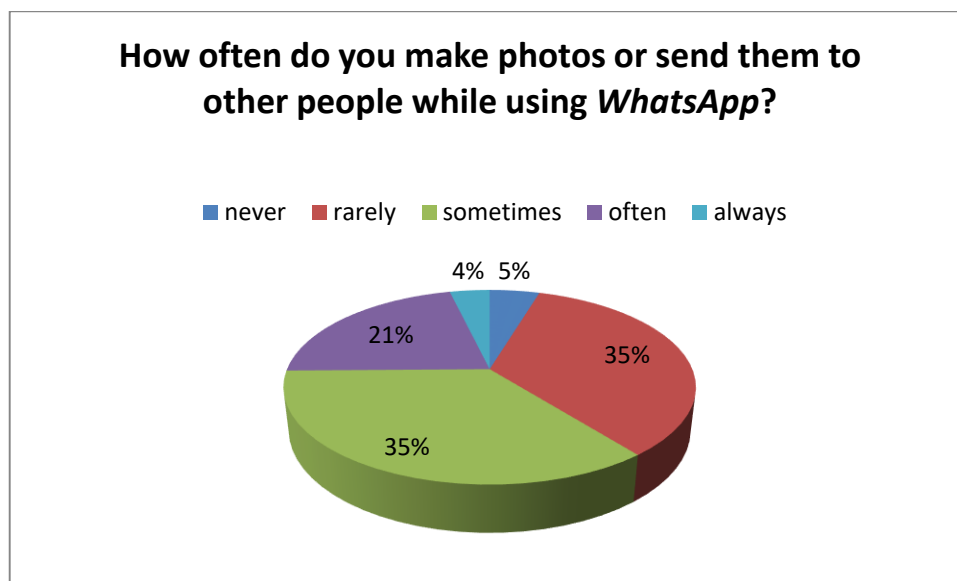


Figure 3.7. The frequency of taking photographs and sending them in free time on *WhatsApp* application

It has already been stated that *WhatsApp* mobile application, in addition to the exchange of messages, also serves for the exchange of photographs, video and audio recordings. We can rightly claim that it is exactly multimedia that enables *WhatsApp* to be one of the most used mobile applications of today. Multimedia makes communication with *WhatsApp* more lively and interactive. The survey questionnaire in our research wanted to examine how often pupils make and send their photos to other people. The results have shown that according to opinion of the surveyed students (See Figure 7), 35% of them make and send photos sometimes and another 35% make and send photos rarely, whereas this is done often by 21% of the respondents. However, these things are never done by 5% of the sampled students, and opposite them, one can notice 4% of the students who always take photos and send them to other people.

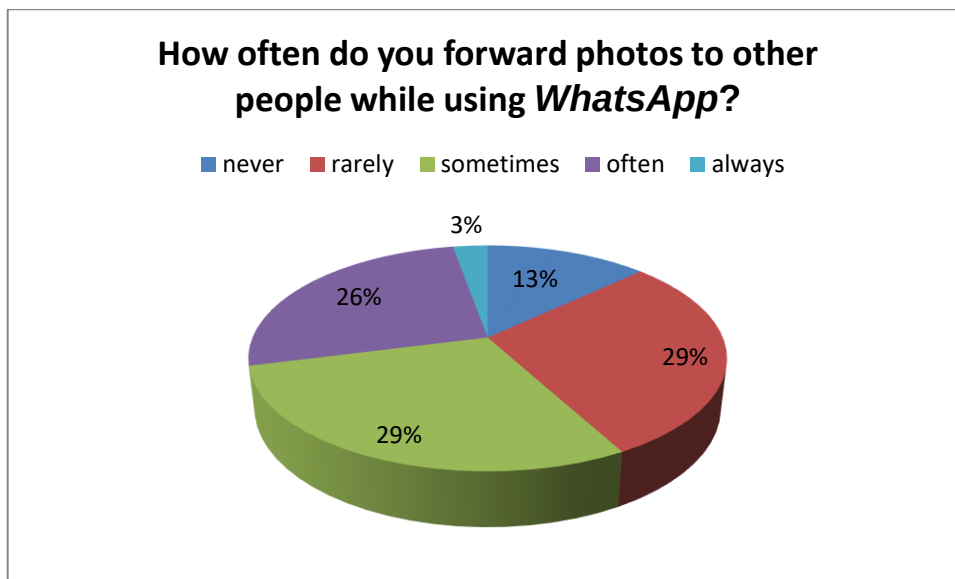


Figure 3.8. The frequency of forwarding photophraphs in free time on *WhatsApp* application

Forwarding a photo is also one of *WhatsApp*'s features. According to the results 29% of the students forward their photographs to other people sometimes and the same percentage do the same thing rarely, 26% of the students think they do this often. 13% of the surveyed students never forward their photographs and 3% do it always (See Figure 8).

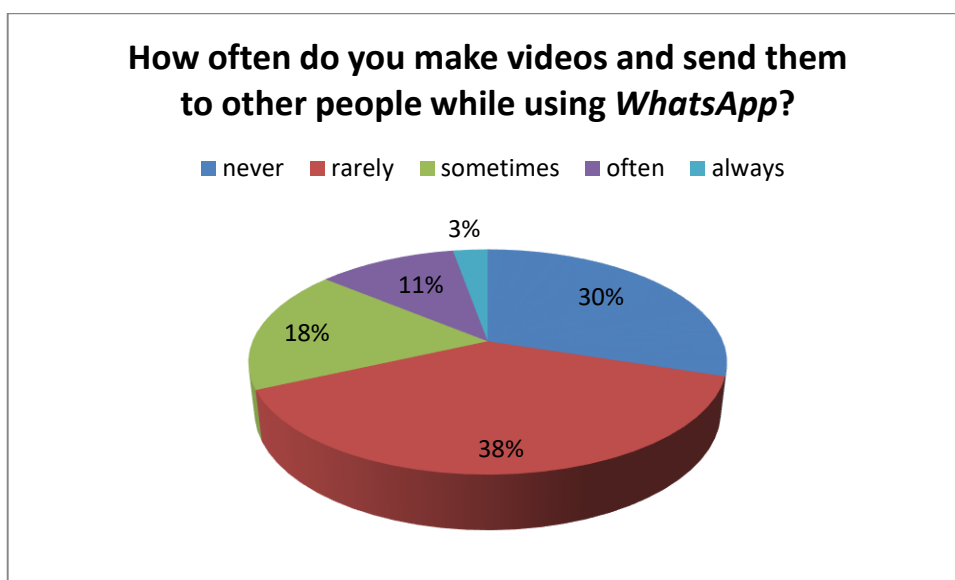


Figure 3.9. The frequency of recording and forwarding video recordings in free time on *WhatsApp* application

Similarly to enabling its users to make, send and forward photographs, *WhatsApp* also makes it possible for them to make, send and forward video recordings. Our research study (See Figure 9)

shows that 30% of the students in this sample never make or send their own video recording to other people. The highest percentage, 38% do it seldom. 18% of the respondents make and forward video recordings sometimes, 11% do the same thing often, and 3% do it rarely.

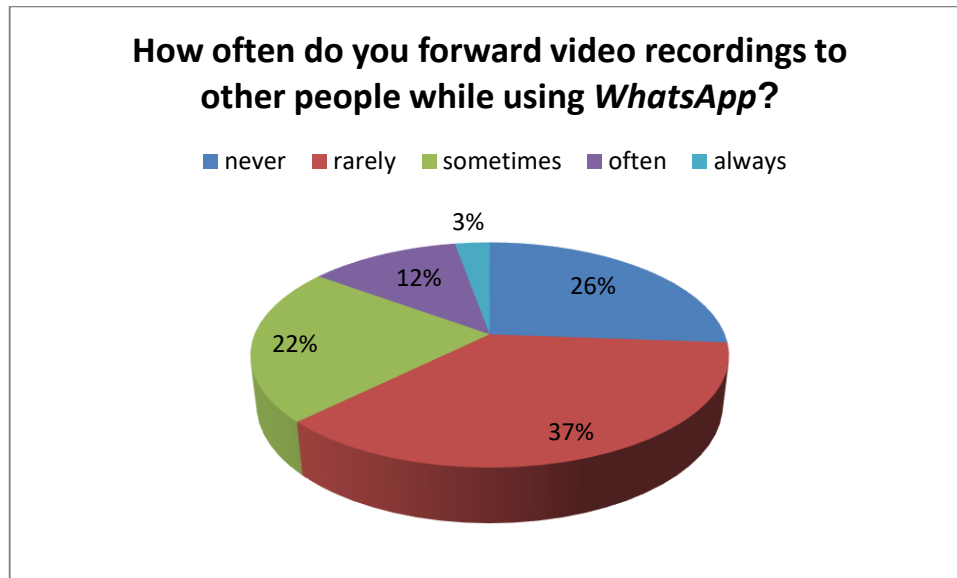


Figure 3.10. The frequency of forwarding video recording in free time on *WhatsApp* application

Similar results are also available for video forwarding (See Figure 10). 26% of the students never forward video recordings, and 37% do it seldom. Video recordings are sometimes forwarded by 22% of the surveyed students, often by 12%, and always by 3% of the students in this sample.

It can be noted that writing, sending and forwarding of photos and videos is not very frequent among the surveyed students aged 14 and 15. It is assumed that communication with words is more important to young people than their communication in pictures. One of the possible reasons for this is control, supervision, or agreement with parents to protect them from abuse or misuse by such multimedia contents. An important factor that has led to such results lie also in other mobile applications such as *Snapchat*, *Instagram*, or *Facebook*, that make it possible for their users to release images and videos.

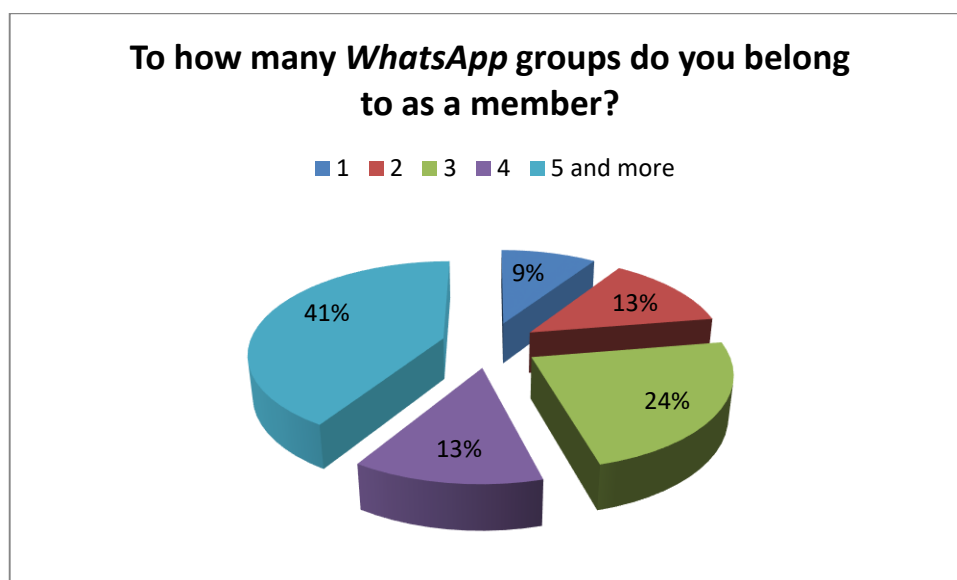


Figure 3.11. Number of groups on WhatsApp application

Group communication is yet another features of this mobile application. The results of this research (See Figure 11) have shown that even 41% of the students are members in five or more *WhatsApp* groups. 13% of the respondents belong to four *WhatsApp* groups, 24% to three groups, 13% to two groups and 9% of the respondents are members of only one *WhatsApp* group. Since affiliation to a group is a sign of acceptance and identity of young people and as everyday obligations and movements also bring new needs for communication among young people, it is expected that the number of groups in which they are members, will grow steadily.

4. CONCLUSION

Having analyzed the results of this research study, it can be concluded that the first hypothesis (H1) has been completely confirmed because it has been shown that young people use the *WhatsApp* service more often than other mobile applications: *Facebook Messenger*, *Snapchat* and *Instagram* in their mutual communication during their leisure time activities..

The second (H2), the third (H3), the fourth hypotheses (H4) and the fifth (H5) hypotheses have also been confirmed, according to which the surveyed students in their mutual communication in their leisure time activities on *WhatsApp* use a large number of regional dialectal expressions, vulgarisms, English loan words and abbreviations.

It has also been shown that of the above-mentioned elements of the language of new media (dialects, vulgarisms, English loan words and abbreviations) students in their free time spent on *WhatsApp* significantly most often use abbreviations, which has thus also completely confirmed the sixth (H6) hypothesis.

However, the seventh hypothesis (H7) has only been partially confirmed since students only seldom or sometimes send or forward photographs and videorecordings to other people by means of *WhatsApp*. It is assumed that for some reason young people use other mobile applications like *Snapchat* and *Instagram* to share images and video recordings.

Furthermore, the eighth hypothesis (H8) has been fully verified, which proves that students are usually simultaneously members of five and more *WhatsApp* groups, and it is assumed that the number of such groups is increasing.

The results of this research study have thus confirmed that *WhatsApp* service is very popular among primary school students both for writing messages and creating groups of like-minded people. However, primary school students are less inclined to use it to send and forward images and videos. While writing messages on *WhatsApp* their language behaviour is common to their typical behaviour on other new media services (*Facebook*, SMS and others) – i.e. they use many regional dialectal expressions, abbreviations, vulgarisms as well as English loan words. Shortening and clipping, i.e. abbreviations are most often used by primary school students. It would be advisable for this research study to be repeated in a couple of years' time with new participants to see whether or not the language behaviour of primary school students on *WhatsApp* is becoming similar to the language behaviour of young people on other services that once used to be popular but that with time had remained with much smaller number of users.

5. REFERENCES

- Arens, K. (2014). *WhatsApp: Kommunikation 2.0. Eine qualitative Betrachtung der multimedialen Möglichkeiten*. U: König, K., Bahlo, N. (ur.) *SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation* (str. 81-106). Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster.
- Bonderer, L., Dürscheid, Ch. (2018). What's up, students?"" Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht – Pro und Contra. In: M. Beißwenger, M. Knopp (Hrsg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Sprach- und mediendidaktische Perspektiven* (zur Publikation eingereicht). Preuzeto s [https://www.academia.edu/36530319/ What s up students Besch%C3%A4ftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht Pro und Contra?auto=download](https://www.academia.edu/36530319/What_s_up_students_Besch%C3%A4ftigung_mit_WhatApp_im_Deutschunterricht_Pro_und_Contra?auto=download) (04.05.2018.)
- Bühler, U. (2010). *Sie plaudern sich die Finger wund*. NZZ. Preuzeto s [http://www.ds.uzh.ch/ files/uploads/presse/103.pdf](http://www.ds.uzh.ch/files/uploads/presse/103.pdf) (15.06.2018.)
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: University Press.
- Dürscheid, Ch., Frick, K. (2014). Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. *Networks* 64. str. 149-182. Preuzeto s <http://www.mediensprache.net/network/network-64.pdf> (05.03.2016).
- Dürscheid, Ch., Siever, Ch. M. (2017). *Jenseits des Alphabets – Kommunikation mit Emojis*. De Gruyter. ZGL 2017; 45(2): 256 –285.

- Dürscheid, Ch. (2018). Zeichen setzen im digitalen Schreiben. In: J. Androutsopoulos, F. Busch (Hgg.) *Register des digitalen Schreibens: Variation, Praktiken, Reflexion*. Preuzeto s [https://www.researchgate.net/publication/322896761 Zeichen setzen im digitalen Schreiben](https://www.researchgate.net/publication/322896761_Zeichen_setzen_im_digitalen_Schreiben) (04.02.2018.)
- Filipan-Žiganić, B. (2012). *O jeziku novih medija. Kvare li novi mediji suvremeni jezik?* Split: Matica hrvatska.
- Filipan-Žiganić, B., Sobo, K., Velički, D. (2012). SMS Communication – Croatian SMS Language Features as Compared with those in German and English speaking Countries. *Revija za elementarno izobraževanje*, Maribor, 5, 5-22.
- Filipan-Žiganić, B., Mošmondor, L. (2015). Jezična promjena uzrokovana novim medijem internetom. Primjer Facebooka na hrvatskom i njemačkom jeziku. In: S. A. Toth, *A Magyar Tudomány napján elhangzott horvat (es angol) nyelvi előadások gyűjteménye 2013-IG* (27-45). Baja: Eötvös József Főiskolán.
- Filipan-Žiganić, B., Legac, V., Pahić, T., Sobo, K. (2015). New Literacy of Young People Caused by the Use of New Media. *Procedia-Social and Behavioral Journal*. 1 (2015), 192C; 179-186.
- Filipan-Žiganić, B., Legac, V., Sobo, K. (2016). The Influence of the Language of New Media on the Literacy of Young People in Their School Assignments and in Leisure. *Linguistics Beyond And Within*. 2 (2016), 77-96.
- Filipan-Žiganić, B., Turk Sakač, M. (2016). Utjecaj novih medija na jezik mladih u pisanim radovima. *Slavistična revija* 4 (2016), 463-474.
- Filipan-Žiganić, B., Turk Sakač, M., Legac, V. (2017). Some Elements of the Language of New Media in Primary School Student's Written Assignments. *Yearbook of the Faculty of Education* 14 (2017), 146-162.
- Granić, J. (2006). Novi "razrađeni" mediji i "ograničeni" kodovi. U: J. Granić (ur.), *Jezik i mediji – Jedan jezik: više svjetova* (str. 267-278). Zagreb-Split: HDPL.
- Jucker, A.H., Dürscheid, Ch. (2012). The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication. A New Terminological Framework. *Linguistik online* 56, 6/12. Preuzeto s http://www.linguistik-online.org/56_12/juckerDuerscheid.html (04.03.2016.)
- König, K., Bahlo, N. (2014): SMS, WhatsApp & Co. – Forschungsstand und Analyseperspektiven. U: König, K., Bahlo, N. (ur.) *SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation* (str. 1-16). Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster.
- Mihaljević, M., Halonja, A. (2012). *Od računalnoga žargona do računalnoga nazivlja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice*. Zagreb: Alfa.
- Verheijen, L. (2017a). WhatsApp with social media slang? Youth language use in Dutch written computer-mediated communication. U: D. Fišer, M. Beißwenger (ur.), *Investigating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world* (str. 72-101). Ljubljana: University Press, Faculty of Arts.
- Verheijen, L. (2017b). *What's up with WhatsApp? The effects of social media on Dutch youths' school writings*. Preuzeto s https://www.tilburguniversity.edu/upload/4a6e00c8-25fa-4235-9267-bc43e54d7252_Abstract%20-%20Verheijen.pdf (02.01.2018.)
- Verheijen, L., Spooren, W. (2017). *The Impact of WhatsApp on Dutch Youths' School Writing*. Preuzeto s https://www.google.hr/search?ei=DVNDWtnLOcbOWAK4mKCgAg&q=Lieke+Verheijen%2C+WHAT%27S+APP+2016&oq=Lieke+Verheijen%2C+WHAT%27S+APP+2016&gs_l=psy-ab.3...18645.21231.0.22484.5.5.0.0.0.188.733.0j5.5.0....0...1c.1.64.psy-ab.0.4.605...33i160k1j33i21k1.0.prg2gsMnHz0 (27.12.2017.)
- Vilke, M., Medved Krajnović, M. (2006). Govorite li hrgleski? U: J. Granić (ur.) *Jezik i mediji – jedan jezik: više svjetova* (str. 760-777). Zbornik Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, HDPL, Zagreb-Split.

- Vlastelić, A., Vrbanc, S. (2014). Btw, tnx što me lajkaš! Lol:) Istraživanje utjecaja medija na rječnik hrvatskih studenata. U: A. Peti-Stantić, M.-M. Stanojević, G. Antunović (ur.), *Standardni jezici i sociolekti u 21. stoljeću - Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanoga 18. - 20. travnja 2013. u Dubrovniku* (str. 177-194). Zagreb: Srednja Europa; Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Vrsaljko, S., Ljubimir, T. (2013). Narušavanje pravopisne norme u ranojezičnoj neformalnoj komunikaciji (na primjeru SMS poruka i internetske društvene mreže Facebook). *Magistra Iadertina*, 8(1) 2013., 155-163.
- Wyss, E., Hug, B. (2016). WhatsApp-Chats. Neue Formen der Turnkoordination bei räumlichvisueller Begrenzung. In: Carmen Spiegel/Daniel Gysin (Hrsg.), *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag* (str. 259-274). Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Žic Fuchs, M., Broz, V., Tuđman Vuković N. (2013). Communication technologies and their influence on language: the notion of convection revisited. *Jezikoslovlje* 14,1, 65-84.

Child and some philosophical moments in the work of Štefanija Štefa Jurkić (1895. - 1971.)

Draženko TOMIĆ^a, Ivan PRSKALO^b, Iva BLAŽUN^c

Abstract

Štefanija Štefa Jurkić (Cazin, 1895. - Livno, 1971.) attended primary school in Bijeljina and a higher girls' school in Sarajevo. She studied German and French at the University of Graz. She married Gabrijel Jurkić (1917) and lived in Sarajevo until 1955, the year, when she moved to Livno. Between two world wars, this extremely prolific Bosnian and Herzegovinian author from the first half of the twentieth century, introduced two new literary genres into the literature in the above-mentioned areas: legend in the modern form as well as the romance type biographies in imitation of French literature. Although she did not have any children of her own, nor did she leave after her death any learned treatise about their upbringing, she did express special attention and love towards children in her novels. Her empathy can be seen in relation to sick and abandoned children. She describes their exterior appearance down to the smallest detail. With her interesting writing style abounding in educational situations, she managed to highlight the educational ideals in one part of the Bosnian-Herzegovinian area. We find that the educational values have highly humanistic and religious orientation that is manifested through expressive tolerance, justice and morality, regardless of religion, race and nationality. They are the values that should be incorporated into every human being from their earliest childhood.

Keywords: *Štefanija Štefa Jurkić, child, upbringing, educational values.*

1. INTRODUCTION

Štefanija Štefa Jurkić, b. Fijalka (Cazin, 1895 – Livno 1971), a Bosnian-Herzegovinian writer of the first half of the twentieth century went to Elementary School in Bijeljina and High School for Girls in Sarajevo. She studied German and French in Graz. In 1917, she married a painter Gabriel Jurkić. They lived in Sarajevo until 1955, when they moved to Livno (Vrgoč, 1995).

The literature of a young generation of religiously oriented writers from the beginning of the last century was inspired by the concept of literature as an important segment of public life. The entire generation of writers was trying to introduce the Catholic principles with affirmative and creative features into the public discourse through different literary genres, primarily the lyric poetry that provided for the greatest artistic achievement of literature. Štefanija Jurkić, together with a number of writers within that movement, had a special contribution through the restoration of hagiography and the Christian drama (Lončarević, 2005). The critics prone to Christian inspiration see her legend-like writing as a link between past and present (Detoni Dujčić, 1998), identifying her as the person who freed the faded words from the yellow parchment and the

^a University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia, drazenko.tomic@ufzg.hr

^b University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia, ivan.prskalo@ufzg.hr

^c University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia, student

mysterious characters from ecclesiastical iconography, the person who, at the time of Expressionism and the painful social tones produced books full of goodness and naivety, wonders and miracles that lie somewhere far away in the past.

The most frequent motives that Štefanija Jurkić wrote about are faith and conversion, present in the collection of stories *Legenda u bojama* [*A Legend in Colours*] (1927) and other, more comprehensive works: *Blažena Imelda Lambertini* [*St Imelda Lambertini*] (1929), *Čipke* [*Lace*] (1929), *Petnaest tornjeva* [*Fifteen Little Towers*] (1933), *Sveta Katarina Sijenska* [*St Catherine of Sienna*] (1934), *Plašt maloga križara* [*A Young Crusader's Cloak*] (1938), and *Nevidljiva kraljica* [*Invisible Queen*] (1941), but also with other smaller texts, just over 150 of them. Since the author nurtured especially the children's and young people's literature, we will demonstrate that her stories, full of educational situations, highlighted the educational ideals in Bosnia and Herzegovinian in the twentieth century until the end of World War II. This was noted by Lovrić Kralj (2008), as well as the specific Bosnian-Herzegovinian mentality, written about by Tomić et al. (2017). Jurkić's texts were complemented by appropriate illustrations of her husband Gabrijel (1886-1965) and the expert help of his twin brother Mirko (1886-1965), a writer and a pedagogue (Tomić, 2018). However, after World War II, Štefanija Jurkić and many others found themselves among those writers who became invisible due to changed social and ideological circumstances (Hranjec, 2003; Petrač, 1995; Detoni Dujmić, 1998).

2. FINDINGS

The child is a part of the family – When describing a desirable family, Štefanija Jurkić depicts it as the one that works very hard and has many children: while the eldest daughter is getting married, the youngest child is still crawling around (Jurkić 1934, 5). In a good family, the child feels safe, and when they grow up, they yearn for their parental home. (Jurkić 1929b, 57).

Jurkić is convinced that good and cheerful parents raise such a child. They instil in them the faith in life, and they go on to fulfil their life ideals (Jurkić 1929a, 19). Yet, her works also feature situations where a child makes their parents miserable, most often with their own hard destiny (Jurkić 1929b, 51), while parents who lose their child suffer for a lifetime (Jurkić 1995, 71). Parents' care for children also includes situations in which the child does not understand the purpose nor reason, as in the novel *Fifteen Towers* (143), the uncertainty in which the child can find themselves (Jurkić 1937, 20), and worry due to sickness as well as grief due to possible demise (Jurkić 1937, 108).

In these stories and novels, the child is not only raised by parents. This is done by others as well, such as the old healer Jordana, who was given weak and sick children to cure and raise

(Jurkić 1933, 9). People without their own offspring also do the upbringing of children: monks and nuns. Unlike parents, these educators have some requirements, the first of which is not allowing others to interfere in the child's upbringing (Jurkić 1933, 10). Generally, the characteristic of good people in the Jurkić's works is that they love children. Findak (1999) says that the basic condition of educational activity is love for vocation and love for people. A good pedagogue is a good man first.

The child is unique – Every child in Jurkić's novels is special and some of them are predetermined for important life roles since early childhood. Such a child is open to the supernatural and has a strong tendency towards faith, worship, and prayer, which confuses the elderly, provoking mistrust or sorrow. For example, the educators are amazed to watch the little pious Belda who was obviously destined for something important (Jurkić 1929a, 19, 23). Catherine, the twenty-fourth child of her parents, was bright, cheerful, and kind child, loved by their neighbours who enjoyed their childish chatter and laughter, but her eyes were always looking in the distance because she was meant for greater things (Jurkić 1934, 6-13). Elizeba from Fifteen Towers was a girl predestined for many things, although she was faced with a lot of wandering and a kidnapping (Jurkić 1933, 159). If people did not notice this, as in the case of Little Pavka, Jurkić arranged it so that the special children were recognized by animals that showed her special attachment precisely because of the peace she was emitting (Jurkić 1937, 109). The very child conscious of their inability can become an excellent witness to human ideals (Jurkić 1929a, 54).

However, not every child is an angel, according to Jurkić. Some are exposed to the egotism of childhood and youth, thinking only of them selves and having fun (Jurkić 1929b, 32). With such a child, "... all is in the sub consciousness, thoughts and feelings. He has a little idea of everything but no awareness of his little 'I' (Jurkić 1929b, 32). The mischievous child is cheerful and free-spirited, chatty and loudly, even messy, and can cause a lot of humiliation and suffering. (Jurkić 1929b, 87). However, it is interesting that Jurkić does not describe children's mischievousness.

The writer connects the landscape with the children's mood. Therefore: "The children were delighted with the first snow and pressed their small noses onto window panes not to miss a single flake" (Jurkić 1929b, 79). In other places, she describes the children's joy on the snow (Jurkić 1929b, 120), and if she wants to say that someone is really happy, she uses a phrase "as a small child on the snow" (Jurkić 1937, 90). Furthermore, people with distinguished qualities are described as in possession of "a small child's soul" (Jurkić 1937, 45).

The child and stimulating examples – Štefaniya Jurkić's works act stimulatively on their engaged readers. Additionally, the stories contain parts of others stories (a story within a story), often told by older characters. The stories are education, filled with life and religious experiences

(Jurkić 1929a, 12-16), they have a moral, but also historical point, which is particularly highlighted in the book *Invisible Queen*. However, if the stories are inadequate, the children can become obsessed and harmed. Therefore, one should be careful of what is being said in front of the child, and the child should be detracted from dangerous ideas. (Jurkić 1995, 70).

The child and authority – The child is respectful, both toward parents, educators, and older people in general. Moreover, the child asks the older people to instruct them how to seize the best things in life (Jurkić 1929a, 32). On the other hand, the child is the old people's consolation in sickness, waiting, or grief (Jurkić 1929a, 46). The child encourages the decision that at in a certain life situation a particular thing has to be done, they evoke fear due to misdeeds or unfulfilled good deeds (Jurkić 1929a, 32). Joy can be brought not just one's own child, but by other children. It is important to pay them attention, take care of them, and provide them with what they need. Thus, in the novel *Lace*, a woman whose husband shot himself and whose children passed away from a contagious disease, nurtures other children in the orphanage. (Jurkić 1929b, 72). And those who cannot have a child of their own may also confirm the story of our author. (Jurkić 1929b, 77).

The child and the supernatural – A good child is open to the supernatural in Jurkić's works. They love listening and deeply experiences stories of faith, understand the symbols, and intuitively seek out answers, are close to the divine, and can have supernatural experiences. During prayer, the child's face is radiant, it sings in deep religious fervour, and their soul has the ability to see God (Jurkić 1929a, 18-19). Jurkić asks in her own way that a child exercising piousness and devotion should not be tempted or even prohibited to do so (Jurkić 1934, 7). According to the one's circumstances, the child needs to be gifted on various religious holidays to enhance the sensation of their beauty and significance (Jurkić 1929b, 81; 1933, 95).

The child and the closeness of death – In Štefaniya Jurkić's works, the child is often near death, constantly exposed to the possibility of perishing. (Jurkić 1929b, 12). Children accept death in their own way. (Jurkić 1929b, 95). Only few chosen children understand what it means to perish or die, mostly in the context of eternity. But such a child is also ready to do whatever it takes for a loved one not to "go away". (Jurkić 1929b, 10). If death occurs, it provokes fear. (Jurkić 1929b, 95). The author, therefore, does not hide death from children – they are given a chance to say goodbye to their loved ones (Jurkić 1929b, 100-101).

3. DISCUSSION and CONCLUSION

The educational environment, above all the family, as well as the community should provide the child with the right to be desired, to be born healthy, to live in a healthy environment, to meet their basic needs, to develop intellectual and emotional skills, and to ensure continuous care. This

includes the care of the life and health of the child, protection against humiliation and bodily punishment, upbringing toward a free, moral, humane, patriotic, marital, emotional, and responsible person, in accordance with age and maturity, with the right to freedom of conscience, religious and other convictions (Ivoš Nikšić et al., 2013).

Although we find that the principles of modern upbringing are not explicitly present in this part of Štefanija Štefa Jurkić's works, we cannot assert that these principles are in any way endangered. Namely, the author sees the image of God in the child. Moreover, due to children's innocence and goodness, that image is even clearer in a child than in an adult. That is why the writer wishes to protect the child as much as possible from any malady. In her novels, there is almost no violence, and if there is, Jurkić is distancing herself from it and condemning it. There were absolutely no sexual allusions. The impression is that it is the best place and the way to perform a perfect education is found in happy and open families and religious communities. Jurkić wants to lead the child to the path she considers to be right and to testify of the values she considers important in life: love, morality, empathy towards other human beings and nature, harmony, peace, respect for authority, faith, and the like. She unobtrusively mediates the moral and religious values, which are sought to be instilled in man from an early age. Let us conclude: Štefanija Štefa Jurkić's novels on childhood should not cause trouble for neither children nor adults. The children will already experience the brutality of real life once they grow up.

4. REFERENCES

- Detoni Dujmić, D. (1998). *Ljepša polovica književnosti*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Findak, V. (1999) Metodika tjelesne i zdravstvene kulture. Zagreb: Školska knjiga.
- Hranjec, S. (2003). *Kršćanska izvorišta dječje književnosti*. Zagreb: Alfa.
- Ivoš Nikšić, E.; Radeka, I.; Tokić, M. (2013). *Ljudska prava i obrazovanje*. Zadar: Srednja škola Obrovac
- Jurkić, Š. (1927). *Legenda u bojama i druge priče i pripovijetke*. Zagreb: Kolo hrvatskih književnika.
- Jurkić, Š. (1929a). *Blažena Imelda Lambertini*. Zagreb: Duh života.
- Jurkić, Š. (1929b). *Čipke*. Zagreb: Društvo svetog Jeronima.
- Jurkić, Š. (1933). *Petnaest tornjeva*. Zagreb: Društvo svetog Jeronima.
- Jurkić, Š. (1934). *Sv. Katarina Sijenska*. Zagreb: Dominikanska naklada "Istina".
- Jurkić, Š. (1937). *Plašt malog križara*. Zagreb: Knjižica dobrih romana.
- Jurkić, Š. (1995). *Nevidljiva kraljica*. Zagreb: Alfa.
- Lončarević, V. (2005). *Književnost i Hrvatski katolički pokret*. Zagreb: Alfa.
- Petrač, B. (1995). "Predgovor", str. 7-11. u Jurkić, Š. (1995) *Nevidljiva kraljica*. Zagreb: Alfa.
- Tomić, D. (2018). "Vrijednosna i prostorna dimenzija narodnih i religijskih motiva u djelu Mirka Jurkića (1886. – 1965.), 289-313. u: Opera Dei revelare honorificum est., (zbornik, ed. Musić), I., HFP i FF Mostar.
- Tomić, D.; Legac, V.; Filipan-Žigni, B., (2017). "Bosnian-Herzegovina's Identity, Mentality and Self-Awareness in Štefa Jurkić's (1896-1971) Novels Translated into Czech." *Acta Humanitarica Universitatis Saulensis*. 25, 208-220.
- Vrgoč, M. (1995). "Štefa Jurkić (1895–1971.). U povodu 100. obljetnice rođenja" *Bosna Franciscana*. 3, 4, 124-135.

Relations between traditional and contemporary teaching

Mr. Vildane **SULEJMANI**¹⁰, Dr Sabit **VEJSELI**¹¹, Dr. Muamer **ALLA**¹²

Abstract

Recognizing the relationship between traditional and contemporary teaching is important to see the current state of teaching in order to take concrete steps to overcome the shortcomings of each one in order to create the best foundation for quality teaching. Every day the need for knowledge grows due to the needs for independent daily overcomings of expected and unexpected problem situations and the increased presence of new technologies. The teaching as an organized composition of the educational process, must react in the world of change, alternatives and pluralism. Traditional problems that still exist in today's teaching can be resolved with a brave view of the future, stopping the uncritical behavior of the strategies of the past and using modern models of teaching. Modern views of student learning in the organized process of teaching are reduced to the student's request by researching to learn and to study. The multimedia is of great importance for the student's self-confidence, so important for his psychological balance and cognitive-motor engagement. It comes from the fact that the student is not limited to a single source of knowledge, but rather a wide repertoire from which he can choose for him one the most suitable. The imperative of the time in which we live in represents a quality and continuous education for all. But regardless of how a change in education is grounded and theoretically developed, its implementation is impossible without the presence and role of the teacher as a key factor in the realization of quality education, which these changes he need to understand, accept and apply in his work.

Keywords: *relationships, traditional and contemporary teaching, change, student, teacher.*

“NO FUTURE WITHOUT
NEW ACCESS TO THE SCIENCE,
EDUCATION, ART AND CULTURE”

1. INTRODUCTION

1.1. Teaching as a process

The teaching can be differently perceived, which depends on the way in which knowledge is transferred and leading the student on the learning, their age, the organization of social life, the social climate in the group or classroom, the characteristics of the subject and the teaching content, from the application of the corresponding methods and techniques as well as the motive of the one who teaches. The problem is complex, while the mentioned aspects are most closely interconnected. In the wider sense of the word, teaching is a social phenomenon and process. Its function is that children and young people who grow and develop are integrated into a social

¹⁰ Faculty of Pedagogy “St Climent Ohridski” – Skopje, Macedonia

¹¹ Faculty of Pedagogy “St Climent Ohridski” – Skopje, Macedonia

¹² Faculty of Pedagogy “St Climent Ohridski” – Skopje, Macedonia

being, as an important social function linking the tradition, the present and the future, and thus influencing the development and progress of the society.

An indispensable condition for good teaching is a conscious and active collaboration between the teacher and the student, which connects the common goal of certain changes in the personality of the student. The process of change, the planned acquisition, and the cultivation of knowledge, abilities and habits is nothing more than learning comprehended in the broad sense. Management of the learning process is the organized work of the teacher with the students that enables the systematic conquest of knowledge, as well as the development of their abilities and interests, which is the most commonly called teaching.

The features of modern teaching are consisted in that the teaching should be organized and guided in such a way as to influence the development of the student's linguistic abilities, the development of their general intellectual abilities as well as other properties that are related to the previous ones, such as: developing independent and creative thinking, developing abilities and skills in acquiring new knowledge, applying knowledge, skills and habits to new unknown conditions and situations. This complex process of acquiring knowledge requires the activation of intellectual abilities, abstract reasoning, memory, fantasy, association, and the inclusion of the desired and emotional elements of the personality. The teaching realized in that direction creates great opportunities in the development of the student, it becomes interesting, engages the students and all their potentials, represents learning in the broad sense of the word, and in this way, a very important educational task flashes. Such teaching has a developmental character.

A very significant feature of modern teaching is its flexibility. The flexibility of teaching goes in two directions: in the direction of setting the curriculum content and in the direction of applying different methods, the organizational forms and learning tools that the teacher selects in the context of the goals and tasks that need to be realized.

1.2.Traditional teaching

Traditional teaching is characterized by a frontal form of work and usually one-way communication between teachers and students. Students are insufficiently activated in their work and disabled disabled individually advance in accordance with their knowledge and abilities, which affects the motivation of students. The quality of the work of a traditional school can not sufficiently satisfy the needs of a modern society. Modern society requires an individual to collect information automatically, manage them, analyze them, and convert useful knowledge. The disadvantages of traditional teaching are especially reflected in the uniqueness of the individualization of teaching and learning, the improvement of internal and external education,

and a more realistic and objective assessment of students' knowledge. In the class-time system, the student is in the position of the subject, not the subject of instruction. As an object, the student develops under the dictation of educational goals and their achievements, in which the student is passive, and as a subject of teaching a student is a person who develops the basis of his abilities, involves psychic activity. Traditional teaching requires students to reproduce knowledge rather than actively build knowledge. The essence of traditional teaching and learning is the activity of teachers rather than learners. The most common method in traditional teaching is a teaching method, which develops mechanical memory with codecs, where emphasis is on reproducing rather than advancing knowledge, skills and abilities. One of the weaknesses of the traditional tradition is the inflexibility of time and place of attendance. In the traditional teaching it is necessary that all students are at the same time at the same time, which is by far the information technology has transcended. One of the characteristics of traditional teaching is certainly a low degree of student motivation. Motivation of students is the factor that is most influenced by the learning process. In traditional teaching dominated by external motivation. Students are most often motivated by the desire to satisfy the expectations of teachers, parents, to get good grades for further education, but often with the desire to shame the shame of the peer group. In traditional teaching, the development of internal student motivation is a non-primary goal. Students are very passive, their activity is reduced to the monitoring of teachers. Students then rarely realize that they are responsible for their learning, as they usually do not play an active role in performing certain tasks. Internal student education also weakens due to the lack of harmonization of the teaching with the needs of students' abilities.

In traditional teaching favors learning from books and mere mechanics, instead of insisting on self-finding information by analyzing them in order to achieve applicable and creative knowledge. There is no possibility of displaying information on the altitude by the traditional teaching.

- Teacher knows everything; demonstrates, explains, introduces a new one
- The student is passive; he sits, listens, transcribes, memorizes and repeats what the teacher says
- full reliance on the textbook
- Front and individual work
- Talk on the teacher's relation (question) - student (answer)
- It is not desirable that a student: he / she works in his / her own way, criticizes and re-examines, be different

Looking at the relationship between contemporary and traditional teaching is important to take into account the current state of teaching, in order to take concrete steps to overcome the shortcomings of each of them in order to create as good a basis for higher quality teaching.

Teaching material in a traditional school is presented in a customary non-existent average student. Thus, one student happens to be overburdened while others are not sufficiently activated. True, this way of organizing and carrying out teaching is very simple, economical and requires minimum time for preparation of teachers. It's teaching, writes D. Mandic is often formalized, verbalized and insufficiently obvious, reducing the durability of knowledge and linking theory with real life (2003: 33).

J. Djordjevic writes about the benefits of individualized teaching in relation to traditional:

- The overall organization assumes greater freedom and elastic adjustment to the most widely understood conditions and the teacher can more personalize work with students by explaining what and how to learn. Thus, the teacher is in a position to manage the progress of students more closely and to provide more accurate assessments of the difficulties and ways of overcoming them.
- There are possibilities for varying different teaching contents, teaching methods and learning methods, as well as learning materials.
- There is a possibility for students to differentiate time for individual learning, that is, the different learning speed of different students is respected.
- The teacher is obliged to prepare various resources and resources that ensure better teaching efficiency.
- The teacher can more accurately predict certain outcomes both in relation to the applied procedures and materials, as well as in relation to the students themselves (Đorđević, 1979: 170).

The basic teaching method in traditional teaching is a lecture that brings teachers to the position of a subject and puts students into the role of a facility that passively receives information. Thus, the role of teachers is dominant. Parallelism is built on the subjective and objectively invited students. Drago Brankovic and Danimir Mandic (2003: 106) speak in detail about this. The following table shows the basic paradigms of the object and subject personality.

Table 1: Characteristics of the object and subject position of the person

Subject position	Object position
Independent	Easy to manipulate
It makes its own decisions	Executes others' decisions
With activity is acting on something	It maintains an authoritarian relationship
He independently thinks about planning, acting, evaluating and grading	He is listening unconditionally, executes the finished plans and awaits the evaluation

Tends to organize, monitor and control	Organization and control are left to the authority
Defend its own views	Approves others' attitudes
Awareness of rights and responsibilities	He is afraid of the norms and laws he did not master

1.3. Contemporary teaching

- a concept based on expectations, learning outcomes
- Concentrated on skills, competencies
- Not what you know, but what you do with it
- Knowledge: individual student construct created in interaction with the environment
- emphasis on innovation, creativity, problem solving, development of critical thinking, entrepreneurship, information literacy, social competences
- problem approach, research, detection
- Less content, more competencies
- The environment and expectations have a major impact on the (non) success of students
- The original approach to tasks is encouraged
- Better 1 task in 5 different ways, than 5 tasks in one same way

In recent approaches to this problem, it is required that the student at the same time be both a subject and a subject in the educational process. One such opinion is D. Branković and D. Mandić (2003: 106-109). The basic meaning of such a pedagogical concept, say the authors, can be expressed by claiming that a teacher should be taught at the same time, but also to learn self-taught. In order for the student to be at the same time in the subject and object position, it is necessary to harmonize these two roles in certain segments of the pedagogical process:

"a) defining the goals and tasks of education and training (harmonization of the general public with personal goals),

b) planning and preparation of the educational process (joint work of teachers and students - respecting the requirements of curricula, but also the needs and interests of students),

c) all phases of the educational process (processing, exercising, establishing, repetition, systematization),

d) evaluating the results of the educational process and evaluating its outcomes (evaluation-self-evaluation, assessment-self-assessment) "(Branković, Mandić, 2003: 107).

The subject-object position of the student is influenced by many factors. The following determinants have the greatest influence:

"a) goal and tasks of upbringing,

b) pedagogical conception of upbringing,

- c) the nature and the content of the upbringing,
- d) psycho-physical abilities of the educator,
- e) the level of training of self-education and self-education teachers,
- f) the level of training of educators for the organization and implementation of educational and educational process based on self-study and self-examination "(Branković, Mandić, 2003: 107-108).

The position of teachers in the contemporary teaching process is changing significantly. Under the influence of numerous changes, the teacher has received several new functions: a) planners and programmers, b) organizers and implementers of educational process, v) leaders, advisers and educators, g) diagnostics and researchers, and c) verifiers of educational process Branković, Mandić, 2003: 110). The same authors further state: "More specifically within the framework of these functions, the teacher in the contemporary teaching attains the following tasks and tasks:

1. performs selection, analysis and distribution of teaching contents, ie prepares annual and thematic plans and plans for individual teaching units (planner function),
2. determines the scope and depth of teaching contents (didactic transformation of scientific, artistic, technical-technological contents into subject-teaching contents) and implements them with the students' abilities (function of the programmer),
3. selects, prepares and applies forms and methods of teaching, as well as teaching materials and technical tools for performing educational process (function of organizers and implementers),
4. organizes, performs, directs and directs the teaching process (function of the leader, advisor and educator),
5. evaluates the flows and results of teaching work, ie monitoring, testing and assessment of work and student achievement (function of diagnostic and verifier) (Branković, Mandić, 2003: 110).

"The teacher is no longer a person who holds classes," M. says. Vilotijevic, "is already a person who organizes, encourages, values, applies different processes and styles of learning and who can apply, if and when necessary, certain compensation strategies" (1999: 149). Before the personality of a contemporary teacher, the following requirements are set:

- "1. developing their own versatile personality with a high level of general knowledge and solid professional education,
2. acquiring basic pedagogical-psychological and didactic-methodical knowledge and skills,
3. fostering and developing love for children and respect for children's personality,
4. developing democratic abilities in pedagogical work with pupils, pupils' parents and other teachers,
5. Building a proper relationship to your vocation and continuous professional self-education "(Branković, Mandić, 2003: 111).

In active teaching, the child is treated as a complete personality and starts from the child's interest. Learning relates to the life and experiences and knowledge of students.

Working methods in contemporary teaching are practical, work, manual activities, drawing, laboratory exercises, social activities, field work, etc., which brings the teacher into a new position where he is an action planner, a router, a coordinator, a partner. It requires that preparation be enriched by media and means, encourage development, thinking, research, to personalize and adapted teaching to students' needs rather than unified ones. Each student approaches himself as a special personality and is not treated as a universal average student.

All this requires the teacher to be informed about new methods and forms of work, to constantly improve and attend courses and seminars, to follow professional and methodical literature and to cooperate with expert associates in the school.

The traditional teaching dominates the frontal form of work with a pronounced teaching function of the teacher, which does not provide sufficient interaction with the students, nor leaves enough time for the pupils' self-sacrificing activities in function of higher quality teaching contents. Teaching is often formalized, verbalized and insufficiently obvious, reducing the durability of knowledge and linking theory to the real life.

There is no doubt that the new technology provides the teacher with the opportunity to raise the quality of teaching and to provide two-way communication in the classroom. Multimedia presentation contributes to easier maintenance of discipline in teaching and creation of pedagogical situations in which the responsibility of students for the success of teaching and learning will be expressed.

"Students diligently follow a multimedia presentation, better remember teaching content (especially those who find it harder to learn by listening and reading) and more actively participate in the process of discovering new content. Faster acquisition of knowledge gives students the opportunity to think, analyze and conclude; to devote more to learning by research, by discovering and solving problems and thus by making a greater contribution to their development "(Mandić 2003: 114).

2.CONCLUSION

Creation of educational societies ie. societies of knowledge and learning is the primary task of every society and ours. All societies were, each in their own way, a society of learning and knowledge, but knowledge was a privilege of individuals and could not be accessed by anyone and used by everyone. Today, this is not the case and thanks to the Internet, knowledge is available to everyone. No one shall be deemed to be excluded from an educated society where knowledge is a common good that is accessible to everyone, which is legally ensured. "Universal Declaration of Human Rights - (Articles 13, 19, 27) as well as the simultaneous growth of the global Internet network, mobile telephony, digital technologies, telecommunications and computer science and informatics. For these reasons, and from the need to improve the quality of the educational process, I think that it is necessary: * To study, analyze and experiment with new information and

communication technologies, educational technology and its resources, * To indicate, highlight, initiate and explain to the educational workers of opportunity and the necessity of applying and using modern educational technology in our educational process and the learning process in order to prepare our students for life and work in the twenty-first century. The technological development of a modern society dictates development in all its segments, even in education. Modern education is required and expected to produce a highly educated person who is able to respond to requests and follow the trends of a modern society. Hence, demands for the improvement of methods and means of learning are imposed. The only question that arises is how open we are to accept the changes? The application of modern teaching materials, especially audio-visual and computer techniques using multimedia and hypermedia, enables students to become more actively involved in the teaching process, which is an indispensable requirement of contemporary teaching. Contemporary teaching technology ensures student interactivity, individualisation of teaching, strengthens pupils' independence and focus on further education. Students are particularly interested in the world they live in, and modern technology meets their needs. Teachers largely depend on whether their interests will be encouraged and further developed or suppressed. In that direction, modern technology can become valuable assistance and a means to stimulate the motivational sphere of students in the didactic-educational process at higher schools. Bearing in mind that in the modern school there is a wide circle of knowledge sources for which certain technical aids are used, the quantity of knowledge increases, and the application of educational technology improves the quality of knowledge. In order to achieve the best possible quality, it is necessary to use modern educational technology as much as possible.

5. BIBLIOGRAPHY

- Банђур, В. (1983): *Законитости у промени положаја ученика у наставном процесу*. Сарајево: Наша школа, 7-8. (Bandur, V. (1983): *Laws in Changing the Position of Students in the Teaching Process*. Sarajevo: Our School, 7-8.)
- .Безданов-Гостимир, С. (1996) *Може ли школа без медија?* Београд: Учитељ, бр 51-52, стр. 38-44. (2. Bezdan-Gostimir, S. (1996) *Can a school be without media?* Belgrade: Teacher, No. 51-52, p. 38-44.)
- Bezić, K. (1983): *Tehnologija nastave i nastavnik*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor. (3. Bezić, K. (1983): *Teaching Technology and Teacher*. Zagreb: Pedagogical-literary choir.)
- Birk, L. (2001): *Šta je tako loše u predavawima*. Beograd: Obrazovna tehnologija, 3-4, str. 78-81. (4. Birk, L. (2001): *What's so bad about the lectures*. Belgrade: Educational Technology, 3-4, p. 78-81.)
- Branković, D., Mandić, D.(2003): *Metodika informatičkog obrazovanja*. Beograd: Mediagraf, Banja Luka: Filozofski fakultet u Banjoj Luci. (5. Branković, D., Mandić, D. (2003): *Methodology of Informatics Education*. Belgrade: Mediagraf, Banja Luka: Faculty of Philosophy in Banja Luka.)
- Бранковић, Ж. (1990): *Експерименти са рачунаром - нови начин учења математике*. Београд: Педагогија, 1-2, стр. 176-184. (6. Branković, Ž. (1990): *Computer experiments - a new way of learning mathematics*. Belgrade: Pedagogy, 1-2, p. 176-184.)
- Велчић, В. (1981): *Библиотечни-информацијски центар у радним организацијама одгоја и образовања*. Ријека: Зборник радова са југословенског саветовања. (7. Velčić, V. (1981): *Library-information center in working organizations of education*. Rijeka: Proceedings from the Yugoslav consultations.)



Вилотевић, М. (1999): Дидактика - организација наставе. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет. (8. Vilotovic, M. (1999): Didactics - organization of teaching. White City. Institute for Textbooks and Teaching Resources, Faculty of Pedagogical Education.)

Vilotijević, M. (2003): Od tradicionalne ka informatičkoj didaktici. Beograd: Obrazovna tehnologija, 1-2, str. 15-19.
(9. Vilotijević, M. (2003): From traditional to informatics didactics. Belgrade: Educational Technology, 1-2, p. 15-19.

Meetings with the Bulgarian teacher (Conclusions and summaries of teacher trainings)

Rumyana NEMINSKA¹³

Abstract

The article presents results from the author's teaching experience in teacher education. Topics and aggregate training material are presented from a number of actual trainings. This experience in practical training is summarized in the following main directions: current themes and issues that concern Bulgarian teachers; reflective assessment skills and teacher self-assessment; limits of the real competency framework outlined by research approaches to learning. Describe the different thematic areas that are of interest to and important to Bulgarian teachers. These thematic areas are directly related to the specific educational environment in which teachers form attitudes and skills. For different regions of Bulgaria this educational environment is different. In major cities the educational environment is deeply heterogeneous in terms of interests, needs and relationships. The big city, with its social anonymity, has a profound effect on the negative motivation of the pupils and hence of the teachers. In developing cities, far from the capital, social awareness is preserved, and there teachers' motivation for work and achievement is far from the outlook in the big city. These theoretical conclusions and summaries are reached after a research approach has been implemented in the teacher training process to motivate teachers to explore their wishes and needs. In the context of thematic training, various didactic, pedagogical and social cases are proposed. Teachers' training is accompanied by planned and developed didactic complexes and kits for interactivity, integrity and intercommunication. This is because the teacher himself is an expert in his pedagogical work. He has developed planning skills, methodical guidance and design of the learning process. And the purpose of such training is to present new alternatives to apply already developed pedagogical skills and attitudes. To capture these already formed skills and apply them in a new light, in a new situation and in new thematic areas. The activation of already formed skills in a new context and in a new discourse of discourse greatly revitalizes pedagogical motivation and helps teachers to overcome problems related to occupational burnout, stress at work, emotional stress in dealing with difficult and slow-on students. The learning environment in which teachers are placed has the scars of a research-constructed environment - situational and simulation-based. Entering different roles of subjects in the learning process, masters, experts, reviewers and evaluators, they explore different information sources, analyze and give expert judgment on different situations and their solutions. By exercising the ability to manage and change not only details and resources in their classroom, but also elements of strategies and innovations, teachers develop pedagogical self-esteem and enhance personal self-esteem for the results of personal involvement in the process of change.

Keywords: *training, teachers, research, approaches*

1. INTRODUCTION

1.1.National context.

The European context is deeply embedded in national education reform and, in particular, in the topic of the normative grounds for continuing teacher qualifications. The National Strategy for the Development of Pedagogical Staff in the Republic of Bulgaria for the period 2014-2020

¹³ Thracian University, Faculty of Pedagogy, Republic of Bulgaria, neminska@abv.bg

sets a model for a holistic approach and policies for improving the quality of education in the country. It presents the guidelines for action at national level to achieve the objectives of the European Commission as set out in the Europe 2020 Strategy. An in-depth analysis of the continuing qualification and career development of teachers is carried out in the National Strategy. It turns out that the higher educational-qualification degree of the pedagogical staff is not enough to adequately respond to the contemporary requirements and challenges. A number of studies (OECD's international PISA survey) and findings on the quality of education show that changes to curricula and programs, as well as continuing professional qualifications of pedagogical staff, are needed. The participation of teachers in training courses is not sufficiently active - both in short-term and long-term trainings. In the analysis of the participation of pedagogical staff in short-term trainings it is concluded that in recent years the participation of pedagogical staff in short-term trainings is low and its activity is decreasing in 2012. The strategy envisages a set of measures for the updating of the evaluation mechanisms and self-assessment of the teacher and his / her work as well as specific measures and policies for young pedagogical staff - to motivate, attract and retain them in the profession, and to provide opportunities for professional and development. In fact, the Strategy has its high usefulness because it outlines the European contemporary outlook of Bulgarian education. The strategy responds to the need for continuous training and qualification of pedagogical staff in connection with permanent school changes and traditional out-of-school institutions of crucial importance to education and education, such as family, social environment, informal groups, media, etc. Changes in public relations, the emergence of property disparities, ethnic diversity in the Bulgarian school, different language, behavioral and household practices require changes in the role and competences of the teacher. Its responsibilities and responsibilities are increasing and this raises the need for continuous improvement of the qualification in the pedagogical and the specific subject area as well as in the field of new information and communication technologies in view of the dynamics of the scientific and information environment and the deepening of the interdisciplinary relations. Important objectives of the Strategy related to the topic under consideration are to link continuing education with the opportunities for professional and career development; introducing a model for coordination between university education and continuing qualification.

The introduction of the new Pre-school and School Education and Education Act (2016) also regulates the continuing qualification of teachers. (Section III: Increasing the qualifications of teachers, directors and other pedagogical specialists). The improvement of qualification is defined as "continuous process of improvement and enrichment of the competencies of the pedagogical specialists for the effective fulfillment of the requirements"; regulates the obligation for teachers to raise their qualifications annually in order to improve the quality of work and

increase the quality and quality of training of children and pupils. Teacher qualifications are upgraded to programs and forms of their choice in accordance with the professional profile of the post. Regulation No 12 of 01.09.2016 defines the state educational standard for the status and professional development of teachers, directors and other pedagogical specialists in the system of pre-school and school education. It specifies that the upgrading of the qualification is carried out at the choice of the pedagogical specialist in order to update or improve additional competencies. Vocational training leads to satisfying the professional interests of the pedagogical specialist in accordance with the professional profile of the occupied position and providing the opportunity for planning his personal and professional development. The qualification of the pedagogical specialists according to their needs, goals and content may be: introductory - aimed at acquiring knowledge and forming skills, introducing into the profession; continuing - focused on continuous professional and personal development within lifelong learning.

The review of the main regulatory highlights from the national legislation on the problem of teacher qualifications outlines that this is a long global process of systematization, research, problem analysis and reality; that the idea of continuing qualification is not an "accidental hit", but a deep-seated act of a modern European education that is tied to the modern needs of the growing generation. As part of the European educational space and in Bulgarian education, the recommendations and ideas of the European community are realized. The short and accentuated retrospective analysis is intended to justify to practitioners the meaning and the trends of the professional continuing education. And if it is not the most successful in its present form, to think and propose a further advanced model that fully covers the needs of the teachers.

1.2. Analysis of the thematic aspect of the professional qualification (Within the limits of the author's teaching practice)

Continuing qualification is carried out by training programs of specialized service units, higher schools and scientific organizations, as well as by training organizations registered in the Information Register of the Ministry of Education and Science. The programs approved by the MES for the improvement of the qualification of the pedagogical specialists are entered in the register and the teacher selects the necessary topic for them. According to Petkova I. "The profession and the qualification as phenomena are interconnected and their connection is that the qualification is always in the direction of a certain professional activity. Both concepts exist at both objective and subjective levels. Objectivity is sought in the fact that the occupation of a job, the fulfillment of certain labor obligations determines, gives the functionality of a profession. The latter requires a certain degree of proficiency and a level of professional qualification. Subjectivity is found in a purely personal, individual aspect. Every person has preferences for one or another professional sphere, a particular profession. Again, the person determines the level of

qualification to reach"(Petkova, I., 2012). The main factor related to the continuing qualification is the personal choice and motivation of the teacher for professional development. This article discusses not career development, but introductory and continuing professional qualifications as a meaningful element. It includes not only the number of credits regulated by the Law, but also many more - intellectual, emotional, motivational, personal-professional spheres. In the Education Act 2016, continuing education is included as an element of the career development of the teacher, but here, within the study, is considered in several aspects: motivational, thematic and methodological.

Thematic aspect. For the period 2013-2018 school years in my teaching practice, a lot of training with a wide range of themes has been realized. It is the diversity of topics that is one of the great challenges in continuing training. Considering that it is impossible to respond to a specific thematic scope of the specific needs of each school institution but by building on its own learning experience, it can be argued that the choice of topics is not always dictated by the needs of the teachers. The topics under which the continuing qualification is held are 32 in number, realized in 71 training sessions. A total of 1,545 teachers participated in them. In appendix 1, the subjects of the continuing qualification, which were trained during the school years 2013 - 2018 school years, are presented. The number of topics and their eligibility provide the opportunity to derive statistically significant coefficients from the interactive observation conducted. A one-dimensional distribution provides the relative frequency of each topic with a non-unit selectivity of the formula. Calculated by the formula: $W = \frac{f}{n}$, where: f - absolute frequency (number of subject choices), n - volume of the sample (71 training sessions)

Table 1. Frequency of choice in thematic areas

№	Topics for continuing quadrature in 2013 - 2018 school years	Absolute Frequency - f	Relative Frequency - W
1	Innovative Learning Technologies for Effective Work with Bilingual Children	4	5,63
2	Aspects of the Transition between Primary and Secondary Stage	2	2,82
3	Prevention of dropping out. Reintegration of dropouts	3	4,22
4	Effective Techniques for Communicating and Working with Parents	7	9,86
5	Innovative strategies and approaches for planning, creating and implementing an interactive pedagogical situation / learning activity	6	8,45

6	Raising motivation for learning. Factors and motivational models.	9	12,7
7	Techniques for controlling and controlling occupational stress	3	4,22
8	Methods and approaches to resolving conflict situations in school	4	5,63
9	Establishment of professional teacher and child portfolios	4	5,63
10	Developing social, civic and intercultural competences in students through interdisciplinary training on the standard for civic, health, environmental and intercultural education	4	5,63
11	Develop author's curricula on civic, health, environmental and intercultural education	2	2,82
12	Efficiency of pupils' preparation during the whole organization of the learning process	2	2,82
13	Development of cognitive activity, linguistic and social skills in children and students in the educational institution	2	2,82

The presentation of the results shows that some of the topics are approached with increased interest. The highest frequency coefficient $W = 12,7$ is the topic of learning motivation. In the detailed sample (which is not presented here) it is obvious that it is chosen from different types of schools - primary, primary, high schools. An important fact related to the analysis of this topic is that the elementary and primary schools that often choose this theme are from the urban environment and the vocational high schools. Preliminary expectations were that this topic would serve the interest of bilingual schools, but a new problem niche for Bulgarian education actually emerged - lowering the motivation for student learning. Which in turn outlines the main need to change the traditional training models applied by Bulgarian teachers. In this sense, it can be said that directly related to the theme "Raising the motivation for learning. Factors and motivational models" are topics such as "Modern pedagogical technologies in the learning process", "Modern model of study. Pedagogical Activity Planning", "Learning by Collaboration - a Condition for Enhancing Motivation, Personal Results and Success of Success", "Project-based Learning". These topics with frequency coefficient $W = 1,4$ have a pedagogical technological focus and are supportive of the main theme of motivation. In their essence and content they are included in the motivational models of learning with their technological innovation and innovation.

A further high frequency coefficient $W = 9,86$ is related to the topic of working with parents - "Effective Techniques for Communicating and Working with Parents". The choice of this subject in continuing training is most intense in 2015. To a great extent, this is related to the maturation of pedagogical problems and school-to-family interaction situations that the law in force by 2015 is not in and the new Law on Pre-school and School Education and Training (2016) has not yet been adopted. The problems that are expected to be solved in these thematic trainings

are varied: directed at low attendance of Roma students, difficult communication with part of Roma families, but also with the new expectations of parents with medium and high social status. Parental expectations are related to the learning environment and the interior, interactivity, homework, volume of work, project work. Very often, they are also targeted at the teacher-student relationship. That is why, as technologically meaningful topics that are part of the common theme, topics such as "Application of Interactive Methods for Intercultural Ethics and Effective Communication", "Preparing and Holding a Successful Parent Meeting" can be mentioned here. "Psychology of teacher-student relationships", "Ten Skills to Have a Successful Teacher," "Effectiveness of Students' Training in a Whole-day Organization of the Learning Process," "Verbal and Nonverbal Communication - the Basis for Successful Co-operation". These topics with frequency coefficient $W = 1,4$ have a pedagogical technological focus and are supportive of the main theme. Teacher communication with parents and family is a complex pedagogical process. The skills that teachers must possess do not develop during training sessions. At these times, teachers are directed, supported, shared, assigned roles and different positions. Very often the end result is a personal-pedagogical strategy for interacting with parents in the specific variety of cases or the reinforced sense of emotional sustainability and confidence.

With a relatively high frequency coefficient of 8,45, the theme is "Innovative Strategies and Approaches to Planning, Creating and Implementing an Interactive Pedagogical Situation / Training Activity". The themes of innovation and innovative models enhance their presence in pedagogical qualification by introducing concepts such as "innovative schools", "innovative classes", "innovative curricula" into the Education Act (2016). The different way of working, leading to sustainable good results, is a sought after model by a part of the Bulgarian scholars. In the process of continuing training some of them share their own experience, "locked" in the classroom. But there is another part of teachers who are not constructive towards innovative and innovative ideas. There is also a third part of teachers who seek, create, and excel in innovative strategies and approaches. This variety of Bulgarian teachers' attitudes towards classroom innovation also give rise to the nuances of the subject. The topics "Building a positive educational environment through creativity and innovation as a preventive measure against aggression" with a frequency coefficient $W = 1,4$, "Aspects of transition between primary and lower secondary level" with a frequency coefficient $W = 2,82$ are closely related. Technologically broaden the scope and purpose of the main theme.

With a highly combinational nature and its high frequency coefficient, $W = 5,63$ is the theme of "Innovative Learning Technologies for Effective Child Bilingual Work". In technological and content terms, it may be related to the above-mentioned topic of innovation. There is a special demand in the 2014-20 school year in regions with exclusive Roma

neighborhoods in cities like Plovdiv, Sofia and Varshets. As a result of a number of legislative acts and the regulation of the socio-pedagogical teams in the Education Act of 2016, these themes are merged into more specific and more formalized ones, "Prevention of dropping out. Reintegration of dropouts" with frequency coefficient $W = 4,22$ for the school year 2015/2016.

Again with a relatively high coefficient - 5.63 are also the topics: "Methods and approaches for resolving conflict situations in school", "Development of professional teacher and child portfolio", "Development of social, civic and intercultural competences of the students through interdisciplinary training according to the standard for civic, health, environmental and intercultural education".

Their eligibility has its own legislative and perhaps socio-media conditioning. The topic of conflicts in my teaching practice has rather sporadic selectivity, dictated by media policy, from a particular single case in the school. Teachers' views suggest that the themes are pre-selected and intuitive. Expectations in these trainings are related to prevention and response in a contingent conflict situation. Teachers learn about techniques to master and redirect anger into a conflict situation, as well as re-paraphrase the message. Developing in relation to the main theme are titles such as: "Development of emotional intelligence and behavioral regulation" with frequency coefficient $W = 1,4$, "Techniques for control and control of professional stress" with frequency coefficient $W = 4,22$. The latter topic, albeit with a low frequency co-efficient as a stand-alone one, is seen as part of the wider theme of conflict prevention and management. Frequency coefficient determines that this problem is not yet sufficiently worked out, but that it gives meaning to more pragmatic and business aspects of pedagogical activity.

The theme for the portfolio is highly active in the 2016 -2017 school year. The Education Act of 2016 stipulates that the professional portfolio is part of the quality of the teacher's work. Teachers undertake to form their own professional portfolio as well as to support students to create their own. The theme itself develops and enriches itself as content and technology. It is directly related to the teacher's career and professional growth, the teacher's presentation skills and his public presentation. That is why the theme "Presentation Skills" is a complementary and enriching subject. Public Performance Skills" $W = 1,4$.

Another topic of high interest is "Development of social, civic and intercultural competences in the students through interdisciplinary training on the standard for civic, health, environmental and intercultural education". For only one school year 2017 - 2018 school year, it has a frequency coefficient of 5.63. The main factors for highlighting this topic are: - introduction of the State Educational Standard "Civil, Health, Ecological and Intercultural Education"; - Migration and refugee flows, enrollment of refugee children in Bulgarian classes; - introduction of interdisciplinary training through the Innovation Regulation, - introduction of project work

through the "Your Hour" National Program "Together in Time". Subjects with a frequency coefficient $W = 2,82$ are added as developing and content-enhancing technologies. Namely: "Development of author's curricula on civic, health, environmental and intercultural education", "Development of cognitive activity, language and social skills in children and students in the educational institution", "Formation and development of social skills and behavioral styles in pupils" - $W = 1,4$.

From the frequency thematic analysis it is concluded that the topics for continuing qualification are mainly determined by the legislative changes and requirements laid down in the Pre-school and School Education Act of 2016 and the state educational standards. In this sense, each of the training models for continuing qualification should reflect modern trends in content and technology. The following lines provide a scientifically grounded and described generic teacher qualification model.

2. METHODOLOGICAL MODEL OF TEACHER QUALIFICATION

In this part of the study we present a generalized methodological model for carrying out existent teacher training, empirically appraised and researched in 71 training sessions with 1,545 teachers. In the process of teacher training a research approach is applied to motivate teachers to study their wishes and needs. In the context of thematic training, various didactic, pedagogical and social cases are proposed. Teachers' training is accompanied by planned and developed didactic complexes and kits for interactivity, integrity and intercommunication. This is because the teacher himself is an expert in his pedagogical work. He has developed planning skills, methodical guidance and design of the learning process. And the purpose of such training is to present new alternatives to apply already developed pedagogical skills and attitudes. To capture these already formed skills and apply them in a new light, in a new situation and in new thematic areas. The activation of already formed skills in a new context and in a new discourse of discourse greatly revitalizes pedagogical motivation and helps teachers to overcome problems related to occupational burnout, stress in the workplace, emotional burden of working with difficult and slow-on students. The learning environment in which teachers are placed is a research-constructed environment - situational and simulation-based. Entering different roles of subjects in the learning process, masters, experts, reviewers and evaluators, they explore different information sources, analyze and give expert judgment on different situations and their solutions. By exercising the ability to manage and change not only details and resources in their classroom, but also elements of strategies and innovations, teachers develop pedagogical self-esteem and enhance personal self-esteem for the results of personal involvement in the process of educational change. The purpose of updating and refining teachers' pedagogical skills and attitudes is to model such

professional behavior, to be able to apply non-authoritarian and imperative moves to decision-making and problem-solving but to open dialogue to achieve a positive outcome. The aggregated research model represents a reduced empirical construct in which operational support is provided on the procedural side of the training. It contains three modular stages.

First stage: Delegation. This stage is familiar, exploratory and has a generally applicable didactic character. In it the teachers are motivated, they support to "discover" the significance of their individuality, their ideas, the similarities in practical skills and attitudes shaped in the professional-pedagogical experience. The introductory element in such technology aims to influence personal comfort, sense of personal significance, and recognition of future contributions to general work. Understanding that a personal contribution builds on the overall positive outcome is one of the important conditions for improving the pedagogical skills of leading a team and developing values in the face of respect for equality, empathy, and solidarity. (*Practical-Applied Aspects: Exploring Motivation - Why Did We Choose Theme? Situational Training: Solving a Casework for Teamwork and Working in Groups.*)

Reflection - recognizing oneself through the other, is a further element of developing trust, a sense of solidarity and support, public appearances and attitudes, a constructive response to prevent engagement in conflict. Recognizing values not only as personal-but also as professional-is the way to build similarities and the prophecy of confrontation and enmity. Looking at yourself in others is a stage in forming teams in which everyone assumes a certain responsibility, commitment and responsibility for the overall end result. An important milestone in which delegation of responsibilities is made through stated pedagogical skills.

Second Stage: Modeling. The intermediate stage is related to the main goal of the operationalization after the proclamation of skills - their activation in a certain context, the manifestation of pedagogical engagement and active attitude.

Involved participation - a reproduction stage of modeling. A stage in which teachers reflect on the learning problem through their knowledge, participate and "change" through them the pedagogical environment and conditions, interact with concepts and scientific facts on motives and trends. They demonstrate knowledge related to a learning problem, offer solutions from different positions and dispositions.

Simulation participation - productive stage of modeling. The stage in which the teacher selects applies the new knowledge. Pedagogical reduction focuses on age specificities, activities with parents, thematic parenting meetings, planning, preparation, etc., needed to solve the simulated problem. The intermediate level in modeling directly corresponds to the updating or development of new professional attitudes resulting from placing the teacher in a new unexpected

simulation role. (*Practical-Applied Aspects: Situational-Based and Simulation Based Learning, Focused on Upgrading and Updating Practical Pedagogical Skills*).

Stage Three: Updating. The aim at this stage is for the teacher to be able to multiply his/her theoretical and practical (training) experience, put it in a different contextual environment and to foresee different accents and trends. In practical terms, updating is developed in two directions - meaningful and thematic. The aim is for the teacher to be able to reformat and present his own pedagogical design, reflecting personal pedagogical views. The initial stage of the update is set with the introduction of the "restraining support" in the problem situation - change of age, region, environment, activities, etc. Here are a number of innovative ideas related to active teaching

№	Topics for Continuing Qualification 2013 - 2018 school years	Eligibility at times
1	Management of Ethno-Cultural Diversity in School, Roma Culture and Identity	1
2	Application of interactive methods for achieving intercultural ethics and effective communication	1
3	Contemporary pedagogical technologies in the learning process	1
4	Efficient management of the multicultural classroom	1
5	Ten skills that a successful teacher should have.	1
6	Innovative learning technologies to effectively work with bilingual children.	4
7	Contemporary model of study. Planning pedagogical activity.	1
8	Preparing and holding a successful parenting meeting.	1
9	Effective learning technologies to develop methodological variants of a lesson in a multicultural environment	1
10	Building a positive learning environment for successful management of teaching and learning in intercultural environment.	1
11	The test as a tool for assessing students' achievements	1
12	Learning through collaboration - a condition for increasing motivation, personal results and a sense of success	1
13	Aspects of transition between primary and lower secondary level	2
14	Prevention of dropping out. Reintegration of drop-outs	3
15	Effective Techniques for Communicating and Working with Parents	7
16	Project-based training	1

17	Innovative strategies and approaches for planning, creating and implementing an interactive pedagogical situation	6
18	Formation and development of social skills and behavioral styles in students	1
19	Development of emotional intelligence and behavioral regulation.	1
20	Raising motivation for learning. Factors and motivational models	9
21	Techniques for controlling and controlling occupational stress	3
22	Methods and Approaches to Solving Conflict Situations at School	4
23	Psychology of "teacher-pupils"	1
24	Building a positive environment through creativity and innovation as a preventive measure against aggression	1
25	Establishment of professional teacher and child portfolios	4
26	Presentation skills. Skills for public performance	1
27	Effective Management of the Multicultural Classroom	1
28	Verbal and non-verbal communication - the basis for successful cooperation	1
29	Developing social, civic and intercultural competences in pupils through interdisciplinary training on the standard for civic, health, environmental and intercultural education	4
30	Development of author's curricula on civic, health, environmental and intercultural education	2
31	Efficiency of pupils' preparation during the whole organization of the learning process	2
32	Development of cognitive activity, linguistic and social skills in children and students in the educational institution	2
TOTAL: 32 topics - 71 continuing qualifications		71

Methods, classroom management, organizing the learning environment. Multiplying experiences in different contexts and environments requires developing and enriching methods to achieve goals. It is here - in the operational part, the dynamics and the problems are the most active, subject to dynamic updating and manifestation of creativity. Thus, an open technology is developed to develop professional-pedagogical skills and attitudes. *(Practical-applied aspects: Evaluation and reflexive situations in which the teacher expresses and presents newly acquired professional skills, understanding and personal philosophy, elements of research training apply).*

3. SUMMARY

From the thematic and methodological analysis made, several main conclusions are outlined: The topics for continuing qualification are mainly determined by the legislative changes and

requirements laid down in the Preschool and School Education Act and the state educational standards. Upon consultation with the teachers involved in the training, about motivation for participation, more than 75% answered: "For credits". In this sense, the internal motivation for continuing teacher qualification is not high. Conducting continuing qualifications under the motto "Everyone from the school" does not cover the individual and personal needs of each participant in the education process. Although the summary is on an unspeakable sample of 1545 teachers for four school years (two of which are not related to the credit system), there is a tendency of low motivation among teachers. An important conclusion for the study is also the expectations for the implementation of fully practical training. Practically-targeted training does not sufficiently lead to sustained changes in teaching practice linked to expectations in the qualifications framework. There is a serious challenge in the process of implementing the thematic training. Teachers have their own scientific and theoretical foundation, but in terms of age limits (40-50), there is often a serious "downturn" in status quo and pragmatism. Methodological innovation is also difficult to perceive in practice by teachers. There is no effective feedback to track its feasibility and effectiveness.

Application 1 Topics for Continuing Qualification 2013 - 2018 school years

4. BIBLIOGRAPHY

- Gospodinov (2008) Gospodinov, B. Pedagogical qualification of teachers and quality of education. 120 years of university pedagogy. Between tradition and new realities. S., 2008.
- Mikhailova and Donkova (2005) Mihaylova, E., Donkova, M. Qualification of teachers: a key element of the quality of Bulgarian school education. S., 2005.
- Neminska, R. (2016) Research Education in Academic Environment (Scientific Theoretical Reflection), Pedagogy, issue
- Peicheva-Forsythe (2009) Peicheva-Forsyat, R. Qualification and Career Development of Teachers in Bulgaria - Status, Problems and Perspectives. Yearbook of the Sofia University "St. Kliment Ohridski", Book Pedagogy, p. 102.
- Petkova, I. (2012), Between the Vertical and the Horizontal or a Model for Linking the Professional Qualification and Career Development of Teachers, Pedagogic Magazine, no. 7
- Ordinance No. 12 of 01.09.2016 on the Status and Professional Development of Teachers, Directors and Other Pedagogical Specialists, State Gazette / 75
- Improving the quality of teacher education {SEC (2007) 931} (SEC (2007) 933}, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Brussels, 3.8.2007

Integration of native language with other subjects in the primary education system of the Republic of Macedonia

Assoc. Prof. Dr. Lulzim ALIU¹⁴ & Assoc. Prof. Dr. Mendime ALIU¹⁵

Abstract

Contemporary world trends in education impose the need for appropriate changes in the organizational consecration of the educational process in the schools. Integrated learning is an integral part of active teaching in primary education. Active teaching creates conditions for the quality of the teacher's assessment, from the aspect of student self-activity and its direct involvement in the acquisition of knowledge through the integration of the teacher with the students and the subjects they study. The concept of integrated learning derives from the Latin expression integer (completely); integraus (something that belongs to one whole, that is, something that complements it) and integrare (renewal, complement of something with which is important). Active teaching encourages integrated learning and involves parents, professionals as intermediate and immediate participants in the teaching process. Starting from the legislation for primary education in the Republic of Macedonia is implemented curriculum with compulsory, elective and optional courses. This way of programming is also represented in the developed education countries. Also, since 1996, have been made changes and additions to the curriculum, such as the changes provided in the Education Strategy 2005 - 2015, or the change of curricula from 2015, known as the Cambridge program, and by 2018 we have a new education strategy in Macedonia. The Albanian language, as one of the basic features of national identity, represents the primary purpose of all compulsory 9-year primary education. The Albanian language begins to be taught in the family, then continues in preschool and elementary education, enabling students to write and read through speech and listening exercises. When we talk about didactic subjects, it has become common to talk about their connection to other school subjects. Starting from the upper definition, we understand that learning Albanian language should be seen as a process that enables learning in all subjects and beyond school subjects. This makes us to accept and decompose links that are created through this subject with other subjects, starting from subjects with a scientific character, to those of an executive and creative nature. The subject of Albanian language is related with other subjects such as: Knowledge of the Environment, Mathematics, Figurative Education - drawing, Music Education and Physical and Health Education.

Key words: *Integrated learning, primary education, native language,*

1. INTRODUCTION

1.1. Integration in primary education instruction

The modern world education trends impose the need of adequate changes in the organization of the educational process in the schools. Integrated learning is a part of active instruction in primary education. Active instruction allows for validation of the qualities of the teachers in terms of the students being proactive and directly involved in acquiring knowledge through integration of the teacher with the students and the school subjects.

¹⁴ University "St. Cyril and Methodius" - Skopje, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" - Skopje, Macedonia, lulialiu@yahoo.com

¹⁵ Primary school "Sande Sterjoski" - Kichevo, Macedonia, mendimealiu@hotmail.com

The term integrated learning comes from the Latin expression integer (complete); integras (a part of a whole, i.e. something that adds to the whole) and integrare (renewal, adding something important).

Active instruction promotes integrated learning and it involves the parents, and all the professional staff as direct and indirect participants in the teaching process.

The following teaching goals are fulfilled by introducing integrated learning:

- ✓ Proactivity of the teacher – implementing new and creative ways of conducting effective instruction.
- ✓ Proactivity of the students – the least active students become active, they collaborate, socialize and show interest in the activities.
- ✓ Learning through game – fun and interesting.
- ✓ The students acquire information and knowledge from numerous school subjects at once, while using different tools provided by computers.

Numerous school subjects are included while working on joint projects and the teachers plan the realization of the lesson or the topic together. All these efforts result in improved educational process and increased learning quality. During integrated learning the students ask questions freely, they offer explanations, observe and research, which stimulates their skills for logical thinking. All this is carefully monitored by the teachers who use different methods for assessment of the students, guide them and stimulate and encourage them to work.

Here, the school subjects are integrated with the material from the subjects mother language, mathematics, English language, art education, music education, etc. In this way, learning does not exist independently but rather it is interwoven with the other school subjects. For this purpose, the teachers prepare special assessment instruments.

Integrated learning is fun, unusual and interesting. It is motivating for the students and stimulating during the conclusion making process. Accordingly, in mother language class, through presentation – description of images, the students will learn the content of the story. Further on, they will relate it to an English song, or they will describe the rooms of the house in English, they will count, add or subtract in mathematics, or draw using the program Paint in art education; in English language classes they will revise colors and numbers.

Integrated learning in elementary education improves the quality of instruction. All students are trained to develop their own potentials and their personalities for the future. Instruction should

be realized and developed in stride with the new technologies. The way students learn contributes for them to feel pleased and interested.

1.2. Characteristics of the teaching plan and the teaching programs for primary education

The Law for primary education in the Republic of Macedonia imposes a joint teaching plan with the teaching programs for the mandatory, elective and facultative subjects. This type of programs is also present in the educational systems of the developed countries. Also, starting from 1996 changes were made in the teaching plans and programs, such as the National Strategy for Education 2005-2015, or the changes in the teaching programs made in 2015 and after that, known as the Cambridge program.

Table 1. The teaching program for the nine year-long primary education in the school year 2016/2017

School subjects	GRADE					
	I		II		III	
	per week	per year	per week	per year	per week	per year
Mandatory subjects						
Mother language	6	216	6	216	6	216
Mathematics	5	180	5	180	5	180
English language	2	72	2	72	3	108
Art education	2	72	2	72	2	72
Music education	2	72	2	72	2	72
Natural sciences	2	72	2	72	2	72
Society	1	36	1	36	1	36
Work with computers	/	/	/	/	2	76
Physical and Health education	3	108	3	108	3	108
Total classes	23	828	23	828	26	1008
Number of school subjects	8		8		9	

Albanian language, as one of the basic characteristics of the national identity is a primary goal of the mandatory nine year-long primary education.

Albanian language is first learned within the family and then in preschool and primary school. The students are taught to write and read through speaking and writing exercises. In grade one in primary education, Albanian language is learned in a systematic way through listening, speaking and other activities related to training the students for beginner reading and writing.

Learning Albanian language in primary education is accompanied by great changes, which are made gradually in accordance with the age and the individual differences of the children, which are related to the growth and the development of the habits and skills for listening and speaking, reading and writing.

Albanian language in grade one is learned with the help of different forms, methods and activities with the goal to learn the standard form of the language by demonstrating interest, pleasure and will.

1.3. The subject Albanian language in primary education and the other school subjects

When it comes to a didactic subject it is definite that the subject in question is related to other subjects. Learning Albanian language in school settings has the goal to prepare the students for general intellectual development. They are trained to communicate with all their skills, to observe, speak, write, read, and to use all other skills, language abilities and habits related to the language grammar system and the orthography and orthoepy skills.

Starting from the definition above, we understand that learning Albanian is a process which allows the learning of all the school subjects and more. This makes us accept and elaborate all the relationships which are created among this subject and the other school subjects, from the scientific subjects to the more practical and creative ones.

The subject Albanian language is related to the following school subjects: Introduction to the surrounding, Nature and Society, Mathematics, Art education, Music education, and Physical and Health education.

Learning Albanian language, in terms of the language system, covers all areas of its development (history, structure, grammar); and the phonetic, grammatical, lexical, word-forming and stylistic characteristics in which it is presented as a standard language.

The connection of the subject language with *reading* should be treated as a new curricular development, since in the goals, objective and structure of the subject Albanian language, reading has a common subject through the developmental lines and sub-lines presented through the curricular vision of this subject. Albanian language cannot be separated from reading.

Another area related to the learning of the subject Albanian language is *science*, since the matter covered by it, deals primarily with the treatment of the language as a process which promotes learning and afterwards with problems related to the understanding of the text, the adequate terminology from an area, the types of writing, the signs and symbols; the translation through the use of words, tables, diagrams, etc.

The art and musical works also share common things with the methodology of the Albanian language. They offer possibilities for comprehensive interaction in the reading of messages, their understanding and interpretation. Reading is not a process which is realized only through the written text, letters and words. It goes beyond this. The texts are read through images, pictures, TV images, diagrams, graphs, tables, etc. At the same time, we should acknowledge that the Albanian language instruction is related to music as well, since language is science which is based on the sound and its articulation. At the same time, all the mentioned areas have their language, which should be learned, read and interpreted.

I grade

1.4. Integrating Albanian language with the other school subjects

In first grade Albanian language is the only subject that integrates the requirements for reading and writing, for acquiring grammatical knowledge, expanding the vocabulary, etc. Language is a communication area which is necessary for all the other school subjects. Hence, it cannot be learned separately from the other subjects such as: nature and society, art education, music education, physical education... The topics from these subjects will help develop the skills for listening and speaking, promote the cultural development of the children and their individual independence. Apart from these subjects, the teachers can choose other content that integrates with the Albanian language, such as: material from the television, magazines, children's newspapers, as well as one borrowed from the daily surroundings of the children.

The integrations of reading – writing with content from the area of art education, music education and physical education gives the students greater pleasure, love and desire to work and to write in an independent way.

1.5. Program areas of the subject Albanian language:

1. Listening and speaking - 80 classes
2. Literature - 60 classes
3. Training for oral creation– 26 classes
4. Media culture – 20 classes
5. Preparation for beginner reading and writing - 30 classes

The subject Albanian language in grade I is covered by 6 classes per week, i.e. 216 classes per year.

II and III grade

1.6. Integrating Albanian language with other school subjects

The subject Albanian language offers possibilities for planning integrated instruction with the following subjects: Introduction to the surrounding, Mathematics, Art education, Music education and Physical and Health education.

Regarding the program Beginner reading and writing – Preparation for beginner reading and writing can be integrated with the subject Introduction to the surrounding – when the students get introduced to the new surroundings of the school, and at the same time this subject allows speaking on many other topics, i.e. to explain, to retell, to describe; up/down; to draw lines; etc.

The relation to Art education lies in the preparation for beginner writing and it is carried out by drawing different lines. The drawing of elements of the letter is emphasized.

The relation to Music education is in the exercises for proper breathing and accurate pronunciation of the letters and words, by imitating different sounds in nature.

The relation to Physical and Health education lies in the exercises related to proper inhaling and the development of the hand movement.

In the program area Expression and creation, depending on the form of expression, the integration can be planned along with the subjects: Introduction to the surrounding, Art education and Music education.

Also, several topics from the program area Reading, literature and readers can be integrated with the subject Introduction to the surrounding, Art education and Music education. Regarding the program area Language, integration can be planned with the subject Mathematics (numbers, grouping words).

In terms of the program area Media culture, integration can be planned with the subject Introduction to the surrounding, Art education and Music education.

Every program area leads us in a dialectical way to the system of learning the subject Albanian language since the program areas give us this opportunity based on the structure, i.e. based on the contents. Learning literature cannot be realized without using the forms for expression and creation (retelling, describing), or without adhering to the grammatical rules for speaking or writing. Also, the language contents cannot be learned separately from the analyzed texts. The relation among the program areas of the subject Albanian language has primary importance, together with the relation of the subject with the other school subjects.

1.7. Program areas of the subject Albanian language for grade II:

1. Beginner reading and writing - 80 classes
2. Language - 20 classes
3. Reading and literature - 70 classes
4. Expression and creation - 36 classes

5. Media culture - 10 classes

1.8. Program areas of the subject Albanian language for grade III:

1. Language - 40 classes
2. Reading, literature and readers - 110 classes
3. Expression and creation - 46 classes
4. Media culture - 20 classes

The subject Albanian language in grades II and III is covered by 6 classes per week, i.e. 216 classes per year.

2. CONCLUSION

The efforts to provide comprehensive, inclusive and integrated education focused on the students through modern programs that allow the future generations to gather knowledge, skills and competencies according to the needs for a democratic multicultural society are part of the vision determined by the National Strategy for Education in the Republic of Macedonia.

According to the vision, the National Strategy for Education in terms of the educational process will be mainly focused on improving the content of the education and its relevance for the developmental priorities of the society, as well as acceptance of multiculturalism, interethnic integration, respecting the differences and the democratic values.

3. REFERENCES

Teaching plans for nine year-long primary education 2017/2018. (<http://bro.gov.mk/?q=mk/nastavni-planovi>)
Teaching program for primary education 2017/2018.
 (<http://bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>)
 Barry Persky, Leonard H. Golubchick, 1991, *Early childhood education*.
 Eric Rusten, *Using Computers in Schools*, (https://www.academia.edu/5985210/Using_Computers_in_Schools_4)

Turkish words in the Bosnian-Herzegovinian Magazine *Kršćanska obitelj* (1900-1902)

Draženko TOMIĆ^a

Abstract

Turkish loan words or borrowings - the words of Turkish, Arab, Persian and Greek origin, i.e. orientalisms - are present in Croatian (especially Štokavian) speeches as a result of geographic, historical and cultural contacts with the Turkish language. This paper does not take into account those Turkish words that have now been generally accepted in the majority of the Croatian language (adopted words), even those that have not been completely adopted but are replaceable with identical words, but the paper focuses on today less frequent and quite archaic Turkish loan words and exotisms that were in everyday use in the first and second decades of the former century. The sample copy for the research was the Bosnian-Herzegovinian, monthly magazine *Kršćanska obitelj* (*Christian Family*) from the city of Mostar, an educational and entertainment magazine for the Croatian Catholic people and a periodical of Croatian peasant schools that was edited and printed by the Herzegovinian Franciscans (1900-1920 and 1938-1944). From the point of view of the language research, it should be noted that the starting point of the publishing of this magazine dates back to twenty years after the beginning of the Austro-Hungarian occupation of Bosnia and Herzegovina (1878) and that paper analyses the first period of the publishing of the magazine, i.e. the period until the entry of Bosnia and Herzegovina into the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenians (1918). It is expected that the relevant words will most likely appear in the stories about village life, most of which will be nouns.

Keywords: *Turkish loan words, the Croatian language, periodical, Kršćanska obitelj (Christian Family).*

5. INTRODUCTION

Centuries-long presence of the Ottoman Empire in Bosnia and Herzegovina (from the middle of the 15th century) has left its mark on the language as well. Turcisms are words of the Oriental cultural layer, predominantly Turkish (Ottoman), but also Arabic, Persian, and Greek words, words of the classical heritage. (Vranić, Zupčić, 2013, 104) One would expect that most of these words would be heard in the field of military and administrative terminology, more in urban than rural environments, more in Štokavian than in Chakavian and Kajkavian dialects.

Kršćanska obitelj (*Christian Family*, CF) is a monthly journal, edited and printed by the Franciscan Herzegovinian professors at the Franciscan Theology in Mostar from 1900 to 1920 and 1938 to 1944. This journal, which was for a while the only Catholic journal in Herzegovina, being published for 27 years, on 6,751 pages under 9,094 different titles, brings topics from social sciences (26.3%), religion (24.3%), and literature (23.3%). (Tomić, 2001, 9) The benevolent attitude of the editorial board towards Muslims is reflected in the review of the book written by Antun Hangi, *Život i običaji muslimana u Bosni i Hercegovini* [*Life and Customs of Muslims in Bosnia and Herzegovina*] (Mostar, 1900), printed by this Franciscan printing office: "[it is a book]

^a University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb-Croatia, drazenko.tomic@ufzg.hr.

... dealing with life and customs of our blood brothers, the Muslims...The truth needs to be acknowledged, and that is that there are, among many outside Bosnia and Herzegovina, plentiful prejudice against us Bosniaks and Herzegovinians, especially against our Muslims, which is very detrimental... also to our Catholic religion, because it poses great hindrance to moving closer together. The domestic life and customs of our Muslims are essentially old... customs, which have been, true, [under] the influence of Islam, as those of Christians [under] the influence of Christianity, in many ways transformed..." (N. N, 1901, 63)

6. METHODOLOGY

In this article, we are not dealing with words which have been fully assimilated into the standard language (adapted loanwords), nor those which have been assimilated into the vernacular and exist constantly or occasionally in the standard language as well, and have a word that replaces them. Furthermore, we we will not be talking about Turcisms that can be found in folk poetry (because such almost do not appear in older issues of *CF* at all), nor about Turcisms pertaining to religious life, customs, greetings, and Muslim expressions. Rather, we are dealing with Škaljić's fourth group of Turcisms (1996, 16), that is, less frequent words pertaining to certain dialects or provinces (*taze, fišek, hava, harman, insan, haber*, and other), which are today mostly archaisms in Croatian language, and are not even mentioned in the *Dictionary of Croatian Language* (Anić, 1991).

The Turcisms have been taken out from the text of the journal after reading it. It is possible that some words were skipped in the process. First three volumes (1900 – 1902) have been reviewed. They encompass 631 different units (article, short story, poem, news...) on 700 pages with approx. 340,000 words. The frequency of occurrence of Turcisms in the text was not recorded. For each word, it is indicated where it was found: year, issue, and page.

The nouns are written in the nominative, verbs in the infinitive, understandable, even when they occur in the text in different forms. There are no marked accents. The meaning is given as per: Škaljić, Abdulah, *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* [*Turcisms in Serbo-Croatian Language*], "Svjetlost", Sarajevo 1966 and 1985. The context in which a particular word was used can suggest a somewhat different meaning from that given in the above mentioned dictionary, or it can imply only few of the provided meanings. Škaljić (1966, 20) emphasizes this issue, saying that in their pronunciation, non-Muslims, where Turcisms are concerned, often break away from the original word which was taken over from the Turks or by the agency of the Turks, especially in the pronunciation of the sound "h", the substitution of "č" and "ć" and other. Let us add that

this concerns not only the form, but also the frequency of words, as well as their meaning, depending on the region of Bosnia and Herzegovina in which they are used.

7. FINDINGS

The words we were looking for appear mostly in short stories that talk about the anecdotes from life in the village, such as: in 14 installments of Đuro Džambas' short story "U tudju dobru dobra nije, pa sto ti zapisa" ["There is no good in others' goods"], in 8 installments of "Rane obitelji" ["Early Family"] and other short stories, 43 of them in total. Veljko Obradov (Ante Jukić) has in his 6 poems a couple of such words, but also in 4 poems of different authors. 15 articles contain these words, as do 9 news articles.

In the *CF*, Turcisms (the type investigated here) are related to the rural environment, uneducated (Catholic) villagers and have no connection with the Muslim folk or Islam.

The expressions we encountered in *CF* often have their translation in the Croatian language. In some cases, this translation is shown in parentheses, as is the case in the short story "In others' goods..." Here, however, it happens that one Turcism is explained by a different Turcism, perhaps somewhat more usual in speech.

In the *CF*, archaic Turcisms are, by their type, most commonly nouns, while verbs occur less frequently. Some of the typical exclamations are not present (*tobe, tobe, vela havle*), except for "jok" in a couple of places. They are declined according to the rules of Croatian grammar.

In some cases a Turcism is explained with another Turcism: "Who knows whose she will be, and maybe you could get her for *badava* (*džaba*; eng. *free*), if the Germans come." (1991, 197) or "... he knew a lot in this world, *birdem* (*dapače*; eng. in *fact, indeed*) what the emperor dines." (1902, 116) In other cases, the Turcism is in the parentheses, such as: "Bring a thick canvas (*beza*) and take some wax..." (1902, 70). Here it appears to be used to denote a type of canvas. In some places, there is an attempt to turn a loan word from a non-oriental language into an orientalism. Therefore, the word *arija* (ital. *air*) is written as *harija*. "I have nothing in this whole wide world, except for the ten nails I have, and you ask this of me at the very last moment, well, wherefrom; from dear God's *harija*?" (1901, 103)

Table 1: Words in total in Magazine and Turkish Words in Magazine

	<i>1900 (I)</i>	<i>1901 (II)</i>	<i>1902 (III)</i>	<i>Summa</i>
Words in total (cca.)	115,000	121,000	107,000	343,000
V. AniĆ (1991)	24	25	16	65
A. Škaljić (1985)	27	24	19	70

3.1. Turkish Words in the dictionary

Adet, alakati, alćak, alem, alka, amanet, aršin, asli, ašarija, avlija, babo, badava, bajagi, balćak, basamaci, bašća, baška, baškaluk, bataliti, bedevija, beg, begenisati, beharati, belaj, beli, bena, berićet, bez, bezbeli, birdem, borija, busija, ćalištisati, ćara, ćemer, ćesma, ćibuk, ćik, ćivija, ćage, ćor, ćorda, ćošak, ćulah, dagara, दौरa, dernek, divaniti, dolaf, dost, dušek, džaba, džambas, džebahna, dželat, Džele Šanuhu, džezva, džidže, đemija, đerdan, đulistan, eglenisati, ejvalah, fajda, findžan, fišek, fukara, gajtan, gurbetluk, hajvan, halal, han, handžar, haps, ćališiti, haran, hasniti, hatar, hava, hazna, hećim, hefta, helem, hem, herav, hesabiti, hrsuz, hućum, ibrik, ićindija, imaret, insan, jabandžija, jafta, jazuk, jok, kail, kaiš, kašika, katil, kavga, kidisati, konak, kurtaristati se, mahala, mal, marama, marifetluk, maše(ice), mehana, mejdan, melem, meteriz, mukajet, mukte, musaf, nijetiti, odžak, okabuliti, para, paša, pazar, pilav, pusatli, rahat, refena, sanduk, sebepli, seiz, sepet, sindžir, sofra, šajka, šalvare, šešana, šiljte, taksirat, taman, tapija, tarhana, tefter, tokmakom, tuć, ugursuz, vajda, vakat, varoš, zahira, zehra, zejtin, zemen, zijan.

8. DISCUSSION and CONCLUSION

The words we were looking for appear mostly in short stories that talk about the anecdotes from life in the village, such as: in 14 installments of Đuro Džambas' short story "U tudju dobru dobra nije, pa sto ti zapisa" ["There is no good in others' goods"], in 8 installments of "Rana obitelj" ["Early Family"] and other short stories, 43 of them in total. Veljko Obradov (Ante Jukić) has in his 6 poems a couple of such words, but also in 4 poems of different authors. 15 articles contain these words, as do 9 news articles. Considering the fact that CF during these three years had published xxxx units, that is not such a large number.

In the CF, Turcisms (the type investigated here) are related to the rural environment, uneducated (Catholic) villagers and have no connection with the Muslim folk or Islam.

The expressions we encountered in CF often have their translation in the Croatian language. In some cases, this translation is shown in parentheses, as is the case in the short story "In others'

goods...” Here, however, it happens that one Turcism is explained by a different Turcism, perhaps somewhat more usual in speech.

In the *CF*, archaic Turcisms are, by their type, most commonly nouns, while verbs occur less frequently. Some of the typical exclamations are not present (*tobe, tobe, vela havle*), except for “*jok*” in a couple of places. They are declined according to the rules of Croatian grammar.

At the beginning of the 20th century, within a different political and cultural context, the *CF*, from 1900 to 1904 while Radoslav Glavaš (1867 – 1913) was the editor-in-chief, consistently implements the language standard, and that the editor paid significant attention to the language can also be seen in Veljko Obradov’s review of Glavaš’s book *Život i rad fra Rafe Barišića* [*Life and work of Fr. Rafo Barišić*]: “... all nicely heaped in a book, spiced with pure Croatian language, so that reading it is a pleasure. Today, we write just about anyhow, our dear language is being pulled apart. And Fr. Radoslav wrote this book in that live and pure language that can only be found among us, in Herzegovina, who still are not tarnished by foreign influences [probably Germanisms].” We corroborate this with Glavaš’s inaugural article in the first issue of the first volume of the journal (1900, 2-7), with the side note that in it we can find the verb “*nijetiti*” [to ignite] in two places.

The editorial board is facing a high percentage of illiterate people, which is why they: “...are striving to make the layout and the range of texts such that they benefit the simple folk as much as possible.” (1900, 34) Perhaps this is also why the editorial board consistently implements the language standard, not only in articles and reports, but also in folktales and proverbs. Therefore, none of the folktales in the *CF* have been written in the vernacular language, ikavian accent, nor is the editor striving to preserve that language – on the contrary, “old words” are the remnants of the outlived world and system. This is why archaic Turcisms in the short stories are located almost exclusively in the rural (underdeveloped) environment. (Which can also be seen as a paradox because it was the Catholics who mostly lived in rural, and Muslims in urban areas, so it is expected that Turcisms would be more present in bazaars than in villages.) It should be kept in mind that the editorial board addresses exclusively Catholics (without having anything against the Muslims or Orthodox).

Almost all of the extracted Turcisms can be found in the spoken language of the population in Herzegovina.

9. REFERENCES

- Anić, V. (1991). *Rječnik hrvatskoga jezika*, Zagreb: Novi liber.
- Klaić, B. (2001). *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Škaljić, A. (1985). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*, Sarajevo: Svjetlost.

Tomić, D. (2001). *Kršćanska obitelj*, Mostar: Franjevačka knjižnica i arhiv

Vranić, S & Zubčić, S. (2013). Turcizmi u frazemima hrvatskih govora, *Filologija*, 60, 103-145.

The Romani in the Macedonian Educational System

Dushka MATEVSKA¹⁶

Abstract

Education is an individual right and necessity in modern society. Education has value in itself, independently of the economic value it brings to the individual, or the lack thereof, because it enriches all individuals and it enables meaningful orientation in the world. The analysis of the Macedonian educational structure shows that half of the population that is 15 or older doesn't possess or possesses a low level of education. It is especially concerning that we have a larger percentage of illiterates in rural municipalities and municipalities where certain minorities such as Albanians, Turks and Romani dominate. Macedonia, as a multiethnic society, has defied the rights and freedoms of the national minorities in article 48 of the Constitution from 1991, according to which, they have the right to freely express, nurture and develop their identity, as well as the right to tuition in their native language in primary and secondary school. However, the tuition in their native tongue isn't implemented equally for all minorities. Primary school education, which is compulsory in Macedonia, has tuition in Macedonia as well as Albanian, Serbian and Turkish, while the Romani population is far from realizing their right to tuition in their native language even though they are the third most numerous minority in Macedonia. From all the present minorities, only the Turkish populace has secondary school tuition in their native tongue, despite the fact that the 2007 changes to the law of secondary education implemented compulsory secondary education to all citizens, with equal opportunities. In this paper we will try to detect the reasons for the low achievements and high dropout rates of Romani children. According to the State Statistical Office a small percentage of enrolled Romani children finish primary school. There are many obstacles they face which make it difficult for them to succeed in our education system. The combination of poverty and a specific subculture keeps the Romani populace in the "magical circle of poverty". The low level of education and vocational training lower the chances of successful integration in society and leads to higher vulnerability and discrimination. Macedonia shouldn't rely on passive or repressive measures to include Romani in the educational process but should develop a strategy of positive measures that will bring education closer to the Romani people. Till now, the Romani people had to adapt to the way of life of the larger communities, where the proper help wasn't offered even though they are the poorest and most vulnerable community. Special attention needs to be paid to the tradition and values that are nurtured in Romani culture, and a way to strengthen education as a value and coveted goal in Romani culture needs to be devised.

Keywords: *educational system, educational opportunities, Romani culture*

1. INTRODUCTION

Education is an individual right and necessity in modern society. The strongest process of socialization i. e. the transfer of norms and values in a society is performed through the education system. This is why states not only take over the responsibility of financing and realizing the education processes, but also try to create its content through which individuals will accept the norms and values of the governing system.

After the independence of R. Macedonia in 1991, the education system faced a large number of societal challenges that caused problems in its organization and goals. In conditions of societal transition, a serious clash between acquired values and norms and the need to implement

¹⁶ "Ss. Cyril and Methodius" University, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", Republic of Macedonia, dmatevska@hotmail.com

new norms and values which will be directly correlated to the changed societal conditions occurred.

More serious reforms in the education system were anticipated in the National program for the development of education 2005-2015¹⁷ in which the strategic areas of intervention were detected. Among the key areas were: education for all; improving the culture of living; increasing social participation; an increase in the educational, cultural and economical competency of Macedonian society; strengthening and increasing the international cooperation and managing the changes.

Education for all, as a strategic area for intervention, is of great significance for this paper so we will focus on the most important goals of this area:

The development of educational opportunities for all, as a key goal, for which the balancing of the differences between urban and rural communities as well as between the developed and underdeveloped municipalities is predicted. Also, the creation of systemic solutions for equal opportunities and access of education for special needs children as well as children with learning disabilities.

The decentralization of education as a goal anticipates a redistribution of the responsibility of the main educational questions (the betterment of education, professional improvement of teachers, financing) on all three levels of the education system – central, local and school level. State bodies need to be responsible for the external control of the quality of educational institutions, while local subjects, such as schools and local authorities, need to be responsible for securing conditions for a higher quality education in concordance with national standards.

In the sphere of financing, an abandonment of the linear way of distribution of resources is predicted and a financing system which will foster quality will be introduced. The partial financing has to be done on the basis of distribution of resources to education from the central budget of municipalities in the form of bloc donations. The basic criteria for this type of financing need to be: number of students, condition of infrastructure, quality of education determined by external control and vertical mobility of students.

Raising the educational level of all young people and adults outside of the education process, with an accent on increasing their professional/work and social competencies as well as

¹⁷National program for the development of education in Republic of Macedonia, Ministry of Education and Science, 2004

the elimination of the possibility of creating new generations of educationally handicapped individuals.

Increasing the length of compulsory education. A large number of children start their schooling with low starting knowledge and skill which in the future is reflected by low academic performance and abstinence from further education. To solve this problem, an implementation of a 9 year long compulsory education is predicted, and the year before the child goes to school he/she will enter the system of compulsory education.

The organizational structure of the education system and the model of compulsory education after Macedonian independence is inherited by the previous system. Compulsory education refers to primary education which is divided into two cycles lasting 4 years each. In 2004 a pilot change to the education model was made with a structure of 1+4+4 in which a portion of children aged six entered the so-called year zero (preschool education performed in schools)¹⁸. The 9 year long primary education was implemented in the 2007/2008 school year where primary education was divided in three cycles, where each of them lasted for three years. In April 2007, with the new changes to the Law on the organization of secondary education, secondary education became compulsory for every citizen, under equal conditions¹⁹. The length of high school education is 4 years, while vocational secondary education is three or four years.

1.2. Roma and education

The high rate of students leaving formal education creates a serious problem in R. Macedonia. It is in the focus of attention of all relevant actors in the processes of planning, development, implementation and support of educational policies. Even though this phenomenon is present in all ethnic groups in our society, the rate of students leaving education is highest among the Roma community. The problem of the low enrollment of Roma children in formal education, is viewed by experts as a consequence of Roma culture and community. The most important factors are: family, low socio-economic standing, tradition and value system. However, we need to take into account the structural factors such as: long-lasting discrimination towards Roma, their economic, social, political and cultural exclusion in society, as well as the long-lasting passivity by the state to overcome this.

The inclusion of children in preschool institutions is for the greater societal good for the children as well as the community as a whole. With the inclusion of children in preschool

¹⁸Law for the change and addition for the Law for primary education, Official newspaper of Republic of Macedonia issue 63 from 20.09.2004

¹⁹Law for the change and addition for the Law for secondary education, Official newspaper of Republic of Macedonia issue 49 from 18.04.2007

institutions the probability of children leaving formal education early is lowered, with which the quality and vertical mobility of the generations in the education system are increased. The early socialization of norms and values of the dominant culture allows children to increase their cultural capital and to build a worked-out language code. Many sociological theories of education supported by relevant research show a tight connection between social origin of the child and his/her achievements in education. The theory of cultural capital by Pier Burdie indicates that the position of elite culture is a specific form of capital which can be used in different social areas for the acquisition of socially useful resources. According to Burdie, education doesn't start at the beginning of formal education, when certain existing skills and knowledge are assumed. Children of the ruling class have acquired these skills and knowledge during the preschool years. That is why they possess the key to deciphering the messages they receive in school. This is why educational achievement of social groups is strongly connected to the amount of cultural capital they possess. The sociolinguistic theory by Basil Bernstein indicates towards the existence of two systems of signs (codes): a limited and a worked-out one. The first one is connected to the working class, while the second one to the ruling class. Bernstein assumes that the roots of these linguistic differences are found in the different socialization of children with working class parents and ones from a background with higher social capital. These differences can be overcome if children enter preschool institutions from an early age.

Unlike children from other ethnic communities, Roma children spend their earliest years as beggars instead of being cared for in the many kindergartens in R. Macedonia. Poverty is the main reason for this. Living in substandard conditions, at the edge of existence, Romaparents cannot commit sufficient attention to the development of their children.

According to the State Statistical Office in 1997, among Roma older than 15 24% are illiterate, 30% haven't finished high school, 33% only finished primary school, 9,2% finished high school and only 0,3% have completed higher education²⁰. The low level of Roma education affects their employment status as well. The research of the workforce conducted by the Macedonian government in 2001²¹ show that the unemployment rate of the Roma is 71,8%.

Eleven years later, according to the data from 2008²² despite the positive changes to the Law for primary education in 2004 with which the 9 year long primary school education was

²⁰ On a University level, in 1992, the Macedonian government introduced a quota of 10% for all minorities. This system was changed in 1995, where every minority got its own quota depended on its percentage from the total population in R. Macedonia determined by the 1994 census

²¹European Commission against Racism and Intolerance. 2001. Second Report on "the Former Yugoslav Republic of Macedonia". Strasbourg: Council of Europe

²² Ministry of Education and Science. Manual for the prevention and reduction of discrimination in the Macedonian education system, Geneks-Kocani, 2010

implemented, whose main goal was to equalize the knowledge of all ethnic and societal groups, especially those not included in preschool institutions, 33% of the Roma populace haven't finished primary school and 7% have incomplete or complete secondary education, which shows a decrease in the participation of the Roma in the education process.

The state of higher education in 2008 is even worse, with only 0,1% of the Roma population having finished higher education, which is a reduction of two thirds. The Roma unemployment rate increases to 75% which increases the poverty rate. Social origin of students also has a bearing on the early dropout rate, as an extremely undesirable educational outcome which greatly decreases the chances of them entering the workforce and leads to other unwanted sociopsychological consequences. Lower education level is a reason as well as a consequence of poverty.

The reason for the low education level is the bad socio-economic state of many Roma families, a large percentage of children who are not enrolled in preschool as an important moment of socialization and inclusion in the education system, the lack of fluency in Macedonian because of which normal participation in class is impossible, nonexistence of normal condition for studying at home because of inappropriate housing for most of the Roma population.

The lack of value put on education in Roma communities, especially by parents, is another reason for the lack of enrollment, absence and dropping out of school after the fourth or fifth grade. The patriarchal upbringing, on the other hand, neither motivates nor encourages girls to enroll in school.

Roma are also faced with a low rate of health insurance which is another form of discrimination despite the universal rights that are guaranteed for all people.

In concordance with the requirements of international documents for compulsory primary education and law reforms from 2007 that made secondary education compulsory as well the cost of education has reduced. As a social state, working towards reducing the costs of secondary education, the government of Republic of Macedonia provided free textbooks as well as free public transportation for primary and secondary school students.

In order to overcome and effectively solve the issues with education, especially the problems faced by Roma, in the frame of "The decade of Roma inclusion 2005-2015" an educational fund for Roma was formed. The aim and mission of this fund is to maintain the sustainability of educational programs. That above all includes inclusion and integration in the educational process, in order to improve the education of Roma children. For the 2009/2010 school year the Ministry of Education and Science, with financial support from the Roma

Educational Fund from Budapest, awarded 800 scholarships for Roma students enrolled in public and private high schools.

Every year the Roma Educational Fund awards more than 100 scholarships to Roma students in R. Macedonia for the continuation of their formal education which has improved the state of Roma education. The positive trend of enrollment of Roma students in Macedonian universities started at the beginning of the decade for Roma in the 2005/2006 school year when 140 Roma students enrolled. In the 2013/2014 school year that number increased to 233 enrolled Roma students²³.

However, if we compare the number of Roma enrolled in Macedonian colleges from 2004 to 2014 and how many of them graduated, we can conclude that their number is very small. We have the highest number of Roma graduates in 2012 when 39 Roma graduated, while the lowest number of Roma graduated in 2007 when only 13 graduated college.

Table 1. Number of graduated Roma in the 2007-2014 period

Year	Roma graduates	Men	Women
2007	13	6	7
2008	30	14	16
2009	28	11	17
2010	35	15	20
2011	22	11	11
2012	39	21	18
2013	26	13	13
2014	32	17	15

However, even though the documents prescribe new norms and strategies, the real state of Roma children is concerning. Instead of spending their days in classrooms they are outside begging for money, something that most of them are compelled to do by their abusive parents. The main problems faced by the Roma population that result in lower educational achievements

²³ Research on the success of the Decade for Roma in higher education, 2004-2014. Publisher: Association of citizens – Institute of human rights, Skopje, March, 2016

are the following: bad socio-economic state, high percentage of children not enrolled in preschool education, bad home conditions for learning, unregistered children that come from parents without IDs, abuse of child labor, language barrier, inadequate application of Roma language in all levels of education (no tuition in Roma language, no subject that teaches Roma language, there isn't enough qualified people to teach Roma language and teach in Roma language, there is no department that can produce the appropriate staff), parents that are illiterate and unmotivated to enroll their children in school, underage marriages, segregation, discrimination and stereotyping of Roma people.

3. CONCLUSION

For a strategy for the advancement of Roma on a state level to be considered well thought out, it is necessary to keep in mind the tradition and values fostered by Roma culture. A way needs to be devised to connect the general disadvantages with a positive relation to education, i. e. to think of a way for education to become a desired value and goal for Roma culture.

Up until now, it has been imposed upon Roma people to adapt to the way of life of larger communities, where as the poorest and most vulnerable community appropriate help isn't offered. It is expected of them to answer to the standards of formal education, to purchase all materials necessary for school and after school activities, even though it is common knowledge that a large percentage of the Roma population are financially unable to answer to these demands.

Instead of the state trying to include Roma children in education passively or with repressive measures, positive measures that can bring education closer to Roma children need to be taken. In the frame of these positive measures, children need to be taken out of the ghettos, there needs to be development of "desirable" schools, which will be desirable to the non-Roma population and will stimulate the mixing of children on different bases, including an ethnical basis.

The index of social inclusivity is very important because socio-economic status has a strong influence on educational achievement. Schools that have mostly children whose parents are from a higher socio-economic status achieve more in school. In other words, it is better to go to a school where the parents of the children attending it have a higher socio-economic status on average, than to have parents with higher socioeconomic standing. This implies that an important part of the advantage of socioeconomic status is realized through residential segregation (into better and worse neighborhoods) or the ability of parents with a higher socioeconomic standing to enroll children in schools with a more favorable social content. Social inclusivity will increase with a new administrative division of municipalities with special attention payed on the

desegregation of Roma students and consistent implementation of this new administrative division by primary schools.

4. REFERENCES

- Constitution of Republic of Macedonia. (2001).
European Commission against Racism and Intolerance. (2001). *Second Report on "the Former Yugoslav Republic of Macedonia"*. Strasbourg: Council of Europe.
Ministry of Education and Science. (2017). *Law for primary education*. Skopje, R. Macedonia: Ministry of Education and Science.
Ministry of Education and Science. (2004). *National program for the development of education in Republic of Macedonia*. Skopje, R. Macedonia: Ministry of Education and Science.
Ministry of Education and Science. (2010). *Manual for the prevention and reduction of discrimination in the Macedonian education system*, Kocani, R. Macedonia: Geneks.
Research on the success of the Decade for Roma in higher education, 2004-2014. (2016). Skopje, R. Macedonia: Association of citizens – Institute of human rights.

Özel eğitim öğretmenlerinin 2005, 2015 ve 2017 programlarındaki ses/harf gruplarına ilişkin görüşleri

Opinions of special education teachers on voice / letter groups in 2005, 2015 and 2017 programs

Tuğçe BAYYİĞİT¹, İbrahim COŞKUN²

Özet

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin yıllara göre değişen okuma-yazma programlarındaki ses/harf gruplarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Edirne ili merkez ilçesinde bulunan iki farklı özel “özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde” çalışmakta olan altı özel eğitim öğretmenidir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler dökümü yapılarak içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin 2017 yılı ses/harf sıralamasına ilişkin görüşlerinin ise 2005 ve 2015 yılı ses/harf sıralamasına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Alternatif ses grubu sıralamasının ise özel eğitim alanı için doğru ve etkili olduğu, özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, okuma yazma, ses temelli cümle yöntemi, ses grupları, öğretmen görüşleri

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler yaşamlarını bağımsız sürdürebilmeleri için işlevsel akademik becerilere ihtiyaç duymaktadır. Okuma yazma öğretimi ise bu işlevsel akademik beceriler arasında temeli oluşturmaktadır (Başal ve Batu, 2002). Bazı özel gereksinimli bireyler okuma yazma öğretimini işlevsel okuma tekniği ile öğrenirken bazıları ise okuma yazma sürecindeki basamakların izlenmesiyle öğrenmektedir. Bu durum özel gereksinimli bireyin zihinsel performans düzeyi ile ilişkilidir.

1.1.Ses temelli cümle yöntemi

Okuma yazma sürecinde farklı yöntemlere başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan STCY’de, okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Öğretim boyunca okuma yazma birlikte sürdürülmekte, bu süreçte ses/harf gruplarının sırası izlenmektedir.

Tablo 1: Yıllara Göre Değişiklikler Gözlenen Ses/Harf Grupları

	2005	2015	2017
1.ses grubu	E,L,A,T	E,L,A,N	E,L,A,K,İ,N
2.ses grubu	İ,N,O,R,M	İ,T,O,B,U	O,M,U,T,Ü,Y
3.ses grubu	U,K,I,Y,S,D	K,I,R,Ö,S,Ü	Ö,R,I,D,S,B
4.ses grubu	Ö,B,Ü,Ş,Z,Ç	M,D,Ş,Y,C,Z	Z,Ç,G,Ş,C,P
5.ses grubu	G,C,P,H	Ç,G,P,H	H,V,Ğ,F,J
6.ses grubu	Ğ,V,F,J	F,V,Ğ,J	---

2. YÖNTEM

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin yıllara göre değişen okuma- yazma programlarındaki ses/harf gruplarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları(gözlem, görüşme vs.) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır(Creswell, 2013).

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları Edirne ili merkez ilçesinde bulunan iki farklı özel “özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde” çalışmakta olan 4’ ü kadın, 2’si erkek olmak üzere 6 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır.

2.2. Veri toplama araçları

Bu araştırma çerçevesinde yanıtı aranan soruların çözümü için önce alan yazın taraması, daha sonraki süreçte ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler özel eğitim öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada alan yazın taraması yapılarak ve uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanan görüşme soruları katılımcılara yöneltilmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde sırasıyla tüm görüşmelerin dökümleri yapılmış, döküm sonuçlarından ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi görüşme dökümlerinin içinde bulunan belli kelimelerin ya da kavramların varlığını ortaya çıkarmak için yapılır. Araştırmacı bu kelime ve kavramların birbirleriyle olan bağlantılarını, anlamlarını belirler ve analizini gerçekleştirerek metinlerde bulunan mesajlara yönelik verilere ulaşır(Büyüköztürk, 2013).

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde kullandıkları yöntemlere bakıldığında katılımcıların 6'sı da ses temelli cümle yöntemini okuma yazma öğretimi süreçlerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönteme ek olarak öğretmenlerden 2'sinin hece, 1 öğretmeninde fiş/cümle çözümleme yöntemini kullandıkları görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan özel eğitim öğretmenlerinin 2005 yılı ses/harf sıralamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin 2'si 2005 programında yer alan sıralamanın öğrencileri zorladığını, 2 öğretmen süreci etkili bulmadığını, 1 öğretmen ise değişen ses/harf gruplamalarının öğretmen adaptasyonunu olumsuz şekilde etkilediğini belirtmiştir. 1 öğretmen ise bu konuyla ilgili görüş belirtmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan özel eğitim öğretmenlerinin 2015 ses/harf sıralamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin 4'ü 2015 programında yer alan sıralamanın öğrencilerde telaffuz sorunlarına neden olduğunu, 1 öğretmen programdaki değişikliklerin yetersiz olduğunu, 1 öğretmen ise değişen ses/harf gruplamalarının öğretim sürecindeki örnek çeşitleme sıkıntılarını dile getirmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan özel eğitim öğretmenlerinin 2017 ses/harf sıralamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin 3'ü 2017 programında yer alan sıralamanın öğretim sürecinde verilebilecek örnekleri çeşitlendirdiğini, 1 öğretmen öğretim sürecini kolaylaştırıp öğrenme hızının artacağını, 1 öğretmen değişen ses/harf gruplamalarının telaffuz sıkıntılarını gidereceğini, 1 öğretmen ise bu sıralamanın hem öğrenme hızını arttıracığını hem de telaffuz sıkıntılarını ortadan kaldıracağını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri öğretim kalitesini etkileyecek düzeyde köklü bir değişiklik olmadığı görüşünü de eklemiştir.

Araştırmanın son alt problemi olan özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ses/harf sıralamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tümü alternatif ses/harf sıralamasının özel gereksinimli bireylere uygun olduğunu, öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim planlarının alternatif uygulamaları gerekli kıldığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerden biri bu alternatif sıralamanın belli bir strateji dâhilinde verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin de ses temelli yöntemi kullandıkları görülmüştür. Bu durum normal eğitim müfredatına uygunluk sağlama ve kaynaştırma öğrencilerinin anlam kargaşasını önleme adına yapıldığı düşünülebilir. Ceylan-Aba (2011)'nın 2005 okuma yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleme üzerine yaptığı çalışmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmada yer alan öğretmenlerin özel eğitimde görev yapması sebebiyle öğrencinin bireysel özelliklerine göre ek yönetime başvurdıkları söylenebilir.

Çalışmamızın diğer bir alt problemine ilişkin bulguları incelediğimizde ise Milli Eğitim Bakanlığı 2005 okuma yazma programında yer alan ses/harf gruplamasına ilişkin görüşlerinin olumlu olmadığı sonucuna ulaşmaktayız. Öğretmenler süreci etkili bulmadıklarını ya da zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmenin de ses/harf sıralamalarının sürekli değişmesinden ve öğretmenlerin sürece uyum sağlamakta zorluk yaşadığından bahsettiği görülmektedir. Öğretmenlerin, süreci etkili-etkisiz ya da zor-kolay diye nitelendirirken elde edilen verilere göre çocukların ses farkındalığı, okuma yazmaya geçiş hızı, süreci anlamlandırması gibi alanlardaki performanslarını göz önüne aldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı 2015 okuma yazma ses/harf gruplarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde ise ses sıralamasını telaffuzu birbirine yakın olan harflerin aynı grupta olması, çocukların ilerlemesini yavaşlatması, öğrenme hızını olumsuz etkilemesi gibi nedenlerle eleştirdikleri görülmektedir. Örneğin çalışmadaki özel eğitim öğretmenleri 2015 yılı sıralamasında “n” ve “l” harflerinin aynı grupta olmasının bu kargaşayı arttırdığından yakınmıştır. Özsoy (2006)'un ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler üzerine yaptığı çalışmanın sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Çocukların sesi hissetme ve tanıma aşamasında en çok yaşanan sorunun bazı sesleri birbirine karıştırmaları olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenler sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrenciler tarafından en çok “b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t” seslerinin birbiriyle karıştırıldığını belirtmiştir. Ses benzerliği olan harflerin bu aşamada yoğun karıştırılmasının yöntemin uygulanmasında önemli bir sorun yaşanacağını göstergesi olabileceği yorumu yapılmıştır. Babayigit (2012)'in okuma yazma öğretiminde STCY'ye ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiği üzerine yaptığı çalışmanın sonuçları da sesleri birbirine karıştırılan harflerin farklı gruplarda yer alması gerektiğini desteklemektedir. Ayrıca öğretmenler gruptaki ses sayısının aynı kaldığı için 2005 yılı örnekleme sıkıntısını gidermediğini belirtmiş ve diğer bir

öğretmen de yetersiz bir değişiklik olduğu için öğretmenler tarafından kullanılmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 2017 yılı ses/harf sıralamasına ilişkin görüşlerinin ise daha olumlu olduğu görülmektedir. Gruplardaki ses sayısı arttırıldığı için örnekleme sıkıntısı giderilmiş, sesli harflerin öne alınmasıyla birlikte öğrenim hızı artmış, öğrenmeler daha anlamlı hale gelmeye başlamıştır. Telaffuz sorunları ve sesleri karıştırma problemleri karıştırılan seslerin arasına birçok harf öğretiminin girmesiyle en aza indirilmeye çalışılmış ve öğretmenler tarafından olumlu bulunmuştur. Diğer bir öğretmen de yapılan son değişikliğin daha iyi olduğunu ancak öğretim kalitesini etkileyecek yeterli değişikliğin hala yapılmadığını düşünmektedir.

Son olarak öğretmenlerin alternatif sıralamaya ilişkin görüşlerini yorumlayacak olursak alanın özel eğitim olması, her öğrencinin bireysel özellikleri, düzeyleri kapsamında BEP ve BÖP 'lerin de desteklediği üzere alternatif bir sıralamanın doğru ve etkili olduğu müfredatın özel gereksinimli bir öğrenciye dayatılamayacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Babayiğit (2012)'e göre alternatif sıralama okuma yazma öğretiminde ünsüz harflerden öncelikle sürekli olanların verilmesine özen gösterirken, sürekli fakat kavranması zor olan ğ, j, f gibi sesleri son grubu yerleştirerek öğrenme kolaylığı sağlama, ünlü harflerin verilişinde ezbere neden olabilecek örnekler yerine yeni örneklerin verilmesini sağlama, yazılışı veya telaffuzu benzer olan harflerin karıştırılmasını önlemek amacıyla bu harflere farklı gruplarda yer verme gibi birçok kolaylık sağlamaktadır. Aynı çalışmada ilk okuma yazma öğretimi için yazarlar tarafından alternatif ses sıralaması ile oluşturulmuş ders kitaplarının yazılması önerisinde bulunulmuştur.

Gerçekleştirilen bu çalışmada özel eğitim öğretmenleri alternatif sıralamanın belli bir strateji dahilinde verilmesi, rastgele öğretim yapılmaması gerektiği de vurgulanmıştır. Çalışmadaki katılımcıların görüşlerinin yaşa, cinsiyete, mezuniyet alanına ya da mezuniyet durumuna yönelik farklılaşmadığı görülmüştür.

5. KAYNAKLAR

- Babayiğit, Ö. (2012). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Başal, M. & Batu, E.S. (2002) Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş Ve Önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3 (2) 85-98
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan-Aba, T. (2011). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma- Yazma Öğretim Programının(2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi(Balıkesir İli Örneği).Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni* . Ankara: Eğiten Kitap.
- Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Teaching mathematics by solving problems

Sonja CHALAMANI^{24a}, Marzanna SEWERYN-KUZMANOVSKA^{25b}

Abstract

The learning by solving problems itself represents a way which exerts a favorable impact upon the development of self-reliant and autonomous learning, whose aim is to activate the interest and the creative thinking process of the students. The modern-day teaching of mathematics requires a successful, creative and rational work with the students. In this paper is considered the influence problem teaching in mathematics, beginning from the earliest age, more precisely from the first grade elementary school, while taking into account the way of formulating the problems, initially by using images, and afterwards in the shape of textual task when the students have mastered the reading of texts. Taking into consideration what we know so far, scientifically examined and practically verified we can say that problem teaching represents turn in conceptualizing and realization of certain processes in teaching and it changes its presentation, it meets the new demands and numerous tasks in teaching and person's demands. It does not come to one or another teaching method or a teaching procedure. As a complete teaching system it includes more teaching methods procedures and means of teaching and it provides completely changed role of the teacher and the students. Different authors differently define problem teaching but essentially they all agree: it is a method that encourages the students to take the responsibility for their own learning by solving problems (which very often can be solved in many ways) and to make reflection of their own experience in learning. The main aim of this kind of teaching is solving problems. Problems appear when students come to certain obstacle in satisfying their wishes or in relating their goals. Teaching begins by setting the problem, it continues by setting hypotheses and it finishes by applying the acquired knowledge in new situations. Significance of this kind of teaching arises from its essence. Problem teaching should be conducted in present schools at high level: from acquiring knowledge to development of creative abilities of the students which means that the teaching process should be a process of thinking activity of students. Essentially the role of the teacher should be changed. They should not be only the ones that give the knowledge but also they should be associates and organizers of that kind of teaching by which students will independently solve problems and in that way they will develop abstract learning and the total mental capacity. Therefore, this teaching is also called problem development teaching by some authors. The main characteristics of learning by solving problems which we consider in this paper are: critical thinking (students analyze problem and they try to find solution by independent choice of appropriate strategies), group work (students work in small teams), authentic tasks (students work on real life problems) and direction by the teachers (they give support, they provide learning material and they direct the students in defining conducting and evaluating of their work). The problem teaching of mathematical matter introduces the students into an autonomous research work.

Keywords: *problem, problem task*

1. INTRODUCTION

One of the innovations which should enable the development of creative personalities within the education process is the problem teaching in mathematics. "This teaching challenges the

^a University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Technical Science, Bitola-R. Macedonia, scalamani@yahoo.com

^b University "St. Kliment Ohridski", Pedagogical Faculty, Bitola-R. Macedonia, marzanna.kuzmanovska@yahoo.com

students to “learn how to learn” and to seek solutions to the problems of the real world, which are used to encourage the curiosity and to inspire the studying of the mathematical matter”(Stojanović, 2005:73).

Different authors define the problem teaching in different way, but in essence they all agree that it is method that encourages student to take responsibility for their own learning by solving problems and to give reflection of their personal experience during the learning. “Learning by solving problems is a kind of learning which requires from the student formulating of the problem task, solving the problem task by independent thinking activity, to find out what is missing for solving the problem task, to look for information and to reveal the solution” (Brković, 2011:234).

1.1. The teacher and the students in the problem teaching in mathematics

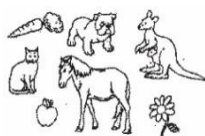
Teacher is a very important part in the teaching process. He should be led by the old wisdom that “The student is not a pot to be filled but a torch to be kindled”. Instead of the prevailing teaching role, the teacher organizes and guides. He acts as “signpost” which opens possibilities for the students to check up the adequacy of their current knowledge. “Problem teaching by solving problems acquires great activity on the part of the students. This kind of teaching is much more difficult since they have to solve the tasks on their own by minimum help of the teacher”(Seweryn-Kuzmanovska, Chalamani, 2017:680). For successful realization of the problem teaching students should above all be capable of performing mental activities.

2. METHODOLOGY

In order to determine the effects of application of the problem tasks in teaching mathematics it was conducted research in nine-year-primary-education school “Todor Angelevski” Bitola, R. Macedonia, in second and third grade. The classes were chosen randomly and in each of them there were 24 students. The objective of this research was to determine the influence of the problem tasks on the students regarding their understanding and solving.

After intensive work of the teachers with the students, in the terms of solving problem tasks previously conceptualized and chosen by us (authors) and worked under our mentorship in the period from September 2017 to March 2018, the research was completed with research test which was conducted in the last week of March 2018. In the research test were used the following problem tasks:

1. How many animals are there on the drawing?



(A)3 (B)4 (C)5 (D) 6 (E) 7

3. Dime has cut out of paper the following figures.

How many rectangles are there left of the circle?



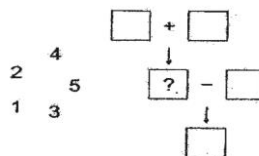
(A) 2 (B) 3 (C) 4 (D) 5 (E) 6

2. Which of the dresses has got less than 7 dots and which one has got more than 5 dots on it?



(A) (B) (C) (D) (E)

4. Fill in numbers 1,2,3,4 and 5 in the squares, in each How many rectangles are there left of the circle? square fill in one different number, so as calculation are correct. Which number do you see in the square where the question mark is?



(A) 1 (B) 2 (C) 3 (D) 4 (E) 5

5. Sara asked her friends if they like apples or oranges. Her Carol diagram look like this:

	Likes apples	Doesn't like apples
Likes oranges	5	3
Doesn't like oranges	1	2

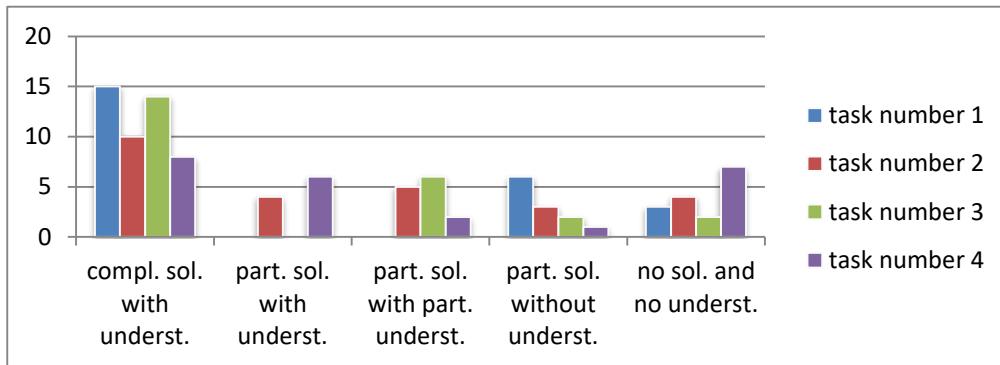
- How many friends did Sara ask?
- How many friends like apples and oranges?
- How many friends don't like neither apples, nor oranges?
- How many friends like apples, but they don't like oranges?
- How many of the friends like oranges, but they don't like apples?

6. Petar bought big chocolate for 95 denars. He paid to the shop assistant with one banknote of 50 denars and 5 coins of 10 denars. Should Petar expect a change?

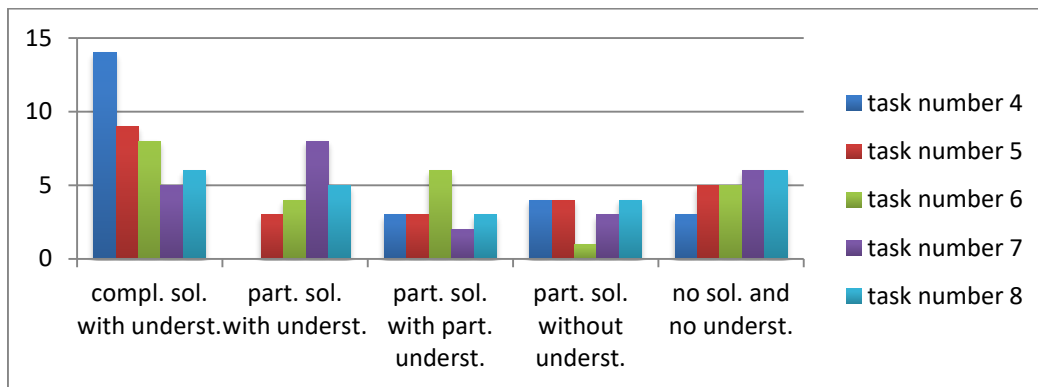
7. The perimeter of one rectangle is 18 cm. If the lengths of the sides of the rectangle are natural numbers, then decide how many rectangles like that there are.

8. Kire has a few coins of 1 denar, 2 denars and 5 denars. If he pulls out three coins, how many denars has he got in his hand?

In the second grade test were given the tasks number 1, 2, 3 and 4, and in third grade tasks number 4, 5, 6, 7 and 8. The results acquired are worked in SPSS 16.0. Below are given graphics, where are presented the results acquired in the conducted research test.



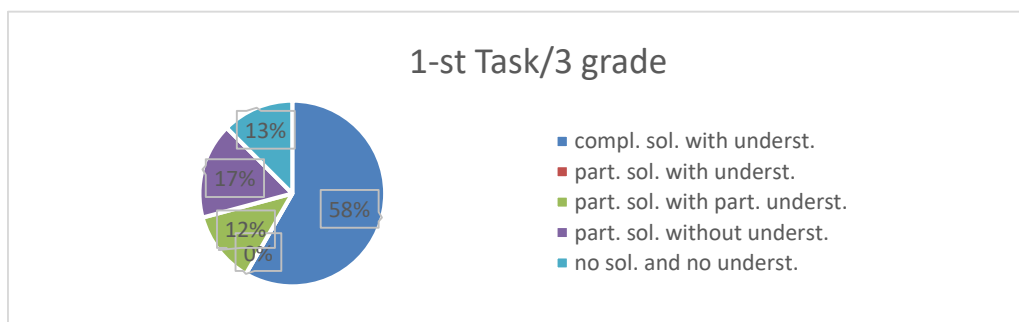
Graphic1. The results acquired by the research tests in the second grade



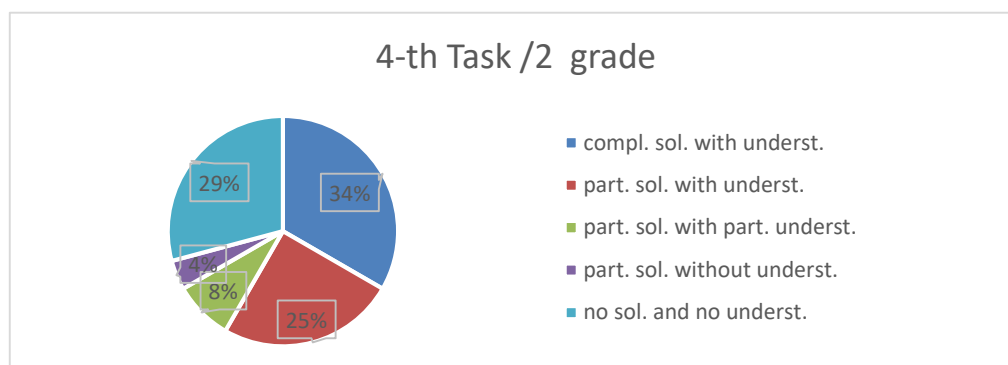
Graphic2. The results acquired by the research tests in third grade

3. DISCUSSION and CONCLUSION

From the above pillar diagram it can be seen that by increasing the difficulty of the problem task it is decreased the number of the students that understand and solved the tasks and it is increased the number of those ones who do not solve them, i.e. they very quickly give up from the tasks. Special emphasis is put on the result which we acquired from the forth task for second grade (task number 4), first one for third grade (task number 4) which can be seen in the graphics presented below.



Graphic3. Percentage representation of the solutions for the problem task 4 in the second grade



Graphic4. Percentage representation of the solutions for the problem task 1 in the third grade

From graphics 3 and 4 it can be seen that the percentage of the students who solved the problem task in the third grade (58%) compared to the ones from second grade (34%) is much bigger. The percentage of the student who did not solve the problem task at all in third grade (13%) compared to the ones in the second grade (29%) is decreased for more than a half. The results above show that giving up of the students from solving the tasks is one of the basic problems in conducting problem teaching in mathematics as it causes passivity and it does not motivate for further learning.

“The right choice and application of the mathematical tasks are pre-condition for quality teaching of mathematics and good results of the students”(Chalamani, Seweryn-Kuzmanovska,2018:202). Therefore for the tasks are given a greater part of the teaching time and it is justified the demand: “the teacher to teach all the students how to solve tasks. It is a continuous process which stars from first grade of the primary school”(Klasnić, 2009:146).

4. REFERENCES

- Brković, A. (2015). Razvojna psihologija. Retrieved Januari 09, 2015 from: http://www.svetlost.org/podaci/Razvojna_psihologija_Brkovic.pdf
- Chalamani, S., Seweryn-Kuzmanovska, M. (2017). Mathematics teachers' role in problem task-solving teaching. Conference proceedings from the International Scientific Conference THE EDUCATION AT THE CROSSROADS-CONDITIONS, CHALLENGES, SOLUTIONS AND PERSPECTIVES; ISBN978-608-4616-98- (pp. 199-202)
- Klasnić, I. (2009). Problemski zadaci – kako ih rešavaju uspešni i neuspješni učenici. Retrieved June 15, 2015 from: <http://hrcak.srce.hr/40006>
- Seweryn-Kuzmanovska, M., Chalamani, S. (2017). Textual and problem tasks in the modern teaching of mathematics. Third International Conference “Education across Borders” Education and Research across Time and Space (1100th Death Anniversary of St. Climent of Ohrid) (pp. 678-682)
- Stojanović, O. (2005). Problemska nastava. Retrieved October 22, 2014. from: <http://be.scribd.com/doc/16423766/Problemska-nastava>

Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince söylenilen Türkülerde geçen yer adları

Place names mentioned in folk songs sung by Western Thrace Turks and Turks in Bulgaria

Levent DOĞAN²⁶, Ntilek OSMAN²⁷

Özet

Adlandırmalar, toplumsal hafızanın canlı kalmasında ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasında büyük öneme haizdir. Yer adlarının da bir bölgenin tarihi geçmişinin yanında coğrafi yapısı ve sosyo-kültürel kimliği hakkında ip uçları vermesi açısından önemi muhakkaktır. Bu bakımdan yer adları, kültürel coğrafya çalışmalarında önemli araştırma konularından biridir. Bu çalışmada Türk kültürünün aynası olan türküler Balkan coğrafyası özelinde yer adları üzerinden incelenmiştir. Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde geçen ülke, şehir, kasaba, köy ve diğerleri gibi coğrafi mekanlar ve yerleşkeler derlenerek, türkülerde nasıl konu edildiği tahlil edilmiştir. Türkülerde zikredilen yer adlarının bugünkü coğrafi karşılıklarına bakılmış, hâlâ var olup olmadıkları tespit edilmiştir. Yer adlarında değişmeler olup olmadığı da incelenmiştir. Böylece, 600 yılı aşkın süre Balkanlarda egemen olan Türk hâkimiyetinin izleri, günümüz Balkanlar coğrafyasında takip edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Balkanlar, Batı Trakya Türkleri, Bulgaristan Türkleri, yer adları, türkü.

1. GİRİŞ

Türkler, tarih boyunca gittikleri yeni yerlere kendilerine göre adlar vermiştir. Göçebe, yarı göçebe ve yerleşik Türk topluluklarının eski çağlardan bu yana yaşadıkları yerlere, coğrafi ve fiziki çevrelerine anlamlı adlar koydukları bilinmektedir. Yaptıkları adlandırmalarda, bölgenin coğrafi özellikleri ve bitki örtüsü gibi çevresel niteliklerinin yanında hayvan ve kişi isimlerini, millî ve efsanevi kahramanlarını, mesleki yeteneklerini, dinî kavramlarını ve renkleri göz önüne almışlardır.²⁸ Orta Asya'dan göçen Oğuz boylarının Anadolu'da yaptığı gibi Balkanlar'da da Türkler, söz konusu coğrafyayı yurt tutmaya başlamalarıyla birlikte yerleştikleri çeşitli bölgelerde kendilerine göre yeniden adlandırmalar yapmıştır.

Yapılan adlandırmalar farklılık göstermekte; yeni ad bazen söz konusu bölgede Türklerden önce yaşayanların kullandığı adın bir varyasyonu olabilirken, bazense yabacı kökenli adın Türkçe söyleyişteki çağrışımı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Tamamen yeni bir tanımlama şeklinde oluşturulan adların verilmesi ise farklı sebeplere bağlanabilmektedir. Nitekim, Türkçe yer adlarında coğrafi sembolizmin önemli bir payı bulunmakta; yaşam alanı, coğrafyanın özelliklerinin belirleyiciliğinde oraya yerleşen toplumun kullandığı dille adlandırılmakta, bu durum toplumun coğrafi mekanla bütünleşmesinin, diğer bir deyişle yurt edinmenin karakteristik

²⁶ Trakya Üniversitesi, Edirne, ldogan@trakya.edu.tr,

²⁷ Trakya Üniversitesi, Edirne, ntilekosman@gmail.com

²⁸ Levent Doğan, Kırgızistan'ın Üç Büyük Şehrinin İsimleri Üzerine, Türk Kültürü Dergisi, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Sayı: 426, Ekim, 1998, Ankara, s.630.

özelliği olarak açıklanmaktadır.²⁹ Bu bakımdan yer adları bir bölgenin tarihi geçmişinin yanında coğrafi yapısı ve sosyo-kültürel kimliği hakkında ip uçları vermesi açısından öneme haizdir.

Zira tarih boyu pek çok medeniyetten ve kültürden daha uzun ömre sahip olduğu anlaşılan adlar, medeniyetin izlerinin göstergesi olan somut kültürel miras eserleri ortadan kalkabilirken dahi varlığını sürdürebilmektedir. Bu açıdan adbiliminin³⁰ dalı olarak yer adlarının (toponimia) çalışma alanı olan yer adlandırmaları, belirli bir alandaki varlığı meşrulaştırmada kullanılan önemli bir araçtır.³¹ Bunun yanında adlandırmaların, toplumsal hafızanın canlı kalmasında ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasındaki işlevinin önemi muhakkaktır.

Farklı coğrafyalarda yüzyıllardan beri çeşitli sebeplerle yer adlarında değişiklik yapılmakla birlikte, bu uygulamanın özellikle Türk dünyasında yoğunlaştığına dikkat çeken Makas, “... Anadolu dışında yaşayan Türkler’i kimisi Çinlileştireyim derken, kimisi Ruslaştırmak, bir kısmı Fransızlaştırmak, Araplaştırmak isterken, bir kısmı da Bulgar, Yunan veya bir başka milletin damgasını vurmağa, özetle Türk’ü Türklüğünden uzaklaştırmaya çalışmış ve çalışmaktadır... Ancak her türlü baskıya rağmen insanlar milliyetlerini yitirmeyince, bu sefer toponomide değişikliğe gitme yolu seçilmiştir.” ifadeleriyle tespitini desteklemiştir.³²

Osmanlı Devleti’nin hâkimiyeti sonrası Balkanlar’ın yeniden tesisinde yoğunluk kazanan ulus-devlet hareketlerinde bölgedeki Türk-İslam varlığının izlerini silmeye yönelik faaliyetler hız kazanmış, bu çerçevede Osmanlı’nın tarihi, kültürel ve toplumsal mirası olan yer adlarının değiştirilmesine yönelik büyük çaba sarf edilmiştir. Bunun neticesinde günümüzde Yunanistan ve Bulgaristan’da, her iki ülkede azınlık statüsüyle var olan Türk nüfusun yaşadığı yerler de dâhil olmak üzere Türkçe adı değiştirilmemiş yerleşke neredeyse hiç kalmamıştır. Bu nedenle, tarihi kayıtlarda bulunan ve bölge Türklerinin hafızasında yer ettiği şekliyle toplum içinde kullanılagelen bu yer adlarını, günümüzde resmi kayıtlarda ve haritalarda takip etmek mümkün değildir.

Bu çalışmada, geniş bir coğrafyaya yayılmış Türk dünyasının Balkanlar’da yurt tutmuş kollarından olan Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerinin yaşadığı bölgelerdeki yer adları, türkü metinleri vasıtasıyla incelenmiştir. Araştırmamızda incelediğimiz türkü metinlerinin temininde, *Öyküsüyle Notasıyla Batı Trakya Türküleri*, *Batı Trakya Türk Folkloru*, *Rıza Mollov Hayatı Ve Eserleri* adlı kitaplar ile *Nesilden Nesile Batı Trakya* adlı basılmamış kitaptan, *Rodop Rüzgarı* adlı süreli yayından, <http://www.ogretmeninsesi.gr>, <http://www.turkuler.com>, <http://www.turkuyurdu.com>, <http://www.sanatmuziginotalari.com> adlı internet sitelerinden faydalanılmıştır.

²⁹ Mehmet Akif Ceylan, *Ege Adalarında Türkçe Yer Adları Üzerine Bir İnceleme*, Çantay Kitabevi, İstanbul, 2004, s.4.

³⁰ Adbilim: Gösterilenden ya da kavramdan kalkarak anlatımı, gösterilenin bağlandığı gösterenleri inceleyen anlambilimsel araştırma. Berke Vardar, *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul, 2007, s.12.

³¹ Beycan Hocaoglu, *Varna İlinde İsmi Değiştirilen Türkçe Yerleşme Adları*, *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, Sayı:II/1, 2016, s.74.

³² Zeynelâbidin Makas, *Ermenistan’da Adları Değiştirilen Bazı Türk Yerleşim Yerleri Üzerine*, *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*, İstanbul, 1993, s.3.

Söz konusu kaynaklarda derlenen türkülerin genellikle, yerel ağız özellikleri korunmadan Türkiye Türkçesi İstanbul ağzıyla kaydedildiği görülmüştür. Çalışmamızda yer verdiğimiz örnekler, yararlanılan kaynaklardaki yazım şekline sadık kalınarak kullanılmıştır.

Bahse konu her iki Türk toplumunda söylenen türkülerde geçen ülke, şehir, kasaba, köy ve diğerleri gibi coğrafi mekanlar ve yerleşkeler tespit edilerek, türkülere nasıl konu edildiği tahlil edilmiştir. Türkülerde zikredilen yer adları Balkan coğrafyası özelinde sınıflandırılarak bugünkü karşılıklarına bakılmış, hâlâ var olup olmadıkları tespit edilmiştir. Yer adlarında değişimler olup olmadığı da incelenmiştir. Böylece, 600 yılı aşkın süre Balkanlarda egemen olan Türk hâkimiyetinin izleri, günümüz Balkanlar coğrafyasında takip edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Şehir Adları

Gümülcine (Komotini, Yunanca: Κομοτηνή): Yunanistan Trakyası'nda yer alan eski bir Osmanlı kasabası olan Gümülcine, Doğu Makedonya Trakya Eyaleti'ne bağlı Rodop İli'nin sınırları içinde yer almaktadır. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından 1919'da Yunanistan idaresine bırakılışından 1925 yılına kadar Gumurjina olarak anılırken daha sonra Helenistik çağdaki adı Komotene'den hareketle bugünkü Komotini adını almıştır.³³ İlk kez 1371'de Gazi Evrenos Bey'in akıncı birlikleriyle Osmanlı hâkimiyetine giren ve 1912'ye kadar kesintisiz olarak Osmanlı idaresinde kalan şehir, günümüzde de Batı Trakya Türklerinin dinî ve kültürel merkezi konumundadır.³⁴

Yerel söyleyişte yaygın şekliyle Kasaba olarak anılan Gümülcine, incelediğimiz türkü metinlerindeki bir örnekte de benzer şekilde karşımıza çıkmıştır;

Kasabadan çıktım yayan / Çevremde dolu zerdali payam / Beni vuran Seymenli pehlivan (BT. - ŞA.)

Dimetoka (Didimoteicho, Yunanca: Διδυμότειχο): Adını aldığı Çifte Duvarlı (didimo/teicho) Kale'nin eteğine kurulan tarihi şehir³⁵, bugün Didimoteicho adıyla Yunanistan'ın Doğu Makedonya Trakya Eyaleti'ne bağlı Meriç İli'nin sınırları içinde yer almaktadır. Sultan Murad Hüdavendigâr tarafından Osmanlı topraklarına katılan ve dâr-üs saltana adıyla Edirne'den önce Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapan Dimetoka³⁶, 1922'de Yunanistan idaresine bırakıldığı zamana kadar bir Türk - İslam merkezi olmuştur.³⁷

Balkan Savaşları döneminde Dimetoka ve civarındaki köyler uzun süren muhacirlik zamanında büyük tahribat görmüş, ardından mübadeleyle birlikte yaşanan göçün etkisiyle çoğu köyde Türk nüfus kalmamıştır.³⁸

Dimetoka'nın zikredildiği türküde anlatılan hikâyede, mekân tanımlaması olarak çeşmenin ön plana çıkarılması Osmanlı'nın bölgedeki mimari izlerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir;

³³ İsmail Bıçakçı, Yunanistan'da Türk Mimari Eserleri, İSAR Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003, s.122, 129.

³⁴ Machiel Kiel, "Gümülcine", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1996, Cilt:14, s.268.

³⁵ İsmail Bıçakçı, age., s.47.

³⁶ Göş. Yer.

³⁷ Machiel Kiel, "Dimetoka", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:9, s.308.

³⁸ İsmail Bıçakçı, age, s.54, 60.

Manastırın ortasında / Vardır çeşme, canım çeşme / Dimetoka kızları / Hepsi de seçme (BT. - DT.)

Selanik (Thessaloniki, Yunanca: Θεσσαλονίκη): Günümüzde Yunanistan sınırları içinde bulunan Selanik, eski bir liman kenti ve ticaret merkezidir. Osmanlı hâkimiyeti döneminde vilayet merkezi olan ve Osmanlı Türk mimarisinin zengin örneklerinin inşaa edildiği şehirde bugün Türk - İslam görüntüsünün uzağında ayakta kalabilen az sayıda eser mevcuttur.³⁹

Makedon Kralı (Diadok) Kassander tarafından Makedonya Kralı II. Philip'in kızı olan karısı Thessalonike'nin adına milâttan önce 316'da kurulduğu rivayet edilen şehre⁴⁰, Yunanistan idaresine geçişiyle birlikte yeniden bu ad verilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün doğduğu şehir olan Selanik, 1912'ye kadar çeşitli ve çok kültürlü bir nüfus yapısıyla kozmopolit bir özellik göstermiş olsa da Lozan Antlaşması ve akabinde mübadelenin etkisiyle Türk nüfusun tamamının Yahudi nüfusuna çoğunun Türkiye'ye göçmesiyle bugün bu karakterini yitirmiştir.⁴¹

Tarihten bu yana merkezi konumda olan şehrin bu durumu çehresini ve sosyal yapısını da şekillendirmiş, farklı yaşam tarzı ile dinî ve örfî kabuller türkülerde de yansımıştır;

Taksilere binersin / Selanik'te inersin / Selanik'in içinde / Mantusuz da gezersin (BT. - NT.)

Drama (Drama, Yunanca: Δράμα): Bugünkü Yunanistan'ın Doğu Makedonya Trakya Eyaletine bağlı olan Drama İli'ne adını veren şehir, 1383'de Osmanlı hâkimiyetine girmesinin ardından Anadolu'dan iskân ettirilen büyük bir Müslüman Türk nüfusa 1922'de Yunan idaresine bırakılana kadar ev sahipliği yapmıştır.⁴²

Türklerin, Osmanlı Devleti'nin ilk döneminde yurt tutarak beş asır kaldıkları bölgelerden olan Drama incelediğimiz türkülerde sosyal hayattan bir kesitin hikâyeleştirildiği bir örnekte şu şekilde karşımıza çıkmıştır;

Dramanın içinde yaparlar pazar / Dramada satarlar ayvayla urma (BT. - Dİ.)

Bununla birlikte söz konusu coğrafyada Balkan Türkleri arasında önemli bir yeri olan Debreli namzet Hasan'ın hikâyesinin geçtiği Drama, farklı derleme örnekleriyle hem Batı Trakya hem de Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde karşımıza çıkmıştır. Yaygın kabule göre Drama'da yetişmiş bir halk kahramanı olan Hasan'ın hikâyesinin anlatıldığı türküde şehir, köprüsü ve hapishanesiyle zikredilmiştir;

Drama köprüsü Hasan dardır geçilmez / Soğuktur suları Hasan bir tas içilmez / At martinini Debreli Hasan dağlar inlesin / Drama mahpusunda Hasan Karakedi dinlesin (BT. - DHT.)

Drama mahpusları, bre Debreli Hasan / Yüz bin direkli / On bin mahpus içinde, bre Debreli Hasan / Sen midin yürekli (B. - DH.)

³⁹ İsmail Bıçakçı, *age*, s.302.

⁴⁰ Machiel Kiel, "Selanik", *İslam Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı, 2009, Cilt:36, s.352.

⁴¹ Machiel Kiel, "Selanik", *age.*, s.352, 356.

⁴² Feridun Emecen, "Drama", *İslam Ansiklopedisi*, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:9, s.527.

Edirne: Balkan yarımadasının güneydoğu uzantısını oluşturan Trakya kesiminde yer alan Edirne, bugünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin Balkanlara ve Avrupa'ya açılan sınır şehridir. Osmanlı Devleti'ne başkentlik de yapan Edirne, XIX. yüzyılda mutasarrıflık ve valilik merkezi durumuna gelmiş, Lozan Antlaşması'nın ardında da günümüz Türkiye Cumhuriyeti'nin bir sınır şehri özelliğini kazanmıştır.⁴³

Edirne köprüsü taştan (BT. - DD.) örneğinde Batı Trakya Türklerince söylenilen türküde karşımıza çıkan Edirne, Bulgaristan Türklerince söylenilen bir türküyse muhacirlik dönemine dair anlatımla konu edilmiştir;

Bir cumartesi bizi Edirneye indirdiler / Paşaportu olan çekip de gider / Ver Allahım sen selâmet cümlemize / Edirne hudutları taşlık / Kalmadı cebimizde on para harçlık (B. - MD.)

Gabrova (Gabrovo, Bulgarca: Габрово): Batı Trakya Türklerince söylenilen Azzem adlı türküde zikredilen Gabrova, bugünkü Bulgaristan sınırları içinde yer almaktadır. Acaroğlu'nun Bulgaristan'da Türkçe Yer Adları Kılavuzu'ndaki bilgilere göre günümüzde aynı adı taşıyan Lofça İli'ne bağlı bir ilçe ile Hasköy İli'ne bağlı bir Türk köyü bulunmaktadır.⁴⁴

İskeçe yöresine ait bir eser olarak İskeçe'nin Emirli köyünden derlendiği kaydedilen türküde dul bir adamla zorla evlendirilmek istenen Azze adlı genç kıza dünürçülerin geldiği yer olarak geçen Gabrova'nın, coğrafi yakınlık ve Türk nüfus unsuru dikkate alındığında günümüz Bulgaristan sınırındaki Türk Gabrova olarak anılan köy olduğu kanaati ağırlık kazanmıştır;

Gabrova'dan dünür geldi / Babamın yüzü güldü / Ben hiç istemezkeydin / Annemlen babam verdi (BT. - A.)

Karlova (Karlovo, Bulgarca: Карлово): Bugünkü Bulgaristan sınırları içindeki şehir, II. Bayezid dönemi Osmanlı kumandanlarından olan ve Şehzade Cem'in de lalası Karlozâde (Karlızâde) Ali Bey tarafından, XV. yüzyılın başından itibaren çoğunlukla Türk-Yörük nüfusun yerleştirilmesiyle tesis edilmiş, kurucusuna nisbetle Karlıova veya Karlova (Bulgarca: Карлово) diye adlandırılmıştır.⁴⁵

Karlova, incelediğimiz metinlerdeki Bulgaristan Türklerince söylenilen bir asker türküsünde karşımıza çıkmıştır; Benim yârim nerde, aman / Karlovada derede (B. - AO.)

Razgrad (Razgrad, Bulgarca: Разград): Diğer adıyla Hezargrad, Herazgrad ya da Arazgrad Bulgaristan'ın kuzey doğusunda Deliorman bölgesinde bulunan ve bugün Razgrad adıyla anılan eski bir Osmanlı şehridir.⁴⁶ Kaynaklar şehrin Osmanlılar tarafından bin çadırla kurulduğunu adının da Farsça bin demek olan "hezar"dan geldiğini belirtmektedir.⁴⁷

Razgrad, Bulgaristan Türklerince söylenilen muhacirlik konulu bir türküde, türküyü yakanın memleketi olarak zikredilmiştir; Bu destanı söyleyen Razgratlı kalaycı Osman (B. - MD.)

⁴³ M. Tayyip Gökbilgin, "Edirne", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:10, s.430.

⁴⁴ M. Türker Acaroğlu, Bulgaristan'da Türkçe Yer Adları Kılavuzu, Ankara, 2006, Türk Tarih Kurumu Yayınları, s.349, 978.

⁴⁵ Machiel Kiel, "Karlova", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2001, Cilt:24, s.508.

⁴⁶ M. Türker Acaroğlu, age., s.415.

⁴⁷ Gös. Yer.

İstanbul: Doğu Roma İmparatorluğu'nun on üç asır devlet merkezi olan, ardından gelen beş yüz yılda da Osmanlı Devleti'ne payitahtlık yapan İstanbul⁴⁸, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla idari başşehir olma rolünü kaybetse de nüfus olarak en büyük şehir olma ve kültür - sanat, ekonomi, ticaret ve endüstri merkezi olma niteliğini korumuştur.⁴⁹

İncelediğimiz metinlerde Bulgaristan Türklerince söylenilen muhacirlik konulu bir türküde bahis konusu edilmiştir; İstanbulun üzümlü (B. - MT.)

Varna (Varna, Bulgarca: Варна): Bugünkü Bulgaristan'ın Karadeniz kıyısında tarihi bir liman şehri olan Varna, Taş devri ve Bronz çağa ait kalıntıların bulunduğu çok eski bir yerleşim bölgesidir.⁵⁰ Uzun süren Osmanlı hâkimiyeti döneminde ağırlıklı Türk nüfusun yanında çok kültürlü ve pek çok dilin konuşulduğu bir şehir olan Varna'da, günümüzde Müslüman Türk nüfus oldukça azalmış, Yunan ve Yahudi nüfus göç ederken kalan Ermeni ve Gagavuz nüfusu asimilasyona tabi olmuş, bu haliyle şehir Osmanlı dönemindeki kozmopolit geçmişinden oldukça farklı bir görüntüye bürünmüştür.⁵¹

Varna, muhacirlik dönemi yaşananların hikâyeleştirildiği Bulgaristan Türklerince söylenilen bir türküde karşımıza çıkmıştır; Emir geldi Varnadan / Eski muhacirler gelsin (B. - 67.Türkü).

Ruşçuk (Ruse, Bulgarca: Ръзе): Osmanlı hâkimiyetinde Türk nüfusun yoğun olarak yaşadığı kozmopolit bir yerleşke olan Rusçuk'da⁵², günümüz Bulgaristan'ında sayıları oldukça azalmış Müslüman Türk nüfus yaşamaktadır. Osmanlı döneminde yetişmiş pek çok şair ve yazar ile siyasetçinin doğum yeri de olan Rusçuk'da günümüzde hâlâ ayakta kalmış önemli Türk İslam eserleri bulunmaktadır.⁵³

Acaroğlu'nun eserinde Küçük Rus anlamına gelen şehrin adının 1585'ten bu yana Urusçuk / Rusçuk diye bilindiği kaydedilirken, ne zaman Bulgarcaya çevrildiğiyle ilgili net bilgi verilemezken 1910 yılında bile Bulgarlar tarafından Rusçuk olarak anıldığı ifade edilmiştir.⁵⁴

Ruşçuk, Hasan adlı bir gencin arkadaşı uğruna asılarak hayatına son verilisinin anlatıldığı Urusçuktan Çıktım adlı türküde Urusçuk şeklinde yöresel ağız telaffuzuyla kullanılmıştır; Urusçuktan çıktım / Kollarım bağlı / Seba namazından evvel / Daraaça sallandım (B. - UÇ.).

2. Köy Adları

Batı Trakya Türklerince söylenilen türkülerde günümüzde de yerleşim yeri olarak adını ve Türk nüfusunu koruyan köylerin zikredildiği görülmüştür. Karşımıza çıkan örneklerde Batı Trakya Türklerinin yaşadığı Rodop il sınırı dâhilindeki ova köylerinden Salmanlı (Salmoni, Yunanca: Σαλμώνη), Yardımlı (Ergani, Yunanca: Εργάνη), Muratlı (Mirana, Yunanca: Μίρανα), Seymen (Filakas, Yunanca: Φύλακας) ile balkan kolundaki Mehrikoz (Kehros, Yunanca:

⁴⁸ Halil İncalcık, "İstanbul", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2001, Cilt:23, s.220, 221.

⁴⁹ Metin Tuncel, "İstanbul", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2001, Cilt:23, s.242.

⁵⁰ Machiel Kiel, "Varna", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2012, Cilt:42, s.524.

⁵¹ Machiel Kiel, "Varna", *age.*, s.527.

⁵² Machiel Kiel, "Ruşçuk", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2008, Cilt:35, s.246.

⁵³ Machiel Kiel, "Ruşçuk", *age.*, s.249.

⁵⁴ M. Türker Acaroğlu, *age.*, s.843.

Κέχρος)’a; Meriç il sınırı dâhilindeki Miri (Makri, Yunanca: Μάκρη)’ye ve İskeçe il sınırı dâhilindeki İsice (İsea, Yunanca: Ισαία)’ye rastlanılmıştır.

Hacı Ali’nin bir kızı /Salmanlı’ya mostara (BT. - Z.), Yardımlı kavakları / Dökülür yaprakları / Hamide’yi alanlar / Muratlı çavuşları (BT. - HT.), Beni vuran Seymenli pehlivan (BT. - ŞA.), Mehrikoz çeşmesi / Buz gibi akıyor (BT. - RR2004), Miri’de mevsim farksız bahardan (BT. - ME.), İsice yolunda giderken Zeynep silah patladı (BT. - MZ.).

Bunun yanında, Balkan Savaşları döneminde Türk askerinin bölgede kurduğu kışlaya da adını veren, ancak savaş esnasında Bulgar askerleri tarafından yakılmasının ardından nüfusu geçici süre bugünkü Kireççiler (Hrisa, Yunanca: Χρύσα) köyüne taşınan Kurlar<Kurular köyü de bahis konusu edilmiştir⁵⁵. Daha sonra mübadeleye tabi tutulmayan Meriç ile Karasu hattı dışında kalan İskeçe dolaylarında yirmi civarındaki köyden biri olarak Türk nüfusu Bursa’da Gündoğdu ile İzmit’te Eşme’ye yerleştirilen Kurular⁵⁶, bugün değişen nüfus yapısıyla Komnina (Yunanca: Κομνηνά) adıyla İskeçe İli’ne bağlı bir köydür.

Kurlar Kışlaları annem taş değil tahta / Redif askerleri annem kalkıyor bu hafta (BT - KK.).

Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde de köy adlarına rastlanılmıştır. Türküye adını da veren muhacirlik konusunun işlendiği Muhacir Destanı’nda geçen Kapdağ ile, bugünkü Bulgaristan’ın Eski Cuma iline bağlı Aşağı Kab Dağ (Bulgarca: Долна Кабда) veya Yukarı Kab Dağ (Bulgarca: Горна Кабда) köylerinden birine atıf yapıldığı anlaşılmaktadır.⁵⁷ Aynı türküde zikredilen diğer köyler olan Akmemet (Ak Mehmet, Potgoritsa, Bulgarca: Подгорица) 1923’de, Karadırlı (Moravka, Bulgarca: Моравка) ve Omaç (Amaç/Ağmaç, Mortagonovo, Bulgarca: Мортагоново) ise 1934 yılında Türkçe adı değiştirilerek Razgrad İli’ne bağlanmıştır.⁵⁸

Kapdağda kılamadık bayram namazını / Karadırlı’da vardı odamın önünde bir selvi / Akmehmet köyünün ardı Balkan / Omaç köyünün muhacirleri oldu dillere destan (B. - MD.).

Nehrin sularında hayatını kaybeden gelin kızın hikâyesinin anlatıldığı Arda Türküsü’nde yerel söyleyiş formuyla Kulcule şeklinde bahsi geçen Külcüler bir diğer Türk köyüdür. 1934 yılında adı Bulgarca olarak değiştirilen köy günümüzde Haskova İli’ne bağlıdır.⁵⁹

Kulcule şosesinden / Tomofil geçer (B. - AT.).

Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde belirli bir yöreye özgü, sadece o yöredekiler için anlam ifade eden ve karşılığı olan aşağıki / yukarıki mahalle, orta köy, eski şehir

⁵⁵ Reşit Salim, Osman H. Arda, Öyküsüyle Notasıyla Batı Trakya Türküleri, Osman Mustafaoğlu Matbaası, Gümülcine, 1994, s.16.

⁵⁶ Nuri Ahmetoğlu, 70, Erkek, Makine Mühendisi, Kireççiler Köyü, İskeçe.

⁵⁷ M. Türker Acaroğlu, *age.*, s.59,1054.

⁵⁸ M. Türker Acaroğlu, *age.*, s.18, 39, 510.

⁵⁹ M. Türker Acaroğlu, Bulgaristan’da Türkçe Yer Adları Kılavuzu adlı eserinde Külcüler maddesinde Haskova İli sınırları içinde iki, Razgrad İli sınırları içinde de bir tane olmak üzere aynı adı taşıyan toplam üç farklı köyden bahsetmektedir. İncelenen metinden anlaşıldığı üzere türküde bahsi geçen Külcüler’in, Haskova İli sınırları içindeki köylerden biri olduğu kanaati ağırlık kazanmaktadır. M. Türker Acaroğlu, *age.*, s.681.

gibi meskûn mahal ve Kuru Çay, Tumba Tepesi, Ambar Tepe, Emir Ova, Çukur Ova gibi coğrafi mekân tanımlamalarına da rastlanılmıştır:

Aşâki mâleden yukarki mâleye kavaklar yellenir (BT. - KK.), Aşaki maleden yukarki maleye sen mi gezersin (BT. - TTep.), Orta köyün harmanları (B. - 57.Türkü), Eski şehir muhtarı (B. - D.), Kuruçay başında (BT. - RR2000), Tumba Tepesi (BT. - TTep.), Ambar Tepe taşları (BT. - HT.), Emir Ova yolunda zincirli kuyu (BT. - RR2000), Çukurova alçakları (B. - Vİ.).

Diğer yandan Batı Trakya Türklerince söylenilen Gümülcine yöresinden derlenen türkülerde geçen ve bugün de bölgedeki Türk nüfus tarafından aynı şekilde anılan Yeni mahalle, Tabakhane, Poş poş60, Beyler Bahçesi61 gibi Gümülcine merkezindeki bazı yer adları dikkati çekmiştir. Tabakhane'nin halk arasında yerel söyleyişteki karşılığı olan tabana şeklinde kaydedildiği bir örneğe de rastlanılmıştır;

Yeni mahalle çeşmeleri boyalı (BT. - YMÇ.), Tabakhane taşları (BT. - TT.), Tabana'nın demir hanları (Tabana'nın Tabakları, BT. - TTab.), Poş Poş Köprüsü'nü seller mi aldı (BT. - PPK.).

Benzer bir örnek İskeçe yöresinden derlenen Bozoğlan62 mevkiinin zikredildiği Batı Trakya türküsünde de görülmüştür; Bozoğlan'a varamadan koptu kıyamet (BT. - Boz.).

1.3. Coğrafi Şekillerden Adını Alan Yerler

Karaoğlan Dağı: Bulgaristan'dan Yunanistan Trakyası'na uzanan Rodopların güney kolunu oluşturan Karaoğlan dağları, eteklerinde, Batı Trakya Türklerinin yaşadığı bölgelerden İskeçe'nin bir kısmına da evsahipliği yapmaktadır.63 Rodoplar (Yunanca: Οροσειρά Ροδόπης) diye anılan sıradağların bölgedeki Türkler tarafından adlandırılmış kısmının Yunanca bir karşılığı bulunmamaktadır. İskeçe'ye özgü bir Batı Trakya türküsü olarak antolojide yer alan Karaoğlan Türküsü'ne adını veren dağlar, söz konusu eserde, aşk acısı çekip verem hastalığına tutulan bir gencin hikâyesinde zikredilmiştir.

Türküde, aslen Karaçanlar adlı köyden olan genç Ali'nin tedavi amaçlı hava değişimi için Karaoğlan'a gidişi, kendi ağzından şu şekilde anlatılmıştır64;

Karaoğlan dağında bir yuva yaptım / Yuvanın içinde yalnızca yattım / Karaoğlan dağında yattım sağıma / Arkadaşlarım yoktu düştüm dalgına / Karaoğlan dağında bülbüller öter / Bu hasretlik anam ölümden beter (BT. - KT.).

Deliorman Bölgesi: Günümüzde Bulgaristan'ın kuzeydoğusunda, Tuna'nın güneyi ile Rusçuk-Razgrad-Varna'nın doğusunda yer alan bölgeye karşılık gelen Deliorman (Bulgarca: Делиорман) adını, bölgeye hâkim sık ormanlardan almıştır. Osmanlı hâkimiyeti döneminde

⁶⁰ Gümülcine'de bulunan ve halk arasında Poş Poş olarak adlandırılan bölge adını, 1989 yılında Yunan idareciler tarafından yıktırılan Postuboş Baba Türbesi'nden almıştır. İsmail Bıçakçı, *age.*, s.134.

⁶¹ Gümülcine'de bugünkü şehir stadının karşısında bulunan ve döneminde halka pahalı eğlenceler sunulan mezranın adıdır. Reşit Salim, Osman H. Arda, *age.*, s.4.

⁶² İskeçe'ye bağlı Karaçanlar (Simantra, Yunanca: Σήμαντρα) köyü yakınlarındaki bugün mevcut olmayan Ortaköy'de Bozoğlan adlı evliyanın tekkesinin bulunduğu bölgeye verilen ad. Abdurrahim Dede, *Batı Trakya Türk Folkloru, Trakya'nın Sesi Yayınları, İstanbul, 2004, s.33.*

⁶³ Machiel Kiel, "İskeçe", *İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2000, Cilt:22, s.553.*

⁶⁴ Reşit Salim, Osman H. Arda, *age.*, s.12.

Anadolu'dan gelen yerleşimlerle Müslüman Türk bölgesi haline gelen bölgede Türk varlığının Osmanlı öncesi, Ortodoks Hristiyanlığı benimsemiş Kuman ve Peçenek Türklerine kadar dayandığı görüşü de kuvvetlidir.⁶⁵

Coğrafyayı tanımlamak için günümüzde de bölgedeki Türkler tarafından yaygın olarak kullanılan Deliorman, Deliorman Şaykaları'nda on beş yaşında genç bir kızın Deliorman namzet eşkıya tarafından zorla kaçırılışının anlatıldığı türküye de konu olmuştur.

Deliorman şaykaları, ağalar, of / Düstü peşime / Siz beni aldınız, ağalar, of / On beş yaşında (B. - DŞ.).

Rodop Dağları: Bulgaristan'ın en güneyindeki dağ kütlesi olan Rodoplar (Rodopite, Bulgarca:Родопите) hem ülkedeki hem de sınır komşusu Yunanistan'daki Türk nüfusun yoğun olarak yaşadığı bölgede bulunmaktadır. Bugünkü Bulgaristan sınırları içinde bulunmakla birlikte coğrafyanın karakteristik simgelerinden olması hasebiyle Rodop dağları, Yunanistan'ın Bulgaristan sınırındaki Rodop İli'ne de adını vermiştir.

Rodoplar'ın, yüksek ve çetin oluşu, yaylalarının güzelliği gibi fiziki özelliklerinin yanında kızlarının güzelliği ve kadınlarının çalışkanlığı ile Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde de konu edildiği görülmüştür;

Bizim Rodoplar pek dağlık (B. - 52. Türkü), Rodop balmanı⁶⁶ güzeldir, aman / Yaylaları serindir (B. - AAk.), Rodopların güzeli (B. - AAy.), Rodop kadını pek işlek (B. - AAk.).

Arda Nehri: Bulgaristan'daki Rodop dağlarından doğan ve coğrafyanın bir diğer karakteristiğini oluşturan Arda (Arda, Bulgarca: Арда) nehrinin, akış güzergahında yoğun olarak yurt tutmuş olan Bulgaristan Türklerinin türkülerine yansıtıldığı görülmüştür. Örneklerde Arda nehri suyunun akışıyla övüldüğü gibi hastalık ve ölüm konulu türkülerde sitemkâr şekilde işlenmiştir.

Şırl şırl Arda akar, aman / Yel estikçe serinlik saçar (B. - AAk.), Ardanın suları / Gün gibi sakır (B. - AT.), Ardanın boyunda / Derdime derman aradım / Ağır hastalığıma ilaç bulamadım (B. - Vİ.), Ardanın boyuna / Ben kendim gittim / Dalgalar vurdukça / Can teslim ettim (B. - AT.).

⁶⁵ Machiel Kiel, "Deliorman", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:9, s.141,142.

⁶⁶ *Arda Akar* türküsünde geçen *balman* kelimesinin aslında *balkan* kelimesi olduğuna, dizgiden kaynaklı bir yazım hatası meydana geldiğine kanaat getirilmiştir. Söz konusu kelimenin yer aldığı beytin devam beytindeki anlatım da bu kanaati güçlendirmektedir. İlaveten, Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde, yaşadıkları coğrafyanın karakterine bağlı olarak *dağ* ve *balkan* vurgusunun sıklıkla işlendiği bilinmekte, Batı Trakya Türklerinin olduğu gibi Bulgaristan Türklerinin de *Gurbet Türküsü* ve *Muhacir Destanı* adlı türkülerdeki örneklerde görüldüğü üzere iki kelimeyi eşanlamlı olarak birbirinin yerine kullandığı anlaşılmaktadır. Levent Doğan, Ntilek Osman, "Batı Trakya Türkülerinin Sınıflandırılması ve Kültür Unsurları", *Balkan Eğitim Araştırmaları*, Trakya Üniversitesi Yayın No: 188, Edirne, 2017, s.128.; Levent Doğan, Ntilek Osman, Gonca Gülvodina, "Common Elements In Folk Songs Of Western Thrace Turks And The Turks Of Bulgaria", 12th International Balkan Education And Science Congress, 2017, p.262.; Nimetullah Hafız, *Rıza Mollov Hayatı ve Eserleri*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1999, s.241.

Çevresindeki topraklarda önemli oranda geleneksel tütün üretiminin yapılmasıyla ön plana çıkan Arda nehrinin⁶⁷, bu bakımdan konu edildiği de görülmüştür. Arda Akar türküsünde vurgusu yapılan tütün, bölgede yaşayan Türk nüfusun sosyo-ekonomik durumu hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir;

Arda boyun gel / Sarı altın tütünü / Toplar iken gel, gel, aman (B. - AAk.).

1.4. Ülke Adları

İncelediğimiz metinlerde, Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde Yunanistan, Romanya ve Bulgaristan ülke adlarına rastlanılmıştır. İlk iki ülke, hikâyeleştirilmedeki türkülerde milliyet adları üzerinden zikredilmiş, Bulgaristan ise muhacirlik sonucu ayrı düşülen memleket olarak anılmıştır;

Beni Yunan'a sattı durmam / Yunan sana yâr olmam (B. - D.), Ruman⁶⁸ askeride limon sarısı / Şu Rumana varınca koptu ya kıyamet (B. - İÇ.), Selam gelir Bulgaristandan eşten dostan (B. - MD.).

2. SONUÇ

Orta Asya'dan Anadolu'ya oradan da Balkanlara geçen Türkler, tarih boyunca yayıldıkları geniş coğrafyada yurt tuttıkları yerlerde kendilerine özgü adlandırmalar yapmıştır. Bu bakımdan Balkan coğrafyasında Türklerin izlerini takip etmek noktasında başvurulacak en önemli kaynak yer adlarıdır.

Osmanlı Devleti'nin Balkanlar tamamen çekilmesi sürecinde yaşanan nüfus hareketinin ardından bugün hâlâ söz konusu coğrafyada ciddi sayıda Türk toplum ve topluluğu azınlık statüsü ile varlığını sürdürmektedir. Bu çalışmanın konusunu, Yunanistan'daki Batı Trakya ve Bulgaristan'daki Türk azınlığın halk edebiyatı ürünlerinden olan türkülerine yansıyan Balkan coğrafyasına ait yer adları oluşturmuştur.

Türkülerde zikredilen yer adları çeşitli sebeplerle bahis konusu edilmiş; türküdeki kahramanın yahut türküyü yakanın memleketi olarak karşımıza çıkabildiği gibi, dağ, tepe, ova, çay ve diğerleri gibi coğrafi mekanlar olarak da dillendirilmiştir. Muhacirlik, savaş, askerlik gibi toplumsal olayın hikâyeleştirildiği örneklerde ise tarihi olarak belirli bir döneme ışık tutulurken anılan yer adlarına rastlanılmıştır.

Kaynak metinler üzerinde yapılan tarama sonucu elde edilen yer adlarının neredeyse tamamının resmîyette Türkçe karşılığının değiştirilerek ülkelerin resmi dillerinde yeniden adlandırıldığı görülmüştür. Yapılan değişikliklerin, bazen Yunanistan'daki örneklerde olduğu gibi eski çağlarda kullanıldığı rivayet edilen mitolojik adın yeniden kullanılması bazense Bulgaristan'daki örneklerde olduğu gibi resmi dille olan ses benzerliklerinin kullanılması suretiyle yapıldığı gözlenmiştir.

⁶⁷ Metin Tuncel, "Meriç", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2004, Cilt: 29, s.189.

⁶⁸ Ruman < Rumen: Romanya halkından veya bu halkın sorundan olan kimse. TS2005. s.1870.

Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince söylenilen türkülerde geçen yer adları mevcut halleriyle, her iki Türk toplumunda bugün hâlâ kullanılagelir olsa da resmi olarak değişime tabi tutulması gelecekte toplum hafızasındaki sürdürümü açısından tehlike arz etmektedir.

Bununla birlikte Yunanistan ve Bulgaristan'da özellikle Türklerin yaşadığı bölgelerdeki yer adlarını, Türkçeden ülkenin resmi dilindeki yeni bir karşılığa dönüştürmek, şüphesiz ki Türklerinde bu ülkelerdeki varlıklarını inkâr etmeye ve silmeye yönelik değişmez politikanın göstergesidir.

Bu bakımdan Batı Trakya ve Bulgaristan Türkleri gibi Balkanlar'da ve diğer coğrafyalarda var olma mücadelesi veren tüm Türk toplum ve topluluklarında Türkçe yer adları özelinde yapılacak çalışmalar, Türklerin bu bölgelerdeki tarihi ve kültürel mevcudiyetinin ispatı açısından son derece büyük önem taşımaktadır.

Kısaltmalar

Arda Akar, *AAk*.

Arda Türküsü, *AT*.

Asker Oldum, *AO*.

Ay Aydınlık, *AAy*.

Azzem, *A*.

Batı Trakya, *BT*.

Bozoğlan, *Boz*.

Bulgaristan, *B*.

Dayler Dayler, *DD*.

Debreli Hasan, *DH*.

Debreli Hasan Türküsü, *DHT*.

Deliorman Şaykaları, *DŞ*.

Dimetoka Türküsü, *DT*.

Dramanın İçinde, *Dİ*.

Durmam, *D*.

Halil Ağa'nın Portaları, *HAP*.

Hamide Türküsü, *HT*.

İstihkâmdan Çıktım, *İÇ*.

Karaoğlan Türküsü, *KT*.

Kurlar Kışlaları, *KK*.

Miri'nin Evleri, *ME*.

Memişle Zeynep, *MZ*.

Muhacir Destanı, *MD*.

Muhacir Türküsü, *MT*.

Nazmiye Türküsü, *NT*.

Poş Poş Köprüsü, *PPK*.

Şerif Ağa, *ŞA*.

Tabakhane Taşları, *TT*.

Tabana'nın Tabakları, *TTab*.

Tumba Tepesi, *TTep*.

Uruşçuktan Çıktım, *UÇ*.

Vasfiye İlâhisi, *VI*.

Yeni Mahalle Çeşmeleri, *YMÇ*.

Zeynebim, *Z*.

3. KAYNAKÇA

- Acaroğlu, M. Türker, Bulgaristan'da Türkçe Yer Adları Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2006.
- Bıçakçı, Bıçakçı, Yunanistan'da Türk Mimari Eserleri, İSAR Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003.
- Ceylan, Mehmet Akif, Ege Adalarında Türkçe Yer Adları Üzerine Bir İnceleme, Çantay Kitabevi, İstanbul, 2004.
- Dede, Abdurrahim, Batı Trakya Türk Folkloru, Trakya'nın Sesi Yayınları, İstanbul, 2004.
- Doğan, Levent, Kırgızistan'ın Üç Büyük Şehrinin İsimleri Üzerine, Türk Kültürü Dergisi, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Sayı: 426, Ekim, 1998, Ankara.
- Doğan, Levent, OSMAN, Ntilek, "Batı Trakya Türkülerinin Sınıflandırılması ve Kültür Unsurları", *Balkan Eğitim Araştırmaları*, Trakya Üniversitesi Yayın No: 188, Edirne, 2017.
- Doğan, Levent, OSMAN, Ntilek, GÜLVODİNA, Gonca, "Common Elements In Folk Songs Of Western Thrace Turks And The Turks Of Bulgaria", 12th International Balkan Education And Science Congress, 2017, s.252-271.
- Emecen, Feridun, "Drama", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:9, s.525-528.
- Gökbilgin, M. Tayyip, "Edirne", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:10, s.425-431.
- Halil, İlknur, *Nesilden Nesile Batı Trakya*, (Basılmamış kitap), Batı Trakya Azınlığı Kültür Ve Eğitim Şirketi (B.A.K.E.Ş.).
- Hafız, Nimetullah, *Rıza Molloy Hayatı ve Eserleri*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1999.
- Hocaoglu, Beycan, "Varna İlinde İsmi Değiştirilen Türkçe Yerleşme Adları", *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, Sayı:II/1, 2016, s.73-92.
- İnalıcık, Halil, "İstanbul", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2001, Cilt:23, s.220-239.
- Kiel, Machiel, "Deliorman", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:9, s.141-144.
- Kiel, Machiel, "Dimetoka", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1994, Cilt:9, s.305-308.
- Kiel, Machiel, "Gümölcine", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 1996, Cilt:14, s.268-270.
- Kiel, Machiel, "İskeçe", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2000, Cilt:22, s.553-555.
- Kiel, Machiel, "Karlova", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2001, Cilt:24, s.508-509.
- Kiel, Machiel, "Ruşçuk", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2008, Cilt:35, s.246-250.
- Kiel, Machiel, "Selanik", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2009, Cilt:36, s.352-357.
- Kiel, Machiel, "Varna", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2012, Cilt:42, s.524-527.
- Makas, Zeynelâbidin, Ermenistan'da Adları Değiştirilen Bazı Türk Yerleşim Yerleri Üzerine, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul, 1993.
- Salim, Reşit, ARDA, Osman H., Öyküsüyle Notasıyla Batı Trakya Türküleri, Osman Mustafaoğlu Matbaası, Gümölcine, 1994.
- Tuncel, Metin, "Meriç", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2004, Cilt: 29, s.188-190.
- Tuncel, Metin, "İstanbul", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı, 2001, Cilt:23, s.239-243.
- Vardar, Berke, Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul, 2007.

Süreli Yayınlar

- Rodop Rüzgârı Gazetesi, Sayı: 15, Mart, 2000. **(RR2000)**
- Rodop Rüzgârı Gazetesi, Sayı: 145, Şubat, 2004. **(RR2004)**
- Rodop Rüzgârı Dergisi, Sayı:25, Eylül, 2009.
- Rodop Rüzgârı Dergisi, Sayı: 60, Şubat, 2014.
- Rodop Rüzgârı Dergisi, Sayı: 70, Aralık, 2014.
- Rodop Rüzgârı Dergisi, Sayı:71, Ocak, 2015.

Sözlükler

- Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2005. (TS2005)

İnternet Kaynakları

- <http://www.ogretmeninsesi.gr>
- <http://www.turkuler.com>
- <http://www.turkuyurdu.com>
- <http://www.sanatmuziginotalari.com>

Kaynak Kişiler

- Nuri Ahmetoğlu, 70, Erkek, Makine Mühendisi, Kireççiler Köyü, İskeçe.

Meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Teachers' views on ethical behaviours of vocational school students

Gül KURUM⁶⁹

Özet

Her okul kademesindeki eğitim-öğretim süreci hem akademik hem de ahlaki ve etik değerler açısından nitelikli nesiller yetiştirmeyi kapsar. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kapsamında Kritik Olay Tekniği (KOT) kullanılmıştır. Çalışma grubu bir kamu meslek lisesinde en az bir yıldır görev yapan 36 öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu ile toplanmıştır ve içerik analizi ile NVivo 11 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin olumlu deneyimleri en fazla “Eşit olma, Duyarlı olma, Saygı gösterme”; olumsuz deneyimleri ise en fazla “Fiziksel şiddet, Hırsızlık, Kavga etme, Uygunsuz üslup kullanma, Yalan söyleme, Küfür etme ve Tehdit etme, Not baskısı” temaları altında toplanmıştır. Sonuç olarak toplumda çoğunlukla görülen şiddet, zorbalık, kavga meyilli durumların öğrencilerin hem birbiriyle hem de öğretmenleri ve çevreyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: meslek lisesi, öğrenci etik davranışları, kritik olay tekniği

1. GİRİŞ

Okullar sadece akademik açıdan başarılı değil, ayrıca temel ahlaki değerleri benimseyip etik davranışlar sergileyebilen ülke ihtiyacına uygun nitelikli nesiller yetiştirmekle sorumludur. Bu noktada 18. Milli Eğitim Şurası’nda değerler eğitiminin eğitim-öğretimin her kademesinde tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Meslek liseleri de bu eğitim-öğretim kademeleri içinde topluma çeşitli alanlarda meslek elemanı yetiştiren okullardır. Bu okullarda yetişen öğrencilerin ileride yürütecekleri mesleklerde iş ahlakına ve etiğine uygun davranmalarının temeli ailede ve okulda sergiledikleri davranışlarla şekillenmektedir.

Etik, insanların bireysel, sosyal, örgütsel alanlarda kurdukları ilişkilerin temelinde yer alan değerleri, normları, ahlaki kuralları doğru-yanlış, iyi-kötü şeklinde değerlendirmelerini sağlayan bir dizi ölçütten oluşmaktadır (Aydın, 2013). Ayrıca etik; insan davranışlarını doğru-yanlış, iyi-kötü şeklinde sorgulayarak buna ilişkin bir değerlendirmede bulunmaktadır (Arslan, 2014, 180). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarda Değerler Eğitim kapsamında “sorumluluk, duyarlılık, adil olma, doğruluk ve dürüstlük, iyilik yapma” gibi bazı değerler belirlemiştir (MEB, 2013). Bu değerler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak

⁶⁹ Araş. Gör., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne. gulkurum@trakya.edu.tr

Yaman, Mermer ve Mutlugil'in (2009) ilköğretim öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin araştırmasında öğrencilerin öğretmene saygı göstermemesi, öğretmeni dinlememesi, yalan söylemesi, izinsiz bir şeyi alması ve şiddet uygulaması gibi bulgular ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu değerleri kazanarak etik davranışlar sergilemesinde öğretmenlerin rolü önemlidir. Bu konuyla ilgili Prohaska (2013) da öğretmenlerin öğrenciler arasında yaygınlaşan intihal, kopya gibi etik dışı davranışları standartlar ve ilkeler koyarak etik dışı davranışlar için net ve caydırıcı kurallar belirleyerek azaltabileceğini ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerin bu tedbirleri alabilmesi için öncelikle öğrencilerin meslek liselerinde sergiledikleri etik ve etik dışı davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimleri ortaya çıkarılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kapsamında Kritik Olay Tekniği (KOT) kullanılmıştır. KOT, insan deneyimleri hakkında veri toplamayı sağlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Hughes, 2007). KOT ile katılımcılar belirli bir hizmet hakkında özellikle memnuniyet ve memnuniyetsizlik yaratıcı deneyimlerini kendi anlattıkları kısa hikâyelerle ifade etmektedir (Öztürk, 2000). Bu kapsamda KOT aracılığıyla meslek lisesi öğrencilerinin sergiledikleri etik davranışlar hakkında öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimlerine ilişkin yazacakları "kısa hikâyelerle" veriler toplanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir kamu meslek lisesinde en az 1 yıldır görev yapan kültür ve meslek dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin okulda öğrencilerin etik davranışlarına ilişkin deneyimlerini belirlemek amaçlandığından çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların kamu meslek lisesinde en az bir yıldır görev yapması ölçütü dikkate alınmıştır. Buna göre bir kamu meslek lisesinde en az bir yıldır görev yapan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 36 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin 21'i kadın, 15'i erkektir. Kıdem aralığına göre ise 18 öğretmen 1-10 yıl arası, 11 öğretmen 11-20 yıl arası, 7 öğretmen ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Branşlara göre ise 12 meslek bilgisi, 12 kültür dersi, bir rehber öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 11'i branşını belirtmemiştir.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile toplanmıştır. KOT kapsamında katılımcılara eğitim-öğretim sürecinde meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimlerini yazabilecekleri iki açık uçlu soru

sorulmuştur. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde mayıs-haziran ayları içinde bu form aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu anket formu aracılığıyla toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonrasında bu veriler içerik analizi yöntemiyle Nvivo 11 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin etik davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ile öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Bulguların sunulduğunda araştırma sorularına uygun bir sıra izlenmesi dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere öğrencilerin etik davranışlarına ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimleri sorulmuştur. Öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin olumlu deneyimleri ve bu konudaki görüşleri de Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Etik Davranışlarına İlişkin Olumlu Öğretmen Deneyimleri

Görüşmelerden Elde Edilen Temalar	Görüş (f)
Eşit olma	4
Duyarlı olma	4
Saygı gösterme	4
Değer verme	3
Yardımlaşma	3
Özür dileme	2
Teşekkür etme	2
Adil olma	1
Güvenilir olma	1
İşbirlikli çalışma	1
Hoşgörülü olma	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere meslek lisesi öğrencilerinin olumlu etik davranışlarına ilişkin öğretmen deneyimleri “Eşit olma, Duyarlı olma, Saygı gösterme” temaları altında toplanmıştır. Bu kapsamda bir öğretmen “*Öğrencilerimin hepsine başka okuldan da olsa aynı ilgi ve alakayı göstermeye çalışıyorum (K24)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer taraftan etik bağlamda öğretmenler “Değer verme, Yardımlaşma, Özür dileme, Teşekkür etme, Adil olma, Güvenilir olma, İşbirlikli çalışma ve Hoşgörülü olma” konusunda da öğrencilerle olumlu deneyimler yaşadıklarını ifade etmektedir. Ancak öğretmenler bu konuda sadece olumlu deneyimlere sahip

değildir. Meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumsuz deneyimleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Etik Davranışlarına İlişkin Olumsuz Öğretmen Deneyimleri

	Görüşmelerden Elde Edilen Temalar	Görüş (f)
FİZİKSEL	Kavga etme/El hareketi yapma/Zorbalık	4
	Fiziksel şiddet	2
	Hırsızlık	2
	Kural dışı davranma	2
	Derste bağırma/telefonla konuşma	2
	Cep telefonu ile izinsiz video çekme	1
	Derste uyuma	1
	Okul panosuna zarar verme	1
	Öğretmen dosyasını karıştırma	1
SÖZEL	Uygunsuz üslup kullanma	6
	Yalan söyleme	5
	Küfür etme	3
	Dalga geçme	1
	Sözel şiddet	1
DİĞER	Tehdit etme	5
	Haksızlık etme	2
	Not baskısı/ Not isteme	2
	Ayrım yapma/Dışlama	2
	Kötü şakalar yapma	1
	Yersiz şikayet etme	1
	Yok sayma	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin olumsuz öğretmen deneyimleri fiziksel, sözel ve diğer şeklinde gruplanmıştır. Fiziksel temasındaki görüşler en fazla “Kavga etme/ El hareketi yapma /Zorbalık, Fiziksel şiddet, Hırsızlık, Kural dışı davranma” kategorileri altında toplanmıştır. Bu konuda bir öğretmen

“Öğrenci derste başını sıraya koyup uyumuştur. Ders esnasında kendisini uyandırdım. Tekrar uyudu. Ben de onu uyardığımda önce bağırdı. Sonra da kavga etme moduna geçerek benimle kavga etmeye, üzerime yürümeye başladı. (K28)” şeklinde görüş ifade etmiştir. Bunların dışında öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin fiziksel olumsuz deneyimler teması altında “Cep telefonu ile izinsiz video çekme, Derste bağırma/telefonla konuşma, Derste uyuma, Okul panosuna zarar verme, Öğretmen dosyasını karıştırma” gibi davranışlar sergilemektedir.

Ancak öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak öğrenciler sadece fiziksel değil, aynı zamanda olumsuz sözel davranışlar da sergilemektedir. Öğrencilerinin olumsuz sözel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri en fazla “Uygunsuz üslup kullanma, Yalan söyleme, Küfür etme” temaları altında toplanmıştır. Bu konuda bir öğretmen “Sınıfa zamanında gelmeyen öğrenciyi uyardığımda öğrencinin karşısında öğretmen değil de arkadaşı var gibi davranarak, kötü sözler söylemesi ve arkasından küfür niteliğinde kelimeler kullanması (K11)” şeklinde görüş belirtmiştir. Fiziksel ve sözel temaları dışında meslek lisesi öğrencilerinin diğer olumsuz davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri en fazla “Tehdit etme, Haksızlık etme, Not baskısı” kategorisi altında toplanmıştır. Bu konuda bir öğretmen başka bir arkadaşının başına gelen durumu “Benimle uğraşma seni bu okuldan sürdürürüm. Ve bu öğretmen arkadaşımız bu olayı idareye taşıdı. Aile okula çağrıldı. Ama ne aile ne de idare bu konuda herhangi bir yaptırım uygulamadı (K25)” şeklinde ifade etmiştir. Bunlar dışında öğretmenler öğrencileri arasında “ayrım yaparken” öğrenciler öğretmenlerine kötü şakalar yapıp, yok sayıp şikayet edebilmektedir. Diğer taraftan öğrenciler arasında kendini lider olarak görenler diğer öğrencileri dışlayıp onlara zorbaca davranabilmektedir. Kısacası bu bulgular ışığında değişen insan ilişkileri, şiddete dayalı sorun çözme ya da herkesin kendi adaletini sağlamaya dönük hareketlerin okullardaki öğrenci davranışlarını da olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Meslek liseleri belirlenen ulusal amaçlara paralel olarak iş çevrelerinin ihtiyacı kapsamında nitelikli ara eleman yetiştirme sorumluluğunu taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda geleceğin meslek elemanlarının hem bilgi-beceri hem de çalışma etiği açısından donanımlı olmaları da bu süreçte sağlanabilir. Meslek lisesi öğrencilerinin etik bağlamdaki mevcut davranışlarının gelecek iş yaşamını da etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Bu sebeple meslek lisesi öğrencilerinin etik ve etik dışı davranışlarının belirlenmesi gelecek iş yaşamları için önemsenmektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin olumlu deneyimleri “Eşit olma, Duyarlı olma, Saygı gösterme, Değer verme, Yardımlaşma, Özür dileme, Teşekkür etme,

Adil olma, Güvenilir olma, işbirlikli çalışma ve Hoşgörülü olma” temaları altında toplanmıştır. Bu deneyimlerden özellikle “Özür dileme, Saygı gösterme, Teşekkür etme” öğrencilerden öğretmenlere yönelik olarak gerçekleşirken öğrenciler birbirlerine karşı “Değer verme, Yardımda bulunma ve Hoşgörülü olma” davranışlarını sergilemektedir. Diğer taraftan öğretmenler de öğrencilere karşı “Eşit ve Adil olmaya” çalıştığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler güncel olaylara sessiz kalmayarak ve hayvanlara su vererek çevreye ve topluma karşı da “Duyarlı” davranışlarda bulunmuştur.

Ancak meslek lisesi öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin olumsuz öğretmen deneyimleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu olumsuz deneyimleri fiziksel, sözel ve diğer şeklinde temalandırılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler en fazla karşılaştıkları olumsuz fiziksel deneyimleri “Kavga etme/ El hareketi yapma /Zorbalık, Fiziksel şiddet, Hırsızlık, Kural dışı davranma”; sözel deneyimleri “Uygunsuz üslup kullanma, Yalan söyleme, Küfür etme” ve diğer deneyimleri “Tehdit etme, Haksızlık etme, Not baskısı” şeklinde ifade etmiştir. Bu olumsuz davranışlar genel olarak öğrencilerden öğretmenlere ya da öğrencilerin birbirlerine yönelttiği görülmektedir. Bu olumsuz davranışlar farklı çalışmalarla da desteklenmiştir. Lise öğrencileri diğer arkadaşları tarafından fiziksel şiddete uğrarken (Alikasıfoğlu vd., 2004) öğretmenler meslek lisesi öğrencilerinin dersi dinlememesi, derste izinsiz konuşması ve derslere ilgisizliği gibi konularda sorun yaşadığını (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2014) belirtmiştir.

Sonuç olarak meslek liselerinde öğrencilerin etik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin daha fazla olumsuz deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla meslek liselerinde öğrenciler arasında yaygın şekilde gözlemlenen etik ve etik dışı davranışlara dikkat çekilmesi sağlanmıştır. Böylece meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstünde durması gereken konulara ilişkin bir bakış açısı kazanmasına katkıda bulunulmuştur. Ayrıca bu çalışma ile meslek liselerinde daha nitelikli eğitim verilmesi için öğrencilerin olumsuz davranışlara karşı gerçekçi tedbirler alınmasına destek olunmuştur.

5. KAYNAKLAR

- Arslan, M. (2014). *Felsefeye giriş* (21. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Alikasıfoğlu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., & Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *The European Journal of Public Health*, 14(2), 173-177.
- Hughes, H. (2007). Critical incident technique. In S. Lipu, K. Willimason and A. Lloyd (Ed.), *Exploring methods in information literacy research* (pp. 49-66). Wagga: Charles Sturt University Press.
- MEB. (2013). Değerler eğitimi yönergesi.
- Prohaska, V. (2013). Encouraging students' ethical behaviour. 23 Haziran 2018 tarihinde <http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/05/ethical-behavior.aspx> sitesinden alınmıştır.

- Öztürk, S. A. (2000). Hizmet kalitesi ölçümünde yeni bir yaklaşım: Kritik Olaylar Tekniği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 11, 57-68.
- Yaman, E., Mermer, E. Ç., & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Tunç, B., Yıldız, S., Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.

Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince söylenen türkülerde renk unsuru

Color element mentioned in folks songs sung by Western Thrace And Turks in Bulgaria

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN⁷⁰, Gonca GÜLVODİNA⁷¹

Özet

Balkan coğrafyası içinde barındırdığı kültür unsurları sayesinde bugün halâ Türk dünyası için incelenilecek pek çok malzemeyi bünyesinde yaşatmaktadır. Ortak tarihi paylaştığımız bu topraklarda kültürümüze ait pek çok halk edebiyatı ürünü de yaşatılmaya çalışılmaktadır. Bu ürünlerden biri de şüphesiz ki toplumun gelenek ve göreneklerini her daim yansıtan türkülerdir. Bu çalışmada Balkanların bir parçası olan Batı Trakya ve Bulgaristan coğrafyasında bugün hala yaşatılan türküler tespit edilmiş, sınıflandırılmış ve türkülerde yer alan renk unsuru incelenmiştir. Renkler bir toplumun önemli simgelerini ve rollerini üstlenen görüntüleridir. Günlük yaşamamızda ve ruh halimiz üzerinde büyük tesiri olan renkler toplumların meydana getirdikleri kültürel ürünlerin de önemli birer parçası durumundadırlar. Bulgaristan ve Batı Trakya topraklarında yakılan türkülerde de renk ögesine sık sık yer verildiği görülmüş, toplumların fiziksel ve ruhsal özelliklerini ifade etmesinin yanında, günlük yaşam olaylarında da renk kavramından yararlanıldığı tespit edilmiştir. Buna ilaveten Türk dünyası ile müşterek pek çok renk unsurunun ve bunlara yüklenen anlamın varlığı da dikkat çekmiştir. Çalışmada Balkan coğrafyasına Batı Trakya ve Bulgaristan özeline inerek değinilmiş, türkü kavramı, tanımı, özellikleri verilerek incelenen türkülerde renk unsurunun hâkim olduğu türküler belirlenmiş ve fiziksel, ruhsal durumlarda renk unsurundan nasıl yararlanıldığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Bulgaristan, Batı Trakya, Türkü, Renk Kavramı.*

1.GİRİŞ

Eski ve köklü bir edebiyata sahip olan Türk toplumu, dünya üzerinde yayıldığı her bölgede folklor ürünleri vücuda getirmiştir.⁷² Meydana getirilen bu folklor ürünleri hangi coğrafyada olursa olsun Türk kültür ve tarihiyle ortak birtakım unsurlar barındırmaktadır. Bu ortak unsurların yaşatıldığı Bulgaristan ve Batı Trakya da Türk kültürüne ait pek çok unsuru bünyesinde yaşatmaktadır. Bu topraklarda yaşatılan gelenek, görenek, örf ve adetler folklor ürünlerini oluştururken oldukça etkilidir. Yaşatılan bu folklor ürünleri içinde türkülerin önemli bir yere sahip olduğu aşikârdır.

⁷⁰ Trakya Üniversitesi, Edirne, ldogan@trakya.edu.tr

⁷¹ Trakya Üniversitesi Edirne, gncgulvodina@gmail.com

⁷² Mehmet Özbek, Folklor ve Türkülerimiz, Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1975, s.32.

Türk halk edebiyatının ürünlerinden olan türküler, insanoğlunun başına gelen hadiseleri, bu hadiselerin toplum bünyesinde bırakmış olduğu izleri, tarihi ve milli olayları konu edinen kültür hazineleridir.⁷³ Bu hazineler yakıldıkları coğrafyanın maddi ve manevi tüm değerlerini yansıtır.⁷⁴ Türkü, aynı zamanda kişisel ve sosyal değerlerimizi insandan insana ve kuşaktan kuşağa taşıyan bir araçtır.⁷⁵ Türkçe Sözlükte, “*Hece ölçüsüyle yazılmış ve halk ezgileriyle bestelenmiş manzume*”⁷⁶ şeklinde tanımlanan bu tür, anonim halk edebiyatının aşk, güzellik, tabiat, hüzn, ayrılık vb. daha pek çok evrensel nitelikteki konularını ele alan türüdür.⁷⁷ Bireylerin ya da toplumların doğumlarından ölümüne kadar yaşadıklarını dile getiren türküler, kaynaklarını yakıldıkları toplumun yaşantısından alırlar.⁷⁸ Mâl oldukları milletlerin müşterek birtakım duygularını yansıtmaları itibarıyla de, yayıldıkları coğrafyalarda ortak kültürün sembeleri durumundadırlar. Çalışmamızda yer verdiğimiz Bulgaristan ve Batı Trakya türkü metinlerinde de Türk dünyası ile ortak pek çok öge dikkatimizi çekmiştir. Bu öğelerden biri de araştırmamıza konu olan renk ögesidir.

Renkler, her millette mühim vazifeler ve semboller üstlenen görüntülerdir. Tarih boyunca her toplum yaşantısı, anlayışı itibarıyla renklere farklı anlamlar yüklemiştir. Bir coğrafyada olumlu anlam taşıyan bir renk, başka herhangi bir coğrafyada olumsuz anlam yüklü olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Türk tarihi ve kültüründe de renklerin her daim önemli bir yeri olmuştur. Türkler de her toplumda olduğu gibi renklere ilahi, dini, milli, coğrafi ve duygusal açılardan farklı anlamlar yüklemişlerdir. Bu nedenle, birtakım renkleri uğurlu sayarken, diğer taraftan başka renkleri de uğursuzluk timsali olarak görmüşlerdir.⁷⁹ Öyle ki, renkler edebiyatın da her alanına dahil olmuş, Türk kültür ve tarihinin her aşamasında yer almıştır. Türk folklor tarihinde önemli bir yer edinen renk kavramı, çalışmamızın konusu olan Batı Trakya ve Bulgaristan türkülerinde de Türk tarihi ve kültürüyle bağlantılı birçok özellikle karşımıza çıkmıştır.

Çalışmamıza konu edindiğimiz türkülerin incelendiği Batı Trakya, Yunanistan’ın Doğu Makedonya Trakya Eyaleti içinde kalan illerden Meriç (Dedeğaç), Rodop (Gümölcine) ve

⁷³ Mehmet Özbek, *Folklor ve Türkülerimiz*, Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1975, s.63.

⁷⁴ Ali Yakıcı, *Halk Şiirinde Türkü*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2013, s.43.

⁷⁵ İlhan Başgöz, *Türkü*, Pan yayıncılık, 2008, s. 144.

⁷⁶ Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2005, s. 2268.

⁷⁷ Ali Yakıcı, *Halk Şiirinde Türkü*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2013, s.46.

⁷⁸ Ali Yakıcı, age: s. 58.

⁷⁹ Sadık Tural, Elmas Kılıç, *Nevruz ve Renkler*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, sayı: 116, Ankara, 1996, s.55.

İskeçe'yi içine alan ve o bölgede yaşayan Türk toplumunu tanımlayan coğrafi bir terimdir.⁸⁰ Bulgaristan ise, batısında Sırbistan ve Makedonya, doğusunda Karadeniz, kuzeyinde Romanya, güneyinde Yunanistan, güneydoğusunda Türkiye ile sınırı olan Balkan ülkesidir.⁸¹

Batı Trakya ve Bulgaristan Türklerince söylenen türkülerde renk unsurunu incelediğimiz çalışmaya, 70'i Bulgaristan'dan, 37'si Batı Trakya'dan olmak üzere toplam 107 türkü kaynaklık etmiştir. Araştırmamızdaki Batı Trakya türkülleri, *Öyküsüyle Türküsüyle Batı Trakya Türkülleri*⁸², *Batı Trakya Türk Folkloru*⁸³ adlı eserler ile *Rodop Rüzgârı Gazete ve Dergisi*, ve *Öğretmenin Sesi*⁸⁴ dergisinden seçilmiştir. Bulgaristan'da söylenilen türküler, *Rıza Mollov Hayatı ve Eserleri*⁸⁵ ve *Türkü Dostları*⁸⁶ adlı kaynaklardan alınmıştır.

Çalışmada ele aldığımız türkülerdeki renk unsurlarını incelerken Türk kültürü ve tarihiyle bağlantı kurulmuş ve bu renklere yüklenen ortak anlam boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1. 2. Türkü metinlerde kullanılan renkler:

1.2.1. Kara / Siyah

Dilimizde en koyu rengi ifade etmek üzere *siyah* ve *kara* kelimeleri kullanılmaktadır. Bu iki kelimedenden biri olan *kara* kelimesi Türkçedir ve Türkçenin bilinen en eski yazılı belgeleri olan Orhon Kitabelerinden bu yana kullanılmaktadır. *Siyah* kelimesi ise, Farsçadan dilimize geçmiş bir kelime olup Türklerin İslamiyet'i kabul etmelerinden itibaren kullanmaya başladıkları bir kelimedir.⁸⁷

Kara renk Türk kültüründe özellikle mitolojik boyutta olumsuz anlam yüklü olan bir renktir.⁸⁸ Genellikle uğursuzluk ve yas alameti olarak görülen kara renk, ölümü ve bilinmezliği çağrıştırması⁸⁹ itibariyle çoğu zaman edebiyat ürünlerine bu olumsuz imajıyla konu olur. Fakat

⁸⁰Levent Doğan, Ntilek Osman, *Batı Trakya Türklerinin Sınıflandırılması ve Kültür Unsurları*, Balkan Eğitim Araştırmaları, Trakya Üniversitesi Yayın no: 188, Edirne, 2017, s. 122-123.

⁸¹ Ed: Bilgehan Gökdağ, Osman Karatay, *Balkanlar El Kitabı C:2*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2013, s.576.

⁸² Reşit Salim- Osman H. Arda, *Öyküsüyle Notasıyla Batı Trakya Türkülleri*, Osman Mutafoğlu Mat. Gümülüne, 1994.

⁸³ Abdurrahim Dede, *Batı Trakya Türk Folklorü*, Trakyanın Sesi Yay. İstanbul, 2004.

⁸⁴ <http://www.ogretmeninsesi.gr/turkuler/turkuler/index.html>, (26.07.2018)

⁸⁵ Nimetullah Hafız, *Rıza Mollov Hayatı ve Eserleri*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1999.

⁸⁶ <https://www.turkudostlari.net> (26-07.2018)

⁸⁷ Nesrin Bayraktar, *Kara ve Siyah Renk Adlarının Türkçedeki Kavram ve Anlam Boyutu Üzerine*, Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu, Ankara, 2004, s. 57.

⁸⁸ İhsan Toker, *Renk Simgesiliği ve Din: Türk Kültür Yapısı İçinde Ak-Kara Renk Karşıtlığı ve Bu Karşıtlığın Modern Türk Söylemindeki Tezahürleri Üzerine*, Ankara İlahiyat fakültesi Dergisi, Ankara 2009, s.93-112.

⁸⁹ Sadık Tural, Elmas Kılıç, *Nevruz ve Renkler*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, sayı:116, Ankara, 1996, s.57.

bu olumsuz imajın aksine kara ve siyah renk sevgilinin güzellik unsurlarını dile getirirken, gözünü, kaşını ve saçını överken kullanılan önemli bir renktir. Türk halk edebiyatındaki türkülerde olduğu gibi çalışmamıza konu olan Batı Trakya ve Bulgaristan türkülerinin çoğunda da kara ve siyah rengin olumlu anlam yüklü olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ele alınan türkülerde sevgilinin fiziksel özelliklerini betimlerken *kara* ve *siyah* renk şu şekilde karşımıza çıkmıştır:

O *siyah* gözlerin girer canıma (B.-AAK.)

Bak şu kaşın *karesine* (B.- m.)

Kara göz l ms n benim (B.-KGB.)

Ben bir *karagöz* kızım (B.- K.)

Almış aynayı eline

Siyah zülfün düzeltir (B.- 14. Türkü)

Anlamadım kaşları *karayı* (BT.- oT.)

Kara ve *siyah* kelimelerinin dışında türkülerde “*kömür*” kelimesinin de bu iki kelimeyi karşılayacak biçimde kullanıldığı görülmektedir:

Gözlerin var *kömür*den (B.-L.)

Elinin kınası *kömür* olmuştur (B.- 42.  lahi)

Kömür göz l ms n benim (B.-KGB.)

Ayrıca hitap edilen kişinin teninin esmer oluşunu ifade ederken başvurulan diğer bir ifade de “*karabiber*” ifadesidir.

Karabiberim ah (B.-TT.)

Karabiberim akşam güzelim (B.-K.)

Ele aldığımız türkülerde kullanılan kara rengin, güzellik unsurlarını ifade etmesinin yanı sıra belirli ve tanınmış kişilerden bahsederken l kap vazifesini de üstlendiği örnekler mevcuttur.

Kara da Mehmed’in tarlaları yazılıdır tapuda (B.-ABNDS.)

Karaoğlan dağında yattım sağıma (BT.-KrT.)

Çalışmada tespit ettiğimiz türkülerde *kara* ve *siyah* renkler sayılan özelliklerinin dışında gerçek anlamıyla sıfat tamlaması oluşturacak şekilde, isimleri niteleyen birer unsur olarak da yer almaktadır.

Kar beyaz ellerine *kara* kına vurmuş (B.-E DG.)

Kara horoz meleme

Kara horoz tepeli

Kara horoz karınca

Karıncaya varınca (B.-MT.)

Kara dut parmak gibi (B.- YB.)

Bağlarda *kara*  z m

Ağlama iki gözüm (BT.-KKT.)

Kız **kara** poşu⁹⁰ ya nergiz de bağlar (**B.-GT.**)

Kara rengin en önemli çağrışımlardan biri de bilinmezliği ve görünmezliği çağrıştırdığı ölüm olayıdır. Bu olayı ifade etmek için çoğu kez “**kara yer**” göndermesi yapıldığı bilinmektedir. Batı Trakya ve Bulgaristan coğrafyalarında yakılan türkülerde de ölüme gönderme yapılırken genellikle bu ifadenin seçildiği saptanmıştır.

Benim yârim **kara yerde** (**BT.-UİUA.**)

Penceresi siyah perde,

Anlaşırsız **kara yerde** (**BT.-VK.**)

Ben bu dertten ölür isem

Nasıl yatam **kara yerde** (**B.-PSP.**)

Bu kullanımlarının dışında **kara** rengin Bulgaristan yöresindeki bir türküde ten rengi olarak olumsuz anlam çağrıştıracak biçimiyle kullanıldığı görülmüştür. Gelin kaynana arasındaki çatışmanın anlatıldığı türküde gelinin ağzından kaynanaya atıfta bulunmaktadır.

Kaynanam **kazan karası** (**B.-KT.**)

Ayrıca Oğuz Türklerinden bu yana bir gelenek olan, Dede Korkut’ta yasın karşılığı olarak ifade edilen⁹¹ “**beyaz çıkarıp siyah giyinmek**” durumu taradığımız türkülerde de matem ve kederin temsili olarak kullanılmıştır.

Eller al giyinmiş,

Ben **kara giyim** (**B.- 41. T.**)

1.2.2. Ak / Beyaz

Göktürk Yazıtlarından günümüze kadar varlığını sürdürmüş kelimelerden biri olan **ak** kelimesi, yazı dilinde ve ağızlarda halâ kullanılmakla birlikte Arapçadan dilimize geçen **beyaz** kelimesine nazaran günlük konuşma dilinde daha az tercih edilmektedir.⁹² Güçlülük, ululuk ve adalet kavramlarını bünyesinde barındıran **ak** renk, Türklerin Şamanizm etkisi altında kaldığı dönemden bu yana renklerin anası olarak korunumunu sürdürmektedir.⁹³

Ak kelimesi **kara** kelimesinin aksine Hunlardan beri iyiliğin ve saflığın timsali olarak kullanılagelmıştır. Mitolojik boyutta da **ak** kelimesi meşruluğu **kara** kelimesi ise gayri meşruluğu ifade etmekte tercih edilmektedir.⁹⁴ Yine Dede Korkut hikayelerinde uğur alâmeti sayılan **ak** renk,

⁹⁰ **Poşu**: Başa sarılan ya da boyun atkısı olarak kullanılan, çevresi saçaklı, genellikle ipek örtü.

⁹¹ Salim Küçük, *Eski Türk Kültüründe Renk Kavramı*, Bilig, Yaz 2010, sayı:54, s.193.

⁹² Salim Küçük, *Tarihi Türk Lehçelerinde Renk Adlandırmaları*, Turkish Studies, Volume 5, 2010, s.557.

⁹³ Mehmet Yardımcı, Renk Dünyamız ve Türk Kültüründe Renkler www.mehmetyardimci.net/img/files/akademik21.pdf.

⁹⁴ Sadık Tural, Elmas Kılıç, *Nevruz ve Türkler*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, sayı:116, Ankara, 1996, s.56.

Bayındır Han'ın hikâyesinde; Bayındır Han'ın oğlu olanı ak otağa, çocuğu olmayanı ise kara otağa oturtması şeklinde yer alarak, kültürümüzdeki boyutunu gözler önüne sermektedir.⁹⁵

Reşat Genç, Şamanizm inancından başlayarak Hunlar döneminde de devam eden yöneticilerin ve devletin başında bulunanların hâkim renginin ve hâkimiyet sembolünün ak renk olduğunu ve bu dönemden sonraki Türk devletlerinde de bu geleneğin ve inanışın sürdürüldüğünü dile getirmektedir.⁹⁶

Türk kültür tarihinde bu anlam boyutlarıyla kullanılan ak/beyaz renk taradığımız Batı Trakya ve Bulgaristan türkülerinde halk edebiyatının bütün ürünlerinde olduğu gibi güzellik unsurlarını dile getirirken ve sevgiliyi överken başvurulan bir renk olduğu görülmüştür.

On ikide **ak** gül olur açılır,
On üçte **ak** yüzüne bakılır (**B.-KT.**)
Çiçeğim, çiçeğim, **beyaz** çiçeğim (**B.-AA.**)
Kar **beyaz** ellerine kara kına vurmuş (**B.-EÖDG.**)
Gel dola boynuma,
O **beyaz** kolları (**BT.-YOC.**)
Entarisi **beyazlı**
Geliyor nazlı nazlı (**BT.-EAG.**)

Beyaz/ak kelimesi yerine bazı metinlerde “**kır**” kelimesinin tercih edildiği örneklerde vardır. İncelediğimiz türkülerin tamamında beyaz kelimesini karşılayan “**kır**”, at kelimesiyle birlikte kullanılmıştır. “**Kır at**” Türk tarihinde önemli bir yere sahiptir. Örneğin Kültigin Abidesi'nde sekiz yerde Kültigin'in savaşa giderken ak ata bindiği yazılıdır⁹⁷. O tarihten günümüze dek kaydedilen pek çok eserde de kır atın kahramanın atı olduğu örnekler mevcuttur.

Kır atının bastığı yeri
Akarda sular bürsün (**B.- 14. Türkü**)
Babamın **kır** atı olsa
Uçsa da gelse (**B.-GT.**)
Avlunun başında,
Kır atım bağlı (**B.-Ağ.**)
Çekin de benim **kır** atımı ağalar (**B.-ÇBKA.**)

Geçmişten günümüze güzelliğin simgesi olarak kullanılan **ak/beyaz** renk günümüzde gelinlik adı verilen giysinin de rengidir. Kültürümüzde kutsal sayılan evlilik olayında gelin olma işareti beyaz giymek ve başına beyaz örtü takmaktır. Bu şekilde giyinmenin saflığı ve temizliği

⁹⁵ Muharrem Ergin, *Dede Korkut Kitabı*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2005, s.21.

⁹⁶ Reşat Genç, *Türk İnanışları ve Milli Geleneklerinde Renkler*, Ankara, 1997, s.9.

⁹⁷ Yaşar Kalafat, *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2010, s.91.

ifade ettiği düşünülür. İncelediğimiz türkülerde ak/beyaz renk bu yönüyle yer almamış bu anlamı al/kırmızı renk üstlenmiştir.

Ak renk giysi ve güzellik unsurları dışında türkülerde bina ve yapılarda da kullanılan bir renktir.

Ak evlerin içinde (**B.- 7. Türkü**)
Ak bacadan duman tüter,
Zıngırdaklı duvan öter (**B.-A.**)

1.2.3. Al/Kırmızı

Eski Türkçede kızıl kelimesi ile karşılanan kırmızı rengin tabiattaki karşılığı ateş olup; geçmişten günümüze heyecan, güç ve akıncılık sembolü olarak bilinmektedir. Kırmızı kelimesi Soğdça ve Farsçadan dilimize geçmiştir.⁹⁸ Halk arasında daha çok al ve kızıl olarak bilinen kırmızı yüzyıllar boyunca tehlikenin ve tahribatın simgesi olarak görülmüştür.⁹⁹ Türk kültüründe kızıl ve al renk ağırbaşlılığı, mutluluğu ve erginliği ifade etmektedir.¹⁰⁰ Öyle ki, halk edebiyatı ürünlerimiz arasında mühim bir yere sahip Dede Korkut Hikayelerinde de evlenecek kız ve damadın kırmızı kaftan giymesi ve kalacakları otağın da kırmızı olması söz konusudur.¹⁰¹

Diğer yandan kırmızı rengin kan rengi oluşu da Türk dünyasında bu rengin manevi ve milli bir renk olarak algılanmasında neden teşkil etmektedir. Rengini kandan alan kırmızı eski çağlardan bu yana yenilenmenin timsali olarak düşünülmektedir.¹⁰²

Çalışmamıza konu edindiğimiz türkülerde de **al/kırmızı** renk yukarıda saydığımız anlamlarıyla yer almakta, bunun yanı sıra Türk kültür ve geleneğinde olduğu gibi Batı Trakya ve Bulgaristan coğrafyasında da **al** renk güzellik simgesi olarak sıkça kullanılmaktadır.

Al yanak kaymak gibi (**BT.-İYB.**)
Al yanağını (**BS.**)
Al yanakların baldır Mukaddes (**B.-AAM.**)
Al yanakta gözüm var (**B.-SAG.**)
Al yanağın baldan tatlı (**B.-BG.**)

Bu özelliğinin dışında giyim, kuşam olarak **kırmızı/al** giyinmenin kültürümüzdeki kutsallığı taranan türkülerde de görülmektedir. Gelin olan kızların **kırmızı** giymesi söz konusu türkülerde de mevcuttur.

⁹⁸ Sadık Tural, Elmas Kılıç, *Nevruz ve Renkler*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, sayı:116, Ankara, 1996, s.58.

⁹⁹ Mehmet Yardımcı, *Renk Dünyamız ve Türk Kültüründe Renkler* www.mehmetyardimci.net/img/files/akademik21.pdf.

¹⁰⁰ Sadık Tural, Elmas Kılıç; age: s.58.

¹⁰¹ Muharrem Ergin, *Dede Korkut Kitabı*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2005, s.140.

¹⁰² Mehmet Yardımcı, agm. www.mehmetyardimci.net/img/files/akademik21.pdf.

Allı gelin Emine'm (**B.-BS.**)
Varın da söyleyin *al* gelin eşime (**B.-ÇBKA.**)
Al kuşan da gel, gel, aman (**B.-AA.**)
Al duvağı kendim açtım (**B.-A.**)
Eller *al* giyinmiş, ben kara giyem (**B.- 41. Türkü**)
Al duvaklı pullu gelin ölür mü (**B.-İ.**)
Allı güllü şalvarı süpürür yolları (**B.-KT.**)
Al duvağım kendim attım (**BT.-UİUA.**)
Al giydim alsın diye (**BT.-HT.**)
Entarini *al* göreyim (**BT.-EAG.**)

Rengini kandan alan al renk bu yönüyle de bazı türkü metinlerinde vurgulanmaktadır.

Çifte değirmen döndürür,
Ah, Urumların *al* kanları (**B. 57. Türkü**)
Ah, dayandım da *al* kanlara boyandım (**B.- Mah.T.**)

Türk dünyasının hemen her yerinde görülen ve günümüzde de etkinliğini sürdüren iyelerden biri olan *alkarısı* iyesi¹⁰³, taradığımız türkülerin birinde de karşımıza çıkmıştır. Bu iyenin doğum, ölüm, lohusalık ve düğün zamanlarında ortaya çıktığına inanılır.

Benden ibret alın kızlar,
Al gelin olmasın (**B.-YK.**)

İncelediğimiz türkülerde çoğunlukla al kelimesinin tercih edildiği görülse de kırmızı kelimesiyle oluşturulmuş örneklerin varlığı da söz konusudur.

İndim yârin bahçesine,
Güller açmış *kırmızı* (**BT.-İYB.**)
Kırmızı gülün dalı var aman (**BT.-GD.**)

1.2.4. Mavi

Rengini gök ve sudan alan mavi insanlık tarihinde kutsal sayılan renklerden biri olmuştur. Kırmızı rengin hareketliliğinin aksine, mavi renk dinginliği ve huzuru çağırır. Ayrıca, dostluk, vefa, aydınlık ve temizliğin de simgesidir. Türk kültüründe en çok değer verilen renklerden biri sayılmaktadır. Bu değer gök tanrı inancından kaynaklandığı düşünülür.¹⁰⁴

Türk halk edebiyatında da mavi renk sevgilinin gözüne atıfta bulunulacağı zaman başvuru önemli bir renktir. Buna ilaveten mavi giymenin de kişi üzerinde rahatlatıcı bir etkisinin olduğu düşüncesi vardır. Tespit ettiğimiz türkülerde de *mavi* renk güzellik unsuru ve giyim öğesi olarak şu şekilde yer almıştır:

Mavi de gözlü dilbersin (**B.- MGA.**)
Mavi de giymiş allanır (**B.-MGA.**)

¹⁰³ Yaşar Kalafat, *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2010, s.112.

¹⁰⁴ Sadık Tural, Elmas Kılıç, *Nevruz ve Renkler*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, sayı:116, Ankara, 1996, s.59.

Mavi de gömlek biçirim (**B.-BYG.**)

Arabası **mavi** boya

Başındaki zarif oya (**BT.-PYK.**)

Mavi renk aynı zamanda **çakır** kelimesinin karşılığı olarak da kullanılır. Çakır, mavi hareli göz olarak tanımlanmakta ve Türk halk edebiyatı ürünleri olan türkülerde bu şekilde de yer almaktadır.¹⁰⁵ Ele alınan türkülerde de mavi göz yerine çakır göz kullanımına rastlanmıştır.

Yârimin gözleri **çakır** (**B.-BYG.**)

Benim de sevdiğimin gözleri **çakır** (**BT.-BB.**)

1.2.5. Yeşil

Beyaz ve al renkte olduğu gibi yeşilde de Türklerin bu renge manevi anlam yüklemelerinin kökü, en eski dini inançlarına dayanmaktadır.¹⁰⁶

Aynı zamanda doğada ağaç ve bitkilerin sembolü sayılan yeşil; gençlik ve diriliği simgelemektedir. Bu yönüyle de yaşamın işareti olmuştur.¹⁰⁷ Bu anlamlarına ilaveten, yeşil renk her daim İslam dini açısından din, iman ve ebediyet sembolü vazifesini de üstlenmiştir.

Çalışmamıza konu edindiğimiz türkülerde de adı geçen rengin daha çok tabiattaki bitkilerin rengini betimlemede, doğanın canlanışını anlatmada kullanıldığı görülmüştür.

Dutlar **yeşil** boyanır (**B.-DDY.**)

Yeşil üzüm salkımda

Yaprağın altında (**B.-YÜS.**)

Arap'ta koru **yeşillik** (**BT.-NT.**)

Evimizin önü şimşir

Şimşirim yapregi **yeşil** (**B.-GT.**)

Evimizin önü Hatice'm **yeşil** içdedir (**B.-EÖDG.**)

Bu kullanımlarının dışında iki türküde, yerleşik hayata geçmeden önce göçebe hayat süren Türkler açısından önemli sayılan çadır, incelenen türkülerde yeşil renkle betimlenmektedir.

İrmak da kenarında bir **yeşil** çadır (**B.-IKBKM.**)

Beyler de bahçesinde al **yeşil** çadır (**BT.-BB.**)

1.2.6. Sarı

Türk kültüründe yön bildirme açısından dünyanın merkezinin sembolü olan sarı renk, bilgeliğin, anlayışın ve huzurun rengi sayılmıştır. Aynı zamanda güneşin rengi de olan sarı, Türk destanlarında ise kötülük ve felaket sembolü olarak görülmekte, Anadolu kültüründe hastalık sembolü olarak bilinmektedir.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Mehmet Özbek, *Türkülerin Dili*, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2009, s.124.

¹⁰⁶ Reşat Genç, *Türk İnanışları ve Milli Geleneklerinde Renkler*, Ankara, 2009, s.26.

¹⁰⁷ Sadık Tural, Elmas Kılıç, *age.*, s.59.

¹⁰⁸ Bahattin Ögel, *Türk Kültür Tarihine Giriş*, cil:6, Kültür Bakanlığı Yay. Ankara, 1991 s. 480.

Çalışmamızda ele aldığımız türkülerde de sarı renk kişilerin özelliklerini ve doğadaki varlıkları betimlemede kullanılmıştır.

O **sarı** saçlarınla (**B.-BS.**)
Sarı meyva dalları (**B.-SKB.**)
Ayva **sarı** gül sarı
Güle kondu bir arı (**BT.-DüT.**)
Sarı altın tütünü toplar iken gel (**B.-AA.**)
Arda'nın boyunda **sarı** karınca (**B.-AT.**)

Ayrıca sarının, kendisine benzetilen ögesi görevinde sevgiliyi kast ettiği bir türkü metni de karşımıza çıkmıştır.

On yedi yıllık **sarı** çiçek
Geldi anlattı derdini (**B.-PSP.**)

Buna ilaveten Bulgaristan türkülerinin birinde *koyu sarı veya açık kestane rengi*¹⁰⁹ biçiminde tanımlanan *kumral* renginde saç rengi olarak kullanıldığı görülmüştür.

Kumral saçlı sevgilimden ayrıldım (**B.-HM.**)

1.2.7. Mor

Taradığımız Batı Trakya ve Bulgaristan türkülerinde şans rengi olarak bilinen morun da kullanıldığı birkaç türkü tespit ettik. Genel anlamıyla mavi ve kırmızının karışımı olan mor renk, asiliği, zenginliği, ihtişamı, hayal gücünü, odaklanmayı arttırmayı ve kendine güveni simgelemektedir.¹¹⁰ Mor rengin taranan türkülerde kılık kıyafet ve bitki rengi olarak yer aldığı görülmüştür.

Çakıcı dağdan insene,
Mor fesini giysene (**B.-ÇT.**)
Mor menekşe boyun eğmiş,
Yaprak dökümünü bekler (**BT.-VK.**)
Mor giydim sarsın diye (**BT.-HT.**)

1.2.8. Pembe

İncelediğimiz türkü metinlerinde saflık, temizlik, neşe ve mutluluk rengi olarak tanımlanan pembe renk ile oluşturulmuş örnekler de mevcuttur. Bu renk aşk, arkadaşlık, içtenlik ve merhamet anlamlarına sahiptir. Aynı zamanda güven verici bir renk olarak da bilinir. Karşı tarafa sevgi belirtmede oldukça sık kullanılan bu renk aşkın da göstergesidir.¹¹¹ Pembe renk çalışmadaki türkülerde kıyafet rengi ve güzellik unsuru olarak şu şekilde karşımıza çıkmıştır.

Entarisi **pembeden**,
Leke olmuş giymeden (**BT.-EAG.**)
Yanakların al **pembe** (**B.-SAG.**)

¹⁰⁹ TDK Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2005, s.1405.

¹¹⁰ Nihat Çalışkan, Elif Kılıç, *Farklı Kültürlerde ve Eğitimsel Süreçte Renklerin Dili*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), c.15, sayı.3, Aralık 2014, s.76.

¹¹¹ Nihat Çalışkan, Elif Kılıç, *agm.*, s.76.

Bu iki renge ilave olarak Bulgaristan türkülerinin birinde, *gözde sarıya çala, açık kestane rengi* olarak tanımlanan “*elâ*” renge de rastladık.

Canım *elâ* gözlüm,

Hayın oldum ben sana (*BT.-İYB.*)

Ayrıca bir türküde, “*karışık renkli, rengarenk*¹¹²” şeklinde tanımlanan “*alaca*” kelimesine de rastlanılmıştır. Bugün dillerde yaşamaya devam eden bu kelime, Türk kültür tarihinde Dede Korkut’a kadar dayanmaktadır. Dede Korkut’ta geçen “*Ala dağlar*” çeşitli renklerin birbirine girip, uyduğu muhteşem varlıklar olarak tanımlanmaktadır.¹¹³

Kimi allar giymiş, kimi *alaca* (*B. İl.*)

2. SONUÇ

İnsanları bir araya getiren, onları birbirine benzeştiren, aynılaştıran ve birer toplum haline getiren değerler vardır. Bu değerlerin başında şüphesiz ki kültürel unsurlar gelir. Bu çalışmada da kültürel unsurların uzantısı olan türkülere yer verilmiş; türkülerdeki renk unsurlarından yola çıkarak Bulgaristan ve Batı Trakya topraklarında yaşatılan Türk kültürü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İncelediğimiz 107 türkünün içinde yer alan renkler tespit edilip, Türk kültüründeki anlam boyutlarıyla karşılaştırılmıştır. Türkülerde daha çok *kara/siyah, beyaz/ak, al/kırmızı* rengin kullanıldığı saptanmış; bunun yanında *sarı, yeşil, mavi* renklerine de birçok türküde yer verildiği görülmüştür. Ayrıca az sayıda türküde *mor ve pembe* renge de rastlanılmıştır.

Taradığımız türkülerde yer alan renklerin hemen hemen hepsinin Türk kültüründeki kullanımlarıyla yer aldığı tespit edilmiştir. Özellikle kara, ak ve al renklerinin Dede Korkut kitabında kullanılan anlamlarıyla Bulgaristan ve Batı Trakya coğrafyasında yakılan türkülerde de yaşatıldığı görülmüştür. Bunun yanında çoğu rengin türkülerde sevgilinin güzellik unsurlarını tanımlarken başvurulmuş birer araç olduğu saptanmıştır.

Yukarıda saydığımız renklere ilave olarak, *elâ* rengine bir türküde kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, “*karışık renkli, rengarenk*” şeklinde tanımlanan *alaca* kelimesine de bir türküde rastlanılmıştır. Ele aldığımız renklerin birçoğu olumlu ve olumsuz anlam çağrıştıracak şekilde, değişik anlam boyutlarıyla karşımıza çıkmıştır.

Sonuç itibarıyla, toplum yaşantısının, hayat görüşünün birer yansıması sayabileceğimiz ve toplumdan topluma farklı anlamlarla karşımıza çıkan renklerin, ele aldığımız Batı Trakya ve Bulgaristan türkülerinde de Türk kültüründeki anlamlarıyla kullanıldığı saptanmıştır.

Metinde Kullanılan Türkülerin Kısaltmaları

Bulgaristan Türküleri

¹¹² Hatice Eminoglu, *Türkçede Renkler Sözlüğü*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2014, s. 46.

¹¹³ Bahattin Ögel, *Türk Kültür Tarihine Giriş*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1991, s.450.

AA: Arda Akar

A: Ağıt

Ağ: Ağıt

AAK: Aç Aç Kollarını

AAM: Aldır Aldır Mukaddes

ABNDS: Annem Beni Nenni Dedi Salladı

AT: Arda Türküsü

AğA: Ağlasın Ağlasın

BCG: Benim Cefalı Günlerim

BG: Bağdat'tan Gelemedim

BS: Bahçelerde Sarımsak

BT: Burçak Tarlası

BYG: Benim Yeleğim Gibi

ÇBKA: Çekin De Benim Kır Atımı

ÇK: Çoban İle Kız

ÇT: Çakıcı Türküsü

DBA: Deli Bekir'in Avlusunda

DDY: Dut Dibinde Yatarım

E: Entarisi

EÖDG: Evimizin Önü Duttur Geçilmez

GeT: Gelin Türküsü

GT: Gurbet Türküsü

GüT: Gülizar Türküsü

HM: Ham Meyve

IKBKM: Irmak da Kenarında Bir Kuru Meşe

İl: İlâhi

İm: İmelerin

İYB: İndim Yarın Bahçesine

K: Karabiber

KD: Kız Destanı

KGB: Kömür Gözlümsün Benim

KK: Kızım Kızım

KT: Kaynana Türküsü

L: Leylam

MGA: Mavi De Giymiş Allandır

Mah.T: Mahpushane Türküsü

MT: Muhacir Türküsü

OYK: O Yazmanın Kenarı

PSP: Penceresi Siyah Perde

SAG: Senin adın Gülpembe

SCGK: Sevdığım Ceylanın Gözleri Kare

SKB: Susuz Köy Başlarında

SSY: Seni Seni Yarım

SY: Sarı Yılan

ŞAB: Şu Arda Boylarında

TK: Tahki Türküsü

TT: Tabaklarda Temene

YK: Yedi Kurt

YÜS: Yeşil Üzüm Salkımda

Batı Trakya Türküleri

AP: Açın Perdeyi

BB: Beyler Bahçesi

BBK: Bahçelerde Bal Kabak

ÇoT: Çoban Türküsü

DT: Düğün Türküleri

DüT: Düğün Türküleri

EAG: Entarini Al Göreyim

GD: Gülün Dalı

H: Haticem

HT: Hamide Türküsü

İYB: İndim Yarın Bahçesine

KaT: Karşıyaka Türküsü

KKT: Kaynar Kazan Taşmaz mı

KrT: Karaoğlan Türküsü

MÇAG: Meyveler Çiçek Açmadı Görmedim

MG: Mintanını Göreyim

NT: Nazmiye Türküsü

PYK: Penceresi Yola Karşı

UIUA: Uyur İsen Uyan Alim

VK: Veremli Kız

YC: Yeni Camii

YOC: Yeni Odanın Camları

Metinde Kullanılan Kısaltmalar

Age. Adı Geçen Eser

Agm. Adı Geçen Makale

B. Bulgaristan

BT. Batı Trakya

C. Cilt

Ed. Editör

S. sayfa

TDK. Türk Dil Kurumu

Yay. Yayınları

3. KAYNAKÇA

Başgöz İlhan, *Türkü*, Pan Yayıncılık, İstanbul 2008.

Bayraktar Nesrin, *Kara ve Siyah Renk Adlarının Türkçedeki Kavram ve Anlam Boyutu Üzerine*, *Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu*, Ankara, 2004, s. 57.

Çalışkan Nihat, Kılıç Elif, *Farklı Kültürlerde ve Eğitimsel Süreçte Renklerin Dili*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), c.15, sayı.3, Aralık 2014.

Dede Abdurrahim, *Batı Trakya Türk Folkloru*, Trakya'nın Sesi Yay. İstanbul, 2004.

Doğan Levent, Osman Ntilek, *Batı Trakya Türklerinin Sınıflandırılması ve Kültür Unsurları*, Balkan Eğitim Araştırmaları, Trakya Üniversitesi Yayın no: 188, Edirne, 2017.

Eminoğlu Hatice, *Türkçede Renkler Sözlüğü*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2014.

Ergin Muharrem, *Dede Korkut Kitabı*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2005.

Genç Reşat, *Türk İnanışları ve Milli Geleneklerinde Renkler*, Ankara, 1997.

Gökdağ Bilgehan (ED.), Karatay Osman, *Balkanlar El Kitabı C:2*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2013.

Hafız Nimetullah, *Rıza Mollov Hayatı ve Eserleri*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1999.

Kalafat Yaşar, *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2010.

Küçük Salim, *Eski Türk Kültüründe Renk Kavramı*, Bilig, Yaz 2010, sayı:54.

Küçük Salim, *Tarihi Türk Lehçelerinde Renk Adlandırmaları*, Turkish Studies, Volume 5, 2010, s.557.

Ögel Bahattin, *Türk Kültür Tarihine Giriş*, cil:6, Kültür Bakanlığı Yay. Ankara, 1991.

Özbek Mehmet, *Türkülerin Dili*, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2009.

Özbek Mehmet, *Folklor ve Türkülerimiz*, Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1975.

Salim Reşit-Arda Osman H., *Öyküsüyle Notasıyla Batı Trakya Türküleri*, Osman Mutafoğlu Mat. Gümülcine, 1994.

Toker İhsan, *Renk Simgeliği ve Din: Türk Kültür Yapısı İçinde Ak-Kara Renk Karşıtlığı ve Bu Karşıtlığın Modern Türk Söylemindeki Tezahürleri Üzerine*, Ankara İlahiyat Fakültesi Dergisi, Ankara 2009, s.93-112.

Tural Sadık, Kılıç Elmas, *Nevruz ve Renkler*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, sayı:116, Ankara, 1996.

Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2005.

Yakıcı Ali, *Halk Şiirinde Türkü*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2013

Yardımcı Mehmet, *Renk Dünyamız ve Türk Kültüründe Renkler* www.mehmetyardimci.net/img/files/akademik21.pdf.

<http://www.ogretmeninsesi.gr/turkuler/turkuler/index.html>, (26.07.2018)

<https://www.turkudostlari.net> (26-07.2018)

The importance of the educational mission of Saint Clement of Ohrid viewed through the prism of his complex words (compound words)

Prof. Martinovska **VIOLETA**¹¹⁴

1. INTRODUCTION

The importance of Saint Clement of Ohrid is immense. The educational tradition that is left as a heritage from the distant IX century is essential for the modern, dynamic life. The analysis of the compound words shows that Saint Clement of Ohrid used combinations of a noun and another noun, a noun and a verb, a number and a noun, an adjective and a noun, a number and an adjective. These archaisms of Saint Clement enriched the expression of the texts, and in a wider context, they united the word-forming semantic energy. Saint Clement of Ohrid had a pletoric personality, focused on the perspectives of the inexhaustible eternity, and thus he created texts on the impulses of his immanence with convincing arguments. From a modern aspect, his style and language are pedestalled, authoritative and unique. This confirms his rare creativity and great knowledge. The work of Saint Clement of Ohrid is multilayered and prolific. It is an example for science, education and culture, not only in the times he lived in, but today as well. The quality melange of theory and practice is an example of high ethical accomplishments. In the Laudation of our Holy father and Slavic teacher, Cyril the Philosopher, we found the following compound words: hristoljupci (Christian), svetlozrachniot, (holy light), trisushnoto (trilical), zloslovnite (evil speeches), trisvetli (three lights), trijazichnite (the three-lingual), zlatozrachni (golden-rayed), bogoglasna (speaking vigorously about God), bogotkaen (God-weaven), mnoguplodniot (the very prolific), vechnoprisutniot (the ever present), mnoguglasen (polyphon), bogorazumen (God-righteous), angelovidni (angel-like), bogodvizhni (moved by God), zhivotvorni (picturesque), mnogurazumen (very wise). The following compound words are used in the text of praise in memory of the holy and glorified teachers of the Slavic people, the blessed Cyril and the Pannonia Archbishop Methodius who created an Alphabet and translated the New and Old Testaments in their language: blagomirisni (blessed), bogozrachna (sharing God's light), mnogumetezhen (very chaotic), bogougodni (godfearing), mnogumrachnoto (the very dark), blagorazumna (reasonable), tugjoplemenikot (outsiders), trisushnoto (trilical), medotochni (prosperous), trijazichni (three-lingual), mnoguplodni (very prolific), bogovdahnoveni (God inspired). These creative-unique

¹¹⁴ University "Ss. Cyril And Methodius", Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", Skopje, Macedonia
vikimmk@yahoo.com

words are a proof of the impressive education of the great Saint Clement of Ohrid and the prophecies he made, the visionary education and the literary-linguistic ingenuity which we admire to this very day. The literacy and the language form an inseparable melange, a unity that is unbreakable. Saint Clement of Ohrid, the most gifted successor of the epochal original-unique works of the Saints Cyril and Methodius, has proven his literary-linguistic dedication by the means of profound semantics and a vision of the future. The basic activities of the Ohrid Literary School were focused on creating original literary works and translating books from Greek into Slavic. Saint Clement of Ohrid, with his morals, texts of praise and hymnographic texts, is especially prolific in the literary area. The foundation of the Ohrid Literary School is directly related to the arrival of Saint Clement of Ohrid and Saint Naum of Ohrid in Macedonia. The continuity of the Ohrid Literary School is connected to the beginnings of the Slavic literacy. The language characteristics of the literary monuments from the Ohrid Literary School confirm the Macedonian variant of the Old Slavic language. The classification of a text in a specific literary school is done according to the structure of the text and the structure of the lexical fund. The Macedonian language editing differs from the others according to: the use of the graphemes, the replacements of the nasals in some positions, the loss of the epenthetic *l* (л), the transformation from synthetism to analytism in the construction of the sentence, the analytical way of forming comparative and superlative, the postpositive article, etc.

The importance of Saint Clement of Ohrid is immense. The educational tradition that is left as a heritage from the distant IX century is essential for the modern, dynamic life. The analysis of the compound words shows that Saint Clement of Ohrid used combinations of two nouns, a noun and a verb, a number and a noun, an adjective and a noun, a number and an adjective. These archaisms of Saint Clement enriched the expression of the texts, and in a wider context, they united the word-forming semantic energy. Saint Clement of Ohrid had a pletoric personality, focused on the perspectives of the inexhaustible eternity, and thus he created texts on the impulses of his immanence with convincing arguments. From a modern aspect, his style and language are pedestalled, authoritative and unique. This confirms his rare creativity and great knowledge. The work of Saint Clement of Ohrid is multilayered and prolific. It is an example for science, education and culture, not only in the times he lived in, but today as well. The quality melange of theory and practice is an example of high ethical accomplishments. We use several texts (with confirmed authorship by St. Clement, as well as hypothetical), in which we quote the compound words.

Text

Compound words

*The Laudation of Our Holy Father and
Slavic Teacher Cyril the Philosopher*

- hristoljupci (Christ lovers)
- svetlozrachniot (holy light)
- trisushnoto (trilical)
- zloslovnite (evil speaking)
- trisvetli (three lights)
- trijazichnite (the three-lingual)
- zlatozrachni (golden-rayed)
- bogoglasna (speaking vigorously about God)
- bogotkaen (God-weaven)
- mnoguplodniot (the very prolific)
- tridelno (threepart)
- vechnoprisutniot (the ever present),
- mnoguglasen (polyphon)
- bogorazumen (God-righteous)
- mnogubozhechkata (the polytheist)
- angelovidni (angel-like)
- bogovdahnoveni (God inspired)
- bogodvizhni (moved by God)
- zhivotvorni (picturesque)
- mnogurazumen (very wise)

*A text of praise in memory of the holy and
glorified teachers of the Slavic people, the
blessed Cyril and the Pannonia
Archbishop Methodius who created an
Alphabet and translated the New and Old
Testaments in their language*

- blagomirisni (blessed)
- bogozrachna (sharing God's light)
- mnogumetezhen (very chaotic)
- bogougodni (godfearing)
- blagovestuvajkji (annunciating)
- mnogumrachnoto (the very dark)
- blagorazumna (reasonable)
- tugjoplemenikot (the foreigner)
- trisushnoto (trilical)
- medotochni (prosperous)
- trijazichni (three-lingual)
- mnoguplodni (very prolific)

➤ bogovdahnoveni (God inspired)

A Text of Praise of Lazarus of the Four Days

- chetiridnevnoto (the four day-long)
- tridnevnoto (the three day-long)
- trisvetlo (three lights)
- zakonoprestapen (law-breaking)

A Text of Praise for St. Clement, A Roman Patriarch

- dobromirisni (smell of bliss)
- blagomirisni (blessed)
- svetlozrachen (holy light)
- bogoljubiv (God loving)
- bogoglasen (speaking vigorously about God)
- mnogusladosna (very pleasant)
- blagochestivo (pious)
- blagoobrazni (respected)
- blagoverni (blessed)

A Text of Praise of St. Mary's Assumption

- zhivotodavec (giver of life)
- prvosozdadaen (first-created)
- bogorazumno (reasonable)

A Text of Praise in Memory of the Blessed Prophet Zechariah and the Birth of John the Baptist

- dobrochesnata (virtuous)
 - bogochestieto (the piety)
 - blagomirisen (blessed)
 - dobromirisno (smell of bliss)
 - mnoguplodna (the very prolific)
 - bogochestivi (pious)
 - blagovesnik (annunciator)
-

	➤ zlatozrachno (golden-rayed) ➤ prorokoubiec (prophet-killer) ➤ zlatnozrachna (golden-rayed) ➤ medonosni (honey bearing)
<i>The Laudation of the Holy Forty Martyrs</i>	➤ edinomislena (unanonimous) ➤ bogorazumie (God-righteousness) ➤ bogoizbranata (God chosen) ➤ svetlozrachni (holy light) ➤ trisvetlo (three lights) ➤ zlatrozrachnite (golden-rayed) ➤ bogochestivi (pious) ➤ blagomirisni (blessed)
<i>The Laudation of the Holy Martyr St. Demetrius</i>	➤ dobroplodna (fruitful) ➤ blagomirisen (blessed) ➤ svetlozrachniot (holy light) ➤ bogougodnik (godfearing)
<i>The Laudation of the Holy Cosmas and Damian</i>	➤ bogozrachen (sharing God's light) ➤ dobroplodna (fruitful) ➤ mnoguplodna (the very prolific)
<i>A Text of Praise of the Heavenly Michael and Gabriel</i>	➤ praznikoljupci (holiday lovers) ➤ shestokrilni (six-winged) ➤ chetirizrachni (four-rayed) ➤ trisveti (three lights) ➤ bogohulen (blasphemous) ➤ blagovesnik (annunciator) ➤ trisveta (three lights)
<i>Moral of St. Mary's Annunciation</i>	➤ mnoguglasno (polyphon) ➤ ednorodniot (unique) ➤ bezlobni (evilless)

A Text about Christ's Meeting with the Children

- svetlozrachniot (holy light)
- mnoguglasno (polyphon)
- chetiridnevniot (the four day-long)
- blagoverni (blessed)
- zloverniot (the believer in evil)
- zakonoprestapen (law breaking)
- blagochestivi (pious)
- bogozrachni (sharing God's light)
- chetirilachni (four-rayed)
- shestokrili (six-winged)
- dobroplodni (fruitful)

A Text for the Holy Trinity and the Judgment Day

- ramnoapostolsko (equal to the apostles)
- trisepochetno (three-omni-beginning)
- ramnochesno (egalitarianism)
- zakonodavec (legislator)

A Moral for the Holy Apostle Mark

- bratoljubie (brother loving)
 - gostoljubie (hospitality)
-

These creative-unique words are a proof of the impressive education of the great Saint Clement of Ohrid and the prophecies he made, the visionary education and the literary-linguistic ingenuity which we admire to this very day. The literacy and the language form an inseparable melange, a unity that is unbreakable. Saint Clement of Ohrid, the most gifted successor of the epochal original-unique works of the Saints Cyril and Methodius, has proven his literary-linguistic dedication by the means of profound semantics and a vision of the future.

The basic activities of the Ohrid Literary School were focused on creating original literary works and translating books from Greek into Slavic. Saint Clement of Ohrid, with his morals, texts of praise and hymnographic texts, is especially prolific in the literary area. The foundation of the Ohrid Literary School is directly related to the arrival of Saint Clement of Ohrid and Saint Naum of Ohrid in Macedonia. The continuity of the Ohrid Literary School is connected to the beginnings of the Slavic literacy. The language characteristics of the literary monuments from the

Ohrid Literary School confirm the Macedonian variant of the Old Slavic language. The classification of a text in a specific literary school is done according to the structure of the text and the structure of the lexical fund. The Macedonian language editing differs from the others according to: the use of the graphemes, the replacements of the nasals in some positions, the loss of the epenthetic *l* (*л*), the transformation from synthetism to analytism in the construction of the sentence, the analytical way of forming comparative and superlative, the postpositive article, etc.

The analysis of the compound words shows that Saint Clement of Ohrid used combinations of two nouns, a noun and a verb, a number and a noun, an adjective and a noun, a number and an adjective. These archaisms of Saint Clement enriched the expression of the texts, and in a wider context, they united the word-forming semantic energy. Saint Clement of Ohrid had a pletoric personality, focused on the perspectives of the inexhaustible eternity, and thus he created texts on the impulses of his immanence with convincing arguments. He had a solid knowledge of Aristotle's Rhetoric and skillfully used the three main parts of the text, while also creating his own, original compound words. From a modern aspect, his style and language are pedestalled, authoritative and unique. This confirms his rare creativity and great knowledge.

2. CONCLUSION

The work of Saint Clement of Ohrid is multilayered and prolific. It is an example for science, education and culture, not only in the times he lived in, but today as well. The quality melange of theory and practice is an example of high ethical accomplishments.

3. REFERENCES

- Мартиновска В.(2010). Свети Климент Охридски. Скопје: Педагошки факултет Св. Климент Охридски [Martinovska V. (2010). Sveti Kliment Ohridski. Skopje: Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”]
- Мартиновска В.(2013).Древни книжевни текстови.Скопје:Авторско издание [Martinovska V. (2013). Ancient Literary texts. Skopje: Author Edition]
- Мартиновска В. (2016). Словенската писменост во Македонија. Штип:НУУБ Гоце Делчев [Martinovska V. (2016). The Slavic Literacy in Macedonia. Stip. NUB Goce Delchev].

Kosova’da öğrenim gören öğrenciler arasında nomofobi yaygınlığı

Nomophobia prevalence among university students in Kosovo

Deniz Mertkan GEZGİN^{115a}, Cansu PARLAK^{116b}

Özet

Çalışmanın amacı, Kosova’da öğrenim gören üniversite öğrenciler arasındaki nomofobi yaygınlığının sosyal ağ sitelerinin kullanımı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile betimlenen çalışmanın çalışma grubunu Kosova ülkesinin Priştine ve Prizren şehirlerindeki üniversitelerde farklı bölümlerde okuyan 142 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar döneminde Nisan-Mayıs ayları boyunca internet üzerinden çevrimiçi anket vasıtasıyla gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Çalışmada veriler, Nomofobi ölçeği(NMP-Q) ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 23.0 (The Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ile Pearson korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin nomofobi ölçeğinden alınan puana göre ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Nomofobi ölçeğinin alt boyutlarından “Bilgiye erişememe” ve “İletişime geçememe” boyutlarının öğrenciler arasında diğer boyutlara göre önem arz ettiği ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencileri arasından cinsiyet açısından nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkeni açısından yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde yaş ile nomofobi düzeyi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Akıllı telefonlarında gün içerisinde sosyal ağ site uygulamalarında çevrimiçi olan üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi olmayanlara göre nomofobi düzeyleri anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak akıllı telefonlarında 5-7 saat arası sosyal ağ siteleri ile zaman geçiren öğrencilerin 1-3 saat arası zaman geçiren öğrencilere göre nomofobi düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arasında sosyal ağ uygulaması olarak son olarak, Facebook, Instagram, Snapchat ve Twitter en yoğun kullanılan uygulamalar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kosova, nomofobi, üniversite öğrencileri, akıllı telefon.

1. GİRİŞ

Akıllı telefonların bireylerin neredeyse organı olduğu bu çağda, akıllı telefonlar bireylerin hayatına getirdikleri kolaylıklar yanında bazı olumsuzluklar da getirmiştir. Özellikle de mobil internetin gelişmesi ve mobil sosyal ağ site uygulamaları sayesinde bireyler akıllı telefonları ile yoğun bir şekilde zaman geçirmektedirler. Bu yüzden son dönem de nomofobi yani kısaca “mobil telefonda yoksunluk” olarak karşımıza çıkan bir sendrom giderek toplum içinde yayılmaktadır. Nomofobi yüzünden bireyler artık mobil telefonlarını gece kapatmaz olmuşlar, daha sık mobil telefonlarını kontrol eder oluşlardır(Akıllı ve Gezgini,2016). Zaman içerisinde daha da ilerleyen bu durum bireyin hayatını olumsuz etkilemektedir. Özellikle gençler mobil telefonsuz

^{115a} Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Edirne –Turkey, mertkan@trakya.edu.tr

^{116b} Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Doktora Programı, Edirne-Turkey, cansuuparlak@gmail.com

kaldıklarında panik, kaygı ve korku seviyeleri artmakta(King ve ark.,2013; King ve ark.2014), yalnızlaşmakta(Gezgin ve ark.,2018) ve derslerine, hayatlarına konsantrasyonları düşmektedir(Hamutoğlu ve ark.,2018). Dünya ve Türkiye’de yapılan çalışmalar nomofobinin riskinin özellikle gençler arasında daha riskli bir hal aldığını ortaya koymaktadır(Szpakow, Stryzhak ve Prokopowicz,2011; Kaur ve Sharma,2015; Sharma, Sharma, Sharma ve Wavare, 2015; Uysal, Ozen ve Madenoglu, 2016; Adnan ve Gezgin, 2016; Akilli ve Gezgin,2016; Erdem, Kalkın, Turen ve Deniz, 2016; Hoffner, Lee ve Park, 2016; Gezgin ve ark., 2017; Argumosa-Villar,, Boada-Grau ve Vigil-Colet,2017; Hoşgör, Tandoğan ve Hoşgör Gündüz, 2017; Gezgin, Sahin ve Yildirim, 2017; Durak, 2018). Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde bir Avrupa ve Balkan ülkesi olan fakat Türk kültürünün devam ettiği Kosova gibi ülkelerde böyle çalışmaların yürütülmediği ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan yürütülen bu çalışma, balkanlarda Türk kültüründe yaşayan ve öğrenim gören gençler arasında nomofobi ile ilgili sonuçların ortaya konulması açısından önemlidir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, kültür açısından ileri ki çalışmalara da yön verecektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kosova’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri nedir?
2. Kosova’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinde cinsiyet açısından fark var mıdır?
3. Kosova’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinde mobil sosyal ağlarda gün içerisinde çevrim içi olma durumu açısından fark var mıdır?
- 4.Kosova’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinde mobil sosyal ağlarda gün içerisinde geçirilen zaman açısından fark var mıdır?
- 5.Kosova’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile yaş değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte var olmuş ya da var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan anlaşılmak istenen durumu uygun bir biçimde belirlemektir (Karasar, 2005). Çalışmada, Bilgisayar Kosova’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Kosova ülkesinin Priştine ve Prizren şehirlerindeki üniversitelerde farklı bölümlerde okuyan Türk kökenli ve Türkçe öğrenim gören 142 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar döneminde Nisan-Mayıs ayları boyunca internet üzerinden çevrimiçi anket vasıtasıyla gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Öğrencilerin 99'u kadın (%69.7), 43'ü erkektir (% 30.3). Yaş ortalaması 23.03 olarak bulunmuştur. Ayrıca her öğrencinin akıllı telefonu ve en az bir sosyal ağ hesabı bulunmaktadır.

Tablo1. Öğrencilerin Demografik Verileri

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	99	69.7
Erkek	43	30.3
Mobil Sosyal Ağ sitelerinde Çevrimiçi olma durumu		
Evet	77	54.2
Hayır	65	45.8
Mobil Sosyal Ağ sitelerinde gün içerisinde geçen süre		
1 saatten az	25	17.6
1-3 saat arası	52	36.6
3-5 saat arası	32	22.5
5-7 saat arası	33	23.2
Toplam	142	100,0

2.2. Veri Toplama Araçları ve Analiz Süreci

Veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar döneminde Nisan-Mayıs ayları boyunca internet üzerinden çevrimiçi anket vasıtasıyla gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Çalışmada Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış Nomofobi ölçeği(NMP-Q) ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach's alpha kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .95, Türkçe'ye uyarlanmış ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak verilmiştir. Ölçeğin, Bilgiye Erişememe (4 madde), Bağlantıyı Kaybetme (5 madde), İletişime Geçememe (6 madde) ve Rahat Hissedememe (5 madde) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Orijinal ölçekte bu alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla. 94, .87, .83 ve. 81 olarak verilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali için alt boyutların güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 90, .74, .94 ve .91 olarak raporlanmıştır. Çalışmada güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuş ve ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 84, .87, .94 ve .93 olarak tespit edilmiştir. Toplanan verilerin analizi SPSS 23.0 (The Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım varsayımını kontrol etmek için Kolmogorov-Smirnov sınaması kullanılmış olup, normal dağılım değerinin istatistiksel anlamlılık

düzeyinden büyük çıktığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Çalışmada bu sebeple parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ile Pearson korelasyon katsayısından faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular, araştırma problemleri sırasında ele alınacak ve raporlanacaktır. Nomofobi ölçeğinden alınan toplam puan ve alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde toplam nomofobi puanı, Bilgiye Erişememe ve İletişime geçememe alt boyutlarının ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Nomofobi Ölçeğinden alınan ortalama değerler

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Bilgiye Erişememe	142	4,00	28,00	15,27	6,80
Bağlantıyı Kaybetme	142	5,00	35,00	17,65	8,81
İletişime Geçememe	142	6,00	42,00	24,60	10,70
Rahatsız Hissetme	142	5,00	35,00	15,03	9,11
Toplam Nomofobi	142	20,00	140,00	72,54	30,80

3.1. Cinsiyet

Cinsiyete göre üniversite öğrencileri arasında nomofobi açısından fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-test analizi yapılmıştır. Bulgular sonucunda, cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$t(140)=1.22$, $p=.23$]. Bu bulguya göre öğrencilerin cinsiyeti açısından nomofobi düzeyleri arasında bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Nomofobi Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Analiz Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	99	74.62	29.84	140	1.22	.23
Erkek	43	67.77	32.77			

Not. * $p<0.05$ ise anlamlı bir farklılık vardır.

3.2. Sosyal ağ site uygulamalarında çevrimiçi olma durumu

Mobil Sosyal ağ sitelerinde gün içerisinde çevrimiçi olma durumuna göre üniversite öğrencileri arasında nomofobi açısından fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-test analizi yapılmıştır. Bulgular sonucunda, gün içerisinde mobil ağ sitelerinde çevrimiçi olan öğrencilerle, çevrim içi olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t(140)=2.87$, $p=.01$]. Bu bulguya göre mobil ağ sitelerinde gün içerisinde çevrimiçi olmak nomofobi düzeyinin artmasına olumsuz yönde yarar sağlamaktadır.

Tablo 4. Nomofobi Düzeyinin Mobil Sosyal ağ Sitelerinde Gün İçerisinde Çevrimiçi Olma Durumuna Göre T-Testi Analiz Sonuçları

	N	X	SS	Sd	t	p
Evet	77	79.18	30.25	140	2.87	.01*
Hayır	65	64.68	29.78			

Not. * $p < 0.05$ ise anlamlı bir farklılık vardır.

3.3. Mobil Sosyal ağ sitelerinde gün içerisinde geçirilen süre

Üniversite öğrencilerin gün içerisinde mobil sosyal ağ sitelerinde geçirdikleri süreye göre nomofobi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri arasında gün içerisinde sosyal ağlarda geçirilen süre açısından anlamlı fark ortaya çıkmıştır[$F(3,138)=6.86$, $p=.00$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre akıllı telefonlarında 3-5 saat arası ($\bar{X}=76.44$, $SS=28.20$), 5-7 saat arası ($\bar{X}=88.61$, $SS=31.06$), zaman geçirenler ile 1 saatten az ($\bar{X}=53.36$, $SS=34.15$) zaman geçirenler arasında, 3-5 saat arası ve 5-7 saat arası geçirenler lehine fark bulunmuştur. Bu bulguya göre akıllı telefon üzerinde daha çok süreler sosyal ağ hesapları ile zaman geçiren öğrencilerin nomofobi düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Nomofobi Düzeyinin Mobil Sosyal Ağ Sitelerinde Gün İçerisinde Geçirilen Süre Açısından ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
1 saatten az	53.36	34.15	138	6.86	.00	3>1, 4>1
1-3 saat arası	68.21	25.39				
3-5 saat arası	76.44	28.20				
5-7 saat arası	88.61	31.06				

3.4. Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişki

Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyi ile yaş değişkeni arasından bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Bulgular bize yaş ile nomofobi arasından anlamlı bir ilişki olduğu göstermiştir($r=-.16$, $p=.04$). Buna göre yaş azaldıkça nomofobinin gelişme riski artmakta olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Nomofobi ile Yaş değişkeni arasındaki Pearson Analizi sonuçları

Nomofobi	-.16*	1
Yaş	1	-.16*
		$p=.04$

Not. *.05 düzeyinde anlamlılık.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Kosova’da öğrenim gören öğrencilerin nomofobi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin nomofobi ölçeğinden alınan puana göre ortalamanın altında ($\bar{X}=72,54$) olduğu tespit edilmiştir. Nomofobi ölçeğinin alt boyutlarından “Bilgiye erişememe” ve “İletişime geçememe” boyutlarının öğrenciler arasında diğer boyutlara göre önem arz ettiği ortaya çıkmıştır. Türkiye’de yapılan birçok çalışmada aynı sonuçlara rastlanmaktadır (Adnan ve Gezgin,2016; Akilli ve Gezgin,2016; Erdem ve ark., 2016; Gezgin ve ark., 2017; Hoşgör, Tandoğan ve Hoşgör Gündüz, 2017; Gezgin, Şahin ve Yıldırım, 2017). Üniversite öğrencileri arasından cinsiyet açısından nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunu destekler şekilde Adnan ve Gezgin (2016) tarafından yapılan çalışma üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin cinsiyet açısından değişmediği rapor edilmiştir. Yaş değişkeni açısından yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde yaş ile nomofobi düzeyi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunu destekler şekilde Gezgin ve ark.(2016) tarafından 818 öğretmen adayını kapsayan çalışmada öğrenci gruplarında yaş açısından en genç olanların daha nomofobik davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Akıllı telefonlarında gün içerisinde sosyal ağ site uygulamalarında çevrimiçi olan üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi olmayanlara göre nomofobi düzeyleri anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak akıllı telefonlarında 3-5 saat arası ve 5-7 saat arası sosyal ağ siteleri ile zaman geçiren öğrencilerin 1 saatten az zaman geçiren öğrencilere göre nomofobi düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekler şekilde Kalaskar (2015) tarafından yapılan çalışmada bu bulguya paralel sayılabilecek şekilde, günün 5-6 saatini akıllı telefon ile geçiren öğrencilerin nomofobi nedeniyle oluşabilecek problemlere (kaygı, uykusuzluk, stres, derslere ilgi kaybı vb.) daha eğilimli oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca Gezgin, Şahin ve Yıldırım (2017) tarafından 1151 sosyal ağ kullanıcısı arasında yapılan çalışmada yoğun bir şekilde akıllı telefonunu ve mobil interneti kullanan kullanıcılarda nomofobi düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın bulguları ele alındığında Türk kültürünün yoğun yaşandığı Kosova ülkesinde ki sonuçlar Türkiye’de ki nomofobi çalışmalarıyla aynı sonuçları ortaya çıkarmıştır. Sosyal ağ hesaplarının ve mobil internet kullanımının nomofobi düzeyini arttırdığı söylenebilir. İleri de yapılacak çalışmalarda kültür, coğrafya açısından farklı bölgeler ile Türkiye’deki öğrenciler arasında nomofobi düzeyi karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

5. KAYNAKLAR

- Adnan, M., & Gezgin, D. M. (2016). Modern Çağın Yeni Fobisi: Üniversite Öğrencileri Arasında Nomofobi Prevalansı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 141-158.
- Akilli, G. K., & Gezgin, D. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki İlişkilerin. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 51-69.
- Argumosa-Villar, L., Boada-Grau, J. & Vigil-Colet, A. (2017). Exploratory Investigation of theoretical predictors of nomophobia using the Mobile Phone Involvement Questionnaire (MPIQ). *Journal of Adolescence*, 56, 127-135.
- Durak, H. Y. (2018). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*.
- Erdem, H., Kalkın, G., Turen, U., & Deniz, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusunun (Nomofobi) Akademik Başarıya Etkisi. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 21(3).
- Gezgin, D. M., Cakir O., & Yildirim S. (2017). The Relationship between Levels of Nomophobia Prevalence and Internet Addiction among Adolescents. *International Journal of Research in Education and Science*.
- Gezgin, D. M., Hamutoglu, N. B., Sezen-Gültekin, G., & Ayas, T. (2018). The Relationship between Nomophobia and Loneliness among Turkish Adolescents. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 358-374.
- Gezgin, D. M., Sahin, Y. L., & Yildirim, S. (2017). Sosyal Ağ Kullanıcıları arasında Nomofobi Yaygınlığının Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. *Education Technology Theory and Practice*, 7(1), 1-15.
- Hamutoğlu, N. B., Gezgin, D. M., Samur, Y., & Yıldırım, S. (2018). Genç nesil arasında yaygınlaşan bir bağımlılık: akıllı telefon bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 212-231.
- Hoffner, C. A., Lee, S., & Park, S. J. (2016). "I miss my mobile phone!": Self-expansion via mobile phone and responses to phone loss. *New Media & Society*, 18(11), 2452-2468.
- Hoşgör H., Tandoğan Ö., & Hoşgör Gündüz D. (2017). Nomofobinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresi ve Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi: Sağlık Personeli Adayları Örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 5(46), 573-595.
- Kalaskar, P. B. (2015). A study of awareness of development of NoMoPhobia condition in smartphone user management students in Pune city. *INCON 2015. E-issn-2320-0065*.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Kitabevi.
- Kaur, A., & Sharma, P. (2015). A Descriptive Study to Assess the Risk of Developing Nomophobia among Students of Selected Nursing Colleges Ludhiana, Punjab. *International Journal of Psychiatric Nursing*, 1(2), 1-6.
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Baczynski, T., Carvalho, M. R., & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144.
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Saccassiani, F., Machado, S., & Nardi, A. E. (2014). "Nomophobia": Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 10, 28-35.
- Sharma, N., Sharma, P., Sharma, N. & Wavare, R. R. (2015). Rising concern of nomophobia amongst Indian medical students. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 3(3), 705-707. doi:10.5455/2320-6012.ijrms20150333.
- Szpakow, A., Stryzhak, A., & Prokopowicz, W. (2011). Evaluation of threat of mobile phone – addiction among Belarusian University students. *Prog Health Sci*, 1(2), 96-101.
- Yildirim, C. & Correia A-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2015). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, doi:10.1177/0266666915599025

Kaşgarlı Mahmud'un dil öğretimine katkıları

Kaşgarlı Mahmut's Contributions to Language Teaching

Öğretim Görevlisi Rukiye ALICI¹¹⁷

Özet

Dil üzerine yapılan ilk çalışmaların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, bunların çıkış noktası olarak dini ve kısmen ticari olarak görmekteyiz. Doğu ve batı dünyasının Dil'i algılayış biçimleri birbirinden oldukça farklı olsa da Kaşgarlı Mahmud'un Türkçeyi belirli bir sistem içerisinde ele alması, daha da önemlisi anadilini koruma çabası, yabancı dil öğretim yöntemlerini ortaya koyması, onu tarihin önemli filologları arasına almıştır. Kaşgarlı Mahmud kendi döneminin imkânları ile çok iyi bir eğitim gördükten sonra kendisini Türk halklarının dili ve kültürlerini incelemeye adanmış, bu amaçla 30'dan fazla Türk lehçesi ve ağızlarını çok iyi öğrenmiş, ayrıca bir dilin öğretilmesi konusunda çeşitli yöntemlerle yapılandırmıştır. Bu nedenle en önemli eseri Divan-u Lüğati't Türk'ü yayınlamış ve bu eser bir çıkış açmıştır. Kaşgarlı'nın 1072 – 1073 yılları arasında hazırladığı bu eseri sıradan bir kitap, bir sözlük olmayıp o Türkçe'nin ses bilgisi ve yapı bilgisi özelliklerini de göstermektedir. Eser filolojik özelliklerinin dışında modern dil eğitimi – öğretimi ve iletişim teknikleri bakımından da büyük değer taşımaktadır. Kaşgarlı Mahmud'un bir dilin öğretimi hedeflerini gerçekleştirirken iletişim tekniklerini de başarı ile kullanması dikkatleri çekmektedir. Bu eser günümüzde dil öğrenimi ve öğretimi ile uygulamalar yapan, bunun yanında yabancı dil öğretimiyle ilgili yeni yöntemler üreten ve geliştiren bir yapıttır. Bu çalışmada, Kaşgarlı Mahmud'un dili ele alış tarzı, kullandığı teknikler ve ayrıca en önemli eseri Divan-u Lüğati't Türk'teki yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kaşgarlı Mahmud, Yabancı dil öğretimi, Divan-u Lüğati't Türk, Yabancı dil olarak Türkçe, Kültürel aktarım

1. GİRİŞ

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran temel özellikler vardır. İnsan, hayatı boyunca bu özellikler ile tanımlanmaktadır. Düşünen bir canlı olan insan, aynı zamanda toplumsal ve sosyal bir varlıktır. Bu özelliklerin bir sonucu olarak, konuşan, anlaşılan ve anlatım aracı olarak ta dili kullanabilen bir canlıdır. (Onan, B. 2003)

Bugün yeryüzünde, insanoğlu tarafından yapılan bütün keşifler, bir ihtiyaçtan doğmuştur. Yazı bunlar içerisinde en önemli bir buluştur diyebiliriz. Tarihin en eski dönemlerinden beri, kültür ve medeniyetlerin oluşmasında son derece etkili olan yazı, dil dediğimiz olgunun doğasında mevcut olan kurallar bütününe ortaya çıkarmakta gecikmemiştir. Bu sebeple, dilin yapısına ilişkin çalışmalarda yazının bulunduğu döneme rastlamaktadır. (Demircan, Ö. Erdem, A. 2002)

¹¹⁷ Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye, rukiyealici@trakya.edu.tr

Dil üzerine yapılan ilk çalışmaların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, bunların çıkış noktası olarak dini ve kısmen ticari nedenleri görmekteyiz. Doğu ve batı dünyasının dili algılayış biçimleri birbirinden oldukça farklı olsa da Kaşgarlı Mahmud'un Türkçeyi belirli bir sistem içinde ele alması, daha da önemlisi dilini koruma çabası, onu tarihin önemli filologları arasına almıştır.(Onan,B. 2003)

O her şey den önce “ dil bilgini olarak” tanımlamak gerekmekte ve onun bu bilginliğinin sınırlarının neredeyse bugün dil biliminin eriştiği nokta kadar geniş olduğu bilinmelidir. (Barutçu – Özender, S. 2008)

Dönemin Türk edebi dilini (Hakaniye Türkçesini) Arapça ve Farsçayı çok iyi bilmekte olup, eserinde “Türk yazısı” olarak ifade ettiği, dolayısı ile 11. yüzyılın ikinci yarısında Kaşgar ve çevresinde Türk yazısı olarak kullanılmaya devam ettiği anlaşılan Uygur Yazısını da çok iyi bilmekte ve Türkçe için ilk ansiklopedik sözlüğü yazan bir bilim adamıdır. (Ercilasun, B.Akkoyunlu, Z. 2018)

1.2. Divan-u Lügati't Türk'ün Özellikleri;

Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçenin hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış somut örnekleri vardır. (Göçer, A. Mogul, S. 2011) Bu konuda söylenecek ilk örnek herkesin tartışmasız kabul edeceği Divan-u Lügati't Türk adlı başyapıttır.

Divan-u Lügati't Türk Araplara Türkçe öğretmek amacı ile yazılan Türkçe – Arapça bir sözlüktür. Kaşgarlı Mahmud'un bu eseri Türkçe – Türkçe tek dilli bir sözlük yazıp Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermekten ziyade Türkçe – Arapça iki dilli bir sözlük yazıp Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. (Adıgüzel, M. Sani 2009)

Muhatabı yerli ve yabancı kim olursa olsun Türkçenin öğretilmesi amacı ile yazılan ilk eser olarak Kaşgarlı Mahmud'un Divan-u Lügati't Türk (1068 – 1072)adlı eserini kabul etmek gerekir. Çünkü Türkçenin bir devlet ve millet dili olarak kuralların tespit edildiği ve öğretim amacıyla yazılan gramer nitelikli ilk eser Divan-u Lügati't Türk'tür. Kaşgarlı Mahmud Araplara gelişmiş, bilim, kültür ve edebiyat dili halini almış olan Türkçeyi öğretmek amacıyla Bağdat'ta 8624 kelimelerin yer aldığı Divan-u Lügati't Türk adlı eserini Arap alfabesiyle yazmıştır. Divan-u Lügati't Türk'ün Türkçenin zenginliğini ispat eden; Araplara da Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan üstün bir eser olarak ortaya konulması, dil öğretimi ve dil şuuru açısından oldukça önemlidir. (Karakuş, İ. 2006)

Eserin Arapça adının Türkçe karşılığı “ Türk Dilleri Lügati”dir, eserin adında yer alan çokluk şeklindeki “Lugat” kelimesi dönemin Türk topluluklarının diyalektiklerini ifade etmektedir. (Ercilasun, B.A. 2004)

Kaşgarlı Mahmud eserini yazarken başlangıçta Arap dilleri gibi hareket etmiştir. Bu maksatla bütün Türk lehçelerindeki kelimeleri kullanımda olup olmadıklarına bakmaksızın derleyip sözlüğün malzemesini bunlardan oluşturmayı düşünmüştür. Adıgüzel, M.Sani 2009) Bunu Türk dili, Arap dilinin atbaşı beraber yürüdükleri bilinsin diye yapmak istemiştir. (Atalay, B. 1989) Yalnız daha sonra bu düşüncesinden vazgeçmiştir. Çünkü kitap yazmaktaki amacı değişmiştir. Artık Türkçe tek dilli bir sözlük yazıp Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermekten ziyade Türkçe – Arapça iki dilli sir sözlük yazıp Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamıştır. (Adıgüzel, M.Sani 2009)

“Aslında kitabı, Halil’in Kitabı’l-ayn’ da sunduğu çerçeve üzerine inşa etmeye, böylece Türk lehçelerinin yarıştaki iki atın birbirine ayak uydurduğu gibi Arapçaya ayak uydurduğunu gösterme gayreti içinde hem kullanımda olan hem de artık rastlanmayan kelimeleri birlikte anmaya niyet ettim. Bu tertip çok daha etraflı olabilirdi. Bununla birlikte şimdiki yapı, sözcüklere uluşmayı daha kolay kıldığı için amacına daha çok yaklaşıyor ve insanlar daha çok bunu tercih ediyor. Dolayısıyla yalnızca kullanımda olan kelimeleri kağıda döktüm ve vecizlik sağlamak amacıyla eski kelimeleri göz ardı ettim.” demiştir. (Kaşgarlı Mahmud)

Görüldüğü gibi, Kaşgarlı Mahmud’un esas itibarı ile tek bir amacı vardır. O da Araplara Türkçeyi öğretmektir. “Türk dilleri üzerinde derin bir bilgiye sahip olarak Bağdat’a gelen Kaşgarlı Mahmud, orada Arap sözlüklerinin yazılmasında uygulanan zamanın metotlarını öğrenmiş ve araştırılması sırasında da “Divan-u Lügati’t Türk”ü yazma düşüncesi doğmuştur. Kaşgarlı Mahmud aslında eserini Türk dilleri ile ilişki kurmuş Arap aydınları için bir dil kitabı olarak hazırlamıştır.” (Adıgüzel, M.Sani.2009)

Divan-u Lügati’t Türk’ün düzeni ve yapısı hakkında Kaşgarlı Mahmud’un söylediklerini maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz.

- 1- Eser sekiz kitaba ayrılmıştır.
- 2- Sekiz kitabın her biri de önce isimler kitabı, sonra fiiller kitabı olmak üzere iki kısma bölünmüştür.
- 3- Her kitapta kendi içerisinde derecelerine göre bablara (bölüm, konu başlığı) ayrılmıştır.
- 4- Eser sözlük harfleri sırasına göre düzenlenmiştir.

- 5- Kitap ve bab adları için Arapça terimler kullanılmıştır.
- 6- Kullanılmayan kelimeler esere alınmamıştır.
- 7- Zorlukları gidermek ve nüansları göstermek üzere maddelere açıklayıcı örnekler verilmiş, esere “hikmetler, seciler (kafiye), atasözleri, şiirler, recezler ve nesirler” konulmuştur.
- 8- Türemiş kelimeler yerine türeme kuralları verilerek eser hafifletilmiş ve kısaltılmıştır. Böylece daha önce uygulanmamış bir tasnif ve telif tarzı uygulanmıştır. Kurallar bizatihi Kaşgarlı Mahmud tarafından konulmuştur.
- 9- Tanınmış lehçelere ait kelime kökleri de esere alınmış ve bunlar için boyların kendi şiirlerinden örnekler verilmiştir. (Ercilasun, B.A – Akkoyunlu, Z 2018)

Kaşgarlı Mahmud bu lehçeleri niçin öğrendiğini şu sözlerle açıklamaktadır. “Ben Türklerin, Türkmenlerin, Oğuzların, Çiğillerin, Yağmaların, Kırgızların şehirlerini uzun yıllar baştan başa dolaştım, sözlerini topladım, değişik sözlerin özelliklerini öğrendim. Ben bu işleri dil bilmediğim için değil aksine bu dillerin en küçük farklarını kaydetmek için yaptım.” Demektedir. O, yalnızca kelimeleri değil; atasözlerini, şiirleri, hayat tarzlarını, kültürlerini Türk felsefesini yansıtacak değerleri de kayıt altına almıştır. (Göçer, A.- Mogul, S. 2011)

Kaşgarlı Mahmud Divan-u Lügati’t Türk’ ün önsözünde yaptığı açıklamalardan da anlaşıldığı üzere tam (30) lehçenin Türkçe olduğunu saptamış ve bunları kendi aralarında mukayese ederek ayrıntılı bilgiler vermiştir. (Onan, B. 2003)

Kendi döneminin imkânları ile çok iyi eğitim görmüş olan ve kendisini Türk halklarının dili ve kültürlerini incelemeye adanmış olan Kaşgarlı Mahmud bu amaçla Orta Asya’ yı boydan boya, şehir şehir, köy köy, oba oba, oymak oymak gezerek yukarıda da ifade edildiği üzere (30) kadar Türk lehçelerini ve özellikle Oğuz, Kıpçak, Karluk, Bulgar, Argu, Kençe, Uğrak, Yabaku, Peçenek, Çigil, Suvar, Hakaniye, Tatar, Başkurt gibi lehçe ve ağızlarını çok iyi öğrenmiş ve bunu eseriyle Türk dünyasına sunmuştur. (Cilaydın, H.1972)

Divan incelendiğinde, Kaşgarlının yeri geldikçe Türkçe ve Arapça arasındaki fonetik ayrılıklara değindiği görülmektedir. Verdiği Türkçe kelimenin Arapça’ da hatta Farsça’da nasıl yazıldığını da izah etmiştir. (Canpolat, M.1999)

Ayrıca yazarın etimolojik bir sözlük hazırlamak için gerekli olan sosyolojik, etnolojik, psikolojik ve dilbilimsel malzemeye sahip olduğu da bütün bu verilerden anlaşılmaktadır. Divana bir başka açıdan da bakıldığında Kaşgarlı’ nın farklı bir yöntemi de kullandığı görülmektedir. Eserin metotlar bağlamında hazırlanış amaçlarından biride, Araplara Türk kültürünü tanıtmak

olduğu için, kelimelerin etimolojik açıklamalarıyla bir anlamda kültürel aktarım sağlanmak istenmiştir. Yabancılar dil öğretiminde kelimelerin etimolojik özelliklerini ön plana çıkarması dahi onun bu alandaki niteliğini ortaya koymaya yetmektedir. Lenguistik metot çerçevesinde Divan-u Lügati't Türk dil öğretiminde kullanılan lengüistik metodun temelinde ana dili ile öğretilen dilin bilimsel yönden mukayese edilmesi vardır. Her iki dilin ses, kelime ve cümle yapısının incelenmesini gerektiren bu metot işlemin neticesinde elde edilen farkların üzerinde durmakta ve müşterek hususlarla boşuna vakit harcamamaktadır. (Sarier, U.R. 1969)

Lenguistik metodun, dil öğretiminde savunduğu ilkelerden biride örnekten kurala gitmektir. Kaşgarlı eserinde, bu yöntemi uygulamıştır. Bu metoda göre, yabancı dil öğretiminde dillerdeki farklı sesler üzerinde durulması gerekmektedir.

Yine bu konuya paralel olarak, zaman zaman mukayeselerde yapmıştır. Bu mukayeselerde Kaşgarlı, sözcüklerdeki ses değişimlerini de belirtmektedir. Zaman zaman bir ses değişmesi olayını açıklamak için Arapça'daki ve Farsça' daki benzer değişimleri kanıt olarak vermekte ve karşılaştırmalı ses bilgisini kullanmaktadır. (Canpolat, M. 1999)

Bu, eserde lengüistik metodun kullanıldığına dair somut bir örnektir. Ayrıca lengüistik metotla yabancı dil öğretiminde öğreticinin ya da kitabı yazan kişinin öteki dile mutlak hakim olması gerekmektedir. Divanda kullanılan gramer öğretim metodunun önemli taraflarından biride, temel cümlelerden yola çıkılmasıdır. Lenguistik metotta temel cümleler örnek alınır ve verilen kelime grupları temel cümle içerisine yerleştirilir. (Tuncay, H. 2001)

Divan-u Lügati't Türk' te seçilen örnek cümle birimleri, halk arasında en çok kullanılan atasözü, bilmece vs. gibi kalıp sözler olduğu için sosyal hayat içerisinde canlılığını koruyan yapılardır. Dilin boşlukta, kültürün yaşayan akıcılığından uzak bir şekilde öğrenilemeyeceği gerçeğini iyi bilen Kaşgarlı, dil bilgisi öğretiminde dahi aktüel yaşamdan uzaklaşmamıştır. (Caferoğlu, A 1970)

1.3. Bilim İnsanı Olarak Kaşgarlı Mahmud ve Onun Eğitim Tarihindeki Yeri;

Kaşgarlı Mahmud her şeyden önce “dil bilgini” olarak tanımlanmalıdır. Bunun yanında inanış ve efsanelerini, yaşayış tarzlarını, yeme içme, oturup kalkma, kılık kıyafet vb. konulardaki adetlerini ve davranış kalıplarını, hatta dönemin halk hekimliğini ayrıntılarıyla bilen bir halk bilimcidir. (Ercilasun, A.B – Akkoyunlu, Z. 2018)

Türk boy düzenini bilen bir etnolog olarak Kaşgarlı Türk boylarının isimlerini, oturdukları yerlerini, dil özelliklerini ve hatta Oğuzların alt boy ve damgalarını tespit etmiş, yeri geldikçe

bunları göstermiştir. (Akkoyunlu, Z. 1992) Çok iyi bir coğrafya bilgisine sahip olan yazar, birçok şehir, köy, dağ, geçit, akarsu ve gölün adını ve yerini tespit edip eserine geçirmiştir. Dolaştığı Türk halklarının toponomik, etnonimik ve antroponimik durum ve telakilerini belirtmek suretiyle çağının Türk toponomastik yapısını da ortaya çıkarmış bulunmaktadır.

Dilin ayrılmaz bir parçası olan bu sahanın Kaşgarlı’ca dikkat nazarında tutulması, haklı olarak onu, Türk toponomastika araştırmacılığının babalığına kazandırmıştır. (Caferoğlu, A. 2001)

Ayrıca, Divan’ın 22-23’ cü sayfalarında daire şeklinde bir dünya haritası vardır. Haritada yönler belirtilmiş, denizler, dağlar, nehirler ve şehirler ayrı ayrı renklerle gösterilmiştir. Balasağun, Barsgan gibi Türk şehirlerinin merkeze alındığı haritada en doğuda Maçin ve Japonya, güneyde Hint ve Sind, güneybatıda Habeşistan, Zengibar, batıda Endülüs, Mısır ve İskenderiye, kuzeyde İtil (Volga), Kıpçak ve Frenk bölgeleri bulunmaktadır. Japonya, Maçin’ den denizle ayrılmış bir ada olarak gösterilmiştir. Haritanın boyutlarını “içten 240x300 ve dıştan 204x340mm” olarak belirleyen Kaşgarlı, günümüz terminolojisiyle Türk coğrafyasına odaklı tematik dünya haritasıdır. (Sarıcaoğlu, F. 2008)

Yabancılar Türkçenin öğretimi için yazılan eserlerden ilki olan ve dil bilgini Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divan, dil öğretimi konusunda başarılı yöntemleri içermektedir. Bundan evvel de bahsedildiği üzere yöntemin özellikleri tekrar kısa bir şekilde özetlenirse;

- 1- Önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu özlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
- 2- Dil öğretiminde örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şiirlerden derlemiştir.
- 3- Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel önem vermiştir.
- 4- Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlanmaktan çekinmemiştir.
- 5- İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır. (Akyüz, Y.2009)

Sonuç olarak; Kaşgarlı Mahmud’un yazdığı Divan, yalnızca zengin bir sözlük değildir. Türk toplumlarını lehçeleri, yaşayışları, inanışları, töreleri, atasözlerini de kapsar. Türklerin ilk dünya haritası da buradadır. Bu eser, yazıldığı dönemde çok ileri ve kökleri çok eskiler giden

büyük bir Türk uygarlığının varlığını da gösterir. Böylece Kaşgarlı Mahmud, Türklük bilgisinin en eski ve en önemli abidelerinden birini meydana getirmiştir.

3. KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Muhammed Sani. (2007), “Kaşgarlı Mahmud’un Türkçe Öğretim Yöntemi”, Kaşgarlı Mahmud Ve Türk Dünyasının Dili, Edebiyatı, Kültürü Ve Tarihi adlı Uluslararası Konferans Bışkek / Kırgızistan
- Akkoyunlu, Ziyat. (1992), Divan-u Lügati’t Türk, Halk Bilimleri Bakımından değerlendirirken Kaşgarlı Mahmud’un Arapça’sında Dikkat Edilecek Hususlar, 4.Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri, Kültür Bakanlığı Halk Kültürleri Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yayınları 165, Devran Matbaası, Ankara
- Akyüz, Yahya. (2009), Türk Eğitim Tarihi, Pegem Akademi Yayınları,14.Baskı, Akara
- Atalay, Besim. (1989), Divan-u Lügati’t Türk Tercümesi 1, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Barutçu, Özender Sema, (2008) Kaşgarlı Mahmud, Kültür Ve Turizm bakanlığı Yayınları, Ankara
- Caferoğlu, Ahmet. (2001), Kaşgarlı Mahmud, 1.Baskı, Altınordu Yayınları, İstanbul
- Caferoğlu, Ahmet Bican. (1970), Kaşgarlı Mahmud, Bin Temel Eser Dizisi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul
- Canpolat, Mustafa. (1999), Kaşgarlı Mahmud ve Etimolojisi, Divan-u Lügati’t Türk Bilgi Şöleni Bildirileri, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Demircan, Ömer. (2002), “Dil Üzerine Yayınlar, İncelemeler Ve Yöntemler”, Dilbilim Araştırmaları Dergisi 2, İstanbul
- Ercilasun, Ahmet Bican- Akkoyunlu, Ziyat. (2018), Divan-u Lügati’t Türk, Kaşgarlı Mahmud, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Ercilasun, Ahmet Bican. (2004), Başlangıçtan 20. Yüzyıla Türk Dili Tarihi, Akçağ Yayınevi, Ankara
- Göçer, Ali- Mogul, Selçuk. (2011), Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Volume 6/3 Summer, Kayseri
- İlaydın, Hikmet. (1972) Divanla İlgili Gözlem ve Düşünceler, Türk Dili Dergisi, Sayı 53, Ankara
- Karakuş, İdris. (2006),Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Kaşgarlı Mahmud. (2005), Divan-u Lügati’t Türk (Çeviri, Uyarlama, Düzenleme);Seçki Erdi- Serap Tugba Yurtsever), Kabcacı Yayınları, İstanbul
- Sarıcaoğlu, Fikret. (2008), Doğumunun 1000. Yılında Dünya’da Kaşgarlı Mahmud, Gökbayrak Dergisi, Doğu Türkistan
- Sarıer, U.Rengin. (1969), Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,, Cilt 2, Ankara
- Onan, Bilginer. (2003), Divan-u Lügati’t Türk’ün Dil Öğretim Yöntemleri Ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirilmesi TÜBAR -8/2003 Bahar (Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi), Ankara
- Tuncay, Hidayet. (2001)Yabancı Dil Öğretimimizde Duygusal Zeka, Dil Dergisi, Sayı:106,İstanbul

Öğretmenler dil/konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışmaya hazır mı?

Are teachers prepared for students with speech/language difficulties?

Şule YILMAZ¹¹⁸, Memduha TAŞ¹¹⁹, Dilber TEZEL¹²⁰

Özet

The aim of this study was to investigate teachers' training, knowledge, and experiences related to speech and language disorders. The sample consisted of 167 teachers (kindergarten and grades 1 to 4) and the data were collected through a questionnaire. Teachers in the study have an average of 21.95 years of experience and the largest category was the ones with 21-30 years of experience (68%). 55.7% of the teachers did not take any course on speech-language in their teacher education. Majority of the participants reported that they did not have adequate knowledge about speech language development (71.3%) and disorders (74.3). Although 82.6% participants met students exhibiting communication difficulties, only 41% reported that they had students who were diagnosed with speech and/or language disorder. Great majority of the participants had never met a speech-language therapist. When asked whether they can provide extra support for these children, 45% said "no", because of some obstacles such as their lack of knowledge, overcrowded classrooms, and busy curricular schedule.

Anahtar Kelimeler: dil-konuşma bozukluğu, okul çağı, kaynaştırma, iletişim güçlüğü

1. GİRİŞ

Çocukların pek çoğu okul çağından önce okur-yazarlık becerisinin kazanımı için temel oluşturacak dil becerilerini kazanmış olur ve okul yaşamı boyunca bu becerileri daha da geliştirirler (Fillmore ve Snow, 2000). Ancak çocuklarda sık karşılaşılan problemler arasında yer alan dil ve konuşma sorunlarının bazen okul çağına dek sürdüğü görülmektedir (Law, Dennis ve Charlton, 2017; Norbury vd., 2016). Dil/ konuşma sorunları bazen belirgin bir nedenden kaynaklanabileceği gibi (işitme kaybı, zihinsel yetersizlik vb.) bazen de soruna kaynaklık edebilecek açık bir sebep bulunmayabilir. Özellikle belirgin bir nedenle ilişkilendirilemeyen spesifik dil ve/veya konuşma güçlüğü olan çocuklar normal eğitim sınıflarına devam etmektedirler. Dil ve konuşma becerilerinin doğal iletişim ortamı içerisinde geliştirilmesi önerilmekte ve çocukların genel eğitim sınıflarında olmaları ve akranları ve yetişkinlerin model olduğu dile maruz kalmalarının önemi vurgulanmaktadır (Hartas, 2004). İletişim güçlüklerinin

¹¹⁸ Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Edirne-Türkiye, fsuleyilmaz@trakya.edu.tr

¹¹⁹ Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Edirne-Türkiye, memduhataşdevren@trakya.edu.tr

¹²⁰ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne-Türkiye, dilbertezel@trakya.edu.tr

çocuğun tüm yaşamını etkileyen doğası dil-konuşma bozukluğu uzmanlarını okulla işbirliği içerisinde çalışmaya doğru yönlendirirken, bu alanda güçlükleri olan çocukların gereksinimlerinin saptanması ve karşılanmasında öğretmenlere düşen sorumluluğun da arttığı görülmektedir (Sadler, 2005). Ülkemizde Dil-Konuşma Bozuklukları lisans eğitime son yıllarda başlanmış olması ve alanda hizmet verenlerin azlığı nedeniyle dil/ konuşma sorunları olan çocukların fark edilmesi, gereken hizmetleri almak üzere yönlendirilmeleri ve okul ortamında desteklenmeleri gibi pek çok noktada öğretmenlerin desteğine gereksinim duyulmaktadır. Bu da öğretmenlerin dil-konuşma gelişimi ve sorunlarına dair bilgili olmaları, bu alanda problemleri olan çocuklarla çalışma konusunda kendilerini yeterli ve istekli hissetmeleri ve de ilgili uzmanlardan gereken yardımları alabilmeleri ile mümkün olabilir. Bu noktadan hareketle planlanan bu çalışmada öğretmenlerin dil-konuşma sorunları ile ilişkili eğitimleri, bilgileri ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Öğretmenlerin dil-konuşma sorunlarına dair bilgi ve deneyimlerinin incelendiği bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırma örneklemini Edirne ili Merkez İlçe ilköğretim okullarının birinci kademesinde ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılım gönüllülük esasına dayanmakta olup geri dönen ve tüm soruların eksiksiz olarak doldurulduğu formlar dikkate alındığında araştırmaya 167 öğretmen (108 kadın, 59 erkek) katılmıştır.

2.2. İşlem

Veriler, öğretmenlerin dil-konuşma gelişimi ve sorunları hakkındaki eğitim ve bilgileri ile konuya dair deneyimlerine dair sorulardan oluşan bir anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini sınamak için 6 öğretmen üzerinde bir pilot çalışma yapılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64.7'si kadın, % 35.3'ü erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 44.81 ± 9.02 (min=22, max=63) olarak hesaplanmıştır. Öğretmen olarak çalışma yılı ortalamasının 21.95 ± 9.24 (min=1, max=39) olduğu saptanmıştır. Katılımcılara öğretmen olmak için aldıkları lisans eğitimi içerisinde temel konusu/adı dil-konuşma ile ilgili olan bir ders olup olmadığı sorulduğunda % 30.5'i evet, % 55.7'si hayır cevabını vermiş, %13.8'i ise hatırlamadığını belirtmiştir. Aynı bir ders olarak bulunmasa bile lisans eğitimleri içerisinde dil-

konusma gelişimi konusuna yeterinde yer verildiğini düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda ise sadece %16.8 katılımcının olumlu cevap verdiği görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin dil-konusma konusundaki eğitim ve bilgi durumları (%)

	Evet	Hayır	Hatırlamıyor
Lisans eğitiminizde dil-konusma ile ilgili ayrı bir ders var mıydı?	30.5	55.7	13.8
Lisans eğitiminizde dil-konusma konusuna yeterli yer verildi mi?	16.8	83.2	-
Öğretmen olduktan sonra bu konuda bir eğitim aldınız mı?	14.4	85.6	-
Sizce dil-konusma gelişimi konusunda yeterli bilginiz var mı?	28.7	71.3	-
Sizce dil-konusma bozukluklarına dair yeterli bilginiz var mı?	25.7	74.3	-

“Aşağıdaki sorunların hangisi hakkında bu soruna sahip çocukların temel özelliklerini bilecek kadar bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusu üzerine en çok tanınan sorunların öğrenme bozukluğu ve kekemelik olduğu saptanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmenler tarafından temel özellikleri bilinen sorunlar

Birinci Grup	%	İkinci Grup	%
Kekemelik	50.3	Öğrenme Bozukluğu	54.5
Dil Bozukluğu	35.3	İşitme Kaybı	32.9
Konusma Sesi Bozukluğu	28.1	Otizm	33.5

Katılımcıların karşılaşmış oldukları tanınmış dil/konusma sorunları Tablo 3’de verilmektedir. Aynı öğretmenin birden fazla türde sorunla karşılaşmış olduğu göz önüne alındığında ve sadece dil ve/veya konuşma sorunu (primer dil-konusma bozukluğu) tanısı değerlendirildiğinde tanınmış öğrencisi olduğunu belirtenlerin oranının %41.4 olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerinizde hangi tanılanmış/belirlenmiş dil/konuşma sorunlarıyla karşılaştınız?

Problemler	N	%
Kekemelik	19	11.4
Dil Bozukluğu	18	10.8
Konuşma Sesi Bozukluğu	6	3.6
Kekemelik+Dil Bozukluğu	12	7.2
Kekemelik+Konuşma Sesi Bozukluğu	9	5.4
Kekemelik+Dil Bozukluğu+Konuşma Sesi Bozukluğu	5	3.0
Toplam	69	41.4

Katılımcıların %82.6'sı herhangi bir tanısı olmayan ancak dil-konuşma problemi bulunan öğrencileri olduğunu belirtirmiş, %79.6'sı ise dil-konuşma bozuklukları uzmanı ile hiç karşılaşmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerine özel destek sunup sunamayacakları sorulduğunda %52.1 katılımcı bunu yapabileceğini belirtmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlerin dil-konuşma sorunlu öğrencilerine destek sunabilmeye dair görüşleri

Bu öğrencilerinize özel destek/zaman sunabilir misiniz?	N	%
Evet	87	52.1
Hayır, çünkü sınıflar kalabalık	20	12.0
Hayır, çünkü müfredat yoğun	20	12.0
Hayır, çünkü bunu yapabilecek bilgim/donanımım yok	35	21.0
Hayır, çünkü bu benim işim/sorumluluğum değil	3	1.8
Hayır, çünkü (diğer)	2	1.2

Katılımcılara sınıflarında dil-konuşma sorunu olan bir öğrenci bulunmasının en zor yanının ne olabileceği sorulduğunda %14.4'ü "herhangi bir zorluğu olduğunu düşünmüyorum" derken,

öğrenciyle iletişim kurmanın güçlüğü (%50.9), sınıftaki diğer çocukların tepkileri (%28.7) ve diğer velilerin tepkileri (%2.7) de birer zorluk nedeni olarak belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bulgular öğretmenlerin önemli bir bölümünün hem lisans eğitimlerinde hem de öğretmen olduktan sonra dil-konuşma alanına yönelik bir eğitim almadıklarını göstermektedir. Nitekim katılımcıların %70'den fazlası hem dil ve konuşma gelişimi hem de bozukluklarına dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Kekemelik ve öğrenme güçlüğü'nün daha fazla sayıda öğretmen tarafından tanındığı ancak diğer sorunların katılımcıların ancak üçte biri tarafından bilindiği görülmüştür. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin dil-konuşma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu alanda sorunları olan öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini karşılayabilmekle ilgili özgüvenlerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Sadler, 2005; Marshall, Ralph ve Palmer, 2002). Marshall, Ralph ve Palmer (2002), mezuniyet sonrası dil-konuşma ile ilgili bir sertifika programına katılan öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarında katılımcıların üç kısıtlayıcı nokta üzerine odaklandıklarını saptamışlardır. Dil/konuşma güçlüğü olan öğrencilerin normal sınıflarda eğitilmesinin önündeki engeller olarak vurgulanan bu noktalar zaman yetersizliği, kaynak yetersizliği ve öğretmenlerin bu konudaki eğitimlerinin yetersiz olmasıdır. Bizim çalışmamızda da, öğretmenlerin bu konudaki eğitim eksikliklerinin yanı sıra sınıfların kalabalık olması ve müfredatın yoğunluğu dil/konuşma sorunları olan öğrencilerle özel olarak ilgilenmeyi güçleştiren bir engel olarak belirtilmektedir. Katılımcıların yaklaşık %80'i dil-konuşma bozuklukları uzmanıyla karşılaşmadığını belirtmiştir. Bu, öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olarak bilgi almak veya işbirliği yapmak için önemli bir destekten yoksun olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün, sınıfta dil/konuşma sorunu olan bir öğrenci bulunmasının en zor yanı olarak öğrenciyle iletişim kurmanın güçlüğü kaygısını dile getirdikleri göz önüne alındığında bu konuda uzman desteğine ne kadar gereksinim duydukları da anlaşılmaktadır. Katılımcıların belirttiği bir diğer zorluk ise sınıftaki diğer öğrencilerin tepkilerinden kaynaklanabilecek olası sorunlardır. Aslında, benzer kaygıların yapılmış olan başka araştırmalarda da ortaya konduğu ve öğretmenlerin hem eğitimleri sırasında dil-konuşma bozukluklarına daha fazla yer verilmesini hem de öğretmenlik yaşamlarında konunun uzmanları ile daha yakın temasta çalışmayı arzuladıkları görülmektedir (Marshall vd., 2002; Letts ve Hall, 2003). Bu öğrencilere etkili öğretim sunabilmek için öğretmenlerin hangi dil sorunlarının kendiliğinden düzeleceğini, hangileri için müdahale gerekebileceğini bilmeye, dil gelişimi ve dilin sınıf ortamında nasıl geliştirilebileceği hakkında bilgi sahibi olmaya gereksinimleri olduğu belirtilmektedir (Fillmore ve Snow, 2000).

Sorunların fark edilerek uzman değerlendirmesine yönelik adımların atılması, dil/konuşma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin yaşayabileceği olası sosyal, davranışsal ve akademik sorunların en aza indirgenebilmesi için öğretmenlerin kendilerini dil-konuşma sorunları olan öğrencilerle çalışmaya hazır hissetmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğretmenlik lisans eğitimi içerisinde dil konuşma gelişimi ve sık karşılaşılan bozukluklara dair daha kapsamlı bilgi verilmesi, öğretmenlerin mezuniyet sonrası programlarla desteklenmesi ve konunun uzmanları ile daha yakın temasta olabilmelerine yönelik gereken planlamaların yapılması önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Fillmore, L.W.,& Snow, K.E.(2000).*What teachers need to know about language* (Report No.FL026371).Washington,DC: Center for Applied Linguistics (ERIC Document Reproduction Service No.ED444379).
- Hartas, D. (2004).Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1): 33-54.
- Law J, Dennis J.A., & Charlton J.J.V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2017, Issue 1. Art. No.: CD012490.
- Letts, C. & Hall, E. (2003). Exploring early years professionals' knowledge about speech and language and development and impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2): 211-229.
- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3): 199-215.
- Norbury, C.F., Gooch D, Wray C., Baird G., Charman, T, Simonoff E, et al. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11): 1247-1257.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2): 147-163.

Annelerin çocuklarında görülen kekemelik hakkındaki görüşleri

Mothers' views about stuttering in their children

Memduha TAŞ¹²¹, Şule YILMAZ¹²²

Özet

The aim of this study was to investigate mother's views and behaviors related to stuttering in their children. The data were collected through face-to-face interviews with 89 mothers (mean age=33.6) who have a child with developmental stuttering (63 boys and 26 girls, mean age=7.25). Average age of the children when stuttering was first noticed by mothers was about 4 years. According to 58.4% of the mothers, there was a particular reason for stuttering in their children such as fear, being separated from a loved person, or starting school. Despite only 6.7% mothers who have knowledge about speech language development, majority of the mothers (71.8%) reported that they have information about stuttering. About 90% of the participants reported that sometimes they reacted to dysfluencies in their children's speech by warning or helping to complete words. In conclusion, the findings showed that although majority of the mothers believed to have adequate knowledge about stuttering, they need more information on how they can help their child. They also need to know more about speech-language development and their role in this process.

Anahtar Kelimeler: *stuttering, parents, dysfluency, speech disorder*

1. GİRİŞ

Kekemelik, konuşma sırasında gözlemlenen ses ve/veya hece tekrarları, ses uzatmaları ve duraksamalar nedeniyle konuşmanın akıcılığının kesintiye uğrayarak bozulması olarak tanımlanan bir konuşma sorunudur (Guitar, 2006; Plante ve Beeson, 2008). Çocuklarda kekemeliğin görülme sıklığının %5 civarında olduğu ve bunun önemli bölümünün okul öncesi dönemde rastlanan durumları içerdiği belirtilmektedir (Mansson, 2000). Çocukluk çağındaki kekemeliklerin önemli bölümü herhangi bir müdahaleye gerek duyulmaksızın kendiliğinden düzelmesine rağmen bazı olgularda problemin kalıcılık gösterdiği görülmektedir. Kekemeliğin ortaya çıkışı ile doğrudan bağlantısı gösterilmese de ailenin çocuğundaki bu duruma yaklaşımının problemin gidişatı üzerinde rol oynayabileceği belirtilmekte ve bu nedenle müdahaleye yönelik girişimlerin aileyi de kapsayacak şekilde planlanması önerilmektedir (Guitar, 2006). Ev ortamının ve aile bireyleri arasındaki etkileşimin çocuğun kişisel ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, aileler kekemeliğe yönelik müdahale sürecinin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Onslow ve Packman, 1999; Yairi, 1997). Ebeveynlerin konuya ilişkin görüşlerinin çocuklarının konuşmasındaki soruna karşı gösterdikleri tepki ve davranışları

¹²¹ Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, memduhasdevren@trakya.edu.tr

¹²² Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, fsuleyilmaz@trakya.edu.tr

etkilediği belirtilmekte ve kekemeliği olan çocukları değerlendirirken ebeveynlerin kekemelik hakkındaki düşüncelerinin sorgulanması önerilmektedir (Arnold ve Li, 2016; Boyle, 2014). Bu noktadan hareketle planlanan bu araştırmada kekemeliği olan çocukların annelerinin çocuklarında görülen bu sorunun nedenlerine dair görüşleri, konuya dair bilgi sahibi olup olmadıkları ve çocuklarına yaklaşımları hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı ve Armağan Dönertaş Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi işbirliği ile yürütülmüştür. Veriler, konuşma akıcılığında bozukluk olduğu gerekçesiyle başvuran 3-12 yaş aralığındaki ($M=7.25\pm2.57$) olguların (63 erkek ve 26 kız) anneleri ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Olgu seçiminde, çocuklarda en az üç aydır süren, takip/tedavi programına devam etmeyi gerektirecek düzeyde akıcılık sorunu olduğunun belirlenmiş olması ve çocuğun dil-konuşma değerlendirilmesi için ilk kez konunun uzmanına getirilmiş olması şartları aranmıştır. Araştırma, bu ölçütleri sağlayan 89 olgu ile yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Yaşları 22-50 arasında ($M=33.66\pm5.57$) olan katılımcıların çoğunun çalışmadığı (%60.7) ve eğitim durumu açısından en büyük grubu ilkokul mezunlarının oluşturduğu görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1. Annelerin ve çocukların eğitim durumları

Annelerin Eğitimi	F	%	Çocukların Eğitimi	F	%
Eğitimi yok / İlkokul terk	3	3.4	Okula gitmiyor	21	23.6
İlkokul	31	34.8	Kreş / Anaokulu	15	16.9
Ortaokul	11	12.4	Anasınıfı	41	46.1
Lise	29	32.6	İlkokul	12	13.5
Üniversite	15	16.9			
Toplam	89	100		89	100

Anneler çocuklarının konuşmasında sorun olduğunu çocuk kaç yaşındayken fark ettikleri sorulduğunda fark edilme yaşının $M=4.08 \pm 1.15$ (min=3, max=7) olduğu görülmüştür. Katılımcıların %71.8'i kekemelik hakkında bilgisi olduğunu belirtmesine rağmen dil-konuşma gelişimine dair bilgisi olduğunu ifade edenlerin oranı %6.7'dir. Katılımcıların %58.4'ü konuşma akıcılığının bozulması ile ilişkilendirdikleri durumlar olduğundan söz etmiş, bu durumlar belirli başlıklar altında toplandığında en fazla dile getirilen durumun çocuğun yaşadığı korku (%13.5) olduğu görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. Annelerin kekemeliğin ortaya çıkışıyla ilişkilendirdikleri durumlar

	F	%
Korku	12	13.5
Kardeşinin olması	8	9.0
Ailedeki olaylar	7	7.9
Okul veya öğretmenle ilgili durumlar	6	6.7
Sevdiği birinden ayrılma	6	6.7
Tıbbi durumlar	5	5.6
Ebeveyn mizacı ya da tutumu	4	4.5
Diğer	4	4.5

Annelerin kekemeliğe ilişkilendirdikleri durumlar arasında ilk sırada yer alan korku sebepleri arasında çoğunlukla hayvanlarla yaşanan deneyimlerden söz edilmiştir. Ailedeki durumlar çoğunlukla aile içi kavga veya şiddetle ilişkiliyken, tıbbi durumlar arasında çocuğun sünnnet olması dikkat çekmiştir. Bazı anneler ise sorunun kendilerinin ya da babanın çok sert olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 3. Aile içerisinde çocuk kekeleyiği zaman sergilenen davranışlar

Davranış Türü	%	Örnekler

Uyarma	41.6	“düzgün konuş” / “sakin ol” / “telaş yapma” / “dikkatli ol” / “güzel konuş” / “uzatma” / “derin nefes al” / “baştan söyle” / “sıkma kendini”
Düzeltilme	28.1	Çocuğun sözünü tamamlama / kekeleyerek söylediği ifadeyi tekrar etme / öyle değil böyle deme
Uyarma+Düzeltilme	20.2	Hem çocuğun sözünü tamamlama ve konuşmasını düzeltme hem de düzgün konuşması, sakın olması vb. için uyarma

Anneler, kekemeliğin çocuğun elinde olmayan bir durum olduğunu bildikleri halde kendilerini engelleyemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %41.6’sı kekeleyen zaman kendilerinin ya da çoğunlukla babaların çocuğu bu konuda uyardıklarını söylerken, %28.1 katılımcı çocuğun konuşmasını düzelttiğini, %20.2 katılımcı ise hem uyarı hem de düzeltmeler yaptığını ifade etmiştir (Tablo 3). Annelerin %34.8’i çocukları onların söylediklerini dikkate alsa (dikkatini konuşmaya verse / acele etmese / konuşmadan önce nasıl söyleyeceğini düşünse) daha düzgün konuşacakmış gibi hissettiklerini ifade etmiştir. Tüm anneler bu durumun devam etmesi halinde çocuklarının alay konusu olacağı ya da dışlanacağına dair kaygı duyduklarından söz etmişlerdir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bulgular kekemeliği olan çocukların annelerinin önemli bir bölümünün, çocuklarındaki problemi çocuğun yaşamındaki ani korkular, sevilen birinden ayrılma, kardeş doğumu ya da okula başlama gibi bazı durumlarla ilişkilendirdiğini göstermektedir. Genetik özellikler (Kraft ve Yairi, 2011) ve beynin yapısı/işleviyle ilişkili farklılıklardan kaynaklanabileceği yönünde bulgular bulunmasına (Chang, Erickson ve Ambrose, 2008; Giraud vd., 2008) rağmen kekemeliğin fizyolojik, linguistik, psikosozal ve çevresel etmenlerin rol oynadığı çok faktörlü bir durum olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Rustin, Botterill ve Kelman), 1996). Kekemeliği olan çocukların yeni durumlara daha zor uyum sağladıkları, daha çekingen ve hassas oldukları, bilmedikleri olay, durum ya da ortamlar karşısında daha fazla korkuya kapıldıkları belirtilmektedir. Bu gibi duygusal ya da mizaç özelliklerinin özellikle problemin şiddeti ya da devamlılığı üzerinde etkili faktörler olabileceği ifade edilmektedir (Anderson, vd., 2003; Embrechts vd., 2000; Jones vd. 2014). Dolayısıyla, annelerin bazı olay ve durumların çocukları üzerinde etki yaratabileceğinin farkına varmış olmalarının önemlidir. Annelerin çocuklarını tanıması, hassasiyetlerini bilmesi, çocuk üzerinde kaygı ve stres yaratan durumları fark edebilmesi ve böyle durumlarda çocuğuna yeterli desteği sağlayabilmesi terapi sürecinde ebeveynlere kazandırılması önerilen becerilerdir (Yaruss, Coleman ve Hammer, 2006).

Katılımcılar kekemelik hakkında bilgileri olduğunu söylemelerine rağmen kekeleyi zaman çocuklarını uyardıklarını ya da konuşmasını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Oysa kekemeliğin ayırıcı özelliklerinden biri de, bireyin dikkati problemin üzerine çekildiğinde ve daha düzgün konuşmak için çabalamaya başladığında sorunun şiddetinin artmasıdır (Weiss, 1967). Çalışmalarda çocuklarında kekemelik görülen ebeveynlerin çocuğun konuşmasına odaklandıkları ve uyarıda bulunma, konuşmayı düzeltme, cümleleri tamamlama davranışları sergiledikleri (Humeniuk ve Tarkowski, 2016; Langevin, Packman ve Onslow, 2010) hatta çocuğu cezalandırdıkları (Abalı, Beşikçi, Kınalı, Tüzün, 2005) saptanmıştır. Kekemelik, ebeveynler tarafından önemsenen bir sorun olmasına rağmen çoğu kez durumun kendiliğinden düzelmesi beklenerek çocuğun ilgili bir uzmana ulaştırılmasının geciktiği ve tüm bu süre boyunca uygun olmayan ebeveyn davranışların devam ettiği ifade edilmektedir (Humeniuk ve Tarkowski, 2016). Çalışmamızda annelerin problemi ilk fark ettikleri yaş ile çocuğun tarafımıza getiriliş yaşı arasında yaklaşık üç yıllık bir süre olduğu görülmüştür. Çocukluk çağı akıcılık sorunlarının büyük bölümü herhangi bir müdahalede bulunmaksızın kendiliğinden düzeliyor olsa da (Guitar, 2006), ebeveynlerin uygunsuz yaklaşımlarının bu süreçte çocuk üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceği göz önüne alınmalıdır.

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde annelerin destek gereksinimleri olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma akıcılığında problem olduğu düşünülen çocukların ebeveynlerinin erken dönemde konunun uzmanlarına erişmesinin, kekemelik hakkında bilgilendirilmesinin ve çocuğunu en iyi şekilde destekleyebilmek için gerekli olan yardımları almasının sağlanması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Abalı, O., Beşikçi, H., Kınalı, G., Tüzün, U. D. (2005). Parental attitudes at the beginning of child's stuttering. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 15(1-2), 19-21.
- Anderson, J.D., Pellowski, M.W., Conture, E.G., & Kelly, E.M. (2003). Temperamental characteristics of young children who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46: 1221-1233.
- Arnold, H. S., & Li, J. (2016). Associations between beliefs about and reactions toward people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 47, 27-37.
- Chang, S., Erickson, K.I., Ambrose, N.G., Hasegawa-Johnson, M.A., Ludlow, C.L. (2008). Brain anatomy differences in childhood stuttering. *Neuroimage* 39: 1333-1344.
- Boyle, M. P. (2014). Understanding perceptions of stuttering among school-based speech-language pathologists: An application of attribution theory. *Journal of Communication Disorders*, 52, 143-155.
- Embrechts, M., Ebben, H., Franke, P., & van de Poel, C. (2000). Temperament: A comparison between children who stutter and children who do not stutter. In H. G. Bosshardt, J. S. Yaruss, & H. F. M. Peters (Eds.), *Proceedings of the Third World Congress on Fluency Disorders: Theory, research, treatment, and self-help* (pp. 557-562). Nijmegen, The Netherlands: University of Nijmegen Press.
- Giraud, A., Neumann, K., Bachoud-Levi, A., von Gudenberg, A.W., Euler, H.A., Lanfermann, H., Preibisch, C., 2008. Severity of dysfluency correlates with basal ganglia activity in persistent developmental stuttering. *Brain and Language* 104(2), 190-199.
- Guitar, B. (2006). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. 3rd ed. USA: Lippincot Williams & Wilkins.

- Humeniuk, E. & Tarkowski, Z. (2016). Parents' reactions to children's stuttering and style of coping with stress. *Journal of Fluency Disorders*, 49: 51-60.
- Jones, R, Choi, D., Conture, E., Walden, T. (2014). Temperament, emotion and childhood stuttering. *Semin Speech Lang*, 35(2): 114-131.
- Kraft, S. J, & Yairi, E. (2011). Genetic bases of stuttering: The state of the art, *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 64, 34-47.
- Langevin, M., Packman, A., Onslow, M. (2010). Parent perceptions of the impact of stuttering on their preschoolers and themselves. *Journal of Communication Disorders*, 43(5): 407-423.
- Mansson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 47-57.
- Onslow, M., & Packman, A. (1999). The Lidcombe Program of early stuttering intervention. In N. Bernstein Ratner & C. Healey (Eds) *Stuttering research and practice: Bridging the gap*. (pp. 193-209). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plante EM & Beeson PM. (2008). *Communication and Communication Disorders: A Clinical Introduction* (3th ed.), 2008, 99-127. USA: Pearson.
- Rustin, L., Botterill, W., & Kelman, E. (1996). *Assessment and therapy for young dysfluent children: Family interaction*. London: Whurr.
- Weiss, D.A. (1967). Similarities and differences between cluttering and stuttering. *Folia Phoniatica*, 19: 98-104.
- Yairi, E. (1997). Home environment and parent child interactions. In R.F. Curlee, & G. M. Siegal (Eds.), *Nature and Treatment of Stuttering: New directions* (2nd edition). USA: Allyn & Bacon. pp. 24-48.
- Yaruss, J.S., Coleman, C., Hammer, D. (2006). Treating preschool children who stutter: Description and preliminary evaluation of a family-focused treatment approach. *Language, Speech, Hearing Services in Schools*, 37: 118-136.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi

Evaluation of interviews of middle school students toward project works in the project based learning process

Solmaz AYDIN¹²³, Tazegül DEMİR ATALAY¹²⁴, Volkan GÖKSU¹²⁵

Özet

Bu çalışmanın amacı Proje Tabanlı Öğrenme sürecinde ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen “Kafkasın mucitleri bilimle buluşuyor” proje çalışmasının nitel araştırma boyutunu içermektedir. Çalışma iki dönem hâlinde yürütülmüş olup, 24 ay sürmüştür. Çalışmada ortaokul 7. Sınıf öğrencilerine Türkçe, Fen ve Sosyal Bilimler alanlarında kendi projelerini yapabilme ve tanıtabilme olanağı sağlanmıştır. Süreç proje tabanlı öğrenmeye uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın her dönemi farklı bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiş ve her bir örneklem grubundan random olarak seçilen öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak proje çalışmalarına yönelik görüşleri elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu projenin ilk döneminde Kars il merkezinde ortaokul 7. sınıflarda öğrenim gören ve proje çalışmasına katılan 42 öğrenciden random olarak seçilen 18 öğrenci (13 Kız, 5 Erkek), projenin ikinci döneminde ise proje çalışmasına katılan 39 öğrenciden random olarak seçilen 20 öğrenci (7 Kız, 13 Erkek) oluşturmaktadır. Bu öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen “Proje Çalışması Öğrenci Görüş Anketi” veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutularak nitel veriler nicel verilere dönüştürülmüştür. Elde edilen sonuçlar proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla proje çalışmalarının öğretmenler tarafından derslerde kullanılmasının yararlı olacağı söylenilebilir. Öğrencilerin hoşlandığı, mutlu olduğu faaliyetlerle öğretim ortamını zenginleştirmenin onların motivasyonları üzerine olumlu etkisi olacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Proje Tabanlı Öğrenme, Proje çalışması, Ortaokul Öğrencileri.*

1. GİRİŞ

Bilginin hızla arttığı toplumlarda bireylerden beklenen bilgiyi hazır olarak almak yerine öğrenmenin yollarını öğrenmeleridir. Bu amaçla hareket eden birey, bir konuda öğrenmenin oluşmasında ve öğrenme sürecinin oluşturulmasında etkin rol almaktadır. Bu anlayış çerçevesinde, proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin bilgiyi elde etmesinde ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolünün olduğu söylenebilir (Dağ ve Durdu, 2012). Proje tabanlı öğrenme, tasarı geliştirmeye odaklı ve öğrenme sürecini şekillendirmeye yönelik öğrenme anlayışının baskın olduğu bir öğretim yaklaşımıdır (Erdem, 2002). PTÖ, öğretmenin aktif olduğu geleneksel sınıf uygulamaları yerine uzun soluklu, farklı disiplinleri içine alan, öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttıran, anlamlı öğrenmeyi aktif eden ve öz değerlendirme

¹²³ Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kars, solmazaydn@gmail.com

¹²⁴ Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kars, tazeguldemir@gmail.com

¹²⁵ Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kars, volkangoksu36@gmail.com

yapmaya yardımcı olan ortamların oluşturulmasında önemli bir role sahiptir (Solomon, 2003; Yavuz, 2006; Çıbık, 2008).

Proje tabanlı öğrenmenin öğrenciye sağladığı en önemli yarar motivasyondur. Motivasyon, son yıllarda öğrenme kavramının anahtar sözcüğü olarak görülmektedir. Curtis (2002), öğrencilerin projede gayet istekli olmaları ve düzenli çalışmalarının öğretmen ve aileler tarafından memnuniyetle karşılandığını belirtir. Bu durum öğrencinin öğrenme motivasyonunun yüksek olmasıyla ilişkilidir. Proje tabanlı öğrenmeyi özellikle yapılandırmacı yaklaşımla birlikte düşünmek de bu nedenle önemlidir. Solomon, (2003) proje tabanlı öğrenmenin birçok derste bir yöntem olarak kullanılmasının, öğrencilerin özellikle zorlandıkları konuları kalıcı olarak öğrenmelerine katkı sağladığını belirtir. Proje tabanlı öğrenme, konuların ve kavramların derinlemesine ve kalıcı anlaşılmasını sağlamakla birlikte, öğrenilenlerin karşılaşılan yeni durumlarda kullanılmasına da imkân sağlar. Proje tabanlı öğrenme hem öğrenci hem de öğretmen açısından çok çeşitli yararlar sağlar. Öncelikle bu öğrenme yaklaşımı her iki tarafta da motivasyonu artırır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin ilgilerini toplar ve onları çalışmaya isteklendirir ve harekete geçirir (Solomon, 2003). Campbell bu durumu şöyle açıklar: Öğrenciler öğrenme alanlarına göre kendileri için çok çeşitli seçenekler oluşturur, bu durum da onların motivasyonunu yüksektir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerde başarı ve kişisel gelişimle (kendine güven, sorumluluk, benlik saygısı vb.) ilgili artan kıvanç duygusu, artan devam oranı ve diğerlerine empati duymayı sağlar. Öğrencilerin başarısı, yaptıkları sunularla onların güven ve coşkusunu yansıtır. Öğrenciler, proje tabanlı öğrenmeyle meşgul olduklarında özgün koşullar altında önceden belirlenmiş program becerilerini (okuma, yazma vb.) uygulamaya devam ederler (Carr ve Jitendra, 2000). Bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlarla yüzleşmelerine imkân sağlar (Blumenfeld ve diğerleri, 1991).

Literatürde belirtildiği gibi birçok yararı olan proje tabanlı öğrenme uygulamaları öğretmenler tarafından derslerde kullanılmalıdır. Fakat Aktepe ve Aktepe (2009), yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji öğretiminde öğretmenlerin proje çalışmalarını arada sırada kullandıklarını ve öğrencilerin bu yöntemi her fırsatta kullanmak istediklerini belirtmektedirler. Ayrıca Civelekoğlu ve Öztürk (2010) öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyi yeteri kadar bilmediklerini ve bu durumun öğrencilerin proje çalışmalarına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetiştirmeleri hem öğrenme sürecini doğru bir şekilde kontrol etmelerini hem de öğrencilerin severek aktif bir şekilde proje sürecine katılmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin hoşlandığı, mutlu olduğu faaliyetlerle öğretim ortamını zenginleştirmenin onların motivasyonları üzerine olumlu etkisi

olacaktır. Bu açıdan bu çalışmada öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenme sürecinde proje çalışmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen “Kafkasın mucitleri bilimle buluşuyor” proje çalışmasının nitel araştırma boyutunu içermektedir. Çalışma iki dönem hâlinde yürütülmüş olup, 24 ay sürmüştür. Çalışmada ortaokul 7. Sınıf öğrencilerine Türkçe, Fen ve Sosyal Bilimler alanlarında kendi projelerini yapabilme ve tanıtabilme olanağı sağlanmıştır. Süreç proje tabanlı öğrenmeye uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın her dönemi farklı bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiş ve her bir örneklem grubundan random olarak seçilen öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak proje çalışmalarına yönelik görüşleri elde edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma iki dönem halinde iki farklı örneklem grubundan elde edilen verileri içermektedir. Çalışmanın ilk verileri 2015-2016 öğretim yılında Kars il merkezinde ortaokul 7. sınıflarda öğrenim gören ve proje çalışmasına katılan 42 öğrenciden random olarak seçilen 18 öğrenciden (13 Kız, 5 Erkek) elde edilmiştir. Çalışmanın ikinci döneminde (2016-2017 öğretim yılı) ise proje çalışmasına katılan 39 öğrenciden random olarak seçilen 20 öğrenciden (7 Kız, 13 Erkek) veriler elde edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Proje Çalışması Öğrenci Görüş Anketi” kullanılmıştır. Görüş anketinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak nitel veriler frekans olarak nicel verilere dönüştürülmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Çalışmanın Birinci Döneminde Elde Edilen Veriler

Çalışmada 2015-2016 öğretim yılında Proje Çalışması Öğrenci Görüş Anketi’nden elde edilen veriler tablo 1’de verilmektedir. Kişi sayısı az olduğu için veriler “%” olarak ifade edilmemiştir. Öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Tablo 1. Proje çalışması öğrenci görüş anketi içerik analizi sonuçları

Öğrenci görüşleri	Frekans (f)

1. Proje çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Güzel bir proje çalışması oldu	7
Bize çok yararlı oldu	5
Grup çalışmasını öğretti	3
Eğitici ve bilgilendirici oldu	3
Çok eğlenceliydi, zevk aldım	3
Fizik alanında birçok şey öğrendim	1
Türkçe dersi için yararlıydı	1
Bazen sıkıldığım, bazen sevindiğim anlar oldu	1
Neler yapabileceğimizi gördük	1
Kendimize güvendik	1
Kendimi proje sayesinde biraz geliştirdim	1

2. Proje hazırlama sürecinde ne tür sıkıntılar yaşadın?

Projeyi yetiştiremeyeceğimizi düşündüm	4
Projemize uygun malzemeyi bulmakta sıkıntı çektik	3
Hiç sıkıntı yaşamadık	3
Grup arkadaşlarıma ulaşmakta sıkıntı yaşadım	3
Proje konusu hakkında fikir bulmakta zorlandık	2
Ölçümleri yaparken biraz zorlandık	2
Projenin bazı aşamalarında zorlandım	2

3. Grupla çalışma hakkında ne düşünüyorsunuz?

Güzel bir grup çalışması oldu	9
Fikir ayrılığına düştüğümüz zamanlar oldu	5
Yeni fikirler edindim	3
Çok eğlenceli oldu	3
Yeni arkadaşlarım oldu	2

Paylaşımında bulunmak beni mutlu etti	2
Daha sosyal olmamızı sağladı	1
<i>4. Grup çalışması yaparken yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?</i>	
Fikir ayrılıkları yaşadık	7
Görev dağılımında zorlandık	3
Bazen iletişimde güçlük çektik	3
Sıkıntı yaşamadık	2
Görevlerini yapmayan arkadaşlar sıkıntı yarattı	2
Grup olarak toplanmakta sıkıntı yaşadık	1
<i>5. Proje hazırlama sürecinin sizin için yararlı olduğunu düşünüyor musun? Neden?</i>	
Birçok konuda bilgi sahibi oldum	6
Yeni şeyler öğrendim	5
Düşüne gücümüzün arttığını gördüm	5
Grupla çalışmayı öğendim	4
Hayal gücümü artırdı	2
Gelecekte böyle çalışmalara katıldığım zaman zorlanmayacağım	1
Sosyalleşmeyi öğretti	1
Benim için önemli bir tecrübe oldu	1
Neler yapabileceğimizi gördük	1
Yaşadığımız problemlere çözümler bulmayı başardık	1
Elde ettiğimiz ürün beni mutlu etti	1
Derslerime yardımcı oldu	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin proje çalışmaları hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Özellikle güzel bir proje çalışması olduğunu, çok yararlı olduğunu, zevk aldıklarını ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Çok eğlenceli bir projeydi çok zevk aldım” (E)

Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde yaşadıkları sıkıntılara baktığımızda bu sıkıntıların düşük sayıda öğrenci tarafından belirtilmesi fazla sıkıntı yaşamadıklarını göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin projeyi zamanında yetiştirememesi endişelerinin olduğu da görülmektedir. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Projeyi yetiştiremeyeceğiz diye korktuk, ama korkumuz yersizmiş” (E)

Bunların yanında öğrencilerin grupla çalışmadan memnun oldukları, eğlenceli ve yararlı buldukları görülmektedir. Ayrıca yaşadıkları en büyük problemin bazen fikir ayrılıkları yaşamaları olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“İyi bir şekilde paylaşım içinde bulunduğumuzu anladım ve mutlu oldum” (K)

“Bazen birbirimizle iletişime geçemedik ve birbirimizi yeterince destekleyemedik” (K)

Öğrencilerin proje çalışma sürecinin yararı hakkında ne düşündüklerine baktığımızda birçok konuda bilgi sahibi olduklarını ve yeni şeyler öğrendiklerini düşündükleri, süreci yararlı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Evet düşünüyorum çünkü bir sürü şey öğrenmiş oldum, hayal ve düşüncelerim gelişti” (E)

3.2. Çalışmanın İkinci Döneminde Elde Edilen Veriler

Çalışmanın ikinci döneminde (2016-2017 öğretim yılı) Proje Çalışması Öğrenci Görüş Anketi’nden elde edilen veriler Tablo 2’de verilmektedir. Öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Tablo 2. Proje çalışması öğrenci görüş anketi içerik analizi sonuçları

<i>Öğrenci görüşleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
<i>1. Proje çalışmaları hakkında ne düşünüyorsun?</i>	
Bize çok yararlı oldu	12
Proje yaptığım için mutluyum	5
Bilmediğimiz şeyleri öğrenmemize yardımcı oldu	5
Yeni arkadaşlar edindim	4
Grup çalışmasıyla yeni fikirler edindim	2
Derslerime yardımcı olacağını düşünüyorum	2
Projeyi yaparken biraz zorlandım	2

Hayal gücümü geliştirdi	3
Çok eğlenceliydi	1
Farklı araç gereçleri kullanmayı öğrendim	1
Teknolojiye ilgi duymamı sağladı	1
<i>2. Proje hazırlama sürecinde ne tür sıkıntılar yaşadın?</i>	
Hiç sıkıntı yaşamadık	10
Proje konusu hakkında fikir bulmakta zorlandık	4
Araştırma sürecinde sıkıntı yaşadık	3
Projenin sonucu için heyecanlandım	2
Grup arkadaşlarıma ulaşmakta sıkıntı yaşadım	3
Strese girdim	1
Endişe duydum	1
<i>3. Grupla çalışma hakkında ne düşünüyorsun?</i>	
Fikir alışverişi yapmayı öğretti	8
İş paylaşımını öğretti	6
Fikir ayrılığına düştüğümüz zamanlar oldu	5
Sosyalleşmemi sağladı	5
Faydalı olduğunu düşünüyorum	4
Arkadaşlarımla iletişim kurabilmemi sağladı	3
Grupla çalışma beni mutlu etti	3
Sorumluluk almayı öğretti	1
Yararlı olmadı	1
<i>4. Grup çalışması yaparken yaşadığın sıkıntılar nelerdir?</i>	
Sıkıntı yaşamadık	10
Fikir ayrılıkları yaşadık	8
Grup olarak toplanmakta sıkıntı yaşadık	3

Bazen iletişimde güçlük çektik	3
Grup içi anlaşmazlıklar yaşadık	2
Görevlerini yapmayan arkadaşlar sıkıntı yarattı	1
Proje konusu belirlemede sıkıntı yaşadım	1
<i>5. Proje hazırlama sürecinin senin için yararlı olduğunu düşünüyor musun? Neden?</i>	
Yeni bilgiler edindim	12
Grupla çalışmayı öğrendim	4
Sosyalleşmeyi öğretti	4
Tecrübe kazandım	2
Neler yapabileceğimizi gördük	2
Düşünme becerimi geliştirdi	2
Kendimi ifade edebilmeyi öğrendim	1
Yardımlaşmayı öğrendim	1
Hayal gücümü artırdı	1
Başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrendim	1

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin proje çalışmaları hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Özellikle proje çalışmalarının yararlı olduğunu, öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Yararlı olduğunu düşünüyorum. Bilmediğimiz şeyleri araştırıp öğrendik” (K)

Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde yaşadıkları sıkıntılara baktığımızda bu sıkıntıların düşük sayıda öğrenci tarafından belirtilmesi fazla sıkıntı yaşamadıklarını göstermektedir. Ayrıca az sayıda öğrencinin proje fikri bulmakta zorlandığı, araştırma sürecinde bazı sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Fikir bulma aşamasında sıkıntılar yaşadık” (E)

Bunların yanında öğrencilerin grupla çalışmadan memnun oldukları ve yararlı buldukları görülmektedir. Genel olarak grupla çalışmanın birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmayı ve iş bölümü yapmayı öğrettiğini, sosyalleşmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca

yaşadıkları en büyük problemin bazen fikir ayrılıkları yaşamaları olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Farklı fikirlerin projelere katkısı oldu. Sosyalleşmemi sağladı” (K)

“Fikir ayrılıkları yaşadık” (K)

Öğrencilerin proje çalışma sürecinin yararı hakkında ne düşündüklerine baktığımızda birçok konuda yeni bilgiler edindiklerini, grupla çalışmayı ve sosyalleşmeyi öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Düşünme becerimi geliştirdi. Daha fazla düşünebildim” (E)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada öğrenci görüşme formundan elde edilen nitel veriler değerlendirildiğinde çalışmanın her iki döneminde de öğrencilerin proje çalışmalarına karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler bu düşüncelerini proje çalışmalarının yararlı olduğunu, eğlendiklerini, mutlu olduklarını, öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirterek ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara benzer şekilde Petersen (2008) ve Aydın (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin proje çalışmalarına karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Blumenfeld ve arkadaşları (1991) proje çalışmasının çeşitli görevler ve yeni unsurlar içerdiği zaman; özgün, önemli ve zorlayıcı olduğu zaman, bir eser oluşturulduğu zaman, öğrencinin seçimler yapmasına fırsat verildiği zaman, başkalarıyla çalışma imkanı olduğu zaman öğrencinin ilgisi ve çalışmaya verdiği önemi de artırdığını belirtmektedir. Yapılan bu çalışma bu hususlar dikkate alındığından dolayı öğrencilerin ifade ettikleri olumlu düşünceler proje çalışmasının onların ilgilerini çektiğini göstermektedir. Bu konuda yapılan başka çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir (Gömleksiz ve Fidan, 2012; Memişoğlu, 2001).

Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde yaşadıkları sıkıntılara baktığımızda proje çalışmasını yetiştiremeyeceklerini düşündükleri ve proje konusu hakkında fikir bulma ve yapım sürecinde bazı sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu sıkıntıların düşük sayıda öğrenci tarafından belirtilmesi fazla sıkıntı yaşamadıklarını göstermektedir. Fleming (2000), proje çalışmalarının birçok kazancı olmasına rağmen, bir dezavantaj olarak öğrencilerin proje konusu seçmede ve ürünü iyi bir şekilde sunmada sorun yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Aydın (2012) çalışmasında üniversite öğrencilerinin en çok proje konusuna karar vermede, bu konuyu araştırmada ve bazen de grupla çalışmada sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Gerlach (2008), proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilerin çeşitli kaynaklardan araştırma yapabilmeyi ve bilgiyi sentezlemeyi-seçmeyi öğrenmeleri için daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu durum

değerlendirildiğinde proje çalışmalarında öğrencilerin genellikle benzer problemler yaşadıkları ve iyi bir rehberlikle bu problemlerin azaltılabileceği anlaşılmaktadır.

Bunların yanında öğrencilerin grupta çalışmadan memnun oldukları belirlenmiştir. Çok sayıda öğrenci projenin güzel bir grup çalışması olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncelerini grup çalışmasının eğlenceli ve yararlı olduğunu fikir alışverişi yapabilmeyi öğrettiğini ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu belirterek ifade etmişlerdir. Meyerson ve Adams (2003), proje çalışmaları için etkili bir şekilde grupta çalışmayı öğrenen öğrencilerin proje çalışmalarını sevmeleri ve öğrenmelerinde orta düzeyde pozitif bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Petersen (2008)'in ve Aydın (2012)'nin yaptıkları çalışmada da öğrencilerin grupta çalışmayı sevmeleri, işbirlikli proje çalışmalarının eğitim sürecinde öğrencileri motive etmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca Bournier, Hughes ve Bournier (2001), üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin grupta yaptıkları proje çalışmasında en çok gerçek bir organizasyonda ayrıntılı bir çalışma yapmaktan, grupta çalışma imkânlarının ve grup arkadaşlarını daha iyi tanıma imkânlarının olmasından hoşlandıklarını belirlemişlerdir. Tüm bu çalışmalar öğrenci yaşı ne olursa olsun öğrencilerin grupta yapılan proje çalışmalarından hoşlandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin grup çalışması yaparken yaşadıkları sıkıntılara baktığımızda genel olarak yaşanan en büyük problemin birbirleriyle fikir ayrılıklarına düşmeleri olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Bournier, Hughes ve Bournier (2001)'in çalışmalarında öğrenciler proje çalışmalarında en çok grup içinde fikir birliğine varmada zorluk yaşadıklarını belirtmektedirler. Çalışmada ayrıca öğrencilerin görev dağılımında ve birbirleriyle iletişim kurmada da düşük oranda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Chan ve Chen (2010) öğrencilerin grup çalışmalarında en çok iletişim, görev paylaşımı ve bireysel farklılıklar nedeniyle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görülmektedir ki genel olarak bu tür problemlerle grup çalışmalarında karşılaşmaktadır.

Proje hazırlama sürecinin yararları hakkında öğrenci görüşlerine baktığımızda görüşmeye katılan bütün öğrenciler proje geliştirme süreçlerinin kendileri için yararlı olduğunu düşünmektedirler. Özellikle birçok konuda bilgi sahibi olduklarını ve yeni şeyler öğrendiklerini belirtmektedirler. Blumenfeld ve arkadaşları (1991), projelerin öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca proje çalışmalarının öğrencilerin motivasyonunu ve yaratıcılığını artırdığı, bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırdığı, öğrenmelerini ve derslerin kalıcılık düzeyini artırdığı çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir (Blumenfeld vd,1991; Çiftçi, 2006; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Toci, 2000).

Elde edilen tüm bu sonuçlara dayanılarak öğrenci motivasyonu üzerine etki eden proje tabanlı öğrenme sürecinin öğretmenler tarafından derslerde kullanılmasının yararlı olacağı söylenilebilir. Nitekim Aktepe ve Aktepe (2009), yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji öğretiminde öğretmenlerin proje çalışmalarını arada sırada kullandıklarını ve öğrencilerin bu yöntemi her fırsatta kullanmak istediklerini belirtmektedirler. Ayrıca Civelekoğlu ve Öztürk (2010) öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeyi yeteri kadar bilmediklerini ve bu durumun öğrencilerin proje çalışmalarına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetiştirmeleri hem öğrenme sürecini doğru bir şekilde kontrol etmelerini hem de öğrencilerin severek aktif bir şekilde proje sürecine katılmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin hoşlandığı, mutlu olduğu faaliyetlerle öğretim ortamını zenginleştirmenin onların motivasyonları üzerine olumlu etkisi olacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Aydın, S. (2012). Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Aktepe, V., Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir bilsem örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bourner, J., Hughes, M., Bourner, T. (2001). First-year undergraduate experiences of group project work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 19-39.
- Carr, T., Jitendra, A. K. (2000). Using hypermedia and multimedia to promote project-based learning of at-risk high school students. *Intervention in School & Clinic*, 36(1).
- Chan, L. H., Chen, C. H. 2010. Conflict from teamwork in project-based collaborative learning. *Performance Improvement*, 49 (2), 23-28.
- Civelekoğlu M., ve Öztürk Ş. (2010). Teachers and Students Observations on Application of Project Based Learning Method in Science and Technology Class Of Primary Schools, *Elementary Education Online*, 9(3), 1189-1200,
- Curtis, D. (2002). Power of Projects. *Educational Leadership*, 60 (1).
- Çıbık, A. S., (2008). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), <http://ilkogretim-online.org.tr>, Son erişim tarihi: 25.07.2017.
- Çiftçi, S. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi, (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dağ, F., Durdu, L. (2012). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenmeye yönelik görüşleri. *E-journal of New World Sciences Academy*, 7(1).
- Erdem, M., (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Fleming, D. S. (2000). A teacher's guide to project-based learning. Washington, *Office of Educational Research and Improvement*. ERIC Database, ED469734.
- Gerlach, D. L. (2008). Project-based learning as a facilitator of self-regulation in a middle school curriculum. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Gömlüksiz, M. N., Fidan, E. K. (2012). Web tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 101-116.
- Korkmaz, H., Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Memişoğlu, H. (2001). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meyerson, P., Adams, W. S. (2003). Designing a Project-Based Learning Experience for an Introductory Educational Psychology Course: A Quasi-Experiment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 21-25. Chicago.
- Petersen, C. (2008). Project-based learning through the eyes of teachers and students: investigating opinions of PBL in adult ESL. Unpublished Master of Arts Thesis, University of Victoria, Canada.
- Solomon, G. (2003). Project Based Learning: A Primer. *Technology and Learning*. 23 (6), 20-26.

- Toci, M. J. (2000). The Effect Of A Technology-Supported, Project-Based Learning Environment On Intrinsic And Extrinsic Motivational Orientation. Unpublished phd Thesis, The Pennsylvania University, Philadelphia.
- Yavuz, S., (2006). Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ile Çevreye Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İlişkide yetkinlik ölçeği: kapsamlı versiyonunun Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği

Relationship power inventory: validation and reliability of the Turkish version of the comprehensive version

Halil EKŞİ¹²⁶, Büşra YILMAZ¹²⁷, Tuğba TÜRK¹²⁸,

Özet

Bu çalışmanın amacı, çiftlerin ayrı olarak ilişkilerindeki güç düzeylerini ölçeyi amaçlayan İlişkide Yetkinlik Ölçeği: Kapsamlı Versiyonu'nu Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin güvenirliğini ve geçerliğini incelemektir. Ölçeğin orijinal formu oluşturulurken romantik ilişkilerdeki en önemli karar verme alanları belirlenerek ilişki gücünü değerlendiren maddeler belirlenmiştir. Uyarlama aşamasında çalışma grubu 270 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 171'i kadın, 98'i erkektir. Çalışmaya katılanlardan 1 kişi ise cinsiyet belirtmemiştir. Yaş ortalamaları 32,24 olan katılımcıların yaşları 18 ile 61 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizleri için SPSS programı kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda dört boyutlu olan modelin uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. (Srmr=.06, Rmse=.08, Cmin/df=2.91, Gfi=.87, Ifi=.90, Cfi=.90). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları .58 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanının iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, İlişkide Yetkinlik Ölçeği: Kapsamlı Versiyonu'nun Türkçe formunun çiftlerin ilişkideki yetkinlik düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Türkiye'de yürütülecek bilimsel araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *İlişki, Yetkinlik, Geçerlik, Güvenirlik*

1. GİRİŞ

Her ne kadar ilişkilerde yetkinliğin ilişkilerde etkili bir dinamik olduğu kabul edilse de yetkinliğin kurulması ve sürdürülmesinin altında yatan süreçlere çok az odaklanılmıştır (Farrell ve ark., 2015). Yakın ilişkilerde güç ilişki doyumu üzerinde son derece etkili bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Howard, Blumstein ve Schwartz, 1986). Güç; herhangi bir yabancı, sıradan bir tanıdık, bir iş ortağı, bir arkadaş veya bir sevgili rolünde olan bireyin, hayatında olduğu diğer birey üzerindeki potansiyel veya olası etkisidir (Simpson, Farrell, Oriña ve Rothman, 2015) Cromwell ve Olson (1975; Akt. Rogers, Bidwell ve Wilson, 2005) ilişkilerdeki gücün üç temel unsuru olduğunu söylemektedir. Bunlar; kişinin ilişkiye getirdiği kaynakların oluşturduğu güç temeli; ilişkideki kontrolü ele geçirmek için kullanılan taktikleri içeren süreç ve kararı kimin aldığını gösteren çıktılar yani görünür, somut yapılar şeklindedir. Hatta bu güç olumsuz şekilde

¹²⁶ Marmara Üniversitesi, İstanbul; halileksi@marmara.edu.tr

¹²⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul; hbusrayilmaz@gmail.com

¹²⁸ Trakya Üniversitesi, Edirne; tugbaturkk@hotmail.com,

de kullanılabilmekte böylece şiddet, cinsel riskler, anksiyete, depresyon vb. sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Halstead, De Santis ve Williams, 2016).

Güç, zaman içinde ya da bir ilişkide tüm karar alanlarında zorunlu değildir. Örneğin, geleneksel bir evlilikte, koca mali karar verme konusunda daha fazla güce sahip olabilir, ancak ev sahibi ve çocuk yetiştirme kararları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilir. Ayrıca gücü süreç gücü ve sonuç gücü şeklinde ayırmak mümkün görünmektedir. Süreç gücünde karar verme ile ilgili seçenekler ve fikirler ortaya koyma şeklindeyken; sonuç gücünde ise son kararlar üzerindeki çiftlerin kontrolüdür (Farrell, Simpson ve Rothman, 2015).

Bu çalışmanın amacı, çiftlerin ayrı olarak ilişkilerindeki güç düzeylerini ölçmeyi amaçlayan İlişkide Yetkinlik Ölçeği: Kapsamlı Versiyonu'nu Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliğini incelemektir.

2.YÖNTEM

İlişkide Yetkinlik Ölçeği Kapsamlı Versiyonu'nu Türkçeye uyarlamak amacıyla, öncelikle ölçeği geliştirenlerden Allison Farrell ile elektronik posta ile iletişime geçilerek, ölçeğin uyarlanabilmesi için gereken izinler alınmıştır. Ölçek, dördü psikoloji alanından biri alan dışından olmak üzere İngilizce bilgisi yeterli beş kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek beş çeviri içerisinde en uygun olanları seçerek ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan Türkçe formu İngiliz dili ve edebiyatı alanından, diğerlerinden bağımsız bir uzman tarafından Türkçe ölçek tekrar İngilizce çevirisi yapılarak orijinal formuyla karşılaştırılmıştır. Geri çeviri işleminden sonra ölçek bir Türkolog'a verilerek ölçeğin Türkçe formu üzerinde inceleme yapması istenmiştir. Anlam ve dilbilgisi açısından son düzenlemeler yapılarak ölçeğin Türkçe formu elde edilmiştir.

Çalışma Grubu: Uyarlama aşamasında çalışma grubu 270 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 171'i kadın, 98'i erkektir. Çalışmaya katılanlardan 1 kişi ise cinsiyet belirtmemiştir. Yaş ortalamaları 32,24 olan katılımcıların yaşları 18 ile 61 arasında değişmektedir. Katılımcıların 128'i evli, 142'si ise sevgili/nişanlıdır. Katılımcıların öğrenim düzeyleri ise, 1'i ilkokul mezunu, 54'ü lise mezunu, 37'si önlisans mezunu, 157'si lisans mezunu ve 18'i lisansüstü mezunundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 3 kişi ise öğrenim durumunu belirtmemiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

İlişkide yetkinlik ölçeği- kapsamlı versiyonu: Farrell ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ölçek iki formdan oluşmaktadır. Ölçeğin kapsamlı versiyonunda 20 madde bulunmaktadır. Ölçek

4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 1 (hiçbir zaman) ile 7 (her zaman) arasında 7'li likert derecelendirmeye göre puanlanmaktadır. Ölçekte 10 adet ters madde bulunmaktadır.

Veri Analizi: Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için AMOS kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizleri için SPSS programı kullanılmıştır.

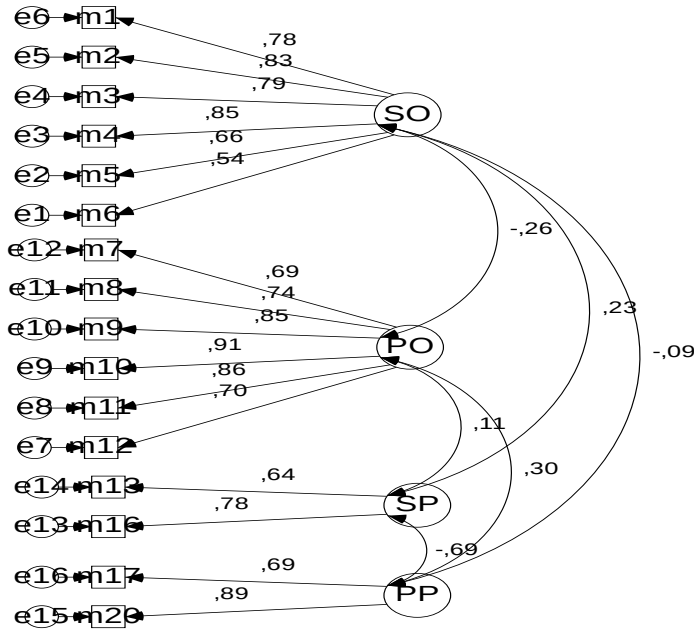
3.BULGULAR

Verilerin faktör analizine uygunluğunun test edilebilmesi için küresellik testi olarak geçen KMO ve Bartlett analizi yapılmıştır. Ölçeğin KMO Değeri, .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplamına dair açıklanan varyans %69.73'tir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları .58 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanının iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Değerler	$\alpha_{n(270)}$
Kendine Dair Çıktı	.87
Partnere Dair Çıktı	.91
Kendine Dair Süreç	.58
Partnere Dair Süreç	.66

Ölçeğin orijinal formunda dört boyutlu olan modelin uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunamamıştır (Srmr=.10, Rmse=.10, Cmin/df=3.71, Gfi=.80, Ifi=.80, Cfi=.78) ayrıca bazı maddelerin ters yüklendiği görülmüştür. Ters yüklenen maddeler çıkarılarak tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu maddeler «İlişkimizde karar alırken tartışmayı yapılandırmaya ve yönetmeye eğilimliyimdir», «İlişkimizde karar alırken partnerimden daha fazla seçenek koyma eğilimindeyimdir» «İlişkimizde karar alırken tartışmayı yapılandırmaya ve yönetmeye partnerim eğilimlidir», «İlişkimizde karar alırken partnerim benden daha fazla seçenek koyma eğilimindedir» şeklindedir. Ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir hale geldiği görülmüştür. Srmr=.06, Rmse=.08, Cmin/df=2.91, Gfi=.87, Ifi=.90 ve Cfi=.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. İlişkide Yetkinlik Ölçeği'ne Ait Path Diyagramı

5. TARTIŞMA VE SONUÇ:

Araştırmanın sonuçlarına göre, İlişkide Yetkinlik Ölçeği: Kapsamlı Versiyonu'nun Türkçe formunun çiftlerin ilişkideki yetkinlik düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Türkiye'de yürütülecek bilimsel araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir. Ölçekte orijinalinden farklı olarak karar alırken seçenek ortaya koyma ve tartışmayı yönlendirmenin her iki partner tarafından da yapılmasıyla ilgili maddelerin çıkarılması uygun görülmüştür. Bu durumun kişilerin normalde de karar alırken seçenek üretememeleri ve tartışmaları bir amaç için yapmamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öte yandan güç dinamikleri neredeyse tüm yakın ilişkileri karakterize etmektedir (Dunbar, 2004). Daha yüksek bir güce sahip olan kişiler, daha düşük memnuniyet ve bağlılık bildirmektedirler (Lenon, Stewart ve Ledermann). Bu nedenlerle ilişkideki gücün araştırılmasında kullanılmak üzere bir aracın varlığının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. KAYNAKÇA

- Dunbar, N. E. (2004). Dyadic power theory: Constructing a communication-based theory of relational power. *Journal of Family Communication*, 4, 235-248
- Farrell, A. K., Simpson, J. A., & Rothman, A. J. (2015). The relationship power inventory: development and validation. *Personal Relationships*, 22(3), 387-413.
- Halstead, V., De Santis, J., & Williams, J. (2016). Relationship power in the context of heterosexual intimate relationships. *Advances in Nursing Science*, 39(2), E31-E43. doi:10.1097/ans.0000000000000113
- Lennon, C. A., Stewart, A. L., & Ledermann, T. (2013). The role of power in intimate relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(1), 95-114.

- Rogers, W.S., Bidwell, J., & Wilson, L. (2005). Perception of and satisfaction with relationship power, sex, and attachment styles: A couples level analysis. *Journal of Family Violence*, 20(4), 241-251.doi: 10.1007/s10896-005-5988-8.
- Simpson, J. A., Farrell, A. K., Oriña, M. M., & Rothman, A. J. (2015). Power and social influence in relationships. In Mikulincer, M., Shaver, P. R., Simpson, J. A. & Dovidio, J. F. (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology* (3rd ed, pp. 393-420). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Türkiye’de Yükseköğretim Gören Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar

Administrative Problems Faced by International Students in Higher Education in Turkey

Simge SASA129

Özet

Dünyada her geçen gün artan uluslararası öğrenci hareketliliği üniversitelerin ilgi noktası haline gelmiştir. Yükseköğretim sürecinde farklı ülkelere giden uluslararası öğrenciler üniversitelerin dünyada prestij kazanmaları açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu konuda üniversite yönetimlerine önemli görevler düşmektedir. Araştırmanın amacı Türkiye’de yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunları tespit etmektir. Genel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi’nde öğrenim gören uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 133 uluslararası öğrenci katılmıştır. Araştırmada ‘Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar’ anketi uygulanmıştır. Anketin ilk kısmında uluslararası öğrencilere ait demografik bilgiler yer almıştır. Anketin ikinci kısmında üniversite yönetiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla 40 madde kullanılmıştır. Yönetsel alanda karşılaşılan sorunlar: idari, ekonomik ve sosyokültürel alanda yer alan sorunlar olarak üç alt başlık altında incelenmiştir. Verilerin analizinde frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde gibi betimsel istatistiklerden yararlanılarak nicel sonuçlara ulaşılmıştır. Uluslararası öğrencilerin üniversitelerin harç ücretlerinin fazla olduğunu, burs, yurt gibi konularda yönlendirilmesi konusunda sorun yaşadığı, barınma ücretlerinin pahalı olduğu, öğrenci işlerinin kendilerine daha fazla yardımcı olması gerektiği, yemek bursu konusunda sorunlar yaşadıkları, kitap ve materyal ediniminde maddi zorluklarla karşılaştıkları, okula yeni geldiklerinde uyum sağlama sürecinde sorunlar yaşadıkları, yaşadıkları şehre uyum sağlamak için destek bekledikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrenciler, yönetsel sorunlar, üniversite yönetimi.

1. GİRİŞ

Dünyada uluslararası öğrenci hareketliliği her geçen gün artarak devam etmektedir. Ülkelerin yükseköğretim eğitim politikalarında uluslararası öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar artarak önem kazanmaktadır. Bir öğrencinin eğitim amacıyla bulunduğu ülkenin sınırları dışına çıkması olarak açıklanabilen (Kelo, Teichler ve Wachter, 2006) öğrenci hareketliliği dünyada birçok ülke tarafından canlı tutulmaya ve hareketlilik kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yükseköğretim

amacıyla kendi ülkesinden başka ülkelere gelen uluslararası öğrenciler dünyada kültür aktarımı ve kültürel bağların tanınması, yaşatılması sürecinde aktif rol almaktadır. Yükseköğrenim sürecinde farklı ülkelere giden uluslararası öğrenciler üniversitelerin dünyada prestij kazanmaları açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Son yirmi yıllık bir zaman diliminde belirgin bir şekilde artış gösteren uluslararası öğrenci dolaşımı, hem kalite açısından hem de sosyal, kültürel, politik ve ekonomik katkıları açısından, dünya yükseköğretim alanında her geçen gün giderek daha da önemli hale gelmektedir (Günay ve Günay, 2011; Günay, 2011; Özer, Gür ve Küçükcan, 2011) Uluslararası öğrenci sayısında artış ve yönelimler ülkelerin eğitim politikalarında uluslararası alanda düzenleme ve kendini yenileme yolunda önemli adımlar atmasına sebep olmuştur. Uluslararası öğrencilere yönelik uygulanan eğitim politikaları ülkelerin dünyada tanınması ve kültür bağlarının aktarılmasında önemli bir kilit noktası oluşturmaktadır. Uluslararası öğrencilere yönelik eğitim politikası, düzenlemeler ve yaşadıkları sorunlara ait çalışmalar her geçen gün artarak devam eden bir çalışma alanı haline gelmiştir. Eğitimde kalite her basamakta ciddiye alınmadan, özgün modellere sahip olunmadan, bu alanda dünya çapında marka hâline dönüşmeden, sürdürülebilir politikalar çerçevesinde stratejiler belirlenmeden, uluslararası öğrenci sayısının artması düşünülemez (Levent ve Karaevli, 2013). Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik olarak son dönemde yükseköğretim politikasında uluslararası öğrenci kontejanlarına önem veren bir politika takip etmektedir. Türkiye’de kalkınma sürecinin uluslararası dinamiklerinin güçlendirilmesi, bilgi ve birikiminin ihtiyacı olan ülkelerle paylaşılması ve uluslararası işbirliğinde ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkilerin sürdürülebilir ve güçlü bir zemine kavuşturulabilmesi için idari ve beşeri kapasitenin daha üst seviyelere çıkarılması temel amaçtır (10. Kalkınma Planı, 2013, 163) Uluslararası öğrenci eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde bazı temel faktörler etkin rol oynamakta ve sistemin devamlılığı, gelişmesi, verimliliğinin artırılması açısından kendini sürekli yenileyen bir süreç sağlanmalıdır. Bu süreçte öğrenci sorunlarına yönelik çalışmalar ve ihtiyaç analiz alanları belirlenerek çözüm odaklı bir yaklaşım ele alınmalıdır. Bu sistem yaklaşımının belirlenmesi aşamasında sürecin sorunlarına odaklanılarak doğru bir yol haritası belirlenmelidir. Yükseköğrenim sürecinde tercih edilme sebepleri gözden geçirilerek eksik noktalar belirlenmelidir. Sorunlara yönelme aşamasından önce Türkiye’de yükseköğrenimin uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilme nedenleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Türkiye’de üniversitelerinin eğitim kalitesi, bilimsel başarısı, burs imkânları, eğitim ve yaşam maliyetleri, coğrafya, din, dil, kültür ortaklığı, yurtdışında okullarımızın tanıtımı ve yönlendirme yapıları hem ülke hem üniversite seçiminde en önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır (Tekelioğlu, Başer, Örtlek, Aydın, 2012). Diğer taraftan uluslararası öğrenciler eğitim görmek amacıyla geldikleri ülkelerde çeşitli sebeplerle bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların tespit edilmesi ve sorunların giderilmesi için önlemler alınması, projeler üretilmesi ülkelerin uluslararası öğrenci sayısındaki artışı için önemlidir. Kültürel, sosyal ve ekonomik etkileşim açısından önem taşıyan uluslararası öğrenci kazanımı, ülkeler için önemli bir prestij unsuru olup Türkiye’de bu konuda başta Yükseköğretim Kurumu olmak üzere üniversitelerimizin ciddi çalışma alanı olmuştur (Gündüzyeli, 2015) Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik düzenlenen politikalar ve düzenlemeler kurum ve kuruluşların işbirliği ile daha etkin hale getirilerek kendini yenileyen ve sorunlara çözüm odaklı bir bakış açısı kazanarak kendini yenileme sürecini sürdürmektedir. Üniversite yönetimlerine bu süreç içerisinde önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ülkelerin eğitim politikaları ve hedef sürecinin belirlenmesinde üniversite yönetimleri geniş yetki ve sorumluluk alanına sahiptir. Üniversite yönetimlerinin uluslararası

öğrencilerin sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik belirledikleri politikalar uluslararası öğrencilerin ülke için genel izlenim ve görüşlerini etkilemektedir. Üniversite yönetimleri kendi sorumluluk alanlarında ihtiyaç analizleri ve sorun tespitleri yaparak bu alanda kendini ihtiyaçlar doğrultusunda yenileyen, geliştiren bir sistem yapısı oluşturulmalıdır. Üniversitedeki yöneticiler, görevlerini başarı ile yerine getirebilmeleri için belirsizlikleri mümkün olduğunca en aza indirerek, gelecekteki eğilim ve olayları en iyi biçimde tahmin etme durumundadır(Ertekin,2006). Üniversite yönetimi doğru bir planlama, ihtiyaç tespiti ve doğru çözüm önerileri ile uluslararası öğrencilerin yaşadıkları yönetsel sorunları tespit ederek daha iyi koşullarda yükseköğrenim görmelerine yardımcı olmalıdır.

Araştırmanın amacı Trakya Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunları belirlemektir.

Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunların ekonomik boyutları nelerdir?

Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar sosyalkültürel boyutları nelerdir?

Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunların idari boyutları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri ‘‘Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar’’ başlıklı anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerin yaşadıkları yönetsel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesine bağlı fakültelerde öğrenim görmekte olan 133 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bulgular Tablo 1 de verilmiştir.Çalışma grubunun % 54,1’i kız % 45,9’u erkektir.% 1,5 ‘i 17 yaş ve daha küçük ,% 60,2’si 18-22 yaş aralığındadır.% 70,7’ si Balkanlardan ,% 18,8’i Orta Asya ve Kafkaslardan ,% 3,0’ı Ortadoğu ve Afrika’dan, % 5,3’ü KKTC’den ,% 2,3’ü diğer ülkelerden katılmaktadır.. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarısından fazlası Balkan ülkelerindendir.% 7,5 ‘i 1 yıl ve daha az ,% 56,4 ‘ü 2-4 yıl arası ,% 36’1 i 5 yıl ve daha fazla süredir Türkiye’dedir.

Tablo:1 Uluslararası Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyeti	Kız	72	54,1
	Erkek	61	45,9
	Toplam	133	100,0
Yaşı	17 ve daha küçük	2	1,5
	18-22	80	60,2
	23 ve üstü	51	38,3
	Toplam	133	100,0
Ülkesi	Balkanlar	94	70,7
	Orta Asya ve Kafkaslar	25	18,8
	Ortadoğu ve Afrika	4	3,0
	KKTC	7	5,3
	Diğer	3	2,3
	Toplam	133	100,0
Kaç senedir Türkiye’de olduğu	1 yıl ve daha az	10	7,5
	2-4 yıl	75	56,4
	5 yıl ve daha fazla	48	36,1
	Toplam	133	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak uluslararası öğrencilerin cevaplandırılması amacıyla hazırlanan ‘‘Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar’’anketi geliştirildi ve kullanıldı. Anketin ilk kısmında uluslararası öğrencilerin demografik özelliklerini ölçmeye yönelik sorular yer almıştır. Anketin ikinci kısmında yönetsel sorunları tespit etmek amacıyla ekonomik, sosyokültürel ve idari olarak üç alana ayrıldı. Yönetsel sorunlar boyutları anket içerisinde yer alan 40 soru ile ölçülmesi amaçlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler standart sapma, aritmetik ortalama, frekans, yüzde gibi betimsel istatistik analizleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2’de yönetsel sorunların sosyokültürel sorunlarında yer alan maddeler incelendiğinde en çok sorun yaşandığı tespit edilen maddeler şöyledir:

Üniversite yönetiminin uluslararası öğrencilere yaşanan şehrin tanınması için gerekli gezileri düzenlemesi konusunda yetersiz kaldığı ($\bar{x}$ =2,654),

Uluslararası öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde sorunlar yaşandığı ($\bar{x}$ =2,617),

Üniversite yönetiminin uluslararası öğrencilere yaşanan şehir tanınması için gerekli tanıtımı yapmadığı ($\bar{x} = 2,609$).

Tablo 2’de yönetsel sorunların sosyokültürel sorunlarında yer alan maddeler incelendiğinde en az sorun yaşandığı tespit edilen maddeler şöyledir:

Üniversite yönetimi tarafından düzenlenen sosyal aktivitelerde uluslararası öğrencilerin çevre ile ortak paylaşımın arttığı ($\bar{x} = 2,361$),

Üniversitedeki sosyal faaliyetler sayesinde uluslararası öğrencilerin çevre ile iletişimin daha da kuvvetli olduğu ($\bar{x} = 2,338$),

Üniversite yönetimi tarafından sağlanan kültürel faaliyetlerde uluslararası öğrencilerin Türk kültürünü tanıma fırsatı bulunduğu ($\bar{x} = 2,301$).

Tablo:2 uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sosyokültürel sorunlar

	N	$\bar{x}$	ss
Üniversite yönetimi yaşadığım şehri tanımam için gerekli gezileri düzenlemektedir.	133	2,654	0,862
Okula uyum sağlama sürecinde sorunlar yaşadım.	133	2,617	0,894
Üniversite yönetimi yaşadığım şehri tanımam için gerekli tanıtımı yapmaktadır.	133	2,609	0,842
Okul içerisinde kültürel farklılıklardan dolayı sorun yaşıyorum.	133	2,519	0,831
Üniversite yönetimi özel gün ve bayramlarımızda bize sağladığı ortam sayesinde rahatça kutlama yapabilmekteyiz.	133	2,511	0,893
Kendi yöresel kıyafetlerimle okulda rahatça dolaşabilirim.	133	2,481	0,942
Sosyokültürel Sorunlar	133	2,470	0,462
Üniversite yönetiminin düzenlediği sosyal ve kültürel faaliyetlerde kendi kültürümü tanıtmaya fırsatı buluyorum.	133	2,459	0,783
Üniversitedeki sosyal kulüplere katılıyorum.	133	2,444	0,753
Üniversitedeki sosyal tesisler sayesinde boş vaktimi değerlendirebiliyorum.	133	2,421	0,863
Üniversitedeki sosyal kulüpler sayesinde uyum sürecim daha rahat oluyor.	133	2,391	0,815
Üniversite yönetimi tarafından düzenlenen sosyal aktiviteler sayesinde çevrem ile ortak paylaşımım artmaktadır.	133	2,361	0,772
Üniversitedeki sosyal faaliyetler sayesinde çevrem ile iletişimim daha kuvvetli oluyor.	133	2,338	0,787
Üniversite yönetimi tarafından sağlanan kültürel faaliyetlerde Türk kültürünü tanıma fırsatı buluyorum.	133	2,301	0,853

Tablo 3’te yönetsel sorunların ekonomik sorunlarında yer alan maddeler incelendiğinde en çok sorun yaşandığı tespit edilen maddeler şöyledir:

Uluslararası öğrencilerin barınma ücretlerini ucuz olduğunu düşünmediği ($\bar{x} = 2,872$),

Uluslararası öğrencilerin harç ücretlerini uygun bulmadığı ($\bar{x} = 2,820$),

Uluslararası öğrencilerin üniversite yönetimi tarafından belirlenen kitap ve ders materyallerini edinirken maddi zorluklar yaşadığı ($\bar{x} = 2,805$)

Tablo 3'te yönetsel sorunların ekonomik sorunlarında yer alan maddeler incelendiğinde en az yaşandığı tespit edilen maddeler şöyledir:

Üniversitenin bize yemek bursu verme konusunda yetersiz kaldığını düşünme ($\bar{x} = 2,586$),

Üniversite tarafından düzenlenen gezi ve sosyal aktivite ücretlerini uygun bulma ($\bar{x} = 2,526$),

Üniversite yemekhanesinde yemek ücretlerinin uygun olduğunu düşünme ($\bar{x} = 2,256$).

Tablo:3 Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Ekonomik Sorunlar

	N	$\bar{x}$	ss
Barınma ücretlerinin ucuz olduğunu düşünüyorum.	133	2,872	0,900
Üniversite harç ücretlerini uygun buluyorum.	133	2,820	0,976
Üniversite yönetimi tarafından belirlenen kitap ve ders materyallerini edinirken maddi zorluklar yaşıyorum.	133	2,805	0,830
Üniversite yönetimi tarafından yapılan düzenlemeyle kampüs içerisinde kırtasiye malzemelerini daha uygun fiyata sağlamaktayım.	133	2,774	0,858
Türkiye'de uluslararası öğrencilere sağlanan burs imkânlarını yeterli buluyorum.	133	2,767	0,904
Ekonomik Sorunlar	133	2,676	0,488
Üniversitenin bize yemek bursu verme konusunda yetersiz kaldığını düşünüyorum.	133	2,586	0,872
Üniversite tarafından düzenlenen gezi ve sosyal aktivite ücretlerini uygun buluyorum.	133	2,526	0,849
Üniversite yemekhanesinde yemek ücretlerinin uygun olduğunu düşünüyorum.	133	2,256	0,876

Tablo 4'te yönetsel sorunların idari sorunlarda yer alan maddeler incelendiğinde en çok sorun yaşandığı tespit edilen maddeler şöyledir:

Üniversite yönetiminin burs, yurt gibi konularda yardımcı olması ($\bar{x} = 2,677$),

Üniversite yönetiminin uluslararası öğrencilere burs sağlama konusunda yeterli bulunması ($\bar{x} = 2,677$),

Burs, yurt gibi imkanların planlamasında üniversite yönetiminin yönlendirici olması ($\bar{x} = 2,677$).

Tablo 4'te yönetsel sorunların idari sorunlarında yer alan maddeler incelendiğinde en az sorun yaşandığı tespit edilen maddeler şöyledir:

Üniversite yönetimi kayıt ve harç uygulamalarında uluslararası öğrencilere gerekli planlamayı sağlaması ($\bar{x} = 2,256$),

Üniversite yönetiminin uluslararası öğrencilere harç uygulamalarında gerekli açıklamayı yapması ($\bar{x} = 2,241$),

Üniversite yönetimin uluslararası öğrencilere kayıt uygulamalarında gerekli açıklamayı yapması ($\bar{x}=2,158$).

Tablo:4 Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları İdari Sorunlar

	N	$\bar{x}$	ss
Burs yurt gibi konularda üniversite yönetimi yardımcı olmaktadır.	133	2,677	0,934
Üniversite yönetimini uluslararası öğrencilere burs sağlama konusunda yeterli buluyorum	133	2,677	0,942
Burs, yurt gibi imkânların planlamasında üniversite yönetimi yönlendiricidir.	133	2,639	0,899
Üniversite yönetimi öğrencilerin yaşadıkları sorunlara karşı duyarlıdır.	133	2,602	0,843
Üniversite yönetimi uluslararası öğrencilerin sağlık kuruluşlarından yararlanması için gerekli planlamayı yapmaktadır.	133	2,541	0,839
Öğrenci işleri yeterince yardımcı olmaktadır.	133	2,519	0,840
Türkçe öğrenmek için hazırlanan programlarla üniversite yönetiminin planlamasını yeterli buluyorum.	133	2,496	0,765
Üniversite yönetimi tarafından sağlanan rehberlik hizmetlerini yeterli buluyorum.	133	2,481	0,876
Üniversite uluslararası öğrencilerin sağlık kuruluşlarından yararlanabilmesi için gerekli yönlendirmeyi sağlamaktadır.	133	2,474	0,958
Üniversite yönetimi yaşadığımız sorunlar karşısında gerekli tedbirleri almaktadır.	133	2,444	0,891
İdari Sorunlar	133	2,440	0,470
Uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki diğer öğrenciler ile kaynaştırılması konusunda yapılan etkinliklere üniversite yönetimi özen göstermektedir.	133	2,421	0,881
Üniversite yönetimi uluslararası öğrencilere yönelik davranışlarında tarafsızdır.	133	2,414	0,854
Üniversite yönetimi uluslararası öğrenciler için uyguladığı oryantasyon (uyum) programlarına gerekli özeni göstermektedir.	133	2,376	0,822
Ülkeme gittiğimde aldığım derslerin denklikleri konusunda sorun yaşamamak için üniversite yönetimi gerekli düzenlemeyi yapacaktır.	133	2,353	0,790
Üniversite görevlileri, personellerin tutumu bize karşı tarafsızdır.	133	2,308	0,845
Üniversite yönetimi ve öğretim üyeleri iş birliği içerisinde.	133	2,293	0,814
Üniversite yönetimi kayıt ve harç uygulamalarında gerekli planlamayı sağlamaktadır.	133	2,256	0,775
Üniversite yönetimi harç uygulamalarında gerekli açıklamayı yapmaktadır.	133	2,241	0,880
Üniversite yönetimi kayıt uygulamalarında gerekli açıklamayı yapmaktadır.	133	2,158	0,815

Tablo 5'te 5 yıl ve daha fazla Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin yönetsel sorunların idari sorunlar boyutunda ve ekonomik sorunlar boyutunda 1 yıl ve daha az, 2-4 yıl arası Türkiye'de bulunan öğrencilere göre daha fazla sorunla karşılaşmaktadır. 1 yıl ve daha az sürede Türkiye'de bulunan uluslararası öğrenciler yönetsel sorunların sosyokültürel boyutunda 5 yıl ve daha fazla, 2-4 yıl arası Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilere göre daha fazla sorun yaşamaktadır.

Tablo:5 Türkiye’de Geçirilen Süreye Göre Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

		N	$\bar{x}$	ss
İdari Sorunlar	1 yıl ve daha az	10	2,195	0,488
	2-4 yıl	75	2,442	0,450
	5 yıl ve daha fazla	48	2,489	0,490
	Toplam	133	2,440	0,470
Ekonomik Sorunlar	1 yıl ve daha az	10	2,650	0,496
	2-4 yıl	75	2,647	0,477
	5 yıl ve daha fazla	48	2,727	0,510
	Toplam	133	2,676	0,488
Sosyokültürel Sorunlar	1 yıl ve daha az	10	2,554	0,595
	2-4 yıl	48	2,453	0,442
	5 yıl ve daha fazla	75	2,478	0,470
	Toplam	133	2,470	0,462
Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar Toplamı	1 yıl ve daha az	10	2,446	0,505
	2-4 yıl	75	2,514	0,360
	5 yıl ve daha fazla	48	2,564	0,396
	Toplam	133	2,529	0,383

Tablo 6’da 23 yaş ve üzeri uluslararası öğrencilerin yönetsel sorunların idari sorunlar boyutunda ve ekonomik sorunlar boyutunda en fazla sorun yaşayan yaş grubu özelliğini taşımaktadır. 18-22 yaş aralığında yer alan uluslararası öğrenciler yönetsel sorunların sosyokültürel boyutunda en fazla sorun yaşayan yaş grubu özelliği taşımaktadır. Yaş özelliğine göre yönetsel sorunlar toplamı değerlendirildiğinde en fazla sorun yaşanan yaş grubu 23 yaş ve üzeridir.

Tablo:6 Yaş Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

		N	$\bar{x}$	ss
İdari Sorunlar	17 ve daha küçük	2	1,868	0,112
	18-22	80	2,416	0,454
	23 ve üstü	51	2,502	0,490
	Toplam	133	2,440	0,470
Ekonomik Sorunlar	17 ve daha küçük	2	2,375	0,177
	18-22	80	2,672	0,504
	23 ve üstü	51	2,694	0,473
	Toplam	133	2,676	0,488
Sosyokültürel Sorunlar	17 ve daha küçük	2	2,423	0,163
	18-22	80	2,510	0,497
	23 ve üstü	51	2,409	0,407

	Toplam	133	2,470	0,462
Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar Toplamı	17 ve daha küçük	2	2,222	0,151
	18-22	80	2,532	0,394
	23 ve üstü	51	2,535	0,372
	Toplam	133	2,529	0,383

Tablo 7’de Orta Asya ve Kafkaslardan gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamı ($\bar{x}$ =2,636) Balkanlar ve KKTC’den gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamından ($\bar{x}$ =2,513) ve Ortadoğu ve Afrika’dan gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamından($\bar{x}$ =2,365) fazladır.

Tablo:7 Geldiği Ülkeye Göre Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar

		N	$\bar{x}$	ss
İdari Sorunlar	Balkanlar ve KKTC	101	2,426	0,477
	Orta Asya ve Kafkaslar	25	2,543	0,461
	Ortadoğu ve Afrika	7	2,278	0,374
	Toplam	133	2,440	0,470
Ekonomik Sorunlar	Balkanlar ve KKTC	101	2,682	0,494
	Orta Asya ve Kafkaslar	25	2,682	0,494
	Ortadoğu ve Afrika	7	2,685	0,522
	Toplam	133	2,554	0,278
Sosyokültürel Sorunlar	Balkanlar ve KKTC	101	2,676	0,488
	Orta Asya ve Kafkaslar	25	2,432	0,469
	Ortadoğu ve Afrika	7	2,680	0,398
	Toplam	133	2,470	0,462
Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar Toplamı	Balkanlar ve KKTC	101	2,513	0,398
	Orta Asya ve Kafkaslar	25	2,636	0,333
	Ortadoğu ve Afrika	7	2,365	0,259
	Toplam	133	2,529	0,383

Tablo 8’de Türkiye’den burs almayan uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamı ($\bar{x}$ = 2,591) Türkiye’den burs alan uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamından ($\bar{x}$ =2,591) daha fazladır.

Tablo:8 Türkiye’den Burs Almasına Göre Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar

		N	$\bar{x}$	ss
İdari Sorunlar	Evet	41	2,300	0,421
	Hayır	92	2,503	0,480
Ekonomik Sorunlar	Evet	41	2,512	0,289
	Hayır	92	2,749	0,540
Sosyokültürel Sorunlar	Evet	41	2,351	0,362
	Hayır	92	2,523	0,492
Uluslararası Öğrencilerin Yönetsel Sorunlar Toplamı	Evet	41	2,388	0,262
	Hayır	92	2,591	0,412

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar için şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Uluslararası öğrencilerin yönetsel sorunların idari sorunlar boyutunda en çok sorun yaşanan konular üniversite yönetimlerinin kendilerinin burs verme konusunda yetersiz kaldığı, üniversite yönetimlerinin burs alınabilecek yerlere yönlendirilmede yetersiz kaldığı, burs ve yurt gibi imkânların planlamasında yönlendiri olmamasıdır.

Yönetsel sorunların idari sorunlar boyutunda en çok sorun yaşanan maddelerin burslarla ilgili oluşu dikkat çekmektedir.

Uluslararası öğrencilerin idari sorunlar boyutunda en az sorun yaşanan maddelerin harç, kayıt uygulamaları planlama ve açıklaması için bilgilendirme konularında olması dikkat çekmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yönetsel sorunların sosyokültürel boyutunda en çok sorun yaşanan maddeler üniversite yönetiminin uluslararası öğrencilerin yaşadığı şehri tanıtmaması için gerekli gezileri düzenlemediği, uluslararası öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde sorunlar yaşadığı, uluslararası öğrencilere yaşayacakları şehrin tanıtımında yetersiz kaldığıdır.

Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunların sosyokültürel boyutunda üniversite yönetimi tarafından sağlanan sosyal aktiviteler sayesinde çevreleriyle ortak paylaşımlarının arttığı, üniversite yönetimi tarafından düzenlenen sosyal aktiviteler sayesinde çevresindekilerle ortak paylaşımın arttığı, üniversite yönetimi tarafından düzenlenen faaliyetlerde Türk kültürünü tanıma fırsatı bulduğu için memnun olduğu tespit edilmiştir.

Yönetsel sorunların ekonomik boyutunda en çok şikayet edilen konuların barınma ücretlerinin pahalı olması, üniversite harç ücretlerinin pahalı olması, üniversite yönetimi tarafından belirlenen kitap ve materyal ücretlerinin edinmesinde sorunlar yaşanmasıdır.

Orta Asya ve Kafkaslardan gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamı diğer ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamından fazladır.

Türkiye’den burs almayan uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamı burs alan uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar toplamından fazladır.

Sosyokültürel boyutunda 18-22 yaş aralığındaki uluslararası öğrenciler en çok sorun yaşarken ,23 yaş ve üzeri uluslararası öğrenciler yönetsel sorunların toplamında daha fazla sorun yaşamaktadır.

1 yıl ve daha az süre Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyokültürel boyutunda en fazla sorun yaşadığı görülürken 5 yıl ve daha fazla süredir Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yönetsel sorunlar toplamında daha fazla sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

5. KAYNAKÇA

Ertekin A.,(2006),Üniversite Yönetimi ve Organizasyon ve Trakya Üniversitesi’nde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.

Günay D.,(2011),Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler-I.,Yükseköğretimve Bilim Dergisi. Cilt:1,Sayı:3,Sayfa:113-121.

Günay D.,Günay A.,(2011),1933’den günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt:1,Sayı:1,Sayfa:1-22.

Gündüzyeli B.,(2015),Küresel Eğitim Pazarlama Stratejileri ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Üniversite Seçim Faktörleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.

Kelo, M.,Teichler, U.andWächter, B.,(2006),EURODATA: Studentmobility in European Higher Education. Bonn: Lemmens.

Levent F.,Karaevli Ö.,(2013),Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye için Öneriler, Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran,2013,Sayı:38, Sayfa:97-117.

Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T.,(2011),Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt:1,Sayı:2,Sayfa:59-65.

Tekelioğlu S.,Başer H.,Örtlek M. ve Cumhuri A.,(2012),Uluslararası Öğrencilerin Ülke ve Üniversite Seçiminde Etkili Olan Faktörler: Vakıf Üniversitesi Örneği,Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi,Cilt:4,Sayı:2,Sayfa:191-200.

Türkiye 10.Kalkınma Planı,Sayı : 28699,2013,163.

Application of didactic games with a holistic approach in preschool education and science in the Republic of Macedonia/86

Marjan MALCEV¹³⁰, Vladimir TALEVSKI¹³¹

Abstract

Соверемениите концепти и стратегии за ран детски развој се базираат на премисата дека учењето е природна потреба и дека поради тоа за секој воспитно-едукациски систем е неопходен развој на мултиплите аспекти на детската личност – социјални, емоционални, когнитивни, лингвистички, естетски и физички (UNICEF, UN, 2004). Знаењата, способностите и искуствата кои се стекнуваат во раното детство значајно влијаат врз комплетниот развој на личноста и на нејзиното целокупно однесување во тек на животот. Поради тоа, организираната грижа за воспитување и образование на децата е еден од најзначајните приоритети на секое модерно општество.

Keywords: *holistic, preschool education, experiment, motor characteristics*

1. INTRODUCTION

Актуелните промени во предучилишното воспитание и образование во Република Македонија резултираа со концепциско реформирање на досегашниот воспитно-образовен систем. Националните документи како; „Основи на програмата за воспитно-образовна работа во предучилишното воспитание и образование“ (2007 г.), „Стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години“, (2009 г.) дефинираат цели соодвени на европските стандарди за квалитет и добростојба на најмладата популација. За нивна реализација се потребни адекватни услови кои ќе гарантираат успешност во квалитетното спроведување на учењето во раниот детски развој, односно адекватни начини на кои предвидените содржни од различни програмски подрачја ќе се реализираат.

The cognitive, emotional and motor characteristics of preschool children also determine the didactic approach in the realization of the predicted contents. Development domains that involve achieving different goals exceed the standard thematic realization of contents with more complex and more appropriate approach - integration.

¹³⁰ PhD. Marjan Malcev University of Ss Cyril and Methodius - Skopje, Republic of Macedonia Pedagogical faculty St Kliment Ohridski - Skopje, Republic of Macedonia, mmalcev@yahoo.com

¹³¹ PhD. Vladimir Talevski University of Ss Cyril and Methodius - Skopje, Republic of Macedonia Pedagogical faculty St Kliment Ohridski - Skopje, Republic of Macedonia, talevskiv@yahoo.com

Играта во раното детство веќе се има етаблирано како основа за учење и развој (Sylva, Siraj-Blachford and Taggart, 2003). Важноста на едукациските програми базирани на игра веќе е глобално прифатен факт (Berk, 2009; Lally and Mangione, 2006;), а воспитувачите постојано се наоѓаат во ситуација да бараат начини како да ја инкорпорираат во активности за учење со врвен квалитет (Edwards, 2005; Kagan, Scott-Little and Frelow, 2009). Игрите имаат многу различни дефиниции и теоретски перспективи кои формираат пристапи во раната детска возраст: од индивидуална независна игра, паралелна игра, асоцијативна игра до ко-оперативна игра. Карактеристични се за различен степен на развој, како и за различни потреби од интеракција кај децата. Најчесто се дефинираат како себе-ориентирани, активни, без правила, без правила.

1.1. Goals

- To analyze the Early Learning and Development Program in order to find out which contents are suitable for realization by applying didactic games with a holistic approach;
- To determine the effects of the implementation of didactic games with a holistic approach;
- To determine attitudes and opinions of educators on the application of didactic games with holistic approach.

2. METHOD

For the purpose of this research, the descriptive-analytical method and the experimental method were applied.

For each issue of the survey, central and dispersion statistical parameters will be calculated.

To determine differences in groups of tutors between two arithmetic environments in two samples, the T-test will be applied.

The research was carried out on two experimental and control sub-units. Each sub sample consists of children from the same educational group, with their educators total number of respondents was 1000. 500 children in each group and 60 teachers.

2.1. Description

The research was conducted by a team of researchers - professors at the Pedagogical Faculty "St. Kliment Ohridski" - Skopje, as well as assistant students from the same faculty. The duration of the research was one academic year.

The control group realized the educational program in a standard way of working, while the experimental group worked on a specially prepared program.

3. DISCUSSION

Анализата и интерпретацијата на основните статистички показатели во целина, а во контекст со карактерот на истражувањето, упатуваат дека применетиот инвентар за

проценка ставовите за примена на дидактички игри со холистички пристап искажуваат едно прифатливо распределување на поединечните резултати околу припадните централни параметри. Резултатите добиени со примена на инвентарот на ставови, укажуваат една прифатлива дистрибуција на податоците.

Гледано во целина, а во контекст со карактерот на истражувањето, можеме да прифатиме дека применетиот инвентар на ставови и дијагностички изјави за проценка на примена на дидактички игри со холистички пристап во воспитниот процес, а врз база на добиените изјави, изразено е прифатливо распределување на поединечните резултати околу припадните централни вредности.

Кај некои варијабли добиените резултати се движат во распон од блага, односно толерантна тенденција во групирањето кон подобрите вредности, до оние кои се граничат со екстремно позитивните вредности. Одреден број варијабли се движат во рамките на неутралноста.

Иако поголем број на варијабли отстапуваат од нормалната дистрибуција, потребно е да нагласиме дека ова отстапување не произведува несакани ефекти на конечните резултати во обработката на податоците во ова истражување, бидејќи и овие варијабли во мултидимензионалниот простор, заедно со останатите фактори имаат мултиваријантна нормална дистрибуција.

Ова е особено важно да се напомене заради изборот на методите за обработка на податоците кои се базира на мултиваријантната нормална дистрибуција.

Observed as a whole, and in the context of the nature of the research, we can accept that the applied inventory of attitudes and diagnostic statements for evaluating the use of didactic games with a holistic approach in the educational process, and on the basis of the obtained statements, expressed an acceptable allocation of the individual results round up the central values.

Although a greater number of variables deviate from normal distribution, it is necessary to emphasize that this deviation does not produce adverse effects on the final results in the processing of data in this research.

Conclusion

In accordance with the data we can conclude that the games which had implemented the

holistic approach in the early development of children had a relatively small statistical value in the process of preschool education.

Имајќи го пред вид основниот предмет на истражувањето креирањето на дидактички игри со холистички пристап во предучилишното воспитание и образование. Врз база на добиената евиденција на податоци од основната статистика можеме да се изведат следните заклучоци:

1. Не постојат усогласени критериуми во примената на дидактичките игри во предучилишното воспитание и образование.
2. Во целина, анализирајќи ги овие податоци се забележува недостаток од практично и теоретско надополнување на стекнатите знаење од процесот на студирањето.
3. Според добиените податоци се забележуваат одредени недоследности во организацијата и креирањето на дидактички игри со холистички пристап во предучилишното воспитание и образование.

Базирајќи се на податоците добиени од матрицата на корелација може да заклучиме:

1. Постои релативна поврзаност во коефициентите на корелација третираните варијабли.
2. Се забележува поврзаност помеѓу третираните подрачја со холистички пристап.
3. Постои значителна поврзаност помеѓу некои третираните подрачја на воспитно-образовна дејност.

Резултатите добиени со мултипла регресијска анализа упатуваат на постоење на одредени влијанија во креирањето на дидактички игри со холистички пристап во предучилишното воспитание и образование.

и тоа:

1. Резултатите упатуваат на одредени разлики при креирањето на дидактичките игри со холистички пристап во предучилишното воспитание и образование, односно постојат статистички значајни разлики во начинот на прифаќањето на холистичките игри
2. Забележуваме, според матриците на парцијална регресија, дека наставниците во Р.М. сметаат дека креирањето на дидактички игри со холистички пристап

во предучилишното воспитание и образование позитивно ќе влијаат врз воспитно-образовниот процес.

3. Податоците ги проектираат мислењата на наставниците за креирањето на дидактички игри со холистички пристап во предучилишното воспитание и образование за дефинирањето на заедничките критериуми при примената на овие игри, кое ќе допринесе за подобрување на квалитетот на воспитно-образовниот процес.

Table no. 1 Central and dispersive parametars for the standards of evaluation of teachers

Var.	N	AS	SD	Min	Max	Sk	Ky
1. Во месечните и дневни планови доволно се застапени и дактичките игри преку кои се реализираат предвидените содржини.	60	2.97	1.12	1	5	0.16	- 1.12
2. Често во својата работа користам подвижни-моторички игри	60	3.86	0.75	2	5	- 0.83	0.90
3. Игрите не овозможуваат контрола на чувствата	60	2.25	0.81	1	5	0.99	1.32
4. Вниманието и прифаќањето на содржините кај децата е подобро кога тие се реализираат од место - во занималната	60	3.14	1.02	1	5	- 0.38	- 0.79
5. Холистичкиот пристап во игрите повеќе ги оптеретува децата	60	3.40	0.94	1	5	- 0.35	- 0.63
6. Примената на холистичкиот пристап во игрите овозможува подобро разбирање на животот и околината	60	3.88	0.76	1	5	- 1.41	3.11
7. Припадноста на група е особено важно искуство за секое дете	60	3.40	1.12	1	5	- 0.33	- 0.81
8. Децата не покажуваат голем интерес за игрите	60	2.38	0.96	1	5	0.47	- 0.76
9. Нема потреба од игри кои содржат различни програмски содржини	60	3.56	0.95	2	5	- 0.29	- 0.84
10. Холистичкиот пристап во игрите повеќе ги оптеретува децата	60	2,31	0.93	1	5	0.99	0.78

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerde oral motor bozukluklar ve beslenme problemleri

Feeding problems and oral motor dysfunctions in individuals with Autism Spectrum Disorder

Pınar BAŞAR ŞENYILMAZ¹, Yeşim FAZLIOĞLU²

Özet

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), özellikle sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluk, ilgi alanı ve aktivitelerde kısıtlılık, tekrarlayan davranışların varlığı ile karakterizedir. OSB olan bireyler, oral motor yetersizlikler ve beslenme problemleri sıklığı açısından yüksek risk grubundadırlar. Beslenme ile ilgili yaşanan problemler, çocuğun ve ailesinin yaşamını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. OSB'li bireylerin % 46-89'u çeşitli beslenme problemleri göstermektedirler. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada OSB olan bireylerin yemek yeme sırasında izlenmesi ve ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda beslenme ile ilgili oral motor becerilerin ve beslenme problemlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı 88 (yaş ortalaması 11,24±6,07) birey dahil edilmiştir. OSB olan bireylerin oral motor becerilerini değerlendirmek için Fonksiyonel Beslenme Değerlendirme Ölçeği (FFAm) kullanılmıştır. FFAm, kaşıkla beslenme, ısırma, çiğneme, bardakla içme, pipetle içme, yutma ve yemek yeme sırasında ağız suyunun kontrolünü sorgulayan kısımları içerir. Ayrıca öksürme, tıkanma, gıda ve sıvı kaybı da değerlendirilebilmektedir. FFAm'deki yüksek yüzdeler beslenme becerilerindeki yeterliliğe işaret etmektedir. Örneğin, % 90-100 arasındaki değerler normal performansı gösterir. Bireylerin beslenme problemlerini değerlendirmek için Beslenme Problemleri Tarama Testi (STEP) kullanılmıştır. STEP, her biri özel bir beslenme problemini sorgulayan 23 maddeden oluşur. Beslenme problemleri 5 alt gruba ayrılarak ele alınmıştır. Bu alt gruplar, aspirasyon riski, gıda seçiciliği, beslenme becerileri, gıda reddi ile ilgili davranış problemleri ve beslenme ile ilgili davranış problemleri şeklindedir. OSB olan 86 bireyin FFAm alt skorları ortalamalarına bakıldığında; kaşıkla beslenme skoru ortalaması 86,16±19,45 (n=85, min=0, max=100), ısırma skoru ortalaması 86,60±22,59 (n=86, min=0, max=100), çiğneme skoru ortalaması 77,16±19,97 (n=86, min=0, max=100), bardakla içme skoru ortalaması 93,83±12,92 (n=86, min=0, max=100), pipetle içme skoru ortalaması 86,16±26,18 (n=86, min=0, max=100) ve yutma skoru ortalaması 89,68±11,70 (n=86, min=48,7, max=100) şeklindedir. OSB olan bireylerin oral motor becerilerin irdelendiği FFAm skorlarına bakıldığında bardakla içme bölümü dışındaki tüm alanlarda hafif düzeyde beslenme problemi gösterdikleri görülmektedir. Yutma skoru dışındaki bölümlerde minimum değer '0' olduğu görülmektedir. Bazı çocukların hiçbir zaman kaşıkla beslenme yapmadıkları, bardakla ya da pipetle içmedikleri, ısırma yapmadıkları gözlenmiştir. Yutma skorundaki minimum skorun ise 48,7 olduğu yani çocuğun ağır düzeyde beslenme problemi gösterdiği görülmektedir. Bu durum çocuğun bir şekilde ağız içine alınan gıdayı ağız gerisine gönderdiği anlamını taşımaktadır. OSB olan bireylerin 32'si (% 37,2), ağır ve orta derecede çiğneme beceri yetersizliği göstermektedir. STEP sonucuna göre OSB olan katılımcılarda en sık görülen beslenme problemi, beceriler alt boyutunda olmuş (% 69,3), bunu beslenme ile ilgili davranış problemleri (% 65,9) takip etmiştir. OSB olan bireylerin % 52,3'ünde gıda seçiciliği, % 25'inde gıda reddi ile ilgili davranış problemleri, % 5,7'sinde ise aspirasyon riski olduğu görülmüştür. STEP'e göre OSB'li bireylerin % 84,1'i beslenme problemi göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, fonksiyonel beslenme değerlendirme ölçeği (FFAm), beslenme problemleri tarama testi (STEP), oral motor bozukluklar, beslenme problemleri

1. GİRİŞ

Özellikle sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluk, ilgi alanı ve aktivitelerde kısıtlılık, tekrarlayan davranışlar gösteren OSB olan bireyler, oral motor yetersizlikler ve beslenme problemleri sıklığı açısından yüksek risk grubundadırlar. Beslenmeyle ilişkili sorunlar yetersiz

beslenme nedeniyle genel sağığın etkilenmesi, birtakım tıbbi müdahalelere gerek duyulması veya doğrudan hayatı tehdit eden zehirlenme veya aspirasyon gibi durumların ortaya çıkması şeklinde pek çok olumsuz sonuç doğurabilir (Matson, Fodstad & Boisjoli, 2008). Beslenme/yeme sorunları, bireyin besin tercihlerindeki sınırlılıklardan, bağımsız yeme becerisi gösterememesine veya normal dışı yeme davranışlarına kadar pek çok alanı kapsayabilir. Çocukların oral motor yapılarındaki işlev bozukluğu nedeniyle yemek yerken zorluk yaşarlar, beslenme sırasında çiğneme yetersizliği, boğulma, öğürme, kusma ve yutma güçlüğü oluşabilir (Yılmaz, Basar & Gisel, 2004; Basar, Yılmaz & Haberfellner, 2003; Gisel, Schwartz & Haberfellner, 1999a). OSB’li çocukların gıda reddi ve sınırlı besin repertuarı sorunlarının anlamlı derecede fazla olduğu görülmektedir (Fodstad, 2008; Schreck & Williams, 2006). Bu tür beslenme problemleri normal gelişim gösteren çocuklarda yaş ilerledikçe ortadan kalkmakta iken OSB’li çocuklarda sorun daha da büyüyerek devam edebilmektedir (Bandini, Anderson, Curtin, Cermak, Evans, Scampini, Maslin & Must, 2010; Schreck, Williams & Smith, 2004).

2. YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırma modeli, veri toplama araçları, veri toplama işlemleri ve verilerin analizleri verilmiştir.

2.1 Araştırma tipi, örnekleme yöntemi

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bireylerin beslenme sırasında oral motor becerilerini değerlendirmek ve beslenme problemlerine ilişkin sorunlarını belirlemek amacıyla planlanmış olan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelinde temel amaç, varolan durumu var olduğu biçimiyle betimlemektir (Bülbül, 2006).

Bu araştırmada ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan bireyler OSB tanısı almış, 3 yaşından büyük, Edirne Merkez’de, Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından tanılandırılan 88 OSB olan birey üzerinde yürütülmüştür. Eğitim kurumlarına devam etmeyen bireylere ulaşılamamış, ayrıca araştırmanın yürütülebilmesi için velilerden izin alınmış, veli onayı olmayan bireyler çalışmaya alınmamıştır.

2.2 Veri toplama yöntemi

OSB olan bireylerin oral motor becerilerini değerlendirmek için Fonksiyonel Beslenme Değerlendirme Ölçeği (FFAm) kullanılmıştır. FFAm, kaşıkla beslenme, ısırma, çiğneme, bardakla içme, pipetle içme, yutma ve yemek yeme sırasında ağız suyunun kontrolünü sorgulayan kısımları içerir. Ayrıca öksürme, tıkanma, gıda ve sıvı kaybı da değerlendirilebilmektedir. FFAm’deki yüksek yüzdeler beslenme becerilerindeki yeterliliğe işaret etmektedir, % 90-100 arasındaki skorlar normal performansı gösterirken; % 70-89 hafif, % 50-69 orta, % 49’dan az

değerler ise ağır derecede beslenme problemi varlığını göstermektedir (Yılmaz vd. 2004; Gisell, 1994). Bireylerin beslenme problemlerini değerlendirmek için Beslenme Problemleri Tarama Testi (STEP) kullanılmıştır. STEP, her biri özel bir beslenme problemini sorgulayan 23 maddeden oluşur. Beslenme problemleri 5 alt gruba ayrılarak ele alınmıştır. Bu alt gruplar, aspirasyon riski, gıda seçiciliği, beslenme becerileri, gıda reddi ile ilgili davranış problemleri ve beslenme ile ilgili davranış problemleri şeklindedir (Meral ve Fidan 2014).

3. BULGULAR

Araştırmaya OSB tanılı 88 birey dahil edilmiştir. Bireylerin 24'ü kız, 64'ü erkektir. Bireylerin yaş ortalaması $11,24 \pm 6,07$ 'dir.

Çalışma grubumuzdaki OSB olan 86 bireyin FFAM alt skorları ortalamalarına bakıldığında; kaşıkla beslenme skoru ortalaması $86,16 \pm 19,45$ ($n=85$, $\min=0$, $\max=100$), ısıрма skoru ortalaması $86,60 \pm 22,59$ ($n=86$, $\min=0$, $\max=100$), çiğneme skoru ortalaması $77,16 \pm 19,97$ ($n=86$, $\min=0$, $\max=100$), bardakla içme skoru ortalaması $93,83 \pm 12,92$ ($n=86$, $\min=0$, $\max=100$), pipetle içme skoru ortalaması $86,16 \pm 26,18$ ($n=86$, $\min=0$, $\max=100$) ve yutma skoru ortalaması $89,68 \pm 11,70$ ($n=86$, $\min=48,7$, $\max=100$) şeklindedir.

STEP sonucuna göre OSB olan katılımcılarda en sık görülen beslenme problemi, beceriler alt boyutunda olmuş (% 69,3), bunu beslenme ile ilgili davranış problemleri (% 65,9) takip etmiştir. OSB olan bireylerin % 52,3'ünde gıda seçiciliği, % 25'inde gıda reddi ile ilgili davranış problemleri, % 5,7'sinde ise aspirasyon riski olduğu görülmüştür. STEP'e göre OSB'li bireylerin % 84,1'i beslenme problemi göstermişlerdir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

OSB olan bireylerin oral motor becerilerin irdelendiği FFAM skorlarına bakıldığında bardakla içme bölümü dışındaki tüm alanlarda hafif düzeyde beslenme problemi gösterdikleri görülmektedir. Yutma skoru dışındaki bölümlerde minimum değer '0' olduğu görülmektedir. Bazı çocukların hiçbir zaman kaşıkla beslenme yapmadıkları, bardakla ya da pipetle içmedikleri, ısıрма yapmadıkları gözlenmiştir. Yutma skorundaki minimum skorun ise 48,7 olduğu yani çocuğun ağır düzeyde beslenme problemi gösterdiği görülmektedir. Bu durum çocuğun bir şekilde ağız içine alınan gıdayı ağız gerisine gönderdiği anlamını taşımaktadır.

Bazı araştırmacılar çalışmamızda olduğu gibi OSB olan bireylerde özellikle çiğneme becerisi, dil hareketleri, yutma ile ilgili olarak problemler yaşadıklarını vurgulamışlardır (Handayani, Herini & Takada, 2012; Nadon, Feldman & Gisell, 2013). Oral motor yetersizlikler

gıda seçiciliği (kıvam seçiciliği) gibi beslenme problemlerine, uygunsuz öğün zamanı davranışlarına neden olabilmektedir (Allen vd., 2015).

Bicer & Alsaffar (2013), OSB'li çocukların en yaygın beslenme probleminin gıda seçiciliği olduğunu bunu hızlı yeme ve çok yemenin takip ettiğini belirtmektedir. Hızlı yeme STEP'e göre beslenme becerileri içinde değerlendirilmekte, çok yeme ise beslenme ile ilgili davranış problemleri içerisinde yer almaktadır. Girli, Özgönel, Sarı & Ardahan (2016), yaptıkları çalışmalarında OSB olan çocukların yarıya yakınının bazı besinleri reddetdiklerini belirtmişler ve çalışmamızla benzer biçimde çiğnemedi yutma, gıda seçiciliği, yeni gıdaları reddetme gibi birden fazla beslenme problemi davranışı sergilediklerini göstermişlerdir.

Bazı araştırmacılar OSB olan çocukların daha fazla gıda seçiciliği gösterdiklerini ve konuya dikkat çekmenin tanı ve tedavi için önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Curtin, Hubbard, Anderson, Mick, Must & Bandini, 2015; Beighley, Matson, Rieske & Adams, 2013; Bandini vd., 2010).

Sonuç olarak, OSB olan bireylerin önemli ölçüde oral motor yetersizlikleri olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle oral motor yetersizlikler erken dönemde değerlendirilerek uygun tedavi yaklaşımlarının planlanması önemlidir.

Özellikle OSB olan çocukların ritüalistik yeme davranışları, gıda reddi, gıda seçiciliği gibi beslenme problemlerinin değerlendirilmesinde ve müdahalesinde oral motor becerilerin göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.KAYNAKLAR

- Allen, S.L., Smith, I.M., Duku, E., Vaillancourt, T., Szatmari, P., Bryson, S. Fombonne, E., Volden, J., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Mirenda, P., Bennett, T., Elsabbagh, M., And Georgiades, S. (2015). Behavioral Pediatrics Feeding Assessment Scale in young children with Autism Spectrum Disorder: psychometrics and associations with child and parent variables. *Journal of Pediatric Psychology*, 40(6), 581-590.
doi: 10.1093/jpepsy/jsv006
- Bandini, L.G., Anderson, S.E., Curtin, C.C., Cermak, S., Evans, E.W., Scampini, R., Maslin, M., Must, A. (2010). Food selectivity in children with Autism Spectrum Disorders and typically developing children. *J Pediatr*, 157(2), 259-264.
- Basar, P., Yilmaz, S., Haberfellner, H. (2003). Use of an Innsbruck Sensorimotor Activator and Regulator (ISMAR) in the treatment of oral motor dysfunctions: a single case report. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 57-9.
- Beighley, J.S., Matson, J.L., Rieske, R.D., Adams, H.L. (2013). Food selectivity in children with and without an autism spectrum disorder: Investigation of diagnosis and age. *Research in Developmental Disabilities* 34, 3497-3503.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.026>
- Bicer, A.H., Alsaffar, A.A. (2013). Body mass index, dietary intake and feeding problems of Turkish children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3978-3987.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.024>
- Bülbül, T. (2006). Üniversite Öğretim Elemanı Ücretlerinin Akademik Yaşama Yansımalarının Değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri AD., Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı (Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı).
- Curtin, C., Hubbard, K., Anderson, S.E., Mick, E., Must, A., Bandini, L.G. (2015). Food selectivity, mealtime behavior problems, spousal stress, and family food choices in children with and without Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 45, 3308-3315. doi: 10.1007/s10803-015-2490-x
- Fodstad, J.C. (2008). A Comparison of Feeding and Mealtime Problems in Intellectually Disabled Adults with and without Autism. A Thesis. Louisiana State University.

- Girli, A., Öztürk Özgönenel, S., Yıldırım Sarı, H., Ardahan, E. (2016). Otizmi olan çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 87-99.
- Gisel, G. (1994). Oral motor skills following sensorimotor intervention in the moderately eating- impaired child with cerebral palsy. *Dysphagia*, 9, 180-192.
- Gisel, E.G., Schwartz, S., Haberfellner, H. (1999). The Innsbruck Sensorimotor Activator and Regulator (ISMAR). Construction of an intraoral appliance to facilitate ingestive functions. *ASDC J Dent Child*, 66,180-187.
- Handayani, M., Herini, E.S., Takada, S. (2012). Eating behavior of autistic children. *Nurse Media Journal of Nursing*, 2(1), 281-294. doi: [10.14710/nmjn.v2i1.3962](https://doi.org/10.14710/nmjn.v2i1.3962)
- Matson, J.L., Fodstad, J.C., Boisjoli, J.A. (2008). Cutoff scores, norms and patterns of feeding problems for the Screening Tool of fEeding Problems (STEP) for adults with Intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 363-372. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2007.06.001>
- Meral, B.F., Fidan, A. (2014). Psychometric properties of the screening tool of feeding problems (STEP) in Turkish children with ASD. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 908-916. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.008>
- Nadon, G., Feldman D., and Gisel E. (2013). Feeding issues associated with the Autism Spectrum Disorders. *Recent Advances in Autism Spectrum Disorders*, 1, 559-632. <http://dx.doi.org/10.5772/53644> <https://www.researchgate.net/publication/279547647>
- Schreck, K.A., Williams, K. (2006). Food preferences and factors influencing food selectivity for children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 353-363. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.03.005>
- Schreck, K.A., Williams, K., Smith, A.F. (2004). A comparison of eating behaviors between children with and without Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, (4), 433-438. doi:10.1023/B:JADD.0000037419.78531.86
- Yilmaz, S., Basar, P., Gisel, E.G. (2004). Assessment of feeding performance in patients with Cerebral Palsy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 27(4), 325-9.

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme aktivitelerinin incelenmesi

Investigation of teachers' self-regulated learning activities used in their course

Solmaz AYDIN¹³²

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öz-düzenleme aktivitelerinin neler olduğu ve bunları ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi şeklindedir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilinde görev yapan öğretmenlerden gönüllü olarak çalışmaya katılan 88 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler 20 farklı branştan, 49 bayan ve 39 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Öz-Düzenlemeli Öğrenme Aktiviteleri Anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretim sürecinde öz-düzenleme aktivitelerini “çoğunlukla” kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin kullandıkları bu aktivitelerin neler olduğuna ve ne düzeyde kullandıklarına bakıldığında; öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayan etkinlikleri (%62) ve problem çözebilme becerilerine uygun etkinlikleri (%51) çoğunlukla kullandıklarını belirtmişlerdir. İşbirlikli öğrenme ortamı oluşturma, teknolojik imkânlardan yararlanma, öğrencilerin inceleme ve araştırma yapabilecekleri etkinlikler planlama, sorgulayıcı öğrenme yöntemini kullanma, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanılabileceği etkinlikler düzenleme, sınıf tartışma etkinlikleri oluşturma gibi aktiviteleri de öğretmenlerin büyük bölümünün yüksek oranlarda yaptıkları görülmektedir.

1. GİRİŞ

Kişinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesi şeklinde belirtilen öz-düzenlemeli öğrenme süreci kendi öğrenmeleri için hedefler belirleyip, planlar yapabilen ve bu planlarını hayata geçirebilen başarılı bireyler yetiştirmek adına önemli hususlardan biridir. Günümüzde bu konuda yapılan çalışmalar artmakta ve eğitim sürecinde daha fazla dikkate alınmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin literatürde bireyin eğitim ortamında kendi öğrenme sürecini düzenlemesi olarak geçtiği görülmektedir (Pintrich, 2000). Bu süreçte öğrenciler öğretmenler tarafından yönlendirilmeli ve uygun öğretim etkinlikleri ile desteklenmelidirler. Öz-düzenlemeye sahip bireyler aile ya da başka unsurlara güvenmekten ziyade kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluklarını üstlenir ve süreçte aktif rol alırlar, öğrenmeye karşı daha ilgili ve daha yüksek öz-yeterliğe sahiptirler, öğrenme için motive olmuşlardır (Aydın ve Demir Atalay, 2015).

Sınıflarda öz-düzenlemeli öğrenmenin öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, böyle öğretim programlarının kazanımlarını ortaya çıkarmışlardır. Özellikle öz-düzenlemede strateji öğretiminin alana özel içeriğin öğretiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008). Ayrıca bir çok çalışma öz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarı (Zimmerman, 1990; Pintrich ve DeGroot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988) ve

¹³² Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kars, solmazaydn@gmail.com

motivasyon (Pintrich ve DeGroot, 1990, Smith, 2001; Zimmerman, 2002) üzerine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) ilkökul öğrencilerinin akademik performansı, strateji kullanımı ve motivasyonu üzerine öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğretimsel müdahalelerin etkisine yönelik yaptıkları meta analiz çalışmasında bu uygulamaların çocukların akademik performansları, strateji kullanımları ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Bu doğrultuda bir öğrencinin öz-düzenlemeye sahip olması onun eğitim hayatı açısından önemli hususlardan biridir. Elbette ki okul içerisinde öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme ortamları oluşturmaları bu hususta yararlı olacaktır. Üredi ve Üredi (2007), öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak öğretim ortamlarında dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde sıralamışlardır: Basit bir içerikten ziyade karmaşık ve gerçek öğrenme içeriği öğrenme durumuna yansıtılmalı, bilginin çok yönlü ve çeşitli sunumu sağlanmalı, öğrenciler bireysel etkinliklerle kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluklarını almaya teşvik edilmeli, öğrenciler öz-değerlendirme yapmaya cesaretlendirilmelidir.

Ayrıca Bu konuda yapılan incelemeler bazı öğretim uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenlemeleri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Aydın ve Demir Atalay, 2015). Boekaerts (2005) eğitimsel müdahalelerle öz-düzenlemenin artırılabilceğini belirtmektedir.

Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında; Schraw, Crippen ve Hartley (2006) fen sınıflarında öz-düzenlemeyi artırmanın birçok yolu olduğuna inandıklarını belirtmişler ve birçok öğretim uygulamaları önermişlerdir. Özellikle öz-düzenlemeyi ve öğrenme becerilerini artırmak için bazı hususlar üzerinde durmuşlardır. Sorgulayıcı öğrenme, işbirlikli öğrenme, problem çözme, kritik düşünme, strateji öğretimi, teknoloji kullanımı, öğretmen ve öğrencilerin öz-yeterlik ve epistemolojik inançlarının öz-düzenleme üzerine etkileri olduğunu belirtmektedirler.

Paris ve Winograd (2003), öz-düzenlemenin geliştirilmesi için düzenli olarak yapılan öz-değerlendirmelerin hem öğretmen hem de öğrenci için yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim yöntemlerini öğrenciye uygun bir şekilde öz-düzenlemeye göre planlamasının önemli olduğunu da vurgulamaktadır. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996), öğretmenlere öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırmaları için geniş ev ödevleri vermeleri gerektiğini, proje ödevlerinin de bu açıdan önemli olduğunu belirtmiştir. Butler (2002)'da öğretmenlere öğrencilerin öz-düzenlemelerini artırmaları için görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı, öz-izleme aktiviteleri hususunda yardımcı olmaları gerektiğini tavsiye etmiştir.

Tüm bu çalışmalar dikkate alındığında öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin desteklenmesi için öğretmenler tarafından öz-düzenlemeye uygun öğretim ortamlarının hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünce ile çalışmanın amacı öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öz-düzenleme aktivitelerinin neler olduğunun ve bunları ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi şeklindedir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilinde görev yapan öğretmenlerden gönüllü olarak çalışmaya katılan 88 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler 20 farklı branştan, 49 bayan ve 39 erkek öğretmenden oluşmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Öz-düzenleme aktiviteleri anketi kullanılmıştır.

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Aktiviteleri Anketi

Öz-Düzenleme Aktiviteleri Anketi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anketler birbirinden bağımsız bir dizi sorudan oluşan, insanların davranışlarını, inançlarını, tutumlarını veya yaşam koşullarını belirlemeye yönelik hazırlanmış olan bir araştırma materyali olarak tanımlanmaktadır (akt. Büyüköztürk, 2005). Anket geliştirilmeden önce konu ile ilgili literatür incelenerek öz-düzenlemeyi artıran öğretmen aktiviteleri belirlenmiş, ayrıca Aydın ve Çekim (2016) tarafından hazırlanan öz-düzenleme aktiviteli kontrol listesi de kullanılarak belirlenen bu aktiviteler uygun cümleler haline getirilmiş ve bir anket formuna dönüştürülmüştür. Oluşturulan bu form “her zaman (5)”, “çoğunlukla (4)”, “ara sıra (3)”, “nadiren (2)” ve “hiçbir zaman (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Öz-düzenleme aktiviteleri anketine uzman görüşleri de alınarak son şekli verilmiştir. Bu anket formu ile öğretmenlerin öz-düzenlemeye uygun öğretim etkinliklerini ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Konu ile ilgili örnek literatür ve anket maddeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öz-düzenleme aktiviteleri anketi örnek literatür ve anket maddeleri

İlgili literatür	Maddenin son hali
İşbirlikli öğrenme grupları, öğrenme ortamını zenginleştirmek için teknoloji kullanımı ve	3. Öğrencilerin işbirlikli öğrenebilecekleri öğrenme ortamları oluşturum.

denenmiş öğretim uygulamaları Öz-düzenlemeli öğrenmeyi artıran alanlardandır (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).

Öğrencinin yaptığı periyodik öz-değerlendirmeler, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini artırmak için öğretmen tarafından dizayn edilen sınıf aktivitelerindendir (Paris ve Winograd, 2003).

Öğretmenler öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin artması için geniş ev ödevleri verebilirler. Proje ödevleri bu amaca hizmet etmede önemli bir role sahiptir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).

Öğretmenler öğrencilerin öz-düzenlemelerini artırmak için görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı, öz-izleme aktiviteleri hususunda yardımcı olmalı (Butler, 2002).

4. Teknolojik imkânlardan yararlanarak derslerimi zenginleştirmeye çalışırım.

10. Derslerimde öz-değerlendirmeyi kullanırım.

16. Derslerimde ev ödevleri veririm
17. Derslerimde işbirlikli proje çalışmaları yaparım

21. Öğrencileri öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmaları için teşvik ederim.

22. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri konusunda onlara rehberlik ederim.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Öz-düzenlemeli öğrenme aktiviteleri kullanım seviyeleri

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öncelikle öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme aktivitelerini kullanım durumlarına bakılarak betimsel istatistikler hesaplanmıştır (N:88, $\bar{x}$: 3.893, S: .486). Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme aktiviteleri ortalamalarına bakıldığında 5’li derecelendirmeye göre ortalamanın 3,89 düzeyinde olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin öz-düzenleme aktivitelerini “çoğunlukla” kullandıkları söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerin Kullandıkları Öz-düzenleme Aktiviteleri

Öğretmenlerin öz-düzenleme aktivitelerini kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan öz-düzenleme aktiviteleri anketinden elde edilen veriler Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin kullandıkları öz-düzenleme aktiviteleri

	Her zaman		Çoğunlukla		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini sağlayan öğrenme etkinlikleri oluşturma	15	17	55	62,5	14	15,9	-	-	3	3,4
2. Derslerimde öğrencilerin problem çözebilme becerilerini artırmaya yönelik etkinlikler kullanırım	21	23,9	45	51,1	21	23,9	-	-	-	-
3. Öğrencilerin işbirlikli öğrenebilecekleri öğrenme ortamları da oluşturma	24	27,3	27	30,7	28	31,8	8	9,1	-	-

4. Teknolojik imkânlardan yararlanarak derslerimi zenginleştirmeye çalışırım	18	20,5	35	39,8	21	23,9	12	13,6	2	2,3
5. Öğrencilerin inceleme ve araştırma yapmalarına olanak sağlayan etkinlikler planlarım	21	23,9	32	36,4	28	31,8	6	6,8	-	-
6. Derslerimde sorgulayıcı öğrenme yönteminden yararlanırım	30	34,1	43	48,9	12	13,6	2	2,3	-	-
7. Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanabilecekleri etkinlikler düzenlerim	14	15,9	39	44,3	27	30,7	3	3,4	-	-
8. Sınıfta tartışma (beyin fırtınası, küçük grup tartışması vb.) etkinlikleri oluştururum	16	18,2	35	39,8	25	28,4	10	11,4	-	-
9. Derslerimde öğrencilerin performanslarını da değerlendiririm	41	46,6	34	38,6	12	13,6	-	-	-	-
10. Derslerimde öz-değerlendirmeyi kullanırım	19	21,6	30	34,1	30	34,1	5	5,7	1	1,1
11. Derslerimde akran değerlendirmeyi kullanırım	10	11,4	15	17	30	34,1	25	28,4	5	5,7
12. Ders başında o dersin yararları ve kazanımları hakkında öğrencilerle konuşurum	38	43,2	42	47,7	4	4,5	4	4,5	-	-
13. Anlatacağım konuların zorluk düzeyini öğrencilere uygun şekilde belirlerim	48	54,5	35	39,8	3	3,4	2	2,3	-	-
14. Derste öğrencilere yapıcı geribildirimler veririm	44	50	43	48,9	1	1,1	-	-	-	-
15. Öğrencileri motive etmeye yönelik etkinlikler planlarım	40	45,5	36	40,9	11	12,5	1	1,1	-	-
16. Derslerimde ev ödevleri veririm	34	38,6	25	28,4	17	19,3	9	10,2	3	3,4
17. Derslerimde işbirlikli proje çalışmaları yaparım	12	13,6	29	33	36	40,9	8	9,1	2	2,3
18. Öğrencilerin amaç belirleme, planlama ve öz-değerlendirme yapabilecekleri etkinlikler planlarım.	11	12,5	35	39,8	31	35,2	11	12,5	-	-
19. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamaları için onlara rehberlik ederim	21	23,9	35	39,8	23	26,1	7	8	-	-
20. Dönem sonunda dersle ilgili öğrencilerle öz değerlendirme yaparız.	18	20,5	44	50	15	17	9	10,2	1	1,1
21. Öğrencileri öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmaları için teşvik ederim	13	14,8	37	42	25	28,4	8	9,1	-	-
22. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri konusunda onlara rehberlik ederim	22	25	43	48,9	17	19,3	6	6,8	-	-
23. Öğrencileri öz-değerlendirme yapmaları için cesaretlendiririm.	27	30,7	37	42	18	20,5	4	4,5	-	-
24. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri konusunda yardımcı olurum	21	23,9	42	47,7	19	21,6	4	4,5	-	-
25. Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olurum	21	23,9	43	48,9	20	22,7	3	3,4	-	-
26. Derslerimde öğrencileri düşünmeye yönlendiren etkinlikler seçerim	36	40,9	32	36,4	18	20,5	2	2,3	-	-
27. Öğrencilere öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tavsiyelerde bulunurum	24	27,3	32	36,4	26	29,5	3	3,4	-	-
28. Öğrencilere öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-düzenleme stratejileri hakkında bilgiler veririm	15	17	30	34,1	28	31,8	13	14,8	-	-

29. Öğrencilere zamanlarını doğru kullanmaları konusunda rehberlik yaparım	28	31,8	41	46,6	18	20,5	1	1,1	-	-
30. Öğrencilerin seçimler yapabileceği bir öğrenme ortamı oluşturmam	25	28,4	32	36,4	24	27,3	5	5,7	1	1,1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayan etkinlikleri (%62) ve problem çözebilme becerilerine uygun etkinlikleri (%51) çoğunlukla kullandıklarını belirtmişlerdir. İşbirlikli öğrenme ortamı oluşturma, teknolojik imkânlardan yararlanma, öğrencilerin inceleme ve araştırma yapabilecekleri etkinlikler planlama, sorgulayıcı öğrenme yöntemini kullanma, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanılabileceği etkinlikler düzenleme, sınıf tartışma etkinlikleri oluşturma gibi aktiviteleri de öğretmenlerin büyük bölümünün yüksek oranlarda yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde öz, akran ve performans değerlendirmeyi kullanım durumlarına bakıldığında, yüksek oranda öğretmenler (%46,6) performans değerlendirmeyi her zaman kullandıklarını, öz-değerlendirmeyi çoğunlukla (34,1) ya da ara sıra (%34,1) kullandıklarını, akran değerlendirmeyi de ara sıra (%34,1) ya da nadiren (%28,4) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu değerler performans değerlendirmenin öğretmenler tarafından genellikle kullanıldığını, öz-değerlendirmenin de akran değerlendirmeye oranla daha çok kullanıldığını göstermektedir.

Ders başında dersin yararları ve kazanımları hakkında öğrencilerle konuşma, konunun zorluk düzeyini öğrencilere uygun şekilde belirleme, öğrencilere yapıcı geribildirimlerde bulunma ve öğrenciyi motive edecek etkinlikler planlama gibi aktiviteleri de çalışma grubundaki hemen hemen bütün öğretmenlerin yüksek oranlarda yaptıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bölümü her zaman (%38,6) ya da çoğunlukla (%28,4) öğrencilere ev ödevleri verdiklerini belirtmişlerdir. Ev ödevi hiç vermeyen öğretmen sayısı sadece üçtür. Öğretmenlerin derslerinde işbirlikli proje çalışmaları kullanım durumlarına bakıldığında çoğunlukla (%36) ya da ara sıra (%40,9) kullanıldığı, hiç kullanmayan öğretmen sayısının da sadece iki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin amaç belirleme, planlama ve öz-değerlendirme yapabilecekleri etkinlikler planlama ve bu süreçte onlara rehberlik etme, dönem sonunda öğrencilerle öz-değerlendirme yapma, öğrencileri strateji kullanımı için teşvik etme ve stratejiler hakkında bilgi verme, öğrenme süreçlerini izlemeleri ve zamanlarını doğru kullanmaları konusunda rehberlik yapma, kendi öz-değerlendirmelerini yapmaları için öğrencileri cesaretlendirme gibi aktiviteleri öğretmenlerin büyük bölümü çoğunlukla yaptıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olma, tavsiyelerde bulunma ve öğrencilerin seçimler yapabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencileri düşünmeye yönlendiren etkinlikler seçme gibi aktiviteleri de öğretmenlerin yüksek

oranda yaptıkları anlaşılmaktadır. Tüm bu aktiviteleri genellikle hiç yapmayan öğretmen sayısı biri geçmemektedir.

Genel olarak Tablo 2 değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz-düzenleme aktiviteleri kullanım durumlarının genellikle “çoğunlukla” şeklinde olduğu, aktiviteleri hiç kullanmayan öğretmen sayısının çok az olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öncelikle öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye uygun etkinlikleri çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu, kendini ifade edebildiği, sorumluluk alabildiği, arkadaşlarıyla çalışabildiği ve ilgi duyduğu öğrenme ortamları oluşturmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu da dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme sadece öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerinde bir etkiye sahip değildir, aynı zamanda öğretmenin öğrencilerle etkileşimi ve sınıfı nasıl organize edeceği açısından da önemli etkileri vardır (Zimmerman, 1990).

Öğretmenlerin kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme etkinliklerine bakıldığında öğretmenlerin yüksek oranda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayan etkinlikleri ve problem çözebilme becerilerine uygun etkinlikleri kullandıkları, yapıcı geri bildirimler verdikleri ve konunun zorluk düzeyini öğrenciye uygun bir şekilde belirledikleri görülmektedir. Schraw, Crippen ve Hartley (2006) öz-düzenlemeyi ve öğrenmeyi artıran hususlar arasında öğrenme stratejilerine önem vermiş ve eleştirel düşünme stratejilerinin kazandırılması üzerinde de durmuşlardır. Paris ve Paris (2001), öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme ya da problem tabanlı öğrenmeyi öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanabileceklerini belirtmiştir. Bu tip yöntemlere bakıldığında öğrencilerin amaçlar ve amaçlarına uygun stratejiler belirleyebilmelerine ve bu stratejileri uygulayıp, öz-izleme ve öz-değerlendirme yapabilmelerine uygun yöntemler oldukları görülmektedir. Ayrıca Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) iyi bir geri bildirimin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Smith (2001), öz-düzenlemenin önemli bir motivasyonel süreci olan öz-yeterlik algısının gelişmesi için öğrencilere verilecek konunun zorluk düzeyinin uygun bir şekilde olması gerektiğini ifade etmiştir. Dikkat çeken diğer sonuçlara bakıldığında yüksek oranda öğretmenin öğrencilerin performanslarını da dikkate aldıkları, hatta öz-değerlendirmeye de önem verdikleri görülmektedir. Paris ve Paris (2001), öz-değerlendirmenin öz-düzenlemeli öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel alanlarının tümünü içerdiğini belirterek öğrencilerin anlama düzeylerini, kişisel çıkarlarını ve bir görevde

kullandıkları çaba ve stratejilerini değerlendirme gibi birçok hususta kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin kullandıkları öz-düzenleme aktiviteleri anket maddeleri incelendiğinde birçok maddede öğretmen rehberliği, yönlendirmesi ve tavsiyesi üzerinde durulmuştur. Bu maddelere verilen cevapların oranlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukla öğretmenlere rehberlik, yardım ve yönlendirme yaptıkları görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin yapısına bakıldığında sırasıyla, öz-değerlendirme ve izleme, amaç belirleme-strateji planlama, stratejiyi uygulama-izleme ve sonuçları izleme şeklinde döngüsel bir süreç içerdiği anlaşılmaktadır. Bu döngülerin her biri düşünüldüğünde öğretmenin her aşamada öğrenciye dönüt verdiği, yardımcı olduğu görülmektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre literatürde görülen tüm bu hususların öğretmenler tarafından yüksek oranlarda dikkate alınması eğitim süreci açısından düşünüldüğünde önemli ve sevindirici bir husus olmuştur. Dolayısıyla hem öğrenci başarısı hem de motivasyonu açısından dikkate alınması gereken öz-düzenle davranışları birçok öğretim aktivitesi ile öğrenciye kazandırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Aydin, S., & Çekim, Z. (2016). State of Instructors to Use Self-Regulated Learning Processes in Their Courses. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 45(2), 359.
- Aydın, S. & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Boekaerts, M. (2005). Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & I.E. Sigel & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, Child psychology in practice (6th edn.). New York: Wiley.
- Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Nicol, D. J. and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paris, S. G., and Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education Project Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies To Improve Student Success In and Beyond School. Web: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-4/0104prwn.pdf> 12.03.2011'de alınmıştır.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E., V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 33-40.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36(1-2), 111-139.
- Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16(4), 663-700.
- Üredi, I. & Üredi, L., (2007). Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2).

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model if students self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

Mak Dizdar'ın “Modra Rijeka” adlı şiirinin analizi Analysis of Mak Dizdar's 'Modra Rijeka' Poem

Dr. Öğr. Üyesi Emina SADIKOVIĆ¹ Dr. Öğr. Üyesi Refik SADIKOVIĆ² Arş. Gör. Taner ŞEN³

Özet

Mak Dizdar çağdaş Boşnak edebiyatının önde gelen şair ve yazarlarından biridir. Bosna'nın Orta Çağ dönemine ait izler taşıyan eserleri ile bilinir. Özellikle en iyi bilinen “Kameni spavač” ve “Modrarijeka” adlı eserlerinde Bosna'nın Orta Çağ dönemine ait mezar taşlarına bir gönderme yapılmış ve bu dönemdeki izler günümüze aktarılmaya çalışılmıştır. “Modrarijeka” adlı şiirinin semantik incelemesi çalışmamızın konusunu oluşturmaktadır. Bu şiirinde Mak Dizdar masalsi bir takım öğelerin yardımıyla bilinmeyi keşfetme yolculuğuna çıkmış ve okuyucudan da bu yolculukta kendisine eşlik etmesini istemektedir.

Anahtar kelimeler: Mak Dizdar, lacivert nehir, semantik analiz

1. GİRİŞ

1.1. Mehmedalija Mak Dizdar'ın Kısa Biyografisi

Mehmedalija Dizdar 17 Ekim 1917 tarihinde Bosna Hersek'in güneydoğu bölgesinde yer alan Stolac şehrinde dünyaya gelmiştir. Bir Boşnak ailenin çocuğu olan Mehmedalija Dizdar, ailesiyle birlikte 1936 yılında Saraybosna'ya taşınmış ve burada eğitimine devam etmiştir.¹³³

Mak Dizdar eserlerinde, Orta Çağ dönemindeki Bosna'nın kendine has Hristiyan kültürüne (Bosna Kilisesi'ne yahut Bogomilizme)¹³⁴, İslam mistisizmine ve Orta Çağ Bosna halk kültürüne ait öğeleri takip ederek bunları günümüze taşımayı amaç edinmiştir. Özellikle “stećak” adı verilen Orta Çağ Bosna mezar taşları ile ilgilenmiş ve bunlar üzerine nice eserler vermiştir. Eserleri arasında en bilinenlerden olan “Kameni spavač” ve “Modra rijeka” Bosna Hersek'te XX. yüzyılın en önde gelen edebi eserlerindendir.

Mehmedalija Mak Dizdar 14 Temmuz 1971 yılında Saraybosna'da hayata gözlerini kapatmış ve geride Bosna Hersek edebiyatı için büyük öneme sahip birçok eser bırakmıştır.

2. 1.2. “Modra Rijeka” şiirinin semantik analizi

Öncelikle eserin başlığını oluşturan ve daha sonra metnin içinde de üç defa yer alan “modra rijeka” öbeğini inceleyelim. “modar/modra/modro” sözcüğü *koyu mavi, lacivert*¹³⁵ renklerine yakın bir anlamı karşılamaktadır. Ancak sözcük sadece bir renk olmaktan öte, bizim Türkçede de sıklıkla bilinmezi ifade etmek için kullandığımız *kara*

¹ Trakya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, eminasadikovic@trakya.edu.tr

² Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Balkan Dilleri ve Edebiyatları Öğretim Üyesi, refiksadikovic@trakya.edu.tr

³ Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Balkan Dilleri ve Edebiyatları Öğretim Elemanı, tanersen@trakya.edu.tr

¹³³ M. Shatzmiller, *Islamand Bosnia; Conflict Resolutionand Foreign Policy in Multi-Ethnic States*, s. 35.

¹³⁴ M. Dizdar, *Stari bosanski tekstovi. Giris.*

¹³⁵ J. Šonje, *Rječnik hrvatskoga jezika*, s. 606.

sözcüğüne benzerlik gösterir (kara delik, kara madde vb.).¹³⁶ Şiirin metnini de bütünüyle incelediğimizde bu “gizemli” anlatım sonuna kadar devam etmektedir. Tam da burada farklı bir disiplinin terminolojisinden faydalanmak bu sözcüğün taşıdığı anlamları kavramamıza yardımcı olacaktır. Fizikte *kara delik* olarak adlandırılan yapı, şiirimizde henüz ilk mısra da verilen “Bilinmez değildir, biraz da olsa bilinir” ifadesiyle benzerlik göstermektedir. Kendi disiplinlerinde fizikçiler bu yapıyı bilirler ve onu tanımak, anlamak üzere çalışmalarını sürdürürler. Ancak tam manasıyla bu bilinmezi çözmüş değillerdir.

Yine metnin bu bölümü ile ilgili olarak şu noktaya da değinmek yerinde olacaktır. Türkçede okyanusların, denizlerin veya göllerinin kıyıya nazaran daha derin olan kısımlarını koyu mavi olarak nitelendiririz. “Modra rijeka” ifadesiyle nehrin oldukça derin olduğu ve bu derinliğin bizi içine çekmesini vurgulamak için de bu isimlendirme şair tarafından yapılmış olabilir. Şiirde bu öbek dört defa geçmektedir. Geçtiği yerler ise şöyledir:

Ima jedna modra rijeka

Bir nehir var koyu mavi renkte

Široka je duboka je

Geniş mi geniş, derin mi derin

Sto godina široka je

Yüz yıl genişliğinde,

Tisuć ljeta duboka jest

Bin sene derinliğinde

Yukarıda verdiğimiz mısralarda öbeğin hemen ardından genişliğe ve derinliğe vurgu yapılmıştır. Bu kullanımı ile nehrinin renginin mavi olmasının derinliğinden kaynaklandığı düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Yine de şiirin bütününe baktığımızda bu derinliğin sadece fiziksel olmadığı bir bilinmezliği de temsil ettiğini söylemek zor değildir. Ayrıca bahsi geçen bu derinliği belirlemek kolay değildir. Zira “yüz yıllık” ve “bin yaz (yıllık)” bir derinliği algılamak oldukça zordur. Ayrıca burada derinliğin ve genişliğin orantısızlığı da ortaya çıkmaktadır. Nehir sonsuza uzanan bir girdap gibi yüzeyden derinliklere ulaşıyor. Metnin bu bölümünde metni oluşturulduğu dil Boşnakçanın dil yapısıyla ilgili de bir detay ortaya çıkıyor. “Tisućljetaduboka jest” ifadesinde “jest” biti (olmak) fiilinin şimdiki zaman çekiminin uzun biçimidir. Ancak fiilin çekimi sıra dışı bir şekilde “jest” olarak verilmiştir. Oysa standart kullanımda olumlu ad cümlelerinde “jest” yerine “je” biçimi ile 3. Tekil şahıslarla kullanılır.

Şiirde bahsi geçen bu sıra dışı nehrin derinliği hakkında herhangi bir çıkarıma ulaşamadıktan sonra, başka bir yönünü bulmak üzere yola çıkabiliriz. Şiirdeki bazı mısralar bize nehrin kaynağı hakkında ipuçları vermekte.

Nitko ne znagdje je ona

Kimse bilmez o nerededir

¹³⁶ L. M. Vasiljev, *Savremena lingvisticka semantika*. Str. 81.

Malo znamo al je znano

Bilinmez değildir, biraz da olsa biliyoruz

Yukarıdaki mısraları yer alan “maloznamo” *biraz biliyoruz*, “je znano” *bilinir/bilinmez değildir* ifadelerini inceleyelim. Kendi deneyimlerimizin meyvesi olan şeyleri biliriz. Düşünerek bulmak yerine deneyimlerden öğrendiğimiz bir şeyi bilmek daha olasıdır. Yani, nehri duyduk, ama hiç görmedik. Ayrıca bu, hepimiz için bir ortak bir konudur. Yazar birinci çoğul şahıs (biz) ile koyu mavi nehir ile ilgili olarak hepimizin aynı durumda olduğumuzu düşünüyor. Ayrıca yazar bize nehir ile ilgili soruların cevaplarını bulmamız için çabalamamızı öğütüyor.¹³⁷ Yazar sonraki mısralarda ise nehrin olduğu yeri işaret ediyor.

Iza gore iza dola

Dağın arkasında, ovanın ardında

Iza sedam iza osam

Yediye geçince, sekizden sonra

Yukarıdaki mısralarda nehrin *Dağın arkasında, ovanın ardında* olduğu belirtiliyor. Ancak hemen arkasından gelen *yediye geçince, sekizden sonra* ifadesiyle bir önceki ifadeye verdiği kesin yargıyı masalsı bir ifadeye dönüştürüyor. Şair ikinci mısradaki, Türk masal geleneğinden aşına olduğumuz *az gittim, uz gittim, dere tepe düz gittim* ifadesinde olduğu gibi nehrin mekânsal bilgilerini bir bilinmeze taşımakta. Metnin tamamına baktığımız zaman bu sayı ifadelerinin belirsizliği arttırdığını göreceğiz. Bahsi geçen koyu mavi renkteki nehir, dokuz denizin ardında olabileceği gibi yedi dağın arkasında da olabilir. Elbette şair açık bir şekilde sayıların ardan deniz, dağ gibi adları kullanmasa da bu sayı ifadeleri deniz ve dağ gibi adları işaret etmektedir. Zira Boşnak masal geleneğinde de sayılar ve bu tarz coğrafi adların birlikte kullanımı ile oluşturulan öbekler bulunmaktadır.¹³⁸

Şiirin analizinde dikkat çeken bir diğer ustalık ise Mak Dizdar’ın seçtiği edatlar ve bu edatların şiirin başından sonuna doğru kullanılış sıklığının değişmesi. İlk kullanılan edatlardan biri “iza” *arkasına, arkasında; peşi sıra, ardından, ardınca, -den/dan sonra*¹³⁹ gibi anlamlara gelen edattır. Bu edat metinde on defa geçmektedir. Metinde ilk kullanılan edattır.

Metinde ikinci sırada kullanılan “preko” edatı ise; üstüne, üzerine; üzerinden; -den/dan; öbür tarafa; öte, ötesine; karşı tarafa¹⁴⁰ anlamları ile ifade edilebilir. Şiirde bu edat dokuz defa tekrarlanmaktadır.

Bu edatların dışında “i” ve, de/da, dahi bağlacı sekiz defa tekrarlanmaktadır. Ayrıca bu bağlaç ikili kullanıldığında “i ... i ...” hem ...hem de ...” anlamını karşılamaktadır.

¹³⁷ F. N. Mujezinović, *Uvođenje učenika u svijet bošnjačke književnosti*. s. 68.

¹³⁸ F. N. Mujezinović, *a.g.e.*, s. 68.

¹³⁹ Ş. Bayhan, *Boşnakça Türkçe Sözlük*, s. 436.

¹⁴⁰ Ibid. *a.g.e.*, s.1035.

Başlangıçtan itibaren sırlarla dolu olan nehir yavaş yavaş bulunduğu yer ile ilgili bilgiler vermeye başlamıştır. Ancak bu bilgiler dahi kesin bir yargıya varmamıza yardımcı olmamaktadır.

Gdjepjetlovi ne pjevaju

Horozların ötmediği o yerde,

Gdje se ne znazaglasroga

Boynuz sesinin dahi bilinmediği o yerde

I jošhude i jošlude

Hem daha hırçın hem de daha deli

Iza uma izaboga

Aklın ardında Tanrı'nın dahi sonra

Yukarıdaki mısralarda Dizdar nehrin bulunduğu yeri tarif etmekte. Lakin masalsı anlatımı büyük bir ustalıkla kullanmasından dolayı yine belirli bir mekânsal bilgiyi paylaşmamaktadır. *Horozların ötmediği o yer* veya *boynuz sesinin dahi bilinmediği o yerde* ifadeleriyle muhtemelen dini öğretilerden edindiğimiz bilgileri sarsmaktadır. Hatta *aklın ardında Tanrı'nın dahi sonra* ifadesiyle hem dinsel öğretilerden hem de bilim yardımıyla edindiğimiz bilgilerin ötesinde bir olgu vurgulanmaktadır.

Esere sözcük varlığı ve sözcük türleri açısından bir yaklaşımda bulunacak olursak, fiillerin adlara nazaran çok az sayıda olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca kullanılan fiiller hareket bildiren fiillerden ziyade durağanlık bildiren fiillerdir. Bunlar “znati” bilmek, “imati” sahip olmak, “pjevati” şarkı söylemek, “sanjati” hayal kurmak, “biti” olmak gibi fiillerdir.

Fiillerin dışında kullanılan adlarla ilgili de ilginç bir durum bulunmaktadır. “rijeka” *nehir* adının dışında kalan adlar çift olarak verilmiştir. Bunlar “gora, dô”; glog, drača”; “žega, stega”; “slutnja, sumnja”; “šutnja, tmača”; “pijetlovi, rog”; “um, bog”; “godina, ljeto”; “tma, tmuša” gibi adlardır.

Ayrıca şiirin orijinal metninde tüm mısralar sekizlik hece ölçüsü ile yazılmıştır. Sadece “Ima jedna modra rijeka” ve “Valja nama preko rijeke” mısraları dokuzluk hece ölçüsü ile yazılmıştır.

Bunun dışında “Ima jedna modra rijeka” ifadesi üç kez geçiyor. Şair bu ifadesi ile bize yaklaşan son saati anlatmak istiyor olabilir.¹⁴¹ Yaklaşan sona dikkat çekerek kendimizi sorgulamamız için bir uyarı niteliğinde bu mısraları önümüze seriyor. Nehir, antik metinlerde anlatılan Stiks (cehennem nehri), Acheron nehri gibi masalsı bir konuma çekiliyor.

3. SONUÇ

“Modra rijeka” ile Mak Dizdar bilinenin dışındakini, diğer dünyaların yahut boyutların gizemini tanımlamaya çalışmıştır. Şiirdeki düşünce yapısının özü, insanın

¹⁴¹ Yazar grubu, *Введение в литературоведение*: А.Б. Еарн *ПСИХОЛОГИЗМ*. Str. 203.

kader problemini ve onun kesinliğinin sınırlarının ötesine geçememesi ile ilgilidir. Çember o kadar yüksek duvarlardan inşa edilmiştir ki dışına çıkmak neredeyse imkansızdır. Bunun yanı sıra doğum ve ölümün değişmezliği gibi bu nehrin değişmezliğine karşı duramayacağını dile getirmektedir. Mak Dizdar, insanın geçmişi, geleceği ve bugünü ile ilgilenmiş ve insanın varoluşunun ebedi meselelerine bir cevap bulmaya çalışmıştır.

4. KAYNAKLAR

Bayhan, Şakir. *Boşnakça Türkçe Sözlük*, TDK Yayınları, Ankara 2015.

Dizdar, Mak. *Modra rijeka*. Mas Media Sarajevo. Fond otvoreno društvo BiH. Sarajevo 2015.

Stari bosanski tekstovi. Izdavačko preduzeće SVJETLOST. Sarajevo 1969.

Mujezinović, Fatima Nidžara. *Uvođenje učenika u svijet bošnjačke književnosti*. Dom štampe, Zenica 2001.

Shatzmiller, Maya. *Islam and Bosnia; Conflict Resolution and Foreign Policy in Multi-Ethnic States*, Mc Gill-Queen's University Press, 2002.

Šindić, Miljko. *Poetika Maka Dizdara*. Izdavačko preduzeće Svjetlost, Sarajevo, 1971.

Šonje, Jure. *Rječnik hrvatskog ajezika*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža: Školska Knjiga Zagreb 2000.

Vasiljev, Leonid Mihajlovič. *Savremena lingvistička semantika*. Izdateljstvo "Viša škola" Moskva 1990.

Yazar grubu, *Введение в литературоведение*: А.Б. Еарн, **ПСИХОЛОГИЗМ**. Высш. шк.; Академия, 1999.

İslam ve Ortodoks İnançlara Mensup Öğrencilerde Umut Duygusu

The feeling of hope in Islamic and Orthodox Believers

Miodrag MILENOVIĆ¹⁴² Emina SADIKOVIĆ¹⁴³ Alma ÇOLOVIĆ-MECEDOVIĆ¹⁴⁴

Özet

Umut hissi, insanın varoluşunun bir özelliğidir. Bilişselciler, umudu, başarılı eylemin karşılıklı hedefleri (hedeflenen davranışların hedefi) ve hedeflerin başarılabileceği başarılı yollardan oluşan bilişsel bir set olarak algırlar. Bu araştırmanın amacı, farklı dinlere mensup bireyler arasındaki farklılıkların kişilik özelliği olarak ifade edilen umut düzeyini belirlemektir. Bu çalışmada Umut Skalası bir ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek ümit içindeki farklılıkları, zaman ve durumlar üzerinde istikrarlı bir özelliği olarak ölçmektedir. Yüksek puan alan insanlar hedeflerini tasarlarlarken düşük dereceli olanlardan daha başarılıdır. Ayrıca, yüksek puan alan insanlar gerçekçi olmayan hedefler konusunda ısrar etmemektedir. Anket, her iki cinsiyetten 291 öğrenciden oluşan bir örnek (Novi Pazar Üniversitesi'nden 121 İslami din ve Nis'teki Felsefe Fakültesinden 170 Ortodoks din) örneklemini içerecek. Farkın öneminin test edilmesi, uygun bir istatistik prosedürle yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Umut (başarılı eylemde duygular), öğrenciler, İslam, Ortodoks

1. GİRİŞ

1.1. Felsefe ve İlahiyatta Umut Kavramı

Umut hissi, insanın varlığının bir özelliğidir. Ünlü Alman Filozof E. Bloch'un bunu varlığın özü ve anlamı olduğunu düşünmesi çok fazla önem arz etmektedir (Bloch, 1981). Felsefede umut pek çok açıdan tanımlanmaktadır. Bloh'un insan varoluşunun özü ve anlamını göz önünde bulundurması, en ünlü eseri "Umut Prensibi" olarak adlandırılması çok önemlidir (1981). Bloh'un umut felsefesi, Batı Hristiyanlığının en tanınmış ilahiyatçılarından Jurgen Moltmann'ı (Jurgen Moltmann) umut perspektifinde Hristiyan inancını düşünmeye ve sözde teolojik bir yol yaratmaya itmiştir. umut teolojisi.

1.2. Psikolojide Umut

Psikolojide umut birçok şekilde tanımlanmıştır. Duygu araştırmacıları için, kontrolün ötesindeki şeylerin, sadece onun önemli arzusunun gerçekleşmesine yol açacak şekilde gerçekleşeceğine inandığında, öznenin kendisini hissettirdiği hissidir. (Milivojević, 2008).

142 Niş Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, mbmilenovic@gmail.com

143 Trakya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, eminasadikovic@trakya.edu.tr

144 Novi Pazar Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Öğretim Görevlisi, alma@dr.com

Kognitivistler, başarılı eylemin karşılıklı hareketleri (odaklanmış davranışların hedefi) ve hedeflere ulaşılabilecek başarılı yollardan oluşan bilişsel bir set olarak algılanır (Snyder ve ark., 1991).

Bilişsel yaklaşımçılar (bilişselciler), başarılı bir davranışta karşılıklı duyguları (ki bu hedef davranışın amacıdır) ve amaca götüren başarılı yoları içeren bir bilişsel küme olarak kabul ederken, duygu araştırmacılarına göre bu kişinin onun kontrolü dışında bazı şeylerin oluştuğuna inandığı zaman, bazı önemli arzuların gerçekleşmesine yol açan (Milivojević, 2008) bir histir.

1.3. Umut yapısı

Bu konularda, umudun psikolojik ve felsefi-teolojik anlayışı farklılaşmaktadır. Yani, duyguların psikolojisi, umudun, bir insanın yerine getirilmesini umduğu bir arzunun varlığını ima ettiği, arzunun aktif bir kavram olduğunu, oysa gerçekte pasif bir arzu olduğunu düşünür. İstenirse, özne, onun yerine getirilmesinden bizzat sorumludur ve umudunda, bir başkasının bunu yapması beklenir (Tanrı, diğer kişi, dava, mutlu durum...)

Öte yandan, umut, öznel kabulün her şeye kadir olmadığını ve bu nedenle, varoluşsal düzeyde, öznenin arzusunun nihai olarak yerine getirilmesine kadar (dini yaklaşıma yaklaşıma yansıtana kadar) hayal kırıklığına dayanma gücünü verir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın konusu. Farklı itiraflar üyeleri arasında bilişsel bir kavram olarak bir umut çalışması vardı.

Amaç. İslami ve Hristiyan-Ortodoks dinleri öğrencileri arasında umut ifadesinde farklılıklar olup olmadığını belirlemek.

Örnek. 291 öğrenci (Novi Pazar Uluslararası Üniversitesi'nden 121 İslami inanç ve Nis Üniversitesi'nden 170 Ortodoks din) her iki cinsiyetten.

2.1. Araştırma aracı

Umudun operasyonel hale getirilmesi için, Skala Hope (Snyder ve ark, 1991), zaman ve durumlar üzerinde durağan bir kişilik özelliği olarak umut farklılıklarını ölçmek için kullanılmıştır. Burada, biraz önce, bir önceki slaytlarda anlatılan duygunun üzerinde, duygunun psikolojisinin yorumlanmasıyla ilgili fark görüyoruz. Snyder'in çalışmaları, yaşı üzerinde umutla ilgili hiçbir farklılık olmadığını gösterdi.

Örneğimize adaptasyon, tek faktörlü bir çözüm (Lacković-Grgin ve ark., 2001) ve 0.75 güvenirlik Cronbach alfa katsayısı vermiştir.

Soruların cevapları, 5 anlamına gelen Likert ölçeğinde verilmiştir, burada 1 tam olarak anlamlıdır ve 5 tamamen yanlıştır. Toplam puan, puanların toplamı olarak oluşturulur ve 9'dan 45'e kadar değişebilir.

2.2. Konu örnekleri ve ölçeğin geçerliliği

Beladan kurtulmanın birçok yolunu düşünebilirim.

Hedeflerimi sağlam bir şekilde tutuyorum.

Bir sorunun çözülebileceği birçok yol vardır.

Başkaları cesaret kırıldığında bile, sorunu çözenin bir yolunu bulacağımı biliyorum.

Kendimle hitap ettiğim hedeflere uyum sağlıyorum.

Bağıntılı geçerlilik, iyimserlik, benlik saygısı, azim, tutarlılık duygusu ve depresyon, yetersizlik, kötümserlik ile negatif olarak göreceli olarak yüksek ve pozitif olduğu korelasyonlarla kontrol edilir.

3. BULGULAR

Sonuçlar, İslami inanç öğrencilerinin Umut Ölçeğinde ortalamadan daha fazla olduğunu gösterirken, standart sapma Ortodokslar arasında biraz daha küçüktür.

Table 1: İslam ve Ortodoks inanç öğrencilerinin umut ölçeğinde ortalamalar

Din	$\bar{X}$	ss
İslam	3, 87	0, 2463
Ortodoks	3, 26	0, 2241

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Aritmetik anlamlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını inceledik ve bağımsız örnekler için t testi elde ettik, yani $p < 0.01$ düzeyinde, yani tekrarlanan ölçümlerde olguların % 99'unda aynı sonuç elde edilecekti.

Cinsiyetin etkisini muhtemelen inceledik, çünkü örneklem erkeklerden (224) erkek cinsiyete göre anlamlı derecede daha fazlaydı (67) ve bulgular doğru olmayacaktı (Ölçeğin

yaratıcılarının bu tür testleri gerçekleştirdiklerini ve önemli ölçüde tam fark almadıklarını hatırlatıyoruz).

Elde edilen sonuçlar bize İslami inanç mensuplarının Ortodoks'tan daha önemli bir umut çizgisine sahip olduklarını anlatıyor. Bu birçok şekilde yorumlanabilir. Biri psikolojik olarak bilişseldir, daha belirgin bir umut çizgisine sahip olan bireyler hedeflerini tasarlarırken düşük umutlara sahip olanlardan daha başarılıdır. Ayrıca hayattaki gerçekçi olmayan hedeflerde de kalmazlar, yani elde edilemeyecek bir arzunun ne zaman bırakılacağını bilirler (Snyder, 1996).

Başka bir yorum ise dinin bakış açısına göre ve İslam'ın Ortodoksluktan daha çok, inananlarını, zalim ve insanlık dışı yoldan eski Yugoslavya'ya geri dönen kapitalist sistemin olumsuz etkilerinden "korumak" için başarılı olduğunu göstermektedir. Bunun için destek, Ortodoks nüfusun demografik düşüşünde de bulunabilir; çünkü doğumla ilişki, geleceğin daha iyi olacağına dair umudun varlığının veya yokluğunun temel göstergelerinden biridir.

Zihinlerdeki umudun tanımını ele alarak, İslam dinine mensup öğrencilerde umudun daha belirgin bir varlığa sahip olduğunun açıklaması birden fazla düzeyde incelenebilir. Ancak biz burada yalnızca dini açıdan ele alacağız. Öyle ki, İslam'da umut, nüfuz alanının daha büyük ve daha önemli kısmı Tanrıya ait olan ve bir bireyin kısmen nüfuz edebileceği bir şey olarak ele alınan kader kavramı ile ilgilidir. Diğer taraftan ortodoksluk da dahil olmak üzere Hristiyanlığın tüm katmanlarında öngörü inancında böyle bir karakterden söz edilemez. Bu bağlamda söz konusu kişilerin çaba ve iradelerinden bağısız olarak olayların olumlu sonuçlanacağına dair umut hissi daha azdır.

5. KAYNAKLAR

- Borders, T. C. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Borders, T. C. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Borders, T. C. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Borders, T. C. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Borders, T. C. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.

Snyder, C., Simpson, S., Ybasco, F., and Borders, T. 1996. Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335,

Lacković-Grgin, K., Grgin, T., Penezić, Z., & Sorić, I. 2001. Some predictors of primary control of development in three transitional periods of life. *Journal of Adult Development*, 8(3) 149-160.

Milivojević Z. 2008. Emocije – razumevanje čustev v psihoterapiji. Novi Sad: Prometej.

Jürgen Moltmann's 1976. Lectures on Messianic Life Style, Human Rights, and Liberation (Audio)
<https://postbarthian.com/2015/04/15/jurgen-moltmanns-1976-lectures-messianic-life-style-human-rights-liberation-audio/>

Fiest, J. & Feist, G. J. 2009. Theories of Personality. McGraw-Hill International Edition.

Burr, Vivien. 1995. An Introduction to Social Constructionism. New York: Routledge.

Şakacı, Figen. 2010. Bitirgen. İstanbul: Everest Yayınları.

Türkçe, İngilizce ve Almanca diller arası geçişlerin ‘sözlük’ metaforu aracılığıyla betimlenmesi

Handan KÖKSAL¹⁴⁵, Nurullah GÖKER¹⁴⁶

Özet

Avrupa birliğine üye ülkeler eğitimin devingen yapısı bağlamında anadil ve yabancı dil eğitimine ilişkin önemli değişiklikler yaparak kurumsal ölçütler getirmiştir. Bu ölçütlerin bir tanesi Avrupa Birliği komisyonu tarafından hazırlanan ‘Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ adlı proje çalışmasıdır. Bu program içerikleri çok katmanlı olup, yabancı dil öğrenme ve öğretme politikaları, kendini değerlendirme ölçütleri ve portfolyo çalışmaları gibi bir dizi eylemler içermektedir. İkinci yabancı dil öğrenme ve edinme kuramları, yabancı dil öğrenme ve öğretme politikaları kapsamında değerlendirilebilir. Çok dilliliği ve çok kültürlülüğü teşvik eden bu politikalara göre anadil (L1), birinci yabancı dil (L2) ve ikinci yabancı dil (L3) öğrenme ve edinme kuramı çerçevesinde diller birbirleriyle etkileşim halindedirler. Sözlük çalışmaları dil eğitiminin bir parçasıdır ve L1, L2 ve L3 öğrenme ve öğretme sürecinde etkin çalışmalıdır. Bu süreç öğrenme stratejileri açısından değerlendirildiğinde, sözlük kullanma yeterliliği önem kazanmaktadır. Bu bakımdan L1, L2 ve L3’de ‘sözlük’ ile ilgili bir metafor çalışması alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada amaç, L1, L2 ve L3’deki ‘sözlük’ metaforu aracılığı ile diller arası geçişleri betimlemektir. Çalışmada anadil olarak Türkçe (L1), birinci yabancı dil olarak İngilizce (L2) ve ikinci yabancı dil olarak Almanca (L3) ele alınmıştır. L3 öğrencisinin L1, L2 ve L3’de ‘Sözlük’ kavramına ilişkin metafor algısı nedir? araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılacaktır. Çalışmanın örneklemini Kayseri Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesi ve Kayseri Fen Lisesi 2016-2017 eğitim yılı 9.,10. ve 11. sınıf öğrencilerinden (n=165) oluşmaktadır. Çalışmada olgu bilim nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri iki uzman görüşü alınarak “ana dilde sözlük ... nesnesine benzemektedir, çünkü ...”, “birinci yabancı dilde sözlük ... nesnesine benzemektedir, çünkü ...” ve ikinci yabancı dilde sözlük ... nesnesine benzemektedir, çünkü ...” cümlelerini tamamlanması aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler iki araştırmacının ortaklaşa gerçekleştirdikleri içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Toplamda 184 metafordan 19’u geçersiz sayılarak 165 metafor değerlendirmeye alınmıştır. Bu verilere göre iki ana kategori oluşturulmuştur. Birinci kategoride şu yedi sınıflandırma oluşturulmuştur: L1 / L2 / L3 / L1 ve L2 / L1 ve L3 / L2 ve L3 / L1, L2 ve L3. Bu sınıflandırmada ilk üç kategorisi hariç ‘sözlük’ kavramı için benzer yada farklı metafor kullanma durumları sayılmış ve bu sayılar tablo ile gösterilmiştir. İkinci kategoride ise L1 / L2 ve L3 sınıflandırmasında tüm ortak ve farklı metaforlar tespit edilmiştir. Burada elde edilen aynı metaforlar bir konu alanı olarak algılanmış, birbirine yakın olan metaforlar da yine bir konu alanı etrafında toplanmıştır. 30 tane elde edilen konu alanının her biri L1, L2 ve L3’deki n sayısı orantısı grafik ile gösterilmiştir. Bu iki ana kategorik işlemlerin tümü çalışmanın iç ve dış geçerliliğini yansıtmaktadır. Tüm verilerin dökümü diller arası geçiş açısından tartışılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler, L3’deki sözlük algısının L1 ve L2’deki sözlük algısından bağımsız düşünülemeyeceğidir. Bu sonuç ile hem ikinci yabancı dil öğrenme ve edinme kuramları doğrulanmış hem de anadil eğitiminin önemini vurgulamıştır. L1’de edinilen sözlük yeterliliği L2 ve L3’deki geçişlerde oldukça etkili olabilmektedir.

Anahtar sözcükler: Sözlük, Anadil, Birinci Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil, Metafor

1.GİRİŞ

Avrupa birliğine üye ülkeler eğitimin devingen yapısı bağlamında anadil ve yabancı dil eğitimine ilişkin önemli değişiklikler yaparak kurumsal ölçütler getirmiştir. Bu ölçütlerin bir tanesi Avrupa Birliği komisyonu tarafından hazırlanan ‘Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ adlı proje çalışmasıdır. Bu program içerikleri çok katmanlı olup, yabancı dil öğrenme ve öğretme politikaları, kendini değerlendirme ölçütleri ve portfolyo çalışmaları gibi bir dizi eylemler

¹⁴⁵ Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne, handankoksal@trakya.edu.tr

¹⁴⁶ Bahçeşehir Koleji, Edirne, de.goker_nurullah@windowslive.com

içermektedir. İkinci yabancı dil öğrenme ve edinme kuramları, yabancı dil öğrenme ve öğretme politikaları kapsamında değerlendirilebilir. Çok dilliliği ve çok kültürlülüğü teşvik eden bu politikalara göre anadil (L1), birinci yabancı dil (L2) ve ikinci yabancı dil (L3) öğrenme ve edinme kuramı çerçevesinde diller birbirleriyle etkileşim halindedirler. Sözlük çalışmaları dil eğitiminin bir parçasıdır ve L1, L2 ve L3 öğrenme ve öğretme sürecinde etkin çalışılmalıdır. Bu süreç öğrenme stratejileri açısından değerlendirildiğinde, sözlük kullanma yeterliliği önem kazanmaktadır. Bu bakımdan L1, L2 ve L3’de ‘sözlük’ ile ilgili bir metafor çalışması alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmanın üç tane uzmanlık alanını kapsadığı görülebilir. Birincisi ikinci yabancı dil öğrenme kuramları, ikincisi sözlükbilim, üçüncüsü ise metaforik çalışmalar. Bu üç disiplinin birbirine olan konumları ilgili alan yazından hareketle açıklamak yerinde olacaktır.

Dilbilimsel bakıldığında sözlükbilimin anlambilimin inceleme nesnesi olduğu görülür (Baskın 2014). Kühn (1978) sözlükbilime çok katkı sağlamıştır, ancak sözlükbilime eğitim öğretimi açısından bakıldığında, bu alanın inceleme nesnesi olarak bir kişinin sözlük kullanma yeterliliğinin geliştirilmesi olduğu görülür. Anadil eğitiminde (Baskın ve Birol 2017), birinci yabancı dil eğitiminde (İbe Akcan 2015) ve ikinci yabancı dil eğitiminde (Çelikten 2014) sözlük okuma yeterliliği kapsamında ele alınmaktadır. Öğrencilerin Türkçe sözlük kavramına ilişkin metaforik algılarını inceleyen Gün’ün (2015) çalışması sözlükbilimin yine pragmatik boyutu ile ilgilidir.

İkinci yabancı dil öğrenme kuramlarına göre (Hufeisen 2003), ikinci yabancı dil öğrenme ve veya edinme süreçlerinde ana dilden ve veya birinci yabancı dil yeterliliğinden olumlu yada olumsuz bilgi akışı ve bu bilginin işlenmesi söz konusudur. L1’in, L2’nin L3’ün dil ailelerine göre konumları, bu dillerin öğrenme veya edinme süreçleri gibi etkenler bu süreçte oldukça belirleyicidir. L1 yeterliliği ise L2’de ve L3’ün öğrenme ve edinme süreçlerinde temel bir yeterlilik olarak algılanmaktadır. Günak (2010) araştırmasında L2 olarak İngilizce ve L3 olarak Almanca dilleri arasında öğrencilerin ilk sırada bazı fiilleri ve tarz fiilleri (Modalverben), ikinci sırada iki dil arasındaki cümle yapısını ve üçüncü sırada ise bazı zamanları birbirine benzettiklerini ve özellikle bu dilbilgisi konularını, benzetme yöntemiyle daha iyi algıladıklarını tespit etmiştir. Köksal (2008) L3’e (Almanca) yönelik yaptığı yanlış çözümleme çalışmasında hata sebeplerini L1’den (Türkçe) çok L2’nin (İngilizce) etkilediğini belirtmiştir. Akıllılar (2010) çalışmasında L3 olarak Almanca öğrenen öğrencilerin L2 olarak İngilizce öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejilerine başvurduğunu bulgulamıştır. Ege (2011) çalışmasında ise L3 olarak Almanca öğrenen Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı birinci sınıf öğrencilerine Avrupa Dil Portfolyosu uygulamış, Portfolyoya yönelik etkinliklerin, dört temel becerinin kazandırılmasında, derse etkili katılımı ve öğrencilerin Almancaya karşı tutumunda önemli bir

etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Köksal ve Tok (2017) L3 olarak Almanca'da okuduğunu anlamaya yönelik yaptıkları çalışmada L1'in okuduğunu anlama yeterliliğinin L2 ve L3 için temel bir işleve sahip olduğunu vurgulamışlardır. Seizik (2015) erken yaşta L2 olarak Almancanın L3 olarak İngilizce öğreniminde oldukça etkili olduğuna değinmektedir. Arak (2016) L2 olarak İngilizcenin, L3 Almanca öğrenimini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Köksal ve Göker (2017) ise L1 ve L2 de yer alan sözlük kullanma becerisinin L3'e doğrudan etki ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Eğitim ve öğretimle ilgili metaforik çalışmaların 2000 yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak kişilerin bir kavramın metafor olarak ne çağrıştırdığı ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Örneğin öğretmen, öğrenci ve okul temalarını inceleme nesnesi yapılan çalışmalara bakılırsa, benzeyen ile benzetilenler arasında bir bağ kurulduğu görülebilir. Öğretmen (Aslan 2013; Cerit 2008; Egüz ve Öntaş 2018; Kalyoncu 2012; Kırıl 2015; Küçüktepe ve Gürültü 2014; Saban, Koçbeker ve Saban 2006; Saban 2004; Ulu Kalın ve Çalık Uzun 2017), öğrenci (Boylu ve Işık 2017; Çapan 2010; Çırak 2014; Saban 2009; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er 2017), öğretmen ve öğrenci (Aydın ve Pehlivan 2010), öğretmenlik mesleği (Ocak ve Gündüz 2006; Koç 2014), kültür ve öğretmen (Çelikten 2006), öğretim elemanları (Bahar Güner, Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz 2015; Demirtaş ve Çoban 2014; Tortop 2013) ve okul (Saban 2008) temaları bunlar arasında sayılabilir. Ele alınan tüm bu çalışmaların temelinde metaforik ölçümler aracılığı ile bir olgunun derinlemesine anlaması vardır, çünkü "Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir" (Arslan ve Bayrakçı 2006: 103). Kişinin bir olgu üzerindeki düşüncesini anlamak için, o kişinin o olguya nasıl baktığını da betimlemek gerekmektedir. İşte bu noktada metaforik çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Arslan ve Bayrakçı (2006) metaforik düşünme ve öğrenme alanında etkililiği ve yeterliği daha önceden bilimsel verilerle ispatlanmış bazı öğretim teknikleri ile birlikte, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırma amacını taşıyan bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Buna göre bir kişinin bir olguya bakış açısını etkili betimlemek için bazı öğretim tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Ele alınan metaforik çalışmaların öğretim teknikleriyle birlikte değerlendirilmesi yaygın etki alanları oluşturabilecektir. İşte bu bakımdan bu çalışmada hem bir kavramın metaforik çağrışımları betimlenecek hem de bu betimlemelerin diller arası bir inceleme için bazı çıkarımlar yapılabilmesi sağlanacaktır

Bu çalışmada amaç, L1, L2 ve L3'deki 'sözlük' metaforu aracılığı ile diller arası geçişleri betimlemektir. Çalışmada anadil olarak Türkçe (L1), birinci yabancı dil olarak İngilizce (L2) ve ikinci yabancı dil olarak Almanca (L3) ele alınmıştır. Sözlük metaforu aracılığıyla diller arası bir inceleme yapabilmek için amaç ve araç olan kavramları birbirinden ayrı tutmak gerekir. Bu

çalışmada birincil amaç diller arası geçişleri betimlemektir. Bu amaca ulaşmak için sözlük kavramının kişilerde çağrıştırdığı kavram alanları metaforik olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın özgünlüğü ise L1’de, L2’de ve L3’de sözlük ile ilgili metaforik anlamları çalışmaktır. Bu durumda L1, L2 ve L3 deki sözlük çağrışımları değerlendirilecek ve diller arası etkileşim alanları için bazı çıkarımlar yapılabilecektir. L3 öğrencisinin L1, L2 ve L3’de ‘Sözlük’ kavramına ilişkin metafor algısı nedir? araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılacaktır. Bu sorunun yanıtını bulabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır: Sadece L1, sadece L2 ve sadece L3’e ilişkin metafor üretenler hangi metaforları kullanmışlardır?, L1 ve L2’ye ilişkin metafor üretenler hangi metaforları kullanmışlardır?, L1 ve L3’e ilişkin metafor üretenler hangi metaforları kullanmışlardır?, L2 ve L3’e ilişkin metafor üretenler hangi metaforları kullanmışlardır?, L1, L2 ve L3’e ilişkin metafor üretenler hangi metaforları kullanmışlardır?

2. YÖNTEM

2.1. İncelemenin Modeli

Çalışmada olgu bilim nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. “... Van der Mescht (2004) olgubilim çalışmalarının özellikle eğitimcilerin ve öğrencilerin yaşadıkları deneyimler ile oluşturdukları anlamları; öğretme, öğrenme ve yönetim ile ilgili olguları incelemede farklı bir bakış açısı sunan bir araştırma türü olduğunu vurgulamıştır” (Aydın 2015: 290-291). Burada sözlük metaforu aracılığı ile diller arası bağlantı kurma olgusu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı ve öğrencilerin bu olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin ve algıların özüne inmesi hedeflenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenin Kayseri ilinde yer alan merkeze bağlı L2 olarak Almanca’nın okutulduğu Anadolu ve Fen Lisesi oluşturmaktadır. Örneklem ise 2016-2017 eğitim yılları arasında merkeze bağlı Kayseri Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesi ve Kayseri Fen Lise’lerinin 9.,10. ve 11. Sınıflarında eğitim gören öğrenciler (n=165) olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri toplama aracı

Çalışmanın verileri iki uzman görüşü alınarak “Türkçe sözlük kullanmak... benzer, çünkü ...”, “İngilizce sözlük kullanmak ... benzer, çünkü ...” ve “Almanca sözlük kullanmak ... benzer, çünkü ...” cümlelerini tamamlanması aracılığı ile toplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi aracılığı ile çözümlenmiştir. “İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir” (Stone ve ark. 1966: 213; aktaran, Koçak ve Arun, 2006: 22). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek 2008: 227). Verilerin analizinde ise Saban’ın (2008) çalışmasında yer alan şu beş aşama türünden yararlanılmıştır: a) Kodlama ve ayıklama aşaması, b) örnek metafor imgesi derleme aşaması, c) kategori geliştirme aşaması, d) geçerlik ve e) güvenilirliğin sağlama aşaması ve nicel veri aşaması.

a) Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Öğrenciler tarafından doldurulan ölçek kodlanmıştır. Her bir kâğıda bir sayma sayısı verilmiştir. Kâğıtlardan elde edilen metaforlar ve gerekçeleri dikkatli bir şekilde incelenmiş ve toplamda 165 katılımcının metaforlarından 19 u geçersiz sayılmış (4, 8, 10, 27, 37, 38, 46, 66, 73, 85, 89, 102, 109, 141, 145, 148, 153, 158, 160, 165) ve geri kalan 146 metafor analiz edilmiştir. Geçersiz sayılan metaforların ‘metafor ve gerekçesi’ bölümüne bakılmış her iki bölümde de anlam çağrıştıracak ifadeler bulunmadığından dolayı ayıklanmıştır.

b) Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Çalışmada üretilen 146 metafor yedi kategoriye göre derlenmiştir. Bunlar sadece L1, sadece L2, sadece L3, L1-L2, L1-L3, L2-L3 ve L1-L2-L3’dür. Her bir kategoride yer alan metaforlar birbirine benzer veya farklı olma durumuna göre derlenmiştir. Bu derleme aşamasını yansıtan metafor örnekleri sunulmuştur.

c) Kategori Geliştirme Aşaması

Çalışmada metaforların gerekçeleriyle birlikte değerlendirilmesine rağmen çalışmaya dâhil edilememiştir. Öğrencilerin çalışmada çok sayıda benzer ve farklı metafor üretmesi çalışmanın ağırlıklı olarak metaforların gerekçelerinin değerlendirilmesinden öte üretilen metaforların diller arasındaki bağıntıları kurmaya odaklanmayı gerektirmiştir.

d) Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlama Aşaması

Geçerlik ve Güvenilirlik bilimsel çalışmaların tutarlı sonuçlar verebilmesi açısından önemli bir konuma sahiptir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir çalışmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; aktaran, Sezgin, Koşar vd. 2017: 603). Burada çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği iki aşamada

gerçekleşmiştir. Birinci aşamada hazırlanan ön çalışma Kayseri iline merkeze bağlı bir özel lisede gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından değerlendirildikten sonra ikinci aşamaya geçilmiştir. İkinci aşamada elde edilen sonuçlar Erciyes Üniversitesinde görev yapan ölçme değerlendirme alanında bir uzmanın görüşüne başvurarak tekrardan düzenlenmiştir. Düzenlenen sorular öğretim üyesine tekrar gösterilerek onayı alınmış ve belirlenen okullarda uygulanmıştır.

e) Nicel Veri Aşaması

Çalışmada yedi farklı kategoride toplanan metaforlar benzerlik ve farklılık özelliklerine göre derlenmiştir. Araştırmacılar çalışma sürecinde birbirine benzer metaforların kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu bakımdan sık kullanılan ortak metaforlar sayılmış ve 30 konu alanı başlığı altında toplanmıştır. Bu 30 tane konu alanının her biri L1, L2 ve L3'deki kullanım sayısı orantısı nicel bir veri olarak sunulmuştur. Tüm bu işlemler bütünü çalışmanın iç ve dış geçerliliği de yansıtmaktadır.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Tablo 1. Sadece L1, sadece L2 ve sadece L3 için 'Sözlük' için metafor üretme sayısı

Diller	Metafor Kodu	Toplam
Sadece L1	30, 47, 54, 62, 64, 81, 151	7
Sadece L2	71, 149	2
Sadece L3	-	0

Tablo 1 verilerine göre geçerli metafor üretme sayısına (164) oranla oldukça az bir sayıda katılımcı sadece bir dilde sözlük kavramı için metafor üretmiştir. Sadece L1'e yönelik metaforların kullanıldığı örnekler verilecek olursa şunlar dikkat çekicidir: "Kütüphanede kitap aramaya benzer, her sözcük harf dizilişine göredir, aynı kütüphanedeki gibi (L1)" / "Sonsuz bir hazineye (L1)" / "Kitap okumaya (L1)" / "Bir rehberle danışmaya (L1)". Bu örnek metafor dökümü katılımcıların sözlük kavramı için olumlu düşüncelere sahip olduğu görüşüne varılabilir. Sadece L2'ye yönelik metaforlara bakıldığında ise durum L1'deki algıdan farklılaşmaktadır. Burada sözlük "Labirente (L2)" ve "Yapboz parçalarını birleştirmeye (L2)" benzetilmiştir. İki katılımcı için L2 belki de düzene konulması gereken karmaşık bir sistemler bütünü olarak algılanmaktadır. Sadece L3'e yönelik üretilmiş herhangi bir metafor bulunmamaktadır. Bu sonuç oldukça dikkat çekicidir. Bu durumda L3 hiçbir katılımcı tarafından tek başına değerlendirilmemektedir. L3 öğrencisinin mutlaka L1 ve veya L2 donanımının olduğunun da bir göstergesidir. Bu sonuç aslında L2 ve hatta L3 için de geçerlidir. L1, L2 ve L3'deki metafor ölçeğine 146 kişiden sadece 7 katılımcının L1'i ve sadece 2 kişinin L2'yi değerlendirmesi ve hiç kimsenin L3'ü bağımsız değerlendirmemesi yapılan çalışmanın önemli bulgularındandır. Bu

bulgu ikinci yabancı dil öğrenme ve edinme kuramlarını (Hufeisen ve Lindemann 1998) doğrulamaktadır.

Tablo 2. Sadece L1 ve L2'ye ilişkin 'Sözlük' kavramı için benzer ve farklı metafor üretme sayısı

	Metafor kodu	Toplam
Benzer	1, 2, 13, 14, 16, 17, 23, 32, 34, 42, 50, 56, 70, 76, 79, 80, 91, 92, 94, 96, 97, 105, 115, 124, 128, 162	26
Farklı	63, 75, 77, 82, 107, 122, 132	7

Tablo 2'de katılımcıların sadece L1 ve L2 dilleri için sözlük kavramına ilişkin üretilen benzer ve farklı metafor sayısı yer almaktadır. 26 katılımcı Türkçe ve İngilizceye ait sözlük metaforunu benzer kavram alanlarıyla değerlendirmiştir. "Türkçe sözlük kullanmak insan tanımaya (L1)", "İngilizce sözlük kullanmak İngiliz bir insan tanımaya benzer (L2)" / "counter oynamaya (L1)", "ruslarla cs oynamaya benzer (L2)" / "master oynamaya (L1)", "le blanck oynamaya benzer (L2)". Bu örnek metaforlardan yapılacak çıkarım, 146 katılımcıdan 26'sının Türkçe ve İngilizce dillerine benzer bir bakış açısından bakmasıdır. Bu oldukça önemli bir sonuçtur. Türkçe ve İngilizce farklı dil ailesine ait özellik taşımalarına karşın her iki dilde de sözlük çalışması ortak bir alan olarak görülmektedir. Sadece 7 kişi L1 ve L2 için farklı metaforlar kullanmayı tercih etmiştir. "kokusunu bildiğin çiçeği (L1)", "çocukların dertleşmesine benzer (L2)" / "bir hazine sandığı açmaya (L1)", "İngilizce öğrendiğini hissetmeye benzer (L2)" / "denizde yüzmeye (L1)", "hazine sandığına benzer (L2)". Karşılaştırmalı Hipotez (Kontrastivhypothese) L1 ile L2'nin arasındaki benzerliklerin öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve yabancı dile olumlu aktarımlar yapacağı görüşündedir. L1 ve L2 arasındaki farkların ise öğrenmeyi güçleştireceği ve anadilden kaynaklanan olumsuz aktarımlardan hataların yapılabileceğini vurgulamaktadır (Ballweg vd. 2017). Tartışılması gereken konu ise bu hipotezin sözlük kullanma yeterliliği kapsamında nasıl değerlendirilmesi gerektiğidir. Köksal ve Çınar (2012) L1 olarak Türkçe, L2 olarak İngilizce ve L3 olarak Almanca öğrenme sürecinde büyük küçük yazımına yönelik yaptıkları çalışmada, L1 ve L2'nin büyük küçük yazımında daha çok benzerlik taşıdığını L3'ün ise farklılık gösterdiğini bulgulamışlardır.

Tablo 3. Sadece L1 ve L3'e ilişkin 'Sözlük' kavramı için benzer ve farklı metafor üretme sayısı

	Metafor kodu	Toplam
Benzer	11, 19, 20, 21, 24, 33, 41, 52, 57, 60, 61, 98, 117, 119, 120, 136, 139, 142, 143.	19
Farklı	49, 87	2

Tablo 3'de L1-L3 için üretilen metaforlara yer verilmiştir. Tabloda yer alan verilere göre L1-L3 metaforlarını 19 kişi için benzerlik göstermektedir. Bu veri tablo 2'deki verilerle örtüşmektedir. Tablo 2'de L1 ve L2 farklı dil ailelerine ait özellik taşıırken, buradaki durum da

aynı şablonu yansıtmaktadır. Türkçe L1 olarak Ural-Altay dil ailesine ait özellikler taşıırken, Almanca Hint-Avrupa dil ailesine sınıflandırılmaktadır. L1-L3 arasındaki benzer metaforlara yönelik örnekler şu şekildedir: “keşfetmeye (L1)”, “bulmaca çözmeye benzer (L3)” / “sıkıcı olmaya (L1)”, “sıkıcı olmaya benzer (L3)” / “çözüm bulmaya (L1)”, “çözüm bulmaya benzer (L3)” / “yağmur yağmasına (L1)”, “kar yağmasına benzer (L3)” / “anahtara (L1)”, “anahtara benzer (L3)” / “sandık açmaya (L1)”, “sandık açmaya benzer (L3)” / “yeni şeyler öğrenmeye (L1)”, “yeni şeyler öğrenmeye benzer (L3)” / “fidana (L1)”, “fidana benzer (L3)”. Tabloda yer alan L1-L3 dillerine yönelik farklı metaforlar ise şu örnek verilebilir: “kitap okumaya (L1)”, “dikkatli test çözmeye benzer (L3)”.

Tablo 4. Sadece L2 ve L3’e ilişkin ‘Sözlük’ kavramı için benzer ve farklı metafor üretme sayısı

	Metafor kodu	Toplam
Benzer	12, 15, 18, 22, 25, 31, 44, 48, 51, 55, 74, 86, 90, 93, 95, 100, 104, 106, 111, 112, 113, 116, 118, 129, 125, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 140, 155	33
Farklı	40	1

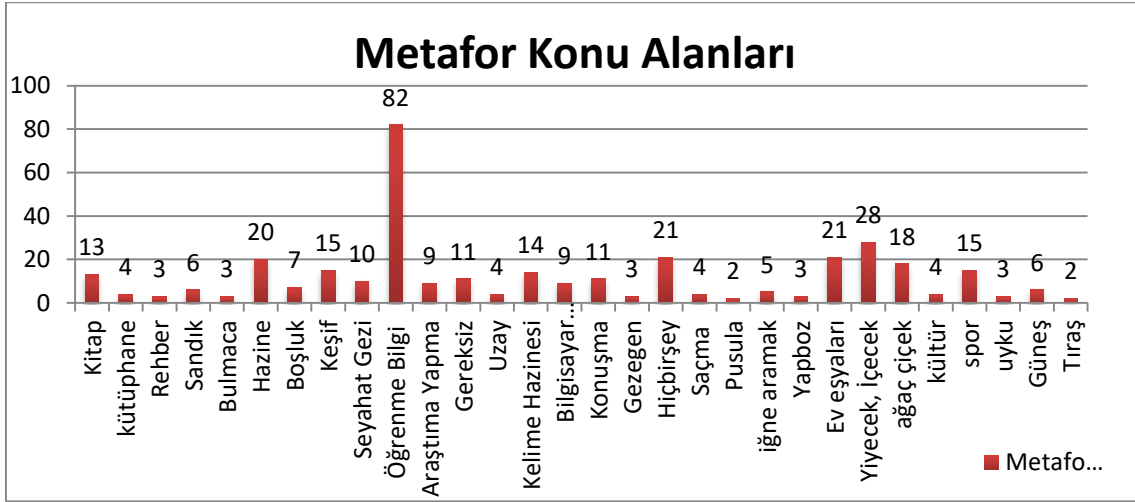
Tablo 4’de L2 ve L3 arasında oldukça fazla benzer sayıda metafor kullanıldığını görmek mümkün. İngilizce (L2) ve Almanca (L3) aynı dil ailesi sınıfında olması bu sayının artmasına neden olabilir. Rogalla ve Rogalla (1985) Almanca metinlerinin İngilizce bilenler tarafından daha kolay okunup anlamasını sağlamaya yönelik bu iki dilin dilbilgisi yapılarının benzeşim ilkesinden hareketle bir dilbilgisi kitabı hazırlamıştır. Neuner (1999) ise İngilizceden sonra Almanca öğrenmek isteyenlere başlangıç düzeyinde etkili alıştırmalar sunmaktadır. L2-L3 benzer metaforlarına yönelik örnekler bu düşünceyi doğrular niteliktedir: “karanlık bir yolda meşale bulundurmaya (L2)”, “karanlık bir yolda meşale bulundurmaya benzer (L3)” / “sıkıcı olmaya (L2)”, “sıkıcı olmaya benzer (L3)” / “çözüm bulmaya (L2)”, “çözüm bulmaya benzer (L3)” / “anahtara (L2)”, “anahtar benzer (L3)” / “Türkçe sözlük kullanmaya benzemez (L2)”, “İngilizce sözlük kullanmaya benzer (L3)” / “sandık açmaya (L2)”, “sandık açmaya benzer (L3)” / “yeni gezegenler keşfetmeye (L2)”, “hiç bilmediğin bir bilgiyi keşfetmeye benzer (L3)” / “güneşe (L2)”, “güneşe benzer (L3)” / “yeni yerler keşfetmeye (L2)”, “farklı bir dünyaya gitmeye benzer (L3)” / “haritaya (L2)”, “haritaya benzer (L3)”. Tüm bu söylemler ikinci yabancı dil öğrenme sürecini doğrudan yansıtmaktadır. Ancak tablo 1 ve tablo 2’deki veriler dillerin dil ailesi özelliği ile açıklanamamıştı. O halde tüm bu tablodan yapılabilecek çıkarım ise şudur: Sözlük kullanma yeterliliği hem L1’de, hem L2’de, hem de L3 öğrenme sürecinde temel bir gereksinimdir ve geliştirilmesi gereken bir yeterliliklerdir. Sözlük okuma edinci gelişmiş bir anadil öğrencisi öğrenme stratejileri bağlamında birinci ve ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde de sözlük okuma edincinden olumlu olarak yararlanabilecektir.

Tablo 5. L1 ve L2 ve L3'e ilişkin 'Sözlük' kavramı için benzer ve farklı metafor üretme sayısı

	Metafor kodu	Toplam
Benzer	3, 5, 6, 7, 9, 26, 28, 29, 35, 36, 39, 53, 59, 65, 68, 69, 78, 83, 84, 88, 95, 99, 103, 108, 110, 123, 126, 137, 138, 144, 146, 147, 150, 152, 154, 156, 157, 159, 163, 164	40
Farklı	43, 45, 52, 58, 67, 72, 114, 121, 161.	9

Tablo 5'deki veriler sözlük kavramına ilişkin üretilen metaforlar aracılığı ile diller arası ilişkilere yönelik oldukça dikkat çeken bulgular olarak değerlendirilmelidir. Benzer metaforlara yönelik toplam 40 tane metafor üretiminden şu örneklere bakılabilir: “keşfetmeye (L1)”, “araştırma yapmaya (L2)”, “bulmaca çözmeye benzer (L3)” / “sıkıcı olmaya (L1)”, “sıkıcı olmaya (L2)”, “sıkıcı olmaya benzer (L3)” / “çözüm bulmaya (L1)”, “çözüm bulmaya (L2)”, “çözüm bulmaya benzer (L3)” / “anahtara (L1)”, “anahtara (L2)”, “anahtara benzer (L3)” / “sandık açmaya (L1)”, “sandık açmaya (L2)”, “sandık açmaya benzer (L3)” / “güneşe (L1)”, “güneşe (L2)”, “güneşe benzer (L3)” / “bildiğin bir şehirde yeni yerler keşfetmeye (L1)”, “yeni yerler keşfetmeye (L2)”, “farklı bir dünyaya gitmeye benzer (L3)” / “haritaya (L1)”, “haritaya (L2)”, “haritaya benzer (L3)”. Bu örnekler tüm dört tabloda ele alınan verileri desteklemektedir. Anadil, birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dil öğrenme ve edinme sürecinde sözlük bilgisi temel bir yeterliliktir. Farklı olan metafor örnekleri olarak şunlar verilebilir: “yeni şeyler öğrenmeye (L1)”, “İngiliz gibi yaşamaya (L2)”, “Adolf Hitler benzer (L3)” / “içinde malzemesi olmayan evi doldurmaya (L1)”, “araştırmacı bir kişiye (L2)”, “profesyonel bir işe benzer (L3)” / “hazine bulmaya (L1)”, “insanın bilgi kazanmasına (L2)”, “yediğin yemeğin içindeki vitamine benzer (L3)” / “tarağa (L1)”, “Katty Peryy'e (L2)”, “sanata benzer (L3)” / “sözlük kullanmaya (L1)”, “hazine bulmaya (L2)”, “bir çocuğun ilk heyecanına benzer (L3)” / “kendimi keşfetmeye (L1)”, “hiçbir şeye (L2)”, “sözlük kullanmaya (L3)” / “suya (L1)”, “paraya (L2)”, “hiçbir şeye benzemez (L3)” / “kayığa (L1)”, “çiçeğe (L2)”, “kurak bir çöle benzer (L3)”. Farklı metafor üretimine ait bu örnekleri ise bu üretimi gerçekleştiren kişilerin sözlük yeterliliğinin daha tam gelişmediği için sözlüğü etkili kullanmadığı ile açıklanabilir.

Grafik 1: Metaforların Konu Alanlarına Göre Dağılımına Yönelik Bulgular



Grafik 1'deki verilere göre L1, L2 ve L3 dillerinde 'Sözlük' metaforuna ilişkin en çok kullanılan konu başlığının 'Öğrenme-Bilgi' kategorisine ait olduğu gözlemlenmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlara örnek olarak, "tarih öğrenmeye (L1)" / "yeni kelimeler öğrenmeye (L2)" / "bilgi sahibi olma (L3)" / "bilgi edinme (L1)" / "yeni şeyler öğrenmeye (L2)", "öğrendiğini hissetme (L3)", "bilgi birikimi (L1)", "bilgi öğrenmeye çalışma (L2)", "bilgilenmeye (L3)" gösterilebilir. Grafikte yer alan 'Öğrenme-Bilgi' kategorisini 'yiyecek ve içecek' kategorisi takip etmektedir. 'Yiyecek-İçecek' kategorisine yönelik bazı metaforlar örnekleri ise şunlardır: "profiterolün yanında turşu yemeye (L1)" / "patlıcana (L2)" / "alkole (L3)" / "Makarna yapmaya (L1)", "Su böreğine (L2)", "Mantara (L3)". Grafikte yer alan verilere göre en az kullanılan metafor konu alanları 'Tıraş' ve 'Pusula' olarak karşımıza çıkmaktadır. 'Tıraş' konu başlığına ilişkin L1 ve L2 dillerinde örneklere rastlanmamaktadır. Bu kategori sadece L3'de kendini göstermektedir ("tırış olmaya" ve "tırış köpüğüne"). Grafikte en az kullanılan diğer bir konu başlığı ise 'Pusula' kelimesidir. Bu kelime sadece L1 ve L2 de yer almaktadır ("Pusula" / "Pusulaya"). Grafik 1'deki metaforların dillere göre dağılımını tablo 6 somutlaştırmaktadır. Örneğin 'Kitap' konu başlığı altında toplam 13 metaforun 9'u L1 ve 4'ü L2 de bulunmaktadır.

Tablo 6. 'Sözlük' metaforunun L1, L2 ve L3 dillerine göre dağılımını gösteren sayısal döküm

Metafor	L1	L2	L3	Toplam
Kitap	9	4	0	13
Kütüphane	3	1	0	4
Rehber	2	1	0	3
Sandık	3	2	1	6

Bulmaca	1	1	1	3
Hazine	10	5	5	20
Boşluk	1	2	4	7
Keşif	5	9	1	15
Seyahat / Gezi	3	4	3	10
Öğrenme Bilgi	25	36	21	82
Araştırma yapma	4	5	0	9
Gereksiz	4	2	5	11
Uzay	1	1	2	4
Kelime Hazinesi	11	3	1	15
Bilgisayar	4	4	1	9
Konuşma	1	5	5	11
Gezegen	1	2	0	3
Hiçbir şey	3	5	13	21
Saçma	1	0	3	4
Pusula	1	1	0	2
İğne aramak	0	1	4	5
Yapboz	1	2	0	3
Ev Eşyaları	6	5	10	21
Yiyecek / İçecek	11	11	6	28
Ağaç / Çiçek	9	5	4	18
Kültür	2	2	0	4
Spor	5	5	5	15
Uyku	2	0	1	3
Güneş	3	1	2	6
Tıraş	0	0	3	3

Tablo 6’da yer alan veriler doğrultusunda ‘Öğrenme-Bilgi’ konu başlığı en çok kullanılan kategori olma özelliğini taşımaktadır. Buna göre araştırma katılanlar sözlük ile ilgili öğrenme

olgusunu en çok L2 de gerçekleştirmektedirler (n= 36). Ana dilde sözlük ile ilgili öğrenme çağrışımının birinci yabancı dile göre daha az olması oldukça normal bir durum olarak değerlendirilmelidir. Sözlük ana dilde ağırlıklı edinme olarak algılandığından, birinci yabancı dilde öğrenme olarak gerçekleşmektedir. Ancak ikinci yabancı dil öğrenmenin daha etkili olabilmesi için, anadil ve birinci yabancı dil yeterliliğinden olumlu olarak yararlanmak gerekmektedir. Burada anadil eğitiminde sözlük okuma edinci geliştirilmeli, birinci yabancı dil eğitiminde sözlük okuma yeterliliği anadildeki okuma edinci doğrultusunda ele alınmalıdır. İkinci yabancı dil eğitiminde ise artık sözlük okuma yeterliliği sadece o dile özgü kodlama ve çözme işlemler bütünü olarak ele alınmalıdır. Bu durumda araştırmada ortaya çıkan L3’de sözlük metaforunun 21 kez öğrenme bağlamında algılanması, bu kişilerin ikinci yabancı dil eğitiminden çok etkili yararlanmadıklarının bir göstergesi olabilir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

L3 öğrencisinin L1, L2 ve L3’de ‘Sözlük’ kavramına ilişkin metafor algısı ağırlıklı olarak ‘öğrenme ve bilgi’ doğrultusundadır. Bu sonuç katılımcıların sözlük okuma yeterliliğinin tüm üç dilde de bir öğrenme süreci olarak algılandığını söylemek mümkün. ‘Sözlük’ kavramı için sadece L1’de 7 kez metafor, sadece L2’de 2 kez metafor ve sadece L3’de hiç metafor üretilmemiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bu veri, L3’deki sözlük algısının L1 ve L2’deki sözlük algısından bağımsız düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadır. Bu sonuç ile hem ikinci yabancı dil öğrenme ve edinme kuramları doğrulanmış hem de anadil eğitiminin önemini vurgulamıştır. L1’de edinilen sözlük yeterliliği L2 ve L3’deki geçişlerde oldukça etkili olabilmektedir. 146 katılımcıdan 26’sı L1 ve L2’ye ilişkin ortak metafor üretmiştir. Bu sonuç, L1 ve L2’nin dil aileleri birbirinden farklı olmasına rağmen, sözlük çalışmasının her iki dilde de ortak olması ile açıklanabilir. L1 ve L3’e ilişkin ortak metafor üretenlerin sayısı 19’dur. Bu sonuç bir önceki sonuç ile bağlantılı değerlendirilebilir. Bu durum L2 ve L3’e ilişkin metafor üreten katılımcılarda değişmektedir. Burada 146 katılımcıdan 33’ünün benzer metafor ürettiğini söylemek mümkün. Burada katılımcıların L2 ve L3’ün sözlük çalışmalarını birbirine daha yakın değerlendirdiklerini görülebilir. L1, L2 ve L3’e ilişkin benzer sözlük metaforu üretenlerin sayısı 40 olarak belirlenmiştir. Bu sayı tüm kategorilerin içinde en fazla olanıdır. Bu bulgudan yapılabilecek çıkarım, sözlük çalışmasının dil edinim ve öğrenme süreçlerinde temel bir yeterlilik olarak algılandığı ve diller arası geçişlerde etkin bir işleve sahip olduğudur.

Çalışmada diller arası geçişlerin sadece dilbilgisel ve dört temel beceriye dayalı alanlarla sınırlı kalmaması gerektiği, dil olgusunun bütüncül olarak ele alınması gerektiğidir. Burada ele alınan sözlük yeterliliği bir öğretme stratejisi olarak ele alındığında, yeni öğrenilen dillere etkili yansımalar söz konusu olabilecektir. Diller arası geçişlerde öğrenenler kadar öğretmenin de

oldukça etkili olacağı unutulmamalı, bilimsel veriler doğrultusunda hareket edilmelidir. Anadil, birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirme sürecinde diller arası geçişlerdeki yeterlilikleri geliştirilmelidir. Bu durumda bir anadil öğretmeni sözlük çalışmasını öğrenme stratejisi kapsamında da değerlendirebildiğinde, bu olgu yabancı dil öğrenme sürecine olumlu ve etkili katkılar sağlayabilecektir.

5. KAYNAKÇA

- Akkılılar, T. (2010). Almanca Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Almanca Öğrenimleri Sırasında Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi Dicle Üniversitesi Örneği. Dicle Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Arak, H. (2016). İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 15-25.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi, *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Aydın, S. (2015). Olgubilim Araştırması, içinde: Metin, M. (Ed.) (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı) (287-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Bahar Güner, Ö., Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisiyle ilişkin metaforik algıları, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 2015, 419-444.
- Ballweg, Sandra, Sandra Drumm, Britta Hufeisen, Johanna Klippel & Lina Pilypaitytė (2017). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Baskın, S. (2014). Türkiye ve Dünyada Sözlük Bilimi: Tanımı, Kapsamı ve Diğer Bilimlerle İlişkisi, *International Journal of Language Academy*, 2(4), 445-457.
- Baskın, S. ve Birol, G. (2017). Sözlük ve Sözlük Kullanıcıları: Hangi Sözlük Kimin İçindir?. *Turkish Studies*, 12(15), 135-160.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 450-471.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Çelikten, S. (2014). *Wörterbuchlesekompetenz im DaF-Unterricht* (Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Sözlük Okuma Edinci). Trakya Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne, TR
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çırak, S. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin “öğrenci” kavramına ilişkin metaforik algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 221-236.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1279-1300.
- Ege, İ. (2011). *İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Egüz, Ş ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Gün, M. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ‘türkçe sözlük’ kavramına ilişkin metaforik algıları, *Turkish Studies*, 10(7), 447-466.
- Günak, D. (2010). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Motivasyonları Ve Öğrenme Stratejileri. Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Almanın Yöntem Ve Öğretim Alanına Bir Katkı. Çanakkale Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2/3, 97-109, [Online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen.pdf>].
- Hufeisen, B. ve Lindemann, B. (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- İbe Akcan, P. (2015). Üniversite Düzeyinde Dil Öğrencilerinin Sözlük Kullanımı, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(2), 87-102

- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Koç, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Koçak, A., ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 21-28.
- Köksal, H., ve Göker, N. (2017). Wörterbucharbeit beim Tertiärsprachenlernen. H. Asutay içinde, *Balkan Eğitim Araştırmaları 2017* (s. 252-263). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Köksal, H. ve Tok, E. (2017). *Der L1-Lesecontext als Brückenfunktion im L3- Leseprozess. Eine Qualitative Untersuchung an der Deutschlehrerbildung*, 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi - Demokratik Değerler Eğitimi ve Bilimde Etik: Değerler ve İlkeler, 28.09.-01.10.2017, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 361-370.
- Köksal, H. ve Çınar, S. (2012). Fehleranalyse zur Großschreibung beim L3-Lernen, *12. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişim Sempozyumu*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi, Edirne, 516-523.
- Köksal, H. (2008). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), İstanbul Üniversitesi, 69-88.
- Küçüktepe, S. E. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Kühn, P. (1978). *Deutsche Wörterbücher. Eine systematische Bibliographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Neuner, G. (1999). ‘Deutsch nach Englisch’ Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht, *Fremdsprache Deutsch*, 1, 15-21.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293- 310.
- Rogalla, H. ve Rogalla, W. (1985). *Grammar Handbook for Reading German Texts*. München: Goethe Institut.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim, 55, 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Seizik, A. (2015). Erste Fremdsprachenwahl in der Fremdsprachendidaktik im Primär- und Sekundärbereich: Zu Wahlkriterien aus pädagogischer und struktureller Perspektive. Çukurova Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(3): 600-611.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Ulu Kalın, Ö. ve Çalık Uzun, S. (2017). Anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik metaforik bakışları, *Turkish Studies*, 12(17), 461-476.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

The influence of music in learning music notions

Vladimir TALEVSKI¹⁴⁷, Marjan MALCEV¹⁴⁸

Abstract

This paper deals with understanding the term and notion of a musical instrument in music education instruction in primary education and the influence of the music education instruction in its understanding. The quality of knowledge is defined by different levels of understanding the notion in question. This implies that new areas in the research of the methodology of the music education can be opened. Another important element is to emphasize specific teaching practices that contribute for efficient development of the music notions. The research results show that the knowledge of most of the students in primary school about the notion of instrument is at the lowest level and at the level of memorizing a verbal definition. This leads us to the conclusion that music culture instruction in primary education does not value or recognize the true aspects of music understanding or its developmental importance when compared to the other instructional subjects. The development of the scientific concepts in music education instruction starts from the spontaneous music experiences. However, in order for the notions to be understood and efficiently applied, it is necessary to engage the students' thinking processes, both regarding the sound and the pre-concept notions and their theoretical knowledge.

Keywords: *music education, music instruments, music activities, children's musical instruments, music rhythm, melody.*

1. INTRODUCTION

The music in the child personality has a big impact. It is therefore clear that musical upbringing plays an important role in the formation of the whole person, above all as part of the subjects that fall into the aesthetic field of education. "Art cultivates, civilizes and moralizes a person." (Chase, 1998), because the complex contents in art act as especially promising set of disciplines in education and upbringing. They are in the best possible way capable of development, intellectual, spiritual and economic prosperity.

The dominant role of teaching music education in primary schools is educational purposes. Their marginalization and imposing teaching cognate aspects as dominant, can lead to negative consequences in the entire process of musical development. Such tendencies and views of prominent educators in music pedagogy does not preclude the possibility for harmonization of educational and functional tasks in teaching, among which it is not desirable to make clear difference, especially at early school age. Accomplishing this balance in their implementation, respect for the particularities of the developmental characteristics, features development of knowledge acquisition in teaching music culture and the characteristic relationship between the sensors and cognitive parts in this concept of teaching and education.

¹⁴⁷ University of "Ss Cyril and Methodius" - Skopje, Republic of Macedonia Pedagogical faculty "St Kliment Ohridski" Mail: talevskiv@yahoo.com

¹⁴⁸ University of "Ss Cyril and Methodius" - Skopje, Republic of Macedonia Pedagogical faculty "St Kliment Ohridski" Mail: mmalcev@yahoo.com

Also, the program requirements that ensure acquisition of basic and knowledge, and develop an interest in music, does not diminish the importance of understanding the concepts they in the field of music for the whole process of learning it.

The process of music education is necessary to have a serious approach to be systematic, to practice didactic - methodological approaches.

Nowadays, it is difficult to imagine any musical activity and proper education of the child without musical instruments. It is therefore very important for the student to understand and understand the notion of a musical instrument, as well as other musical notions.

2. METHOD

In order to realize the goals of the first cycle of primary education and upbringing, as well as the tasks of the education program, it is necessary to provide teaching aids in accordance with the applicable norms.

The cognitive process of this subject is based on experience through song and listening to music. The students transmit the necessary elements that form the basis of musical literacy and knowledge aimed at better understanding the music terms. The basic principle in distinguishing the goals and tasks is the active participation of the students at the lesson, yet it presents some experience of the individual. The acquisition of knowledge of students depends on the good organization of the class, which must be a well-planned and realized.

The fetus is able to hear sounds as early as the twentieth week of its development. To the extent that he is regularly allowed to listen to music, he will have the ability to develop more complex language structures earlier and more easily. Parents can encourage intellectual development of the child, to increase its capacity for learning, thereby enriching their life.

In one study of R. Shater in 1964, involving parents and children, found that musicians contributed to the development of music in children with their own musical activities, that is, they formed a positive attitude towards music and stimulated children to show a greater interest in it.

In recent decades many musicians, direct participants in the realization of music, doing various research in the study of the benefits musical instruments in children from the class teaching. The main conclusion reached in all these papers is the necessity of studying and playing musical instruments from a very young age, as an important factor in the development of the positive aspects of the personality. It contributes to improving concentration, memory, self-esteem, intelligence, cognitive abilities, creative ability, and language ability. "... the ability to read, social interaction, discipline and work habits for successfully mastering content in other areas ". (Bournemouth, 2003: 50).

Large number of scientists (psychologists, musicians) pay great attention to the research on the influence of music on the development of the child. Research in the United States

highlights exclusive data on the values of music education from the youngest age: Only 15 minutes, individual music teaching per week in preschool age dramatically increased the spiritual intelligence. Namely 46% increased abilities in children, compared to 6% (from 22.888 children respondents), without teaching a musical instrument. In Japan children in kindergartens have regular classes in musical instrument and as an integral part of education. Encouraged by the results of many research, scientists are calling for the early acquisition of music education. It has been proven that music education increases the ability to read, write, self-confidence, gain work habits ...

2.1. Teaching staff

In the first, second and third grade, they practice simple rhythmic musical instruments, such as various types of sticks, troughs, cymbals, drums, triangles and punches, part made by pupils, or possesses the educational institution. During this period, the goal of teaching musical instruments is to develop a sense of rhythm among students through coordinated singing and accompaniment with these instruments.

In the fourth and fifth grade, in addition to the mentioned rhythmic musical instruments, there are also percussion musical instruments with a certain tone height (metallophone, xylophone), as well as block-flute.

Within the framework of the normative framework for the implementers of the grade teaching (from I to V grade), there are professors with completed studies at the Pedagogical Faculty (graduated professor in class teaching) or a graduate teacher. Graduated professors from the Pedagogical Faculties in the course of the four-year studies study all the methods in the teaching subjects, as well as the basics of each subject, which is the basis for the realization of the teaching in all subjects, as well as the subject of music education / education. In particular, these students have mastered the musical letter and have been compulsorily educated to play two musical instruments (piano and block-flute) by successfully implementing the curriculum foreseen from the first to the fifth grade, which includes: singing, listening to music, playing children's musical instruments, basics of musical literacy, children's musical expression, folk music. While students with completed studies - a graduate teacher, they are unable to realize the envisaged curriculum content, as in the subject of music and other subjects. In order to be able to perform the teaching of these instruments, they need additional training or appropriate music education. Logically, from this they derive the expected results showing that of all primary schools in Skopje, the subject of musical education from I to V grade in which the research was conducted, the course in the subject music is not realized in the departments where the teaching is conducted by graduated pedagogues. In contacts with the class teachers (graduated educators),

expressed their experience that teaching music lead with help from fellow music teachers from higher classes.

As for the subject teaching in the subject of music education (from VI to IX grade), the teaching is carried out by teachers with a graduated faculty of music, mostly from the profile of music theory and pedagogy. With this education they are ready to carry out the teaching and musical instruments. Which means, the most appropriate realization of the curriculum in the subject of music education is within the subject teaching sixth grade up.

2.2. Musical instruments

The selection of musical instruments that are taught within school orchestras depends on several factors:

- curricula;
- equipment of the school (possession of instruments);
- instruments in the personal ownership of the students;
- teacher's choice.

In methodical literature in the field of music education there are available books that explicitly deal with the problem of development of concepts in teaching music culture. In a number of papers, the authors touch this question in the form of the main recommendations for teaching, or "... in the form of a theoretical analysis of what is important for complete music education, looking only at the aspect of the cognitive process in music teaching. "(Stankovic, 2002).

The curricula tasks for the term musical instrument are determined of beginner level, they recognizing the different tonal colors of the instruments, as well as recognition of the composition listened to students based on characteristic prime ministers or musical instrument with which performed composition. According to that, understanding this notion of musical instrument is tested as ability to a musical instrument to be recognized on the basis of association with beyond the music plays. When choosing an unknown, a composition, pay attention to its characteristics to fit the requirements for recognizing the instrument in a similar thematic context.

The fact that the difference between the number of students who answered correctly and those who did not answer correctly on both tasks is not statistically significant and does not point to the conclusion that in both tasks it is a recognition of an instrument at a contextual or pre-eminent level. The students managed to recognize the instrument on the basis of its characteristic sound, not on the basis of its versatility in the performing - technical view.

In the realization of teaching music in primary school, the highlights the difficulties students they have in the recognition of musical instrument in the listening compositions. To the

correct answer often come with accidental guessing in the spell listing the names of different instruments you, but it no empirical evidence that this is a difficulty arising from underdeveloped musical abilities of students or it is a misleading methodological approach in the implementation of the field of listening to music.

In the case of listening to a new composition, a certain number of students who gave the correct answer should not exclude the possibility of the impact of the repeated listening, that is, the representation of the same instrument in both compositions. Also, in this group of students, the analytical listening factor cannot be completely excluded. However, the likelihood of such a thing would be quite small, given the past experience in teaching practice, which speaks of the poor achievements of students in this subject area. If we would compare the results obtained with regard to the notion of a musical instrument with the results obtained for other terms in this field, we can establish that there is a match and a mutual complement between them.

The results achieved in terms of the concept musical instrument together with the results of other concepts in this area, matches with the assessment that teaching in primary schools successfully meets the requirement with regard to enrichment child music experience, and that this level of musical and cognitive understanding does not develop further in the direction of basic comprehension which includes the ability for analytical listening.

In addition, this teaching allows for a relatively good adoption of verbal knowledge. From the research papers it can be seen that students know the definitions of the term musical instrument.

3. CONCLUSION

Bigger part of students from elementary school within the term musical instrument is at the pre-eminent level of governance with the notion of a musical instrument. That is, most of the students could recognize the particular instrument in a certain known or reputed song, based on contextual, pre-master knowledge about the instrument.

Upon these results, we can conclude that through teaching of the subject music education in primary school successfully meets the terms of enriching the musical experience.

In the music education, which continues to hold with on the old concept of pre-term musical literacy which still indicates a lack of sensitivity among teachers about the differences between the phases of music literacy - preparatory and notional, and recognizing the boundaries between them in terms of these two different levels of cognitive development, two different levels in the quality of knowledge and, consequently, different instructional, methodological access and. This depends primarily on the professional competence of the staff who realizes the class teaching. At the same time, teaching music, in the domain of

theoretical knowledge they, is limited with reproduced simple and ready knowledge in the form of definition.

4. REFERENCES

- Ajtnik, M., (1999). *Procesi in dejavniki poslušanja glasbe v spošni vygoji in iyobraževnju*. Magistrska naloga. Akademija glaybo. Ljubljana.
- Andreoli, V. (2006), *Pismo ucitelju*, Zagreb: Skoplka knjiga
- Боб Чејз: Претседател на Националниот сојуз за образование во САД (изјавата е во неговиот текст објавен во Music-News на 25.01.1998.)
- Burnham, R. (2003). Perspective on performances for elementary-Level piano students, *American music Teacher*, June-July.
- Juric, V. (2007), *Kurikulum suvremene skole*. Zavod: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveucilista u Zagreb i Skolska knjiga.
- Kraft, T. V., Semke, E., (2004) *Talente entdecken und fördern: finden Sie heraus, was in Ihrem Kind steckt*, Gräfe & Unzer Verlag, München.
- Наставни програми од I до V одделение, во деветгодишно основно образование – Скопје: Биро за развој на образованието 2007.
- Mastnak, W., (1991) „*Mozartklänge und Traumbilder, Reseptinsdidaktik jenseits des Rationalen*“, Musikerziehung.
- Manasterioti, V., (1981) *Muzički odgaj na početnom stulnju*, Školska knjiga, Zagreb.
- Stanković, E. (2002). *Metodički aspekti opažanja i prepoznavanja muzičkih fenomena u opšteobrazovnoj pedagogiji*. Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za kulturu, obrazovanje i nauku.
- Teaching Music in the Twenty-First Centry (2nd Edition) by Loist Shoksy, Robert M. Abramson, Avon E. Gillespie, and David Woods (Jul 31, 2000) Publisher: Prentice Hall; 2 edition □ ISBN-10:0130280275.
- Hentig, von H. (2007), *Kakav odgoj zelimo?* Zagreb: Educa.
- Талевски, В., (2016) *Основи на музичкото образование со музички инструменти*, Скопје (В. Талевски).
- Талевски, В., (2012) *Методика на музичкото образование*, Скопје.

Music games – children’s rhymes

Vladimir TALEVSKI¹⁴⁹, Mujeser ILJAZI¹⁵⁰

Abstract

Children’s games are important for the development of the personalities of the children. Children love music games and accept them with pleasure. When it comes to music games, the children’s rhymes are important for the development of the personalities of the children. The teachers have the most important role in the didactical-methodological realization of the music activities by the preschool-age children. The teachers are competent if they meet the basic preconditions (musicality, proficient singing ability). It is also very important for the teachers to have good knowledge of the notes, play at least one musical instrument and be methodologically and didactically prepared to realize all of the following activities: singing, listening to music, playing children’s musical instruments, music and movement, and to have knowledge about the basics of creating music. This paper will focus on the children’s rhymes as a part of the everyday children’s games, i.e. as a part of the music games which are important for the general development of the preschool-age children and the elementary school children. Music is an inseparable part of the everyday life of the children. In the preschool institutions all activities are realized according to the curricula. The systematic work, the step-by-step work and the correlative approach are important for the realization of all activities. The competencies of the teachers are incorporated in the goals and tasks and are accompanied by all specific characteristics. The goals and tasks of the activities are determined according to the psychophysical abilities and the age of the children.

Keywords: professional development, children’s rhymes, competencies, education, musical abilities, creativeness, theory, practice.

1. INTRODUCTION

In the pre-school period, children are inclined to make certain movements, such motions are highly expressed, so that the movement becomes the basic element of expression. Most often, the child expresses his emotions through the movement, because speech is not developed to the level that he can express his feelings. Only the primitive people and children express their mood with movement. Within the first moment he comes into contact with music, in the family, in preschools, and in the middle of the environment. The music should have priority place in the development process with the youngest population. With appropriate usage of didactic-methodical approach, applying the appropriate didactic principles, forms and methods of work, the music for the child should be a joy and a source of aesthetic perceptions. In the modern educational process of the educator, you are expected to be the creator of the program, organizer and implementer of a pedagogical climate in which the development of children is encouraged with appropriate cognitive, affective and psychomotor activities. It should also be a creator of pedagogical-creative directions, an expert in all activities and a mediator of the overall development of children. From these directions, other important competences arise: monitoring of individual development, organizing the creative learning, encouraging and awakening of creativity. From the competence of a person working with pre-school children, it depends on where children will develop their talents and abilities to live in a modern society. Competence is

¹⁴⁹ University of “Ss Cyril and Methodius - Skopje, Republic of Macedonia, Pedagogical faculty “St Kliment Ohridski” Mail: talevskiv@yahoo.com

¹⁵⁰ University of “Ss Cyril and Methodius - Skopje, Republic of Macedonia, Pedagogical faculty “St Kliment Ohridski” Mail: myjesr_iljazi_gv@hotmail.com

an ability that is realized or recognized by the realization of a given activity. ... "one may have the ability to ride a bike, but if he has not learned to ride a bicycle, then he is not competent for that activity, although he has the capabilities to do so." (Suzic, 2010).

1.1. Children games

Children games are the main prerequisite for developing childhood fantasy. All activities of the children are realized through the game. The games can be subject to rules, but also with no rules. The course of the game, as well as the content of the game, dictates the every children need for personal expression. Each children game is a synthesis of several activities (musical, art, physical, literal, etc.).

The educator can influence the development of cognitive processes, as well as the intellectual abilities of preschool children. One of the basic tools of children's play is certainly methodical-didactic game and logic games. V. A. Jasmin, the educational environment understands "as a system of influences and conditions for the formation of a person in accordance with the model, as well as opportunities for developing content depending on the social order, place and environment" . (Jasm in 2001: 14).

The initial period in the activities apply only to natural movement (walking, running, small and long jumping, clapping their hands, circular movements with their hands, etc.), these movements should be expanded, creating a technical basis for richer technical visual illustration backed up with music.

Singing songs in the preschool period should have a dominate place. It is one of the basic didactic requirements and one of the surest signposts for empowering children to feel the beauty of the music, and with active collective musicians creates a cool mood among all the children in the group. The appropriate selection of the music content is an important segment in the current work in the realization of the assigned tasks.

By practicing musical activities, music education also influences the development of children's motor skills. In musical those games improve the basic motor skills (walking, running, jumping, etc.), learning their more complex combinations. This increases the speed, and the strength of the volitional movements. "In the music games the music blows the character of the movements, their speed and accuracy. It affects both doing body posture, coordination of movements of hands and feet."(Manasteriotti , 1982: 19).

Physical activities are an important factor for developing a healthy child personality. Continuous physical activity can improve brain functions by increasing the amount of oxygen that goes directly into the brain, which improves brain performance - which teachers consider it useful. A number of children's music games have the opportunity to be realized in correlation with their activities.

1.2. Counters

Children love music, emotionally reacting, trying to sing, performing rhythmic elements with movement, mimicking, reacting to the intonation of speech and the correct syllabic emphasis, which leads to a smooth rhythm of the text.

The counters represent music plays of children in their daily children's activity. These are texts with cheerful and bright content and emphasized rhythm, and sometimes on melodic background of two to three tones, initial musical experiences that children acquire from the earliest age. Listening to the mother singing, children from the earliest age experience the music content of various instruments, clips, and in the everyday game with their friends unconsciously participate in performing simple melodic rhythmic motifs. Respecting the principles of musical activities, developing and shaping the musical abilities of children of pre-school age, starting from the more familiar, simple, easy-to-content, the idea of similarly organized games is imposed, and therefore it is necessary to use such music experiences and experiences of their educators. The rings (words spoken in a certain rhythm), with melody or without a melody with smooth movement, play a significant role in developing the sense of rhythm and intonation. "Singing of counters are important for the development of the rhythm, but also for the intonation of music models" (Stojanović, 1996: 12).

Considering the important role, the counters are favorite children's games, which are represented as an introduction to the game that follows, and as such have a significant role in developing the rhythm and nurturing the person's educational qualities. The counters have an impact on the development of speech, the enrichment of the vocabulary and greater certainty in the spoken communication with the environment. The counters, in terms of the development of speech and rhythms children's abilities are treated as a means and as a goal. It is necessary to encourage the activity, repeat them tune them precisely intonate, rhythmically pronounce them, repeat them phonically, and remember them.

According to the manner of performance and the goal achieved with their performance, the counters are divided into speech and singing. However, in one and the other dominant role there is a rhythm. " For better experience and proper performance of the different tones rhythmic durations, it is the text to be spoken catchy, divided into syllables with optional movement. " (Talevski, 2012: 190).

The experience so far says, children prefer various games with counters and with the same intensity are represented in all children around the world. This is especially true for the age group of three to five years, but they are also happy to use the elderly primary school students. Considering that they are pleased to use them in their games, according to the characteristic expressive rhythm, the counters are in the field of music games. In their texts most

often talk about what children love most: animals, sun, stars, flowers, fruits, vegetables, family members and everything that surrounds them. "The counters have a special significance for the fulfillment of educational tasks in the teaching of music education, such as: developing moral character traits (persistence, honesty, precision, consistency, responsibility, solidarity, self-criticism ...) as well as for developing attention, thinking, fantasy, remembering, and reckoning (Radevski, 1989: 55).

1.3. Educational, educational and practical tasks of the Counters

The counters enable the realization of the educational, educational and practical tasks of music education. Educational tasks are realized by observing the rules of the game that apply to all children, in a certain order because the text requires it. Within the educational tasks, the counters allow experience the experience of tonal duration, developing a method a virtue of a balanced performance of the rhythmic text, a difference slow, moderate and fast pace, as well as the ability to keep the tone intonation at a certain height, during the performance of the meter.

Practical tasks are seen in the correlation for speech development, because the counters contribute to the correct pronunciation of words and the division of syllables. Their practical application is confirmed in the organized participation of various activities of the body.

1.4. Selecting the counters

In the choice of the counters must take into account the age group and children's average opportunities. It primarily refers to the words contained in the dial, which should be known and easy to utter, and if there are unknown words, it is necessary to explain them.

Besides the text, it is necessary to pay attention to the rhythm of the meter. In most of the handsets the rhythm is simple, but the occurrence of pauses has the ability to create it (confusion), it is necessary to pay special attention to the process of processing. When it comes to tact, the simplest are the two-quarter tactics. In larger groups, four-quarter and three-quarter tactics can be used.

1.5. Steps to process a counter

The first task of the tutor to process the counter is to select the counter to match the appropriate age group, which creates the opportunity for easier learning. Also, a good preparation of the educator is necessary and the application of appropriate methods, forms and means for its realization. The educator begins the activity with a story, recitation or conversation, thus in the preparation he introduces children with the contents of the counter.

Illustrations from picture books, photos, short stories, verses or short strophes can be used as a successful motivation tool in the introductory part. Specifically in the small group, the educator makes the choice of a known cycle or uses parts of a simple song.

The educator determines the pitch of the tone that will present the dial, which are several tones from the first octave (e^1, f^1, fis^1). The educator presents her several times at a slow or moderate pace (depending on the age group and the character of the arm), with a clear diction, with a correct and pronounced rhythm. Then the singing of the educator with the children follows. In the current repetitions attention is paid to the correct pronunciation of the words (diction), to the correct rhythmic performance, and to the correct intonation. Once the children repeat the same repetition, they switch to a group and individual presentation. After mastering it fully, if the literary text allows it, it can be adapted into play.

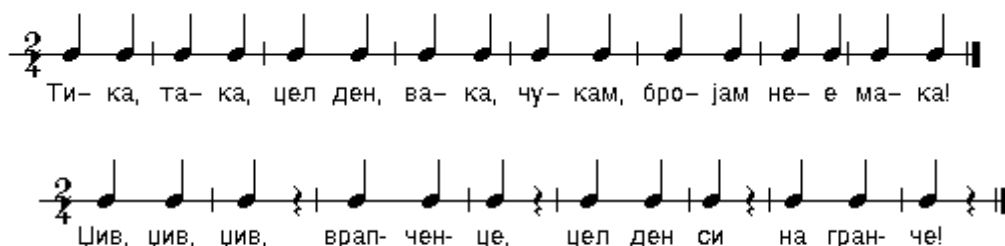
For successful mastering, each array must be followed by an appropriate application, drawing, image, and more. As an example we will point out several rhythmic counters, and some of them can be realized worry with imitation or onomatopoeia.

The application of the counters has a dual role, firstly for relaxation and calming especially at a younger age, as we said before for the development of speech, but still it is necessary to emphasize the basic purpose of the counters is to develop the sense of rhythm and the aspiration for pure intonation. A rhythmic continuous line can be formed with the counters, creating a dynamic atmosphere and inventiveness, if elements of play or imitation are applied in them, thus encouraging childhood independence and developing creative potentials. For this purpose, fragments, rhythmic motifs created in a national spirit are used.

Counters with different content:



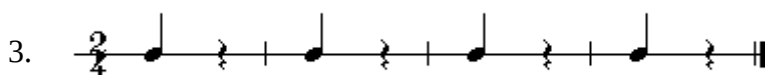
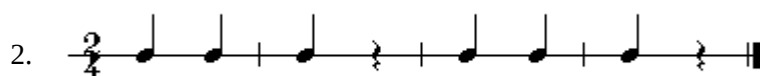
In larger educational groups, the possibility is greater for applying a literary text composed of several words:



The counters have wide application and with active participation in the movements of the body (hands, feet - marching).



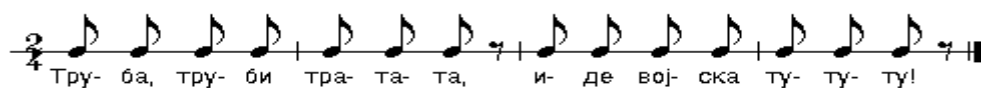
Rhythmic motives with clapping and knocking, without literary text. The educator, with the clapping of the hands, presents the motive, and the children imitate them, they are also performed with the patches on the feet:



A rhythmic model for walking and jumping:



Rhythmic model for trumpet imitation:



Rhythmic train model:



2. CONCLUSION

The significance of counters plays an important role in children's activities. Each children game starts with a counter. With the counters, a clear mood is created for the game that follows, the feeling of a different rhythmic experience develops, but also for the different threads of the tempo. In addition to contributing to the development of the rhythm and the musical ear, the counters make use of the development of children's speech and a clear diction. Collective pronunciation of the text in the counts develops a sense of equal and accurate pronunciation of the text, which is also important for the development of the appropriate diction.

With the application of the counters in children, the feeling of rhythm and duration of the tones develops, the feeling of diversity in the duration of the tones, they are introduced in the type of tact and the emphasized parts of the words, the memory develops, they become familiar with the tempo (fast, moderate, slow), develops the ability to evenly perform the rhythmic text.

Realization of the counters with all the accompanying methodical-didactic pedagogical settings is always followed entirely by students with completed pedagogical faculties. They are competent and their role is very significant and methodically consistent, because they have mastered their knowledge at the Pedagogical Faculties, with appropriate curricula.

3. REFERENCES

- Абдулин, Е., (1976) *Началният етап на музикално възпитание в общообразователните училници в Япония*. Светът и музикалното възпитание, Народна просвета, София.
- Andre, L., (2009) *Pedagogija Muzičkog konstrukta*, Zadužbina Andrejević, Beograd.
- Andrilović, V., (1987) *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb.
- Bognar, L., (1999) *Metodika odgoja*, Pedagoški fakultet Osijek, Osijek.
- Bogunović, B., (2008) *Muzički talenat i uspešnosti*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Brdarić, R., (1986) *Pripremanje nastavnika za nastavu glazbene kulture*, Školska knjiga, Zagreb.
- Vuković, N., & Komnić, (1981) *Muzičke igre*, DEČJE NOVINE, Gornji Milanovac.
- Запоров, З., & Талевски, В., (2007) *Основи на музичкото образование со методика I*, Скопје.
- Запоров, З., & Талевски, В., (2008) *Основи на музичкото образование со методика II*, Скопје.
- Jasvin, V.A. (2001). *Educational environment: for modeling to projecting*. W: Amusl.
- Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, (2007) Биро за развој на образованието, Скопје.
- Koren, I., (1989) *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, Školske novine, Zagreb.
- Огненоска, Н., (1995) *Теорија и методика на музикалното възпитание*, ВИСШ Педагогически институт „Неофит Рилски“ Благоевград.
- Основи на програмата за воспитно – образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки*, Министерство за труд и социјална политика, Сл. Весник бр. 125, 2007.
- Manasteriotti, V., (1982) *Muzički odgoj na početnom stupnju*, Školska knjiga, Zagreb.
- Mužič, V., (1999) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, EDUCA, Zagreb.
- Novak, I dr. (1987) *Glazbena kultura u prvom, drugom, trećem razredu osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb.
- Požgaj, J., (1988) *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb.
- Попдучевски, В., (1983) *Детето, музиката и ние*, Прирачник за работа со деца од предучилишна возраст, Просветно дело, Скопје.
- Plavša, D., Popović, B., Erić., (1960) *Muzičko vaspitanje, zavod za izdavanje udžbenika*, Beograd.
- Радевски, Т., & Радевска, Н., (1995) *Песната како едукативна комуникација во наставата по музика во основното образование*, ИРНЕЛ, Скопје.
- Радевски, Т., & Радевска, Н., (2004) *Модели на креативна музичка настава, методски прирачник по музичко образование за наставници за I одделение*, ИРНЕЛ, Скопје.
- Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за учебнике и наставна средства.
- Радевски, Т., (1989) *Методски прирачник по музичка култура од I до IV одделение*, Просветно дело, Скопје.

- Radoš-Marković, K., (1998) *Psihologija muzičkih Sposobnosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Смоковарски, Ѓ., (1997) *Музичко воспитание за III и IV одделение*, Просветно дело, Скопје.
- Сузић, Н. (2010). Осам кључних компетенција за доживотно учење. *Васпитање и образовање, часопис за педагошку теорију и праксу*, бр.3,1 3-27.
- Станковић, Г., (1996) *Настава музичке културе, прирачник за учитеље и студенте учитељског факултета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Талевски, В., (2012). *Методика на музичкото воспитание (предучилишно воспитание)* Скопје.

The religious affiliation of the students of the Faculty of Pedagogy of “St.Kliment Ohridski” - Skopje and their relationship to religious diversity

Prof. E. SULEJMANI¹⁵¹, Prof. M. RAUNIK KIKROV¹⁵², Prof. V. MAKASEVSKA¹⁵³

Abstract

Contemporary societies are heterogenous and complex in multiple layered reality. Various attitudes and different approaches are basis for creation of the complex social environment. There is a common agreement among sociologists that in the last decade's religious influences worldwide are significantly increased, with enlarged attendance to the sacral objects, churches and mosques. Following the language of theological phenomenology, the two of the major world religions, Christianity and Islam have common beliefs and moral values. Religious tolerance (or intolerance) and religious distance (or closeness) of individuals, social groups or society in general, have their own basics and models of behavior. They depend on cultural, economical and religious factors and phenomena. The aim of our research is to determine parameters of religious cooperation, religiousness and religious distance among the students of different religious affiliation. We also research their religious affiliation to religious diversity from the aspect of congruent application of theoretical and practical implementation in student's lives. We conduct our research with total number of 161 students of (123 students or 76, 3% of primary school and 38, or 23, 7% of preschool education). Findings suggested that students of the Pedagogical Faculty "St.Kliment Ohridski" – Skopje have heterogenic religious affiliation, and biggest part of them have religious beliefs and a will to visit sacral objects in general. We are concerned about the fact that they have only a partial knowledge of the religion of the other, which leads us to conclusion that is obstacle for interreligious cohesion and religious tolerance. They have positive experience with the subject "Religious education" as university content important for each future professor. We suggest that students have to be more motivated with participation on seminars, workshops, projects with students of different religious affiliation, and to share their experiences and values.

Keywords: *Religion, Tolerance, Ecumenism, Society, Education, Religious Diversity*

1. INTRODUCTION

There is great agreement among sociologists that in the recent decades religion has significantly increased its significance in the social environment. Also, significant influence and attendance is observed in the sacred objects of universal published religions, specifically churches and mosques. Recognizing the social reality, a series of questions arise, such as: what are the socio-historical circumstances that brought religious activities in our region? What are the social consequences of these processes, both individually and collectively?

Generally speaking, religion has the power, capacity and spiritual ability to become universal, to create emotional - psychological and transcendental knowledge of universality, of distinct processes, phenomena and events in nature and in human life. All of them are specifically typified in God, in nature, in humans, soul, immortality, life, free will, and in freedom itself. From the above settings and conclusions it follows that as a work of God, a natural logical emanation and a human dimension, religion is always charitable, but without fanaticism.. And there is the

¹⁵¹ University Ss. Cyril and Methodius, Skopje, Faculty of Pedagogy, emilsulejmani@hotmail.com

¹⁵² University Ss. Cyril and Methodius, Skopje, Faculty of Pedagogy, m.raunik@gmail.com

¹⁵³ University Ss. Cyril and Methodius, Skopje, Faculty of Pedagogy, .vmakass@yahoo.com

power of the soul, the heart, the senses, the reason, the mind and the being of man to accept and fulfill the faith. And as such, religion is generally known and acceptable by the soul, not with romanticism, but with emotions. In other words, faith is a hope without which life would be cruel.

Despite the religious agendas, their clarity, explicitness, transparency in determining the goal and determining the means for achieving the goal, the two listed universal religions open new possibilities not only to research heuristics but also to universal penetration in all areas of life from economic, political, to the spiritual sphere.

1.1. Tolerance between religions

Spoken by the language of great theological phenomenology, which includes both universal religions, Christianity and Islam, many of the world's religions share the same common beliefs and customs. Most of them give their believers and followers a moral code of living and try to give them answers to difficult questions to explain how the world began and what happens with life after life. No matter what the interpretations of the Bible and the Qur'an are, there is a general hope that the future of religion lies in the global creation of the biblical and the Quranic world without war, of world and cosmic ecumenical creation, great tolerance and understanding among the various religious confessions.

Mutual, interfaith, and inter-social patience originated from the second God's Christian commandment "Love your neighbor as yourself". One faith can not be against the other: if they can not one with another, then they can one by one. The differences between religions are no longer a basis for clashes and intolerance, but a cause of understanding and cooperation. Not only good will, but also mutual knowledge is sufficient. The impatience is incompatible with the original messages of world universal religions. Although great things, intuitions and achievements require patience, including the battle for tolerance and mutual understanding, the whole advanced thought in the world strives for unity and a complete merging of the spirit and its association with social consciousness and self-awareness.

1.2. Comparison of the functions of universal religions

Religious tolerance (intolerance) and the religious distance - familiarity of individuals, social groups or society as a whole, have their models, origin and causes. Considering the most general attitudes and opinions that determine social phenomena and phenomena tolerance depends on the cultural, political, economic and religious factors of the society. Viewed from the aspect of singularity, their origins are based in social roles which determine position of individual in the system.

Since the society is heterogeneous and complex, attitudes and opinions formed in the interaction of individuals with the social environment presents a degree of uncertainty among the respondents and mistrust of living in a religious heterogeneous environment. Uncertainty also occurs when they need to accept religious diversity and overcome conformity, but some of the respondents note readiness for religious tolerance and coexistence.

2. SUBJECT OF THE RESEARCH

The religious background of the students at the Faculty of Education "St. Kliment Ohridski" - Skopje and their attitude towards religious diversity aims to determine the parameters of religious cooperation, religiousness, (non) tolerance, as well as the religious distance between the students themselves from the various religions belongings.

The subject of research is to investigate the religious affiliation of the students at the Faculty of Education "St. Kliment Ohridski" in Skopje:

1. The attitude of students to the members of other students with different religious beliefs and
2. To determine the level of religious (non) tolerance towards members with different religious beliefs

3. AIM OF THE RESEARCH

The aim of our research is to determine parameters of religious cooperation, religiousness and religious distance among the students of different religious affiliation. We also research their religious affiliation to religious diversity from the aspect of congruent application of theoretical and practical implementation in students' lives.

- To identify possibilities/elements which enable religious tolerance of students from Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" in Skopje
- To identify possibilities/elements of religious orientation and social distance of students from Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" in Skopje
- To identify possibilities/elements offered by religious organizations which leads to relativization of relationship between members of Christian or Muslim religion

4. RESEARCH HYPOTHESES

Main hypothesis of the research is: Religious differences of students provides religious tolerance

Additional hypothesis:

- Comparisment of religions provide mutual understanding and mutual respect

- Universal religions announcement and their functions contribute to religious and cultural cohesion between followers of different religious approaches.

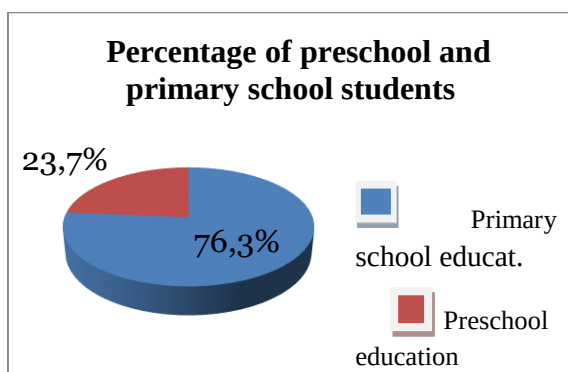
5. METHODS, TECHNIQUES AND INSTRUMENTS OF THE RESEARCH

In accordance with the defined subject, the objectives and the hypothetical framework we determined the following methods: the descriptive method, which provides information on the theoretical and empirical settings, analysis and synthesis. We used the analysis of content and survey as research techniques. A questionnaire - scalar and record lists were used as research tools.

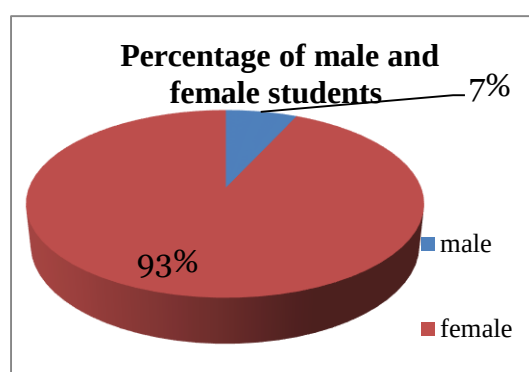
5.1. Sample of the research

We conduct our research with total number of 161 students of (123 students or 76, 3% of primary school and 38, or 23, 7% of preschool education).

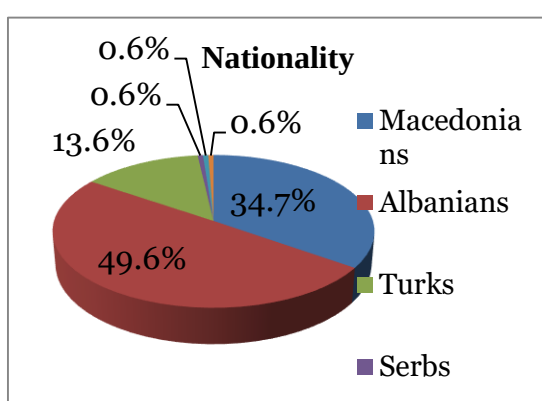
6. RESULTS



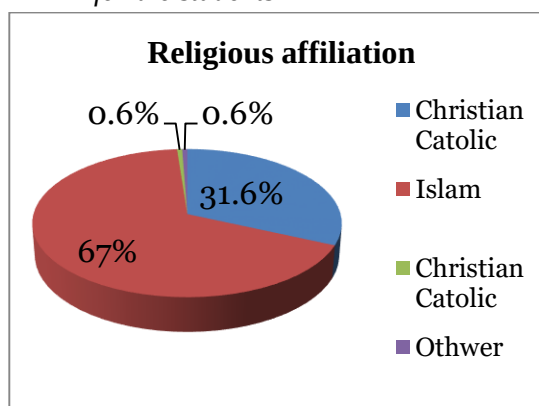
Graphic 1. Percentage of preschool and Primary school student's



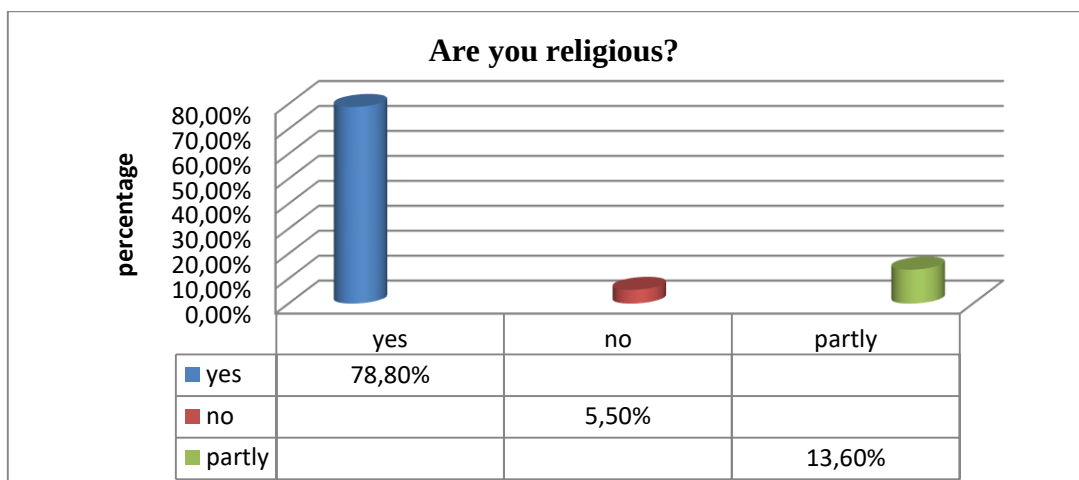
Graphic 2 Percentage of male and female students



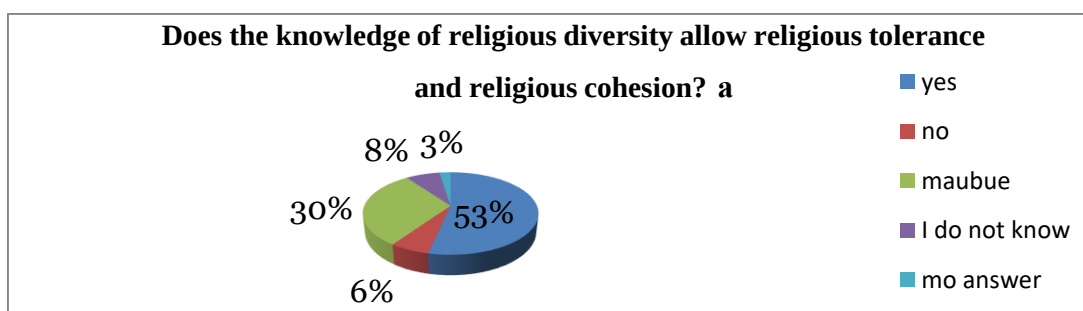
Graphic 3. Nationality



Graphic 4. Religious affiliation



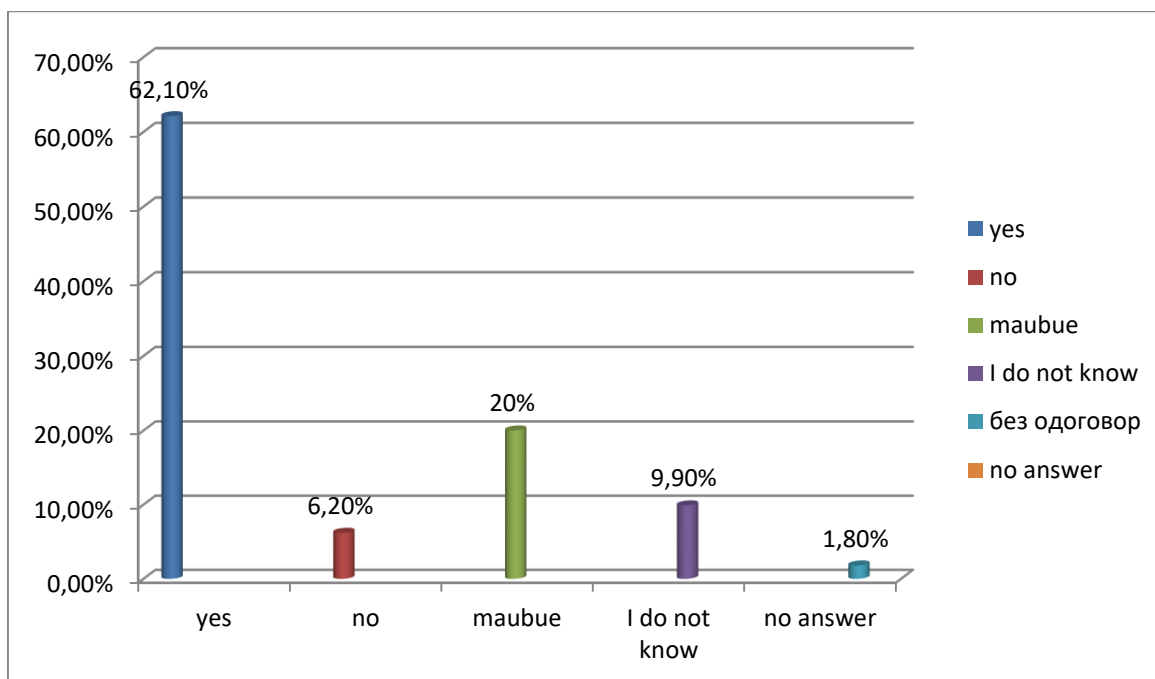
Tabel 1. Are you religious?



Graphic 3. Does the knowledge of religious diversity allows religious tolerance and religious cohesion?

student`s nationality		How often do you associate with members of a different religious affiliation?					
		a lot	partly	little	I do not associate at all	no answer	
Macedonians	56	35	22	/	/	/	
Albanians	80	15	34	24	7	/	
Turks	22	8	10	4	/	/	
Serbs	1	/	/	1	/	/	
Bosnians	1	/	1	/	/	/	
Other	1	/	/	/	/	/	
вкупно		58	67	29	7	/	

Table 2. How often do you associate with members of different religious backgrounds?



Graph 4. Are the published universal religions Christianity and Islam

(Bible and Quran as sacred books) contribute to religious and cultural cohesion

7. FINDINGS:

Findings suggessted that:

- Students from the Pedagogical Faculty "St.Kliment Ohridski" – Skopje have heterogenic religious affiliation: Christian Orthodox, Islamic, Christian Catholic religion.
- The biggest part of them has religious beliefs and a will to visit sacral objects in general.
- We are concerned about the fact that they have only a partial knowledge of the religion of the other, which leads us to conclusion that is obstacle for interreligious cohesion and religious tolerance,
- They have positive expierence with the subject “Religious education” as university content imortant for each future profesor.
- Students are relatively involved with participants of various nationalities, but macedonians contact with bigger presentge with friends of diferent religious affiliations.
- Regarding the contribution to interreligious cohesion and religious tolerance, the following factors are pointed out: the study on the faculty with multietnical and multureligious student`s affiliation, knowledge of religious diversity, comparisment with different religions, the published universal religions (Bible and Quran), as well as the knowledge of the elements and functions of universal religious announcements.

- Unfortunately, the students prevail over the opinion and stereotypes that one should live separately. The idea that common living in terms of religious affiliation and diversity is not overcome yet, so it leads to attitude that it would jeopardize their security totally contrary to religious announcement and to the concepts of the saints books the Bible and the Qur'an.

8. RECOMMENDATION AND SUGGESTIONS:

Because society is heterogeneous and complex, the attitudes and opinions are formed in the interaction of individuals with the social environment. It is clearly seen that there is a degree of uncertainty among the respondents and mistrust to live in a religious heterogeneous environment and to accept religious diversity and overcome conformism. Some of the respondents noted that they are ready and ready for religious tolerance and mutual coexistence.

Based on the data of the data obtained from the research and the conclusions that result from them, we strongly consider that it is necessary:

- We suggest that students have to be more motivated to participate on seminars, workshops, projects with students from different religious affiliation, and to share their experiences and values.
- Academic education as the core of various religious affiliations should actualize its role in developing interreligious cohesion and religious tolerance by organizing training, seminars and other religious education activities.

9. REFERENCES

- Gr. Avtor (1992). Encyclopedia živih religija, Nolit, Beograd.
 Gurvič, G.(1966). Problemi na sociologija na religijata, Naprijed, Zagreb.
 Hamilton, M. (2003). Sociologija religije – teorijski i uporedni pristup, CLIO, Beograd.
 Dirken, E.(1982). Elementary forms of religious life. Izdavacka delatnost, Belgrade.
 Dragovic, M. M. (2002). Founders of the great religions, Toper book, Belgrade.
 Eljadic, M. (1996). Guide through world's religions. Narodna knjiga, Alfa, Belgrade.
 Keler, J.(2002). Founders of the great religions, Toper book, Belgrade.
 Pavicevic, V.(1980). Sociology of religion with the elements of philosophy of religion BIGZ, Belgrade.
 Sulejmani, E. (2007). Sociology of world's religion systems. Printing Graphic, Kumanovo, Macedonia.
 Susnjic, G. (1998) Religion II – meanings, theories, Chigoja, Belgrade.
 Susnjic, G. (1998) Religion II – clue, structure, functions, Chigoja, Belgrade

Evliya Çelebi'nin *Seyahatnâme*'sine göre Balkanlardaki eğitim kurumları

Hasan Ali CENGİZ¹

Özet

17. yüzyılda yaşamış olan Evliya Çelebi, kırk yılı aşkın bir süreçte, Osmanlı İmparatorluğu'nun hüküm sürdüğü neredeyse bütün toprakları gezmiş, bu topraklarda edindiği engin bilgileri, tamamı on cildi bulan *Seyahatnâme* adlı eserinde kendine has üslubuyla kaleme almıştır. Türk kültür ve edebiyat tarihi için önemli bir eser olan *Seyahatname*, Osmanlı dönemi Anadolu coğrafyası için önemli bilgiler verdiği gibi, Balkan coğrafyası için de mühim bilgileri içermektedir. Balkan coğrafyasında yaşayan toplumların sosyo-ekonomik durumu, kültürel özellikleri, şehirlerde yer alan tarihî yapıların durumları gibi pek çok konuda bilgi vermenin yanı sıra eğitim kurumları hakkında da bilgiler vermektedir. Medreseler, Sıbyan mektepleri, dârülhadisler ve dârülkurrarlar, söz konusu eserde yer alan başlıca eğitim kurumlarıdır. Adı geçen kurumların eserde daha ziyade; Üsküp, Manastır, Saraybosna, Sofya, Filibe, Plevne, Vidin, Kosova ve Selanik gibi şehirlerde yer aldığı görülmektedir. *Seyahatnâme*'de ilgili kurumların sayıları ve fiziksel özellikleri, buralarda görev yapan hocaların eğitimleri ve öğrencilerin eğitim durumlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Seyahatnâme*, Balkanlar, Eğitim, Medreseler, Sıbyan mektepleri

1. GİRİŞ

17. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun hüküm sürdüğü neredeyse bütün toprakları gezerek *Seyahatnâme* adlı eseri ortaya çıkaran Evliya Çelebi, 25 Mart 1611 tarihinde İstanbul'da doğmuştur. 1635 yılında Enderun Mektebine kabul edilmiştir. Burada eğitimini tamamlayan Evliya, Türkçe'yi iyi kullanmanın yanında Latince, Yunanca, Arapça, Farsça gibi pek çok dil öğrenmiştir. (İLGÜREL, 1995, s. 529)

Evliya Çelebi'nin Balkanlara seyahati, farklı dönemlerde ve farklı yerlere olmuştur. *Seyahatnâme*'sinin III, V ve VIII. ciltlerinde Balkanlardaki şehirler hakkında bilgiler vermiştir. Şehirlerin kısa tarihçesi, kaleleri, insanları, şehrin içtimaî hayatı, yemekleri gibi birçok konu hakkında bilgiler yer almaktadır. Bilgi verdiği konuların başında da şehirlerin eğitim durumlarını gösteren eğitim kurumları gelmektedir. Evliya Çelebi, *Seyahatnâme*'de Balkanlardaki eğitim kurumlarından daha çok Müslümanlara ait olan kurumlar olan medrese, dârülkurra, dârülhadis ve sıbyan mektepleri hakkında bilgiler vermiştir. Eğitim kurumlarının bulunduğu şehir, bugün hangi ülke coğrafyası içinde yer alıyorsa ona göre gruplandırılarak, Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya, Sırbistan, Arnavutluk gibi bölge grupları oluşturulmuştur.

¹ Trakya Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Öğr.Gör.Dr., Edirne, hasancengiz@trakya.edu.tr

1.1. Yunanistan'daki eğitim kurumları

Evliya Çelebi, Yunanistan coğrafyasındaki şehirleri, 28 Şubat 1668 tarihinde Kandiye Seferi için Girit'e giderken ve Kandiye Seferi'nden sonra da 27 Mayıs 1670 tarihinde Girit'ten Yunanistan'a geçerek gezmiştir. *Seyahatnâme*'de, bu coğrafyada yer alan 47 yerleşim yerindeki eğitim kurumlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir. *Seyahatnâme*'de, Selanik, Kavala, Dırama, Karasu Yenicesi, Zihne gibi Yunanistan'daki bazı şehirlerde yer alan eğitim kurumların sadece sayıları verilmiştir. Bazı şehirlerde de eğitim kurumların sayıları verilmeyip boş bırakılmıştır.

Seyahatnâme'de bilgi verilen şehirlerin başında Gümülcine gelmektedir. Gümülcine'deki eğitim kurumlarıyla ilgili Evliya, şu bilgileri vermektedir. 7 adet medresesi vardır. Yeni Cami Medresesi'nin öğrencisi çoktur. Dârülkurra ve dârülhadisi olmayan Gümülcine'de 7 tane sıbyan mektebi vardır. Bu mekteplerden biri Yeni Camii Mektebi diğeri de Kurşunlu Mektebi'dir. Yeni Cami Mektebi'nin binası daha bakımlıdır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 38).

Evliya Çelebi'nin bilgi verdiği bir diğer şehir ise Karaferye ve İnebahtı'dır. Karaferye'de 3 adet medrese ve 10 adet sıbyan mektebi vardır. Bu şehirdeki ismini vermediği bir medresenin özellikleri ile ilgili Evliya, şunları söylemektedir: Geniş ve şehri gören bir bahçesi olan büyük bir medrese vardır. Buradaki öğrenciler, dini ve diğer ilimleri öğrenmenin yanı sıra Arapça ve Farsça da öğrenmektedirler. Mora Yarımadası'nda bulunan İnebahtı'da ise 3 adet medrese ile sıbyan mektepleri vardır. Sıbyan mektebin sayısı boş bırakılmıştır. Bu şehirde yer alan mekteplerden Müftü Mesud Efendi Mektebi, büyük olup buradaki öğrencilere de her sene giyecek yardımı yapılmaktadır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 80, 268).

Evliya Çelebi, Yanya'daki eğitim kurumlarıyla ilgili şu bilgileri vermektedir: 40 adet hücreli bulunan Aslan Paşa Medresesi ile 18 adet taş bina hücreli ve imareti gayet yeni olan Ali Paşa medresesi olmak üzere 6 adet medrese bulunmaktadır. Şehirde 3 adet dârülkurra, 2 tane de dârülhadis ve 11 adet sıbyan mektebi vardır. Yanya'da yer alan mekteplerden Aslan Paşa, Bebr Paşa, Ali Paşa ve Hünkâr Camii Mektepleri gayet yenidir. Bu mekteplerdeki fakir öğrencilere her sene giysi yardımı yapılmaktadır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 281-285).

Seyahatnâme'de, Evliya'nın eğitim kurumlarıyla ilgili bilgi verdiği diğer şehirlerden bazıları, Dimetoka, Serez, Tırhala, Filorina'dır. Dimetoka'da Beyazıt Medresesi ve Oruç Bey Medresesi olmak üzere toplam 4 adet medrese ile 5 adet sıbyan mektebi vardır. Serez'de de medrese ve sıbyan mektebi olmakla birlikte, bunların sayıları verilmeyip boş bırakılmıştır. Şehirdeki en büyük medrese Ahmed Paşa medresesidir. Tırhala'da da en meşhuru Osman Şâh Medresesi olan 6 adet medrese ve 9 adet sıbyan mektebi vardır. Filorina'da ise 3 adet medrese ile 7 adet sıbyan mektebi vardır. Bu şehirdeki Kara Mehmed Ağa Mektebi'nin öğrencilerine destek olan sağlam bir vakfı vardır (Evliya Çelebi, 2003, s. 31-91).

Seyahatnâme'de bilgi verilen diğer şehirler ise İstefe, Vardar Yenicesi ile İmare köyüdür. İstefe'de de en önemlisi Sarıkabak Medresesi olmak üzere 4 adet medrese ile en önemlileri Sarıkabak Mektebi olan üç adet sıbyan mektebi bulunmaktadır. (Evliya Çelebi, *Seyahatnâme*, 2001, s. 301) Vardar Yenicesi'nde de en meşhurları Yürekli Ali Bey, Recep Çelebi ve İsa Bey Mektepleri olan 7 adet sıbyan mektebi vardır. İmare köyünde ise Faik Paşa hayratı olan bir medrese bulunmaktadır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 75; 280)

1.2. Bulgaristan'daki eğitim kurumları

Evliya Çelebi'nin Balkanlardaki eğitim kurumlarıyla ilgili bilgi verdiği yerlerden biri de bugünkü Bulgaristan coğrafyasıdır. Evliya, anne tarafından akraba olan Melek Ahmed Paşa'nın iki dönem Rumeli Beylerbeyliğine tayin olunmasıyla onunla birlikte Sofya'da bulunarak bu coğrafyadaki pek çok şehri gezme imkânı bulmuştur. *Seyahatnâme*'de Bulgaristan coğrafyasında yer alan 13 şehirde 284 eğitim kurumu vardır. Bu eğitim kurumlarından 252'si sıbyan mektebi, 13'ü medrese, 11'i dârülkurra ve 3 tane de dârülhadistir. Evliya Çelebi, bu coğrafyada yer alan bugün Şumen olarak bilinen Bulgaristan'ın en eski şehirlerinden birisi olan Şumnu (KİEL, 2010, s. 227) Pravadi, Ruscuk, Petriç, Harmanlı, Dubnice gibi yerleşim yerlerindeki eğitim kurumlarının sayısal bilginin dışında bir bilgi vermemiştir.

Sofya'da Koca Mehmet Paşa Medresesi ve Mahmut Paşa Medresesi olmak üzere 2 adet medrese ile 40 adet sıbyan mektebi bulunmaktadır. Koca Mehmet Paşa Medresesi'ndeki öğrencilere oda aydınlatmalarında kullanmaları için mum ile günlük yemek verilmektedir. Medresenin bulunduğunu belirttiği fakat sayı ve isim vermediği Silistre'de de 40 adet sıbyan mektebi ve kuran eğitimi yapılan dârülkurra da vardır. Sıbyan mekteplerinin en büyüğü Kurşunlu Mektep'dir. Diğer mekteplerden bazıları ise Eski Cami Mektebi, Mahkeme Cami Mektebi, Derviş Efendi Mektebi, Akkapı Mektebi, Sabuncuzâde Mektebi, Haraccı Mektebi ve Çarşı Mektebidir. (Evliya Çelebi, 1999, s. 187-219)

Evliya Çelebi'nin gezdiği şehirlerden bir diğeri de Filibe'dir. Evliya Çelebi'nin isimlerini verdiği medreseler ise Karagöz Paşa Medresesi ile Şehabeddin Paşa Medresesi'dir. Ulucami ve Şehabeddin Paşa Cami olmak üzere 7 adet dârülkurra vardır. Her mahallede olmak üzere toplam 70 adet sıbyan mektebi vardır. Şehirdeki mektep talebelerine yılda bir kez olmak üzere giyecek yardımı yapılmaktadır. (Evliya Çelebi, 1999, s. 211-212).

Evliya'nın gezdiği ve izlenimlerini aktardığı diğer üç şehir ise Eski Zağra, Yanbolu ve Tırnova'dır. Eski Zağra'da, Ali Paşa Medresesi en büyük medresedir. Hadis eğitimin yapıldığı dârülhadis ve kuran eğitiminin yapıldığı dârülkurra ile 42 adet sıbyan mektebi bulunmaktadır. (Evliya Çelebi, 1999, s. 208-209). Yanbolu'da da uleması ve sofileri meşhur olan 3 adet medrese vardır. Medreseler şunlardır: Yeniçeri Ağası Medresesi, Hacı Yusuf Medresesi ve Noktacı

Medresesi'dir. Ayrıca şehirde 11 adet de sıbyan mektebi vardır. Tırnova'daki en önemli medreselerden biri ise Süleyman Paşa Medresesidir. Şehirde, 3 adet dârülkurra, 3 adet dârülhadis ve 22 tane de sıbyan mektebi vardır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 23-86).

1.3. Makedonya'daki eğitim kurumları

Evliya Çelebi'nin Balkanlardaki eğitim kurumlarıyla ilgili bilgi verdiği yerlerden biri de bugünkü Makedonya coğrafyasıdır. *Seyahatnâme*'de bu coğrafyada 10 şehirde 127 eğitim kurumu hakkında bilgiler yer almaktadır. Buna göre, 92 sıbyan mektebi, 20 medrese, 11 dârülkurra ile 1 adet dârülhadis yer almaktadır. Kratova, Üstüvar, Pirlepe ile Manastır'da bulunan eğitim kurumlarının sayısal verileri dışında bilgi verilmemiştir. (Evliya Çelebi, 2001, s. 294-299).

Evliya Çelebi, Vardar'da, bulunan medreseyle ilgili şu bilgileri vermektedir: Talebeleri ve dersleri tam olup, her bir öğrenciye vakıftan aydınlanmak için mum ve yemek paraları verilmektedir. “Bir adam ne kadar ahmak olsa da bir kere Bismillah dedi mi yılda bir tefsiri bitirir” diyerek kurumun ciddiyetini ve disiplinli oluşunu vurgulamaktadır. Şehirde en meşhurları Yürekli Ali Bey Mektebi, Recep Çelebi Mektebi, İsa Bey Mektebi olan 7 adet Sıbyan mektebi vardır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 75-76).

Seyahatnâme'de Üsküp'te Sultan Murat Camii Medresesi, İshak Paşa Medresesi, Mustafa Paşa Medresesi, Karlızade Medresesi, Baba Lokman Medresesi en bilinen medreselerdir. 9 adet de dârülkurra vardır. Evliya, şehirde hafızlarının olmamasını “halkının ezberleme becerileri zayıf olduğundan” şeklinde açıklamaktadır. Şehirde, en meşhuru Koca Mustafa Paşa Mektebi olan 70 adet sıbyan mektebi vardır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 288-289).

Evliya'nın gezip bilgi verdiği şehirlerden birisi de Ohri'dir. Şehirdeki eğitim kurumlarıyla ilgili de şunları söylemektedir: Göl kenarında Siyavuş Paşa Medresesi vardır. Bu medresenin talebelerine vakıftan yemek ve giyecek verilmektedir. Diğer bir medrese de Süleyman Han Medresesi'dir. Şehirde Dârülhadis vardır. Burada Kitab-ı Buhari okunur. Şehirde, en meşhurları Ohrizade mektebi ile Ağa Mektebi olan 7 adet sıbyan mektebi de vardır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 323-324).

1.4. Bosna-Hersek'teki eğitim kurumları

Evliya Çelebi'nin Balkanlardaki eğitim kurumlarıyla ilgili bilgi verdiği yerlerden biri de bugünkü Bosna-Hersek coğrafyasıdır. 26 Nisan 1660'ta Varad Seferi'ne katılan Evliya, seferden sonra Bosna eyaletini görme imkânı olmuştur. *Seyahatnâme*'de Bosna-Hersek coğrafyasında yer alan 8 şehirde 249 eğitim kurumu hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu eğitim kurumların 224'ü sıbyan mektebi, 10'u dârülhadis, 8'i dârülkurra ve 7 si de medresedir. Akhisar, Hilevne, Varsal,

Çernik ile Sirebniçe ve Pakriçe’de yer alan eğitim kurumlarının sadece sayısal verilerine yer verilip, kurum isimleri ve özellikleri hakkında bilgi verilmemiştir. (Çelebi, 2001, s. 227-268).

Evliya’nın bilgi verdiği şehirlerden biri Saraybosna’dır. Günümüzde Bosna-Hersek Cumhuriyeti’nin başşehri olan Saray-Bosna, Slav dillerinde, Boşnakçada ve Batı literatüründe Sarajevo, Osmanlı Türkçesi’nde de Bosna Sarayı adlarıyla kullanılmıştır. (ARUÇİ, 2009, s. 128). Evliya Çelebi, Saray şehrinde medreselerin olduğu bilgisini vermiştir. Fakat bunların sayıları kısmını vermeyip boş bırakmıştır. Şehirdeki eğitim kurumları ile ilgili şu bilgileri vermektedir: Medreseler içerisinde en donanımlı, bakımlı ve şenlikli olanı Gazi Hüsrev Bey Medresesidir. 8 camide dârülkurra vardır. Fakat hafız sayısı azdır. Çoğunda iyi derecede muhaddisi olan 10 tane dârülhadis vardır. Şehirde, 180 tane de sıbyan mektebi vardır. Bunların içinde Hacı Sübhan Mektebi tarihi bir mekteptir. Saray’da kurulan vakıflar vasıtasıyla başarılı ve zeki öğrencilere her sene giysi yardımı yapılmaktadır. (Evliya Çelebi, 2001, s. 218-219).

Evliya’nın gezdiği ve bilgi aktardığı Bosna-Hersek şehirlerinden biri de Banaluka’dır Şehir, yakınında bir ılıca bulunması sebebiyle bu ismi almıştır. (EMECEN, 1992, s. 49). Evliya Çelebi, Banaluka’daki eğitim kurumları ile ilgili şu bilgileri vermektedir: En bilineni Ferhat Paşa Medresesi olan 3 adet medrese vardır. Dârülhadis ve dârülkurra yer almayan Banaluka’da, 22 tane de sıbyan mektebi vardır. (Evliya Çelebi, 2001, s. 183).

1.5. Sırbistan’da yer alan eğitim kurumları

Evliya Çelebi’nin Balkanlardaki eğitim kurumlarıyla ilgili bilgi verdiği yerlerden biri de bugünkü Sırbistan coğrafyasıdır. Bu bölgede yer alan 6 şehirde 320 eğitim kurumu hakkında bilgiler verilmiştir. Bunlardan 295’i sıbyan mektebi, 24’ü medrese ve 11’i de dârülhadistir. Sırbistan’da eğitim kurumlarının sadece sayısal verilerinin yer aldığı, kurumlar hakkında bilgilerin verilmediği şehirler şunlardır: Dobron, Alacahisar, Piriştine ile sadece 11 adet sıbyan mektebi olduğu bilgisi verilen Niş’tir. (Evliya Çelebi, 2001, s. 259-307).

Seyahatnâme’de yer verilen şehirlerden biri, Osmanlı Devleti döneminde, Bosna valilerinin hassı olan Yenipazar’dır. Burada 5 adet medrese yer almaktadır. Bunlardan Yeni Medrese gayet düzgün yapılmıştır. Şehirde ayrı dârülhadis olmayıp 3 camide hadis ilmi yapılmaktadır. Burada, 11 adet de sıbyan mektebi vardır. (Evliya Çelebi, 2001, s. 282).

Evliya’nın gezdiği ve bilgiler aktardığı bir diğer şehir Belgrat’tır. Belgrat, Kuzey ve Orta Avrupa’yı Karadeniz ve Ege denizine bağladığından dolayı eski dönemlerden beri önemli bir yerleşim merkezidir. (DJURİC-ZAMOLA, 1992, s. 407). *Seyahatnâme*’de, şehirdeki eğitim kurumlarıyla ilgili de şu bilgiler yer almaktadır. En önemlileri Camii Medresesi ve Bayram Bey

Medresesi olan 8 adet medrese vardır. Dârülkurra olmayan şehirde, 8 camide hadis ilmi görülür. 270 adet de sıbyan mektebi vardır. (Evliya Çelebi, 2001, s. 191).

1.6. Arnavutluk'ta yer alan eğitim kurumları

Evliya Çelebi, 18 Nisan 1670 tarihinde de Girit'ten ayrılarak Yunanistan ve oradan Arnavutluk'a geçerek bu bölgenin birçok yerini dolaşmıştır. Evliya, Arnavut halkı için gençleri Frenk topraklarına gaza yapan cesur yiğitler olarak tasvir etmektedir. (TURAN, 2015, s. 88). Seyahatnâme'de Arnavutluk'taki eğitim kurumları ile ilgili 9 şehirde 127 eğitim kurumu hakkında bilgiler verilmiştir. Bu kurumlardan 92'si sıbyan mektebi, 20'si medrese, 11'i dârülkurra ve 1 tanesi de dârülhadistir. Bu coğrafyada ter alan Delvine¹⁵⁴, Piremedi, Pekin, Elbasan, Dırac, Poğradas ve Roşinik köyü'nde yer alan eğitim kurumlarının sadece sayısal veriler verilerek kurumların isimleri ve özellikleri hakkında bilgi verilmemiştir. (Evliya Çelebi, 2003, s. 291-326).

Seyahatnâme'de yer alan Belgrad-ı Arnavut'ta, Sultan Beyazıt ve Uzkurlu Medresesi olmak üzere 5 adet medrese vardır. Şehirde Dârülkurra ve dârülhadis yoktur. Beyazıt Han, Uzkurlu, Şeyh Aziz, Murad Çelipa ve Tekye Mektebi başta olmak üzere Sıbyan mektepleri vardır. Mekteplerin toplam sayısı kısmı verilmeyip boş bırakılmıştır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 302-303).

Evliya'nın gezdiği ve bilgi verdiği diğer iki şehir Avlonya ve Ergiri'dir. Avlonya, Güney Arnavutluk'ta önemli bir liman şehridir. (KİEL, Avlonya, 1991, s. 118). Bu şehirde, Yakup Efendi, Mumcuzade ve Çarşı Mahallesi Medresesi olmak üzere 3 adet medrese ve 5 adet sıbyan mektebi vardır. Ergiri'de de Beyazıt Han Medresesi, Memi Paşa Medresesi olmak üzere 3 tane medrese ile Büyük Mektep, Palor Mektep ve Çarşı Mektep olmak üzere 5 adet de sıbyan mektebi vardır. (Evliya Çelebi, 2003, s. 295-310).

2. DEĞERLENDİRME ve SONUÇ

Evliya Çelebi, Seyahatnâme'de, bugünkü Yunanistan, Bulgaristan, Makedonya, Arnavutluk, Bosna-Hersek ve Sırbistan'daki eğitim kurumlarının sayıları hakkında bilgiler vermiştir. Evliya, bazı şehirlerdeki eğitim kurumlarının toplam sayıları ve bunların isimleri kısımlarını muhtemelen daha sonra tamamlamak üzere boş bırakmıştır. Seyahatnâme'de bugünkü 7 Balkan ülkesinde 1323 eğitim kurumları hakkında bilgiler verilmiştir. Bu eğitim kurumlarından, 1092 tanesi Sıbyan mektebi, 161 tanesi medrese, 33 tanesi dârülkurra, 27 tanesi de dârülhadistir. Ülkelerdeki eğitim kurumlarının sayısal yoğunluğu değerlendirildiği zaman Sırbistan, 295 tane ile Sıbyan mektebinin en fazla olduğu coğrafyadır. Yunanistan ise 85 tane ile medresenin en fazla olduğu bölgedir.

¹⁵⁴ Seyahatnâme'de "Delvinye" şeklinde yazılan yer "Delvine" dir. (KURU & ÖNAL, 2018, s. 48)

Bulgaristan ve Makedonya coğrafyasında 11 tane ile dârülkurranın en fazla olduğu yerlerdir. 11 tane ile de Sırbistan dârülhadisin en fazla olduğu yerdir.

Seyahatnâme’de Evliya Çelebi, gezdiği Balkan şehirlerindeki eğitim kurumlarıyla ilgili gözlemlerini, izlenimlerini ve kurumlarla ilgili dikkatini çeken bilgileri kendi anlatımıyla vermeyi ihmal etmemiştir. Verdiği bu bilgiler, eğitim kurumlarının sayıları yanında kurumların özellikleri, öğrencileri, öğrencilere verilen dersler, vakıflar vasıtasıyla öğrencilere yapılan maddi destekler ve kurumlarda görev yapan bazı hocalar hakkında da dikkat çeken bilgilerdir.

Evliya, eğitim kurumları hakkında bilgi verirken kurumlar ve kurumdaki öğrencilerle ilgili izlenimlerini de ortaya koymaya çalışmıştır. Kurum ve öğrencilerin olumlu yönlerini ortaya koyduğu gibi olumsuz yönlerini de ortaya koymuştur. Evliya, gezdiği yerlerdeki eğitim kurumlarındaki öğrenci sayıları hakkında bilgiler vermiş, öğrenci sayılarının az olmasının nedenlerini de ortaya koymuştur. Bunun yanında öğrencilerin ezberleme becerileri zayıftır veya talebeleri eşkıya gibidir diyerek öğrencilerin özellikleri hakkında da bilgiler vermeyi ihmal etmemiştir.

Osmanlı’nın Balkan coğrafyasında kurduğu eğitim müesseseleri ve burada yürüttüğü eğitim faaliyetleri, Seyahatnâme’de geniş ölçüde yer almaktadır. Evliya’nın verdiği bu bilgilerden, şehirlerdeki eğitim kurumları hakkında tam olarak bilgi sahibi olmak mümkün değildir. Fakat konu hakkında ön bilgi edinmemizi sağlamaktadır. Yaptığımız bu çalışma ile Osmanlı Devleti’nin gerek eğitim kurumlarıyla gerekse öğretim kadrolarıyla Anadolu’da olduğu gibi Balkanlarda da teşkilatlandığı görülmüştür.

3. KAYNAKÇA

- ARUÇI, M. (2009). Saraybosna. *DİA* (Cilt 36). içinde İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- ATSIZ, H. N. (2011). *Evliya Çelebi Seyahatnâmesi’nden Seçmeler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- DJURİC-ZAMOLA, D. (1992). Belgrat. *DİA* (Cilt V). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- EMECEN, F. (1992). *DİA* (Cilt V). içinde İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Evliya Çelebi. (1999). *Seyahatnâme* (Cilt III). (Y. Dağlı, & S. A. Kahraman, Dü) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Evliya Çelebi. (2001). *Seyahatnâme* (Cilt V). (Y. Dağlı, S. A. Kahraman, & İ. Sezgin, Dü) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Evliya Çelebi. (2003). *Seyahatnâme* (Cilt VIII). (S. A. Kahraman, & Y. Dağlı, Dü) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İLGÜREL, M. (1995). Evliya Çelebi. *DİA* (Cilt XI). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- KİEL, M. (1991). Avlonya. *DİA* (Cilt IV). içinde İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kiel, M. (1996). Filibe. *DİA* (Cilt III). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- KİEL, M. (2010). Şumnu. *DİA* (Cilt XIX). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- KURU, L., & ÖNAL, A. (2018). *Osmankı Kaza Teşkilatı*. İstanbul: Yedi Tepe Yayınları.
- TURAN, N. S. (2015). Seyahatnâmeden Yansıdığı Biçimiyle 17. Yüzyılda Arnavutluk’ta Kimlik, Kültür ve Toplumsal Yapılar. *Sosyoloji konferansları*. İstanbul.

Üniversite öğrencilerinin minnettarlık ve alçakgönüllülük düzeylerinin duyarlık düzeylerini yordaması

Predicting levels of gratitude and humility of university students' compassion levels

Zeynep AKKUŞ ÇUTUK¹⁵⁵

Özet

Bu çalışmada, minnettarlık ve alçakgönüllülüğün duyarlılığı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 261'i kadın, 214'ü erkek olmak üzere toplam 475 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Duyarlık Ölçeği, Minnettarlık Ölçeği ve Alçakgönüllülük Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada T-testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duyarlılığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kızların duyarlık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu; duyarlık ile minnettarlık ve alçakgönüllülük arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu; minnettarlık ve alçakgönüllülüğün duyarlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duyarlık, Minnettarlık, Alçakgönüllülük, Üniversite Öğrencileri

1. GİRİŞ

Son yıllarda pozitif psikoloji çalışma alanına giren konular oldukça ilgi görmekte ve araştırmalar artmaktadır. Bunlardan birisi olan duyarlık, bireyin kendisiyle ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasına yardım eden (Stosny, 2004) bir kavramdır. Duyarlık, diğer insanların sıkıntılarını, sorunlarını, ihtiyaçlarını diğer bir ifadeyle iç dünyalarını anlamamıza ve onlara destek olmamıza yardımcı olurken aynı zamanda kişinin zihni ve bedeni olarak da iyi hissetmesini sağlamaktadır (Gilbert, 2009; Gilbert & Irons, 2005). Minnettarlık kavramının da, olumlu duygularla ve yaşantılarla yakından bir ilişkisi vardır (McCullough, Kilpatrick, Emmons & Larson, 2001).

Minnettarlık, diğer insanlardan bir yarar gördüğünde bunu fark etme ve olumlu duygularla karşılık vermeye yönelik bir eğilimi ifade eder (Emmons, McCullough ve Tsang, 2007; McCullough, Emmons ve Tsang, 2002). Alçakgönüllülük özelliğine sahip bireylerin de, diğer insanlara karşı sevgi ve saygı duyduğu, hatalarını, eksikliklerini, kusurlarını olduğu gibi kabul ettiği, kendini diğerlerinden üstün görmeden, ölçülü ve ılımlı bir kendilik algısına sahip olduğu dikkati çekmektedir (Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın, 2012). Bu kapsamda, pozitif psikoloji alanında yer alan bu kavramlardan minnettarlık ve alçakgönüllülüğün duyarlılığı yordayıp yordamadığı araştırmamızın temel amacını oluşturmaktadır.

¹⁵⁵ Trakya Üniversitesi, zeynepacutuk@trakya.edu.tr

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 261'i (%55) kadın, 214'ü (%45) erkek olmak üzere toplam 475 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Duyarlık Ölçeği, Minnettarlık Ölçeği ve Alçakgönüllülük Ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1. Duyarlık Ölçeği

Ölçek, Demirci-Seyrek, Ersanlı ve Tunç (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 15 maddeden ve merhamet, duygudaşlık, anlayış ve insani olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipinde bir ölçektir ve maddeler 1 ile 5 arasında (1=en az; 5 en çok) değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15; en yüksek puan ise 75'tir. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam puan korelasyonlarının ise .34 ile .62 arasında değiştiği bulunmuştur (Demirci-Seyrek, Ersanlı ve Tunç, 2016).

2.2.2. Minnettarlık Ölçeği

Ölçek, McCullough, Emmons & Tsang (2002) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması Yüksel ve Oğuz-Duran (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 7'li Likert tipinde bir ölçme aracıdır ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri sırasıyla .86, .85, .52, .70 ve .66; madde toplam puan korelasyonlarının ise .59 ile .83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .77; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .66 olarak bulunmuştur (Yüksel ve Oğuz-Duran, 2012).

2.2.3. Alçakgönüllülük Ölçeği

Ölçek, Elliott (2010) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde bir ölçme aracıdır ve maddeler 1 ile 5 arasında (1:Hiç Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum ve 5:Tamamen Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçek 13 maddeden ve 4 alt boyuttan (açıklık, kendinden vazgeçme, alçakgönüllülükle kendini değerlendirme ve diğerlerine odaklanma) oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .29 ile .58 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, açıklık alt boyutu için .63, kendinden vazgeçme alt boyutu için .67, alçakgönüllülükle kendini değerlendirme alt boyutu için .72, diğerlerine odaklanma alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

Ölçüt geçerliği kapsamında alçakgönüllülük ile affedicilik ölçeği arasında pozitif yönde ($r=.52$) bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tamamı için test-tekrar test korelasyon katsayısının $r=.63$ olduğu, madde-toplam korelasyonunun .33 ile .53 arasında değiştiği bulunmuştur (Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın, 2012).

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, SPSS 22.00 for Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, T-testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Cinsiyetlere göre, duyarlık ölçeğinden alınan puanların t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Kız	261	62.08	7.68	473	3.103	.002
Erkek	214	59.63	9.51			

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin duyarlık ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(473)= 3.103, p<.05$). Kız öğrencilerin duyarlık puanları ($X=62.08$), erkek öğrencilere göre ($X=59.63$) daha yüksektir.

Tablo 2. Duyarlık ölçeğinden alınan puanların minnettarlık ve alçakgönüllülük ile ilişkisi*

		<i>Minnettarlık</i>	<i>Alçakgönüllülük</i>
Duyarlık	Korelasyon (r)	.342**	.228**
	Anlamlılık (p)	.000	.000
	N	475	475

** $P<0.01$

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin duyarlık ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile minnettarlık ($r=.342, P<0.01$) ve alçakgönüllülük ($r=.228, P<0.01$) arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	31.024	3.758		8.255	.000
Minnettarlık	.452	.057	.333	7.858	.000

Alçakgönüllülük .422 .084 .214 5.045 .000

Tablo 3. Minnettarlık ve alçakgönüllülüğün duyarlılığı yordamasına ilişkin sonuçlar

Tablo 3 incelendiğinde, minnettarlık ve alçakgönüllülük değişkenlerinin duyarlık düzeyini yordadığı belirlenmiştir. Bu işlemin sonucunda $R=.403$, $R^2=.163$ olarak bulunmuş ve duyarlık düzeyindeki toplam varyansın %16.3'ünün bu değişkenlerce açıklandığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, duyarlılığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kızların duyarlık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu; duyarlık ile minnettarlık ve alçakgönüllülük arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu; minnettarlık ve alçakgönüllülüğün duyarlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, konuyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Duyarlık ile empati, yardımseverlik, gönüllülük ve sosyal destek arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu (Sprecher, & Fehr, 2005); öz duyarlık ile bireyin yaşam doyumu, sosyal destek ve duygusal zeka gibi iyilik halini direkt etkileyen faktörler arasında olumlu yönde ilişki bulunduğu saptanmıştır (Neff, 2003b). Duyarlık, diğer insanlara karşı sabırlı olmayı, nazik ve önyargısız bir şekilde yaklaşmayı, herkesin hata yapabileceğini ve mükemmel olmadığını kabul etmeyi sağlar (Neff, Kirkpatrick, & Rude, 2005).

İlkokuldan itibaren duyarlılığı temel alan bir eğitim anlayışı ve okul psikolojik danışmanlarının katkısı ile bireylere insan sevgisi ve toplumun yapı taşlarını oluşturan değerlerin kazandırılabilmesi değerlendirilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Demirci-Seyrek, Ö., Ersanlı, K. ve Tunç, T. (2016). Duyarlık ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56).
- Emmons, R.A., McCullough, M.E., & Tsang, J. (2007). *The Assessment Of Gratitude*. In J.Lopez and C. R. Snyder (Eds), *Positive Psychological Assessment: A Handbook Of Models And Measures* (pp.327-341), Washington DC: APA
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind: A New Approach To Facing The Challenges Of Life*. London: Constable & Robinson.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2005). *Focused Therapies And Compassionate Mind Training For Shame And Self-Attacking*. In P. Gilbert (Ed), *Compassion: Conceptualisations, Research And Use In Psychotherapy* (pp 263–325). New York: Routledge.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B.(2001). Is gratitude a moral affect?. *Psychological Bulletin*, 127, 249-266.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.
- Neff, K. (2003a). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self And Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self And Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K., Kirkpatrick, K., & Rude, S. (2005), "Accepting the human condition: self-compassion and its link to adaptive psychological functioning", Manuscript submitted for publication, 1-43.

- Sarıçam, H., Akın, A., Gediksiz, E. ve Akın, Ü. (2012). Alçakgönüllülük ölçeğinin Türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 165-188.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.
- Stosny, S. (2004). Compassion power: helping families reach their core value. *The Family Journal*, 12(1), 58-63.
- Yüksel, A. ve Oğuz Duran, N. (2012). Turkish adaptation of gratitude questionnaire. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46,199-216.

Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etkisi

The Effect of psycho-education program for emotional expressivity on adolescents depression, anxiety and stress level

Zeynep AKKUŞ ÇUTUK¹, Mehmet KAYA²

Özet

Bu araştırmanın amacı, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Katılımcılar, iki lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarına devam eden 492 öğrenciye Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) uygulanarak belirlenmiştir. Çalışmada, 2x3'lük (deney/kontrol grupları x ön-test/son-test/izleme testi) split plot deseni kullanılmıştır. Deney grubuna 12 kişi, kontrol grubuna 12 kişi olmak üzere toplam 24 kişi seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 12 haftalık duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere DASS-42 oturumlar başladığında, tamamlandığında ve tamamlandıktan 3 ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; psiko-eğitim programının deney grubunda bulunan katılımcıların depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal Dışavurum, Depresyon, Anksiyete ve Stres, Psiko-eğitim Programı*

1. GİRİŞ

Duygusal dışavurum, genellikle duyguya eşlik eden gülme, surat asma, ağlama ya da kapıyı çarpıp çıkma gibi çeşitli davranışsal (yüz, duruş gibi) değişimler olarak tanımlanır (Gross & John, 1995). Duyguları bastırmak, hissedilen gerçek duyguların ifade edilmesini engeller. Bu durum duygu ve davranışlar arasında uyumsuzluk hissinin oluşmasına yol açar ve kişinin duygularını olumsuz terimlerle değerlendirmesine neden olur (Gross, & John, 2003). Duyguları bastırmak, bireylerin mevcut duyguyu ortaya çıkaran durumla ilgili sürekli düşünmelerine yol açarak olumsuz ruh hali, olumsuz bilişsel tarz ve depresyon belirtilerinin ortaya çıkma riskini artırır (Nolen-Hoeksema, Morrow, & Fredricson, 1993). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, duygusal farkındalığı ve duyguları ifade etme düzeyi azaldıkça depresyon ve kaygı puanlarının arttığı bulunmuştur (Lundh, Johnsson, Sundqvist, & Olsson, 2002). Söz konusu yapılan çalışmalarda duyguların farkında olmanın, ifade etmenin diğer bir ifadeyle duygusal dışavurumun depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda araştırmada, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyi üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir.

¹ Trakya Üniversitesi, zeynepacutuk@trakya.edu.tr

² Sakarya Üniversitesi, mehmetkaya@sakarya.edu.tr

2. YÖNTEM

Katılımcılar, 2014-2015 öğretim yılında iki lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarına devam eden 492 öğrenciye Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) uygulanarak belirlenmiştir. Çalışmada, 2x3'lük (deney/kontrol grupları x ön-test/son-test/izleme testi) split plot deseni kullanılmıştır. Deney grubuna 12 kişi, kontrol grubuna 12 kişi olmak üzere toplam 24 kişi seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 12 haftalık duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm öğrencilere DASS-42 oturumlar başladığında, tamamlandığında ve tamamlandıktan 3 ay sonra olmak üzere farklı zamanlarda üç kez uygulanmıştır. Verilerin analizinde ölçüm ve gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı olarak Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Bilgel ve Bayram (2010) tarafından yapılan DASS-42 kullanılmıştır. Ölçek, 14 maddesi depresyon, 14 maddesi anksiyete ve 14 maddesi stres olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, dört basamaklı Likert tipi bir ölçektir ve maddeler 0 ile 3 arasında (0=bana hiç uygun değil, 1=bana biraz uygun, 2=bana genellikle uygun, 3=bana tamamen uygun) değerlendirilmektedir. Türkçe formu için yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın %44'ünü açıklayan 3 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA= .08, GFI= .79 ve CFI= .75 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları depresyon için .92, anksiyete için .86 ve stres için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları ise depresyon için .48-.70, anksiyete için .33-.59 ve stres için .43-.70 olarak hesaplanmıştır (Bilgel ve Bayram, 2010).

3. BULGULAR

Tablo 1. DASS-42 Depresyon Alt Boyutu Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DASS-42 depresyon alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön-test	11	25.63	6
	Son-test	11	17.90	7.02
	İzleme Testi	11	16.90	6.80
	Ön-test	11	23.63	5.14

Kontrol	Son-test	11	24.18	6.16
	İzleme Testi	11	23.45	4.48

Tablo 1’de deney grubunun son-test ve izleme testi puan ortalamalarında, ön-test puan ortalamasına göre bir azalma olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. DASS-42 Depresyon Alt Boyutu İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	n ²
Gruplararası	1799.531	21				
Grup (Deney/Kontrol)	214.561	1	214.561	2.707	.116	.119
Hata	1584.970	20	79.248			
Gruplar içi	1081.333	44				
Zaman ön-test,son-test, izleme testi)	245.545	2	122.773	8.521	.001	.299
Müdahale*Zaman	259.485	2	129.742	9.005	.001	.310
Hata	576.303	40	14.408			
Toplam	2880.864	65				

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin hem ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın hem de müdahale ve zaman ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. DASS-42 Anksiyete Alt Boyutu Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DASS-42 anksiyete alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
	Ön-test	11	23.18	4.85
Deney	Son-test	11	12.63	6.74
	İzleme Testi	11	12.45	3.47
	Ön-test	11	21.90	4.74
Kontrol	Son-test	11	20.54	4.50

İzleme Testi

11

21

3.63

Tablo 3’de deney grubunun, son-test ve izleme testi puan ortalamalarında, ön-test puan ortalamasına göre bir azalma olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. DASS-42 Anksiyete Alt Boyutu İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	n ²
Gruplararası	1488.197	21				
Grup (Deney/Kontrol)	422.561	1	422.561	7.931	.011	.284
Hata	1065.636	20	53.282			
Gruplar içi	1145.333	44				
Zaman(ön-test,son-test, izleme testi)	508.394	2	254.197	33.347	.000	.625
Müdahale*Zaman	332.030	2	166.015	21.779	.000	.521
Hata	304.909	40	7.623			
Toplam	2633.53	65				

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin hem ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın hem de müdahale ve zaman ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. DASS-42 Stres Alt Boyutu İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DASS-42 stres alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
	Ön-test	11	28.72	2.79
Deney	Son-test	11	17.81	6.09
	İzleme Testi	11	18.27	5.93
	Ön-test	11	29.09	4.34
Kontrol	Son-test	11	28.81	3.25

Tablo 5 incelendiğinde; deney grubunun son-test ve izleme testi puan ortalamalarında, ön-test puan ortalamasına göre bir azalma olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığı **görülmüştür.**

Tablo 6. DASS-42 Stres Alt Boyutu İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	n ²
Gruplararası	1695.53	21				
Grup (Deney/Kontrol)	939.409	1	939.409	24.848	.000	.554
Hata	756.121	20	37.806			
Gruplar içi	1420	44				
Zaman (ön-test,son-test, izleme testi)	415.121	2	207.561	14.335	.000	.418
Müdahale*Zaman	425.727	2	212.864	14.702	.000	.424
Hata	579.152	40	14.479			
Toplam	3115.53	65				

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara; duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının deney grubunda bulunan bireylerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir düşüş sağladığı ve bu düşüşün 3 ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği görülmüştür. Konuyla ilgili alan yazında, psiko-eğitim programı aracılığıyla depresyon, anksiyete ve stres düzeyinin azaltılmasına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Depresyon belirtilerini azaltmaya yönelik Melo-Carrillo, Oudenhove, & Lopez-Avila (2012) tarafından yapılan çalışmada depresyon belirtilerinin azaltılmasında psiko-eğitim programının anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde Morokuma, & diğerleri (2013) tarafından majör depresyon hastalarıyla yapılan kontrol gruplu bir çalışmada psiko-eğitim programının deney grubunda, kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde depresif belirtileri düşürdüğü görülmüştür. Anksiyete

bozukluklarında psiko-eğitim çalışmalarının incelendiği bir çalışmada (Rummel-Kluge, Pitschel-Walz ve Kissling, 2009) anksiyete bozukluğu olan hastaların çoğunun (%77) psiko-eğitim seçeneği verildiği zaman bunu tercih ettiğini ancak araştırma yapılan kurumların sadece % 8'inin anksiyete bozukluğu olan hastalara psiko-eğitim verdiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma ayrıca anksiyete bozukluklarında psiko-eğitim programının faydalı olduğunu ve tedavi maliyetlerini de düşürdüğünü ortaya koymuştur. Başka çalışmalarda da (Cloos, 2005; Rollman ve diğerleri, 2005; Chavira ve Stein, 2002; Dannon ve diğerleri, 2002 akt. Rummel-Kluge ve diğerleri, 2009) anksiyete bozukluklarına yönelik psiko-eğitim çalışmalarının etkili olduğu, tedaviye cevap oranını artırdığı, belirtileri düşürdüğü ve yaşam kalitesini artırdığı görülmektedir. Kang, Choi ve Ryu (2009) farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programının, öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde önemli düzeyde azalmayı sağladığını bulmuştur. Kashani, Kashani, Moghimian ve Shakour (2015) çalışmasında kanser hastalarında stres aşılama eğitiminin anlamlı bir biçimde depresyonu, anksiyeteyi ve stresi azalttığı saptanmıştır. Nouri, Zahrakar, Omara, Fatideh, Pourshojaei ve Fatideh (2015) araştırmasında affetme eğitim programının ergen kızlarda depresyon, anksiyete ve stres üzerinde önemli bir azalmaya yol açtığını bulmuştur.

5. KAYNAKLAR

- Bilgel, N. ve Bayram, N. (2010). Turkish version of the depression anxiety stress scale (DASS- 42): psychometric properties. *Archives of Neuropsychiatry*, 47: 118-26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Kang, Y. S., Choi, S. Y., & Ryu, E. (2009). The effectiveness of a stress coping program based on mindfulness meditation on the stress, anxiety, and depression experienced by nursing students in korea. *Nurse Education Today*, 29, 538-543.
- Kashani, F., Kashani, P., Moghimian, M. ve Shakour, M. (2015). Effect of stress inoculation training on the levels of stress, anxiety, and depression in cancer patients. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 20(3).
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 335-342.
- Lundh, L. G., Johnsson, A., Sundqvist, K., & Olsson, H. (2002). Alexithymia, memory of emotion, emotional awareness, and perfectionism. *Emotion*, 2 (4), 361-379.
- Melo-Carrillo, A., Oudenhove, L. V., & Lopez-Avila, A. (2012). Depressive symptoms among mexican medical students: high prevalence and the effect of a group psychoeducation intervention. *Journal of Affective Disorders*, 136, 1098-1103.
- Morokuma, I., Shimodera, S., Fujita, H., Hashizume, H., Kamimura, N.,...Inoue, S. (2013). Psychoeducation for major depressive disorders: A randomised controlled trial. *Psychiatry Research*, 210, 134-139.
- Nolen-Hoeksama, S., Morrow, J., & Fredrickson, B. L. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28.
- Nouri, F. L., Zahrakar, K., Omara, S., Fatideh, Z. A., Pourshojaei, A., & Fatideh, N.A. (2015). Effect of psychoeducational forgiveness program on symptoms of depression, anxiety, and stress in adolescents. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 25(123), 193-198.
- Rummel-Kluge, C., Pitschel-Walz, G., & Kissling, W. (2009). Psychoeducation in anxiety disorders: results of a survey of all psychiatric institutions in germany, austria and switzerland. *Psychiatry Research*, 169, 180-182.

Tarihi deney ve modellerin tekrarlanması tekniğinin lise öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları üzerine etkisi

The effect of replicating historical experiments and models on high school students' understanding of nature of science

Zeynep Neslihan KÖYLÜ^{156a}, Serhat İREZ^{157b}

Özet

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesiyle beraber ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda bilimsel okuryazar bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek fen eğitiminin temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Fen eğitiminde bilimsel okuryazar bireyler yetiştirme amacına hizmet eden pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Fen bilimleri eğitiminde bilim tarihinin kullanılması da bu amaca hizmet eden yaklaşımlardan biridir. Bilim tarihi fen bilimleri eğitimi içerisinde farklı yollarla kullanılmaktadır. Tarihi deney ve modellerin tekrar edilmesi tekniği bilim tarihini sınıf ortamına taşımada diğer tekniklere göre daha az kullanılan ancak etkinliğinin çok daha fazla olduğu tartışılan bir teknik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada bilim tarihi kullanımında tarihi deney ve modellerin tekrar edilmesi tekniğinin lise öğrencilerinin bilimin doğası konusundaki anlayışlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma süreci İstanbul'da özel bir ortaöğretim kurumunda 11. sınıfta eğitim gören 19 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma deseni olarak zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcıların bilimsel bilginin doğasına yönelik anlayışlarındaki değişimin ölçülmesi için 'Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği' kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin süreç içerisindeki deneyimlerini analiz edebilmek için uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş görüşme formu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları tarihi deney ve modellerin tekrarlanması öğrencilerin bilime karşı tutumlarını geliştirmede önemli bir teknik olduğunu, ayrıca bu tekniğin öğrencilerin bilimin bazı özellikleri konusunda anlayışlarını geliştirmede önemli bir bağlam yarattığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, tarihi deney ve modellerin tekrar edilmesi tekniğinin fen bilimleri derslerinde kullanılabilecek etkin bir öğretim tekniği olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, bilim tarihi, tarihi deney ve modellerin tekrarlanması.

1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yaşanan devrimsel değişim, eğitimin geleneksel amaçlarını yeniden inceleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Hurd, 1998). Bu bağlamda, eğitimin önemli bir bileşeni olan fen bilimlerinin amacı yeniden gözden geçirilmiş, mevcut değişimler kapsamında yeni hedefler belirlenmiştir. Fen bilimleri eğitiminin değişen yüzüyle beraber belirlenen genel hedef, 'toplumda bilimsel okuryazar birey sayısını artırmak böylece bilimin, toplumu oluşturan bireyler tarafından anlaşılmasını sağlamak' olmuştur (Driver, Leach, Millar & Scott, 1996). En genel anlamıyla bilimsel okuryazarlık bilimi ve bilimin topluma katkısını takdir etme, bilimin işleyişi ve bilimin ortaya koyduğu temel fikirler hakkında yeterli

^{156a} Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, zeynepneslihanakoylu@gmail.com

^{157b} Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, sirez@marmara.edu.tr

bilgiye sahip olma ve bilimin ortaya koyduğu bilgi ve tartışmalara bilinçli yaklaşabilme olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, Haymana & Bozyılmaz, 2008).

Bilimsel okuryazarlığın gerektirdiği öğrenme ortamlarını tanımlamak ve öğretim yaklaşımlarını geliştirmek için özellikle son 40 yılda yoğun çalışmalar yapılmış ve sorgulama temelli yaklaşım, problem temelli öğrenme, argümantasyon, sosyo-bilimsel konuların fen öğretiminde kullanımı gibi pek çok önemli öğretim yaklaşımı önerilmiştir. Bu dönemde ön plana çıkan önemli yaklaşımlardan birisi de fen bilimleri eğitiminde bilim tarihinin kullanılmasıdır (Irwin, 2000).

1.1. Bilim Tarihinin Fen Eğitimindeki Yeri

Bilim tarihi, 20. yüzyılın ilk zamanlarından bu yana fen eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bilim tarihi, pek çok fen bilimleri eğitimcisi tarafından bilimsel içeriğin ve bilimsel bilginin doğasının öğretilmesinde potansiyel bir kaynak ve etkin bir bağlam olarak tanımlanmaktadır (Irwin 2000). Bilim tarihinin fen eğitiminde kullanılmasının en önemli nedenlerinden birisi bilimdeki epistemolojik tartışmaların ve bilimsel bilginin doğasının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamaktır (Höttecke, Henke & Riess, 2012). Genel olarak bilimsel bilginin doğasının öğretiminde doğrudan-yansıtıcı (bilimsel bilginin doğasının açık ve öğrencilerin yansıtma yapmasına imkân verecek şekilde öğretimi) ve dolaylı (bilimsel bilginin doğasının öğrenciler tarafından yaptıkları bilimsel faaliyetlerin bir sonucu olarak anlaşılabilceğini savunan yaklaşım) yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bilim tarihi alanında yapılan çalışmalar çok yeni olmasına ve henüz net sonuçlar ortaya koyamamasına rağmen pek çok araştırmacı fen eğitiminde bilim tarihi kullanımının öğrencilerin bilimsel bilginin doğası anlayışlarını geliştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır (Höttecke ve ark., 2012).

Fen eğitiminde bilim tarihi uygulamaları, öğrencilerin bilim insanları ile kendilerini özdeşleştirmelerini sağlar. Bilim tarihi, öğrencilerin bilimsel süreçte yaşanan zorlukların farkına vararak bilimin nasıl ilerlediğini daha iyi anlamalarına olanak sağlamaktadır. Tüm bu özellikler göz önüne alındığında bilim tarihinin fen eğitime dâhil edilmesinin uygun olduğu görülmektedir (Laçin-Şimşek, 2009).

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, bilim tarihi kullanımında tarihi deney ve modellerin tekrarı tekniğinin öğrencilerin bilimin doğası konusundaki anlayışlarını nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışmada deneysel çalışma yöntemine uygun olarak zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Çalışma, İstanbul'da özel bir ortaöğretim kurumunda 11. sınıfta eğitim gören 19 öğrenci (12 kız, 7 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, okulun bilim kulübü

kapsamında, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı boyunca, haftada 1 kez 1 ders saatinde yapılmıştır. Uygulama süreci, 8 temel aşamadan oluşmaktadır. Her bir aşamanın süresi birbirinden farklılık göstermektedir (1-9 hafta).

2.1. Veri toplama araçları

Veri toplama sürecinde bir anket ve bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına yönelik anlayışlarındaki değişimin ölçülmesi için ‘Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği’ kullanılmıştır. İlgili ölçek katılımcılara uygulama öncesinde ön test olarak ve uygulama sonrasında aynı katılımcılara son test olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin süreç içerisindeki deneyimlerini analiz edebilmek için uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş görüşme formu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlgili ölçekten elde edilen veriler T testi, görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Araştırma Soruları, Kullanılan Ölçekler ve Analiz Yöntemleri

Araştırma Soruları	Kullanılan Ölçekler	Analiz Yöntemi	Zaman	
			Ön Test	Son Test
Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında bilimsel bilginin doğası anlayışları arasında anlamlı bir değişim var mıdır?	Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği	T testi	Ekim	Haziran
Çalışmaya katılan öğrenciler tarihi deney ve modellerin tekrarlanması sürecindeki deneyimlerini nasıl değerlendirmektedir?	Görüşme formu ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler	İçerik Analizi		Haziran

3. BULGULAR

Uygulamanın başında ve sonunda katılımcıların bilimin doğası hakkındaki anlayışlarındaki değişikliklerinin analizi için ön test-son test uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Öte yandan katılımcıların süreç içerisindeki deneyimlerinin analizi için içerik analizi yapılmıştır.

3.1. Katılımcıların bilimin doğası inanışlarının uygulama öncesi ve sonrası T testi sonuçlarının karşılaştırılması

Katılımcıların uygulama öncesi bilimin doğası inanışları ve sonrasındaki bilimin doğası inanışlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucu anlamlı bir fark bulunamamıştır, $t(18) = -1,7$, $p > ,05$ (Tablo 2). Ancak yapılan ilişkili örneklem T testi sonucu alt boyutlara bakıldığında *Yaratıcılık ve Hayal Gücü* alt boyutunun ön ve son testleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t(18) = -2,4$, $p < ,05$ (Tablo 3).

Tablo 2: Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği Uygulama Öncesi ve Sonrası T testi Sonuçları

Bilimsel Doğası İnanışları Ölçeği	N	Ort.	SS.	SD	t	p
BDİÖ Ön Test	19	3,20	,30	18	-1,7	,095
BDİÖ Son Test	19	3,33	,26			

Tablo 3: Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği Alt Boyutları Uygulama Öncesi ve Sonrası T testi Sonuçları

Bilimsel Doğası İnanışları Ölçeği		N	Ort.	SS.	SD	t	p
<i>Bilimsel Bilginin Değişimi</i>	Ön-Test	19	3,47	,83	18	-1,6	,114
	Son Test	19	3,69	,60			
<i>Gözlem ve Çıkarım</i>	Ön-Test	19	3,08	,64	18	-1,8	,089
	Son Test	19	3,38	,63			
<i>Bilimsel Yöntem</i>	Ön-Test	19	3,32	,44	18	,450	,658
	Son Test	19	3,25	,56			
<i>Yaratıcılık ve Hayal Gücü</i>	Ön-Test	19	3,30	,62	18	-2,4	,026
	Son Test	19	3,74	,49			
<i>Bilimin Kabulleri ve Sınırları</i>	Ön-Test	19	3,24	,59	18	-1,1	,279
	Son Test	19	3,40	,47			
<i>Sosyo-Kültürel Etki</i>	Ön-Test	19	2,98	,78	18	1,1	,263
	Son Test	19	2,68	,80			
<i>Bilimsel Kanun ve Teoriler</i>	Ön-Test	19	2,97	,38	18	-,27	,784
	Son Test	19	3,00	,35			

3.2. Mülakatlar

Yapılan mülakatlarda katılımcılara uygulama sürecini kısaca tanımlamaları, süreçte kazandıkları becerileri, bilim tarihinin derslere dâhil edilmesinin avantajları, süreçte karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümü için ihtiyaçları doğrultusunda sorular sorulmuş, cevapları analiz edilmiştir. Katılımcılar uygulama sürecini tanımlarken büyük çoğunluğunun etkileyici, işbirliğine özendiren ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde katılımcıların uygulama sürecini ilginç ve eğlenceli bulduklarından bu süreci oldukça etkileyici bir süreç olarak tanımladıkları görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların çok az bir bölümü uygulama sürecini tanımlarken olumsuz ifade kullandığı görülmüştür. Katılımcılar süreçte kazandıkları beceriler konusunda sorulan soruya çoğunlukla işbirliği becerisini kazandıkları cevabını vermiştir. Öte yandan uygulama sürecinin katılımcıların gelecekteki meslek seçimlerinde karar vermelerini etkilediği görülmüştür. Katılımcıların bu süreçten sonra bilim insanı ve araştırmacı olma yönündeki eğilimler vermiş oldukları cevaplardan anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların süreçte kazandıkları beceriler konusunda uygulama sürecinin alan bilgisine olan katkılarının ön olana çıktığı görülmüştür. Bilim tarihinin derslere dâhil edilmesinin avantajları konusunda katılımcılara sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar özellikle bu uygulamalar ile derslerin daha öğretici olacağı konusuna dikkat çektikleri görülmüştür. Katılımcılar uygulama sürecinde özellikle modelin yapım aşaması ve bilgi kaynaklarına ulaşma konusunda problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan bu problemlerin üstesinden gelebilmek için özellikle işbirliği içinde çalışmaya gereksinim duyduklarını ve araştırmalarını detaylandırarak devam ettirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar süreç içinde karşılaştıkları problemleri çözdüklerini ve uygulamanın başarılı bir şekilde tamamlandığını ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Katılımcıların tarihi deney ve modellerin tekrarlanması tekniği kullanılarak yürütülen uygulama süreci öncesi ve sonrasındaki bilimin doğası anlayışları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak ilgili ölçek (Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği) alt boyutları açısından analiz edildiğinde *Yaratıcılık ve Hayal Gücü* alt boyutunun ön ve son testleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Lin ve Chen'in (2002) bahsettiği gibi fen eğitiminde bilim tarihi kullanımının öğrencilerin özellikle yaratıcılık ve hayal güçleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların süreç içerisindeki deneyimlerinin ortaya çıkarılması için gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler benzerlik ve farklılıklarına göre kategorize edilmiş ve *Uygulama Süreci Tanımlama*, *Süreçte Kazanılan Beceriler*, *Bilim Tarihinin Derse Dâhil Edilmesinin Avantajları*, *Karşılaşılan Sorunlar* ve *İhtiyaçlar* olmak üzere toplam 5 tema

altında kodlanmıştır. Ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulguların sonuçları katılımcıların büyük çoğunluğunun tarihi deney ve modellerin tekrarlanması tekniği ile yürütülen uygulama süreci etkileyici ve işbirliğine özendirici ifadelerini kullanarak tanımladıklarını göstermektedir. Diğer taraftan öne çıkan sonuçlardan bir diğeri katılımcıların büyük çoğunluğunun uygulama sürecinin alan bilgilerine olan katkılarıdır. Benzer şekilde katılımcıların tarihi deney ve modellerin tekrarlanması ile anlamlı öğrenme sürecini deneyimleyebildikleri bu çalışmanın öne çıkan sonuçlarından biridir.

5. KAYNAKLAR

- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young People's Images of Science*. Buckingham: Open University Press.
- Höttecke, D., Henke, A., & Riess, F. (2012). Implementing history and philosophy in science teaching: Strategies, methods, results and experiences from the European HIPST project. *Science & Education*, 21(9), 1233-1261.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific Literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82, 407-416.
- Irwin, A. R. (2000). Historical case studies: Teaching the nature of science in context. *Science Education*, 84(1), 5-26.
- Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozıymaz, B. (2008). Analysis of the elementary science and technology curriculum of Turkey with respect to different aspects of scientific literacy and scientific process. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52.
- Laçın-Şimşek, C. (2009). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ve kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor?. *İlköğretim Online*, 8(1).
- Lin, H. S., & Chen, C. C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 773-792.

Educational priorities toward textual competence through children's literature in the training of future preschool teachers

Desislava SIDEROVA^a

Abstract

The aim of the present study is to specify the educational priorities of the curriculum included in the preparation in linguodidactics in the Bulgarian language in the field of textual competence of students who are trained to be kindergarten teachers. The study is based on poetic texts with a concept of nature, belonging to the Bulgarian literature for children. The results obtained using descriptive statistics show the effectiveness of using the case study in diagnosing the professional competence of future pre-school teachers. The emphasis is on applying contextual learning as a way to develop their professional competence.

Keywords: *Poetic text, communication, nature, seasons, integrative context*

1. INTRODUCTION

The change in the educational paradigm through the enhanced penetration of the competence approach in university didactics predetermines the discovery of specific educational priorities to be addressed in the context of the educational needs of the students themselves. The planning of text-centric training within the linguistic courses is considered to be promising in terms of increasing the quality of the educational service with the pedagogical students. In the framework of contextual learning, the parameters of textual competency of the future teachers of children are sought, which competence they will need for their successful realization in line with the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (European Commission, 2009). It is in the realization of the transition from *textcentrism* to *anthropocentrism* (*educational content – technological realization* of the pedagogical interaction in the kindergarten) that the manifestations of the professional competency of the pre-school teacher are sought.

In the context of the study, we stick to the understanding of *textual competence* as a set of skills for building and adopting a linguistic text. It encompasses the rules that apply in a given language for constructing different types of constituents and applying the types of texturing mechanisms, as well as corresponding more specific competencies related to productive and/or only receptive handling of separate types of texts (Dobreva & Savova, 2009, p. 237).

2. DIAGNOSTIC PROCEDURE

The purpose of the present study is to specify the educational priorities of the curriculum included in the preparation of linguodidactics of the Bulgarian language in the area of textual

^a Trakia University, Stara Zagora-Bulgaria, e-mail address: desiti@abv.bg

competence as part of the professional competence of the pedagogical students who are preparing to be teachers of pre-school children in the conditions of the kindergarten.

65 students from the Bachelor's degree in Pre-school and Primary School Pedagogy took part in the survey. They are trained at the Pedagogical Faculty of Trakia University – Stara Zagora, Bulgaria.

65 different texts were used. Their authors are Bulgarian poets – classical and contemporary authors of literature for children. The thematic texts are oriented to nature-related concepts that create an integrative context of the study, the main focus being directed at tracking the characteristic changes in the natural environment during different seasons with a special interest in living organisms in the given context. However, as far as works of literature on children are concerned, natural information is translated into artistic images of aesthetic value, which predetermines the use of the personification of natural objects and phenomena in a significant part of the texts. The direction of work on fictional texts with natural concepts is very suitable for the age of these children – this also predetermines the invariant situation of pedagogical interaction to which the student who is a future teacher of children has to find a methodical approach during the diagnostic procedure with the use of *case studies as an instrument* in the research procedure.

The study itself consisted of 2 strands which, on the one hand, track the students' theoretical knowledge of the text and, on the other – their ability to adapt them according to the age specifics of pre-school children and to transform them according to the specifics of the pedagogical interaction in the kindergarten. For the application of the knowledge and skills in the implementation of contextual training within the framework of the university linguodidactics, the individual case study is submitted to the student on a paper carrier in the performed diagnostic procedure. This implies the application of a specific approach to the text predetermined by itself, but also by the peculiarities of its recipient – the future kindergarten teacher – in his role of mediator in the triad author – text – children. In order to realize the aim of the research, the students perform a system of 10 tasks with a structured or free answer with a duration of up to 45 minutes, united by the conceptual direction of the case study presented to the studied persons: to outline the leading parameters of the pedagogical interaction with the children in the kindergarten based on the artistic text belonging to the poetic genre, taking into account its text specifics.

3. RESULTS

The results of the diagnostic procedure will be presented below consistently, although the activities for mastering competencies take place synchronously.

3.1. Results regarding the described text specificity

The majority of students correctly define the text as *written* – 49 students, representing 75.38% of the total sample; *artistic* – 63 (96.92%); the genre is identified as *a poem* by 64 of the surveyed persons (98.46%). Regarding the predominant text-inferring technique, 37 students (56.92%) are directed to the *descriptive* one. Concerning the link between the topic and the title of the text, the data show inaccuracies in understanding, as the largest number of students consider that the title of the work is related both to the function and to the theme of the text – 27 students (41.53%), 18 – only with the topic (a relative share of 27.69%) and 11 (16.92%) – only with the function of the text: most of the texts do not contain in the title a signal for their functional orientation. Drawing the idea leads to *an understanding* of the author's intention when creating the text, and this should evolve into adequate targeting aimed at mastering competencies by pre-school children. Expectations in this direction are not sufficiently justified – students formulate *keywords* leading to the leading lexico-thematic fields, as well as *the idea* of the text, but find it difficult to point out the competencies around which the pedagogical interaction with the children in the kindergarten is centered: for example, about 1/5 of all people surveyed – 14 students (21.54%) – demonstrate a refusal to indicate competencies, as the reason can be found in the "openness" of the task – it requires reading comprehension of the source text.

3.2. Results concerning the pedagogical interaction

Initially, the students had to **identify the core of the state educational standard** (Ministry of Education and Science, Bulgaria, 2016) in the educational field "Bulgarian Language and Literature", which is most closely related to the text of the case, namely "Perception of a literary work" which was truly identified by 46 of the surveyed students (70.77%). The students also determined in which age group in the kindergarten the text of the submitted case may be included in the educational process. These were prioritized in the following age groups: 28 students of all people surveyed (43.08%) to the *second age group* (4-5 year-olds) and 21 (32.31%) to the *third preparatory school age group* (5-6 years-old children). Only 4 students (6.15%) chose the beginning of pre-school education, and 6 (9.23%) – the "exit" of that educational stage. Here, along with the specificity of the artistic construction itself, the text volume can be taken into account as an average number of words, an average number of sentences and an average number of words per sentence. The average number of words used in the study is 62 and the average number of sentences is 6. For the last variable, an average number of sentence words, the most common value in the distribution is 9 and it is 9 times available in the sample (the mode of the sample is $M_0 = 9$ and the median is $M_{dn} = 13$). These data outline the preference of the students to the intermediate educational levels in the kindergarten as regards the inclusion of the poetic texts provided in the case study.

The table below presents the students' texts that the children can create as a result of the literary communication. They are ranged according to their correspondence with the text. Students' preference is outlined to the creation of a textual description correlating with the derived predominant text-inferring technique of the source text (the *descriptive one*), which in turn is predetermined by the leading concept in the texts included in the case study, namely *the seasonal changes in nature*.

Ranged according to the correspondence with the text	Specified secondary texts				
	Text description	Text about experience	Text based on imagination	Text on some word basis	Text based on images
First range	19	5	13	9	7
Second range	15	10	10	8	7
Third range	8	10	9	11	7
Fourth range	5	12	5	12	10
Fifth range	3	11	10	13	6
Total	50	48	47	53	37

Table 1: Table Captions Must Capitalize Each Word

Interesting are the data regarding which **educational field** should be implemented in *integration* within the pedagogical situation in the subject Bulgarian language and literature in the kindergarten, which is related to the text of the case study. The educational standard, which logically follows from the leading concept in the texts, namely the pre-school field "Environment", has been marked by 50 students, representing 47.62% of all the mentioned integration opportunities (105). It is followed by "Fine Arts", which is mentioned by 28 of the students (with a relative share of 26.67%) and in the educational area "Music" with 12.38% – these are 13 students. The second and third place of the arts-related directions are connected to the syncretism in the aesthetic sphere – the original text is a work of art literature and is organically integrated with them.

The students were also asked to formulate questions on the content of the text of the case study in the framework of the discussion, taking into account the age specificities and the specifics of pedagogical interaction in the educational field "Bulgarian Language and Literature" in the kindergarten. The most common value in the distribution is 6 questions: it occurs 8 times in the sample, so consequently the mode is $M_0 = 6$. The mean value ($M = 6.91$) and the median ($Mdn = 6.5$) are close which indicates that the variable "questions asked to the text" by students who are future educators is approximately normal. With 15 students (23.08%) there is a refusal to formulate questions, and that skill is considered by linguodidactics as important because it builds the skeleton of the heuristic talk within the pedagogical interaction. The structure of the questions

asked from a formal-semantic point of view is also interesting. The small relative share of the lines-incentives (11.41%), which are complex sentences, is explained by the age specifics regarding the use of clear and specific formulations in the presentation of such stimuli. Dominant are sentences with full question words, such as *Who? Where? When? How? What?*, with only 1.68% of the relative share of questions in the composition of which the *Why?* word present, seeking communicative intent. A positive impression is given by the fact that the students avoid questions with question marks that require a *yes* or *no* answer – in this case study only of 2.68% relative share.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

On the basis of the performed study, the following educational priorities are formulated for the curriculum included in the preparation in didactics in the Bulgarian language and Literature, for the acquisition of textual competence by the pedagogical students:

4.1. To establish criteria for the inclusion of literary texts in the pre-school educational process, as students acquire the skills to take into account the age peculiarities of pre-school children and the textual characteristics of the speech product.

4.2. To systematize information about the various techniques of text creation, related to the genres of productive and reproductive texts in the pedagogical interaction with the children in the kindergarten.

4.3. To formulate type competencies that students can apply according to the specifics of the text when planning actual pedagogical situation in the kindergarten.

5. REFERENCES

- Dobreva, E., & Savova, I. (2009). *Text and Discourse*. Veliko Turnovo: Faber.
- European Commission (2009). *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF). Retrieved from https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efl/files/broch_bg.pdf.
- Ministry of Education and Science, Bulgaria (2016). *Ordinance No 5 of 03.06.2016 on Pre-school Education* (promulgated in State Gazette, issue 46 of 17.06.2016, in force since 01.08.2016). Retrieved from <https://www.mon.bg>.

Engelli bireylerin Trakya bölgesindeki yerel basında temsili

Representation of disabled individuals in local news at Thrace region

Seda DONAT BACIOĞLU^{1a}, Ayla İSMAİL^{2b}, Berkay Ömer ÜNAL^{3c}, Burak ADİL^{4d}, Feriha DERVİŞ^{5e}, Ramazan ARKAN^{6f}, Tuğçe BAYYİĞİT^{7g}

Özet

Engelli bireylerin medyada temsil edilmesi oldukça önemli bir konudur. Yazılı ve görsel medya aracılığı ile bir haberin topluma sunulma şekli düşünüldüğünde haklar ve temsiliyet açısından tıpkı kadınlar, çocuklar, farklı cinsel ve kültürel kimlikler gibi engelli bireyler de mağdur durumda kalabilmektedir. Engellilik söz konusu olduğunda medyanın habere ne zaman ve ne şekilde yer verdiği, konuyu halka nasıl anlattığı ve neden-sonuç ilişkisinin nasıl kurulduğu engelli bireylerin temsili açısından büyük önem taşımaktadır. Medyanın sunduğu temsiller nedeniyle, engelli bireylerle ilgili olarak toplumun algısı zaman zaman farkındalığı artıracak şekilde olumlu veya önyargıları pekiştirecek şekilde olumsuz yönde değişebilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Trakya ve Batı Trakya bölgesindeki yerel basında engelli bireylerle ilgili yapılan haberleri incelemektir. Çalışma kapsamında, Edirne, Tekirdağ, Kırklareli ve Batı Trakya Bölgesinde günlük olarak yayınlanan, yüksek tiraja sahip ve farklı görüşleri temsil ettiği düşünülen yerel gazetelerin 2014 yılından 2018 yılı ilk yarısına kadar engelli bireylerle ilgili yaptıkları haberler taranmıştır. Engellilerle ilgili haberlerin hangi sıklıkla basında yer aldığı, haberlerde engellilerle ilgili ana konuların neler olduğu sorularına cevap aranmıştır. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda elde edilen veriler içerik analizi yapılarak elde edilecek ve ilgili alan yazın ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Engelli Bireyler, Yerel Basın, Trakya Bölgesi

1. GİRİŞ

Engelli bireylerin basında yer alışı irdelendiğinde karşımıza “hak haberciliği” kavramı çıkmaktadır (Yıldırım, 2011). Hak haberciliği bağlamında toplumda dezavantajlı kesimler olarak tabir edilen gruplarla beraber sentezinde daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Engellilerin de toplumda yer alan oldukça kalabalık bir dezavantajlı grup olduğu göz önüne alındığında, engellilerin medyadaki temsili ne kadar önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın temel amacı, Trakya ve Batı Trakya bölgesindeki yerel basında engelli bireylerle ilgili yapılan haberleri incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Engelli bireyler haberlerde hangi sıklıkla yer almışlardır?
- 2- Engelli bireylerle ilgili yapılan haberlerde ana konular nelerdir?
- 3- Engelli bireylerle ilgili haberlerde kullanılan dil nasıldır?

1a Seda DONAT BACIOĞLU, Dr.Öğretim. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sedadonatbacioglu@trakya.edu.tr

2b Ayla İsmail, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, xamooogelo@yahoo.gr

3c Berkay ÖMER ÜNAL, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, berkayomerunal@gmail.com

4dBurak ADİL, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, burakadil@hotmail.com

5e Feriha DERVİŞ, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, ferihadervis@hotmail.com

6f Ramazan ARKAN, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, ramazanarkan001@gmail.com

7g Tuğçe BAYYİĞİT, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, tugce45bayyigit@gmail.com

2. YÖNTEM

Araştırma kapsamında, günlük olarak yayınlanan, yüksek satış rakamına sahip ve birbirinden farklı görüşleri temsil ettiğine inanılan 3 yerel gazete ve bir yerel haber portalı incelenmiştir. Bu gazeteler, Edirne Yenigün Gazetesi, Tekirdağ Avrupa Yakası Gazetesi, Kırklareli Gazete, Trakya haber portalı ve Batı Trakya Gündem Gazetesidir. Çalışma kapsamında ilgili gazeteler ve haber portalının 1 Ocak 2014- 30 Haziran 2018 tarihleri arasında engelli bireyler ile ilgili yayınlanmış tüm haberleri ele alınmıştır. Engelli bireylerden kastedilen zihinsel engelli bireyler, süregelen hastalığa sahip olan engelli bireyler, ortopedik engelli bireyler, görme engelli bireyler, işitme engelli bireyler, ruhsal ve duygusal bir engele sahip bireyler, dil ve konuşma engelliler, yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireyler, özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireyler ve birden fazla engele sahip bireyler olarak çalışmada ele alınmıştır. Engelli bireylerin konu olduğu haberler niteliksel veri olarak değerlendirilmiş, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, alt amaçlara yönelik bulgular sırasıyla ele alınmıştır.

3.1. Engelli Bireylerle İlgili Yapılan Haberlerin Sıklığına İlişkin Bulgular

Engelli bireylerle ilgili yerel gazete ve haber portalı, Batı Trakya Bölgesi için Gündem Gazetesinde 2014, 2015, 2016, 2017 yılları ile 2018 yılının ilk 6 ayında çıkan engelli haberleri incelenmiştir. Bu kapsamda toplam 688 habere ulaşılmıştır. Bu haberlerin, 372'si (%54,06) Edirne Yenigün Gazetesinde; 203'ü (%29,50) Tekirdağ Avrupa Yakası Gazetesinde; 88'i (%12,19) Kırklareli www.gazetetrakya.com ve 25'i (%3,63) ile Batı Trakya Gündem Gazetesinde görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen 688 haberin 135'i (19,62) Dünya Engelliler Haftasının içinde bulunduğu Mayıs ayında, 129'u (% 18,75) Dünya Engelliler Günü'nün içinde bulunduğu Aralık ayında 424'ünün (% 61,62) diğer aylarda yayımlandıkları görülmüştür.

3.2. Engelli Bireylerle İlgili Yapılan Haberlerin Ana Konularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin engelli bireylerle ilgili yapılan gazete haberlerinin çözümlenmesiyle birlikte “farkındalık”, “hak”, “entegrasyon” ve “engelli istismarı” olmak üzere toplamda 4 temaya ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen haberlerin 126'sının engelli bireylerle ilgili farkındalık sağlamak ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. *Farkındalık teması* incelendiğinde, engelli bireylerle ilgili haberlerin 77'sinin (%61,11) “engelli bireylerle ilgili bilgilendirme”, 37'sinin (% 29,36)

“engelli bireyin spor başarısı” ve 12’sinin (% 9,52) “engelli bireyin başarı hikâyesi” olduğu görülmüştür. *Hak teması* incelendiğinde, toplam 217 haberin engelli bireylerin haklarıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu haberlerin 53 (% 24,42)’ünün “engellilere yardım”, 17 (% 7,83)’sinin “engelli istihdamı”, 21 (% 9,67)’inin “eğitim hakkı”, 50 (% 23,04)’sinin “engelli bireylerde karar alma mekanizması”, 62 (% 28,57)’sinin “erişilebilirlik”, 14 (% 6,45)’ünün “engellilerin bakımı” olduğu görülmüştür. *Entegrasyon teması* ile ilgili olarak 287 haberin engelli bireylerin entegrasyonu sağlamakla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu haberlerin 178’inin (% 62,02) “sosyal etkinlikler”, 83’ünün (% 28,91) “projeler”, 26’sının (% 9,05) ise “engellilerin toplumsal yaşama dâhili” olduğu görülmüştür. Son olarak; araştırma kapsamında incelenen haberlerin 58’inin engelli bireylerin istismarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. *İstismar teması* incelendiğinde 41’inin (% 70,68) “engelliler üzerinden yapılan siyaset” 17’sini (% 29,31) ‘engelli istismarı’ olduğu görülmüştür.

3.3. Engelli Bireylerle İlgili Yapılan Haberlerde Kullanılan Dile İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında haber kaynaklarında, engelli bireylerle ilgili haberlerin engelli bireyleri aşağılayıcı, küçük düşürücü, mağdurlaştırıcı, yardıma muhtaç ve bağımlı gösteren, bireye değil engele odaklanan, engellileri toplumdan ayırıştırıcı, ayrımcı bir dille yazılmış olan haberlerin yerel yazılı basında yer alıp almadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son 5 yıllık yerel basında engelli bireylerle ilgili yer alan toplam 688 adet haber incelendiğinde; 24 (% 3,48) tanesinin olumsuz, ayrımcı, engellileri aşağılayan bir medya dili ile yazıldığı tespit edilmiştir. Bu haberlerin 7 (% 29,16)’ si Edirne Yenigün Gazetesinde, 5 (% 20,83)’i Tekirdağ Avrupa Yakası Gazetesinde, 7 (% 29,16)’ si Kırklareli www.gazetetrakya.com haber sitesinde, 5 (% 20,83)’i Batı Trakya Gündem Gazetesinde yayınlanmıştır. Bu haberlerden bazıları şu şekildedir:

“Özürlülerin sorunları kongreye taşındı.” (Edirne Yenigün Gazetesi, 14 Mayıs 2016)

“Sakatlar Haftası Kapsamında Etkinlikler Düzenlenecek” (Tekirdağ Avrupa Yakası Gazetesi, 10 Mayıs 2014)

“Engelli aracına ince ayar yapıldı.” (Kırklareli www.gazetetrakya.com, 21 Ağustos 2014)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Trakya bölgesindeki yerel basında engelli bireylerle ilgili yapılan haberlerin sıklığını, haberlerin ana konularının neler olduğunu ve haberlerin medya dilini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada 2014-2018 yılları (2018 yılının ilk 6 ayı) arasında engelli bireylerle ilgili toplam 688 habere rastlanmış olması engelli bireylerle ilgili haberlerin yerel basında çok fazla yer almadığını göstermektedir. Haberleri incelerken gözlenen bir başka durum ise haberlerin sıklığının belli zaman aralıklarında arttığıdır. Örneğin 688 haberin 135'i (19,62) Dünya Engelliler Haftasının içinde bulunduğu Mayıs ayında, 129'u (% 18,75) Dünya Engelliler Günü'nün içinde bulunduğu Aralık ayında yayınlanmıştır. Bu gözlem Sönmez, Karatekin ve Merey (2013)' in çalışmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Yani engelli bireylerin özel günlerinde onlara yazılı basında sıkça yer verip diğer zaman dilimlerinde çok daha az yer vermek hakkaniyetli bir yaklaşım olmamaktadır. Sonuç olarak; Trakya Bölgesi'ndeki yerel basında engelli bireylerin yeteri kadar temsil edilemediği söylenebilir.

Yerel basında engelli bireylerin nasıl temsil edildiğine baktığımızda; araştırma sonuçları haberlerin daha çok engelli bireylerle ilgili farkındalık, engelli bireylerin hakları, engelli bireylerin entegrasyonu ve engelli bireylerin istismarı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, haber kaynaklarının engelli bireyler ile ilgili en çok 'Entegrasyon' yani bütünleştirme temalı en az "istismar" temalı haber yayınladıkları söylenebilir.

Araştırmanın, engelli bireylerle ilgili yayınlanan haberlerde kullanılan medya iline ilişkin sonuçlarında, engellilerle ilgili 24 adet haberin engelli bireyleri ayrıştırıcı, küçük düşürücü, etiketleyici, mağdur ve bağımlı gösteren haber yaptıkları tespit edilmiştir. Bu haberlerin kaynaklara göre dağılımı ise şöyledir. Bu haberlerin bir kısmı engelli bireyleri temsil ederken "özürlü" kelimesini kullanması toplumumuzda engellilik kavramının tam olarak oturmadığını düşündürmektedir. Özürlü kelimesi engelli bireyleri aşağılayan bir etiketleme ifadesi olduğunu düşünüldüğünde haberin medya dili ayrımcı bir ifadeyle yazıldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Yıldırım (2011)'ın yaptığı çalışmada, engelli bireylerin medyada olumsuz olarak en fazla "sakat, özürlü, bacağını kaybetmiş, tekerlekli sandalyeye mahkûm, kötürüm, kör" gibi isimlerle tanımlandığına dikkat çekilmiştir. Altuntaş ve Altınova (2015)'nın Türkiye'de ana akım yazılı basında risk altındaki çocuklarla ilgili haberlerin nasıl sunulduğunu ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmalarında, yazılı medyada risk altında olan çocuklara yeterince yer verilmediği çocukların daha çok cinsel taciz, şiddet, sömürü mağduru olarak temsil edildiği bulgularına ulaşmıştır.

Genel olarak araştırma sonuçları, engelli bireylerin medyada yeterince temsil edilmediği, temsil edilirken kullanılan dil ve söylemlerin uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum göz önüne alındığında, araştırma sonuçları bağlamında şu öneriler getirilebilir:

1. Bu konu, ulusal ve yerel yazılı ve görsel basında, sosyal medyada yer alan haber kaynakları taranarak daha geniş çaplı olarak incelenebilir.
2. Basında haberi hazırlayan ve sunan basın mensupları, engelli bireylere yönelik medya dili ve söylemi ile ilgili bir eğitimden geçirilebilir. Bu konuda bir bildirge oluşturulabilir.
3. Yazılı ve görsel basının “hak haberciliği” kapsamında engelli bireylere sadece belirli zamanlarda değil sürekli yer vermeleri konusuna dikkat çekilebilir.

Bu araştırma, Trakya Bölgesi’ndeki yerel basın ile sınırlıdır. Farklı örneklem grupları ile benzer çalışmaların yapılması karşılaştırma yapabilmeye olanak sağlayacaktır. Çalışmanın sonuçları, engelli bireylerin medyada temsili ile ilgili olarak hem basında hem de basının üzerinde büyük etki yarattığı toplum algısında farkındalık sağlama ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Sönmez, Ö. F., Karatekin, K., Merey, Z. (2013). Ulusal Televizyon Kanallarında Engelli Hakları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2073-2095.
- Yıldırım, Ş. B. (2011). Engellilere İlişkin Haberlerin Hak Haberciliği Bağlamında Değerlendirilmesi, *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Altuntaş, O., Altınova, H. H. (2015). Türkiye’de risk altındaki çocukların ana akım basında temsili. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(2), 59-70.

The Turkish color nominations in Macedonian and Albanian

Elizabeta **BANDILOVSKA**¹⁵⁸, Lulzim **ADEMI**¹⁵⁹

Abstract

The presence of the Turkish people and their language and culture on the Balkan Peninsula left great marks in all areas of the life of people on the Balkans, including their material and spiritual perception of the surrounding world, as a part of their everyday life. The contact of the different cultures inevitably led to changes and acceptance of various terms and values not only in everyday life, but also in the customs, language, and culture. The collision between the old, Balkan and the new, Oriental can be best witnessed through the presence of the Turkish language elements in the Balkan languages. Their introduction was related to denominating new terms and objects, unknown until then in the Balkan languages and the cultural environment. There was also introduction of words which already had adequate denominations in the Balkan languages. As a result of this process of continuous language entrance of necessary and unnecessary loan-words, we can see presence of doublet, nominative denominations, which, as such, have persevered to this very day as part of the everyday standard language or the conversational form. These words are not identified as foreign, Turkish words by the language consciousness. They are considered by the language speakers to be part of their own lexis. Starting from this assumption, we are going to focus on a small part of the lexical systems in Macedonian and Albanian through a comparative analysis. The Turkish words with the meaning of *color* in Macedonian and Albanian are the subject of our language analysis. The analysis covers only a small part of the extraordinary rich set of denominations for colors and nuances of the Turkish language that are found in Macedonian and Albanian. The goal is to determine: 1. The extent of presence of the Turkish color denominations in the inventory of the lexical-semantic group with the meaning of *color* in both languages; 2. Whether the newly introduced Turkish lexemes in both languages realize the meaning of *color* in the frames of their own semantic realization, nominally or adjectivally, or whether these lexemes realize the meaning of *color* as a secondary, metaphorical nomination in the process of secondary nomination; 3. What their use is in both languages, whether it is standard, or conversational; 4. Whether the Turkish color denominations are unique or doublet forms, more or less familiar in terms of their chromatic and language values in Macedonian and Albanian.

Keywords: *color, nuance, lexis, naming, language.*

1. INTRODUCTION

The Turkish words with the meaning of *color* in Macedonian and Albanian are the subject of our language analysis. The analysis covers only a small part of the extraordinary rich set of the Turkish language for nominating colors and nuances that are found in Macedonian and Albanian.

The analysis of the Turkish loan-words in the lexical-semantic group with the meaning of *color* in the two languages shows that a smaller part of the Turkish loan-words that mark a color are doublet forms that functioned parallel with domestic nominations ever since the introduction, and most of them are independent nominative denominations for naming a color or a nuance. The following nominative color denominations belong to the Turkish language layer:

¹⁵⁸ Prof. d-r, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" Skopje, Address: Drezdenska no. 56, 1000 Skopje, beti.bandilovska@gmail.com

¹⁵⁹ Prof. d-r, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" Skopje, Address: Drezdenska no. 56, 1000 Skopje, ademilulzim@yahoo.com

1. In Macedonian – *abraş, al, badem, bakkam, bakırlı, barco, varaklı, doru at, gök at, güvez/güvezli, zerdeçal, zeytuni, yaldızlı, haki, kaleş, kına, kara/kara boya, kahvevi, kehlibar, kırmız, limonlu, mor, pembe, portokali, sırmalı, sur, turunçu, çivit*; 2. In Albanian – *abrash, all, bajame, bakam, bakër, varak, gjok* (with the meaning of a white horse), *jeshil, mavi, xhuvezi* (in certain speeches only), *zejtinli* (in certain dialectes only), *kalesh, këna, kara* (with the meaning of a horse with black hair), *i/e kafenjhtë, qelibar / i/e qelibartë, kërmëz, ngjyrë limoni/i,e limontë, mor* and *pembe* (in certain dialects only), *ngjyrë portokalli/i,e portokalltë, i,e sermtë, çivit*.

One of the most interesting divisions, which especially attracts the language attention, is the division on the grounds of the intensity of radiance and the experience of the colors. Based on our visual perception and experience, the colors can be *open* or *closed*, i.e. *light* or *dark* – terms that are used in the contemporary language. This division of the colors results in complex adjectival forms that are characterized by a lexical-semantic limitation regarding the adjectival bonding. This means that these complex forms cannot be derived from all lexemes that name colors, but that they are rather productive models characteristic for the adjectives of Slavic origin (*жолт, зелен, модар, сив, син, црвен*) and for the adjectives of Albanian origin (*i/e verdhë, i/e gjelbër, i/e kaltër, i/e hirtë, i/e kuq*). The ability for this kind of formations is very limited for the foreign lexemes, and as far as Turcisms are concerned, it can only be done with the lexemes *kahvevi* and *portokali*. The distinction of the colors by forming complex adjectival forms in which the first element is the adjective *отворен/затворен* (light/dark), for example, *отвореножолт – затвореножолт* (light yellow – dark yellow), *отворенозелен – затворенозелен* (light green – dark green), *отвореносин – затвореносин* (light blue – dark blue) // *e verdhë e hapur – e verdhë e mbyllur* (light yellow – dark yellow), *e gjelbër e hapur – e gjelbër e mbyllur* (light green – dark green), *e kaltër e hapur – e kaltër e mbyllur* (light blue – dark blue) is calquing of the Turkish formations from the type *açık sarı – kapalı sarı, açık yeşil – kapalı yeşil, açık mavi – kapalı mavi*.

In the emerging of the metaphoric associations according to the color, the new nomination *a type of color* is acquired in a process of secondary nomination according to the seme that is found in the seme composition of a specific lexeme, which usually denotes another term in its basic semantic content – a metal, a mineral, a plant, an animal etc. In this way, adjectival and nominal lexemes as denominations for colors and nuances have been acquired.

The adjectival forms are referential adjectives in which the meaning *a type of color* occurs as a second, secondary meaning. A lesser part is formed by the Turkish suffix *-luja (-lija)* (*bakırlı, varaklı, güvezli, zeytuni, limonlu*), and they have retained the same form for all three genders, whereas the majority have accepted the Macedonian suffixes *-ов(-ov)*, *-ен (-en)*, *-ав (-av)* and

also received special forms for the gender and number, thus becoming closer to the Slavic adjectives (*бадемов* < *badem* (*bademov* < *badem*), *бакарен* < *bakır* (*бакарен* < *bakır*), *кафеав*, *кафен* < *kahvevi* (*kafeav*, *kafen* < *kahvevi*), *килибарен* < *kehlbar* (*kilibaren* < *kehlbar*), *лимонов* < *limon* (*limonov* < *limon*), *портокалов* < *portokalı* (*portokalov* < *portokalı*), *срмен* < *sırma* (*srmen* < *sırma*). In Albanian, we have the following situation: 1. Forms that are developed by adding a predicative article for the given gender (male or female): *i, e bakërt*, *i, e limontë*, *i, e kafenjtë*, *i, e qelibartë*, *i, e portokalltë*, *i, e sermtë*; 2. Syntagmatic formations: *ngjyrë limoni* (with the color of a lemon), *ngjyrë kafe* (with the color of coffee), *ngjyrë portokalli* (with the color of an orange).

The noun denominations for a color acquired in the process of secondary nomination through metaphor are presented with the following lexemes: Mac. *bakkam*, *zerdeçal*, *kına*, *kırmız* and *çivit*, Alb. *bajame*, *bakëm*, *qelibar*, *këna*, *kërmëz*, *çivit*, *varak*.

The current situation of Macedonian and Albanian and the conducted analysis show that the Turkish denominations for a color or a nuance have different coverage and sphere of use. A part of them are irreplaceable and the sole carriers of the color or the nuance that they denote and are used as the only language-standardized lexeme with the meaning of *color*, such as the denominations: *portokalı*, *kahvevi*, *badem*, *bakırlı*, *kına*. Today, most of the Turkish loan-words with the meaning of color are replaced by adequate synonymic denominations from the international languages, and they can only be found in the conversational or archaic lexis, for example instead of *mor*, the denomination *виолетов* (purple) is used (in Albanian, only the Turkish denomination *manushaqe* – a violet is used), instead of *çivit* we say *индиго* (indigo) (only in Macedonian), instead of *kırmız* and *güvez* we say *кармин* (rouge) and *цинобер* (cinnabar) (in Albanian, the Turkish *güvez* is used, although the Albanian word *i, e kuqe* is used more frequently), *pembe* is replaced with *циклама* (cyclamen) (in both languages). In Albanian, the Turkish *jeshil* – green and *mavi* – blue are used in the standard language. The language practice in both languages also shows an increased presence of the Turkish loan-words in the frames of noun syntagmas from the type: *со боја на јоргован/те ngjyrë jargavani* (with the color of a lilac), *со боја на кајсија/те ngjyrë kajsie* (with the color of an apricot), *со боја на лимон/те ngjyrë limoni* (with the color of a lemon), *со боја на тутун/те ngjyrë duhani* (with the color of tobacco), *со боја на шеќер/те ngjyrë sheqeri* (with the color of sugar), *со боја на бадем/те ngjyrë bajame* (with the color of almond), *со боја на кафе/те ngjyrë kafe* (with the color of coffee), *со боја на килибар/те ngjyrë qelibari* (with the color of amber), etc. These syntagmatic formations are very frequent and common and are actively used in modern Macedonian and Albanian. In fact, they are calqued denominations with a universal language value, coming from

different languages and belonging to different meaning dimensions and are characterized by limitless possibilities for derivation according to different terms through metaphoric associations with a chromatic value.

This short description of the Turcisms as denominations for colors, and the conducted language analysis confirm their important role in the Macedonian and Albanian lexical systems, both in the past and today, and they also discover one of the ways in which the chromatic terminology in both languages has been enriched. Their presence in the lexical-semantic group of words with the meaning of *color* occurs as a result of the direct contacts between the carriers of the spoken Macedonian/Albanian and the spoken Turkish.

2. REFERENCES

- Bandilovska-Ralpovska, E. (2011). Paradigmatskite odnosi kaj opisnite pridavki vo makedonskiot jazik. [In Macedonian]. Doktorska disertacija, Skopje: Filoloski fakultet "Blazhe Koneski", Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij" vo Skopje. [Paradigmatic Relations in Qualitative Adjectives in the Macedonian Language]
- Jashar-Nasteva, O. (1984). Leksichko-semantichtiot potsistem na boi vo sovremeniot makedonski jazik. [In Macedonian]. *Prilozi*, VI/2, 59-75, Skopje: MANU. [The Lexical-Semantic Subsystem of Colors in the Contemporary Macedonian Language]
- Gortan-Premk, D. (1997). *Polisemija i organizacija leksichkog sistema u srpskome jeziku*. [In Serbian]. Belgrade. [Polysemy and Organization of the Lexical System in the Serbian Language]
- Skok, P. (1971-1974). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. [In Croatian]. Zagreb. [An Etymological Dictionary of Croatian or Serbian Language]
- Tolkoven rechnik na makedonskiot jazik, tom 1-6. (2003-2014). [Unabridged Dictionary of the Macedonian Language, volumes 1-6. [In Macedonian]. Skopje: IMJ "Krstе Misirkov".
- Škaljić, A. (1965). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. [In Bosnian]. Sarajevo: Svetlost. [Turcisms in Serbo-Croatian]
- Demiraj Sh. (2004). Rreth huazimeve turke në gjuhën shqipe. Në *Studime filologjike* f. 3-4.
- Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, 19-28. [In Albanian] [About the Turkish Loan-words in Albanian]
- Dizdari T.N. (2005). *Fjalor i orientalizmeve në gjuhën shqipe*. Tiranë: AIITC. [In Albanian] [Dictionary of Orientalisms Within the Albanian Language.]
- Xhanari, L. (2006). *Mbi huazimet turke në gjuhën shqipe, krahasuar me gjuhët e tjera të Ballkanit, Monografi shkencore*, Shtëpia botuese "Dudaj", Tiranë, 544 faqe, ISBN: 99943-33-87-9. [In Albanian] [The Turkish Borrowings in Albanian, Compared to the Other Balkan Languages]

Docimilologic competencies of the elementary teachers in the functional language literacy

Anita STERJOSKA-MITRESKA¹⁶⁰

Abstract

The monitoring and assessment of the accomplishments of the students in the language literacy is a very complex process in which the competencies of the students for functional reading and writing are viewed through the prism of the established national standard embodied in the precise docimilologic apparatus. Every day, the elementary school teachers are faced with the challenge to make a precise assessment of the language skills of the students regarding the functional levels for comprehension reading. The same also applies for the parameters for functional writing. Regarding this, it is very important to give equal treatment to a. reading as a process of perception, analysis, interpretation and valuation of the information, and b. writing, in which the focus is on creating original, synthesized informational content. The docimilologic competencies of the elementary school teachers in this paper are scrutinized through an analysis of the opinions of the teachers about the defined levels for functional reading and writing, which yielded very important data for the approach of the teachers concerning specific literacy components. In this context, we conducted a research by using a poll and a statistical analysis, to acquire data for the percent of influence of the separate literacy components in the activities for assessment of the language competencies of the students. The sample covers 120 elementary teachers from several primary schools in the Republic of Macedonia. The results of the research are going to be presented and commented on in the paper in the prism of establishing a correlation between the docimilologic competencies of the teachers and the functional aspects of literacy.

Keywords: *assessment, indicators, functional reading, functional writing.*

1. INTRODUCTION

The docimilologic concept, among other things, assumes study of the influence of the factors that take part in the assessment, as well as finding solutions for overcoming the subjectivity and other challenges related with the monitoring and assessment of the students, the educational accomplishments at school level, the ones of the social community, etc. The separation of the school docimology as a separate scientific discipline is in function of the ongoing study and available efficient approaches and activities for monitoring and assessment of the progress of the students (Gojkov, 2009: 7). It is also focused on identifying and study of all factors, which, especially in the subjective assessment and evaluation of the knowledge of the students, result in inequality in the students' grades, which is a very important indicator in the efforts for finding efficient methods that will provide greater objectivity and validity of the instruments for measuring the educational accomplishments of the students.

The content component of the assessment refers to the evaluation of the educational level and progress of the students that cover the level of acquisition of the knowledge defined by the curricula, the skills, opinions, etc. in such a way that the grades reflect the degree of realization

¹⁶⁰ Anita Sterjoska – Mitreska, PhD, University "Ss. Cyril and Methodius" in Skopje, Faculty of Pedagogy "St. Clement Ohridski" – Skopje; e-mail: asterjos@yahoo.com

of the set goals and task, formed by conducted assessment activities (monitoring, measurement, testing, assessment, etc.) (Mohan, 2016: 24-41).

The continuous modernization of the structure of the instruction and the learning process in which the students take active part every day changes and improves the docimologic context. It is well-known that the focus is on the students to develop functional skills for operation with information versus accumulation of facts. The organization of the instruction and the processes for monitoring and assessment of the progress of the students follows the triad: *tell me – show me – include me!* (Bramley, 2015: 41-48) with a tendency for respect of the levels found in Bloom-Sanders' taxonomy for critical thinking transformed into levels for functional reading and writing. The teachers in the overall process of planning and implementation of the instructional activities, aside for the methodological, also need to implement adequate docimologic competencies that connect the levels of critical thinking and the cognitive functionality that corresponds to the psycho-physical characteristics of the students. This implies knowledge of the characteristics at each functional level, as well as the methodological approaches for implementation of the docimologic activities. The efficient instruction for functional reading and writing includes a package of doci-mo-logic instruments and methodological procedures that target different categories of students, and the teachers need to recognize the individual characteristics of the students and match them to the internationally defined levels for functional reading and writing, as well as the broad spectrum of docimologic strategies (screening, monitoring the development, diagnostics, etc.) (Diamond L., Thorsnes B.J. 2008; Chapman C.; King R. 2012).

2. LEVELS OF FUNCTIONAL READING AND WRITING

The development of the functional literacy in the students takes part gradually, through many measures and activities for finding, analyzing, processing and creative use of the information which the students attain in different ways. The proper orientation of the students by the teachers demands profound knowledge of the psychological processes occurring in the students' consciousness, as well as manifestation of behavior that reflects the degree of functionality of the acquired knowledge and skills. In the international literacy studies (PISA; PIRLS, etc.), there are established international standards, indicators and instruments for monitoring the separate levels for reading with understanding and functional writing. Further on, we are going to present a short overview of the levels and the indicators for functional reading listed in the international study PIRLS. This study aims to follow the progress of the skill for comprehension reading in many countries in the world.

3. RESEARCH

The research of the docimologic competencies of the elementary school teachers in the Republic of Macedonia was a part of a greater scientific study that researched different aspects of the functional literacy in elementary school in the Republic of Macedonia. In this paper we are going to present the findings that refer to the opinions of the teachers regarding the defined levels for functional reading and writing that we use as indicators for the approach of the teachers for specific components in literacy. In the frames of the previously mentioned study with the title: *The functional literacy as a concept and a strategy in the primary education in the Republic of Macedonia*, we conducted a research, using polls and statistical analysis for acquiring data regarding the extent of influence of specific components of literacy in the activities for assessment of the language competencies of the students. Our assumption about the competencies of the teachers regarding the assessment of the functional literacy is expressed in the following hypothesis: *The monitoring and assessment of the accomplishments of the students in the subject Macedonian language insufficiently corresponds to the functional aspects of literacy*. The data regarding the hypothesis were acquired from the answers of the teachers to questions that treat the assessment.

2.1. Indicators for functional reading

The role of the indicators of the functional language literacy in all segments of instruction was a stimulus in this academic project to study the opinions of teachers regarding the identification of the levels of the functional language literacy. We asked them to connect the indicators with the adequate language level. The opinions of the teachers regarding are presented in table N₀ 1:

Table No.1. Functional reading (Question: According to you, what is the level comprehension reading when the students make activities given below (A, B, C, D))

	A		B		C		D	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Level I	17	14,41	4	3,36	7	5,89	3	2,54
Level II	3	2,54	4	3,36	10	8,40	23	19,50
Level III	26	22,03	30	25,21	33	27,73	30	25,42
Level IV	72	61,02	81	68,07	69	57,98	62	52,54
Total:	118	100	119	100	119	100	118	100

A: notice and extract specifically given information from the read text; B:bring direct conclusions based on the read text; C:interpret and integrate ideas and information; D:evaluate the content, style and the textual elements from the read text.

The data show startling deviation in the opinions of the teachers from the correct constancy at all functional levels. The lack of coordination in the opinions is noticeable at all levels: the first level,

which is determined by the indicator *notice and extract specific information*, is recognizable for only 17 of the total of 118 teachers, which answered the question, and according to 72 teachers, i.e. 61.02% of the total sample rate this indicator at the highest level of functional reading. The indicator for the second level is familiar to 3.36% of the respondents, and half of the polled teachers recognize the third (57.98%) and the forth (52.54%) functional level.

The data allow us to conclude that the teachers have a dilemma in the recognition of the factors for functional reading, which reflects in the overall teaching process, from the planning of the outcome, to the determination of the levels of accomplishment.

2. 2. Assessment of the students' texts

The data from the part of functional writing were acquired through a poll, in which we asked the teachers to connect each of the components that are subject to grading with the extent of their influence in the forming of the grade. The acquired data, transformed into percentages, are presented in Table No.5:

Table No.6. Extent of influence of the literacy components in the forming of the grade of the written composition.

		Literacy Components											
		Content and plan, composition			Style			Grammar			Aesthetic values		
% of influence		f	%	B.%	f	%	B.%	f	%	B.%	F	%	B.%
	10%	13	10.6	15.9	6	4.9	54.9	45	36.6	7.3	18	14.6	22.0
	20%	33	26.8	40.2	52	42.3	37.8	31	25.2	63.4	49	39.8	59.8
	50%	36	29.3	43.9	24	19.5	7.3	6	4.9	29.3	15	12.2	18.3
	Total:	82	66.7	100	82	66.7	100	82	66.7	100	82	66.7	100
	No answer	41	33.3		41	33.3		41	33.3		41	33.3	
	TOTAL:	123			123	100		123	100		123	100	
	Ar. mean		2,28			1.52			2.22			1,96	
Stand. dev.			0,725			0.633			0.567			0.637	

The data presented in Table No.5 show clearly that there is a small number of teachers who correctly assess the percentage of influence of the separate components of literacy in the forming of the grade in the written composition. If we take into consideration the component content and plan of the text, we will notice that only 36, of the total of 120 respondents (29.3%) correctly determine the influence of the content and the composition in the assessment of the text, which needs to cover 50% of the grade. The other respondents, 41 (33.3%) did not answer this question / demand, 13 (10.6%) stated that the influence of the content and the plan of the written composition in the forming of the grade is 10%, and 33 teachers (26.8%) answered that the quality of the content and the plan of the text form 20% of the overall grade of the work. The distribution of the answers for the component *style* is similar. However, we need to mention that when compared to the component content and plan, the correct evaluation of the component style is greater (42.3%) in the complete research sample. The percent of influence of the component *grammar* in the assessment of the written composition can be seen in the Table No.5 shows that

most of the respondents have doubts between 10% in 36.6% of the respondents and 20% influence found in 31 respondents, i.e. 25.2% of the research sample. If we analyze the percentage of the respondents who answered the question correctly (a total of 82), thus making the percentage of correct answers 63.4%, we can conclude that grammar, as a component of literacy, is the component with the greatest correct evaluation in the forming of the grade of the written composition. From all that we mentioned previously, we can conclude that the set frame of influence of the different components of literacy in the forming of the written composition does not represent a foundation of the assessment process of the written compositions of the students. The difference in the criteria in the assessment of the compositions at the same time associates to a different treatment of the components in the instruction for applied writing, whose end goal is to have trained students for quality written expression. On the other hand, this “mélange” of criteria results in a confusion in the students for what a quality written composition is one that is deserving of the highest grade.

3. CONCLUSION

The assessment of the accomplishments of the students is a complex system of methods, instruments and activities, whose basic component is clear and precise criteria that need to help the teachers determine the degree of the accomplished goals, and help the students to continuously improve the educational results. If any of these tools is left out, or changes form, goal or content, the quality of the overall assessment process loses its meaning. Therefore, we conclude that the given situation demands a more serious analysis dealing with the causes that have led to these results, thus allowing initiation of adequate activities for improvement of the instructional practice dealing with the written expression and creation, which covers the assessment of the quality of the written compositions of the students.

4. REFERENCES

- Bramley, C. (2015). *Involve me... and I will Understand*, UK: Sanctum Publishing; 2 edition
- Chapman C.; King R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*, London: SAGE company
- Corwin Publication
- Diamond L., Thorsnes B.J. (2008). *Assessing Reading: Multiple Measures* Arena Press
- Gojkov, G., (2009). *DOKIMOLOGIJA*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”
- Mohan, R. (2016). *Measurement, evaluation and assessment in education*, PHI Learning
- Mullis V.S., I; O. Martin M., Ed. (2015). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) - TIMSS & PIRLS International Study Center*
- Петковска, Бл. (2008). *Методика на креативната настава по предметот Македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*. Скопје: Магор

Enriching the elementary school students' vocabulary with the help of folk literature

Blagica PETKOVSKA¹⁶¹; Anita SHTERJOSKA-MITRESKA¹⁶²

Abstract

The lexical capacity of the students correlates to the development of the communicating skills and it directly reflects in the comprehension of the text, since the greater number of words understood by the students, the better the conditions for identifying, comprehension and use of the read information. Folk literature is an opportunity for the students to get introduced to this literature, its language and language material. The texts from this area should be the base for training the students to comprehend the basic and transferred meanings of the words in order to move on to understanding the functions of the expressive tools in the other prose and poetry works which are analyzed in class. The goal of this paper is to highlight the potential of enriching the language with the help of the folk literature in the language literacy classes. Namely, we would like to demonstrate how the content from this area helps enrich the language of the students. We are going to present information about the vocabulary of the students from grade V acquired through a survey. The words are going to be interpreted from the aspect of understanding them (the form and content) as well as from the aspect of developing the active, i.e. passive language of the students.

Keywords: vocabulary, language literacy, folk literature, instruction, textbook.

1. INTRODUCTION

2018 is celebrated in Europe as the year of Europe's cultural heritage, a year *where the past meets the future*, opening many questions about the diversely manifested forms of culture: *tangible* (monuments, artifacts, works of art, books, etc.); *intangible* (practices, expressions, performances, knowledge and skills related to language and spoken traditions, performing arts, social practices, etc.); *natural* (landscapes, flora and fauna); *digital* (resources created in a digital form (digital art or animation) or digitalized for preservation purposes (text, images, video, records, etc.)) (<https://europa.eu/cultural-heritage/about>).

The celebration of culture globally prompted us to do a research about this topic, since the word register of a nation is the basis for the language literacy and it is constantly reproduced through the folk creations, which, as a crucial link in the cultural development, cannot be neglected. The national education programs include the spiritual and cultural values, which should become traditional values for the students of all generations. The cultural heritage of a nation is the original source which promotes the ethical and aesthetical values that through the folk artistic creation have been deeply rooted in the collective awareness.

The literary folk, oral heritage, from an anthropological point of view, helps the subjects recognize themselves as heirs of a long generational chain of the mother language artistic creation.

¹⁶¹ Blagica Petkovska, PhD; "Ss. Cyril and Methodius" University of Skopje, Faculty of Pedagogy "St.Kliment Ohridski" – Skopje

¹⁶² Anita Sterjoska – Mitreska, PhD; "Ss. Cyril and Methodius" University of Skopje, Faculty of Pedagogy "St.Kliment Ohridski" – Skopje

The education system has the goal to embed all the elements of literacy in the individual, which as a multidimensional category is the result of the all encompassing human cultural heritage.

The readingbook is the first literature textbook. It is a specialized and specific textbook. Basically, it is an anthology of literary – artistic texts intended for students, depending on their age. Aside for content, the readingbook as a textbook used in elementary education has a special function and a concept. It is the gateway for the students to learn some of the folk works. Namely, they are introduced to all forms of the literary-artistic expression (poems, stories, fables, legends, riddles, rhymes). The students are trained to understand the language expressive tools, starting from understanding the figurative meaning of the words in the texts from the folk literature, and afterwards they are trained to recognize the expressive tools in other works of poetry and prose which are read in class.

The reader in elementary school also includes titles which refer to the national and world folk literature heritage. This paper is going to scrutinize the Macedonian language textbooks for grades III-V, approved by the Ministry of Education and Science in the Republic of Macedonia (Table No.1), as well as the readers that are part of the folk works (a. *Macedonian humorous folk stories* and b. *Epic folk poems*). We are going to focus on enriching the students' vocabulary, which is conditioned by the content of the Plan and Program (2008) which plans interpretation of folklore texts. For this purpose, we are going to analyze the textbooks in the previously mentioned Program that are used in the Macedonian language instruction, which are accredited by the Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia.

2. RESEARCH METHODOLOGY

To understand a read text and do reading comprehension, the children have to understand the separate lexical units and to understand the relationships among them on a surface level (language) and its deeper (intellectual) structure.

The goal of this paper reflects our intention to gain information for how the Macedonian folk works influence the speech of the students who are native Macedonians. More specifically, we wanted to take into account the enrichment of the students' vocabulary with words coming from the works presented in the reading books (literature textbooks) and the readers in the last grades of elementary education. In the research we used qualitative and quantitative procedures for acquiring data, followed by an analysis of the data. To be specific, we excerpted texts with the goal to find out which words the students need to acquire from this content during the instruction, followed by a quality analysis of the content and a poll of the students that led to lexicological realizations.

As a starting point in the research, and at the same time as its basic concepts, we set the levels in which the terms are developed in the consciousness of the students: *omission; echolalia;; wrong definition of words; affective (literary) definition; pseudoconcepts, level of single complex; descriptive definition, level of double and multiple; complete word* marks the complete definition of the words with all semantic meanings. The students can use the words in different language situations. The basic hypothesis of the research, which led to the data presented further on in the paper, is that *the students in grade V mostly operate by using pseudowords in the planned methodical structure for contextual interpretation of the words in the Macedonian language instruction referring to the understanding, use and interpretation of words from the folk works.*

3. RESEARCH RESULTS

From the previous analyses of the existing textbooks for Macedonian language in elementary education, we came to the realization that functionally, in terms of content, and conceptually, the reading book, as the first Literature textbook for the subject Macedonian language in the Republic of Macedonia, does not cover sufficiently and in terms of genre the folk works (Shterjoska-M., 2018: 235 – 299). Also, we noticed that the students lack an adequate methodological-didactical apparatus for consistent and complete treatment of the vocabulary of the texts, and when it comes to readers, we advise that they are supplemented by a dictionary. The excerption resulted in significant lexical material covering 452 words.

The folk works that are now part of the reading books and readers according to the program is diverse in terms of topics, and hence the belonging of the words to different semantic fields is expected. The works are created successively and they are interesting in terms of the lexis because of *the process of lexis reintroduction*. We can find *archaisms* (asker, bajrak, vilaet, delmi, gjak, etc.); *historicisms*: (aga, vitez, dvorec, kadija, pasha, etc.).

In the texts from the folk literature *the words can be separated according to the form of communication and the area of use*. We stress that words that refer to *the neutral lexis* (bdee, vreteno, grne, isprede, kuc, ognishte, plemna, stroi, etc.), *the general folk lexis* (gneti, jad, stori etc.), *the conversational lexis* (aber, izmekjar, mushne, etc.), and *the dialectical lexis* (klade, leli, togaj, etc.) are unfamiliar to the students.

The analysis of the degree of adoption of the terms, viewed through the prism of the development of the semantic field of the students, was done on the students' answers in the poll, in which we asked them: a) to interpret specific words; to mark the words they understand from a list of given words, but do not use in communication with other people; and c) to make short sentences with the known words. In order to acquire relevant data, in the poll we used words from texts found in the currently used textbooks for Macedonian language for grade V that were

processed in the course of the school year. For this purpose, we selected the following words: *dushman, stapisa, drevno, plekji, rodina, chedo, vizita, vojvoda, jad, capna, propadi, meana, ambar, celiva, goi* and *gnete*. The poll was carried out at the very end of the school year (in the last week of May, 2018).

The answers were categorized into seven categories corresponding to the level of adoption of the 16 selected words. The gained data show that the students very rarely (1,9% or in 25 from 1296 cases) define the meaning of the words as complete terms, and 48,4 % avoid answering; 0,3% use echolalia; 13,5% give wrong interpretation of the words; 10,3% of the students make affective definitions; 21,8% of the students use pseudowords (single complex), whereas 3,7% of the students use double or multiple complex. These are some of our observations regarding the data: 1. The omission of the answers (omission) is most frequent in students when discovering the meaning of the words and it can be found in almost half of the polled students. From the total of 1296 answers, 627 (48%) are placed in the category omission. If we add the wrong answers, which are 15%, we can conclude that when the students are asked to interpret specific information from a text containing some of these words, they face a serious semantic noise. The sentences made by the students go in the context of this conclusion. Here, we present the most peculiar: *My homeland is in the barn (stable) / - Andrej got a visiting round (a piece of paper) from the doctor) / Wow, you are so ancient etc.* 2. The affective (metaphoric) defining, in which the students reminisce of the texts through which they were introduced to the specified words, and which was expected in this research, can be found in only 10% of the answers. This is a devastating result, having in mind the fact that the research was conducted at the end of the school year when the memories of the interpreted texts are still fresh. 3. In the descriptive defining of the terms in grade V, the descriptions are most commonly found in the form of a pseudoconcept with single complex (22%), whereas the number of answers in which the students use double or multiple complex words is insignificant (4%). 4. The complete (explicit) defining, i.e. a proof for a developed, complete term from the folk works is rare to find.

4. CONCLUSION

The vocabulary of the students, which is shaped as a result of the methodological planning of the literature instruction, to be more specific, through the process of interpretation of the literary texts in the textbooks, among which the folk works take a very important place, can be analyzed through a lexical point of view. This is important from a pedagogical point of view because it enriches the vocabulary of the students (active and passive) and, at the same time it encourages their logical thinking.

The presented results about understanding the meaning of the words from the folk works are unsatisfactory and do not correspond with the goal of the Macedonian language instruction. Namely, the continuous enrichment of the students' vocabulary and the increased awareness for the enrichment of the language together with an improved sense for development of the students' language expression are crucial goals and objectives of the Macedonian language instruction. All this highlights the need to better affirm the didactical potential of the folklore texts. The use, when the benefits from the folklore works are recognized by the alert teachers, allows for the Macedonian language instruction to be a jewel which will constantly enrich the culture.

5. REFERENCES

- Петковска, Бл. (2008). *Методика на креативната настава по предметот Македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*. Скопје: Магор [Petkovska, Bl. (2008). *Methodology of Creative Macedonian Language Instruction in the Lower Grades of Primary School*. Skopje: Magor]
- Петковска, Бл. Штерјоска-М. А., (2014) *Значењето на зборовите и наставната комуникација низ призмата на предметот Македонски јазик во одделенската настава во основното училиште*. Скопје: Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ [Petkovska, Bl. Shterjoska-M. A., (2-14) *The Importance of Words and Teaching Communication Through the Prism of the Subject Macedonian Language in the Lower Grades of Primary School*. Skopje: Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”]
- Речник на македонската народна поезија I, II, III, Скопје 1983-1993 [Dictionary of Macedonian Folk Poetry I, II, III, Skopje 1983-1993]
- Учебници по предметот Македонски јазик од I до V одделение (www.e-ucebnici.mon.gov.mk) [Macedonian Language Textbooks for Grades I-V (www.e-ucebnici.mon.gov.mk)]
- Штерјоска-Митреска Ан. (2018). *Функционалната писменост како концепција и стратегија на основното образование во Р. Македонија* (докторска дисертација) [Shterjoska-Mitreska An. (2018). *Functional Literacy as a Concept and a Strategy of the Primary Education in the Republic of Macedonia* (PhD dissertation)]
- Македонски хумористични народни приказни* (книга за лектира, избор: Т. Саздов) (2004). Скопје: Култура [Macedonian humorous folk stories (reader, choice: T. Sazdov) (2004). Skopje: Kultura]
- Епски народни песни* (книга за лектира, избор: Т. Саздов) (2001). Скопје: Култура [Epic Folk Poems (reader, choice: T. Sazdov) (2001). Skopje: Kultura]

Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik bir öğrenme ve öğretme çerçevesi: Fen bilimleri öğretmenleri ile bir Delphi çalışması **A learning and teaching framework for SSI-based science education: A Delphi study with science teachers**

Şule ÇALIŞKAN^{163a}, Serhat İREZ^{164a}, Ahmet KILINÇ^{165b}, Çiğdem HAN-TOSUNOĞLU^{4a}, Mehmet DEMİRBAĞ^{5b}, Şirin YILMAZ^{6b}, Arzu SÖNMEZ-ERYAŞAR^{7b}, Muhammed Muzaffer ÖZHAN^{8b}, Sema Nur GÜNGÖR^{9b}, Zeynep Neslihan KÖYLÜ^{10a}

Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılabilecek bir öğrenme-öğretme çerçevesinin oluşturulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Delphi tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya 24 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Çalışmada kullanılan Delphi tekniği üç aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada uzmanlara fen eğitiminde sosyobilimsel konuların kullanılması ile ilgili altı açık uçlu sorudan oluşan bir form gönderilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda altı boyut ve 82 ifadeden oluşan 7'li likert tipi bir anket oluşturulmuştur. İkinci aşamada oluşturulan anket katılımcılara gönderilmiş ve katılımcılardan her bir ifadeyi değerlendirmeleri istenmiştir. Üçüncü aşamada katılımcılar verdikleri puanları gözden geçirmiştir. Son analizde medyayı 7,00'nin altında olan ifadeler ve çeyrekler arası açıklık değeri 1,00'in üzerinde olan maddeler elenmiştir. Belirlen ölçütler gereğince kalan maddeler öğrenme-öğretme çerçevesini oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel konular, Delphi çalışması, öğrenme-öğretme

1. GİRİŞ

Sosyobilimsel konuların (SBK) öğrenme ortamında yer alması öğrenenin bilimsel okuryazarlığın birçok boyutuna odaklanmasını (Sadler, 2004) ve bilimle kendi günlük hayatı arasındaki ilişkinin farkına varmasını sağlamaktadır. SBK, fen eğitiminde alan bilgisinin (Klosterman & Sadler, 2010) ve bilimin doğasının (Khisfe & Lederman, 2006) anlaşılması için etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır. SBK öğretimi, öğrencilerin bilime karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmayı ve argümantasyon pratiklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Literatürde vurgulanan tüm bu olumlu yanlarına rağmen SBK'nın sınıf içine transfer edilmesi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. SBK öğretimi için geliştirilen birkaç model (Eilks, 2010; Zeidler, Applebaum & Sadler, 2011) olmasına rağmen, bu modeller SBK'nın sınıf içine transferinde fen eğitimcilerine rehberlik edecek bir öğrenme-öğretim çerçevesi ihtiyacını karşılamakta eksik

^{163a} Birinci yazara ait: Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: sule.caliskan@marmara.edu.tr

^{164a} İkinci yazara ait: Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: sirez@marmara.edu.tr

^{165b} Üçüncü yazara ait: Uludağ Üniversitesi, Bursa-Türkiye, e-posta: akilinc@uludag.edu.tr

kalmaktadır. Bu eksiklikten yola çıkılarak planlanan bu çalışmanın amacı SBK'nın öğretiminde kullanılabilecek bir öğrenme-öğretme çerçevesinin oluşturulmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada Delphi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik yeni bir öğretim programı/çerçevesi geliştirmek ve eğitim planlama çalışmalarında kullanılmak üzere çeşitli eğitimsel amaçlarda fikir üretmek ve değişiklik yapmak için ideal bir alternatif olarak görülmektedir (Helmer, 1966). Delphi tekniği uzman görüşüne ihtiyaç duyulan konularda geçerli ve güvenilir yanıtlara ulaşmayı sağlayan sistematik ve etkili bir tekniktir (Clayton, 1997). Delphi tekniğinin amacı, belirli bir konuda uzman görüşlerini ortaya çıkarmakla birlikte bu görüşler üzerinde bir uzlaşma sağlamaktır (Gupta & Clarke, 1996). Bu uzlaşma bir dizi kontrollü anket ve geribildirim neticesinde gerçekleştirilir (Dillman, 1980). Genel olarak değerlendirildiğinde Delphi tekniğinin üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler; (1) gizli tutulan grup etkileşimi ve cevaplar, (2) araştırmacı kontrolünde gerçekleşen çok aşamalı veri toplama ve analiz süreci ve (3) uzman grubundan elde edilen verilerin istatistiksel sunumudur (Murry & Hammons, 1995).

2.1. Uzmanların Belirlenmesi

Delphi tekniği çalışılacak konuda 15-30 kişilik uzman bir grubun seçilmesini gerektirir ve bu gerekliliğe binaen bu uzman grubun yeterli bilgi ve deneyime sahip olması beklenilmektedir (Clayton, 1997). Bu nedenle çalışmanın ilk adımı olan uzman seçimini gerçekleştirmek üzere öncelikle *uzman nitelikleri* tanımlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmaya katılacak fen bilimleri öğretmenlerinde aranan nitelikler fen eğitimi alanında, özellikle sosyobilimsel konular olmak üzere, alanın farklı boyutlarında araştırma yapmış/yapıyor olmak, sosyobilimsel konular üzerine öğretim deneyimine sahip olmak, eğitim-öğretim ile ilişkili kamu veya özel projelerde görev almış olmak şeklindedir. Öğretmenlerin uzman olarak tanımlanmasını sağlayan bu nitelikler ölçüt olarak kullanılmış ve ölçütleri karşılayan 24 uzman ile çalışma kararı alınmıştır.

2.2. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Çalışmada 3 aşamalı Delphi tekniği tercih edilmiş ve her aşamada farklı bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.

2.2.1. Birinci Delphi Aşaması Veri Toplama ve Analiz süreci

Birinci aşamada uzman fen bilimleri öğretmenlerine SBK'nın öğrenme ortamında bir bağlam olarak kullanılmasına yönelik altı açık uçlu soru içeren bir form geliştirilmiş ve uzmanlara gönderilmiştir. Bu form, şu soruları içermektedir: SBK öğretimi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar neler olmalıdır? SBK'nın öğretimine ilişkin oluşturulacak içerikte ne tür

kavram ve fikirlerden bahsedilmelidir? Hangi yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır? Nasıl bir öğrenme ortamında öğrenilmesi/öğretilmesi gerekir? Kullanılacak materyallerin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve süreçleri kullanılmalıdır?

2.2.2. İkinci Delphi Aşaması Veri Toplama ve Analiz Süreci

Delphi çalışmasının ikinci aşamasında birinci aşamada kullanılan form aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analizin sonucunda Kazanım teması, Tartışma Boyutu teması, Materyal Nitelikleri teması, Öğrenme Ortamının Nitelikleri teması, Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri teması ve Değerlendirme Yaklaşım ve Teknikleri teması olmak üzere 6 tema belirlenmiştir. Bu temalar altında toplam 82 kod ortaya çıkarılmıştır. Bu kodlar maddeleştirilerek uzmanların her bir maddeyi tek tek değerlendirebileceği 7’li likert tipi bir anket ikinci aşamanın veri toplama aracı olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu anket uzmanlara gönderilerek her bir maddeyi 1 (önemli değil) – 7 (çok önemli) arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda her bir maddenin ortalama, medyan ve çeyrekler arası açıklık değerleri hesaplanmıştır.

2.2.3. Üçüncü Delphi Aşaması Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu aşamada Delphi çalışmasının ikinci aşamasından elde edilen bulguları, yine ikinci aşamada her bir madde için uzmanın kendi verdiği değeri ve her maddenin tekrar değerlendirilmesi için boş bir sütun içeren yeni bir anket hazırlanmış ve uzmanlara sunulmuştur. Böylelikle uzmanların grubun ortaya koyduğu görüş ile kendi bireysel görüşünü değerlendirmesi sonucu oluşabilecek fikir değişikliklerinin ve mevcut maddeler üzerindeki göstermiş oldukları kararlılık durumunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2.2.4. Üç Aşamalı Delphi Çalışmasının Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Gerçekleştirilen Delphi çalışmasının üçüncü ve son aşamasının tamamlanmasıyla uzmanların maddeler üzerinde uzlaşma sağlayıp sağlayamadıkları incelenmiştir. Bu inceleme gerçekleştirilirken öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda uzlaşma ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler: (1) medyan değeri 7,00 olan maddeler üzerinde uzlaşma sağlandığı kabul edilmiştir. (2) Çeyrekler arası açıklık değeri 1,00 ve 1,00 altında değer alan maddeler üzerinde uzlaşma sağlandığı kabul edilmiştir. Birinci uzlaşma ölçütü gereğince medyan değeri 7,00’nin altında olan maddeler üzerinde uzlaşma sağlanamadığı kabul edilmiş ve bu maddeler elenmiştir. Geriye kalan maddeler ise ikinci ölçüt gereğince tekrar değerlendirilmiş ve çeyrekler arası açıklık değeri 1,00’in üzerinde olan maddeler elenmiştir.

3. BULGULAR

Yürütülen Delphi çalışmasının sonucunda SBK'nın öğretiminde rehber olarak kullanılabilecek bir öğrenme-öğretim çerçevesi ortaya çıkmıştır. Oluşturulan çerçevenin ilk bölümünde SBK'nın fen bilimleri eğitime dâhil edilmesinde hedeflenen öğrenci kazanımları yer almaktadır. Bu kapsamda uzmanlar tarafından SBK'nın fen öğretiminde kullanılmasıyla öğrencilere kazandırılacak 15 kazanım ön plana çıkmıştır. Çerçevenin ikinci bölümü içerik ile ilgilidir ve bu bölümde SBK'nın öğretimi sürecine dâhil edilebilecek tartışma boyutları yer almaktadır. Uzmanlar bu bölümde toplam 6 boyutu ön plana çıkarmıştır. Çerçevenin üçüncü bölümü SBK öğretiminde kullanılabilecek öğretim yaklaşımları ile ilgilidir. Bu bölüm öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri olmak üzere 3 alt başlıktan oluşmuş olup toplam 9 öğretim yaklaşımını kapsamaktadır. Çerçevenin dördüncü bölümünü SBK öğrenme ortamının nitelikleri ile ilgili olup toplam 12 SBK öğrenme ortamı niteliği ön plana çıkmıştır. SBK öğrenme-öğretim çerçevesinin son boyutunu değerlendirme yaklaşımları oluşturmaktadır ve SBK öğretiminde kazanımlarının değerlendirilmesinde 5 değerlendirme yaklaşım ve tekniği uzmanlarca ön plana çıkarılmıştır. Tablo 1'de SBK öğrenme ve öğretme çerçevesinin bölümlerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Sosyobilimsel Konuların Öğretimine İlişkin Bir Öğrenme-Öğretme Çerçevesi

Kazanımlar	Materyal Nitelikleri
Bilimsel tartışma becerilerini geliştirir.	Farklı bakış açılarını yansıtmalıdır.
Çok yönlü düşünebilme becerilerini geliştirir.	Öğrenci seviyesine uygun içerikte olmalıdır.
Farklı görüşlere saygı gösterme becerisini ve anlayışını geliştirir.	Öğrencinin ilgisini çekmelidir.
Sosyobilimsel konular hakkında farkındalık kazandırır.	Bilimsel ve güvenilir kaynakları kullanmalıdır.
Bilim-teknoloji-toplum-çevre arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlar.	Kolay ulaşılabilir olmalıdır.
Bilim ile gündelik hayat arasında ilişki kurar.	Görsel unsurlar açısından zengin olmalıdır.
Öğrencilerin ahlaki ve etik muhakeme becerilerini geliştirir.	Öğrenme Ortamının Nitelikleri
Karar verme becerilerini geliştirir.	Demokratik tartışma ortamı yaratılmalıdır.
Çevre (doğa) bilinci kazandırır.	Öğrenciler fikirlerini özgürce ortaya koymaları yönünde cesaretlendirilmelidir.
Analitik düşünme becerilerini geliştirir.	Öğrencilerin çok yönlü düşünceleri sağlanmalıdır.
Konu ile ilgili alan bilgisini geliştirir.	Araştırma yapma ve veri toplamaya imkân veren öğrenme ortamları (medya, internet, laboratuvar, arazi çalışması vb.) yaratılmalıdır.
Bilimsel düşünme becerisi kazandırır.	Öğretmen tartışmayı yönetme becerisine sahip olmalıdır.

Farklı ve güvenilir bilgi kaynaklarını belirleyebilir. becerilerini geliştirir.	Öğrencilerin bireysel farklılıkları gözlemlenmelidir.
Bilime karşı olumlu tutum geliştirir.	Öğretmenin SBK ile ilgili bilgisi yeterli olmalıdır.
Medya okuryazarlığı kazandırır.	İşbirlikli çalışmaya uygun fiziksel koşullar sağlanmalıdır.
Tartışma Boyutları	Sınıf mevcudu SBK öğretimine uygun olmalıdır.
Toplum boyutu	Öğretmen SBK ile ilgili kişisel düşüncelerini açıklamaktan kaçınmalıdır
Çevre boyutu	Öğrencilerin birbirini görmesine izin veren ortamlar sağlanmalıdır.
Etik boyutu	Öğrenme ortamı görsellerle desteklenmelidir.
Sağlık boyutu	
Teknoloji boyutu	Değerlendirme Yaklaşım ve Teknikleri
Bilgi boyutu	Öğrencilerin bilimsel tartışma performanslarının değerlendirilmesi
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Tutum değişikliği ölçekleri kullanmak
<i>Strateji</i>	SBK senaryoları ile ilgili değerlendirme yazılarını kullanmak
Araştırma-sorgulama temelli öğretim yaklaşımı	Öğrenci projelerinin değerlendirilmesi
Probleme dayalı öğretim yaklaşımı	Öğrencilerle yapılan görüşmeleri kullanmak
<i>Yöntem</i>	
Argümantasyon	
Örnek olay yöntemi	
<i>Teknik</i>	
Drama	
Münazara	
Beyin fırtınası	
Hikâyeleştirme-Öyküleme	
İkilem kartları	

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Delphi çalışmasının sonucunda SBK'ın fen bilimleri derslerinde etkili bir bağlam olarak kullanılmasına rehberlik edecek bir öğrenme-öğretim çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçeve SBK'ın fen bilimleri derslerinde kullanımının öğrencilerin hangi gelişimlerine destek olacağı, içeriğin hangi boyutlarla zenginleştirilebileceği, hangi öğretim yaklaşımlarının ve öğrenme

ortamlarının verimli olabileceği, kullanılacak materyallerde olması gereken özellikler ve öğrenmenin etkin olarak nasıl değerlendirilebileceği konularında eğitimcileri bilgilendirecek bir yapıya sahiptir. Ayrıca oluşturulan çerçevenin SBK ile ilgili öğretim programı ve materyal geliştirme çalışmalarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

* Bu çalışma 115K492 numaralı TÜBİTAK 1001 projesinin bir parçası olup TÜBİTAK desteği ile gerçekleştirilmiştir.

5. KAYNAKLAR

- Clayton, J. M. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), 373-386.
- Dillman, L. D. (1980). Budgeting for uncertainty: an application of the delphi technique. *Southern Review of Public Administration*, 3(4), 444-462.
- Dori, Y. J., Tal, R., & Tsaushu, M. (2003). Teaching biotechnology through case studies-can we improve higher order thinking skills of nonscience majors? *Science Education*, 87(6), 767-793.
- Eilks, I. (2010, September). *Making chemistry teaching relevant and promoting scientific literacy by focusing on authentic and controversial socio-scientific issues*. In paper presented at the annual meeting of the society for didactics in chemistry and physics, Potsdam, Germany.
- Gupta, G. U., & Clarke, E. (1996). Theory and applications of the Delphi technique: A bibliography (1975-1994). *Technological Forecasting and Social Change*, 53(2), 185-211.
- Helmer, O. (1966). *The use of the Delphi technique in problems of educational innovation*. (P-3499). Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Khishfe, R., & Lederman, N. (2006). Teaching nature of science within a controversial topic: Integrated versus nonintegrated. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 395-418.
- Klosterman, M. L., & Sadler, T. D. (2010). Multi-level assessment of scientific content knowledge gains associated with socioscientific issues-based instruction. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1017-1043.
- Murry, J. W., & Hammons, J. O. (1995). Delphi: A versatile methodology for conducting qualitative research. *The Review of Higher Education*, 18(4), 423.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977.
- Zeidler, D. L., Applebaum, S. M., & Sadler, T. D. (2011). Enacting a socioscientific issues classroom: Transformative transformations. In Troy D. Sadler (Eds), *Socio-scientific Issues in the Classroom* (pp. 277-305). Springer Netherlands.

Analyzing multiple-choice questions validity

Jasmina JOVANOVSKA¹⁶⁶, Goce ARMENSKI¹⁶⁷

Abstract

Multiple-choice question tests (MCQ tests) present a popular tool for assessing students' knowledge. They are commonly used to examine lower order cognitive skills as defined by the Bloom's taxonomy. However, the comprehensive analyses confirm that this type of assessment tool has the capacity to evaluate certain higher-order thinking. The key to design "good" multiple-choice questions is to evaluate their validity by the well-known process of item (question) analysis.

The aim of the present study is to demonstrate the importance of that process. Therefore, a set of multiple-choice questions from the course Information and communication technologies in education (as part of the curriculum at the St. Kliment Ohridski Faculty of Pedagogy – Skopje) is subjected to analysis. Using standard formulae, items' difficulty and discrimination indices are calculated, as well as the distracter effectiveness. Then, the items are grouped according to their indices' values. These groups represent a valuable source to determine the items that need modifications and retesting or should be discarded. The overall process is shown to be a powerful tool for increasing MCQs quality, thereby making the assessment more meaningful.

Keywords: Multiple-choice questions, difficulty index, discrimination index, distracter effectiveness.

INTRODUCTION

Stassen et al. [15] define the assessment as "the systematic collection and analysis of information to improve student learning". The assessment is also important because it *makes the learning process more effective and consistent* by systematically linking assignments, course structure and grading practices to intended learning goals; *helps teachers to identify* the effective teaching strategies and revise ineffective ones in their pedagogy; and *provides systematic feedback to students* about their own progress. Different question types may be created for assessing learning outcomes (such as multiple-choice, multiple-select, true or false, matching, ordering, short answer, essay, etc.¹⁶⁸). Nowadays, multiple-choice question tests (MCQ tests) are commonly used by teachers, schools, universities and organizations because they present an efficient and effective tool for assessing learning outcomes. Each multiple-choice question (also known as item), consists of a given problem, and a list of suggested solutions (known as alternatives). The alternatives include one correct answer (the key), as well as several incorrect or inferior alternatives, known as distractors [4]. Student's task is to select the alternative that presents the best answer for the given problem.

This paper is organized as follows. The present section provides an overview of the MCQs' advantages and limitations when used as an assessment tool. Section 2 is dedicated to determining the quality of the MCQ tests. Section 3 describes the data collection examined in the present research through the process of item analysis, followed by the obtained results which are

¹⁶⁶ Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, St. Kliment Ohridski – Faculty of Pedagogy, Macedonia, jasmina.armenska@gmail.com

¹⁶⁷ Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Computer Science and Engineering, Macedonia, goce.armenski@finki.ukim.mk

¹⁶⁸ <http://kb.its.psu.edu/cms/article/439>

presented in Section 4. At the end, it is highlighted that only through the item analysis, pedagogical and psychometrical tests can be developed and improved.

1.1 Advantages and limitations of multiple-choice questions

Multiple-choice questions (as all other question types) have certain advantages and limitations, for which the examiners (the teachers) must be aware in order to use them effectively. The most important advantages of MCQ tests are the following [5], [7], [9], [17]: suitability for assessing various levels of learning outcomes, from basic recall to application, analysis, and evaluation; higher reliability than tests including other types of questions; capability to increase the validity of the assessment [2], and allowing quick and easy evaluation.

Despite the aforementioned advantages, the assessment of learning outcomes with MCQ tests is often criticized [5], [7], [9], [17]. The most notable MCQ tests' limitation for some researches is their observation that these tests evaluate student's ability to memorize, rather than understand, apply and analyze information. However, according to Anderson and Krathwohl's taxonomy (the revised Bloom's taxonomy) [3], [1], MCQs are not appropriate for testing only the highest level of cognition (creating)¹⁶⁹. Among other limitations are the fact that MCQs are subjected to guessing to a certain extent and good MCQs are more difficult and time-consuming to write than other types of questions.

ITEM ANALYSIS

Item analysis is a process which examines students' responses to individual test items in order to assess the quality of those items and the quality of the test as a whole [13]. It assigns the following numerical values to each MCQ: difficulty index, discrimination index and distractor analysis. Based on the standard acceptable limits for these numerical values, MCQs can be accepted, modified and revalidated, or discarded. Computing the difficulty and discrimination indices requires scoring each student's test and ranking all the test scores. Then, the group of the best performing students is analyzed (the upper group), along with the group of students who did poorly on the overall test (the lower group). Wiersma et al. [18] suggest the usage of 27% of the total number of students in each group.

Difficulty index. The difficulty index (denoted by p) is a measure of proportion of the students who answered the item correctly [8]. It is calculated using the following formula: $p = \frac{U+L}{N}$, where U and L are the number of students in the upper and lower group, respectively, who answered the item correctly, and N is the total number of students in the two groups, including the non-responders. Table 1 presents three different item categories depending on the range to which the difficulty index value belongs.

Range of the difficulty index	Item category	Range of the discrimination index	Item category
$p \leq 0.30$	difficult	$D \geq 0.40$	very good
$0.30 < p < 0.70$	acceptable		

¹⁶⁹ https://www.mcgill.ca/skillsets/files/skillsets/mcq_handout3.pdf

$p \geq 0.70$	easy	$0.30 \leq D < 0.40$	reasonably good (possibly subjected to improvement)
		$0.20 \leq D < 0.30$	marginal (necessity of revision)
		$D < 0.20$	poor (necessity of major revision or elimination)

Table 1. Item Categories Depending on the Difficulty Index Value [18]

Table 2. Item Categories Depending on the Discrimination Index Value [10]

Discrimination index. The item discrimination index (denoted by D) demonstrates how well the item is able to distinguish between students who achieved the learning outcomes and those who did not. It is calculated using the following formula: $D = \frac{U-L}{N} * 2$, where U , L and N are the same symbols as for the difficulty index. The possible range of the discrimination index is -1.0 to 1.0. Negative values indicate that more students of the lower group answered the item correctly than those belonging to the upper group. This is probably due to a wrong key or ambiguous framing of the question [11]. Items with negative discrimination index decrease the validity of the test and should be removed from the question set. Table 2 presents four different item categories depending on the range to which the discrimination index value belongs.

Distractor analysis. Distractor analysis examines the quality of the distractors as one important element of the item quality. Each distractor must be plausible and clearly incorrect. One simple approach of distractor analysis includes determining the proportion of students who selected each of the alternatives. These proportions can be particularly informative. For example, distractors not selected by 5% or more of the students are considered ineffective and should be revised or eliminated (known as non functional distractors – NFD) [12]. Based on the number of NFDs in an item, distractor effectiveness (DE) ranges between 0% and 100%. If an item contains three, two, one, or zero NFDs, then DE would be 0%, 33.33%, 66.66% and 100%, respectively [11].

DATA COLLECTION

MCQs are used as a part of the student assessment for the subject ICT in education at St. Kliment Ohridski – Faculty of Pedagogy in Skopje. The present research analysed the results obtained from 42 first year undergraduate students, who took the test containing 25 MCQs. Using previously described items analysis, the set of MCQs is examined in order to determine how “good” the question are, and whether they really discriminate students’ performances. Each MCQ from the set consists of four alternatives which include a single correct answer.

RESEARCH RESULTS

This section presents the results from the performed item analysis. The data are reported in percentages and the mean $\pm$ standard deviation of the difficulty indices, discrimination indices and distractor effectiveness for the question set is also presented.

Figure 1 shows the results obtained for the difficulty indices. According to the calculated values, 60% of the MCQs belong to the category “acceptable”, 24% to the category “easy”, and the remaining 16% are “difficult” items.

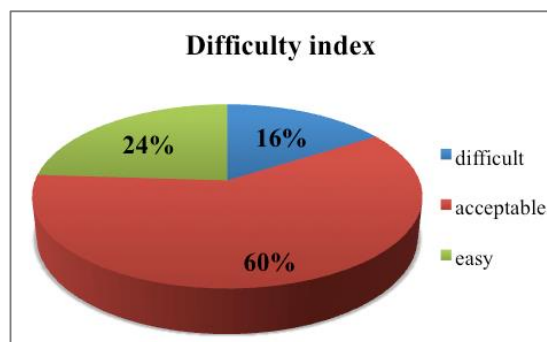


Figure 1. MCQs Difficulty Indices Distribution

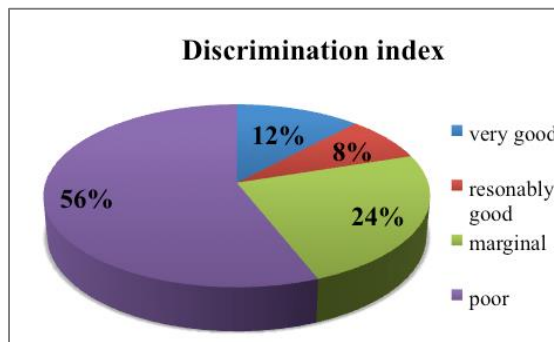


Figure 2. Distribution of MCQs Discrimination Indices

Figure 2 reveals the distribution of the discrimination indices. As can be noted, 12% of the questions belong to the category “very good” (which means that they have very good discrimination power), 8% to the category “reasonably good”, 24% are marginal and most of them (56%) are poor questions. It should be also emphasized that two of the questions from the question set have negative discrimination indices.

Total number of MCQ	25			
Number of NFDs in questions	0	1	2	3
Number of questions	10	7	6	2
Percentage	40%	28%	24%	8%

Table 3. Distribution of the Question Set According to the Number of NFDs

Table 3 presents the results for the distractor analysis. As can be seen, a total of 25 questions have 25 NFDs. The analysis also revealed that for 40% of the questions all the distractors are functional. 28% and 24% of the questions have one and two NFDs, respectively. All the alternatives of two questions from the set present non functional distractors. These questions should be excluded from subsequent testing.

Table 4 presents the ranges of the difficulty indices, discrimination indices and distractor effectiveness, as well as their mean and standard deviation.

Parameter	<i>p</i>	<i>D</i>	<i>DE</i>
Range	18.18% – 95.45%	-0.09 – 0.41	0% – 100%
Mean ± SD	52.73 ± 21.68	19.64 ± 13.10	66.66 ± 44.10

Table 4. Comparison of *p*, *D* and *DE* for the analyzed question set

5 Discussion

The difficulty index (*p*) and the discrimination index (*D*) are often reciprocally related, which means that items having high *p* value (easier questions) discriminate poorly; conversely questions

with a low p value are considered to be good discriminators [6]. Another important observation is that the distractor effectiveness is closely associated with the aforementioned indices. An ideal item (MCQ) is the one that has an average difficulty index (p value between 30% and 70%), a high discrimination index (D value greater or equal to 0.30) and three functional distractors (DE equal to 100%).

The mean p value in the present research is $52.73\% \pm 21.68\%$, which is within the acceptable range and comparable to similar previously conducted studies. Some of them revealed the following mean p values: $39.4\% \pm 21.4\%$, $52.53\% \pm 20.59\%$, $51.87\% \pm 19.69\%$, accomplished by Gajjar et al. [11], Pande et al. [13] and Sahoo et al. [14], respectively.

The present study also revealed that the mean D value is 19.64 ± 13.10 , which means that the items are poor and need major revision or should be discarded. This result is due to 56% of the items that have discrimination index lower than 0.20. Similar results are obtained by Gajjar et al. [11], where the determined mean D value for the analysed item set was 0.14 ± 0.19 . 20% of the items analysed in the present study have reasonably good and very good discrimination power, and should be included in the question bank for subsequent testing.

As for the distractor effectiveness (DE), the higher it is, the more difficult the questions are, and vice versa. The DE largely depends on the presence and absence of NFDs in the items. The mean DE in the present study is $66.66\% \pm 44.10\%$, which is considered as acceptable.

Conclusion

Item analysis is used for creating a valuable question bank which is essential for assessing learning outcomes effectively. This study inferred that items having average difficulty and high discriminating power with functional distractors should be incorporated into subsequent testing. Pedagogical and psychometrical tests can be developed and improved only through the iterative process of item analysis [16]. This process helps tremendously to achieve better teaching, better learning and in long term better tests.

Items analyzed in the present study were neither too easy nor too difficult (mean p value equals to $52.73\% \pm 21.68\%$). The mean D value is 19.64 ± 13.10 which demonstrates that the items are poor in discriminating higher and lower ability students. Items with negative and poor discrimination power will be reviewed, reconstructed and revalidated. The results will be compared with this study to see the reconstruction effects and will be subsequently represented.

References

- [1] Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., & Bloom, B.S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- [2] Bacon, D.R. (2003). Assessing learning outcomes: A comparison of multiple-choice and short-answer questions in a marketing context. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 31-36.
- [3] Bloom, B.S. (1977). *Taxonomy of Educational Objectives*. London, England: Longman.
- [4] Brame, C.J. (2013). Writing good multiple choice test questions. Retrieved from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/writing-good-multiple-choice-test-questions/>
- [5] Burton, S.J., Sudweeks, R.R., Merrill, P.F., & Wood, B. (1991). *How to prepare better multiple-choice test items: Guidelines for University Faculty*. Retrieved from <https://testing.byu.edu/handbooks/betteritems.pdf>
- [6] Carroll, R.G. (1993). Evaluation of vignette-type examination items for testing medical physiology. *American Journal of Physiology*, 264(6):S11-5. DOI: [10.1152/advances.1993.264.6.S11](https://doi.org/10.1152/advances.1993.264.6.S11)

- [7] Chan, C. (2009). Assessment: Multiple Choice Questions. Assessment Resources@HKU, University of Hong Kong. Retrieved from http://ar.cetl.hku.hk/am_mcq.htm
- [8] Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [9] Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), article 2. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v2i3/232.pdf>
- [10] Ebel, R.L., & Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of educational measurement*. Retrieved from <https://ebookppsunp.files.wordpress.com/2016/06/robert-l-ebel-david-a-frisbie-essentials-of-edbookfi-org.pdf>
- [11] Gajjar, S., Sharma, R., Kumar, P., & Rana, M. (2014). Item and test analysis to identify quality Multiple Choice Questions (MCQs) from an assessment of medical students of Ahmedabad, Gujarat. *Indian Journal of Community Medicine*, 39(1), 17-20. DOI: 10.4103/0970-0218.126
- [12] Linn R.L., & Gronlund, N.E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- [13] Pande, S.S., Pande, S.R., Parate, V.R., Nikam, A.P., & Agrekar, S.H. (2013). Correlation between difficulty and discrimination indices of MCQs in formative exam in Physiology. *South-East Asian Journal of Medical Education*, 7(1), 45-50. Retrieved from http://seajme.md.chula.ac.th/articleVol7No1/OR6_Sushma.pdf
- [14] Sahoo, D.P., & Singh, R. (2017). Item and distractor analysis of multiple choice questions (MCQs) from a preliminary examination of undergraduate medical students. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 5(12):5351-5355. DOI: <http://dx.doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20175453>
- [15] Stassen, M.L.A., Doherty, K., & Poe, M. (2001). *Course-based review and assessment: Methods for understanding student learning*. Retrieved from <https://manoa.hawaii.edu/assessment/resources/pdf/CoursebasedReviewandAssessment.pdf>
- [16] Tarrant, M., Ware, J., & Mohammed, A.M. (2009). An assessment of functioning and nonfunctioning distractors in multiple choice questions: a descriptive analysis. *BMC Medical Education*, 9(1):40. DOI: 10.1186/1472-6920-9-40
- [17] Towns, M.H. (2014). Guide To Developing High-Quality, Reliable, and Valid Multiple-Choice Assessments. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 426-1431. DOI: 10.1021/ed500076x
- [18] Wiersma, W., & Jurs, S.G. (1990). *Educational measurement and testing* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Comparative analysis of mathematics instruction carried out with and without playing activities with students from grades I-III in several primary schools in Skopje and the surroundign area

Mr Merita **AJDINI**¹⁷⁰, Prof. Dr Bujar **SAITI**¹⁷¹

Abstract

For quite some time we have observed reforms that aim to improve the general educational system in our country, especially mathematics education. However, researches conducted by different international professional associations yield unsatisfactory results apart from the great number of past and ongoing projects related to the modernization of education, many of which refer to learning mathematics. It is always topical to find ways to make learning more interesting and efficient for the students. The games are important activities for the children from the youngest age, which is why many teaching methods are related to games. The new syllabi give the game a very prominent place from a methodological point of view. This paper aims to show the influence of the games in learning mathematics, the work of the teachers, the playing activities they use in the classroom, and a comparison of situations in which games are and are not used.

Keywords: *games, students, learning, mathematics, elementary education.*

1. INTRODUCTION

The role and value of games and their influence in the mathematics instruction and the efficient learning have been debated by different experts, pedagogues and mathematicians, for a longer period of time. There are opinions that support the games in the educational context and ones that do not. They have produced arguments that hold the games in high esteem in the program of the educational policies, researches and the everyday practice of the teachers. The games continue to be taken seriously, which is confirmed by modern researches that have been carried out in the past, as well as by the recent ones. The scientists, university professors, advisors dealing with this matter and the practitioners in their classes follow the matter related to games with great interest because of the possibility for ideal cohesion of theory and practice, as well as to provide quality and better mathematics instruction.

¹⁷⁰ Teacher at the Primary school „26 Juli“- Skopje, mentor for students of the Pedagogical Faculty „St. Kliment Ohridski“- Skopje, R. Macedonia

¹⁷¹ Professor at the University „St.Cyril and Methodius“, Pedagogical Faculty „St. Kliment Ohridski“- Skopje, R. Macedonia

1.1. Goals and tasks of the research

The importance of the games as activities that the teachers use to improve mathematics learning in grades I-III in primary school.

The goals of the research are:

- ❖ To determine the opinions of teachers regarding the use of games in mathematics instruction.
- ❖ To observe the mathematics classes in which games are used and ones in which games are not used.
- ❖ Analysis of the syllabi and curricula adapted from mathematics for grades I, II and III.

2. WORK METHODS

2.1. Research methods

- **The descriptive method** – this method is used to analyze, explain and compare the issues during the research.
- **The comparative method** – is used to compare the classes in which games are used and classes in which games are not used thus presenting the differences between the two classes including the forms of reaction of the students.
- **The analytical – interpretative method** – covers the analysis and interpretation of the materials, results and conclusions.

2.2. The sample of the research covers:

123 teachers from elementary education in the school year 2014/2015, who held instruction in first, second and third grade in nine primary schools, 6 of which are in the city of Skopje, and 3 in the surroundings of Skopje. Games were used in 30 classes, and in 30 classes, games were not used. To conclude, 10 classes were observed in all three grades, 10 classes containing games and 10 classes in which games were not used. The observation lasted for three months.

The independent variables of this research are:

- The games – a table to one hundred, red, yellow, blue and green chips to 1000, a square, triangles, rectangles and circles in different colors...
- School subject: Mathematics

The dependent variable of this research is:

- The changes in the work approach:

S-Contingency is used for analyzing and processing the data.

The data are processed with the Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 19.0.

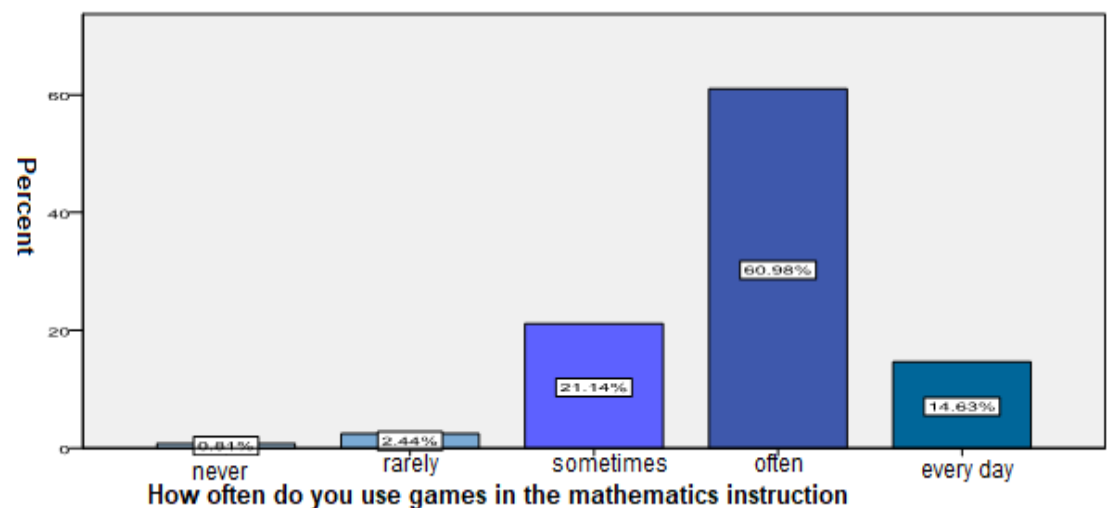
Since all variables are measured at nominal and ordinal level, the description of the distribution of the sample regarding the analyzed variables is done by using absolute numbers and frequencies.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Table No.1. How often do you use games in the mathematics instruction

	Frequencies	Percent	Cumulative percent
1 Never	1	0.8	0.8
2 Rarely	3	2.4	3.3
3 Sometimes	26	21.1	24.4
4 Often	75	61.0	85.4
5 Every day	18	14.6	100.0
Total	123	100.0	

Figure 1.



The question “How often do you use games in the mathematics instruction?” produced the following results. Most of the polled teachers answered “often”, i.e. 60.98%. 21.14% of the teachers sometimes use games, 14.63% of the teachers use games every day, 2.44% of the teachers rarely use games as activities in the mathematics instruction, whereas only 0.81% of teachers never use games in the mathematics instruction.

3.1. Mathematics classes in which games are used as activities

The students, during the mathematics classes in which there are games as activities, are very active, fully engaged, while also keeping company and helping one another. They have self-confidence, and are also motivated, ask questions freely, and are focused on the instruction. The students complete the tasks with great pleasure and they have high interest during the entire class. Most importantly, they learn. The students play and learn with pleasure at the same time. Even when they lose, they say “it is only a game”. The assessment is unobtrusive and all teachers assess them in a more direct and realistic way without letting the students know that they are being assessed.

The inferential statistical analysis of the data from the observation confirms that the games play a crucial role in the mathematics instruction.

3.2. Mathematics classes in which games are not used as activities

The mathematics classes, which do not include games as activities compared to the ones that include games, are not so interesting. The interest of the students in these classes decreases at the end of the main part. Greatest decrease is noticed in the final part of the class, in which the students are not very active, ask questions less and less, do not have a lot of self-confidence in the solving of the tasks and cannot focus the entire time. They work alone and do not help others, and sometimes they are forbidden to speak to others. As a matter of fact, they do not start working as soon as they receive the task, and they do it without pleasure. This is also confirmed by the statistical analysis from the observation.

3.3. Inferential statistical analysis of the data from the observations

According to the findings from the analysis of the observed behavior, the students, during the classes in which games are used, demonstrate better response regarding all observed forms compared to the students in classes in which mathematical games are not used. More specifically, the students are more engaged in the instruction $c(N = 60) = 0.5$, $p < .05$, Cramer's $V = .58$; they are more engaged in the teacher assigned activities $c(N = 60) = 0.55$, $p < .05$, Cramer's $V = .66$; the students demonstrate the feelings in a more genuine manner while doing the tasks $c(N = 60) = 0.61$, $p < .05$, Cramer's $V = .76$; they ask questions more frequently $c(N = 60) = 0.44$, $p < .05$, Cramer's $V = .48$; they demonstrate more self-confidence $c(N = 60) = 0.63$, $p < .05$, Cramer's $V = .82$; the students tend to complete the tasks more frequently $c(N = 60) = 0.27$, $p < .05$, Cramer's $V = .28$; they show more interest in the beginning of the class $c(N = 60) = 0.58$, $p < .05$, Cramer's $V = .71$ in the middle of the class $c(N = 60) = 0.61$, $p < .05$, Cramer's $V = .76$ and at the end of the class $c(N = 60) = 0.67$, $p < .05$, Cramer's $V = .90$; they are more focused during the instruction

$c(N = 60) = 0.63$, $p < .05$, Cramer's $V = .82$.; most of them start when they receive the task. $c(N = 60) = 0.58$, $p < .05$, Cramer's $V = .71$; and they tend to help their friends more in the process $c(N = 60) = 0.56$, $p < .05$, Cramer's $V = .67$.

4. CONCLUSION

The results acquired from the polled teachers regarding their attitudes and opinions regarding the games show that they often use games during mathematics instruction. The observation led to the conclusion that learning mathematics through games is an interesting form of work and that the students always learn through the games. The new “Cambridge” syllabi and curricula allow a lot of space for games to be used as activities, thus contributing for a lot of success in the school period covering grades I-III.

5. REFERENCES

- Аница Алексова, Д-р Катерина Браун, Учењето на математиката во 21 век, 2009. [Anica Aleksova, Katerina Braun, PhD, Learning Mathematics in the 21st Century, 2009]
- BrajanSatonSmit, Igračke i Kultura, Beograd, 1986. [Brian Sutton-Smith, Toys as Culture, 1986]
- Бедри Јака, Математичките игри со методика за студентите на Факултетот на воспитание, Призрен, 2013. [Bedri Jaka, Mathematical games and Methodology for the students at the Faculty of Educators, Prizren, 2013]
- Emil Kamenov, Intelktualnovaspitaniekrozigr, Belgrade, 1983. [Emil Kamenov, Intellectual Education Through Games, Belgraded, 1983.]
- Снежана Јанкуловска – Горица Мицковска, Играм и учам математика, Скопје, 1997. [Snezana Jankulovska – Gorica Mickovska, I Play and I Learn Mathematics, Skopje, 1997].
- МорисонКарен, Математика 1, прирачник за наставници, Скопје, 2014 [Morison Karen, Mathematics 1, Manual for Teachers, Skopje, 2014]
- Унапредување на наставата по математика и запознавање на околината, материјали за напредокот во наставата, Охрид, 2007. [Improvement of the Instruction of Mathematics and Introduction to Nature, materials for improvement of the instruction, Ohrid, 2007].
- Наставни програми по математика за: I, II и III одделение, Биро за развој на образованието – CambridgeInternationalExamination, Скопје, 2014. [Mathematics Syllabi for Grades: I, II and III. Bureau for Development of the Education – Cambridge International Examination, Skopje, 2014.].
- Прирачник за наставата по математика за: I, II и III одделение, Биро за развој на образованието – CambridgeInternationalExamination, Скопје, 2014 [Manual for the Mathematics Instruction for Grades: I, II and III, Bureau for Development of the education – Cambridge International Examination, Skopje, 2014].
- Џеладин Мурати, Методологија на педагошкото истражување, Тетово, 2010 [Djeladin Murati, Methodology of the Pedagogical Research, Tetovo, 2010].
- Xhudi Rod, MeriElen, KnopmillerandMariumTure, Мисли математички - за нижите одделенија, Скопје, 2011 [Judy Rod, Marry Helen, Knop Miller and Maryam Toure, Mathematical Ideas – for the Lower Grades, Skopje, 2011].

The essence of the notion of the student's question

Leonora JEGENI¹⁷²,

1.INTRODUCTION

The problem of the teachers question came from different stands. For our further development of the topic, the psychological, language and didactic stands are significant.

We need to emphasize the beginning of the beginning that, in terms of the essence of the term, it is best to go from the definition that metaphorically says that the question is the path to the knowledge. From this generic definition, further possibilities arise for a prolonged study of this phenomenon.

In some efforts to define the question of the teacher, the emphasis of the plan, the draft, the goal is present, explaining that the issue implies a certain direction, method, way, so that the path to the solution is marked and the presumption for that solution. In the context of the above, Pjaze emphasizes that the problem is a pre-schematic diagram of the operation that needs to be found and realized, and belongs to the overall composition of operations. Such an operation is "structured" in the extreme during the search and the examination. In agreement with such a view of the problem, it is claimed that: if the child builds an operation on the basis of a clearly recognized problem, one can assume that he has not only discovered all the elements of the new spiritual act, but also the entire structure of it (Pjaze, Z. , 1968, 112).

To the question how Rubin Stajn looks at the method and path. According to him, the difficulty in working in the plate signals the existence of a problematic situation, and the smell makes it possible to settle. However, "to form a question means to rise to a certain understanding, and to understand the task or problem, although it does not mean to solve a task, it still knows and the ultimate measure to find a pat, and method for its solution "(Rubinstein, S. L., 1950, 142). The question, therefore, is nothing else but a plan of action, an operation that the subject intends to perform on a new object that is not yet classified, located in the space, mathematically determined, and so on.

For the next group of determining the definition of the driver's question, a characteristic emphasis is on the language expression. Thus, A. Rennes found the definition: "The question is a grammatical complete phrase, which contains an intentionally indirect call for one who asks to

¹⁷² Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" Skopje

give a judgment or a decision on the quality of a court (judgment or choice) or a court to supplement (questions of determination or complementarity) "(Juric, V., 1974, 43). It distinguishes an idiosyncratic act on the question (when the question is a grammatically complete phrase), an act of thought (influenced by a court), and ultimately, if the question is used in the teaching, which is a didactic act.

The most comprehensive analysis and determination of the essence of the question of the teacher by A. Pecelt. In contrast to the previous definitions, it based its provisions on the knowledge-knowledge relation, then the processability and the differentiation of the question from the act of the question. "In the only sense of knowing and ignorance it seems that the constituent moment which denotes the act of question is distinguished from it and distinguishes it from other acts" (Juric, V., 1974, 44) says Pecelt, revealing the dialects the unity between the contradictions of knowledge and ignorance. It is also the essence of the question that could lead to the recognition of ignorance. The question is what determines what we do not know. According to Pecelt, two directions are established in the act of the question (Me <-> object).

In some attempts at more precisely determining the question of the question of teacher, at the last moment, we can meet such provisions, which, on the basis of definition, take the concept of the problem. The problem in the problematic situation is characterized by the very problematic itself. The question arises from the disagreement of the old experience with the newly emerging situation, and it is not simply a filling of gaps in knowledge. Such a question is not, it means, simply lacking in some part of knowing or simply understanding of ignorance. If we continue to differentiate the questions, the questions will divide those who are problematic and those who do not.

With other words, every problem situation is passed on with the question and request of the unknown, insofar as any question and request of the unknown does not have to be the act itself (act of question) to be a reflection of the problem situation. The problem situation is significant, given the fact that the new information requires us and a certain processing of the existing knowledge.

Many questions, have more character on the demand for complementing the lesser elements, the satisfaction that is achieved with a certain completeness of the knowledge. It does not exclude the possibility of knowing how to complement and problem solving. The term "problem" is more complicated than the notion of a question. The problem involves the whole problematic situation in which the question is one of the non-essential elements. Inside the problem can sometimes be equated with the so-called. "Understanding the problem". Besides the fact that the architecture of

the problem in the whole is significantly addressed, basically, the problem can differ from two stands:

- a) How the problem is discovered (question), and
- b) How the problem is resolved.

According to our thinking, the problem and the question would be the following: The examination of the problem is independent to the question, because the formulated question is a reflection of the problem that has been addressed. However, during the solution, the problem is intertwined with the issues. The question is present at the beginning, in the course, and often at the end of the solution of the problem.

The remaining definitions of this group, in addition to those related to the previous ones, tend to impose more on the didactic character of the questions and predominantly speak of the student's question.

All the analysis from which we went into the effort to adequately address the issue of the question, especially the question about the student's question, indicate the complexity of the question as general, but also how didactics a co-methodical phenomenon. Therefore, it is necessary to share the knowledge about the issues to apply to our topic. We can do this in several directions.

If we are trying to analyze the situation that arises at the moment when the question arose, we can invoke a few moments. From the psychological standpoint there appears to be a surge, conflict, difficulty, interest, attraction and surprise, which results in a need - a motive for some situation to react, first of all, rationally. It is a significant engine that, in the emotional sphere, characteristically reflects reality, and through various paths leads to a perceived interest. It is important to observe that the established frame that disturbed the new situation had the character of relative and apparent equilibrium was disturbed. In the end, such a situation results in the need to satisfy the basic interest (which is usually very specific) in order to establish a new framework, as well as a temporary character, as well as the one that disturbed the issue.

The basic difficulty in defining the term of the question of the teacher arises from the number of the diverse characteristics and attributes with which the question is related, whether it is a matter of generally questioning as a sensitive category, Awaiting the teacher in the educational situation. Therefore, first of all, we must give precautionary terms to the didactic-methodical aspect of the question because of the distinction from the other aspects. This is not because we ignore the other aspects, but in order to be able to integrate them accentually and politely as far as we are together

in our view of the problem we are studying. The question of teaching is the fundamental engine of the process of learning, but not because learning is unique only in the educational process and teaching process, but because the understanding or the learning is possible only through questions. It contains the essential characteristic of the student's question when learning in the educational work, because of its related function in general, it puts in function and the educational work (teaching) and learning.

Therefore, the following definition seeks to recognize this connection, with an emphasis on the role of the student's question of understanding the surrounding reality in the educational work. From a syllabic psychological and didactic-methodical point of view, it can be said that: The question of the teacher is a reflection of intense misleading activities that occur under the influence of a certain situation that she has noted consciously as incomplete and problematic, which acts as a warrant for further request, examination and execution of tasks in a certain direction, and sometimes with less or more specific research methods that complete the perceived not knowing about the subject of the boundaries of one's own ignorance, and in the naturally occurring process it is realized in the process of learning and learning about the learning material (Juric.V., 1974, 51).

What significance does this definition have for the problem it is studying? It does not imply that the question relates the student to certain situations and that in such cases the development of misconduct occurs, and besides the fact that the problem itself deals with misleading work. It should be concluded that such situations are being sprinkled, so in a separate chapter it will be established how such situations are encountered by the student "provoking" to ask.

The next part of the definition points out that the issue does not only start the financial activity (that is, the question is only an indicator of this activity), but that the emptied voids are reflected as a trigger for further demand, examining and resolving, which ensures the further course of the initiated misleading activity.

The essence of the teacher's question

In 1912, Stevens (Stevens) found that about 80% of the time spent during the course of the daylight teachers spent money on asking questions of the students. Modern studies show that there is no cynical change - they are also set at 300-400 questions every day.

Teachers ask questions for a variety of reasons: in order to keep active the students' attention; while responding, students have the opportunity to speak out their ideas; other students have the opportunity to listen to the presentation of the material by their teachers; teachers' questions

control the behavior of the students; student responses help their teachers to assess student achievement, as well as receive feedback on their work.

Asking questions is one of the most popular faculty lecturers. Over the course of thousands of years, teachers have realized that the process of asking questions is effectively possible to teach (Ivanov, P. I., 2000, 110-111).

The main characteristic of the question of the issue is that they are intended for guidance and management with the relevant process of the students. But those functions of the teacher's questions differ. Rodak distinguishes three basic functions of the teacher's questions: associate, organizational, and educative (Kondakov, N.I., 1976,64).

As a result of her research in relation to this problem, V.V. The booklet underlines several other aspects of the role of the questions of the continuation: the teacher's questions have a reproductive and misleading function (when the question causes the student to memorize the facts), the reproductive - related activity (when the student works reproductive thinking) and productively - sober (when the question leads the student towards a productive thinking). Such thinking provides the student with a solution to the task that presents a problem to the student, and at the same time the student comes to new knowledge

In order to obtain higher achievements of the students, there are several requests for successful questions by the teacher:

- a) Teachers' questions should be brief, logically related, consistent and unambiguous. The questionnaire is displayed by the teacher.
- b) The most advanced questions are asked from reproductive type, and then creative;
- c) The questions to be posed frontally to all students. After asking the teacher, the teacher gives them time to think about 3-5 seconds, and then ask for a student's response, especially if it is a question of a question type.
- g) Encourage the students in the given question to give different answers. Answer the students to balance on "for" and "against".
- d) Students to extract a high percentage of correct answers, and to help them with incorrect answers.
- l) The responses of the students should be filled, accurate, true, exhaustive, as well as to have all the requirements in relation to the language, the style, etc.

e) The responses of the students to be exposed in detail, so that the students can clarify their ideas, defend their own views and expand their own light. Correct answers to the students to emphasize and support, and in particular, to deal with the original answers (Ivanov, P. I., 2000, 111).

According to Ivanov, the most common mistakes in asking the questions from the teacher are: asking imprecise questions; setting up "quick" questions; asking questions that can be very abstract for children of a certain age. In such cases, students usually respond incorrectly or do not know how to respond at all. This causes quenches and feeling of failure, as well as a negative attitude towards the teacher and the subject.

Some authors question the teacher's questions as an essential element of the interview method, "as the main tool of the conversation."

Thus, in order to be able to fulfill the didactic task, according to Potkonjak, N. - Gorgevic, they should be:

- clear, precisely determined and fully correct in the eyes of the students to know what they are and why the choir is;
- to respond to the student's options for understanding the students. Issues that address core issues need to be prepared in advance;
- well-measured: they should not be too wide or too tight. Quiet questions are those who want to answer with "yes" or "no";
- it is recommended to ask the whole department for a question, in order to ensure that all students are active and prepared for the answer;
- it is necessary that the questions are of a problematic character, in order to stimulate the students' misleading activities, so that they can see the physical connections, the consequent relations, to make the necessary conclusions, and not only to reproduce and determine existing knowledge;
- Questions should not be suggestive or alternative. The suggestive questions already find the answer, and the alternatives usually lead to an accusation, to the random selection of one of the possible two answers;
- it is better if a small number of questions are set up and they allow students to think about them, because of many issues that are considered superfluous and for which a smaller number is engaged in members;

- avoiding the setting of many widespread and complex issues that necessarily impose additional questions, or one question is to be asked in a number of variants. Such questions are psychologically unjustified, because students mislead, discontinue or consider the already initiated misleading process and the need to respond to the raised question or lead to incomplete communication;

- after setting the student's question, they should be given some time to think. The time between the question and the answer should not be too long. The long pauses of the students lead to confusion, and do not dare to answer, because of the incomprehension of the conversation, the complexity of the problem, the insufficient motivation, and the like. In such cases, the intervention of the teacher is necessary, the request for the reasons for the delay, as well as the further orientation of the interview.

The students who respond to student responses should take into account the following:

- the students are asked for clear, accurate and reasoned answers, which must be concrete in their eyesight. This request is generally, but it is very important in the work with classroom students for the whole development of speech and the manner of expression.

- if the student can not answer the asked question, or give an incomplete answer, he / she should be assisted in an expert way by asking additional questions or support. If none of the students can give a satisfactory answer, the teacher is the teacher himself, giving the answer and the necessary explanation;

- it must not be permitted to respond to the choir, except in special cases, during the performance of experiments or demonstrations;

- in order to apply the principle of individualization, the teacher can be differentiated, depending on the skills, interests, motivation of the level of knowledge and readiness of the student, to address the difficult questions to suit the best knowledge and to a particular teaching field.

2.CONCLUSION

Based on the presented in relation to the significance of the teacher's questions, it follows that they stimulate the student's misleading activity, activate the concomitant activity in the whole, develop the so-called autonomy; the teacher's question is a basic element of problem learning, it is a means of controlling and determining the knowledge of the students; the teachers' questions stimulate the students of intellectual and racial activities; the quality of teachers' questions determine the depth and the scale of the teaching material of the students. In terms of this, it can

be talked about the dependence between the level (quality) of the questions and the level (quality) of the student's activities. Teacher's teaching is taught, educated, developed. The students' questions arise as a form of converse related to this factual matter (interaction).

3. REFERENCES

- Ѓорѓевиќ, Ј., (1986), Савремени проблеми наставе и њене перспективе, Настава и васпитање, бр. 4-5, Београд.
 Колонцовски, Б., (2001), Ученикот во наставата по природа, ФУВ, Битола.
 Пијаже, З.: (1968) Psihologija intelegencije , Nolit, Beograd.
 Пијаже, Ж., (1989), Избрани дела, Просветно дело, Скопје.
 Pletenac, V., (1989), Metodika nastave poznavanja prirode i društva, Školska knjiga, Zagreb.
 Potkonjak, N. - Gorgevic, J., (1990), Naucna knjiga, Beograd.
 Poljak, V., (1979), Metoda razgovora u nastavi, Zagreb)
<http://www.mingl.org/zbubanje/index.php/2008/07/21/pitanjaunastavi.html>

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kimya konularında sahip oldukları alternatif kavramlar

Primary education pre-service teachers' alternative conceptions in chemistry subjects

Furkan ŞİMŞİR^{173a}, Ayla ÇETİN-DİNDAR^{174b}

Özet

Günümüzde fen bilimleri eğitimin genel amaçlarından biri öğrencilerin dünyayı anlayıp yorumlamalarını sağlamak için bilimde kabul edilen teorileri kullanabilme ve kavramları eksiksiz anlamalarını sağlamaktır. Kimya konuları ile ilgili kavramlar okul içi öğrenmelerin yanında aynı zamanda günlük hayattaki olgularda da karşımıza çıkmaktadır. Kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi için alternatif kavramları tespit etmek ve onların üstesinden gelmek önemlidir. Fen bilimlerini kavramlarının anlamlı bir şekilde öğrenilmesi ve ilişkilendirilmesi için öğretmenlerin alternatif kavramlara sahip olmadan fen bilimleri konularındaki kavramları en iyi şekilde anlamlandırmaları gereklidir. Bu çalışmada, fen bilimlerindeki konular kimya kavramları ile sınırlandırılarak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sahip oldukları alternatif kavramlara odaklanılmıştır. Bunun için, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının var olan durumlarını tespit etmek amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya 57 öğretmen adayı (43 kadın, 14 erkek) katılmıştır. Öğretmen adaylarının kimyanın temel konularından olan atom, periyodik sistem ve kimyasal bağlar kavramları ile ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla 30 sorudan oluşan bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Uygulanan testte doğru cevaplanan ortalama soru sayısı 13.14; ortalama alternatif kavram 2.16'dır. Bu alternatif kavramların içeriği sonuç bölümünde tartışılarak, alternatif kavramların üstesinden gelmek için yapılması gerekenler de öneriler bölümünde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kimya eğitimi, alternatif kavramlar, atom, periyodik sistem, kimyasal bağlar.

1. GİRİŞ

Günümüzde fen bilimleri eğitimin genel amaçlarından biri öğrencilerin dünyayı anlayıp yorumlamalarını sağlamak için bilimde kabul edilen teorileri kullanabilme ve kavramları eksiksiz anlamalarını sağlamaktır. Özellikle, fen bilimleri alanındaki kimya konularında geçen kavramların öğrenilmesi süresince ilgili konularda sahip olunan alternatif kavramların belirlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Kimya konuları ile ilgili kavramlar okul içi öğrenmelerin yanında aynı zamanda günlük hayattaki olgularda da karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi için alternatif kavramları tespit etmek ve onların üstesinden gelmek önemlidir. Son yıllarda, yenilenen öğretim programlarında fen bilimleri öğretiminde vurgulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım,

^{173a} Furkan Şimşir: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın-Türkiye, e-posta: fsimsir22@gmail.com

^{174b} Ayla Çetin-Dindar: Bartın Üniversitesi, Bartın-Türkiye, e-posta: adindar@bartin.edu.tr

kavramsal öğrenmeyi esas alır ve kavramların anlamlı bir şekilde birbirleriyle ilişkilendirilerek öğrenilmesini hedef alır. Öğrenim programları çerçevesinde, fen bilimleri eğitiminde kavramlar sarmal olarak öğretildiğinden anlamlı ve kalıcı bir öğrenme için kavramların birbiriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi elzemdir. Fen bilimleri kapsamındaki kavramlar günlük hayatımızda sıklıkla karşımıza çıksa da, ilk olarak okul içi öğrenmede ilköğretimin 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğretilmesi gereken kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin kendinin sahip olmadığı bir yeteneği öğrenciye aktarması ya da kazandırması ondan beklenemez. Benzer şekilde öğretmenlerin öğrencilerine öğreteceği kavramlarla ilgili olarak alternatif kavramlara sahip olmaması gerekir. Aksi takdirde öğretmenler kendi öğrenmelerinden dolayı yanlışlara sahipse bu durumu öğrencilerine de aktaracaktır. Bu nedenle öğretmenlerin alan bilgileri öğrenme-öğretme sürecinde önemlidir. Ancak yapılan çalışmalar gösteriyor ki öğretmenlerin birçok fen kavramları ile ilgili olarak eksik ya da alternatif kavramlar taşıdığını göstermiştir (Abraham ve diğ., 1992; Ayas ve Demirbaş, 1997; De Vos ve Verdonk, 1996; Gabel, 1993; Griffiths ve Preston, 1992; Horton, 2001; Nakhleh ve Samarapungavan, 1999). Bu amaçla sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının temel kimya konularında sahip olduğu alternatif kavramlar araştırılmıştır. Kimya dersindeki temel kavramları, öğrenciler ilköğretim düzeyinde tam olarak anlamlı bir şekilde öğrenemezlerse ileriki yıllarda kimyanın diğer konularında, daha ciddi anlama ve kavrama sorunları ile karşılaşacaklardır.

Bundan dolayı bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının temel kimya ile ilgili bazı kavramları ile ilgili sahip oldukları alternatif kavramlar üzerine odaklanılmıştır. Dolayısıyla, fen bilimlerini kavramlarının anlamlı bir şekilde öğrenilmesi ve ilişkilendirilmesi için sınıf öğretmenlerinin bu kavramları öğretebilmek için alternatif kavramlara sahip olmadan fen bilimleri konularındaki kavramları en iyi şekilde anlamlandırmaları gereklidir. Bu çalışmada, fen bilimlerindeki konular kimya kavramları ile sınırlandırılarak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sahip oldukları alternatif kavramlara odaklanılmıştır. Bunun için, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının var olan durumlarını tespit etmek amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimin ilk seviyelerinde fen eğitimi hakkında ve temel kimya kavramları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, hatta bazı kimya kavramları ile ilgili olarak alternatif kavram taşıdıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin yanlışlarını belirlemek ve giderebilmek için öğretmenlerin kavramları eksiksiz ve doğru anlaması elzemdir. Bu çalışmanın amacı kimya kavramlarının anlamlı bir şekilde öğretilmesi için sınıf öğretmenlerinde alternatif kavramları tespit etmektir. Bu çalışma kapsamında da, atom, periyodik sistem ve kimyasal bağlar

kavramlarına odaklanılarak sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının sahip oldukları alternatif kavramları araştırılmıştır.

1.2. Problem cümlesi

Eğitim Fakültesi'nde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kimya konuları ile ilgili alternatif kavramlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analizler üzerinde durulmuştur.

2.1. Evren ve örneklem

Bu çalışmada, fen bilimlerindeki konular kimya kavramları ile sınırlandırılarak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sahip oldukları alternatif kavramlara odaklanılmıştır. Bunun için, sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Bu araştırmanın evrenini sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, kolaylıkla bulunabilen örnekleme kullanılarak bir devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği 1.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırmaya 43 kadın ve 14 erkek olmak üzere 57 öğretmen adayı katılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerden araştırma sonuçlarının geçerliliği için samimi ve içten olmaları istenmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kimyanın temel konularından olan atom, periyodik sistem ve kimyasal bağlar kavramları ile ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla 30 sorudan oluşan bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Bu araç, 2017-2018 bahar ders dönemi başında öğretmen adaylarına bir ders saatinde uygulanmıştır. Bu veri toplama aracı, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kimya konuları kapsamındaki alternatif kavramları tespit etmek amacıyla Dönmez (2011) ve Demircioğlu (2003) tarafından geliştirilmiş iki bölümden oluşan bir testtir. Literatür taraması sonucunda, uzman görüşü alınıp soru sayıları azaltılarak bu çalışmada kullanılmıştır. İlk bölüm, dört soruluk öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini sorgulayan demografik bölümdür. İkinci bölüm ise, öğretmen adaylarının kimya ile ilgili sahip oldukları alternatif kavramları tespit etmeye yönelik sorular içeren kısımdır; bu sorular doğru-yanlış soruları şeklinde olup aynı zamanda öğretmen adaylarından verdikleri cevabı gerekçelendirmeleri istenmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Araştırmanın veri toplama araçları ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde değer kullanılmıştır. Her bir soru için verilen cevapların, seçeneklere ve toplam öğrenci sayısına göre yüzde değerleri öğrencilerin alternatif kavramlarının belirlenebilmesi için hesaplanmış ve bulgular elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, alternatif kavramlara sahip olunan sorulardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. En çok alternatif cevap verilen soru 18. sorudur. Bu soruda öğretmen adaylarında periyodik cetvelde metal-ametal kavramının algılanmasına bakılmıştır. Öğretmen adaylarından 16'sının (%28,1) yanıtı alternatif kavram içermektedir. Aynı zamanda, 18 öğretmen adayı (%31,6) da bu soruyu boş bırakmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının metal-ametal kavramlarını anlamlandıramaması veya öğretmen adaylarının kavramları farklı algılamasından kaynaklandığı düşünülebilir. En çok alternatif cevap verilen diğer soru ise 11. sorudur. Bu soruda atomların periyodik sistemde nasıl yer aldığı sorusunun öğretmen adayının zihninde nasıl şekillendiği durumu araştırılmıştır. Öğretmen adaylarından 14'ü (%24,6) alternatif kavramlar içeren yanıtlar vermiştir. Aynı zamanda, 19 öğretmen adayı (%33,3) da bu soruyu boş bırakmıştır. Bu durum öğretmen adaylarında atomların periyodik sistemdeki yerini sahip oldukları proton sayısına göre belirlenmesi durumunun anlaşılamamış olduğunu göstermektedir. En çok alternatif cevap verilen diğer soru ise 8. sorudur. Bu soruda atomların mikroskop ile görülüp görülemeyeceği sorusu araştırılmıştır. Öğretmen adaylarından 12'sinin (%21,1) cevapları alternatif kavram içermektedir. Öğretmen adaylarının çoğu soruyu doğru cevaplandırırken azımsanmayacak sayıda bir grup ise alternatif kavram içerecek şekilde cevaplandırmıştır. Bu durum atomun yapısı hakkında bilgilerin yeterince özümsemediği ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kimya alanındaki temel konularda alternatif kavramlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, Dönmez (2011), Demircioğlu (2003) ve Griffiths ve Preston (1992)'un çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Griffiths ve Preston (1992) çalışmalarında benzer konularda kavram yanlışlarına ulaşmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada öğrencilerin %55'lik bir bölümünün atomların canlı olduğunu, %10'u ise bazı atomların canlı bazılarının cansız olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlar araştırmacıları öğrencilere neden bazı atomların canlı bazılarının cansız olduğunu düşündüklerini sormaya itmiştir. Bunun üzerine öğrencilerin %33'ü atomların hareket ettiklerinden dolayı canlı olduklarını belirtmişlerdir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre; yapılan araştırma ile sınıf öğretmenliği programı birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarının özellikle atom ve yapısı ve periyodik sistem ile ilgili alternatif kavramlara sahip olduklarını göstermiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının büyük bir kısmında araştırılan kimya kavramları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Geleceğin öğretmenleri öğretmen adaylarının sahip oldukları alternatif kavramlarını öğrencilerine aktarmamaları için bu kavramların üstesinden gelinmelidir. Bunun için alternatif kavramların belirlenmesi ve giderilmelerine yönelik çalışmaların yapılması önemlidir. Alternatif kavramların oluşmasında, bilgi yetersizliği, öğretimi tanecik gösterimi ile desteklememe, kitaplardaki hatalı gösterimler, öğretmenlerin hatalı terminoloji kullanımı vb. sebepler olabilir (Barke, Harsch, & Schmid, 2012).

Kimya eğitiminde bazı kavramların (özellikle atom ve yapısı, kimyasal tepkimeler, asitler ve bazlar gibi soyut kavramlar) öğretimi veya öğrenilmesi kolay değildir. Öğretmenler, öğrencilerde kavram yanılgıları/ alternatif kavramlar oluşmasını veya var olanların üstesinden gelmeleri için kavram öğretiminde yenilikçi öğretim yaklaşımları kullanmalıdır (Temechehn & Sileshi, 2004). Öğretmen adayları ve öğretmenler, alan bilgilerini sürekli geliştirmelidirler (Sadler & Sonnert, 2016). Yeterli alan bilgisine sahip olmayan öğretmenler kavram öğretimi esnasında öğrencilerde hatalı/eksik/alternatif kavramlara sahip olmalarına neden olabilirler. Araştırma sınırlı bir çalışma grubu ile yapıldığından daha geniş bir çalışma grubu ile tekrarlanabilir. Araştırmada yalnızca temel kimya konuları ve kavramları kullanılmıştır. Kimyanın farklı konularını içerecek şekilde alternatif kavramların tespit edilmesi çalışmaları yapılabilir. Fizik ve biyoloji gibi farklı alanları içerek şekilde alternatif kavramların tespit edilmesi çalışmaları yapılabilir. Dönem boyunca öğretmen adaylarının alternatif kavramlarının değişimi üzerinde çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak sahip oldukları alternatif kavramların üzerine derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Abraham, M.R., Grzybowski, G.B., Renner, J.W. & Marek, E.A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105-120.
- Ayas, A. ve Demirbaş, A. (1997). Turkish secondary students' conceptions of introductory chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 74 (5), 518-521.
- Barke, H.-D., Harsch, G., & Schmid, S. (2012). *Essentials of Chemical Education*. Berlin, Heidelberg (Springer).
- De Vos, W. & Verdonk, A.H. (1996). The particulate nature of matter in science education and in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 657-664.
- Gabel, D. I. (1993). Use of the particle nature of matter in developing conceptual understanding. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 193-194.
- Griffiths, A. K. & Preston, K.R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.

- Horton, C. (2001). Student preconceptions and misconceptions in chemistry. *Integrated Physics and Chemistry Modelling Workshop*, Arizona State University.
- Nakhleh, M., & Samarapungavan, A. (1999). Elementary school children's beliefs about matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 777-805.
- Sadler, P. M. & Sonnert, G. (2016). Understanding misconceptions: Teaching and Learning in Middle School Physical Science. *American Educator*, 26-32.
- Temechegn, E., & Sileshi, Y. (2004). *Concept Cartoons – as a Strategy in Learning, Teaching and Assessment in Chemistry*. Addis Ababa/Ethiopia (Addis Ababa University).

eDnevnik – satisfaction of teachers and parents

Siniša OPIĆ¹⁷⁵, Jana LEKIĆ¹⁷⁶

Abstract

Teachers, students and parents use e-Dnevnik (electronic journal of student grades) application by using information and communication technology. E-Dnevnik is a web application used in the Republic of Croatia since school year 2011/2012. The aim of this work is to explore user satisfaction with the application. The sample consisted of 629 parents and 34 teachers from 4 elementary schools in Zagreb. Teachers and parents filled in a 5-degree ordinal scale survey on satisfaction with using e-Dnevnik application. Most surveyed parents use the application on an everyday basis and estimate that they are well-skilled in information technologies. Descriptive part of the research shows that parents and teachers are satisfied with using e-Dnevnik application. Linear regression analysis confirmed that parents' level of education is the predictor of overall satisfaction with using e-Dnevnik application.

Key words: *E-Dnevnik, information-communication technologies, teachers, parents*

1. Introduction

With the introduction of information and communication technology in schools begins a whole new era of education. Under information and communication technology we assume all kinds of information, but also all the technical means through which we can communicate and use this information (Činko, 2016). At present, it is almost impossible to imagine teaching without the use of information and communication technology. But we should not be surprised by this fact because today's students are practically born into such technology. "Even in the earliest days of growing up, children are surrounded by different sizes of mobile phones, iPhones, computers and TVs in their homes" (Matijević, 2011, page 11). In the same way, information and communication technology is also being introduced to the whole school system; from creating digital educational content, right up to the e-Dnevnik itself. By using information-communication technology, teachers, students and parents can also use the e-Dnevnik application. E-Dnevnik is a web application that is used in the Republic of Croatia since school year 2011/2012. With this application, teachers are recording their class book (CARNET, 2018). Now the class book is no longer in paper form, as it was the case with traditional grade book which was previously used in classes but is now run by computer technology. Now teachers can use computers, laptops and tablets to record notes into class book. What is the quality of e-Dnevnik and whether teachers and parents consider e-Dnevnik a positive change comparing to traditional grade book, we will try to find out via research which surveys teachers and parents on how satisfied they are with e-Dnevnik, and thus the co-operation between teachers and parents since the introduction of e-Dnevnik. It is

¹⁷⁵ Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia, sinisa.opic@ufzg.hr

¹⁷⁶ Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia, janalekic@gmail.com

the teachers who know firsthand what are advantages and disadvantages of e-Dnevnik because they use it daily. Research includes questions such as whether teacher and parent co-operation deteriorated or improved from the introduction of e-Dnevnik, what parents think and what teachers think about the application itself, and what are its positive and negative sides.

2.1.E-Dnevnik

E-Dnevnik is a web application designed to be used as a class book, including running a gradebook, work journals and logs. E-Dnevnik, created by CARNET (Croatian Academic and Research Network), was introduced in the Republic of Croatia in the school year 2011/2012, when pilot study was conducted in three schools: XV Gymnasium in Zagreb, Gymnasium Požega and Ante Kuzmanić Medical School in Zadar. The survey conducted among teachers at the beginning of the second semester showed a lot of enthusiasm of teachers with the application itself. Teachers considered that e-Dnevnik was a better solution than previous classical classbook regarding the conduct of class records (e-Dnevnik Presentation, 2018).

Since then, the number of schools that use e-Dnevnik has increased considerably. Every year more and more schools are starting to use e-Dnevnik, and it is now being used by 1.009 schools, which makes up almost 75% of all schools in the Republic of Croatia (CARNET, 2018). Namely, more and more schools start using e-Dnevnik, and no school that had started using it ceased using it. It is connected with e-Matica, so it saves time for teachers who would previously have to spend time to enter data from and later into e-Matica. E-Dnevnik is a fast and secure method of entering class records, but also a quick and useful way of connecting to other systems, such as e-Matica itself. E-Dnevnik is used by principals, teachers, parents and students (CARNET, 2018). E-Diary is a secure way of keeping a class book and its records are almost impossible to destroy (Mišura, 2016).

2.1. 1.E-Dnevnik for teachers

Teachers access the application through a special link and then need a user account provided by their school and token without which they cannot access e-Dnevnik. The token allows protected access to the application to teachers only and without the token itself and their own PIN numbers, teachers cannot access the application. This prevents unauthorized people to access and/or change data in e-Dnevnik. In addition to the physical token, teachers can also use a mobile application installed on their own mobile devices, called “Carnet mToken” (CARNET, 2015).

Teachers record notes into the class book using e-Dnevnik. This means enrolling classes, forming teaching units, recording grades, notes and absenteeism. Teachers also put exam dates

into eDnevnik, and for example, dates and headlines for the reading which students need to do. Classroom teachers keep records of parental meetings, school trips, extracurricular activities and so on (CARNET, e-Dnevnik Guide for Teachers).

Class masters have access to all their students and to all subjects they are enrolled in. Subject teachers have access to students and exclusively subjects they teach (CARNET, e-Dnevnik instructions for teachers). Therefore, a Math teacher cannot see students' grades in Music. Only class masters can see all information about all students in their class. They can edit and modify personal information, subjects and teachers teaching that class (CARNET, e-Dnevnik Guide for Class masters and Professional staff).

In addition to class masters, an administrator also has access to data on all classes in the school. The administrator is a person who "edits school-level information and deletes incorrect entries of hours, absences, and ratings" (CARNET, e-Dnevnik Guide for Administrators, page 3). Administrators cannot record grades for students who they do not teach, but they can delete their grades and absences with, of course, a request from a teacher who input that grade or absence (e-Dnevnik Guide for Administrators). Teachers, when recording a grade, after 10 minutes, cannot delete this grade if they were wrong, but have to ask the administrator to delete it (CARNET, e-Dnevnik Guide for Teachers).

2.1.2. E-Dnevnik for Students

Students whose schools use e-Dnevnik also have access to certain data from e-Dnevnik entered by teachers. Students can see their grades, notes, absences, announcements of knowledge exams, personal information, and notifications from their class masters, where they can also see scheduled times for informational conversations. Students access the application through their user accounts, provided by the school. If a student has received new grades after their last log-in, he will be notified immediately after entering the application and he will be able to see, with a single click what are the new grades entered (CARNET, e-Dnevnik Guide for Students and Parents).

2.1.3. E-Dnevnik for Parents

Parents whose children attend school with e-Dnevnik have the right to access the web application, provided that teachers have entered their information correctly. This is because parents can enter e-Dnevnik through the e-Grağani (e-Citizen) system. In this way, parents can see their children's grades, absences, notes, personal information, lecture schedule, reading schedule and exam schedule (CARNET, e-Dnevnik Guide for Students and Parents).

However, parents cannot see their children's grades as soon as they log in. Grades are shown in e-Dnevnik with a 48-hour delay. When logging in, parents get a message that grades are shown after 48 hours for pedagogical reasons. Furthermore, parents can choose whether they want to be notified via e-mail if their child is absent. In this way, if the student is absent, their parents will be notified via e-mail notification at 9 am the following day (CARNET, e-Dnevnik Guide for Students and Parents).

2.2. Cooperation of teachers and parents with regards to e-Dnevnik

Collaboration between parents and teachers, i.e. school is a very important element for successful and high-quality education. "Successful education requires cooperation, partnership, positive interpersonal relationships, mutual trust, respect and co-responsibility of students, teachers and parents." (Vrgoč, 2005, p.9). With collaboration between teachers and parents, their quality communication and joint efforts, students' stay at the school as well as the overall educational process will be much better, more meaningful and more suitable for the student.

With the introduction of e-Dnevnik, teacher and parent co-operation could be improved, but also worsened. Namely, co-operation can be improved in a way that parents, with regard to grades and notes that can be seen through the application, come to informative discussions with teachers prepared and with the aim to improve student's success. Through e-Dnevnik, they can see grades, notes etc., so they can learn more about teachers' opinion, about what to do and how to further improve the student's progress.

However, co-operation can be worsened by the fact that, as they see grades, notes, absences, dates of written exams, etc., they do not have the need to come to school to talk to the teacher. Considering that grades are the only thing that matters and that they see everything through e-Dnevnik, parents think that they will not and should not get any more information at school. This of course leads to a problem in communication and dissatisfaction of teachers, but also dissatisfaction of students themselves. With good communication and good co-operation between teachers and parents, students can benefit greatly, and their collaboration can lead to a great progress in both education and upbringing of the students.

2. METHODOLOGY

The sample of respondents consisted of 629 parents and 34 teachers from 4 elementary schools in Zagreb. 123 (19.6%) of parents were male and 503 (80.4%) female. Given the estimation of IT

literacy, the distribution is the following: 25 (4%) poor, 317 (50.5%) good and 286 (45.5%) excellent. The distribution of variable „Parent's level of education“ is the following (table 1):

Table 1 Level of education

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Elementary school	18	2,9	2,9	2,9
	3 – year high school	104	16,5	16,5	19,4
	4 - year high school	201	32,0	32,0	51,4
	Undergraduate study	76	12,1	12,1	63,4
	Graduate study	190	30,2	30,2	93,6
	Postgraduate study	40	6,4	6,4	100,0
	Total	629	100,0	100,0	

Teachers and parents filled out e-Dnevnik satisfaction questionnaires on a 5-degree ordinal scale with the following quantified features: 1- totally disagree; 2-partially disagree; 3- do not agree or disagree; 4- partially agree; 5- completely agree. For the purpose of this paper, a composite variable of total parent and teacher satisfaction with e-Dnevnik application (Table 2a, b) has been constructed.

Table 2a - descriptive statistics of composite variable - Parents` satisfaction

parents	Rang	Minim	Maxi	Mean		Std.	Skewness		Kurtosis	
	e	um	mum			Deviat				
	Stati	Statist	Statisti	Stati	Std.	Statistic	Stati	Std	Stati	Std
	stic	ic	c	stic	Erro		stic	. Err	stic	. Err
Satisf	2,91	2,09	5,00	4,05	,016	,3982	-	,10	3,10	,20
ac.				88	30	3	1,14	0	6	0

Table 2b - descriptive statistics of composite variable - Teachers` satisfaction

teacher s	Rang e	Minim um	Maxi mum	Mean	Std. Deviat ion	Skewness	Kurtosis			
	Stati stic	Statist ic	Statisti c	Stati stic	Std. Erro r	Statist ic	Stati stic	Std . Err or	Stati stic	Std . Err or
Satisf ac.	1,85	3,15	5,00	4,27 88	,082 88	,4688 2	-,642	,41 4	-,022	,80 9

As it can be seen in tables 2a and b, the arithmetic mean shows that teachers and parents in the sample are satisfied with the application of e-Dnevnik. On both sub-samples, distributions are left asymmetric, which, according to the direction of the scale, points to higher values of the arithmetic mean.

3. RESEARCH RESULTS

One sample t test was used for statistical confirmation of parental and teacher satisfaction with e-Dnevnik. The test value of satisfaction / dissatisfaction is 3 (neutral value). The results are shown in tables 3a and b.

Table 3a - One-Sample t Test (parents)

parents	Test Value = 3		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df			Lower	Upper
satisfaction	64,963	596	,000	1,05878	1,0268	1,0908

Table 3b One-Sample t Test (teachers)

teachers	Test Value = 3		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df			Lower	Upper
satisfaction	15,431	31	,000	1,27885	1,1098	1,4479

As it can be seen in Table 3a, there is a statistically significant difference between the test value and the sampling arithmetic mean of satisfaction. According to mean difference values (for parents = 1,0549; teachers = 1,279) it can be concluded that parents and teachers (from the sample) are satisfied with using e-Dnevnik.

Linear regression analysis was used to test the predictors for satisfaction with using e-Dnevnik of parents from the sample. Results for parents are shown in tables 4a and b.

Table 4a - Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. Change	
1	,195 ^a	,038	,033	,39200	,038	7,501	3	568	,000	1,907

a. Predictors: (Constant), IT literacy, age, level of education

b. Dependent Variable: satisfaction

Table 4b- Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	3,958	,147		26,848	,000					
age	-,006	,003	-,080	-1,874	,061	-,054	-,078	-,077	,925	1,081
level of education	,048	,014	,155	3,362	,001	,163	,140	,138	,801	1,248
IT literacy	,047	,032	,066	1,452	,147	,131	,061	,060	,830	1,206

a. Dependent Variable: satisfaction

As shown in tables 4 a and b, out of all variables in the model, the only statistically significant predictor of parents' satisfaction with using e-Dnevnik is IT literacy.

The sign of beta value for the level of education variable (and the direction of variable categories), high level of education has its role, i.e. contributes to satisfaction with e-Dnevnik application. This means that parents with high level of education are more satisfied with e-Dnevnik. It is interesting that IT literacy is not a predictor of satisfaction even though parents have assessed themselves with being well to very well IT literate. So, parents in the sample assessed themselves as IT literate, satisfied with e-Dnevnik application (as well as teachers) and the level of education is a predictor for their satisfaction. It is also interesting that parents' age is not a predictor of satisfaction.

There should be caution in generalizations since value of R square is low (coefficient of determination), i.e. the suitability of the model is low. Multicollinearity is not present ($VIF < 5$), neither is autocorrelation (Durbin Watson = 1,907). Linear dependence has been confirmed.

4.CONCLUSION

E-Dnevnik application introduced in the Republic of Croatia brought various changes such as that students and parents can now see grades, absenteeism and notes without coming to school. E-Dnevnik brings a number of advantages, but also some disadvantages, which can be further developed and improved. E-Dnevnik provides a variety of opportunities that both teachers and parents welcome. Parents can now see important information and timely assist their child in developing and overcoming certain problems they face in school. Teachers spend less time filling in the documentation, enabled to do a group input of grades and many other things that reduce the time spent working on the documentation itself, while increasing time for creative work, teaching lessons, and more. Quality and benefits of e-Dnevnik should improve cooperation and communication between teachers and parents. It is the quality of communication and cooperation that can influence students' progress and success, which is the common goal of parents and teachers.

The results of this research confirm that teachers and parents in the sample are satisfied with e-Dnevnik application. Parents from the sample assessed themselves as IT literate and the level of their education is a predictor of satisfaction. There is a need for further research on the specific features of e-Dnevnik with the aim of improving the application and removing the barriers to efficient use for all its stakeholders.

5.REFERENCES

- CARNET (2015). Preuzeto 8. svibnja 2018. iz <http://ftp.carnet.hr/pub/CARNet/docs/rules/CDA0058.pdf>
 CARNET, e-Dnevnik (2018). Preuzeto 8. svibnja 2018. iz <http://www.carnet.hr/e-dnevnik>
 CARNET, e-Dnevnik upute za administratore. Preuzeto 8. svibnja 2018. iz <http://www.carnet.hr/e-dnevnik> (Važni dokumenti)

- CARNET, e-Dnevnik upute za nastavnike. Preuzeto 8. svibnja 2018. iz <http://www.carnet.hr/e-dnevnik> (Važni dokumenti)
- CARNET, e-Dnevnik upute za razrednike i stručno osoblje. Preuzeto 20. lipnja 2018. iz <http://www.carnet.hr/e-dnevnik> (Važni dokumenti)
- CARNET, e-Dnevnik upute za učenike i roditelje. Preuzeto 8. svibnja 2018. iz <http://www.carnet.hr/e-dnevnik> (Važni dokumenti)
- Činko, M. (2016). Diplomski rad: *Upotreba informacijske i komunikacijske tehnologije u nastavi*. Preuzeto 12. svibnja 2018. iz <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri%3A593/datastream/PDF/>
- Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. U A. Jurčević Lozančić, i S. Opić (Ur.), *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 9-21). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
- Mišura, I. (2016). Diplomski rad: *e-Dnevnik*. Preuzeto 12. svibnja 2018. iz <https://zir.nsk.hr/islandora/object/fizos%3A20/datastream/PDF/view>
- Prezentacija e-Dnevnik (2018). Posjećeno 8. svibnja 2018. iz <https://prezi.com/hblb8vg36kf5/e-dnevnik/>
- Vrgoč, H. (2005). Učenik, roditelj, učitelj, škola. U H. Vrgoč (Ur.), *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja* (str. 9-12). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Hayatımızdaki asitler ve bazlar: Ortaokul öğrencilerinin günlük hayattaki maddelere bakışı

Acids and bases in our lives: Elementary level students' perspectives to daily materials

Sevda KORKMAZ^{177a}, Ayla ÇETİN-DİNDAR^{178b}

Özet

Asidik ve bazik maddeler günlük hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız maddelerdir. Son yıllarda yenilenmiş öğretim programları her ne kadar günlük hayattaki olayları fen kavramları ile ilişkilendirse de öğrencilerin sınıf içinde öğrendikleri fen bilimleri kavramlarını kullanarak anlamdirmaları ve günlük hayatta gerçekleşen olayları bu kavramları kullanarak açıklamada zorluk yaşamaktadırlar. Öğrencilere genellikle konu ile ilgili teorik bilgi sorulduğunda çoğunlukla doğru yanıt verebilmekte ancak öğrencilerin konuyu günlük hayatta gerçekleşen bir olayı öğrendiği fen kavramları ile ilişkilendirmesi veya açıklaması istendiğinde zorluk yaşadıkları gözlenmektedir. Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları maddeler hakkındaki fikirleri ve asitler ve bazlar hakkındaki öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri araştırılmıştır. Bunun için, ortaokul öğrencilerinin var olan durumlarını tespit etmek amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, kolaylıkla bulunabilen örnekleme kullanılarak bir devlet ortaokulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 62 sekizci sınıf öğrencisine asit ve baz kavramlarını içeren açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin teorik sorulara genellikle doğru yanıtlar verdikleri ancak günlük hayatta asidik ve bazik maddeler ile ilgili örnekler istendiğinde sınıf içi verilen örneklerin ötesine gidemedikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler sınıf içi öğrendikleri bilgilerin sınıf dışında günlük hayatlarına etkisine farkında varıldığında fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasına da katkısı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Eğitimi, Asitler ve Bazlar, Günlük Hayat ve Kimya kelime

1. GİRİŞ

Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından ikisi (MEB, 2018) “Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek” ve “Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak”tır.

Asidik ve bazik maddeler günlük hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız maddelerdir. Öğrencilerin doğadaki gerçekleri doğru anlamlandırması için kavramların doğru anlaşılması öğrenme ve öğretmede çok önemlidir (Demerouti, Kousathana, & Tsaparlis, 2004; Krajcik, 1991;

^{177a} Sevda Korkmaz: Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilgisi Öğretmeni (Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi), Bartın-Türkiye, e-posta: s_sevda05@hotmail.com

^{178b} Ayla Çetin-Dindar: Bartın Üniversitesi, Bartın-Türkiye, e-posta: adindar@bartin.edu.tr

Nakhleh, 1992). Son yıllarda yenilenmiş öğretim programları her ne kadar günlük hayattaki olayları fen kavramları ile ilişkilendirse de öğrencilerin sınıf içinde öğrendikleri fen bilimleri kavramlarını kullanarak anlamdirmaları ve günlük hayatta gerçekleşen olayları bu kavramları kullanarak açıklamada zorluk yaşamaktadırlar (Ross, & Munby, 1991; Sadler, & Sonnert, 2016). Öğrencilere genellikle konu ile ilgili teorik bilgi sorulduğunda çoğunlukla doğru yanıt verebilmekte ancak öğrencilerin konuyu günlük hayatta gerçekleşen bir olayı öğrendiği fen kavramları ile ilişkilendirmesi veya açıklaması istendiğinde zorluk yaşadıkları gözlenmektedir (Bektas, Cetin-Dindar, ve Yalcin Celik, 2009; Cetin-Dindar, Bektas, ve Yalcin Celik, 2010; Yalcin Celik, Cetin-Dindar, ve Bektas, 2009). Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları maddeler hakkındaki fikirleri ve asitler ve bazlar hakkındaki öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri araştırılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada, gerçekleştirilen araştırmanın problem cümlesi: “Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde öğrendikleri bilgileri günlük hayata ilişkilendirebilme düzeyleri nasıldır?” Bu problem cümlesi doğrultusunda alt araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin asit ve baz kavramları hakkında teorik bilgileri nedir?
- Öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla kullanılan maddelerin asidik veya bazik olma durumları hakkındaki fikirleri nelerdir?
- Öğrenciler asitler ve bazlar hakkında öğrendikleri bilgileri günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, veri toplaması ve ölçme araçları ve oyun geliştirme sürecine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışma kapsamında öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları maddeler hakkındaki fikirleri ve asitler ve bazlar hakkındaki öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeylerini araştırmak için, ortaokul öğrencilerinin var olan durumlarını tespit etmek amacıyla tekil durum çalışması modeli kullanılmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolaylıkla bulunabilen örnekleme kullanılarak bir devlet ortaokulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 62 sekizci

sınıf öğrencisine (28 kadın ve 34 erkek) asit ve baz kavramlarını içeren açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

2.3. Verilerin toplanması ve ölçme aracı

Çalışmadaki veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup geçerlik çalışması için alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Bu ölçme aracı sekiz adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Pilot uygulaması yapılarak geçerlik ve güvenirlik çalışması sürdürülmüştür. Bu veri toplama aracı ile öğrencilerin asit ve baz konular ile ilgili teorik bilgilerini sorgulamanın yanında günlük hayatta karşılaştıkları asidik ve bazik maddeleri belirtmeleri istenmiştir (örneğin, günlük hayatta karşılaştığınız asidik/bazik maddeler nelerdir? ve Günlük hayatta karşılaştığınız maddeler ne içerir? vb.). Ayrıca evlerde sıklıkla kullanılan deterjanlar ve temizlik malzemelerinin asit veya baz kavramları ile ilişkili olup olmadığına yönelik sorularla deterjanlar ve temizlik malzemelerin sağlık ve çevremize etkisi sorgulanmıştır (örneğin, Asidik/Bazik maddelerin etkileri? ve Gazete kupürlerinden yola çıkılarak sunulan örnek olay üzerine öğrenci görüşleri? vb.).

3. BULGULAR

Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin teorik sorulara çoğunlukla doğru yanıtlar verdikleri (Tablo 1) ancak günlük hayatta asidik ve bazik maddeler ile ilgili örnekler istendiğinde sınıf içi verilen örneklerin ötesine gidemedikleri gözlenmiştir (örneğin asidik maddeler için limon, sirke, domates, kola, vb. ve bazik maddeler için sabun, deterjan, vb.). Bununla birlikte evlerde kullanılan deterjanlar ve temizlik malzemelerin asitler veya bazlarla ilgili olduğunu belirten öğrencilerin yanında hiç ilgisi olmadığını belirten öğrenciler de olmuştur. Ancak, deterjanlar ve temizlik malzemelerinin asit veya bazlarla ilgili olduğunu belirten öğrenciler bu ilginin nasıl olduğunu açıklayamamışlardır.

Tablo 1: Öğrencilerin Asit ve Baz Kavramları Hakkındaki Görüşleri

Asit	f (%)	Baz	f (%)
Turnusol kâğıdı	23 (%37,1)	Tehlikeli	13 (%20,9)
Yakıcı	7 (%11,3)	Acı	20 (%32,3)
Asidik içecekler	13 (%20,9)	Zararlı	12 (%19,3)
Zararlı	6 (%9,7)	Sabun	17 (%27,4)
Ekşi	21 (%33,9)		
Asidik yiyecekler	12 (%19,3)		
(limon gibi)			

Deterjan ve temizlik malzemelerin sağlığını ve çevreye etkisi sorulduğunda öğrenciler bu maddelerin zararlı ve tehlikeli olduğunu belirtmişlerdir fakat bu etkinin neden ve nasıl olduğunu tam olarak açıklayamamışlardır (Tablo 2). Öğrenciler tarafından çoğunlukla sınıf içi teorik

öğrenmeler vurgulanmış/tekrar edilmiş ve bilimsel temelli gerekçeler/açıklamaların yeterince sunulmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Deterjan ve Temizlik Malzemelerinin Etkisi Üzerine Görüşleri

Öğrenci Görüşü	f (%)
Deterjanlar bazik, bazlar zararlıdır	32 (%51,6)
Deterjanlarda, lekeleri çıkarması için asit ve baz bulunur	16 (%25,8)
Deterjan/temizlik maddeleri sağlığımız için tehlikeli	43 (%69,3)
Deterjan/temizlik maddeleri içince tehlikeli	9 (%14,5)
Asit kirleri temizler, baz (sabun) vücudumuzu temizler	3 (%4,8)
Deterjan/temizlik maddeleri çevreye zararlı (bitkileri soldurur)	18 (%29,1)
Cildimiz için zararlı (kaşındırır, kızartır, yakar)	11 (%17,7)
Deterjanların kokusu yoğun ve boğucu	2 (%3,2)
İçersek/Yutarsak ölebiliriz	3 (%4,8)
Karıştırınca kimyasal tepkime oluşur	2 (%3,2)
Temizlik malzemeleri yakıcı olduğu için asit	9 (%14,5)
Temizlik malzemelerin içinde zehirli maddeler var	1 (%1,6)
Zararlı değil	7 (%11,3)

Öğrencilerin asit ve bazlarla ilgili öğrendiklerini ilişkilendirme düzeylerini tespit etmek amacıyla gazete kupürlerinden yola çıkarak örnek bir senaryo sunulmuştur. Burada temizlik esnasında çamaşır suyu ve tuz ruhu kullanan bir kişinin ciddi bir şekilde rahatsızlandığı belirtilmiş ve bu durumun neden kaynaklanmış olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde çoğunlukla teorik yanıtlardan ileriye gidemedikleri tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Örnek Olay Üzerine Öğrenci Görüşleri

Öğrenci görüşleri	f (%)
Deterjan/temizlik maddeleri sağlığımız için tehlikelidir.	13 (%20,9)
Deterjanı yanlışlıkla içmiş olabilir.	3 (%4,8)
Temizlik malzemeleri kimyasal ve sağlığımız için zararlı	7 (%11,3)
Cildimiz için zararlı, elleri zarar görmüş olabilir.	28 (%45,1)
Deterjanların kokusu boğucu, solunum problemi yaşamış olabilir.	9 (%14,5)
Deterjanları karıştırınca kimyasal tepkime oluşur. Kimyasal tepkime zarar vermiş olabilir.	2 (%3,2)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, fen bilimleri dersini alan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin asit ve bazlarla ilgili teorik bilgilerin öğrenilmesinde problem yaşamadıkları ancak günlük hayattan örnek vermeleri istendiğinde ve günlük hayatta karşılaştıkları olayları açıklamaları istendiğinde sınıf içinde öğrendikleri kavramları günlük hayattaki olaylarla bağdaştıramadıklarını göstermiştir. Benzer bulgular başka çalışmalarda da rapor edilmiştir (Bektas, Cetin-Dindar ve Yalcin Celik, 2009; Cetin-Dindar, Bektas ve Yalcin Celik, 2010; Yalcin Celik, Cetin-Dindar ve Bektas, 2009). Günlük hayattaki birçok olay biyoloji, fizik ve kimya kavramları kullanılarak

açıklanabilmektedir. Sınıf içinde öğrenciler ile birlikte sorgulayarak ve araştırarak öğrenmelerine teşvik ederek günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan olayları fen kavramlarını kullanarak açıklanması, onların bu yaklaşımı günlük hayatlarında benimsemelerine ve fen eğitiminin temel prensiplerini kazandırmasını sağlayabilir (Murphy ve Mancini-Samuelson, 2012). Öğrenciler sınıf içi öğrendikleri bilgilerin sınıf dışında günlük hayatlarına etkisine farkında vardığında fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasına da katkısı olacaktır (Cetin-Dindar, 2012). Bu bağlamda, fen bilimleri konuları, günlük hayattaki örneklerle bağdaştırılarak aktarıldığında hem öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri artmakta hem de günlük hayattaki olaylara sorgulayıcı yaklaşımlarına etkisi bulunmaktadır.

Dolayısıyla bu çalışma çerçevesinde önerilen öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatları sunulurken fen bilimleri kapsamındaki kavram öğrenmelerini kalıcı hale getirmek ve okul dışı öğrenme ortamlarında fen bilimleri eğitimi destekleyici etkinliklerin uygulanmasıdır. Bunun yanında, öğretmenlere disiplinler arası yaklaşım ile öğretim yapması için fırsatlar ve öğretmenlerin alan bilgilerini geliştirebilmelerine yönelik imkânlar sunarak kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Bu çalışma Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-A-003).

5. KAYNAKLAR

- Bektas, O., Cetin-Dindar, A. ve Yalcin Celik, A. (2009). *Exploring conceptual integration in the pre-service chemistry teachers' thinking*. Paper presented at the meeting of European Science Education Research Association (ESERA), August 31 – September 4, 2009, Istanbul, Türkiye.
- Cetin-Dindar, A. (2012). *5E öğrenme modelinin 11. sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki kavramsal anlamalarına ve kimya dersini öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cetin-Dindar, A., Bektas, O., ve Yalcin Celik, A. (2010). What are the pre-service chemistry teachers' explanations on chemistry topics? *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(3), 32–41.
- Demerouti, M., Kousathana, M., & Tsapalis, G. (2004). Acid-base equilibria, Part I. Upper secondary students' misconceptions and difficulties. *The Chemical Educator*, 9, 122-131.
- Krajcik, J. S. (1991). Developing students' understanding of chemical concepts. In S. M. Glynn, R. H. Yeany, & B. K. Britton, *The Psychology of Learning Science* (pp.117-147) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Murphy, T. P. & Mancini-Samuelson, G. J. (2012). Graduating STEM competent and confident teachers: The creation of a STEM certificate for elementary education majors. *Journal of College Science Teaching*, 42(2), 18-23.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196. doi: 10.1021/ed069p191
- Ross, B., & Munby, H. (1991). Concept mapping and misconceptions: a study of high school students' understandings of acids and bases. *International Journal of Science Education*, 13, 11-23. doi: 10.1080/0950069910130102
- Sadler, P. M. & Sonnert, G. (2016). Understanding misconceptions: Teaching and Learning in Middle School Physical Science. *American Educator*, 26-32.
- Yalcin Celik, A., Cetin-Dindar, A. ve Bektas, O. (2009, September). *Why do we need to know this? — Connecting chemistry concepts to daily life events*. Paper presented at the meeting of European Science Education Research Association (ESERA), August 31 – September 4, 2009, Istanbul, Türkiye.

Eğitsel oyun geliştiriyorum! Fen bilimleri eğitiminde eğitsel oyun geliştirmenin öğrenci tutumlarına etkisi

I am Developing Educational Games! The effect of educational games development in science education on student attitudes

Sevda KORKMAZ^{179a}, Ayla ÇETİN-DİNDAR^{180b}

Özet

Fen eğitiminde eğlenceli etkinlikler yaparak, öğrencilerin etkinlikleri içselleştirmeleri sağlanarak, öğrencileri sürece katarak anlamlı öğrenme sürecine katıp onların olumsuz öğrenmelerinin önüne geçilebilir. Bu çalışmada, öğrencilerin fen bilimleri dersinde maddenin yapısı ve özellikleri konusu bağlamında eğitsel oyunlar geliştirmeleri teşvik edilmiş ve süreç sonunda öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarındaki değişim araştırılmıştır. Aynı zamanda, cinsiyet faktörünün öğrenci tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir yatılı devlet ortaokulunun 17 kişilik 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama süreci öncesi, öğrencilere “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konuları dört hafta süre ile öğretim programı kapsamında öğretmen tarafından aktarılmıştır. Ders süreci sonrası beş hafta boyunca “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konuları kapsamında öğrencilerden eğitsel oyunlar geliştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 22 maddelik 5’li likert tipi Fen Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Üç farklı zaman aralıklarında uygulanan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler geliştirme sürecinde hayal güçleri kullanarak kendi istedikleri tasarımları yapmışlar; geliştirdikleri eğitsel oyunları arkadaşları ile paylaşarak ve oynayarak ortaya bir ürün koymuşlardır; bu sürecin de tutumlarına olumlu olarak yansımıştır. Dolayısıyla, fen eğitiminde eğitsel oyunlar öğrencilerin duyuşsal davranışlarını değiştirmek amacıyla kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyun, Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilimlerine yönelik Tutum.

1. GİRİŞ

Fen bilimlerinin etkilerini doğal yaşantımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji döneminde, toplumların geleceği açısından fen bilimleri eğitiminin önemli bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu önemden dolayı, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen bilimleri eğitiminin kalitesini artırma çabasına düşmüş ve bu alanda çalışılmıştır (Çepni, 2014). Fen bilimleri eğitiminde hedeflenen amaçlardan en önemlileri; soyut kavram içeren fen bilimleri konularının anlaşılabilirliğinin artırılması, öğrencinin öğrendiği bilgiyi günlük hayatında kullanabilir hale getirmesi, yenilikçi yöntem ve öğrenci

^{179a} Sevda Korkmaz: Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilgisi Öğretmeni (Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi), Bartın-Türkiye, e-posta: s_sevda05@hotmail.com (Bu çalışma Doç. Dr. Ayla Çetin-Dindar danışmanlığında yürütülen Sevda Korkmaz’ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.)

^{180b} Ayla Çetin-Dindar: Bartın Üniversitesi, Bartın-Türkiye, e-posta: adindar@bartin.edu.tr

merkezli yaklaşımlarla kavramların daha etkin olarak öğretilmesi ve öğrenilmesidir (Geban ve Uzuntiryaki, 1999; Sökmen ve diğerleri, 1997; Uzuntiryaki, Çakır ve Geban, 2001).

Bunun için, fen bilimlerinin eğitiminde eğlenceli etkinlikler yaparak, öğrencilerin etkinlikleri içselleştirmeleri sağlanarak, öğrencileri sürece katarak anlamlı öğrenme sürecine katıp onların olumsuz öğrenmelerinin önüne geçilebilir. Bu amaçla oluşturulan eğitsel oyunların, öğrencilerin derse katılımını artıracığı, ilgililerini çekeceği, eğlenceli sosyal ortam ile etkin bir öğrenme geliştirerek fen bilimlerini öğrenmeye yönelik olumlu yönde tutum değişikliği gerçekleştirecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, öğrencilerin fen bilimleri dersinde maddenin yapısı ve özellikleri konusu bağlamında eğitsel oyunlar geliştirmeleri teşvik edilmiş ve süreç sonunda öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarındaki değişim araştırılmıştır. Aynı zamanda, cinsiyet faktörünün öğrenci tutumlarına etkisi de araştırılmıştır. Cinsiyet ile ilgili araştırmalar oldukça çelişkilidir. Örneğin, Obut (2005) yaptığı araştırmada, bilgisayar ortamında eğitsel oyun öğretimi uygulamasında erkek öğrencilerin öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Buna karşılık, Bayırtepe ve Tüzün (2007)'de çalışmalarında cinsiyet ve öğretim yöntemi etkileşiminin öğrenci başarısına etkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Al-Tarawneh (2016) da fen bilimlerini öğrenmeye yönelik eğitsel oyunların etkisini incelediği çalışmasında cinsiyetin anlamlı bir etkisini tespit edememiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada, gerçekleştirilen araştırmanın problem cümlesi: “Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi nedir?” Dolayısıyla, çalışmada öğrencilerin eğitsel oyun geliştirmesine odaklanılmış ve “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” konusu bağlamında değerlendirilmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda alt araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

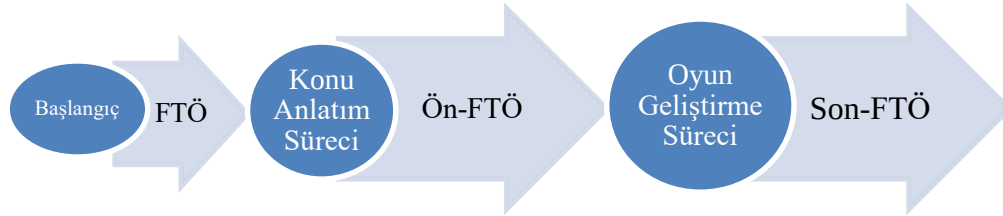
- 7. sınıf fen bilimleri dersi “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesi “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konuları kapsamında öğrencilerin farklı eğitsel oyunlar geliştirmelerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında etkisi var mıdır?
- Cinsiyetin 7. sınıf fen bilimleri dersi “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesi “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konuları kapsamında öğrencilerin farklı eğitsel oyunlar geliştirmelerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, veri toplaması ve ölçme araçları ve oyun geliştirme sürecine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Zayıf deneysel desen olarak adlandırılan bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerindeki çalışmayla test edilir (Şekil 2.1). Ön-test ve son-test değerleri arasındaki anlamlı farklılık desende uygulamada önemli yere sahip olan tek grup üzerinden elde edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Uygulama süreci öncesi, öğrencilere “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konuları dört hafta süre ile öğretim programı kapsamında öğretmen tarafından aktarılmıştır. Ders süreci sonrası beş hafta boyunca “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konuları kapsamında öğrencilerden eğitsel oyunlar geliştirmeleri istenmiştir. Eğitsel oyunun içeriği, kuralları, soruları, tasarımı ve malzeme seçimi tamamen öğrencilerin tercihlerine bırakılmıştır. Öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek öğrenci problemlerine yönelik dönütlerde bulunmuştur.



Şekil 2.1. Araştırmanın Uygulama Aşamaları

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir yatılı devlet ortaokulunun 17 kişilik 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni tutum, bağımsız değişkeni ise cinsiyettir.

2.3. Verilerin toplanması ve ölçme aracı

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Fen Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği üç defa uygulanmıştır. İlk uygulama, dönem başında konu anlatımı öncesi, ikinci uygulama konu anlatımı sonrası ve geliştirme süreci öncesi, üçüncü uygulama ise geliştirme süreci sonrası yapılmıştır.

2.3.1. Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (FTÖ)

FTÖ, araştırmada kullanılan ve öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Germann (1988) tarafından yapılan çalışmada kullanılan 5’li likert tipi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) ölçek temel alınarak hazırlanmıştır. Bu ölçeğin yapısı üzerine kurulan yeni ölçekteki bazı maddeler Ören (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ören (2005)’in son şeklini verdiği 22 maddelik ölçeğin,

fen bilimleri dersine yönelik tutumu ölçmesini amaçlamaktadır ve bu amacı fen bilimleri dersine yönelik tutum olarak tek boyutta gerçekleştirmesi beklenmektedir.

2.4. Oyun Geliştirme Süreci

Eğitsel oyunlar geliştirilmesinin ilk aşamasında öncelikle öğrencilerden fikir üretmeleri beklenerek hangi kazanımlar kapsamında nasıl oyun geliştirmek istedikleri, hangi malzemeleri kullanabilecekleri ve nasıl bir tasarım geliştirmeyi amaçladıklarını düşünmeleri hedeflenmiştir. Eğitsel oyunlarını oluşturabilmeleri için kullanılacak malzemelerin masrafsız ve temini rahat olması vurgulanmıştır. Bu süreçte, öğrencilere hayal güçlerini kullanarak yeni bir oyun tasarımı yapabilecekleri gibi var olan yaygın oyunları fen bilimleri dersine de uyarlayabilecekleri belirtilmiştir. Geliştirme aşamasının ikinci aşaması araştırma olup bu aşamada tasarım ve içerik için internet, kitap, ansiklopedi, gibi kaynaklardan faydalanabilecekleri ve yaygın olarak okullarda kullanılan fen bilimleri kitaplarındaki soruları geliştirecekleri oyunlarda kullanabilecekleri vurgulanmıştır. Üçüncü aşama ise tasarladıkları eğitsel oyunları oluşturma ve test etme aşamasıdır; bu aşamada öğrenciler soru içerikleri ve sayıları, malzeme kullanımı ve kuralların uygulamasına yönelik problemlerin üstesinden gelmişlerdir. Son aşamada ise önceki test etme sürecinde ortaya çıkan problemleri gidererek eğitsel oyunlarının son şekillerini vermişlerdir. Belirtilen konu alanı bağlamında, bazı öğrenciler ikişer oyun geliştirerek toplamda 29 oyun (Dönen Element Basket, Fen Yolu, Periyodik Yol, Fen Tabu, Labirent, Yılanını Uzat, Mektubum Var, Kap Gülen Yüzü Oluştur İyonu, Fen Okey, Bul Yönünü, vb.) tasarlanmıştır.

3. BULGULAR

Üç farklı zamanda uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler, cinsiyet değişkenini de göz önünde bulundurarak SPSS 13 programı aracılığı ile tekrarlı ölçümler ANOVA ile farklı zaman aralıkları arasındaki değerlerin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir (Tablo 1). Analiz öncesi sayıtlılar kontrol edilerek bir sorun tespit edilmemiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim olmadığı tespit edilmiştir, Wilks' Lambda= .967, $F(2,14)=.241$, $p=.789$. Bunun yanında, üç farklı zamanda öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir, Wilks' Lambda= .455, $F(2,14)=8,392$, $p<.005$, kısmi eta değeri =.545.

Tablo 1: Tutum Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Zaman dilimi	Cinsiyet	Ortalama	Std. Sapma	N
Zaman 1 (tutum)	Kız	78.50	8.39	4
	Erkek	84.30	9.46	13
	Toplam	82.94	9.32	17
Zaman 2 (Ön-tutum)	Kız	78.25	4.79	4
	Erkek	86.69	8.89	13

	Toplam	84.71	8.79	17
Zaman 3 (Son-tutum)	Kız	85.00	3.16	4
	Erkek	93.00	6.33	13
	Toplam	91.12	6.65	17

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenciler geliştirme sürecinde hayal güçleri kullanarak kendi istedikleri tasarımları yapmışlar; geliştirdikleri eğitsel oyunları arkadaşları ile paylaşarak ve oynayarak ortaya bir ürün koymuşlardır; bu sürecin de tutumlarına olumlu olarak yansımıştır. Sonuç olarak, eğitsel oyun geliştirerek desteklenen öğretimde öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında oldukça etkili olduğunu tespit etmiştir. Benzer sonuç, Can (2010)'nın yapmış olduğu çalışmada da rapor edilmiştir, öğrencilerin eğitsel oyunlarla ders öğretiminde derse karşı tutumları üzerindeki etkileri araştırılmış ve öğrencilerin ilgi ve tutumlarında anlamlı farklar bulmuşlardır. Dolayısıyla, fen eğitiminde eğitsel oyunlar öğrencilerin duyuşsal davranışlarını değiştirmek amacıyla kullanılabilir.

Bu çalışmada, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen bir etken olma durumu araştırılmış ve cinsiyet ve tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile farklı uygulama zaman aralıklarında uygulanan tutum ölçeği ile kız ve erkek öğrencilerde fen öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Benzer sonuç Bayırtepe ve Tüzün (2007) tarafından da rapor edilmiştir, araştırmacılar oyun-tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin başarıları ve öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini araştırırken cinsiyetin fark oluşturmadığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-CY-013).

5. KAYNAKLAR

- Al-Tarawneh, M.H. (2016). The Effectiveness of Educational Games on Scientific Concepts Acquisition in First Grade Students in Science. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 31-37.
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlilik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, I. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde oyunlarla fen öğretiminin "maddenin yapısı ve özellikleri" ünitesi için 8. sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumuna etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni S. (Ed.). (2014). *Fen ve teknoloji öğretimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Geban, Ö. ve Uzunıtyaki, E. (1999). *Kavram haritalama ve benzeşme yöntemi ile mol kavramı öğretimi*. III Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 169-172.
- Obut, S. (2005). *İlköğretim 7.sınıf, maddenin iç yapısına yolculuk ünitesindeki atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun eğitsel oyunlarla bilgisayar ortamında öğretim ve buna yönelik bir model geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ören, F. Ş. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının, Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Mantıksal Düşünme Yetenekleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Sökmen N., Bayram, H., Solan, Ü., Savcı, H., ve Gürdal, A. (1997). Kavram haritasının fen bilgisi başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142– 149.
- Uzuntiryaki, E., Çakır, H., ve Geban, Ö. (2001). *Kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin “asit-bazlar” konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Yeni Bin Yılın Basında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, (7–8 Eylül 2001), Bildiriler Kitabı, 281–284, 2001 Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

The integrated curriculum and social education in preschool and primary school education

Florina SHEHU^a

Abstract

The fact that modern education is based on the holistic approach and the need to introduce an integrated curriculum greatly contribute for the development of social education in preschool and primary school. Holism, incorporated in the basis of the integrated curriculum, contributes for the development of the so-called social education for children and students in preschool and primary school education that allows a different learning approach and understanding of the surrounding world.

The integrated curriculum allows use in the real world and development of the social awareness about the learning process, transforming it into a more comprehensive way of learning and education. The different approaches and models of the integrated curriculum offer possibilities for an interdisciplinary, multidisciplinary and trans-disciplinary study of different sciences, including the social ones, thus offering higher quality in the understanding and use of the acquired knowledge and abilities in the everyday life. In this process, the integration of the curriculum, the possibilities for realizing an integrated way of learning and the professionalism of the teacher play an important role.

In order to deal with this question, we carried out a qualitative and quantitative research, using the descriptive method and analytical-descriptive, analytical-interpretative and analytical-comparative approaches. We used an analysis of the content and a survey as researching techniques. The sample of the research covers syllabi, educators from the kindergartens and teachers from elementary and primary school, from different instructional languages (Albanian and Macedonian). The conclusions are related to certain aspects and efforts to realize an integrated curriculum in order to develop the social education in elementary school and preschool education, as well as by showing the weak sides and the necessary future strategies.

Keywords: *integrated curriculum, social education, preschool and primary school education.*

1. INTRODUCTION

The integrated curriculum is becoming increasingly important matter in many educational systems and there is a tendency for finding adequate solutions for elevating the overall quality of education. This approach contributes for the occurrence of new approaches regarding the educational systematic organization, the didactical-methodological work and realization, and the initial and professional training and specialization of the preschool and elementary school teachers.

In the current educational reforms, among other aspects, we can increasingly notice the efforts for finding integrated theoretical and practical approaches, strategies and tools that will successfully abstract most of the new and modern knowledge, and analogously, the needed

^a Prof.PhD. Florina Shehu: University "Ss.Cyril and Methodius", Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", Skopje, R.Macedonia, e-mail address: florinashehuloli@yahoo.com

knowledge, abilities, and skills for the preschool children and the students in elementary education.

1.1. Basis of the integrated education

The integrated education, more specifically, designing an integrated curriculum and its implementation, is one of the efforts being made for overcoming the gap between the modern assumptions – the demands of the preschool and primary school education, on one hand, and the potential of the existing curricula of these subsystems on the other. More specifically, the preschool educators and the teachers in primary school consider the integrated education to be an opportunity for improvement of the basic skills of the children and students in the areas of language and mathematics, as well as their social skills, sensory skills, the physical abilities and learning skills (Shoemaker, 1989). According to Shoemaker, “integrated education cuts across subject-matter lines, bringing together various aspects of the curriculum into meaningful association to focus upon broad areas of study” (1989, p.18). As a matter of fact, integrated education is closer to the holistic understanding of education itself, thus enabling the children and students to learn and develop through joint involvement and activation of all cognitive, sensory, emotion-social and physical processes and aspects. More precisely, the children and students, as learners, are not separated from reality and the natural flow of perception and learning. In integrated education, the holistic context of learning is followed which allows to increase the ability to develop and remember connections and solve problems (Kovalik& Olsen, 1994) thus giving an important place and role to the social context and social learning.

a. The role of the social education and the integrated curriculum in the preschool and primary school education

We came to the conclusion that there are different opinions in the pedagogical literature concerning the question whether integrated education can be introduced and implemented in preschool and primary school education. Due to the nature and the characteristics of preschool education, it is easier to implement it in this sub-system because the preschool curriculum, regardless of the differences and nature, allows for more opportunities and space for the implementation of integrated education. The second element that supports this approach is the way in which the process of learning and development of the preschool children in the preschool education takes place. The third argument that supports this approach is the organization and the manner of the initial and professional training of the preschool educational staff, which, without a doubt is “instructed towards an integrated realization of the goals of the preschool education.”

In primary education we have a completely different situation that is partly a result of the organization and the manner of professional training and specialization of the teachers. More specifically, in elementary education, there are more opportunities for integrated education since the elementary teachers are trained in cross-disciplinary education (Elkid, 1994), which on the other hand makes the transfer towards a practical use of integrated education and its realization through the integrated curriculum easier. Very often, although there is not an integrated curriculum, the elementary teachers make correlational relations between the different goals, subjects and contents in the planning and practical realization. The greatest challenge for integrated education is middle school throughout the primary school years because there are different approaches towards the integrated education and the integrated curriculum.

If we use the most generally accepted definition of the modern understanding of the preschool and primary school education, the term curriculum implies: “scientific foundation of the goals, tasks, contents, curriculum, syllabus, the organization and technology of realization, and the different forms of evaluation of the accomplishments. Or more generally, the curriculum is a sum of all planned and implicit factors that determine the educational process according to the tasks and content that adequately emerge from the goals and result in organizational forms and ways of work, and activities for checking the success depending on many process factors and circumstances” (Previshic, 2007, p.20). The curriculum covers theoretical foundations from pedagogical, philosophical and psychological nature, on whose grounds the curriculum/curricula and the syllabus/syllabi are developed, i.e. the choice of contents, manuals and other curriculum materials, norms and standards for the planning, realization and evaluation (Miljak, 1996). This points out that the curriculum is not equivalent to the program/s in the preschool and primary school education, but rather it means that this term is of more general character that also covers the so-called “visible” and “hidden” curriculum. The previously mentioned refers to the nationalities, the local, cultural, social and other aspects and circumstances in which a specific preschool or primary school curriculum is realized. The possibility for integration through social education is important in this aspect. It implies the study of people, their culture, history, characteristics, as well as the environment, the world, the past, the conditions in which they live now and in which they will live in the future. Subjects that belong to this group are history, geography, ecology, economy, science of law, philosophy, civics, as well as other social disciplines that promote the students’ understanding and their involvement in practical and ethical issues that their communities and mankind face. Social education is an integral part of “the process of enabling the students to develop an understanding of who they are, what they want to become and the society in which they want to live” (Alberta, Education, 2005). It is a part of a school or college curriculum concerned with the study of social relationships and the functioning

of society and usually made up of courses in history, government, economics, civics, sociology and anthropology “ (M. Webster, dictionary). As far as social education is concerned, Kessler and Swadener (1992) emphasize the aspect of understanding the relationships among everyone involved in the processes of education, learning and development of the children and students. According to them, the curriculum is understood as “a contextualized social process” that implies equal importance and influence of the educators, teachers, preschool children, students, their parents, and all subjects related to the environment. On the other hand, the processes of education, learning and development of the preschool children and students are not limited only to what is listed in the preschool and primary school curriculum / curricula that are accredited by the authorized institutions, ministries and subjects or the expectations of the educators and teachers regarding them. The most important thing is what each child and student needs, individually, in terms of the aspects of learning, enrichment and support of the experiences in the acquisition of knowledge, abilities, skills and development. To summarize, social education in the preschool and primary school education is crucial for the further education, learning and development of the children and students. Through the introduction and integrated learning of the social disciplines we not only help the children and students to become social beings, but also to develop democratic, humane and moral values and become responsible and active citizens of a society by acquiring the necessary knowledge, abilities, skills and competencies for living and working with other people for a better future. The integrated curriculum, among other things, allows for social education in preschool and primary school education to be realized together with other domains and school subjects and it also promotes the development of knowledge, skills and attitudes, as well as problem solving skills, developing a value system, involvement in activities and interaction with the environment, development of different types of opinions and approaches, stimulation of the curiosity, imagination, persistence, righteousness, etc. which is the foundation of their life in the future (Stockard, 2001).

1.3. Integrated curriculum models and ways for integration of social education

It is not important whether the intradisciplinary approach (in subject areas), the transdisciplinary approach, the multidisciplinary (between subject areas) or the interdisciplinary approach (outside of the subject areas, more generally) will be used for integrated education and the designing of a model of an integrated curriculum for social education in the preschool and primary school education. Some authors claim that in preschool education the integrated curriculum in general should pay attention to all areas of development of the child according to the nature of the child’s development (Forman & Kuscher; Elkind according to Bredekamp, 1996), and that the learning should take place in a goal oriented context that would contribute for a better

understanding, permanent knowledge and finding practical use of the learned things (Whishon, Crabtree, Jones, et al. 1998). In the literature dealing with preschool education there are several models of integrated curriculum such as project work (Katz & Chard, 1989), a model which is based on a problem, a model/concept of a thematic curriculum (Seefeldt according to Wishon, Crabtree, Jones, et al., 1998), etc. On their own, they do not imply a genuine integrated curriculum, or an integrated approach in the realization of the curriculum. For this we need to include many elements that are necessary for a cohesive, adequate and developmental planning of the preschool children's learning, etc. This allows understanding and facilitation of the integration of social education with other areas of preschool education by bringing new quality to the overall learning process and the development of the preschool children according to the social context, characteristics, values and needs.

In elementary education, the models of integrated curriculum related to social education are closer to the models used in preschool education (project work, a model based on a problem, thematic curriculum, etc.) with different approaches to different areas (interdisciplinary, multidisciplinary, transdisciplinary and interdisciplinary). Some authors suggest the following models of integrated curriculum in middle school in primary education (Ross & Olson, 1993): single-subject integration (it presents content from a single subject that can be found in real life, and the students need to use skills that are important for the context); coordinated model (two or more teachers from middle school in primary education teach integrated school subjects to the same students, individually, but together, in order to make sure that the targeted skills and content is presented); integrated core model (a single teacher remains with the students for two or three periods. For example, a teacher can teach about the language arts in the context of science or the social studies as "the core" around which the rest of the school day is planned); integrated double core model (two teachers give instructions to the same students in the frames of two integrated cores. For example, one might teach math in the context of science, while the other teaches language arts in the context of social studies); and self-contained core models (a single teacher with multiple credentials teaches one group of students all day, teaching about all skills and contents within a single or two meaningful concepts).

2. METHODOLOGY

A qualitative and quantitative research was conducted by using the descriptive method by using the analytical-descriptive, analytical-interpretative and analytical-comparative approach. An analysis of content and a survey were used as research techniques. The sample of the research covered the existing curricula, 58 educators in kindergartens and 72 teachers in primary schools of different ethnicities, genders, ages, levels of work experience as well as teaching languages

(Albanian and Macedonian). The goal of the research was to analyze the familiarity, applying and the attitudes of the educators and teachers regarding the integrated curriculum and the social education in preschool and primary school education.

3. FINDINGS

The survey included three-choice questions (yes, partially, and no) intended for the educators, elementary and middle school teachers regarding their familiarity, applying and the possibilities of the integrated curriculum regarding the integration of social education with other domains and subjects. From the conducted research, we got interesting data from which the following results came out.

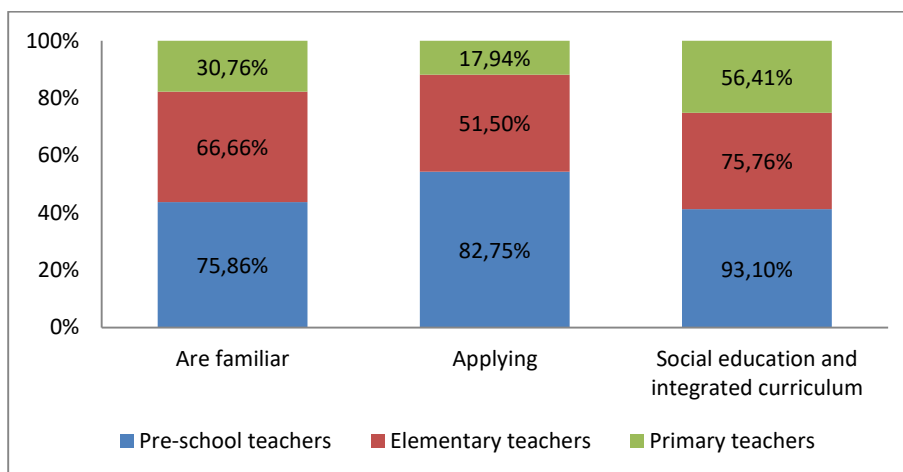


Figure 1.1. Answers about the familiarity, applicability and opportunities of social education and integrated curriculum

The presentation in tables is more detailed with the goal to emphasize the differences among the respondents for each of the surveyed aspects.

Respondents	Are familiar - Answers			Total
	Yes	Partially	No	
Educators	44 or 75.86 %	14 or 24.13 %		58
Elementary teachers	20 or 60.60 %	7 or 21.21 %	6 or 18.18 %	33
Primary teachers	12 or 30.76 %	9 or 23.07 %	18 or 46.15 %	39
Total	76 or 58.46 %	30 or 23.07 %	24 or 18.46 %	130
Educators versus teachers	44 or 75.86 %	14 or 24.13 %	0 or 0 %	
	32 or 44.44 %	16 or 22.22 %	24 or 33.33 %	

Table 1: Familiarity of teachers with social education and integrated curriculum

According to the data presented in Table No.1 we can conclude that the educators are more familiar with the integrated curriculum and social education, judging by the affirmative answers to this question. They are followed by the elementary teachers (grades I-V) and the primary teachers (grades VI-IX) who are less familiar with the integrated curriculum, and in this context, with social education as well.

Respondents	Application - Answers			
	Yes	Partially	No	Total
Educators	48 or 82.75 %	8 or 13.79 %	2 or 3.44%	58
Elementary teachers	17 or 51.50 %	7 or 21.21 %	9 or 27.27 %	33
Primary teachers	7 or 17.94 %	12 or 30.76 %	20 or 51.28 %	39
Total	72 or 55.38 %	27 or 20.76 %	31 or 23.84 %	130
Educators	48 or 82.75 %	8 or 13.79 %	2 or 3.44 %	
versus	24 or 33.33 %	19 or 26.38 %	29 or 40.27 %	
Teachers				

Table 2: Applicationability of social education in integrated curriculum

Regarding the application (Table No.2), we have almost the same situation. The data acquired from the answers of the respondents are indicative of greater presence of specific models and approaches of the integrated curriculum in terms of social education in preschool education, followed by elementary education, and it is least present in middle school in primary education.

Respondents	Possibilities - Answers			
	Yes	Partially	No	Total
Educators	54 or 93.10 %	4 or 6.89 %		58
Elementary teachers	25 or 75.76 %	5 or 18.15 %	3 or 9.09 %	33
Primary teachers	22 or 56.41 %	6 or 15.38 %	11 or 51.28 %	39
Total	101 or 77.69 %	15 or 11.53 %	31 or 28.20 %	130
Educators	54 or 93.10 %	4 or 6.89 %	0 or 0.00 %	
versus	47 or 65.27 %	11 or 15.27 %	14 or 19.44 %	
teachers				

Table 3: Possibilities for an integrated curriculum by integration of social education

From the question dealing with the possibilities for an integrated curriculum by integration of social education (Table No.3), we acquired interesting data that emphasize several aspects such as: the existence of positive attitude regarding the integrated curriculum and the integration of social education in it, the relatively close extent of partial agreement between the elementary (grades I-V) and primary teachers (grades VI-IX), as well as a pretty high degree of consensus by the primary teachers (grades VI-IX) regarding the question dealing with the integrated curriculum and social education as part of it.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

According to the results from the survey, we can conclude that the educators demonstrate a positive attitude towards the integrated curriculum and social education. They are followed by the elementary teachers (grades I-V), and then by the primary teachers (grades VI-IX) who in terms of all questions state that they agree either partially or that they do not agree to a great extent regarding the integrated curriculum and social education in that context.

The qualitative analysis of the content of the latest preschool and primary school curricula on a national level, in the Republic of Macedonia, more specifically the analysis of the planned goals, contents and the expected outcomes showed that the preschool curriculum, because of the characteristics of its organization, offers a lot of possibilities for realization of an integrated curriculum through social education. The curriculum of elementary education offers possibilities for integration of social education, however the analysis showed that it is present in the goals and contents less, compared to the other subject areas. As far as the curriculum of middle school in primary school is concerned, we can say it is developed on the grounds of the nature of the school subjects (for each subject individually), their goals, contents, which, on the other hand, contributes for the occurrence of difficulties in the realization of the integrated curriculum through social education.

A special challenge (regarding the integrated realization of the conceptualized curricula) is the way of initial training and the professional specialization of the educators, elementary teachers and primary teachers.

CONCLUSION

According to the information acquired from the survey, as well as the information found in the scientific and vocational literature, we can conclude that the social education in preschool and primary school education has a crucial role and that it is very important because it offers great opportunities for increment of the quality of the overall educational process. Social education is

not only a series of subjects or domains, but on the contrary, it is an opportunity for introduction and use of holistic and humane education to the young generations and their training for the life in the future and for developing the human civilization even further. Having in mind the need for the introduction of an integrated curriculum through social education in preschool and primary school education, we should pay special attention to the initial training and the professional development of the educators and teachers as important factors for the successful realization.

5. REFERENCES

- Beane, J. A. (1990). *Middle school curriculum: From rhetoric to reality*. Columbus, OH: National Middle school Association.
- Berg, M. (1988). Integrating ideas for social studies. *Social Studies and Young Learners*, Vol.1, No.1 (unnumbered pull-out feature).
- Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Fredericks, A. (1992). *The integrated curriculum*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Gardner, David, P., et al. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Kessler, S.A., & Swadener, B.B. (1992). Re-conceptualizing the Early Childhood Curriculum – beginning the dialogue. Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Kovalik, S. & Olsen, K. (1994). ITI: The model. Integrated thematic instruction (3rd ed.). Kent, Washington, DC: Books for Educators, Covington Square.
- Miljak, A. (1996). Humanistički Pristup Teoriji i Praksi Predškolskog Odgoja. Model Izvor. Velika Gorica- Zagreb. [Miljak, A. (1996) *Humanistic Approach to the Theory and Practice of Pre-school Education. Model Izvor. Velika Gorica – Zagreb.*]
- Martorella, P. (1994). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens*. New York: Merrill.
- Maxim, G. (1999). *Social studies and the elementary school child*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Previšić, V. (2007). Kurikulum-Teorije-Metodologija- Sadržina- Struktura. Školska knjiga, Zagreb. [Previšić, V. (2007): Curriculum-Theory-Methodology-Content-Structure. Školska knjiga, Zagreb.]
- Ross, A. & Olson, K. (1993). The way we were....The way we CAN be: A vision for the middle school through integrated thematic instruction (2nd ed.). Kent, WA: Books for Educators, Covington Square.
- Slunjski, E. (2001). Integrirani Predškolski Kurikulum, rad djece na projektima. Zagreb, Mali profesor. [Slunjski, E. (2001): Integrated Preschool Curriculum, Children's Work on Projects. Zagreb, Mali profesor.]
- Shoemaker, B., Eklund, J. (1989). Integrative education. A curriculum for the twenty-first century. OSSC Bulletin, 33(2). Eugene, OR: Oregon School Study Council.
- Wishon, P.M, Crabtree, K., Jones, M.E. (1998): Curriculum for the Primary Years – An Integrative approach, Prentice-Hall, New Jersey.
- <http://www.igi-global.com?dictionary/social-education/51533>
- www.merriam-webster.com/dictionary

The Integrated Curriculum and the Pedagogical-didactical Potential of Physical Education

Florina SHEHU^a, Bujar SAITI¹⁸¹

Abstract

In the modern researches in pedagogy, the integrated curriculum becomes a topical and challenging question more and more, especially when it comes to the quality of the overall education and the quality of the realization of the accredited and established goals and contents in the curricula. The specificity of this matter can also be seen in the general goals and expectations from the primary education, the manner of realization, the professional competencies and the training of the teachers for the realization of the tasks, the use of different approaches, sources, learning tools, the development of the personality and the building of a foundation for the life in future. In this perspective, there is a need to deal with the pedagogical-didactical potential of the integrated curriculum from the aspect of physical education, as one of the aspects with great importance for the development of the personality. On the other hand, the modern understanding of the place and the role of the physical education in a pedagogical sense contributes for changing the understanding of the pedagogical-didactical potential of its function and assumptions in the frames of the integrated curriculum in primary education. This leads to a new treatment of the approaches, models and the potential to use physical education in the planning and realization of the integrated curriculum, especially in primary education.

For this purpose, we conducted a qualitative research by using the descriptive method, along with analytical-descriptive and analytical-interpretative approaches. We used an analysis of the content as a research technique. The sample of the research covers all the curricula in primary education.

Keywords: *integrated curriculum, pedagogical-didactical potential, physical education, primary education.*

1. INTRODUCTION

An integrated curriculum provides a holistic and comprehensive way of educating the students from primary school, overcoming the “artificial” divisions in different scientific disciplines and areas. Many researches emphasize the fact that the integrated curriculum is stimulating and results in greater intellectual curiosity, problem solving skills, development of a positive attitude towards education and that it also encourages them to strive for higher accomplishments in the education process (Austin, Hirstein & Walen, 1997; Kain, 1993). One of the most important subjects of current education is related to orienting the students to solve problems from different scientific areas, thus increasing their learning motivation (Kain, 1993). However, we need to ask the question whether this physical passiveness of the students is seemingly “not coordinated” with

^a Prof. PhD. Florina Shehu: University “Ss. Cyril and Methodius”, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, Skopje, R. Macedonia, e-mail address: florinashehuloli@yahoo.com

¹⁸¹ Prof. PhD. Bujar Saiti: University “Ss. Cyril and Methodius”, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, Skopje, R. Macedonia, e-mail address: bujarsaiti@gmail.com

the physical aspect of nature and the assumptions of the scientific areas, bearing in mind that when solving problems from different scientific areas, the students should not be physically active or use different physical approaches and activities even for the facilitation and support of the problem solving processes. This leads us to the question whether the physical aspect in the development of the primary school students should be treated and carried out only in the planned curricula and syllabi from a specific subject area without respecting “the indivisibility” of the developmental areas of the human being or should we use altogether a more integrated approach. If we take into account today’s way of life and the changes in specific attitudes and values related to the position and the role of physical education in the curriculum, we can clearly see that there is a need for a modern approach for the realization of an integrated curriculum, as well as for an integrated realization of the educational goals.

1.1. Physical education and the integrated curriculum

Physical education is crucial for the activation of specific brain regions that influence learning, spatial perception, decision-making, language skills, and emotions (Jensen, 2000; Blakemore, 2003). Physical education influences the cognitive abilities and the specific cognitive functions that are important and influence the academic accomplishments of the students (Diamond, 2000). More specifically, it has been proven that there is a relation between the weekly amount of time spent in physical activities and the improved performance in the academic accomplishments in mathematics and reading, especially in the female students from primary education (Carlson, 2008).

According to some authors (Yaussi, 2005), physical education should be integrated with other scientific disciplines and subjects from the curriculum. The reasons for this come from the fact that physical education helps in learning and all the cognitive, social and emotional activities in the classroom. On the other hand, the need to integrate physical education with other subjects from the curriculum comes from the opportunity to expose the students to more physical education during the school day without allocating special time for this (Yaussi, 2005). All that is worked on in the classroom can be physically practiced in physical education by creating kinesthetic awareness.

1.2. The pedagogical-didactical potential of physical education in the frames of an integrated curriculum

The experiences related to interdisciplinary learning from the practice thus far imply that special efforts are made by the physical education teachers, as well as the elementary education

teachers for optimal and adequate use of the potential of the physical activities in the other scientific and subject areas, as well as in the daily activities of the students during their education.

The integration of physical education in the primary school curriculum is treated from two aspects:

- Enabling the teachers to integrate other school subjects in the physical education curriculum; and
- A concept of physical activity, movement, skills, a healthy life style, etc. that can be integrated in other school subjects and areas.

Regardless of the way and the approach of integration of physical education in the primary education curriculum, we need to understand the need for integration. More specifically, an integrated curriculum brings benefits to the physical education, the other subjects, and the education process, itself, including everything that happens in the classroom or the school premises.

The pedagogical-didactical potential for integrating physical education with other subjects from the curriculum offers specific advantages that positively influence the development of the students, and this must not be neglected. The most obvious example for this is kinesthetic learning which helps some students in the concept understanding processes in which they face particular difficulties. On the other hand, the students who are not very skilled in motor or other type of physical activities, but have high academic achievements can benefit from this integrated learning approach to find the element that will satisfy and motivate them, instead of leaving them frustrated and disliking physical education.

Another aspect of the pedagogical-didactical potential of physical education in the frames of the integrated curriculum is its contribution in finding a new perspective in physical education as a school subject by the teachers and the school in general. More specifically, often the recommended duration (60 minutes or more) for a physical activity can be efficiently and effectively used in integration with other subjects from the curriculum, as well. The benefits of being physically active can promote the practice of skills from different areas by the students, thus stimulating their adoption, understanding and use in daily life. We should not forget that the physical activity excites and motivates the students to learn and overcome specific obstacles in this process (Barab & Anda, 1997).

An effective integration in the context of the pedagogical-didactical potential of physical education in the frames of an integrated curriculum demands that the teachers have:

- Knowledge and information of the integrated subjects (both as a unit, and the constituting parts) in order to be able to anticipate and find “the touching points” and the ways for an efficient integration;
- Awareness for the need of continuous research focused on the connection among physical activity, physical condition, and/or physical education and the academic performances;
- Awareness for researches of mental and intellectual nature which prove that physical activity contributes for an optimal brain function, as well as optimal learning.

The pedagogical-didactical potential of the physical education in the frames of the integrated curriculum is diverse. It includes integration of specific educational goals from different subjects in the curriculum, a concept for integrated learning and an approach to particular developmental aspects of the development and education of the students.

As far as the integrated curriculum in primary education is concerned, we can find the pedagogical-didactical potential of physical education in:

- ❑ The activities for monitoring, cross-lateral and rhythmic movements that are important for the physical growth and development;
- ❑ The development of skills and abilities to connect and use knowledge and skills from other subject areas, both in practice and daily life (language, mathematics, scientific and social subjects, etc.);
- ❑ The musical and visual-artistic expression;
- ❑ Learning how to set personal goals;
- ❑ Creating entertaining and stimulating learning environment;
- ❑ Encouraging positive moral values (perseverance, tolerance, collaboration, empathy, respect, etc.);
- ❑ Developing and reinforcing good and useful habits for a healthy life (nutrition, exercises, hygiene, etc.); etc.

2. METHODOLOGY

In order to better treat the pedagogical-didactical potential for integration of physical education with other school subjects from the curriculum, we carried out a quality research by using the descriptive and the descriptive-interpretative method, as well as an analysis of the content as a research technique. The research sample covered the Primary Education Curricula (2007, 2008) for grades I-IX in the Republic of Macedonia. We carried out an analysis of the contents of these curricula as a technique of research, during the course of two months.

3. FINDINGS

The research showed that there are ways to integrate physical education with the other mandatory and elective school subjects from the curricula in the nine year-long primary education in the Republic of Macedonia.

In elementary education (grades I-V), physical education can be integrated with the other school subjects in several ways, and by using specific:

- Goals for developmental periods (I – III; IV – VI; VII - IX);
- Goals and tasks from specific school subjects and areas;
- Topics from each school subject and area;
- Content and concepts for each topic and goals from the school subjects;
- Activities and methods suggested as examples for each specific goal, topic and content of the particular school subject;
- Tools and resources planned for the realization of the planned goals, topics, content and activities;
- Ways of monitoring, evaluating and assessing the accomplishments of the students.

This shows that in elementary education there are many possibilities to integrate physical education with the other school subjects and areas.

In primary education (grades VI-IX), physical education can be integrated with other school subjects, however, the greatest challenge is the connection of the planned content and topics and their conceptual positioning in terms of integration.

The integration of physical education with other school subjects in grades VI-IX can be realized in several ways and through specific:

- Goals and tasks from specific school subjects and areas;
- Topics from each school subject and area;
- Content and concepts for each topic and goals from the school subjects;
- Tools and resources planned for the realization of the planned goals, topics, content and activities;
- Ways of monitoring, evaluating and assessing the accomplishments of the students.

Regarding physical education and an integrated curriculum in grades VI-IX, we need to stress the need for finding shared approaches for integrated learning, which implies greater efforts by the teachers of different school subjects in the form of joint integrated planning and realization of specific goals and content from the school subjects in grades VI-IX. The content of the curricula for grades VI-IX leads us to the conclusion that the integration of physical education with the

other school subjects should be based on different models of integration that will be adequate to the realization of the shared educational goals.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

According to the results from the research, we can conclude that the curricula for the nine year-long primary education in the Republic of Macedonia offer ways for integration, connection and holistic realization of the educational goals.

The qualitative analysis of the latest primary school curricula on a national level, in the Republic of Macedonia, more specifically the analysis of the planned goals, topics, content, tools, activities, assessment of the accomplishments, and the output results lead us to the following conclusions regarding the integration of physical education with other school subjects:

- ❑ Elementary education offers more ways of realization due to the position and the concept of the instructional goals (in developmental periods, separately for each year):
 - Planning and realization of the curriculum by an elementary teacher (for most school subjects);
 - The initial education of the elementary teachers is cross-disciplinary;
 - The professional competencies of the elementary teachers.
- ❑ It can be realized in grades VI-IX, but it depends on:
 - The professional training of the subject teachers to plan and realize an integrated curriculum;
 - The dedication and motivation of the subject teachers to integrate physical education with the other school subjects in grades VI-IX;
 - The professional competencies of the teachers of physical education and the teachers of other school subjects to integrate the given school subject with another school subject, and vice versa;
 - Introduction of courses that cover content for an integrated curriculum in the initial education of the school subject teachers in primary education developed in and outside of the teacher training faculties.

The question regarding the integrated curriculum and the pedagogical-didactical potential of physical education becomes more and more topical taking into account the challenges of modern education as a condition for a productive way of life and creation by people. When analyzing the success particularly of the researches and practices that are related to the need and benefits of integrated learning and the approach for learning and understanding the world, oneself, the animate and inanimate nature, without a doubt physical education has an important role and significance in the development and education of the students.

5. REFERENCES

- Blakemore CL. Movement is essential to learning. *JOPERD*.2003;74:22–24, 41.
- Carlson SA, Fulton JE, Lee SM, Maynard LM, Brown DR, Kohl HW, Dietz WH. Physical education and academic achievement in elementary school: Data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*.2008 [epub ahead of print].
- Chen, A., Ennis, C. (2004). Goals, interests, and learning in physical education. *The Journal of Educational Research*,97(6), 329-338.
- Diamond A. Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Dev*. 2000;71:44–56.
- Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Fredericks, A. (1992). *The integrated curriculum*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Gardner, David, P., et al. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Yaussi, S. (2005). The Obesity Epidemic. *Clearing House*, 79(2), 105-108.
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen E. (2000). Moving with the brain in mind. *Educ Leadersh.*,58(3):34–37.
- Kain, D. L. (1993). Cabbages and kings: Research directions in integrated/interdisciplinary curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 27(3), 312–331.
- Pangrazi RP. *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*.15th ed. San Francisco, CA: Pearson Benjamin Cummings; 2007.
- Previšić, V. (2007): Kurikulum-Teorije-Metodologija- Sadržina- Struktura. Školska knjiga, Zagreb. [Previšić, V. (2007): Curriculum-Theory-Methodology-Content-Structure. Shkolska knjiga, Zagreb.]
- Програми за основно деветгодишно образование во Р.Македонија (2007). Министерство за образование, Биро за развој на образованието, Битола: Киро Дандаро. [Curricula for Nine Year-long Education in the Republic of Macedonia (2007). Ministry of Education, Bureau for Development of the Education, Bitola: Kiro Dandaro].

Görsel-Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin Beş-Altı Yaş Türk Çocuklarına Uyarlaması Çalışması

Adaptation of Wide Range Assessment Of Visual Motor Abilities to Five-Six Years Old Turkish Children

Seda BEKTAŞ¹⁸², Zülfiye Gül ERCAN¹⁸³

Özet

Görsel algılama, görsel uyarıları tanıma, ayırt etme, daha önceki deneyimler ile birleştirerek yorumlama yeteneğidir. Okul öncesi dönem görsel-motor becerilerdeki problemlerin anlaşılması, çocuğa ve ailesine zaman kazandırması ve gerekli tedbirlerin alınması için uygun bir dönemdir. Bu dönemde yapılacak tespitler doğrultusunda çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve eğitime erken yaşlarda başlanması görsel motor becerilerin gelişiminden öte algılama ile ilgili temel problemlerin çözümlenmesinde ve çocukların ileriki okul başarılarına faydalı olacaktır. Bu yüzden alan uzmanlarının ve eğitimcilerin hizmetine sunmak için okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algılama ve motor koordinasyon becerilerini değerlendirmeye yönelik araçların nicelik ve nitelik açısından zenginleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu düşünce ile, bu araştırmada David ve Sheslow (1995) tarafından geliştirilen WRVMA,(Görsel-Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi) Testinin beş-altı yaş Türk çocuklarına uyarlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır ve 202 çocuğa uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm alt boyutlar arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu ($p<.01$), belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında benzer ölçek geçerliği için Ercan ve Aral(2011) tarafından Türk çocuklarına uyarlaması yapılan Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi(GMK-5) kullanılmış ve analizler sonunda her iki testten elde edilen puanların birbiri ile tutarlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise test uygulanmasından elde edilen puanlar analiz edilerek iç tutarlılığa ilişkin güvenilirlik katsayısının 0.81-0.96 arasında değiştiği görülmüştür. Testin zamana bağlı kararlı ölçümler verip vermediğine bakmak için test-tekrar test korelasyonu sonucuna bakılmış ve testin güvenilirlik katsayısının 0.90-0.96 arasında değiştiği bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda Görsel-Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin 5-6 yaş Türk çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

.Anahtar Kelimeler: *Görsel-Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testi*

1. GİRİŞ

İnsanlar dünyayı duyu organları yoluyla algırlarlar; dolayısıyla görsel algı, işitsel algı ve diğer algılar gibi her duyuma ilişkin algıları vardır. Duyu organları aracılığıyla elde edilen bilgilerin % 80’ni görme organı aracılığıyla gerçekleştirdiği için, büyük ağırlığı görsel algı taşımaktadır. (Demirci, 2010: 2).

Görsel algı, Frostig (1968)’ e göre görsel uyarıcıları fark etme, bunların ayrımını yapabilme ve daha önceki tecrübelerle bağlandırmak suretiyle bu uyarıcıları deşifre edebilme yeteneğidir (Erdem ve Tuğrul, 2006: 63). Görsel algılama; görsel uyarıları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği anlamına gelmektedir (Yüksel ve Kılıçgün, 2012: 195).

¹⁸²

¹⁸³ Trakya Üniversitesi

Görsel algılama hemen tüm davranışlarımızda bulunmaktadır. Çocuklar görsel algılamadaki yetenekleri sayesinde okuma, yazma, hesap yapma ve okuldaki diğer faaliyetler için gerekli becerileri öğrenmektedirler (Turan, 2006: 20). Görsel algı çocukların çevreye güvenli ve doğru bir şekilde davranışlar sergilemesini ve doğru tepkiler vermesini sağlar (Styles, 2004: 49).

Görsel becerilerdeki gelişim okul öncesi dönem boyunca sosyal becerilerin gelişiminde de önemli rol oynar. Çocuk çevresindeki ve daha uzaktaki hedeflere dikkatini verebilir ve odaklanabilir, görsel nesnelerin ayrıntılarını tanımada daha duyarlı (hassas) olur, sözel olmayan diğer iletişim metotlarını kullanarak sosyal etkileşimlerde bulunur (Kurtz, 2006: 24).

Çocukların bilişsel gelişiminde Görsel motor becerilerin önemi Piaget'in zeka kuramı merkezi konumdadır (önemlidir). Bu kuramı çocukların çevresi ile etkileşimi sonucunda onların hareketleri ve düşünceleri arasındaki ilişki olarak özetleyebiliriz (Lucas, 2011: 3).

Görsel-motor koordinasyon, çizim yapma, numaraları yazma ve el yazısı yazmayı içeren günlük yaşam becerisidir ve görsel algı ve el-parmak hareketlerinin iyi uyumudur (Brown, 2012: 49).

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma Edirne il merkezinde bulunan anaokullarına devam eden 5 ve 6 yaş (60-72 ay) çocukları üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen anaokullarındaki 202 çocuk (araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu çalışma Edirne il merkezindeki 5 ve 6 yaş (60-72 ay) çocuklar ile sınırlıdır.

2.2. Veri Toplama Araçları

WRAVMA Testi: Çocukların görsel-motor becerileri "Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testi" (WRAVMA, Wide Range Assessment of Visual Motor Abilities Test) ile ölçülecektir. "Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testi" Adams ve Sheslow (1995) tarafından geliştirilmiş olup 3-17 yaş aralığındaki çocukların görsel motor becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu test bireysel olarak uygulanan bir kağıt-kalem testidir. "**Çizim Testi**" (göz motor koordinasyon becerileri), "**Eşleştirme**" (görsel uzamsal beceriler) ve "**Çivi Tahtası**" (küçük kas motor beceriler) olmak üzere birbirinden bağımsız üç alt testten oluşmaktadır. Her bir testin uygulama süresi 5-10 dakika olup testin tamamı 15-20 dakika arasında uygulanmaktadır. **Çizim Testi;** (Drawing) ile ölçülen "*Görsel*

Motor” beceriler, gelişimsel olarak basitten zora doğru sıralanmış geometrik şekillerin kopya edilmesiyle ölçülmektedir.

Eşleştirme Testi; (Matching) ile “*Görsel Uzamsal*” beceriler, geometrik şekillerin eşleştirilmesi ile ölçülmektedir.

Çivi Tahtası; (Pegboard) kullanılarak ise katılımcıların “*İnce Motor*” beceriler ölçülmektedir (Adams & Sheslow1995).

Çalışmada WRVMA WideRangeAssessment Of Visual Motor Abilities Testinin ölçüt geçerliğini değerlendirmek amacıyla Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (GMK-5) referans test olarak kullanılmıştır.

Beery-Buktenica (GMK-5) Testi: Basitten zora doğru sıralanmış geometrik şekillerden oluşan bir testtir. Çocuklardan testteki geometrik şekilleri kopya etmesi istenmektedir. Test Kısa Format ve Tam Format testlerinden oluşur. Tam format testinden düşük puan alan çocuklara kısa format testleri (Görsel algı testi ve motor koordinasyon testi) uygulanır.

2.3. Verilerin Analizi

Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi (WideRangeAssessment Of Visual Motor Abilities-WRAVMA)” ve (Beery-BuktenicaDevelopmental Test of Visual-Motor Integration) testleri 5-6 yaş (60-72 ay) toplam 202 adet çocuğa uygulanmıştır. Test çocuklara araştırmacı tarafından bireysel bir şekilde uygulanmıştır. Test kullanım kılavuzundaki değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilmiş ve her çocuğa ait çizim, eşleme ve çivi tahtası test puanları elde edilmiştir. WRAVMA Testi ile testin geçerlik çalışmaları için benzer test olarak Beery-Buktenica (GMK-5) testi uygulanmıştır. Beery-Buktenica (GMK-5) testinin güvenirlik çalışması Ercan ve Aral (2011) tarafından yapılmış ve testin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arasındaki korelasyonun .367-.578 arasında değiştiği ve sonucun anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .0,1$).

2.3.1.WRAVMA Güvenirlik Çalışması

“Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testi” nin güvenirliğini belirlemek amacı ile Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Çocuklara test-tekrar test 3-5 hafta sonra uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, “Çizim Testinin” iç tutarlılık katsayısının 0.84, test-tekrar test güvenirliğinin 0.93 olduğu belirlenmiştir. “Eşleştirme Testinin” iç tutarlılık katsayısının 0.81, test-tekrar test güvenirliğinin 0.96 olduğu belirlenmiştir. “Çivi Tahtası” testinin test-tekrar test güvenirliği ise 0.90 olarak elde edilmiştir.

2.3.2.WRAVMA Geçerlik Çalışması

“Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testi” nin geçerliğini belirlemek amacı ile Yapı Geçerliği ve Benzer Ölçek Geçerliği hesaplanmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek için “Açımlayıcı Faktör Analizi” ve “Doğrulamalı Faktör Analizi” kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, Çizim Testi, Eşleştirme Testi ve Çivi Tahtası testlerinin tek faktörden meydana geldiği ve açıklamaları gereken toplam varyansın %30’undan daha fazlasını açıkladıkları belirlenmiştir.

Benzer Ölçek geçerliğini belirlemek amacı ile aynı katılımcılara Ercan ve Aral (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testi” uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre Çizim Testi benzer ölçek geçerlik katsayısı 0,29, Eşleştirme testi benzer ölçek geçerlik katsayısı 0,35 ve Çivi tahtası benzer ölçek geçerlik katsayısı ise 0,45 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara bakarak, “Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testi” nin “Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testi” ile benzer davranışları ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. WRAVMA – Test Çizim Bölümü Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.1.1. WRAVMA – Test Çizim Bölümü Geçerliğine İlişkin Bulgular

3.1.1.1. WRAVMA – Test Çizim Bölümü Yapı Geçerliği

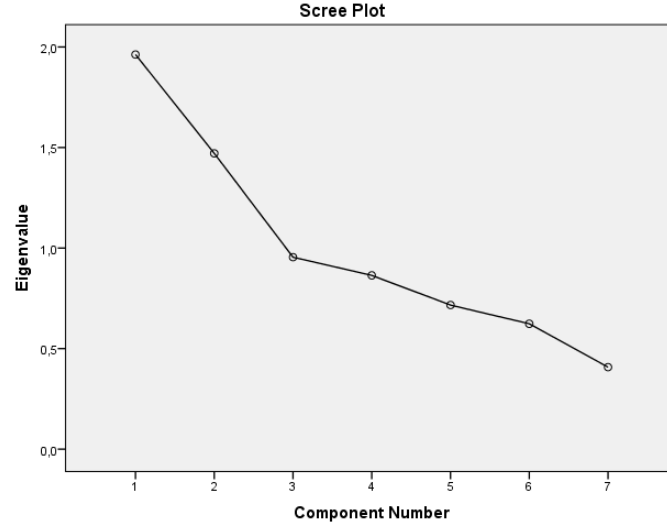
3.1.1.1.1. WRAVMA – Test Çizim Bölümü Açımlayıcı Faktör Analizi

“Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi (Wide Range Assessment Of Visual Motor Abilities-WRAVMA)” Türkçe’ye uyarlaması sürecinde ilk olarak, İngiliz dili alanındaki iki uzman tarafından, orijinal İngilizce test formunun ve test yönergelerinin Türkçe’ye çevirme işlemi yapılmış, testin Türkçe formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe metin, çeviride yer alan yönerge ve ifadelerin anlaşılabilirliği, Türk Dilinin sözcük ve yapısına uygunluğu gibi kriterler göz önünde bulundurularak Türk Dili uzmanı tarafından değerlendirilerek metnin son şekli verilmiştir.

Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Fizyoterapi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Göz Hastalıkları ve Psikometrik Değerlendirme alanlarında uzmanlara araç kitindeki yönergelerin düzenlenmiş formları gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların yönergeler hakkındaki görüşlerini "Tamamen uygun(2 puan), Kısmen uygun(1 puan) ve uygun değil(0 puan)" şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Kapsam geçerliliği sağlanan test uygulanabilir hale gelmiştir.

WRAVMA –Çizim Testi bölümünün yapı geçerliğini belirlemek amacı ile önce Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. **WRAVMA –Çizim Testi** bölümü için elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup – olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser – Meyer - Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır ve elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. **WRAVMA – Test Çizim** bölümü ile ilgili tek faktörlü yapı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. WRAVMA –Çizim Testi öz değerlerinin dağılımı

Yönergelerin yer aldığı ölçekteki faktör yük değerleri için ölçüt 0,30 olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonrasında faktör yük değeri 0,30’ dan düşük olan hiçbir yönergenin olmadığı belirlenmiş bu nedenle bu bölümde hiçbir yönerge analizden çıkarılmamıştır. **WRAVMA –Çizim Testi** bölümüne ait Açımlayıcı Faktör Analizine ilişkin Faktör Yük değerleri Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

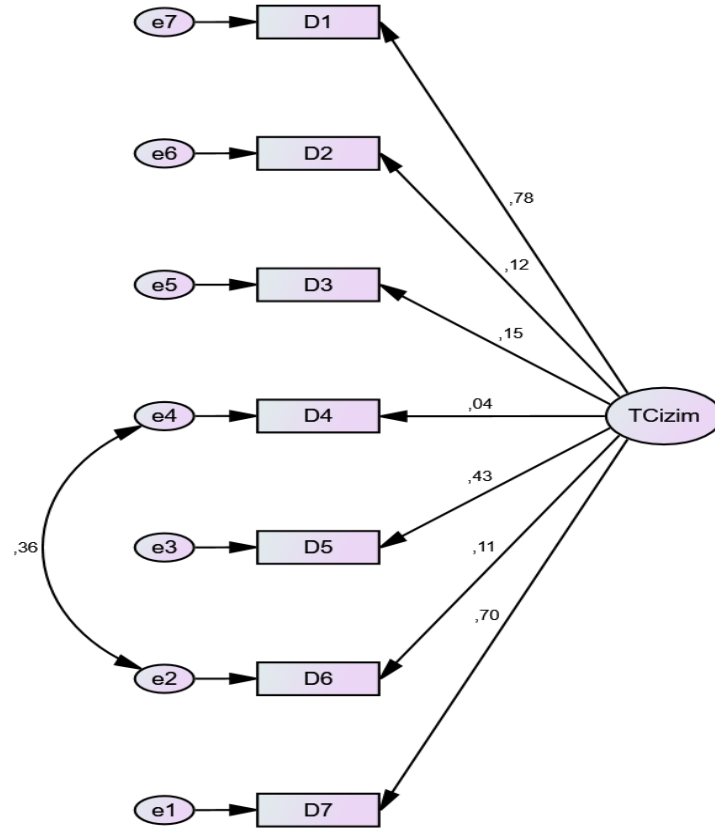
Tablo 3.1. WRAVMA –Çizim Testi Bölümüne ait Faktör Yük Değerleri

Yönerge	Faktör Yüğü
Çizim Testi 1	0,93
Çizim Testi 2	0,91
Çizim Testi 3	0,88
Çizim Testi 4	0,87
Çizim Testi 5	0,87
Çizim Testi 6	0,86
Çizim Testi 7	0,88

WRAVMA –Çizim Testi bölümüne yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda bölümün tek faktör ve 7 maddeden oluştuğı sonucuna varılmıştır. Bu faktör ölçeğı ilişkin toplam varyansın % 49,69’unu açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görölmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu bulgular, **WRAVMA – Test Çizim** bölümüne ait yapı geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.1.1.2. WRAVMA –Çizim Testi Bölümü Doğrulatoryı Faktör Analizi

WRAVMA –Çizim Testi bölümünün tek faktör ve 7 maddelik yapısı AMOS programı kullanılarak Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve Yapısal Eşitlik Modeli Şekil 2’de verilmiştir (TCizim = Çizim Testi).



Şekil 2. WRAVMA – Test Çizim Bölümü Yapısal Eşitlik Modeli parametre değerleri

Elde edilen DFA sonuçlarına göre veri uyumunun yüksek olduğu anlaşılmaktadır. **WRAVMA –Çizim Testi** için elde edilen sonuçlar, verilen ölçütlere göre model – veri uyumunun yüksek uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Maddelere ait standardize edilmiş regresyon değerleri ve t değerleri ise Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2. WRAVMA – Test Çizim Bölümüne İlişkin Regresyon ve t Değerleri

Yönerge	R	t	p
Çizim Testi 1	0,82	10,85	0,00
Çizim Testi 2	0,79	10,26	0,00
Çizim Testi 3	0,86	11,60	0,00
Çizim Testi 4	0,94	13,46	0,00
Çizim Testi 5	0,87	11,94	0,00

Çizim Testi 6	0,85	11,43	0,00
Çizim Testi 7	0,73	9,20	0,00

Tablo 3.2. incelendiğinde, elde edilen standardize edilmiş regresyon ve t değerlerinin 0,01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

3.1.1.2. WRAVMA –Çizim Testi Bölümü Benzer Ölçek Geçerliği

WRAVMA – Test Çizim bölümünün “Benzer Ölçek Geçerliğini” belirlemek amacı ile aynı katılımcı grubuna Ercan ve Aral (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testi” nin (Beery – Buktenica Developmental Test of Visual – Motor Integration Test) “Test Çizim” ile ilgili kısmı kullanılmıştır. Beery – Buktenica” testinin “Test Çizim” kısmı puanları ile WRAVMA – Test Çizim puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak “Benzer Ölçek” geçerlik katsayısı olarak yorumlanmıştır. Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonunda WRAVMA –Çizim Testi bölümü puanları ile Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testinin “Çizim Testi” kısmı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = 0,29$; $p < 0.05$). Bu sonuca bakarak, WRAVMA –Çizim Testi bölümü ile Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testinin “Test Çizim” bölümünün birbirine benzer davranışları ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.2. WRAVMA –Çizim Testi bölümü güvenirliğine ilişkin bulgular

WRAVMA –Çizim Testi güvenirliği, iç tutarlılık katsayısının bir göstergesi olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ve Test-Tekrar Test Yöntemi (Test - Retest) kullanılarak elde edilmiştir.

WRAVMA –Çizim Testi bölümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak elde edilmiştir. Bu bulguya bakarak, **WRAVMA –Çizim Testi** bölümünün iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

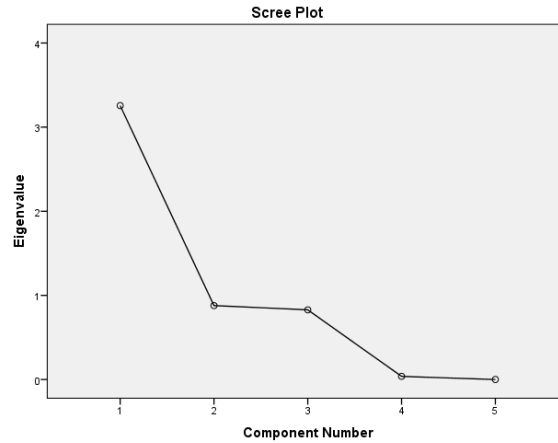
WRAVMA –Çizim Testi bölümünün test – tekrar test yöntemine göre güvenirliği katsayısı da hesaplanmıştır. Bu araştırmada 32 katılımcı random olarak belirlenmiş ve katılımcılara iki farklı zamanda **WRAVMA – Test Çizim** bölümü uygulanarak veriler elde edilmiştir. Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonunda, iki uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = 0,93$; $p < 0.05$). Bu sonuca bakarak, **WRAVMA –Çizim Testi** bölümünün test – tekrar test güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.2. WRAVMA – Eşleştirme Bölümü Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.2.1 WRAVMA – Eşleştirme Bölümü Geçerliğine ilişkin bulgular

3.2.1.1 WRAVMA – Eşleştirme Bölümü Yapı Geçerliği

WRAVMA – Eşleştirme bölümünün yapı geçerliğini belirlemek amacı ile önce Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. **WRAVMA – Eşleştirme** bölümü için elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup – olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser – Meyer - Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır ve elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. **WRAVMA – Eşleştirme** bölümü ile ilgili tek faktörlü yapı Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. **WRAVMA – Eşleştirme** öz değerlerinin dağılımı

Yönergelerin yer aldığı ölçekteki faktör yük değerleri için ölçüt 0,30 olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonrasında faktör yük değeri 0,30’ dan düşük olan hiçbir maddenin olmadığı belirlenmiş bu nedenle bu bölümde hiçbir madde analizden çıkarılmamıştır. **WRAVMA – Eşleştirme** bölümüne ait Açımlayıcı Faktör Analizine ilişkin Faktör Yük değerleri Tablo 3.2.’de sunulmuştur.

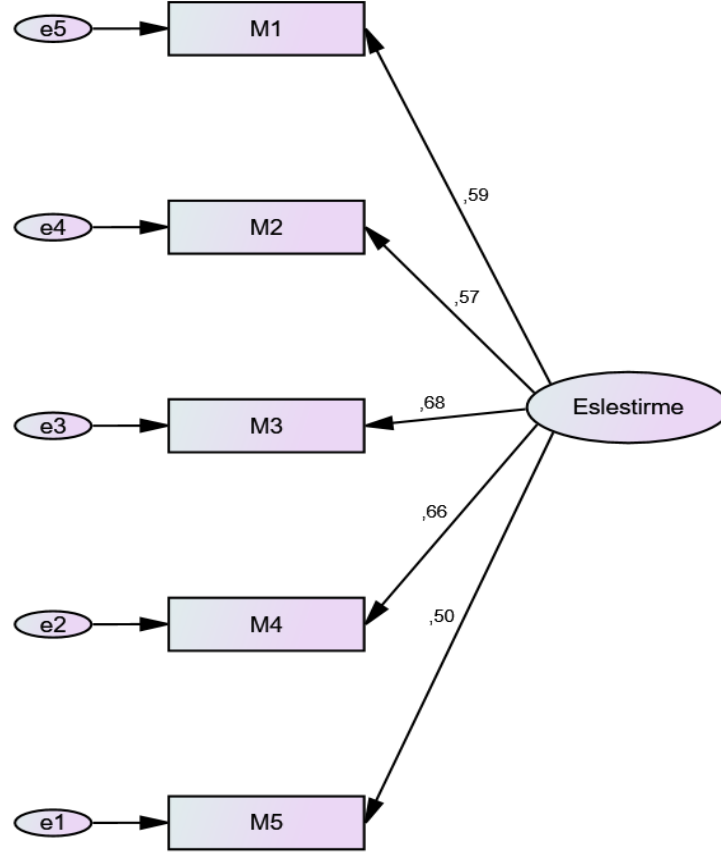
Tablo 3.2. **WRAVMA – Eşleştirme** Bölümüne ait Faktör Yük Değerleri

Yönerge	Faktör Yüğü
Eşleştirme 1	0,93
Eşleştirme 2	0,91
Eşleştirme 3	0,88
Eşleştirme 4	0,87
Eşleştirme 5	0,87

WRAVMA – Eşleştirme bölümüne yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda bölümün yapı geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.1.2. **WRAVMA – Eşleştirme** bölümü doğrulayıcı faktör analizi

WRAVMA – Eşleştirme bölümünün tek faktör ve 5 maddelik yapısı AMOS programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve Yapısal Eşitlik Modeli Şekil 4’de verilmiştir (Eşleştirme = Eşleştirme Bölümü) uygulanmıştır.



Şekil 4. WRAVMA – Eşleştirme Bölümü Yapısal Eşitlik Modeli parametre değerleri

Elde edilen sonuçlar model – veri uyumunun yüksekliğini göstermektedir (Schumacker & Lomax, 2004). Maddelere ait standardize edilmiş regresyon değerleri ve t değerleri ise Tablo 3.3’ de verilmiştir.

Maddeler	R	t	p
M1	0,86	10,85	0,00
M2	0,78	9,26	0,00
M3	0,89	11,60	0,00
M4	0,95	12,46	0,00
M5	0,82	10,44	0,00

Tablo 3.3. incelendiğinde, elde edilen standardize edilmiş regresyon ve t değerlerinin 0,01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

3.2.1.1. WRAVMA – Eşleştirme bölümü Benzer Ölçek Geçerliği

WRAVMA – Eşleştirme bölümü için Benzer Ölçek Geçerliğini belirlemek amacı ile aynı katılımcı grubuna Ercan ve Aral (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testi” nin (Beery – Buktenica Developmental Test of Visual – Motor Integration Test) “Eşleştirme” ile ilgili kısmı kullanılmıştır. Beery – Buktenica” testinin “Eşleştirme” bölümü puanları ile WRAVMA – Eşleştirme puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak “Benzer Ölçek” geçerlik katsayısı olarak yorumlanmıştır. Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonunda WRAVMA – Eşleştirme bölümü puanları ile Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testinin “Eşleştirme” bölümü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = 0,35$; $p < 0,05$). Bu sonuca bakarak, WRAVMA – Eşleştirme alt testi ile Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testinin “Eşleştirme” kısmının birbirine benzer davranışları ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.1.1. WRAVMA – Eşleştirme bölümü güvenirliğine ilişkin bulgular

WRAVMA – Eşleştirme bölümünün güvenirliği, iç tutarlılık katsayısının bir göstergesi olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ve Test-Tekrar Test Yöntemi (Test - Retest) kullanılarak elde edilmiştir.

WRAVMA – Eşleştirme bölümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,81 olarak elde edilmiştir. Bu bulguya bakarak, **WRAVMA – Eşleştirme** bölümünün iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

WRAVMA – Eşleştirme bölümünün test – tekrar test yöntemine göre güvenirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Bu araştırmada 32 katılımcı random olarak belirlenmiş ve katılımcılara iki farklı zamanda **WRAVMA – Eşleştirme** bölümü uygulanarak veriler elde edilmiştir. Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonunda, iki uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = 0,96$; $p < 0,05$). Bu sonuca bakarak, **WRAVMA – Eşleştirme** bölümünün test – tekrar test güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.3. WRAVMA – Çivi Tahtası Bölümü Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.3.1. WRAVMA – Çivi Tahtası Bölümü Geçerliğine ilişkin bulgular

3.3.1.1. WRAVMA – Çivi Tahtası Bölümü Yapı Geçerliğine ilişkin bulgular

WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü, katılımcıların “İnce Motor” becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu bölümde katılımcıya 90 saniye süre verilmekte ve bu süre içerisinde olabildiğince fazla sayıda çivi (raptiye) tahta üzerindeki önceden açılmış deliklere yazı yazma veya çizim için kullandığı eli ile yerleştirmesi istenmektedir.

WRAVMA – Çivi Tahtası bölümünün yapı geçerliğini belirlemek için, WRAVMA testinin diğer bölümleri olan WRAVMA – Çizim Testi ve WRAVMA – Eşleştirme ile olan ilişkileri incelenmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonunda, WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü ile WRAVMA – Çizim Testi bölümü arasında ($r = 0,198$; $p < 0.05$) ve WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü ile WRAVMA – Eşleştirme Testi bölümü arasında ($r = 0,226$; $p < 0.05$) istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı fakat oldukça düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, her üç bölümün birbirleri ile ilişkili olmakla beraber katılımcıların Görsel Motor Becerilerin birbirinden farklı yüzeylerini ölçtüğünü göstermektedir.

3.3.1.2. WRAVMA – Çivi Tahtası Bölümü Benzer Ölçek Geçerliğine ilişkin bulgular

WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü için Benzer Ölçek Geçerliğini belirlemek amacı ile aynı katılımcı grubuna Ercan ve Aral (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testi” nin (Beery – Buktenica Developmental Test of Visual – Motor Integration Test) “Çivi Tahtası” ile ilgili bölümü kullanılmıştır. Beery – Buktenica” testinin “Çivi Tahtası” bölümü puanları ile WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak “Benzer Ölçek” geçerlik katsayısı olarak yorumlanmıştır. Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonunda WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü puanları ile Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testinin “Çivi Tahtası” bölümü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = 0,45$; $p < 0.05$). Bu sonuca bakarak, WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü ile Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon Testinin “Çivi Tahtası” bölümünün birbirine benzer davranışları ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. WRAVMA – Çivi Tahtası Bölümü Güvenirliğine ilişkin bulgular

WRAVMA – Çivi Tahtası bölümü test – tekrar test yöntemine göre güvenirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Test – Tekrar Test yönteminde ölçme aracı bir grup katılımcıya uygulanmakta, bir süre sonra aynı katılımcı grubuna aynı test tekrar uygulanarak iki ölçme sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişki korelasyon katsayısı olarak hesaplanmakta ve çıkan katsayı güvenirlik katsayısı olarak yorumlanmaktadır. Bu araştırmada 32 katılımcı random olarak belirlenmiş ve katılımcılara iki farklı zamanda Çivi Tahtası bölümü uygulanarak veriler elde edilmiştir. Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonunda, iki uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = 0,90$; $p < 0.05$). Bu sonuca bakarak, Çivi Tahtası bölümünün test – tekrar test güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin 5-6 yaş Türk çocuklarına uyarlanması amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre;

Şekil 1’de Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin Yönergelerinin faktör yük değerleri için ölçüt 0,30 olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonrasında faktör yük değeri 0,30’ dan düşük olan hiçbir yönergenin olmadığı belirlenmiş bu nedenle bu bölümde hiçbir yönerge analizden çıkarılmamıştır.

Tablo 3.1’de Çizim Testi bölümüne yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda bölümün 24 madde ve tek faktör olduğu belirlenmiştir. (60-72 aylık çocukların bu bölümde 7 maddeyi yapması beklenmektedir.) Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 49,69’unu açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu bulgular, WRVMA Testinin Çizim bölümüne ait yapı geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Şekil 2’de elde edilen DFA sonuçlarına göre χ^2 /df oranı 2,37 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2 = 30,636$, sd = 13, p=0,000). χ^2 /df oranının 5 ve daha düşük olması model veri uyumu için yeterli olarak görülmekle beraber (Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2005), χ^2 /df oranının 3’den küçük olması model – veri uyumunun yüksekliğini göstermektedir (Schumacker&Lomax, 2004). WRVMA Testinin Çizim için elde edilen sonuçlar, verilen ölçütlere göre model – veri uyumunun yüksek uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modelin uyumunu değerlendirmek için diğer uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, GFI = 0,96, CFI = 0,88, NFI = 0,82, RFI = 0,93 ve IFI = 0,90 olarak bulunmuştur. Diğer bir indeks olan RMR 0,080 olarak elde edilmiştir. RMR indeksinin 0 ile 1 arasında olması gerekir ve 0,05 den küçük olması iyi uyumu gösterir (Golob, 2003). RMSEA analiz sonucunda 0,064 olarak belirlenmiştir. RMSEA indeksinin 0,10’un olması veri model uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğunu, 0,05’in altında olması ise uyumun yüksekliğinin bir işaretidir (Bayram, 2013).

Tablo 3.2. incelendiğinde, elde edilen standardize edilmiş regresyon ve t değerlerinin 0,01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

Şekil 3’de Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin Yönergelerinin faktör yük değerleri için ölçüt 0,30 olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonrasında faktör yük değeri 0,30’ dan düşük olan hiçbir maddenin olmadığı belirlenmiş bu nedenle bu bölümde hiçbir madde analizden çıkarılmamıştır.

Tablo 3.2. incelendiğinde, WRVMA Testinin Eşleştirme bölümüne yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda bölümün 46 madden ve tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. (60 72 aylık çocukların yapması gereken maddelerin 5 maddedir). Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 57,89’unu açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2005). Bu bulgular, WRVMA Testinin Eşleştirme bölümüne ait yapı geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Şekil 4'te elde edilen DFA sonuçlarına göre χ^2 /df oranı 1,94 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2 = 9,684$, $sd = 6$, $p=0,000$). χ^2 /df oranının 5 ve daha düşük olması model veri uyumu için yeterli olarak görülmekle beraber (Schumacker&Lomax, 2004; Kline, 2005), χ^2 /df oranının 3'den küçük olması model – veri uyumunun yüksekliğini göstermektedir (Schumacker&Lomax, 2004). WRVMA Testinin Eşleştirme için elde edilen sonuçlar, verilen ölçütlere göre model – veri uyumunun yüksek uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modelin uyumunu değerlendirmek için diğer uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, GFI = 0,95, CFI = 0,98, NFI = 0,92, RFI = 0,93 ve IFI = 0,92 olarak bulunmuştur. Diğer bir indeks olan RMR 0,040 olarak elde edilmiştir. RMR indeksinin 0 ile 1 arasında olması gerekir ve 0,05 den küçük olması iyi uyumu gösterir (Golob, 2003). RMSEA analiz sonucunda 0,068 olarak belirlenmiştir. RMSEA indeksinin 0,10'un olması veri model uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğunu, 0,05'in altında olması ise uyumun yüksekliğinin bir işaretidir.

Tablo 3.3. incelendiğinde, elde edilen standardize edilmiş regresyon ve t değerlerinin 0,01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin 5 ve 6 yaş grubundaki çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerini, görsel algılama ve motor koordinasyon becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir olarak kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Görsel motor becerilerin gelişiminde varolan problemlerin tespit edilerek etkili programlarla desteklenmesi çocukların okul döneminde hem akademik becerilerinin hem de sosyal ve davranışsal becerilerin desteklenmesine imkan sağlayacaktır. Bu sebeple çocukların erken dönemden itibaren görsel algılama ve motor koordinasyon becerilerinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Görsel Motor Becerilerin Geniş Kapsamlı Değerlendirilmesi Testinin kullanılması önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Achievement Tests: Types, Interpretations and Uses, edited by Lucas E. Madsen, Nova Science Publishers, Inc., 2011.
ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/trakya/detail.action?docID=3018744>.
Adams W, Sheslow D. (1995). Wide Range Assessment of Visual Motor Abilities. Wide Range, Inc.
Bayram, N. (2013). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. 2. Baskı. Ezgi Kitabevi, Osmangazi, Bursa
Beery K. E., Buktenica N. A., & Beery N. A. (2010). The Beery–Buktenica Developmental Test of Visual–Motor Integration: Administration, scoring, and teaching manual (6th ed.). Minneapolis, MN: Pearson.
Brown, T. (2012). Are Motor-Free Visual Perception Skill Constructs Predictive Of Visual-Motor Integration Skill Constructs?. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 22, 48-59
Büyükoztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Demirci, A. (2010). *Görsel Algı Eğitiminin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimlerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
Erdem, M., Tuğrul, B. (2006). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Matematiksel Becerileri İle Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*: 1,2, s. 62-73
Golob, T.F. (2003). Structural Equation Modeling for Travel Behavior Research, *Transportation Research*, 37: 1–25.
Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık
Kline, B. R. (2005). Principle and practice of Structural Equation Modeling. The Guilford press. 2nd Ed. NY.
Kurtz, L. A. (2006). Visual perception problems in children with ad/hd, autism, and other learning disabilities: a guide for parents and professionals. <https://ebookcentral.proquest.com>

- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G: (2004). A Beginner's guide to Structural Equation Modeling. 2nd Ed. Lawrence ErlbaumAssociates, Mahwah, NJ.
- Styles, Elizabeth. Attention, Perception and Memory: An Integrated Introduction, Taylor & Francis Group, 2004. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/trakya/detail.action?docID=201023>.
- Turan, D. E. (2006). *Alt Sosyo-Ekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden Ve Etmeyen 60-71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi (Konya İli Örneği)*, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yüksel Y, M., Yurtsever K, M. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocukların Görsel Algı Gelişimlerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 2012, Sayı: 36, Sayfa: 193-211

Interaction as a Process of Learning and Teaching In Early Childhood Education

Tatjana KOTEVA-MOJSOVSKA¹⁸⁴

Abstract

Interaction, as a process of learning and teaching, respects the individual intellectual capabilities of the children of early and preschool age and, also, their ability to learn with the previously gained experience. Children learn with active involvement in the teaching and learning process. They discover the environment, the way it feels, they experience it, and vice versa, they experience it by gradually discovering it. Children react to the environment that surrounds them by learning and developing themselves. Because of that, the children should be permanently in interaction with the objects and the processes. Many famous scientists and practitioners gave numerous and explicit theories about that (Montessori, Agazzi, Steiner, Piaget, Bronfenbrener, etc.).

This paper explains the processes of interaction as an organized system of learning in the early childhood education. The emphasis is on the contemporary understanding and the treatment of interaction in the education system, understood as a directional holistic and integrated process in the development of children. The possibilities of the curriculum for effective planning and realization of interaction in the learning and the teaching process are perceived on the basis of qualitative data analysis from conducted interviews with preschool teachers and with teachers in the early school period. The results enable us to see the key components in the practice and in two curricula (preschool and primary) that could be subject to intervention for successful coordination of interaction in the learning and teaching processes in early childhood education.

Keywords: *interaction, early learning and teaching, curriculum, active learning.*

1. INTRODUCTION

The need of interaction comes from the essence of the human beings, and the child who is a biological and a social being is no exception. Understood in this way, interaction allows satisfaction of the child's curiosity for discovery and transformation of things. It allows children to discover themselves, the surrounding world, to understand themselves and self-affirm, to evaluate and assess their strengths, capacities and potentials. Through this process, they independently acquire new knowledge, thus changing themselves and the environment which they communicate with. Interaction allows children to learn independently and actively, to acquire knowledge authentically, to research, etc. In other words, different processes of change and development are realized in interaction.

The efficiency of interaction is reflected through the result of the positive changes that lead to a new interaction. The changes that happen in children are evident from the contents and ways in which they adopt, present and apply their experiences, knowledge, etc. Hence, interaction is understood as: a process of self-discovery and self-affirmation; a way of perceiving and efficient learning; a process of constructive change and development; a process of realization of the natural and developmentally oriented biological and social needs. *"We can say that academic knowledge*

¹⁸⁴ Tatjana Koteva Nojsovska, PhD in pedagogical sciences, Full-time Professor, "Ss. Cyril and Methodius" University, Skopje - Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", Skopje Macedonia

is not acquired through academic and scholastic approaches in learning, but rather through active, participative – experiential and continuous learning – learning that develops the students' abilities for forming academic knowledge. “(Koteva-Mojsovska 2016, p15)

Very frequently, interaction is treated purely as a social act, which limits the meaning of interaction in the instruction. The reason for this, according to Suzic, is “...the fact that in the world literature there was a predominant or an imprinted understanding that interactive learning is a social act” (Suzic, 2005, p. 130). This interpretation is accepted by many pedagogues in the world. However, as far as interaction is concerned, as an organized process of learning and teaching, our interpretation does not refer only to the social interaction, rather it has a more general view. More specifically, interaction in instruction covers all activities and their responses that result in the smallest transformations and changes in any aspect of the developmental processes of the children, in a way that respects their developmental and individual characteristics, needs and interests. According to this, it is a process which helps children realize contacts, exchange and develop in interaction with the people and objects from the surrounding. Namely, Oxfords' Advanced Learner's Encyclopaedic Dictionary (1993, p. 471) gives a similar definition, which states: “to establish an interaction between two or more people or objects” (stressed by: Suzic, 2005, p.129). According to Piaget and Inhelder “intelligence comes from those activities that transform objects and reality, and knowledge whose development can be monitored in the child, which, in fact, is a consequence of an active and operational assimilation”) (Piaget & Inhelder, 1982, p.133). In fact, this confirms that an activity that results in a change in the person that performs it, as well as the person that is subject to this activity can be called interaction.

In education, this process needs to be organized and directed, which implies knowledge of the developmental and individual characteristics of the child by the educational workers. It also implies a need of a stimulating learning environment and situations in the organized education process, in which the child will engage by activating the sensory-motor and the intellectual-reasoning apparatus. According to Lainer “The teachers no longer have a fundamental goal to distribute facts, but rather to help the children learn how to use them by discovering their abilities to think critically, to do problem-solving, make informed decisions and help them create knowledge that will be beneficial to them and society. They are released from the obligation to be primary givers of information and now they have more time to spend in one-on-one work or with smaller groups of students. (Lainer, 1997, p.3)

2.METHODOLOGY

We conducted a quality researching order to discover the realistic situation concerning the interaction processes in the educational practice. The goal of the research was *understanding, realization and planning of interaction as a process of learning and teaching, viewed through the*

opinions of the preschool and elementary teachers. Accordingly, we conducted an analysis of the attitudes of the preschool and elementary teachers regarding this issue by applying a structured interview.

The preschool and elementary teachers that were part of the interview were employed in kindergartens and schools in Skopje. They were chosen on the grounds of information confirming their vocational and professional accomplishments, such as: use of modern scientific trends in the education; use of new technology in instruction; use of modern techniques and strategies for learning and teaching; engaging in the modern trend of developing a partnership with the children and students in the educational processes; attending frequent trainings for permanent development and specialization of the staff, etc. The questions that were part of the interview for the teachers of both categories are presented across the part of analyses .

3.RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of the answers shows that the educational workers partially define interaction as a process of learning and teaching. Namely, in some of the statements, we can only notice a part of the complete definition concerning this process, which can be interpreted as incomplete understanding. This is the most comprehensive definition of interaction, found in one of the answers: **“How do you understand interaction in the educational system?”**.Although the answer is short regarding the question, still it is the most comprehensive: *“As creating conditions for learning through games, respect of the children and the individual differences, their motivation and developing a friendly relationship, as well as providing a stimulating environment.”* This answer was given by a preschool educator, but it still does not entirely encompass the essence of interaction. Hence, in the understanding of the interaction as a process of learning and teaching, there are slight differences between the answers of the elementary and preschool teachers, who have the upper hand. This difference can be explained by the fact that in preschool education, the overall educational process is more flexible, the interior and the surrounding are not statically organized, theProgram is developmental and allows creating active engagement of the children in their developmental processes.

Regarding **the way of use of interaction in the learning and teaching processes**, answers show that the educational staff use techniques that contribute for interactive learning and which give the children an active role in their developmental processes. These answers are representatives of this claim: 1. *I use interaction by creating conditions for learning through games, respect of the children – the individual differences, motivation of the children and developing a friendly relationship, providing a stimulating environment*, and 2.It (the interaction) is used through many techniques, such as: grapes, cubes, group work, shared work, etc.”

The question **“In your opinion what is the connection between interaction with the concept of a holistically integrated approach in the development of the children?”**, was not answered by the elementary teachers. This gives us the right to doubt the self-confidence of the teachers regarding the understanding of holism and the integrated instructional process. This can lead to a collapse of the process of interaction in learning and teaching.

*There were negative answers to the question: **Do you have support to use interaction in the learning process, if so by whom? The answers of the preschool teachers are:** “Yes, from the kindergarten psychologist”; “We need more literature, textbooks, magazines, manuals, etc.”; “Yes, but we need guidelines since we are dealing with a very vulnerable age”. The elementary teachers provided the following answers: “Mostly we do not have support and use it according to the conditions”; “I do not have support”; “Of course we have support by the Ministry of Education and Science, the Bureau for Development of the Education, the school, the parents, the local community”. This allows us to conclude that the teachers and educators have a need of more trainings and in-service education for the process of interaction. They also emphasized the need for more literature, instructions and guidelines for the use of interaction in learning and teaching in the organized educational system.*

Nonetheless, we are surprised by the fact that the respondents, individually, did not answer all the questions in the interview with equal self-confidence. Namely, to some questions from the interview, we received more and elaborate answers. On the other hand, some questions resulted with short, but affirmative answers, mostly from the interviewed preschool teachers, such as: - **“Does the Teaching program offer opportunities for efficient planning and realization of interaction in learning and teaching?”**. They did not engage into a more detailed discussion. Only one of the answers felt optimistic, although that is not sufficient: *“The programs are always subject to improvement. They offer great flexibility regarding the creation of the learning and teaching process for all educational groups and for each child separately.” “I would look for the problem in the people realizing the program”*. The elementary teachers also provided negative and short answers, such as: *“The Teaching programs offer little opportunities for interaction based on the volume”; “The teaching programs do not offer many opportunities because they are too voluminous”; “The ways for efficient planning and realization have become harder..*

4.CONCLUSION

The results of the research about the practical use of interaction as a learning and teaching process showed great, but expected, contrasts regarding the understanding, realization and planning of the interactive educational process. More specifically, the understanding of interaction as a process of learning and teaching by the preschool and elementary teachers is partial. Nonetheless, it was proven that they use modern techniques to support interaction, but

they fail to relate it to the understanding of interaction or the modern interpreting of the modern holistic pedagogy. On the other hand, the teachers do not feel support for their work from the competent people and institutions, although they stress the need for that.

The complete analysis leads to the following conclusions of the interview and the practice:

- ✗ The two groups (preschool and primary teachers) coincide in the views in relation to this issue.

- ✗ Preschool teachers prefer the method of play and research in the preschool period.

- ✗ The techniques that are applied by the teachers in primary education refer only to the social component in the learning process.

- ✗ The Teaching programs in the primary education are not appropriate for interactive learning - they are not compatible with the students' needs and requirements (for some subjects), and they are overwhelming with content which makes it difficult to organize and realize interactive learning and teaching.

- ✗ The Teaching programs in the preschool education offer an opportunity for interaction. They are more flexible.

- ✗ There is a need for a better environment for the children to learn.

- ✗ There is a need for collaboration with other institutions and people in the development and learning of the children (parents, community, etc.).

- ✗ They (preschool and primary teachers) suggest that there is a need of connection and continuity between preschool and primary education.

- ✗ They suggest more instructions and guidelines for the realization of this matter.

- ✗ They propose dedicated training on this topic with practical exercises.

- ✗ In two curricula, teachers did not recognize appropriate guidance or accompanying materials that would help them plan and realize successful interaction in learning and teaching

5. REFERENCES

- Alice Y. Kolb and David A. Kolb, (2010) *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/ELT-Hbk-MLED-LFE-website-2-10-08.pdf>
- <http://www.steinercollege.org/tefairoaks.html>, Waldorf Teacher Education Programs – Rudolf Steiner College
- Котева, Т. (1996), *Детето-рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието*, Битола: Гоцмар
- Котева-Mojsovska Tatjana (2017), *The preschool curriculum in the Republic of Macedonia from the aspect of the holistic-integrative discourse in the early childhood development*, YEARBOOK of the FACULTY of EDUCATION - Volume XIV, 2017, 164-173, Stara zagora : Trakia University, Faculty of education, Bulgaria, print ISSN 1312-286X, online ISSN 2535-1125
- Котева-Mojsovska, T. (2014), Possibilities for promoting human values in children at preschool age (*Book of proceedings of 5th International Balkan Congress for Education and Science, 28-29.05.2010, Ohrid*), Ss. Cyril and Methodious, Pedagogical Faculty, Skopje, p.p.17-27
- Котева – Mojsovska, T (2015), *Possibilities of teachers for monitoring, detecting, and recording of individual characteristics of students in early school age*, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), Volume 3, Issue 1, June 2015. The Association for the Development of Science, Engineering and Education, Vranje, Serbia & College of professionals studies educators, Aleksinac, Serbia, ISSN 2334-847X (printed), ISSN 2334-8496 (online),

- Котева-Мојсовска (2006), *Учење низ проекти*, Просветно дело, бр 5, Скопје, 19-26.
- Котева-Мојсовска Т. (2015), *За концептот педагогија базирана на детската природа (UDK 159.952.7:37.011.3), Педагошка ревија*, (Скопје):VI,бр.1-2, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопје, ISSN 1857-7105, стр. 11-18,
- Lanier J. (1997)Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession- A closer look at what being an educator really means. <https://www.edutopia.org/redefining-role-teacher>
- Mahmoudi S, Jafari E, Nasrabadi H A,(2012), *Holistic Education:An Approach for 21 Century International Education Studies* Vol. 5, No.2; April 2012, (Received: December 14, 2011 Accepted:December 19, 2011 Online Published: May 9, 2012) URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- Máté Emese (2016),*Holističko poznavanje i razvoj ljudskog bića*, Зборник радова „9Хоризонти“, Суботица : Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера,Суботица,Србија,стр.17-22 <http://horizonti.vsovsu.rs/javascr/ZBORNIKRADOVA2016.pdf>
- Михајлови Љ.; Михајловић, М.; Михајловић Н, (2014), *Холистички приступ васпитно-образовном процесу– контрадикторност са општом поставком живота*, Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевност и културу 2014, вол.3, бр. 6, стр. 37 -47. UDK 37.013.2;37.033-053.4 ID: 212005388 <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-902x/2014/2217-902x1406037M.pdf>
- Montessori, M. (1964),*The Montessori Method*, NewYork: Schocken Books
- Mulaosmanović Dr. sc. N, (2017) *Interaktivna nastava u funkciji demokratskog obrazovanja*, <http://civitas.ba/mreza/wp-content/uploads/2017/01/Nermin-Mulaosmanovi%C4%87-Interaktivna-nastava-u-funkciji-demokratskog-obrazovanja.pdf>
- Pijaze, Zan I Inhelder, Belber. "Razvoj opazanja" *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udzbenike I nastavna sredstva 1982, 133 str.
- Sampath ,Aravind (2015), *Holistic Education – a Sustainable Model for the Future*, Corvinus Journal Of Sociology And Social Policy, Vol.6 (2015) 2, 117–127 DOI: 10.14267/cjssp.2015.02.06 http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3106/2/aravind_sampath.pdf
- Slunjski,E.(2001),*Integrirani predškolski kurikulum*, Zagreb:„Mali professor”
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar.
- Wilson, Leslie Owen (1994), *Every Child, Whole Child: Classroom Activities for Unleashing Natural Abilities (Document Resume)*, Zephyr Press, Tucson, Arizona ISBN 0-913705-99-3 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399001.pdf>

Türkiye’de 2008-2017 Yılları Arasında Üstün Yetenekliler/Üstün Zekâlılar Konusunda Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi

Damla ÇETİN¹⁸⁵

Özet

Bu araştırmada son 10 yılda (2008-2018) üstün yetenekli (ÜY)ler / üstün zekâlı (ÜZ)lar konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Merkezi’nde konuyla ilgili Mayıs 2018 tarihinde, konuyla ilgili 2018’de yapılan tezler henüz yayımlanmadığından 2018 yılı araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma tarama modelinde olup verilerin toplanmasında belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Türkiye’de 2008-2017 yılları arasında yapılan ve Yükseköğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olan 123 tane eğitim tezi incelenmiştir. Ulaşılan tezler; yazar, yıl, tür, alan (bilim dalı), çalışılan konu, çalışma grubu ve ulaşılan sonuçlar açısından ele alınmış ve açıklayıcı bilgiler tablolaştırılarak verilmiştir. 123 tezin 27’si özel eğitimde, 22’si fen-matematik eğitiminde, 20’si eğitim bilimlerinde, 14’ü rehberlik ve psikolojik danışmanlıkta, 13’ü ilköğretimde, 9’u okulöncesi eğitiminde, 9’u dil ve sosyal bilimlerde, 6’sı güzel sanatlar eğitiminde, 3’ü bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitiminde yapılmıştır. İncelemeye alınan tezlerin 38’i doktora tezi, 85’i yüksek lisans tezidir. En az 2009 yılında (4) en fazla ise 2015 yılında (20) tez yapılmıştır. Tez konularından; ÜY’lerin eğitimleri, aileleri, ihtiyaçları, program ve model etkileri konuları yoğun olarak çalışılmıştır. Çalışma gruplarını genellikle ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu görülmüştür. Tezlerin sonuçlardan, literatürde belirtildiği gibi ÜY’lerin ihtiyaçları ve eğitimleri konusunda yetersizlikler olduğu açıktır. En fazla olumsuz sonucun Eğitim Bilimleri alanında yapılan tezlerde bulunduğu saptanmıştır. Araştırmada, ulaşılan sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, üstün zekâ, özel yetenek, lisansüstü, eğitim

1.GİRİŞ

Üstün yetenek/üstün zekâ kavramı antik çağlardan beri çeşitli şekillerde algınmış, farklı zamanlarda ve farklı toplumlarda farklı tanımlar yapılmıştır (Kirişçi & Sak, 2017; 136). Konunun karmaşık ve çok yönlü olması dolayısıyla kesin bir şekil almış üstün yetenekli birey tanımına ulaşmak mümkün olmamakta, bu nedenle tanımlamalarda yeni yaklaşımların ortaya çıkması süregelenliğini korumaktadır (Davaslıgil, 1991). Yirminci yüzyıl başında zekâ katsayısı (IQ) ile eşdeğer tutularak Tanrı tarafından bahşedildiğine inanılmış, yirmi birinci yüzyıl başlarında IQ ile tanımlanmak yerine herhangi bir alana özgü performans, yetenek ve kapasite olarak görülmeye başlanmıştır (Kirişçi & Sak, 2017; 136). Amerika Birleşik Devletleri Millî Eğitim Bakanlığı’nın kabul ettiği tanımda üstün yetenek kavramı; akranlarına göre olağanüstü seviyede başarı gösteren çocuk olarak tanımlanmıştır (Sak, 2017; 5). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde üstün veya özel yetenek; “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi, motivasyon ya da özel akademik alanlarda yaşıtalarına göre üst düzeyde performans gösterme durumu” olarak tanımlanmıştır.

Lovecky (1994) üstün yetenekli bireylerin beş baskın özelliğini öne sürmüştür:

- (a) ıraksak düşünme (orjinal, yenilikçi, yeni fikirler üreten);
- (b) uyarılabilirlik (yüksek seviyede uyarılma ve enerji hali; odak ve konsantrasyon desteğiyle);
- (c) duyarlılık (başkalarıyla empati kurarak özdeşleşmesi ile karakterize edilir);

¹⁸⁵ Trakya Üniversitesi, Edirne damla_cetin@hotmail.com

- (d) algısalılık (aynı anda bir durumun çoklu yönlerini görebilmek; içgörü ve sezgi kabiliyeti);
(e) entelechy (belirli bir amacı gerçekleştirmek için içten gelen itici kuvvet) / motivasyon ve içsel güç kombinasyonu

Genel olarak, üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi ilkokuldayken başlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çoğu eyalette tanılama uygulamaları, genellikle Marland Raporu (1972) olarak adlandırılan rapora bel bağlamaktadır. Bu raporun esaslarına dayanarak, üstün zekâlı bireyler okul çağındaki nüfusun %3 ile %5'ini oluşturmaktadır. Bu bireyler belirli akademik alanlarda akranlarına göre olağanüstü yetenek, performans ve başarı sergilemektedir. Aynı zamanda yaratıcılık, liderlik, sanat ve psikomotor yetenekler gibi özelliklere sahiptirler (Colangelo ve Wood, 2015).

Toplumda tüm bireylerin eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmış olsa da eğitim programları ve müfredatın normal zekâ düzeyindeki öğrencilere göre hazırlandığı göz önüne alındığında, ÜY bireylerin ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uygun olarak, yeteneklerini geliştirebilmeleri için özel eğitim hizmetlerinden yararlanma gereksinimleri doğmaktadır. No Child Left Behind Act of 2002'ye göre "Bu bireyler, belirli akademik alanlarını ve yeteneklerini tam olarak geliştirmek için okul tarafından normalde verilmeyen hizmetlere veya faaliyetlere ihtiyaç duymaktadırlar (Callahan, Moon ve Oh, 2017).

Uusikyla (2016)'ya göre ÜY bireylerin eğitimsel ihtiyaçları için öncelikle tartışılması gereken sorular ise şunlardır; "Ne tür yeteneklerden bahsediyoruz? Söz konusu yetenekli bireyleri nasıl farkediyoruz? Niçin özel gruplarda öğretim yapılmalı? Özel öğretimin avantajları ve dezavantajları neler olacak?". Diğer taraftan, ÜY bireylerin eğitime yönelik hedeflerin ve müfredatların, insan gelişimi yasaları ile bir insan ve bir endüstriyel ürün arasındaki niteliksel farkı kavrayan gerçek uzman eğitimciler tarafından planlanması çok önemlidir. Çünkü eğitim yetenekli bireyler üretmemekte, onları eğitip yeteneklerini beslemektedir (Uusikyla, 2016).

ÜY bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hızlandırma, zenginleştirme, gruplama, mentörlük gibi eğitim modelleri bulunmaktadır. Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi okul kapsamında ve okul sonrası programlar olarak uygulanmakta; anayasa maddeleri, millî eğitim şuraları çerçevesinde resmi çalışmalarla desteklenmektedir. Ancak araştırmalar incelendiğinde bu konuda eksikliklerin olduğu, eğitimlerinde sorunlar yaşandığı, çalışmalara gereksinim olduğu açıktır (Özkan, 2009; Özgür, 2017). Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'de üstün yetenekliler/üstün zekâlılar konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi ve yapılan çalışmalar ile ulaşılan sonuçlar değerlendirilerek yakın dönemde var olan durumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, daha önce yapılan araştırmalardan farklı olarak tezlerde ulaşılan sonuçların da değerlendirilerek özellikle olumsuz sonuçların özetlenmesinin, gelecek dönemde yapılacak olan çalışmalar için önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de 2008-2017 yılları arasında üstün yetenekliler/üstün zekâlılar konusunda yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yazar, yıl, tür, alan, konu, çalışma grubu ve sonuçlar açısından incelenerek değerlendirilmesidir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, sınırlılıklara, evrene, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen varolan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan, araştırma konusu olan olay, kişi ya da nesneleri kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2013; 77).

2.2.Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinde yayımlanan, 2008-2017 yılları arasında, üstün zekâlılara/üstün yeteneklilere yönelik yapılan, izinli 123 eğitim tezi (yüksek lisans ve doktora) oluşturmaktadır. Araştırmada 2008-2017 yıllarının tercih edilme sebebi, yakın dönemdeki durumu değerlendirmenin amaçlanmış olmasıdır. İlgili tezlerin bulunmasında “üstün yetenekli” ve “üstün zekâlı” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. İncelenen tezlerin tez numaraları “Ekler” de verilmiştir.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler belgesel tarama tekniğine dayalı olarak toplanmıştır. Belgesel tarama; varolan kayıtların ve belgelerin incelenerek verilerin toplanması işlemidir. Belirli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Karasar, 2013; 183). Ulaşılan tezler; yazar, yıl, tür, alan (bilim dalı), çalışılan konu, çalışma grubu ve ulaşılan sonuçlar açısından ele alınmış ve değerlendirmeler alanlara göre (özel eğitim, fen-matematik eğitimi, eğitim bilimleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ilköğretim, okulöncesi eğitimi, dil ve sosyal bilimler, güzel sanatlar eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi) ayrı ayrı tablolaştırılarak verilmiştir.

2.4.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın evreni yalnızca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’nde yayımlanmış, 2008-2017 yılları arasında yapılan, “üstün yetenekli” ve “üstün zekâlı” anahtar kelimeleri ile taranan, erişime açılmış eğitim ve öğretim tezleri ile sınırlıdır. Araştırmanın kapsamı dahilinde Mayıs 2018 tarihi itibarıyla 2018 yılında yapılmış herhangi bir tez yayımlanmadığı için 2018 yılı araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde ulaşılan tezler alanlara göre gruplandırılarak (özel eğitim, fen-matematik eğitimi, eğitim bilimleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ilköğretim, okulöncesi eğitimi, dil ve sosyal bilimler, güzel sanatlar eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi); yazar, yıl, tür, alan (bilim dalı), çalışılan konu, çalışma grubu ve ulaşılan sonuçlar açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Fen-Matematik Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu / Örneklem	Sonuç
Altıntaş (2009)	YL	Matematik	Purdue modeliyle etkinliklerin etkisi	25 ÜY, 22 normal 7.sınıf öğrencisi	MEB müfredatındaki etkinliklere göre daha etkili olduğu görülmüştür.
Karabey (2010)	DR	Matematik Öğretmenliği	Erişi düzeyleri ve kritik düşünme becerileri	ÜY 32 6.sınıf, 32 7.sınıf öğrencisi	Yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı fark olduğu, eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.
Vural (2010)	YL	Fen-Matematik	Yapılandırmacı etkinliklerin etkisi	23 ÜY öğrencisi	6.sınıf Bu etkinliklerin anlamayı arttırdığı, yanlışları azalttığı

		Eğitimi (Kimya)			ancak yine de sınırlı kaldığı görülmüştür.
Kemaneci (2012)	YL	Fen Bilgisi Öğretmenliği	ÜY'lerin bilim insanı imajları	260 ÜY öğrenci (4.,5.,6.,7.,8.sınıf)	ÜY öğrencilerin genellikle laboratuvar önlüklü, gözlüklü, laboratuvar da deney yapan bilim insanı çizdikleri görülmüştür.
Keser (2012)	YL	Fen Bilgisi Öğretmenliği	ÜY'lerin bilim & bilim insanına yönelik görüşleri	217 ÜY öğrenci (11-15 yaş arası)	En çok tercih edilen bilim insanı imajının laboratuvar da çalışan, deney yapan, beyaz önlüklü, gözlüklü olduğu, yaş aralığının yoğun olarak 21-30/31-40 olduğu, favori bilim insanının Einstein olduğu bulunmuştur. Görüşlerde cinsiyet ve yaşa göre anlamlı fark yokken Bilsem'deki program seviyelerine göre farklılık olduğu saptanmıştır.
Kömek (2012)	YL	Fen Bilgisi Eğitimi	Bilim okuryazarlığı	77 ÜZ öğrenci Bilsem'den, 55 öğrenci devlet okulundan (7.,8. Sınıf)	Yetenek alanlarına ve mentörlük stratejisinden faydalanmaya göre bilim okuryazarlık seviyeleri farklılaşmamakta, zenginleştirme stratejisinden faydalanmaya göre farklılaşmaktadır.
Yazgan Sağ (2012)	DR	Matematik Öğretmenliği	Matematiksel problem çözmede öz düzenleme davranışları	3 ÜY öğrenci (10.sınıf)	Çözüm yolunu kendilerinin ürettiği problemleri daha değerli bulup bunlarda özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu, görsel model kullanımını gerektiren problemlerde birbiri içine geçmiş çok çeşitli düzenleme

						davranışları gösterdikleri bulunmuştur.
Ürek (2012)	YL	Fen Bilgisi Eğitimi	Fen ve bilime karşı algı ve tutumları	61 ÜZ, 121 normal öğrenci (4.,5.,6.,7.,8. Sınıf)		ÜZ öğrencilerin normal öğrencilere göre fen ve teknoloji dersine karşı daha ilgili oldukları, fen ve teknoloji ile bilime yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür.
Sontay (2013)	YL	Fen Bilgisi Eğitimi	ÜY öğrencilerin ve akranlarının çevre okuryazarlığı düzeyleri	364 normal öğrenci ve 34 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)		ÜY öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyleri yüksek, akranlarının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur.
Ercan (2013)	DR	Fen Eğitimi	Fen alanında tanılanmaya yönelik model önerisi	23 ÜY öğrenci, 58 normal öğrenci (6. Sınıf), 3 öğretmen, 1 yönetici, 14 veli		Geliştirilen modelin yeterli, değerlendirme ölçütlerinin ölçülü, veri toplama araçlarının amaca hizmet ettiği görülmüştür.
Aşut (2013)	YL	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Epistemolojik inançlarının motivasyon düzeyi ve fen başarısıyla ilişkisi	84 ÜY öğrenci (5.,6.,7.,8. Sınıf)		Fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi ile bilimsel epistemolojik inanç arasında anlamlı bir ilişki olduğu, başarı ile bilimsel epistemolojik inanç arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
Tütüncü (2013)	YL	Matematik Öğretmenliği	Sınıf öğretmenlerinin ve matematik öğretmenlerinin ÜZ öğrenci algıları	176 sınıf, 90 matematik öğretmeni		Okul başarısı yüksek olan öğrenciler alt boyutu için sınıf öğretmenlerinin puanlarının matematik öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

Aksoy (2014)	YL	Matematik Öğretmenliği	Matematik alanında veri madenciliği ile ÜY'lerin belirlenmesi	500 ortaokul, 235 BİLSEM öğrencisi (5.,6.,7.,8. Sınıf)	Matematik alanında ÜY'lerin veri madenciliği yöntemlerinden c5.0 karar ağaçları ile belirlenebileceği saptanmıştır.
Özdemir (2014)	YL	Fen Bilgisi Eğitimi	Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar	266 ÜY öğrenci (5.,6.,7. Sınıf)	ÜY öğrencilerin söz konusu derse yönelik tutumlarının düşük grup 24, orta düzeydeki grup 209, üst düzeydeki grubun ise 33 kişi olarak ayrıldığı görülmüştür.
Altıntaş (2014)	DR	Matematik Öğretmenliği	Farklılaştırma yaklaşımı geliştirilmesi	Nicelde: 68 ÜZ, 144 normal öğrenci (5.,6.,7. Sınıf); Nitelde: 5 öğretmen 104 öğrenci	Uygulanan farklılaştırmanın öğrencilerin başarılarında ve yaratıcı düşünme becerileri puanlarında anlamlı artış sağladığı; öğretmen ve öğrencilerin yaklaşımla ilgili olumlu görüşler sunduğu görülmüştür.
Cevher (2015)	YL	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Anomalik durum odaklı argümantasyon sürecinin bilimsel yaratıcılığa etkisi	13 ÜY öğrenci (8. Sınıf)	Zengin bir anomalik durum odaklı argümantasyon sürecinin bilimsel yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğu ve özellikle derinlik-orjinallik boyutlarına katkılarının olduğu bulunmuştur.
Özarslan (2015)	DR	Biyoloji Eğitimi	Paydaşların proje hakkındaki düşünceleri ve projelerin biyoloji öğrenme motivasyonu ve bilimsel tutumlara etkisi	46 ÜZ öğrenci, 4 yönetici, 2 öğretmen, 31 veli	Amaç ve beklentilerin; proje çalışmalarından öğrencilerin bilgi/tecrübe edinmesi ve toplum/ülke gelişimine katkı sağlaması yönünde olduğu, projelerin biyoloji öğrenme

Nacar (2015)	YL	Matematik Eğitimi	Matematik eğitimleri üzerine yapılan çalışmalar	101 çalışma	motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve bilimsel tutumlarına etkisinin olmadığı saptanmıştır.
Şahin (2016)	DR	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (ATBÖ) etkileri	44 ÜY öğrenci (8. Sınıf)	Alanda yurtdışında daha çok çalışma yapıldığı, en çok Amerika'da çalışma yapıldığı, Türkiye'de en fazla Marmara ve İç Anadolu'da çalışma yapıldığı, en fazla çalışmanın 2010'da yapıldığı, tezlerin birçoğunun doktora tezi olduğu saptanmıştır.
Akkaya (2016)	DR	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Rol model içerikli animasyonların etkisi	18 ÜY, 42 normal öğrenci (4. Sınıf)	ATBÖ'nün ÜY'lerin fen başarılarını arttırdığı, üstbiliş puanlarında anlamlı farkın olmadığı ancak eleştirel düşünme becerilerinde test sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.
Akbaş (2017)	YL	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Argümantasyon kalitesi ve informal düşünme becerisi	15 ÜY öğrenci (12-14 yaş arası/6.,7.,8. Sınıf)	Rol model içerikli animasyonların ÜY'lerin zihinsel risk alma davranışlarını sergilemelerine ve öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır.
					Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin argümantasyon kalitelerinde genel bir artış olduğu, argümantasyon deneyimleri arttıkça akılcı kritere uygun argüman sayısının yanı sıra sezgisel kriterdeki argüman

Dayan (2017)	YL	Matematik Öğretmenliği	Matematiksel örüntü başarıları	120 normal öğrenci, 120 Bilsem öğrencisi (4.,5.,6.,7. Sınıf)	sayısında da artış olduğu görülmüştür. ÜY öğrencilerin genel örüntü başarılarının normal öğrencilerin örüntü başarılarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 1’de fen-matematik alanında yapılan tezler incelendiğinde 22 tane tez olduğu ve bunların 8 tanesinin matematik, 12 tanesinin fen bilgisi, 1 tanesinin biyoloji ve 1 tanesinin de kimya eğitimi alanında yapıldığı görülmektedir. Alanda en fazla tez, 2012 yılında (5 tane) yapılmıştır. Matematik alanında yapılan tezlerin 5 tanesi yüksek lisans tezi, 3 tanesi ise doktora tezidir. Fen bilgisi alanında yapılan tezlerin 9’u yüksek lisans, 3’ü doktora tezidir. Biyoloji eğitiminde yapılan tez doktora tezi, kimya eğitiminde yapılan tez ise yüksek lisans tezidir. Tez konularında; model/etkinlik/yaklaşım etkisi, bilim insanı imajları, erişim/kritik düşünme düzeyleri, bilim okuryazarlığı, algı ve tutumlar, öz-düzenleme davranışları, çevre okuryazarlığı, epistemolojik inançlar, öğretmen algıları, veri madenciliği, argümantasyon, projeler, animasyonlar ve örüntü başarılarının çalışıldığı görülmektedir. 17 tezde çalışma grubunu öğrenciler, 1’inde öğretmen, 1’inde belgeler, 1’inde öğrenci ve öğretmenler, 1’inde ise öğrenci-öğretmen-yönetici ve veliler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, genellikle ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Ulaşılan sonuçlara bakıldığında, tez konularına yönelik olumlu yönde sonuçların olduğu yalnızca proje konulu tezde, projelerin öğrencilerin biyoloji öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Dil Alanında ve Sosyal Bilimler Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Özdemir (2010)	YL	Türkçe Öğretmenliği	ÜY’lerin yaratıcı yazma çalışmaları	73 ÜY, 74 normal öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim-düğüm-çözüm de normallere göre daha başarılı oldukları, başarı dağılımının uçlara doğru kaydığı bulunmuştur.
Kılıç (2010)	YL	Tarih Öğretmenliği	Enderun ve günümüzdeki eğitimin karşılaştırılması	Döküman	Öğrenci kabulünün, eğitim niteliği-sürecinin günümüzdekilere oldukça benzediği, kurumun modern kurumlarla eşdeğer nitelik taşıdığı saptanmıştır.
İşpınar Akçayoğlu (2011)	DR	İngiliz Dili ve Eğitimi	Strateji temelli dil öğretiminin İngilizce öğretmedeki rolü	ÜY 10 öğrenci (12-13 yaş)	7 ay boyunca uygulanan strateji temelli dil öğretiminin sonucunda İngilizce öğretmede etkili ve faydalı olduğu görülmüştür.

Pişgin (2014)	YL	İngiliz Eğitimi	Dili	ÜZ öğrencinin İngilizceyi öğrenme motivasyonu	ÜZ 1 öğrenci (2.sınıf)	ÜZ olma özelliklerinin İngilizce öğrenme performansında etkili olduğu, aktivite türü ve motivasyon arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.
Mertol (2014)	DR	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		ÜZ öğrencilere sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları (Türkiye & ABD)	Türkiye'den 10, ABD'den 10 öğretmen	Farklılaştırma programlarının uygulandığı ancak öğretmenlerin kendilerini yetkin bulmadıkları, ABD'de sınıf mevcutlarının fazla olmasının önemli bir sorun olduğu, Türkiye'de farklılaştırma programı örnekleri bulunmazken ABD'nin Newyork eyaletinde eğitim bakanlığının resmi sitesinde plan ve ders örneklerinin bulunduğu görülmüştür.
Elcik (2015)	DR	Sosyal Bilgiler Eğitimi		Sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki	192 ÜY öğrenci (5.,6.,7.,8. Sınıf)	Algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal beceriler arasında pozitif yönde doğrusal ilişki olduğu ve Türkiye'de ÜY'lerin sosyal duygusal ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı saptanmıştır.
Özsoy (2015)	YL	Türkçe Eğitimi		Yazma kaygıları	316 ÜZ öğrenci (5.,6.,7.,8. Sınıf)	Yazma kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersini sevip sevmeme durumu, günlük tutma durumu, Türkçe ders notu, kitap okuma düzeyi, yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumu ve yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup olmaması durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.
Can Agaoğlu (2016)	YL	Yabancı Öğretimi	Dil	Somut-soyut anlamsal ulamların Türkçe ve İngilizce öntürleri	231(Türkçe sormaca)-227(İngilizce sormaca) ÜY öğrenci (4.,5.,6. Sınıf)	Somut-soyut anlamsal ulamların Türkçe-İngilizce bağlamında belli öntürler etrafında toplandığı, içecek-taşıt-meyve-renk ulamlarını temsil eden öntürlerin Türkçe ve İngilizce

Korkut (2017)	YL	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi	24 ÜY öğrenci (4. Sınıf)	bağlamında benzer oldukları görülmüştür. Uygulama sonunda öz düzenleme ve problem çözme beceri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, akademik başarılarında ise anlamlı farklılık olmadığı, uygulanan öğretimin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinde artış sağladığı görülmüştür.

Tablo 2’deki tezler incelendiğinde dil alanında ve sosyal bilimler alanında 9 tez olduğu; bunların 2 tanesinin Türkçe, 3 tanesinin İngilizce, 3 tanesinin sosyal bilgiler ve 1 tanesinin tarih eğitiminde olduğu görülmektedir. Türkçe ve tarih eğitiminde yapılan tezler yüksek lisans tezleri iken, İngilizce eğitiminde yapılan tezlerin 2’si yüksek lisans 1’i doktora, sosyal bilgiler eğitiminde yapılan tezlerin ise 2’si doktora 1’i yüksek lisans tezidir. Tezlerin çalışma grubu incelendiğinde 1’inin doküman, 1’inin öğretmen, 7’sinin ise öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler genellikle ortaokul öğrencileridir. Çalışılan konular; yaratıcı yazma, ÜY eğitimi, model etkisi, öğrenme motivasyonları, yazma kaygıları, sosyal destek, anlamsal ulam öntürleri, öğretmen görüşleri ve uygulamalarıdır. Ulaşılan olumsuz sonuçlar; ÜY’lerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının karşılanmadığı, öğretmenlerin ÜY’lerin eğitimlerinde kendilerini yetkin bulmadıkları ve Türkiye’de farklılaştırma programı örneklerinin bulunmadığıdır.

Tablo 3. Özel Eğitim Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Demirel (2008)	YL	Özel Eğitim	Üstün yetenek türlerinin toplumsal değeri	601 birey (18 yaş ve üzeri)	Katılımcıların ender yeteneklere daha fazla değer verdiği bulunmuştur.
Kaplan (2008)	YL	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Raven’in Standart İlerleyen Matrisler Plus Testi’ne göre belirlenen ÜZ ve normal öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması	121 ÜZ, 364 normal öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Testin geçerli ve güvenilir olduğu, ancak bazı maddelerin yaş grubu için zor olduğundan güvenilir olmadığı; mantıksal düşünme yeteneğinin ÜZ öğrencilerin lehine yüksek olduğu saptanmıştır.
Evrin (2008)	YL	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Erken matematik yetenekleri (Raven SPM Plus Testi’ne göre)	348 öğrenci (5.5-6.5 yaş)	Testin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu, zekâ ile erken matematik yetenekleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, ÜZ öğrencilerin matematik yeteneklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çelikkelen (2010)	YL	Özel Eğitim	Bilsem'e giden öğrencilerin kendi okullarındaki güçlükler	30 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Kendi okulları yeterli ve destekleyici olmamakla birlikte çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür.
Akar (2010)	YL	Üstün Zekâlıların Eğitimi	ÜY öğrencilerin rehberlik gereksinimleri	342 ebeveyn, 100 öğretmen (Bilsem'den)	En çok ihtiyaç olan gereksinimlerin; kendini çok yönlü geliştirebilme, aşırı duygusallık, geleceği planlama, boş zamanı etkili kullanma, akademik yeteneklerin farkındalığı, inatçılık olduğu saptanmıştır.
Öpengin (2011)	YL	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	Üstün zekâ etiketinin algılar üzerindeki etkileri	415 ÜYEP'e başvuran öğrenci-26'sı ÜZ (6. Sınıf)	Etiketin öğrencilerin kendilerine yönelik algılarında, ebeveynlerinin kendilerine tutumlarına yönelik algılarında ve arkadaşlarının kendilerine tutumlarına yönelik algılarında önemli bir değişikliğe sebep olmadığı; ÜZ'ların arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algılarında daha olumsuz oldukları saptanmıştır.
Uyaroğlu (2011)	YL	Özel Eğitim	Empati becerileri & duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki	76 ÜY, 80 normal öğrenci (3.,4.,5. Sınıf)	Anne-babada aşırı koruyuculuk arttıkça çocuklarda kendi duygularını tanımanın arttığı, annenin demokratik tutumu arttıkça çocuğun empati puanının azaldığı, babalarda ev kadınlığını reddetme arttıkça çocuklarda empati puanlarının azaldığı, babaların sert disiplin arttıkça, çocukların kendini tanıma puanlarının da arttığı bulunmuştur.
Şahin (2012)	DR	Özel Eğitim	Eğitim programının sınıf öğretmenlerinin ÜY'ler hakkındaki bilgi düzeylerine etkisi	Betimsel aşama 394, uygulama 29 öğretmen	Sınıf öğretmenlerinin son test puanlarının anlamlı ve yüksek düzeyde arttığı bulunmuştur.
Batdal Karaduman (2012)	DR	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Farklılaştırılmış geometri öğretiminin etkisi	32 ÜY öğrenci (5. Sınıf)	ÜY öğrenciler için hazırlanan farklılaştırılmış öğretim programının başarı, geometri öğrenimindeki uzamsal yetenek ve yaratıcı

					düşünme düzeylerini arttırdığı bulunmuştur.
Özyaprak (2012)	DR	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişimi, tutum ve yaratıcılığa etkisi	ÜZ 24 öğrenci (5. Sınıf)	Uygulanan programın, öğrencilerin başarılarını, yaratıcı düşünme düzeylerini ve matematik tutumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür.
Ogurlu (2012)	DR	Özel Eğitim	Liderlik becerileri geliştirme programının etkisi	13 ÜZ öğrenci, 28 normal öğrenci (6. Sınıf)	Programın ÜZ ve normal öğrencilerin liderlik becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.
Kaplan Sayı (2013)	DR	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin etkisi	24 ÜZ öğrenci (5.sınıf)	Hazırlanan İngilizce programın öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.
Afat (2013)	DR	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Aile eğitim programının etkililiği	24 ebeveyn	Programın ebeveynlerin farkındalıklarında olumlu değişimler sağladığı saptanmıştır.
Yılmaz Çelik (2013)	YL	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki	213 ÜZ, 221 normal öğrenci (7., 8. Sınıf)	ÜZ öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin hatalara aşırı ilgi dışındaki tüm alt boyutları, normal öğrencilerin hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe dışındaki tüm alt boyutları ile akademik özyeterliklerinin anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür.
Hızlı (2013)	YL	Özel Eğitim	Matematik tutumlarının incelenmesi	259 ÜZ öğrenci (4.,5.,6.,7.,8. Sınıf)	Öğrencilerin matematik tutumlarının cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; baba eğitim durumu, aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür.
Varlı (2014)	DR	Üstün Zekâlıların Eğitimi	EEG-Biofeedback yönteminin hafıza performansına etkisi	34 ÜZ öğrenci (5.,6. Sınıf)	EEG-Biofeedback yönteminin ÜZ öğrencilerin hafıza performanslarını arttırdığı ve etkili olduğu saptanmıştır.

Camcı Erdoğan (2014)	DR	Üstün Zekâlılar Eğitimi	Farklılaştırılmış fen-teknoloji öğretiminin başarı, tutum ve yaratıcılığa etkisi	21 ÜZ öğrenci (5. Sınıf)	Uygulanan programın öğrencilerin başarılarını, Fen-Teknoloji dersine yönelik tutumlarını ve yaratıcı düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.
Atalay (2014)	DR	Üstün Zekâlılar Eğitimi	Farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılığa etkisi	21 ÜZ öğrenci (4. Sınıf)	Uygulanan programın öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.
Doğan (2015)	YL	Özel Eğitim	Psikolojik ihtiyaçları	362 ÜY öğrenci (9.,10.,11. Sınıf)	ÜY kız öğrencilerin başarı ihtiyacı erkeklere oranlı anlamlı derecede yüksek, erkeklerin ise özerklik ve başatlık ihtiyacı kızlara oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.
Karadağ (2015)	YL	Özel Eğitim	Okul öncesi dönemde ÜZ'ların belirlenmesi	390 öğrenci (4-6 yaş), 30 öğretmen	Uygulanan ölçeğin (Gifted Rating Scale Preschool/Kindergarten) geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu görülmüştür.
Uysaler (2015)	DR	Üstün Zekâlılar Eğitimi	Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının etkisi	24 ÜZ öğrenci (4. Sınıf)	Programın ÜZ öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.
Avacı (2015)	YL	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	ÜYEP-DÖF'ün revize edilmesi	319 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Elde edilen ölçeğin tek başlık altında toplanabildiği ve ÜY'lere yönelik eğitim programının öğrenci tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilecek yapıda olduğu görülmüştür.
Gülkaya (2016)	YL	Özel Eğitim	Okulöncesi öğretmenlerinin ÜY hakkında algı, görüş ve eğitim ihtiyaçları	100 öğretmen	ÜY'lere yönelik algılarının olumlu yönde olduğu, bu öğrencilere yönelik olumlu görüşe sahip oldukları, okulöncesi öğretmenlerinin ÜY'lerin eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili yeterli donanımlarının olmadığı saptanmıştır.

Zaroğlu (2016)	YL	Özel Eğitim	Duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki	141 ÜY öğrenci (9.,10.,11. Sınıf/14-19 yaş)	ÜY'lerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
Tokmak (2016)	YL	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	Özel eğitim gruplamasının akademik benlik algısına etkisi	46 ÜY öğrenci (5.,6. Sınıf)	Eğitimde gruplamanın ÜY'lerin akademik benlik algılarına anlamlı etkisi olmadığı bulunmuştur.
Çitil (2016)	DR	Özel Eğitim	Olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları	4 ÜY öğrenci (1. Sınıf) ve 4 ebeveynleri, öğretmen	Öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için hazırlanan öğretim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini arttırmada kısmen etkili, sunulan davranışsal danışmanlığın ise etkili olduğu saptanmıştır.
Baltacı (2017)	YL	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	ÜZ tanısının algılara etkisi	128 ÜZ öğrenci, 123 normal öğrenci (5.,6. Sınıf)	Tanı alan öğrencilerin kendilik algılarının ve ebeveyn tutumu/arkadaş tutumu algılarının, etiketlenmeyen öğrencilerin algılarından farklılık göstermediği; etiket alan kız öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarının erkeklerinkinden düşük olduğu, ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe etiket alan öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarının düştüğü bulunmuştur.

Tablo 3'te özel eğitim alanında yapılan tezler incelendiğinde, 11 tane özel eğitim, 16 tane üstün zekâlıların eğitiminde olmak üzere toplam 27 tane tez olduğu görülmektedir. Özel eğitimde yapılan tezlerin 8'i yüksek lisans, 3'ü doktora tezi iken; üstün zekâlılar eğitiminde yapılan tezlerin 8'i yüksek lisans, 8'i doktora tezidir. 20 tane tezin çalışma grubunu öğrenciler, 2'sinin öğretmenler, 1'inin ÜZ bireyler, 1'inin aileler, 1'inin aile ve öğretmenler, 1'inin öğrenci ve öğretmenler, 1'nin ise öğrenci-aile ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler genellikle ortaokul öğrencileridir. Çalışılan konular; ÜZ'ların toplumsal değerleri, belirlenmeleri, tanıları, erken matematik yetenekleri, kendi okullarındaki sorunlar, rehberlik gereksinimleri, etiketlenmeleri, empati/duygusal zekâ/aile tutumları, program/model/yöntem etkisi, mükemmeliyetçilikleri, tutumları, psikolojik ihtiyaçları, öğretmen algıları/ihtiyaçları/görüşleri, duygusal zekâ-karar verme, gruplama, ölçek ve sınıf yönetimi uygulamalarıdır. Ulaşılan sonuçlardan olumsuz olanlar; ÜY'lerin kendi okullarının yeterli ve destekleyici nitelikte olmadığı, çeşitli sorunlar yaşadıkları, okulöncesi öğretmenlerinin ÜY'lerin eğitiminde yeterli donanıma sahip olmadıklarıdır.

Tablo 4. Güzel Sanatlar Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Öztürk Ayhan (2008)	YL	Resim-iş Öğretmenliği	Çizgisel gelişim	30 ÜY öğrenci (9-12 yaş)	Somut çalışmalarda soyut çalışmalara göre daha fazla başarı sergiledikleri görülmüştür.
Yavuzylmaz (2012)	YL	Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim)	Bilsem'deki sanat eğitiminin niteliği	201 ÜY öğrenci (7-11 yaş), 134 veli, 16 öğretmen	Öğretmenler eğitim programına yönelik genel olarak olumlu görüşlerde, öğrencilerin çoğunluğu aldıkları eğitimden günlük yaşamda kolaylık sağlayacağı görüşünde, verilen bilgilerin çocukların seviyesinde ve ilgilerini çekecek düzeyde olduğu saptanmıştır.
Genç (2013)	DR	Resim-İş Eğitimi	Görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinlikleri	17 ÜY öğrenci (3. Sınıf)	Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme imkânı sunan bu etkinliklerin uygulama becerilerine olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur.
Maba (2014)	YL	Müzik Öğretmenliği	Müzik alanındaki ÜY'lerin eğitimi	Dökümanlar	Alanda ÜY'lerin farkedilmesine yönelik yetersiz çalışma olduğu, eğitim programlarının yetersiz olduğu, üniversite programlarından mezun olma ve uzmanlaşma şartının bulunmadığı, destek amaçlı yasaların aktif uygulanmadığı, Bilsem'lerde tüm araştırma-geliştirme sürecinin öğretmene yüklendiği saptanmıştır.
Bolat (2015)	DR	Müzik Öğretmenliği	Müzik eğitiminin ÜZ öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi	18 öğrenci (2. Sınıf), 22 öğrenci (1. Sınıf)	Hipotezlerin tamamı doğrulanmamakla birlikte müzik eğitiminin sosyal becerilerde iyileşme sağladığı saptanmıştır.
Öğünmez (2015)	YL	Resim-İş Eğitimi	Sanatsal Gelişim Özellikleri	30 ÜY öğrenci (12-14 yaş)	ÜY'lerin normal öğrenciler ile sanatsal gelişimde benzer bir gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 4'te güzel sanatlar alanında 6 tane tez yapıldığı; bunların 3'ünün resim-iş, 3'ünün de müzik eğitiminde yapıldığı görülmektedir. Resim-iş eğitiminde yapılan tezlerin 3'ü yüksek lisans, 1'i doktora tezi; müzik eğitiminde yapılan tezlerin 1'i yüksek lisans, 1'i doktora tezidir. 4 tezin çalışma grubunu öğrenciler, 1 tanesinin öğrenci ve öğretmenler, 1 tanesinin ise belgeler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler genellikle ilkokul öğrencileridir. Çizgisel gelişim, sanat etkinlikleri, öğretim etkinlikleri, müzik eğitimi, ÜY'lerin eğitimleri ve sanatsal gelişimleri çalışılan konulardır. Olumsuz yönde ulaşılan sonuçlar; ÜY'lerin alanda belirlenmelerine yönelik yetersiz çalışma olduğu, eğitim programlarının yetersiz olduğu, destek amaçlı yasaların aktif olmadığı, alanda üniversitelerden mezun olma ve uzmanlaşma şartının olmadığıdır.

Tablo 5. İlköğretim Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Aygün (2010)	YL	İlköğretim	Matematik programına yönelik ihtiyaçlar	5 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf), 16 öğretmen, 1 uzman	Derinleştirme & zenginleştirmeye, beceri geliştiren fırsatlara, MEB programında farklılaştırmalara gereksinim olduğu görülmüştür.
Çakır (2011)	YL	İlköğretim	İletkenlik-yalıtkanlık kavramları üzerine ÜY'lerin zihinsel modelleri	10 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Katılara göre sınıflarla ilgili model oluşturmada zorlandıkları ancak; zihinsel modellerinin net, yüksek geçerlilikte ve değişime açık olduğu bulunmuştur.
Gürel (2011)	YL	İlköğretim	Matematik düzeyleri kaygı ve nedenleri	140 ÜY öğrenci, 815 normal öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Kaygı düzeylerinin normal öğrencilerinkinden daha düşük olduğu; nedenlerin özgüven eksikliği, öğretmen tutumu, öğretim yöntemleri, olumsuz matematik tutumu/aile ortamı, sınav baskısı ve matematiğin yapısından kaynaklı nedenler olduğu saptanmıştır.
Esen (2011)	YL	İlköğretim	ÜY'lerin çevreye yönelik bilgi ve tutumları	106 ÜY öğrenci (4.,5.,6.,7.,8. Sınıf)	Çevre bilgi düzeylerinin %69.3 olduğu, çevreye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu ve çevresel problemlere çözüm üretebildikleri görülmüştür.
Yaylacık (2014)	YL	İlköğretim	Öyküleyici metin yazma becerileri	145 ÜY öğrenci, 140 normal öğrenci (5. Sınıf)	ÜY öğrencilerin tüm metin birimlerindeki başarı ortalamasının %67.2, akranlarının ise %51.5 olduğu; aralarında ana karakter, mekan, başlatıcı olay, amaç, giriş, sonuç birimlerinde ÜY'lerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Durmaz (2014)	DR	İlköğretim	Problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri	121 ÜY öğrenci (4.,5.,6.,7. Sınıf)	Yapılan deneysel öğretimin ÜY'lerin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerinde ve kullandıkları farklı strateji sayısında anlamlı derecede farklılık yarattığı bulunmuştur.
Güçin (2014)	YL	Sınıf Öğretmenliği	ÜY alanındaki akademik çalışmaların değerlendirilmesi	Akademik çalışmalar	En çok çalışmanın bildiri, en az çalışmanın doktora tezi alanında yapıldığı, en fazla makalenin/yüksek lisans tezinin durum saptama, en fazla bildirinin/doktora tezinin eğitimleri konusunda yapıldığı bulunmuştur.
Kılıç (2015)	DR	İlköğretim	Fen-matematik entegrasyonu ile hazırlanan etkinliklerin etkisi	6 ÜY öğrenci (6. Sınıf)	Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile bilimsel süreç becerilerinin öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.
Akar (2015)	DR	İlköğretim	Sınıf öğretmeninin sahip olması gereken yeterlikler	Sınıf öğretmenleri ve öğrencileri, idareci, ebeveyn, 36 panelist	Kaynaştırmada ÜY'leri destekleyebilmesi için sınıf öğretmeninde olması gereken yeterlikler; kaynaştırmaya giriş, kaynaştırma öncesi/anı/sonrası ve alana özgü temeller, mesleki ilke ve prensipler, iş birliği ve destekler, önlemler/düzenlemeler, programlama/planlama, sınıf yönetimi/iklimi, programı uygulama/değerlendirme ve sürdürülebilirlik alanlarında 35 yeterlik ortaya konulmuştur.
Tuncay (2015)	YL	İlköğretim	Enderun ile Bilsem'in eğitiminde karşılaştırılması	Dökümanlar	Amaçları ve öğrenci seçimlerinde iki kurumun da benzerlik gösterdiği, okutulan derslerde farklılık olsa da fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler, Türkçe, resim, müzik, yabancı dil dersleri bakımından benzerlik gösterdiği, Bilsem eğitiminin Proje tabanlı olması yönüyle Enderun'dan farklı olduğu saptanmıştır.
Arslan (2017)	YL	Sınıf Öğretmenliği	Anneleriyle olan ilişkileri ve başarı güdülerini	229 ÜY öğrenci (5.,6. Sınıf), 179 anne	Annelerin çocuklarına yönelik davranışlarını yüksek düzeyde kabul, düşük düzeyde red, orta düzeyde kontrol edici olarak algıladıkları; çocukların

Şengil Akar (2017)	DR	İlköğretim	Matematiksel modelleme etkinlikleri sürecinde matematiksel yaratıcılıkları	6 ÜY öğrenci (7.,8. Sınıf)	annelerini aynı şekilde algıladıkları, annelerin ve çocukların ebeveyn kabul-red ve kontrol düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, çocukların özdeşleşmiş içsel-dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu, çocukların anne kabul-red algıları ve motivasyonları arasında zayıf düzeyde anlamlı ilişki, anne kontrol algıları ve motivasyonları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.
Arslan (2017)	YL	Sınıf Eğitimi	İstendik özelliklerinin öğretim ortamına yansımaları	9 ÜY öğrenci (3.,4. Sınıf) ve öğrencilerin sınıf öğretmenleri	Öğrencilerin farklı modelleme etkinliklerinde farklı düzeylerde matematiksel yaratıcılık ortaya koydukları, modelleme etkinlikleri sürecinde farklı matematiksel yapı ve kuralları keşfettikleri, daha önce bilmedikleri matematiksel bilgileri etkileşimli bir süreçte inşa ederek yeni bilgiler keşfettikleri saptanmıştır. Açık uçlu, daha zor modelleme etkinliklerinin yaratıcılığı ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.
					Araştırma sonucunda ÜY öğrencilerin istendik özelliklerinin öğretim ortamına yansımalarının olduğu açık şekilde ortaya çıkmıştır. Hızlı öğrenmeleri sonucu dersi dikkatli dinlemedikleri, yönlendirilmeyi reddettikleri, etkinliklere gönüllü katıldıkları, kuralların uygulanmasında taviz vermedikleri, esprileri anlaşılmadığında moral bozukluğu/kızgınlık yaşadıkları, insanlık/çevre konusunda aşırı duyarlılık gösterdikleri saptanmıştır.

Tablo 5'te ilköğretim alanında yapılan tezler verilmiştir. Alanda yapılan 13 tezin 10 tanesi ilköğretim, 3 tanesi sınıf eğitimindedir. İlköğretim alanında yapılan tezlerin 6 tanesi yüksek lisans, 4 tanesi doktora iken; sınıf eğitiminde yapılan tezler ise yüksek lisans tezleridir. Çalışma grupları incelendiğinde; 7 tezin çalışma grubunu öğrenciler, 2'sinin belgeler, 1'inin öğrenci-öğretmen-uzmanlar, 1'inin öğrenciler-öğretmenler, 1'inin öğrenciler-anneler, 1'inin ise öğrenci-öğretmen-yönetici-aile ve panelistler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler genellikle ortaokul öğrencileridir. Çalışılan konular; program ihtiyaçları, ÜY'lerin zihinsel

modelleri, matematik kaygıları, çevre tutumları, metin yazma becerileri, öğrenme düzeyleri, anneleriyle ilişkileri, istendik özellikleri, eğitim kurumları, etkinlik etkisi ve öğretmen yeterlikleridir. Ulaşılan sonuçlardan olumsuz olarak değerlendirilebilecek sonuç; derinleştirme/zenginleştirme/beceri geliştirme fırsatlarına ve Millî Eğitim Bakanlığı programında farklılaştırmaya ihtiyaç olduğudur.

Tablo 6. Okulöncesi-Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanlarında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Alemdar (2009)	YL	Okulöncesi Öğretmenliği	Erken çocukluk dönemindeki ÜY'lerin belirlenmesinde aile/öğretmen/uzman görüşleri	123 çocuk (3-6 yaş) (sonuçta 44'ü ÜY olarak bulunmuş)	Aile gözlem puanı ile öğretmen gözlem puanı arasında orta düzeyde doğrusal ilişki olduğu, uzman gözlem puanı boyutlarıyla anlamlılık düzeyi olmadığı bulunmuştur.
Bencik Kangal (2010)	DR	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Ahlaki yargıları ve yaratıcı dramının ahlaki yargılara etkisi	1.aşamada: 80 ÜY, 160 normal; 2. Aşamada: 32 ÜY, 32 normal öğrenci (6.,7. Sınıf)	ÜY bireylerin ahlaki yargılama düzeylerinin normallerinkinden daha yüksek olduğu, dramının ahlaki yargı düzeylerini olumlu etkilediği bulunmuştur.
Darga (2010)	DR	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Zenginleştirmenin çoklu zekâ alanlarındaki performansa etkisi	22 anasınıfı (5yaş), 497 1. Sınıf (6 yaş) öğrencisi	ÜY öğrencilerin zenginleştirmeye yüksek düzeyde katıldıkları ve öntest-sontest puanları arasında önemli fark olduğu, oldukça yarar sağladığı saptanmıştır.
Kurtulmuş (2010)	DR	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Aile eğitiminin aile ilişkilerini algılama ve çocukların mükemmeliyetçiliğine etkisi	40 ÜY çocuk (12 yaş), 40 ebeveyn	Grup eğitimi destekli bilgisayar temelli eğitimin olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.
Saranlı (2011)	DR	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Aile rehberliği programlarının etkililiği (HÜYAP ve SENG modeli)	ÜY çocuğa sahip 60 ebeveyn	Kültüre özgü geliştirilen HÜYAP'ın genel olarak etkili bir program olduğu, etkilerinin SENG modelinden daha fazla olduğu bulunmuştur.
Tezcan (2012)	YL	Okul Öncesi Eğitimi	Okul öncesi öğretmenlerinin ÜZ'lara ve eğitimlerine ilişkin algıları	15 öğretmen	Öğretmen algılarının ÜZ öğrencilerin bilişsel becerilerdeki mükemmellikleri yönünde olduğu, tanımlamada bilişsel kabiliyeti dikkate aldıkları ve eğitimlerinde kendilerine yönelik özyeterlik algılarının düşük olduğu, eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır.
Alma (2015)	DR	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Derecelendirme ölçekleri anaokulu formu (GRS-P)'nin Türkçeye uyarlanması	39 öğretmen, 4:0-6:11 yaş arası 363 çocuk	Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu GRS-P'nin okulöncesi dönemde ÜY'lerin

değerlendirilmesinde güvenle kullanılabileceği saptanmıştır.

Ailelerden alınan bilgilere göre eğitimden sonra bir değişiklik olmadığı, öğretmenlerden alınan bilgilere göre ise akademik destek becerilerinde gelişim gösterdikleri, ailelerden alınan bilgilere göre eğitimden 1 ay sonra sosyal beceri düzeylerini korudukları, öğretmenlerden alınan bilgilere göre 1 ay sonra sosyal beceri düzeylerinde gelişimin devam ettiği saptanmıştır.

Karateke (2016) DR Çocuk Gelişimi ve Sosyal beceri eğitim programının etkisi 204 çocuk (60-72 ay)

Daştan (2016) YL Okulöncesi Öğretmenliği Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile ÜY'lerin eğitimine yönelik tutumları 291 öğretmen

Okulöncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik düzeylerinin ÜY'lere yönelik genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve artırdığı bulunmuştur.

Tablo 6'da yer alan tezler incelendiğinde 9 tezden 3'ünün okulöncesi öğretmenliğinde, 6'sının ise çocuk gelişimi ve eğitiminde yapıldığı görülmektedir. Okulöncesinde yapılan tüm tezler yüksek lisans tezleri iken, çocuk gelişimi ve eğitiminde yapılan tüm tezler doktora tezidir. 4 tezin çalışma grubunu öğrenciler, 1'inin aileler, 1'inin öğrenci ve aileler, 1'inin öğrenci ve öğretmenler, 2'sinin ise öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler alana paralel olarak genellikle okul öncesi öğrencileridir. Çalışılan konular; ÜY'lerin belirlenmeleri, ahlaki yargıları ve dramının etkisi, zenginleştirme, aile eğitimi, program etkisi, ölçek uyarlama, okulöncesi öğretmenlerinin algı/tutum/yeterlik düzeyleridir. Olumsuz olarak ulaşılan sonuç; okulöncesi öğretmenlerinin ÜZ eğitimi konusunda özyeterlik algılarının düşük olduğu ve eğitime ihtiyaçlarının olduğudur.

Tablo 7. Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Ataman (2008)	YL	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Aile ortamları	ÜY çocuğa sahip 100 ebeveyn	Eğitim kademesi arttıkça çocuklara gösterdikleri uyum davranışının azaldığı, birlik-beraberlik puanları yükseldikçe denetimin de yükseldiği ortaya çıkmıştır.
Özkan (2009)	YL	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Eğitilerinde okul-aile-öğretmenin yeri	ÜY çocuğa sahip 221 ebeveyn	Eğitimci ve ailelerin her türlü bilgiyi plansız olarak öğretmek istemesi ve mevcut sınav sistemlerinin ÜY çocukları körelttiği saptanmıştır.
Özgüler (2009)	YL	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	7-12 yaş ÜY'lerin eğitimi	ÜY eğitiminde görev yapan 67 öğretmen	Bu yaş grubundaki ÜY çocukların eğitiminde eksik uygulamaların

ve uygulanması gereken eğitim modellerinin olduğu bulunmuştur.

Güneş (2010)	YL	Eğitim Programları ve Öğretim	ÜY ve normal öğrencilerin liderlik becerileri	108 Bilsem öğrencisi, 191 Bilsem'i kazanamayan öğrenci (4.,5.,6. Sınıf/10-12 yaş)	ÜY öğrencilerin liderlik becerileri puan ortalamaları normal öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur.
Karabulut (2010)	YL	Eğitim Programları ve Öğretim	ÜY eğitiminin tarihi süreci	Dökümanlar	Öğrenci-öğretmen seçiminde kriterler uygulandığı, yasalara göre eğitim-öğretim ve devlet desteği için düzenlemelerin yapıldığı, bu öğrencilere en üst seviyede eğitim amaçlandığı görülmüştür.
Tantay (2010)	YL	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	ÜY'lere eğitim veren kurumların incelenmesi	165 ÜY öğrenci, 114 normal öğrenci, 24 öğretmen, 5 yönetici	ÜY çocukların eğitimlerinde eğitim-yönetim modellerinin yetersiz olduğu ve model geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Yıldız (2010)	YL	Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri	BİLSEM üzerine araştırma	170 öğretmen, 269 öğrenci, 238 veli (Bilsem'den)	Bilsem'lerin amaçlarına yüksek düzeyde ulaştığı, beceri eğitiminde ve geliştirilmesinde etkili oldukları, donanım ve iş birliğinde ise yetersizlik olduğu bulunmuştur.
Şenol (2011)	YL	Eğitim Programları ve Öğretim	ÜY'lerin eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşleri	318 öğretmen (Bilsem'den)	Sonuçta genel olarak olumlu görüşlerin olduğu, en fazla "gözlem", en az "yapılandırılmış grid" in kullanıldığı, Bilsem'lerin fiziki ortam şartlarında sorunların olduğu bulunmuştur.
Levent (2011)	DR	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	ÜY'lerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi	20 öğretmen (Bilsem'den)	Öğretmenlerin tamamına yakını Bilsem'de olmaktan memnun ancak Bilsem'e öğrenci seçiminde TKT'nin amaca hizmet etmediği, proje temelli esnek eğitimin yerinde olduğu, kaynak ve materyal ile Millî politika ve yasal düzenleme eksikliği olduğu saptanmıştır.
Kunt (2012)	YL	Eğitim Programları ve Öğretim	Fen-teknoloji öğretmenlerinin ÜY'lere ve eğitimlerine yönelik görüşleri	Nicel verilerde: 111 öğretmen, Nitel verilerde: 4 öğretmen	Fen-teknoloji öğretmenlerinin Bilsem'lerle iletişimlerinin neredeyse hiç olmadığı, örgün eğitim kurumlarındaki fen-teknoloji dersi programının bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı saptanmıştır.

Çamdeviren (2014)	YL	Eğitim Programları ve Öğretimi	Bilsem'e giden çocukların ailelerinin karşılaştığı güçlükler	Çocuğu Bilsem'e giden 108 veli	Ailelerin çocuklarının yeteneklerini fark etme, belirleme, sorularına cevaplandırma, çocukların özelliklerinin farkında olma, iletişim becerileri ve güçlüklerini çözebilme konularında sorunlar yaşadıkları; Bilsem konusunda ulaşım, donanım eksikliği, merkeze devam, uygulama zamanlarında sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.
Gülhan Karsak (2014)	DR	Eğitim Programları ve Öğretim	Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin yazma performansına etkisi	ÜZ 30, normal 30 öğrenci (5. Sınıf)	Yüzyüze öğrenme ortamında görenlere göre ÜZ ve normal öğrencilerin yazma performanslarının Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her iki grubun işbirlikli öğretimdeki performanslarının da bireysel öğretimdekine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
İnci (2014)	YL	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	ÜY'lerin sınıf-içi davranış sorunlarının belirlenmesi	127 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf) ve öğretmenlerinden 43 öğretmen	Otoriteye karşı gelme, grup halinde oynamama, arkadaşlık kurmada zorluk, mükemmeliyetçilik kaynaklı kaygı, inatlaşma, lider olma isteği, benmerkezcilik, kıskançlık, hataları tolere etmede güçlük, sevmediği/yenildiği etkinlikleri yapmama, yerinde oturamama-süreki hareket etme/konuşma, etkinlik sırası hayal kurma gibi problemler yaşadıkları bulunmuştur.
Ateş (2014)	YL	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Değerler eğitimi programının etkililiği	15 ÜY öğrenci (6. Sınıf)	Öntest-sontest puanları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu ve ÜY'lerin tamamında anlamlı bir farklılık elde edildiği görülmüştür.
Bagav (2015)	YL	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Öğrenme Stilleri	287 ÜY öğrenci (hazırlık, 9.,10.,11.,12. Sınıf/14-19 yaş)	Yaş ve sınıf değişkenine göre görsel ve zaman, anne-babanın eğitim düzeyine göre sosyal ve işitsel, ders çalışma saatine göre sosyal-aydınlatma-otorite-işitsel, ders çalışma mekânı varlığına göre dokunsal-görsel-aydınlatma farkları anlamlı bulunmuştur.

Çakır (2015)	YL	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	ÜY'lerin eğitiminde mentorluk (model önerisi)	7 yönetici, 14 öğretmen, 10 veli, 12 öğrenci	Mentorluk modelinin uygulanabilmesi için MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde merkezi birim oluşturulması ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı Mentorluk Uygulama ve Araştırma Kurulu'nun oluşturulması gerektiği önerilmiştir.
Şayir (2015)	YL	Eğitim Programları ve Öğretimi	ÜY'lere yönelik sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri	363 öğretmen	Sınıf öğretmenlerinin ÜY'lere yönelik bilgi düzeylerinin, genel özellikler alt boyutunda hizmet yılı 21 ve üzeri olanların lehine, hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutunda 4.sınıf öğretmenlerinin lehine, test bilgileri alt boyutunda eğitim düzeyi yüksek lisans olanların lehine, yönlendirme alt boyutunda 21-30 öğrenci yönlendirenlerin lehine farklılaştığı bulunmuştur.
Satmaz (2016)	YL	Eğitim Programları ve Öğretim	"Bilsem ve matematik"e yönelik metarofik algıları	52 ÜY öğrenci	ÜY'lerin Bilsem'leri; güvenli ve rahatlatıcı ortam, bilginin kaynağı ve aktarıcısı, geliştirici ve yol gösterici, eğlenceli/faydalı/şaşırtıcı/sıkıcı öğrenme ortamı olarak; matematiği ise eğlenceli, zor ve karmaşık, bilginin kaynağı ve aktarıcısı, yaşam için gerekli, geliştirici ve yol gösterici olarak gördükleri saptanmıştır.
Özdemir (2017)	YL	Eğitim Programları ve Öğretim	Zenginleştirilmiş öğretim programının etkisi	32 ÜY öğrenci (6. Sınıf)	Zenginleştirilmiş programın bilimsel süreç becerilerine olumlu katkıları olduğu ve başarıyı arttırdığı saptanmıştır.
Çelik (2017)	YL	Eğitim Programları ve Öğretimi	Yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişki	266 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf/11-13 yaş)	Yaratıcı biliş ve özerk öğrenme kavramlarının ilişkili oldukları, yaratıcı bilişin özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ile ders çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde yordadığı görülmüştür.

Tablo 7'de eğitim bilimleri alanında yapılan tezlerin 9 tanesi eğitim yönetimi ve denetiminde, 10 tanesi eğitim programları ve öğretiminde, 1 tanesi ise eğitimin sosyal ve tarihi temellerinde olmak üzere 20 tane tez yer almaktadır. Eğitim yönetiminde yapılan tezlerin 8'i yüksek lisans, 1'i doktora; eğitim programları ve öğretimindekilerin 9'u yüksek lisans, 1'i doktora, eğitimin sosyal ve tarihi temellerinde yapılan tez ise yüksek lisans tezidir. Çalışma gruplarına bakıldığında 7 tezin çalışma grubunu öğrenciler, 3'ünün aileler, 5'inin öğretmenler, 1'inin belgeler, 1'inin öğrenci ve

öğretmenler, 1'inin öğrenci-öğretmen-yönetici ve veliler, 1'inin öğrenci-öğretmen ve veliler, 1'inin ise öğrenci-öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışılan konuların; ÜY'lerin aile ortamları, eğitimlerinde okul-aile-öğretmenin yeri, liderlik becerileri, sınıftaki davranış sorunları, öğrenme stilleri, Bilsem/matematik algıları, eğitimlerinin tarihi süreci, eğitim kurumları, öğretmen görüşleri, politikalar, ailelerin karşılaştıkları sorunlar, öğretim yöntemi-program etkisi, mentörlük, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve yaratıcı biliş-özerk öğrenme olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan olumsuz olanlar; eğitim-öğretim modellerinin yetersiz olduğu, Bilsem'lerde donanım-iş birliği yetersizliği ile fiziki ortam şartlarında sorunların olduğu, TKT'nin amaca hizmet etmediği, kaynak/materyal ile millî politika/yasal düzenleme eksikliği olduğu, Fen-teknoloji öğretmenlerinin Bilsem'lerle neredeyse hiç iletişimlerinin olmadığı ve örgün eğitimdeki fen-teknoloji dersi programının ihtiyaçları karşılamadığıdır.

Tablo 8. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Akkan (2010)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Duygusal zekâ & yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumunu yordama gücü	225 Fen lisesi öğrencisi	Yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumu düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu ancak ters yönde ilişki olduğu bulunmuştur.
Altun (2010)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Mükemmeliyetçilikleri, motivasyonları, öğrenme stilleri, akademik başarıları	386 ÜY, 410 normal öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Mükemmeliyetçilik, motivasyon, işitsel öğrenme stili normal öğrencilerde daha yüksek, görsel-kinestetik öğrenme stili ve akademik başarı ÜY öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur.
Akkan (2012)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2 farklı akademik ortamda sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları, aile yaşantıları	21 ÜZ öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	ÜZ'ların sosyometrik statülerinin 2 farklı akademik ortamda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, empatik eğilimlerinin 2 farklı akademik ortamda sosyometrik statülerine göre farklılaşmadığı ancak kabul gören statüde yer alan üstün zekalı öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri daha yüksek olduğu, yaşam doyumlarının ve aile yaşantılarının da farklılaşmadığı saptanmıştır.

Çikırcı (2012)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Bilişötesi farkındalık düzeyleri & özyeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü	492 Fen lisesi öğrencisi (9.,10.,11.,12. Sınıf)	Bilişötesi farkındalık ve özyeterlik algılarının yaşam doyumunun yordayıcısı olduğu saptanmıştır.
Kahraman (2013)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	ÜY'lerin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeyleri	181 ÜY öğrenci (6.,7.,8. Sınıf)	Sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal ve içsel zekâ alanlarının olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini %34 değerinde açıkladığı saptanmıştır.
Sürücü (2013)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Psikolojik belirtiler, stres kaynakları ve strese tepkileri	161 ÜY öğrenci (9.,10.,11.,12. Sınıf)	ÜY lise öğrencilerinin düşük düzeyde psikolojik belirtiye, az düzeyde strese yönelik tepkiye sahip oldukları, en çok görülen psikolojik belirtinin hostile ve depresyon olduğu bulunmuştur.
Albayrak Dengiz (2014)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisi	73 ÜY öğrenci (3.,4.,5. Sınıf)	Aileden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilediği, arkadaşan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin ise etkilemediği görülmüştür.
Bozkurt Tiryaki (2014)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ortalama altı akademik başarısı olan ÜZ'ların mükemmeliyetçilikleri ile aile tutumları arasındaki ilişki	30 ortalama altı başarıya sahip, 30 ortalama üstü başarıya sahip ÜZ öğrenci (5.,6.,7.,8. Sınıf)	ÜZ'ların anne-babalarının tutumları ile olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır.
Altun (2015)	DR	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	ÜY'lerin PDR ihtiyaçları, yaşantıları ve rehber öğretmenlerin ÜY hakkında yeterlikleri	242 ebeveyn, 343 ÜY öğrenci (8.,9.,10.,11.,12. Sınıf), 201 rehber öğretmen	Okul ve Bilsen'lerde PDR'den yardım alma oranlarının oldukça düşük olduğu, taleplerinin genellikle eğitsel ve mesleki konulara ilişkin olduğu, rehber öğretmenlerin PDR konusundaki bilgi-algı-uygulamalara yönelik becerileri ve ihtiyaçları karşılama bakımından yetersiz oldukları görülmüştür.

Bakır (2015)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	ÜZ ve normal öğrencilerin benlik algıları ve çocuk ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine yapısal eşitlik modellemesi	122 ÜZ, 293 normal öğrenci (5., 6. Sınıf)	ÜZ öğrencilerin benlik algılarının daha yüksek olduğu, ailenin eğitim durumu ile çocuğun ÜZ- normal olma durumuna göre çocuk yetiştirme stilleri arasında anlamlı farklılık olduğu, ÜZ öğrencilerin ailelerinin benimsediği yetiştirme stilleri çocukların benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamazken normal öğrencilerde açıkladığı görülmüştür.
Arslan (2016)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişki	368 ÜY öğrenci (3.,4. Sınıf)	Benlik algılarının sosyal yeterliliği ve olumsuz sosyal davranışları yordadığı; benlik algısı düzeyleri arttıkça sosyal yeterliliklerinin arttığı, olumsuz sosyal davranışlarının ise azaldığı saptanmıştır.
Erdoğan (2016)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	ÜZ'ların eğitimlerine yönelik tutum ölçeği	530 öğretmen	Ölçeğin araştırmacılar tarafından kullanılmasının uygun olduğu saptanmıştır.
Çalışkan (2017)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	ÜY'lerin ailelerinin aile işlevselliği	3 aile (anne+baba+çocuk)	Ailelerin aile işlevselliğinin aile içi bağlılık / destek / sınırlar / ritüeller / roller / iletişim boyutları ile kapsamlı olarak ele alınabildiği, bu boyutlardan ailelerde bağlılık boyutunun diğer boyutlara göre daha güçlü olduğu görülmüştür.
Bütün (2017)	YL	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik programın etkililiği	16 ÜY öğrenci (3. Sınıf)	Uygulanan "Psiko- Eğitim ve Eğitici Oyun Programı"nın yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğu ortaya bulunmuştur.

Tablo 8'de rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yapılan 14 tane tez olduğu görülmektedir. Bunların 13'ü yüksek lisans, 1'i doktora tezidir. 11 tezin çalışma grubunu öğrencilerin, 1'inin öğretmenlerin, 1'inin ailelerin, 1'inin ise öğrenci ve ailelerin oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler genellikle ortaokul ve lise öğrencileridir. Çalışılan konular; ÜY'lerin duygusal zekâları, yaratıcılık düzeyleri, mükemmeliyetçilikleri, motivasyonları, öğrenme stilleri, akademik başarıları, empatik eğilimleri, yaşam doyumları, aile yaşantıları, bilişötesi farkındalıkları, özyeterlik algıları, psikolojik belirtileri, rehberlik ihtiyaçları,

benlik algıları, sosyal davranış özellikleri, rehberlik öğretmenlerinin yeterlikleri, ailelerin çocuk yetiştirme stilleri, aile işlevselliği, tutum ölçeği ve program etkisidir. Olumsuz sonuç olarak; ÜY'lerin rehberlik servislerinden yardım alma oranlarının düşük olduğu, rehber öğretmenlerin alanları konusunda bilgi-algı ve uygulamaya dönük beceri ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz oldukları görülmektedir.

Tablo 9. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Çalışma Grubu/Örneklem	Sonuç
Üstünel (2008)	YL	Teknoloji Eğitimi	PC oyun tercihlerinin akademik başarılarına etkisi	ÜZ 47 öğrenci, 818 normal öğrenci (5.,6.,7. Sınıf)	ÜZ öğrencilerin PC oyun tercihleriyle akademik başarıları arasında ilişki olduğu; ÜZ ile normal öğrencilerin PC oyun algıları arasında farklılık olduğu saptanmıştır.
Alkan (2013)	DR	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Öğretmenler için ÜZ/ÜY'lerin belirlenmesi amaçlı eğitim yazılımının geliştirilmesi	8 sınıf öğretmeni	Yazılımın, öğretmenlerin ÜZ/ÜY'lileri belirleme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.
Aksoy (2016)	YL	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Bilgisayar alanı destek eğitim etkinliklerinin hazırlanması	5 ÜY öğrenci (6.,8.,9. Sınıf)	ÜY'lerin bilgisayar alanında aldıkları eğitimin ihtiyaç ve beklentileri karşılayamadığı, hazırlanan destek eğitim etkinliklerinin ise ihtiyaçları karşılamada yeterli olduğu görülmüştür.

Tablo 9'da bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında yapılan tezlere yer verilmiştir. Alanda 2'si yüksek lisans, 1'i doktora olmak üzere yalnızca 3 tane tez yapıldığı görülmektedir. Tezlerin 2'sinde öğrenci, 1'inde öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışılan konular; ÜY'lerin belirlenmeleri, PC oyun tercihleri ve destek eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesidir. Olumsuz sonuç; ÜY'lerin bilgisayar alanında aldıkları eğitimin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayamadığıdır.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Üstün yetenekli/üstün zekâlı bireylere özgü, 2008-2017 yılları arasında eğitim alanında yapılan tezler incelendiğinde en fazla “özel eğitim” (27), en az ise “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi”nde (3) tez yapıldığı görülmüştür. Yapılan tezlerin 38'i doktora tezi, 85'i yüksek lisans tezidir. En az 2009 yılında (4) en fazla ise 2015 yılında (20) tez yapılmıştır. Özenç ve Özenç (2013)'nin yaptıkları çalışmada ise 1995-2012 yılları arasında en fazla tezin 2007 (10) ve 2010 (10) yıllarında yapıldığı görülmüştür. Güçin (2014) de ÜY/ÜZ bireylere yönelik yapılan akademik çalışmaların değerlendirilmesi çalışmasında 1973-2014 yılları arasında en fazla tezin 2010 yılında (22) yapıldığını saptamıştır. Tez konularından; ÜY'lerin öğrenme stilleri, eğitimleri, ihtiyaçları, etkinlik/program hazırlama ve etkilerini değerlendirme, öğretmen yeterlikleri konuları birden fazla alanda çalışılmıştır. Tezlerin çalışma grupları genellikle ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bunun sebebi, ÜY/ÜZ öğrencilerin ilkökul yıllarındaki akademik performanslarıyla daha kesin tanımlama olanağı bulunması olabilir. Sanatsal alanda yapılan tezlerin çalışma grupları ise genellikle ilkökul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durumu da sanatsal yeteneğin akademik performansa dayalı olmadığı için gelişiminin küçük yaşlarda daha iyi anlaşılmasına bağlayabiliriz. Ulaşılan sonuçlar açısından genel olarak beklendik yönde olumlu

sonuçlara ulaşıldığı, ancak Türkiye’de ÜY’lerin eğitimleri konusunda alanyazında belirtildiği gibi eksikliklerin olduğu ve her alanda sorunların yaşandığı görülmüştür. En fazla olumsuz sonuca ise Eğitim Bilimleri alanında yapılan tezlerde ulaşıldığı saptanmıştır. Tüm bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- ÜY bireylerin eğitimleri konusunda Millî Eğitim Bakanlığı’nca yapılandırmalar düzenlenmeli ve aktif olarak uygulanmalıdır.
- Öğretmenlere ÜY bireylerin eğitimleri konusunda kendilerini geliştirebilecekleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri eğitimler düzenlenmelidir.
- ÜY yükseköğretim öğrencilerine yönelik çalışmalar da yapılmalı, durum analizleriyle bu öğrencilerin de ihtiyaçları ve eksikleri saptanmalıdır.
- Özellikle eğitim eksikliklerinin fazla olduğu güzel sanatlar alanında ÜY öğrencilerin eğitim olanakları arttırılmalıdır.
- Araştırmalarla etkinliği kanıtlanmış model ve etkinliklerin millî politikalarla uygulanması yaygınlaştırılmalıdır.
- Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında yapılan çalışmalar arttırılarak eğitimlerine, aile ihtiyaçlarına ya da öğretmenlere özgü online etkinlik programları ve yardımcı programlar geliştirilmelidir.
- Bilsem’lerin donanım eksiklikleri giderilmeli, eğitim ihtiyaçlarının yalnızca öğretmenlere bırakılmadan örgütsel iş birliği içerisinde desteklenmesi teşvik edilmelidir.

5.KAYNAKLAR

- Callahan, C. M., Moon, T. R. ve Oh, S. (2017). Describing the Status of Programs for the Gifted: A Call for Action, *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20–49.
- Colangelo N. ve Wood, S. M. (2015). Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions, *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 133-142.
- Davaslıgil, Ü. (2016). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi, (Ed. A. Gönül Akçamete) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, 545-589, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güçin, G. (2014). *Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Kirişçi N. ve Sak, U. (2017). Özel yetenek tanımı, sınıflamaları ve kuramları, (Ed. Macid Ayhan Melekoğlu & Uğur Sak), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*, 136-151, Ankara: Pegem Akademi.
- Lovecky, D. V. (1994). *Exceptionally gifted children: Different minds*. Roeper Review, 17, 116–210.
- Özenç, E.G. ve Özenç, M. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.
- Özgür, İ. (2017). *Engelli çocuklar ve eğitimi (Özel Eğitim)*, Adana: Karahan Kitabevi.
- Özkan, N. (2009). *Üstün Zekâlı-Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Okulun, Öğretmenin ve Ailenin Yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sak, U. (2017). *Üstün Zekâlılar (Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri)*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Uusikyla, K. (2016). *Gifted education in Finland* <https://kariuusikyla.com/2016/07/25/gifted-education-in-finland/> (Erişim: 04.06.2018)
- <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>

6. EKLER

Araştırmada incelenen tezlerin numaraları:

231838	327447	395575	299875	261618	377555	356625	450127	265171
265507	336328	426399	383914	261694	314741	383631	458644	285518
276124	350922	419350	381627	249909	351517	395292	188332	288280

317091	345128	436952	395041	258108	350097	399461	356788	295022
317188	368273	451165	413674	296602	342136	395177	372138	359944
311801	374334	477016	437269	297214	328582	402767	381127	382053
328859	372284	279878	480346	293111	370187	402781	412408	383935
300059	405460	279681	228455	351574	356630	432434	397419	388192
418201	279743	271228	353104	454914	372179	233627		
426432	297205	262230	358456	462303	367973	333466		
454395	345477	263429	377643	264555	407688	449502		
454933	422522	278746	385893	270906	395316	233627		
477549	429538	279748	398415	317705	469645	333466		
333513	451836	289684	413678	321897	432689			
267402	226229	298643	422938	333752	454195			
279651	235493	345335	443520	350199	486131			

Türkiye'de 2008-2018 Yılları Arasında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Examination Of Theses On People With Specific Learning Difficulties Between 2008 And 2018 İn Turkey

Sümeýra **KAPSIZ**¹⁸⁶, Yasemin **KURTULUŞ**¹⁸⁷, Achmet **KOTSANTZI**¹⁸⁸

Özet

Çocuğun yaşamında toplumsallaşma aile ile başlar. Yakın çevre ve akran grupları ile gerçekleşen etkileşim diğer toplumsallaşma alanlarıdır. Okul hayatı ise çocuğun toplumsallaştığı en önemli kurumdur. Okula başlayan çocukların okulla ilgili ilk tepkileri çok önemlidir ve çocuğun özgüveninin gelişiminde, sosyalleşmesinde, kimlik ve kişilik gelişiminin oluşumunda, paylaşımı öğrenmesinde okulun rolü oldukça büyüktür. Okula başlayan ve belirgin bir problemi olmayan her çocuğun, okulda başarılı olması beklenir. Oysa okula başlamasıyla birlikte öğrenme alanında sorun yaşadığı fark edilen birçok öğrenci vardır. Okul yaşantısında başarılı olacağı düşünülen çocuğun başarısız olması çocuğu, aileyi ve eğitimciyi olumsuz olarak etkiler. Okul başarısızlığının nedenleri arasında zeka geriliği, ruhsal bozukluklar, görme-işitme problemleri, kronik hastalıklar, sosyokültürel seviyenin düşüklüğü, aile içi sorunlar, çocuklardaki motivasyon eksikliği, okul veya öğretmenden kaynaklanan problemler gibi faktörler yer almaktadır. Bu nedenlerin biri veya birkaçı çocukların okula uyum problemi yaşamasına sebep olabilir. Bunların dışında okul başarısızlığına yol açan bir neden de “öğrenme güçlüğü”dür. Öğrenme, insanın doğduğu günden ölünceye kadar devam eden, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık süreçler zinciridir. Bu nedenle öğrenme sadece okulla sınırlandırılmamalıdır. Öğrenme kısaca bilginin kazanılması diye tanımlanırsa, bireyin bilgi kazanırken güçlüğe uğramasıyla ortaya çıkan sorunlara da öğrenme güçlükleri denilebilir. Özel Öğrenme Güçlüğü; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur. Öğrenme güçlükleri, bireyden veya çevreden kaynaklanabilir. Öğrenme sorunlarının ve okul başarısızlıklarının bireyden kaynaklanan nedenleri arasında; zeka gerilikleri, gelişimsel bozukluklar, duyuşsal özürler, duyuşsal sorunlar, kronik hastalıklar, nörolojik özürler, ortopedik özürler, hiperaktivite, öğrenme güçlüğü sayılabilir. Çevreden kaynaklanan nedenler ise; aile içi çatışmalar, sosyo ekonomik ve kültürel yetersizlikler, travma sonrası stres bozukluğu, okul-öğretmen sorunları, eğitim programından doğan güçlüklerdir. Öğrenme güçlüğü birincil olarak akademik alanları etkiler gibi görünse de aslında çocuğun duyuşsal gelişimi üzerindeki etkileri de oldukça fazladır. Öncelikle okulun ilk yıllarından başlayarak başarısızlık kavramıyla tanışan ve bununla mücadele etmek zorunda kalan çocuklar bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir.

¹⁸⁶ Trakya Üniversitesi, Edirne,2018

¹⁸⁷ Trakya Üniversitesi, Edirne,2018

¹⁸⁸ Trakya Üniversitesi, Edirne,2018

Arkadaşlarının kolayca çözebildikleri matematik problemini yanlış yapmak, çarpım tablosunu birçok kez ezberlemesine rağmen sürekli unutmak, sınıfta en yavaş okuyan çocuk olmak gibi yaşanan durumlar çocuğun yetersizlik hissetmesine neden olmaktadır. Örgün öğretimde zorlanan, kendilerini yaşıtlarından farklı hisseden, anne-baba ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan çocukların kişilik gelişimleri de olumsuz etkilenmektedir. Çocuklar okuldaki tatsız deneyimlerini genelleme ve kendilerini hayatın tüm alanlarında başarısız görme eğilimindedir. Bu da özgüvenlerini düşüren bir durumdur. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu da bu alanda yapılan çalışmaların artmasına sebep olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü alanında yılları arasında yapılan tezleri inceleyerek bir derleme yapmaktır. Araştırma kapsamında incelenen tezler 2008-2018 yılları arasında yapılmış, Ulusal Tez Merkezinden(yök-tez) alınan altmış adet tez incelenerek derlenmiştir. İncelenen tezlerin içerisinde elli tanesi yüksek lisans tezi, beş tanesi tıpta uzmanlık tezi ve son beş tanesi de doktora tezidir. Tez konularında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi, psikoloji ve tıp konuları işlenmiştir. Tezler, yazar, yıl, tür, alan, konu, yöntem ve sonuç olarak incelenmiştir. Yöntem olarak döküman analizi kullanılmıştır. En fazla 2017 yılında on yedi tane, en az ise 2008 ve 2012 yıllarında iki tane tez yapılmıştır. . Ulaşılan sonuçlar açısından genel olarak beklendik yönde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğrenme güçlüğü, özel eğitim, öğrenme, akademik çalışmalar

1. GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü, konuşma, dinleme, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematik yeteneklerinin kazanılmasıyla birlikte ortaya çıkan bir gelişim bozukluğudur. Günümüzde ilerleyen tıp ve teknoloji doğrultusunda %100 iyileşme sağlanabilen öğrenme güçlüğü, ilk kez 1962 yılında tanımlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü, merkezi sinir sistemi işleyişindeki bir bozukluk neticesinde oluşabileceği gibi doğuştan gelen bir sorunda olabilir. İlköğretim ile başlayan öğrenme süreci çocukta varolan öğrenme bozukluğunun gün yüzüne çıkmasına neden olmaktadır. Öğrenme sürecinde bireyin bilgi ediniminde görülen güçleşme ve öğrenme alanlarındaki işlev bozuklukları; bireyde öğrenme güçlüğüünün varlığını işaret etmektedir. (Ülkü, M.)

Öğrenme güçlüğü olan çocuğun zeka seviyesinin yaşıtlarından daha geride olduğu söylenemez. Öğrenme bozukluğu olan çocukların zeka seviyelerinin genellikle normal veya normalin üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrenme bozukluğu; zeka seviyesinden bağımsız olarak konuşma, dinleme, okuma, okuduğunu anlama, heceleme, yazma, matematiksel hesaplamalar yapma ve kendini ifade etme gibi durumlarda kendini gösteren gelişimsel bir bozukluktur. (Ülkü, M.)

Öğrenme Güçlüğü, okuma-yazma gibi ciddi becerilerin geliştirildiği dönem olan ilkokul dönemi ile birlikte karşımıza çıkmaya başlar. Her çocuk mutlaka öğrenir. Ama aynı zamanlarda ve aynı şekillerde değil. Her birimizin öğrenme kapasiteleri farklı olduğu gibi, öğrenme stilleri de birbirinden farklı olabilir. Bu farklılıklar okulda öğrenilmesi gereken konularda sorun yaşanmasına neden olabilir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü açısından riskli çocukların ilkokula başlamadan, okul öncesi dönemde dikkatle izlenmesi gerekir. (Ülkü, M.)Değerlendirilmesi, erken müdahale ve kolay yol almak açısından önem taşır.

Öğrenme güçlüğü için erken tanı konulduğu ve yardım alındığı oranda çocuklar yaşitlarına yetiştirebilmekte, gerçek potansiyelleri öğrenme güçlüğü veya öğrenme bozuklukları ilkokula başlayınca genellikle ortaya çıkar. Ancak, okul öncesi dönemde erken belirtiler gösterirler. Bu çocukların (riskli çocuklar) öğrenme bozukluğu açısından nsiyelerini gösterebilmektedirler. (Ülkü, M.)

• Öğrenme güçlüğü açısından erken belirtileri fark edebilmek için erken yaşta gelişimsel bazı özellikleri mutlaka iyi gözlemlemek gerekir. Çocuklarda Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Şunlardır:

- Konuşmada gecikme var ise,
- Sözcük bulmada, isimlendirmede güçlük yaşıyor ise,
- Sözcük dağarcığı yaşına uygun değilse,
- Telaffuz sorunları yaşıyorsa,
- Temel sözcükleri karıştırıyor ise, (gelmek , yemek, vermek gibi),
- Konuşurken hecelerin yerini değiştiriyorsa,
- Sözlü yönergeleri dinleme ve izlemede güçlük yaşıyorsa ,
- Harf-ses ilişkisini öğrenmede güçlük çekiliyorsa, (Ülkü, M.)
- Kafiye sözcüklerde güçlük yaşıyorsa,
- Sayı, harf, renk kavramlarını öğrenmede güçlük yaşıyorsa,
- Geometrik şekilleri çizmede güçlük varsa,
- Dikkat ve konsantrasyon güçlükleri yaşıyorsa,
- Yön karıştırıyor,
- Rutini izlemekte güçlük çekiliyorsa,
- Yaşıtlarıyla ilişki kurmakta-sürdürmekte güçlük yaşıyorsa,
- Zaman ve mekan sorunları yaşıyorsa,
- El tercihi net olarak gerçekleşmemişse(Ülkü, M.)
- kalemi hatalı tutuyorsa,
- Bisiklet kullanmak, ip atlamak, topu takip etmek gibi koordinasyon gerektiren etkinliklerde zorluk yaşıyorsa,

- Plan yapmakta güçlük çekiyorsa,
- Düşünmeden harekete geçiyorsa,
- Sakarlık, kazalar sık oluyorsa...

Çocuğunuz öğrenme güçlüğü ve öğrenme bozukluğu açısından risk grubunda demektir. Bir uzman ile işbirliğine girmek için harekete geçmek gerekir. Bu konuda bir uzman desteği alınmadığında okul ortamında öğrenme sorunlarına, duygusal, sosyal ve davranış sorunlarının eşlik etme olasılığının yükseldiği göz ardı edilmemelidir.

Öğrenme güçlüğü'nün çeşitleri;

Öğrenme güçlüğü kendi içinde farklı alt tiplere ayrılmaktadır. Öğrenme güçlüğü, disleksi (okuma bozukluğu), disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu), diskalkuli (matematik bozukluğu) ve afazi (dil bozukluğu) gibi birbirinden farklı türlere ayrılmaktadır. Öğrenme güçlüğü problemi olan bireyde bunların biri veya birkaçı bulunabileceği gibi bu türlere hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi sorunlar da eklenebilir.

Disleksi (Okuma Bozukluğu)

- Öğrenme güçlüğü'nün türlerinden biri olan disleksi, okuma bozukluğudur. Hiç okuyamama, atlama, ekleme, ters çevirme ve heceleyerek okuma gibi geniş bir yelpazeye sahip olan dileksi, kendi içinde de iki kola ayrılmaktadır. Disleksinin türlerine kısaca deyinmek gerekirse;

- Disfonik dileksi; işitsel kavrama ve ayırt etme becerisindeki bozukluktur. Disfonik disleksi problemi olan kişiler dil ve sözlü ifadelerde güçlük çekerler.

- Disidetik disleksi; zihinde canlandırma yeteneğinin yetersiz olması durumudur. Bu durumda kişi; harflerin sıralanışını karıştırır, ters çevirir, günleri ve ayları sırasıyla söylemekte zorlanır. (Ülkü, M.)

Disgrafi (Yazılı Anlatım Bozukluğu)

Disgrafi, yazı yazma zorluğudur. Disgrafi problemi olan kişilerde yazılı anlatım yeteneği oldukça zayıftır. Karmaşık, düzensiz ve okunması zor el yazısına sahiptirler. Birbirine benzeyen harf ve sayıları birbirine karıştırırlar. (Ülkü, M.)

Diskalkuli (Matematik Bozukluğu)

- Öğrenim bozukluklarından bir diğeri olan diskalkuli, matematik becerilerindeki zorluğu ifade eder. Yanlış hesaplamalar, zor öğrenme, tersten işlem yapma, sayıları ezberlemede zorluklar ve problemleri anlamakta zorlanma gibi durumlar görülür. (Ülkü, M.)

Dispraksi (Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü)

- Dispraksi bir diğeri deyişle; hareket koordinasyon eksikliği olarak tanımlanmaktadır. Dispraksi sorunu olan bireylerin motor hareketleri karşısında zorlanması söz konusudur. Bu kişiler makas kullanımında, kalem kullanımında, düğme ilikleme ve yapboz birleştirme gibi eylemleri gerçekleştirmede zorlanırlar. (Ülkü, M.)

Afazi (Dil Bozukluğu)

Afazi, dil bozukluğu olarak tanımlanan bir öğrenme güçlüğüdür. Beyindeki dil merkezinde meydana gelen hasar sonucunda konuşma ve yazma sorunu meydana gelir. Çeşitli beyin travmaları ve beyin hastalıklarının beyin sol yarım küresinde bulunan dil merkezini etkilemesi sonucunda meydana gelir. Bu durum sonucunda konuşma, konuşulanı anlama, tekrarlama, adlandırma, yazma ve okuma becerilerinde yetersizlik görülür.

2.AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü alanında 2008-2018 yılları arasında yapılan tezleri inceleyerek bir derleme çalışması yapmaktır. Araştırma kapsamında incelenen tezleri son on yılı kriter alarak(2008-2018) incelemektir.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Deseni

Araştırma betimsel türde desenlenmiş bir araştırmadır. 2008-2018 yılları arasında YÖKTEZ’de yayımlanmış tezler çalışma kapsamında ölçüt örnekleme ile incelenmiştir.

3.2. Sınırlılıklar

Yapılan araştırma 2008-2018 yılları aralığında YÖKTEZ’de erişime açık bulunan tezlerle sınırlandırılmıştır.

3.3.Çalışma Grubu

2008-2018 yılları arasında yöktezden alınan, altmış adet tez incelenerek yapılmıştır.

3.4.Veriler Toplama Araçları ve Uygulanması

YÖKTEZ’den “öğrenme güçlüğü, özel eğitim, öğrenme, akademik çalışmalar” anahtar kelimeleri kullanarak, altmış adet tez çalışma kapsamında ölçüt örnekleme ile incelenmiştir. İncelenen tezlerin elli tanesi yüksek lisans tezi, beş tanesi tıpta uzmanlık tezi ve son beş tanesi de doktora tezidir.

3.5.Verilerin Analizi

Bu çalışmada incelenen araştırmalar döküman analizine göre incelenmiştir.

4.BULGULAR

Tez konularında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi, psikoloji ve tıp konuları işlenmiştir. Tezler, yazar,yıl,tür,alan,konu, yöntem ve sonuç olarak incelenmiştir.

Tablo 1. Özel Eğitim Anabilim Dalı Alanında Yapılan Tezler.

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Yöntem	Sonuç
Nermin Alkan (2008)	YL	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	8 – 12 yaş çocuklarına uygulanan “sözel olmayan öğrenme güçlüğü skalası” sonuçlarının karşılaştırılması	Nedensel karşılaştırma	Tanımların çoğunda Öğrenme Bozukluğunun, yaşamın herhangi bir diliminde, her yaşta görülebileceği bildirilmiştir
Ş.Şenay İlik (2009)	YL	Özel Eğitim	Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi	Deneyisel araştırma	Elde edilen bulgular, hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere kavramların öğretiminde doğrudan öğretimin etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.
Nihal Erdem Özat (2010)	YL	Özel Eğitim	Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi	Kontrol gruplu deneyisel araştırma modeli	Frostig Görsel Algılama Eğitim programının, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama, mekân ilişkilerini algılama becerilerinin gelişimlerine katkı sağlamıştır.
Bureau Kılıç (2013)	YL	İletişim becerileri	Öğrenme güçlüğü olan çocukların duygu durumlarına ilişkin sözel olmayan ipuçlarını algılama becerileri	SOİAB değerlendirme	Öğrenme güçlüğü olan çocukların yüz ifadeleri, hareket/duruş, ses tonları ve sosyal durumlar ile aktarılan sözel olmayan ipuçlarını algılama becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı olarak daha yetersiz olduğu görülmüştür.

Özlem Altundağ Kumaş (2014)	YL	Matematik	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları	İlişkisel tarama	Yazılı ve sözel işlemlerde ÖG ve MG yaşayan öğrenciler NG gösteren akranlarına göre işlemleri daha yavaş çözmüş, işlemlerde daha düşük puanlar almış, daha az işlemi doğru olarak çözmüş ve daha fazla hata yapmışlardır. ÖG ve MG yaşayan öğrencilerin en fazla gerçekleştirdikleri hata türleri işlem değiştirme ve yakın değer bulma hata türleridir. Yazma hatalarında ise sayıları soldan hizalama ve satır çizgisine dağınık yazma hataları en fazla görülmüştür. Yazılı ve sözel işlemlerdeki hata türlerinin karşılaştırılmasında ise, işlem değiştirme ve sıfırı etkisiz elaman görme hataları dışında öğrencilerin yaptıkları hata türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin işlem performansları cinsiyet düzeyinde grup içi ve gruplar arası karşılaştığında araştırmaya katılan gruplar arasındaki fark anlamlılığa ulaşamamıştır.
Emine Selen Gündoğdu (2017)	YL	Özel eğitim	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Betimsel araştırma	Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin okuduğu anlama performanslarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.
Gülperi Arabacı (2017)	YL	Özel eğitim	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	İlişkisel tarama	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur.
Mevlüt Cirik (2018)	YL	Özel Eğitim	DEHB ve ÖÖG'ü Olan Bireylerin Bilişsel Profillerinin Anadolu-sak Zekâ Ölçeği ile İncelenmesi	Kontrol gruplu Deneyisel Araştırma	ASİS'İN DEHB VE ÖÖG'nin tanılanmasında ayırt edicilik sunabileceğini göstermiştir.
Tahsin Fırat (2017)	DR	Özel eğitim	Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3d) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi	Denekler Arası Çoklu Yoklama	3D strateji öğretiminin araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarında ve kullanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir

Hanifi Sanır (2017)	DR	Özel eğitim	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: aracı model testi	İlişkisel tarama modeli	İçsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan yordamadığı ve öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler araştırma değişkenleri bakımından karşılaştırıldığına, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıkları bulunmuştur.
Ahmet Bilal Özbeke (2014)	YL	Okuma	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli öğretim programının etkililiği	Kontrol gruplu deneysel araştırma modeli	Tablet bilgisayar aracılığı ile uygulanan tekrarlı okuma, önceden dinleme, geri dönüt ve ödül sağaltım tekniklerinden oluşan öğretimin öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayılarının başlangıç düzeyine göre arttığı ve öğrencilerin dakikada yaptıkları okuma hatalarını azalttığı görülmüştür.
Zülal Çakma (2017)	YL	Özel eğitim	Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri	Nitel araştırma yöntemlerine dayalı bir fenomenoloji	Araştırma sonucunda RAM'a başvurular gün geçtikçe artmaktadır. Sayıdaki artışla birlikte öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanınması sürecinde aksaklıklar yaşandığı görülmektedir. Yaşanan bu aksaklıklar genel olarak tıbbi tanımlar ile eğitsel tanımlar arasında tutarsızlıkların olması, RAM'ın değerlendirme formlarının yetersiz ve öğrenme güçlüğü olan bireyleri ayırt ediciliğinin düşük olması, MEB'in hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olması ve paydaşlar arasındaki iletişimin az olması noktalarında sonuçlanmıştır
Hilal Öztürk (2016)	YL	Özel Eğitim	Öğrenme güçlüğü olan çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı ifadeleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişki	İlişkisel tarama modeli	Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde; bazı demografik değişkenler, anne tutumları ve özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumu ile öz kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir
Cansu Kançeşme (2015)	YL	Özel eğitim	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucu ile kapat-kopyala-karşılaştır öğretimi yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması	Tek denekli araştırma modellerinde	Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde bu çalışmada kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin her dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci için de etkili olduğu, yapılan öğretimin her dört öğrenci için de farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenebilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Erçin Kaçar (2017)	YL	Özel eğitim	Meslek lisesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Nitel Araştırma	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi eksikliklerinin giderilmesi için lisans eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğünün özel eğitim dersi haricinde bir ders olarak okutulması gerektiğine ve mezun olmuş öğretmenler için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğuna ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Sıla Doğmaz (2016)	YL	Özel eğitim	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki basamaklı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram yöntemi kullanımının etkililiği	Deneyel desende öntestsontest kontrol grublu	Araştırmada kullanılan diyagram yönteminin öğrencilerin diyagram oluşturma becerilerinin geliştiği ve buna paralel olarak problemi anlama düzeylerinin ve işlem becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.
Duygu Pekel (2010)	YL	Özel eğitim	Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması		Bu araştırmanın sonuçları özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşlarına oranla üst bilişin birçok alanında sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur

- "Özel Eğitim Anabilim Dalında" yapılan tezler on yedi tanedir(%28,33). Bunların on beş tanesi yüksek lisans tezi (%25) , iki tanesi de doktora tezidir(%3,33). (tablo1)

- "Psikoloji Anabilim Dalında" yapılan tezler on yedi tanedir.(%28,33) ve hepsi yüksek lisans tezidir. Bunların beş tanesi klinik psikoloji tezi (%8,33) , bir tanesi de gelişim psikolojisi tezidir(%1,66) , geriye kalanlar ise psikoloji anabilim tezidir(18,33)

- "İlköğretim Anabilim Dalında" yapılan tezler altı tanedir.(%10) Bu alanda yapılan tüm tezler yüksek lisans tezidir.

- "Tıp Alanında" yapılan tezler sekiz tanedir.(13,33) Bunların beş tanesi tıpta uzmanlık tezidir.(8,33)

- "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalında" yapılan tezler dört tanedir.(6,66) Bunların üç tanesi yüksek lisans tezi(%5) , bir tanesi de doktora tezidir(%1,66).

- Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında" yapılan tezler üç tanedir(%5). Bunların iki tanesi yüksek lisans tezidir (3,33) , bir tanesi de doktora tezidir (1,66)

Tablo 7. Müzik Ana sanat Dalı Alanında Yapılan Tezler

Yazar-Yıl	Tür	Alan	Konu	Yöntem	Sonuç
Ali Kerim ÖNER (2014)	DR	Müzik eğitimi anabilim dalı	Açık anlatım yönteminin hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin dersindeki ritmik beceri eğitiminin etkisinin analizi	Yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Açık anlatım yönteminin müzik dersindeki ritmik beceri eğitiminde tüm denekler için etkili olduğu belirlenmiştir.

Firuze Cansöz (2013)	YL	Müzik Ana Sanat Dalı	Keman eğitiminin özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda davranış sorunlarına etkileri	Betimsel Değerlendirme	DEHB olan öğrencilerinin ilgi, istek ve müzikal yeteneklerine paralel olarak keman eğitiminde yay çekme çalışmalarında başarılı oldukları, ilgi ve istekleri olmadığında bu çalışmalara katılmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

- "Müzik Anabilim Dalında" yapılan tezler iki tanedir(3,33). Bunların bir tanesi yüksek lisans tezi(1,66) , bir tanesi de doktora tezidir(1,66) (tablo7)

"Diğer Alanlarda" yapılan tezler üç tanedir ve hepsi yüksek lisans tezidir(%5). Bunların iki tanesi aile danışmanlığı(3,33) , bir tanesi de yabancı diller (%1,66) bölümünde yapılan yüksek lisans tezidir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak , Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere özgü 2008-2018 yılları aralığında yapılan tezler incelendiğinde en fazla **"Özel Eğitim"(28,33) ve "Psikoloji" (%28,33) , en az ise "Müzik Anabilim Dalında" (%3,3)** yapıldığı görülmüştür. Yapılan tezlerin , %83,33'ü yüksek lisan tezi, %8,33'ü tıpta uzmanlık tezi ve %8,33'ü de doktora tezidir. Psikoloji alanında yapılan tezlerin tamamı yüksek lisans tezidir. Tez konularında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi, psikoloji ve tıp konuları işlenmiştir. Tezler, yazar, yıl,tür,alan,konu, yöntem ve sonuç olarak incelenmiştir.Yöntem olarak döküman analizi kullanılmıştır.En fazla 2017 yılında on yedi tane , en az ise 2008 ve 2012 yıllarında iki tane tez yapılmıştır. . Ulaşılan sonuçlar açısından genel olarak beklendik yönde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü alanında çalışma yapılmamış diğer branş derslerde çalışmalar yapılarak özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin öğrenme performanslarına katkı sağlanabilir. Yapılan bu çalışma eksik görülen farklı kriterler üzerinden incelenerek konuya katkı sağlanabilir.

6. KAYNAKÇA

- Melekoğlu, M.A. (2017)/Sak, U. Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. Pegem Akademi. ,2-46.
 Mogan, Ü. (2016). Öğrenme Güçlüğü Nedir ve Çeşitleri Nelerdir? <https://www.neoldu.com/service/amp/ogrenme-guclugu-nedir-ve-cesitleri-nelerdir-13715h.htm> . (25 Şubat 2016)

Matematik Öğretmenlerinin Sonlu Bir Aralığın Uç Noktalarında Fonksiyon Türevine ve Teğetine Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Mathematics Teachers' Opinions on Functional Derivatives and Tangents at Endpoints of a Finite Interval

Adem ÇELİK^{189a}, Ayten ERDURAN^{190b}, Nuriye ÇELİK^{191c}

Özet

Türev, başta matematik olmak üzere fen bilimleri, temel bilimler, teknoloji, ekonomi ve mühendislik dallarında sıklıkla kullanılan analizin bir konusudur. Bu çalışmada sürekli bir fonksiyonun herhangi bir sonlu aralığın uç noktalarındaki türevi ve teğetin eğimi üzerinde durulacaktır. Bu konu ile ilgili 2000 yılı öncesinde basılmış analiz (yüksek matematik) kitaplarından 7 tanesi, 2000-2017 yılları arasında basılmış analiz (yüksek matematik) kitaplarından 5 tanesi, ayrıca iki matematik sözlüğü incelenmiştir. Kitapların kimi bu konudan bahsetmekten kaçınmış kiminde de farklı yorumlamalara rastlanmıştır. Bu çerçevede çalışmadaki amaç görev yapan matematik öğretmenlerinin sürekli bir fonksiyonun herhangi bir sonlu aralığın uç noktalarındaki türevi ve bu noktalardan geçen teğetin eğimi hakkındaki görüşlerini almak ve bu konuyu sınıf içi tartışmalarına nasıl yansıttığını belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması esas alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 25 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş formu yardımıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada ilk 4 soruya yönelik temalar fonksiyonun türevi ve fonksiyonun teğetleri olarak belirlenmiş, kodlar verilen aralıkların uç noktalarında fonksiyonun “türev var”, “türev yok”, “teğet çizilebilir” ve “teğet çizilemez” biçiminde elde edilmiştir. Bulgular arasında açık aralıkta tanımlı bir fonksiyon verildiğinde aralığın uç noktalarında fonksiyon tanımlı ve sürekli olmadığı için türevinin olmadığı buna bağlı olarak da bu noktalarda teğetinden bahsedilemeyeceği ve çizilemeyeceği tüm öğretmenlerin ortak görüşleri arasında yer almaktadır. Sonuç olarak kitaplardaki bu farklılık gösteren durumların matematik öğretmenleri arasında da yaşandığı ve bu sebepten sınıf içi tartışmalara yansıtılamadığı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türev, teğet, sonlu aralık, matematik öğretmeni

1. GİRİŞ

Bir noktada fonksiyonun türevi başta matematik analizde olmak üzere, bir çok bilim alanında kullanılmaktadır. O zaman bir noktada türevle ilgili bazı ayrıntıların tam olarak bilinmesi kendiliğinden önem kazanır. Türevin çıkış noktası bir eğriye üzerindeki bir noktadan teğet çizilmesi ve bu teğet denkleminin bulunması problemi ile oluşmuştur.

Bu çerçevede “ $I = [a, b]$ aralığında tanımlı bir fonksiyonda $f'(a)$ ve $f'(b)$ için durum nedir? Bu uç noktalarda $y = f(x)$ in teğet doğruları nedir?” sorularının yanıtlarının farklı kitaplarda incelemesi yapılmıştır. Bildiride sadece yeni Türk matematik kitaplarındaki incelemeye yer verilecektir.

1.1. Yeni Türk Matematik Kitaplarında Durum

^{189a} Birinci yazara ait: Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-Türkiye, e-posta: adem.celik@deu.edu.tr

^{190b} İkinci yazara ait: Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-Türkiye, e-posta: erduranayten@gmail.com

^{191c} Üçüncü yazara ait: Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir-Türkiye, e-posta: nuriye-clk@hotmail.com

Bu kısımda da 2000-2017 tarihleri arasında Türkiye’de basımı yapılmış olan 5 matematik kitabı ele alınmıştır.

Akın (2001, s.100)’ın çevirisini yaptığı kitapta, f fonksiyonunun tanım kümesini bir açık ya da kapalı aralık olarak vermemektedir. f ’nin tanım kümesi bir kapalı aralık olduğunda bu aralığın uç noktalarında f ’nin türevinin ne olacağı ile ilgili olarak bir çıkarımda bulunulamaz gibi görülmektedir. Fakat “bir noktada limitin varlığı sağ ve sol limitlerin var ve eşit olması ile mümkündür” açıklamasından kapalı aralığın uç noktalarında limitlerden biri olmayacağına göre, bu uç noktalarda türev olamaz sonucu çıkarımını yapabiliriz.

Halilov, Hasanoğlu ve Can (2008, s.107-110), “Yüksek Matematik Tek Değişkenli Fonksiyonlar Analizi” kitabında da verilen türev tanımlarından eğer $f: I = [a, b] \rightarrow \mathbb{R}$ ise, $f'(a)$ ve $f'(b)$ türevlerinden söz edilemez, sonucunu çıkarabiliriz. Fakat daha sonra yaptıkları $[a, b]$ aralığında türevlenebilir fonksiyon kavramı tanımından anlıyoruz ki bir fonksiyon kapalı bir aralıkta türevli olabilir. Bu durumda f ’nin kapalı aralığın uç noktalarında tek taraflı türevleri vardır.

Balcı (2012, s.131-133) bir fonksiyonun bir noktadaki türevinin var olması için gerek ve yeter şart sağ ve sol türevlerinin mevcut ve eşit olması gerektiğinden bahsetmektedir. Eğer tanım kümesi $[a, b]$ aralığı ise a noktasındaki türevin varlığı için a noktasındaki sağ taraflı türevin, b noktasında türevli olması için b noktasındaki sol taraflı türevin varlığı yeterlidir.” Biçiminde açıklaması vardır. Yani $f'(a)$ ve $f'(b)$ için $f'(a) = f'(a^+)$ ve $f'(b) = f'(b^-)$ dir.

Terziler ve Öner’in (2012, s.99-100) çevirisini yaptıkları kitapta bir $[a, b]$ kapalı aralık için yaptıkları türev tanımından $f'(a) = f'_+(a)$ ve $f'(b) = f'_-(b)$ çıkarımını yapabiliriz.

Ergün (2017, s.102-103)’nün çevirisini yaptığı kitapta, f fonksiyonunun tanım kümesi bir açık ya da kapalı aralık olarak verilmemektedir. Bu tanımlamalarda, sadece bir x (ya da x_0) noktasından bahsedilmektedir. Başlangıçta bu noktanın f ’nin tanım kümesine ($I \subset \mathbb{R}$ aralığına) ait olup olmadığı sonucunu çıkartamıyoruz. Fakat $f(x_0)$ yazımından böyle olduğu sonucu çıkartılabilir. x_0 noktası $[a, b]$ kapalı aralığına ait ise $f'(a)$ ve $f'(b)$ ’nin varlığı ile ilgili bir çıkarımda bulunmamız kitapta mümkün görülmemektedir.

Kitapların kimi bu konudan bahsetmekten kaçınmış kiminde de verdikleri tanımlardan yorumlamalara ulaşmak mümkün olmuştur. Bu çerçevede çalışmadaki amaç görev yapan matematik öğretmenlerinin sürekli bir fonksiyonun herhangi bir sonlu aralığın uç noktalarındaki türevi ve bu noktalardan geçen teğetin eğimi hakkındaki görüşlerini almak ve bu konuyu sınıf içi tartışmalarına nasıl yansıttığını belirlemektir.

2. YÖNTEM

Çalışmada bir olayın uygun gelebilecek herhangi bir yöntemle ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerçekleştirildiğinden nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması esas alınmıştır. Özel durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

2017-2018 öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcılarını İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okul türlerinde görev yapan 25 lise matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 15'i Anadolu Lisesi, 4'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4'ü Çok Programlı Anadolu Lisesi ve 2'si Proje Okulu türlerinde görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin hepsi mesleklerinde en az 15 yıllık deneyime sahip öğretmenlerdir.

Çalışmanın verilerini araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş formu yardımıyla toplanmıştır. Bu form; verilen bir kapalı, açık ya da yarı açık aralıktan R 'ye tanımlanan sürekli bir fonksiyonun, bu aralıkların uç noktalarındaki türevini ve teğetini nedenleriyle birlikte yorumlamaları, ayrıca derslerinde bu durumları öğrencileri ile nasıl tartıştıkları bilgilerine ulaşmak için beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Formun geliştirilmesi aşamasında analiz ve matematik eğitimi alanında uzman iki akademisyenin yardımı alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada ilk 4 soruya yönelik temalar fonksiyonun türevi ve fonksiyonun teğetleri olarak belirlenmiş, kodlar verilen aralıkların uç noktalarında fonksiyonun “türev var”, “türev yok”, “teğet çizilebilir” ve “teğet çizilemez” biçiminde elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin $I = [-1, 3] \subset \mathbb{R}$ kapalı aralık için, $I = (-1, 3) \subset \mathbb{R}$ açık aralık için, $I = [-1, 3) \subset \mathbb{R}$ ve $I = (-1, 3] \subset \mathbb{R}$ yarı açık aralıkları için $f: I \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = x^2 + 1$ sürekli ve türevli f fonksiyonunun türevi ve aralığın bu uç noktalarında teğetin eğimi ve teğet ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu yanıtlara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Görüşme Formundaki 1. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

(-1,3) için	f	(-1,3) için	f
Tanımlı ve sürekli değil türevi yok.	18	Aralıkta türevli, uç noktalarda yok.	3
Tanımsız olduğu için teğet çizilemez.	11	Teğetten bahsedilemez.	2
Türev yok teğet yok	8	Toplam	42

Tablo 1’de öğretmenlerin görüşme formundaki 1. soruya verdikleri yanıtlar ele alınmıştır. Öğretmenlerin 18’i verilen fonksiyonun $(-1,3)$ aralığı için tanımlı ve sürekli olmadığı için türevin olmadığını belirttikleri görülmektedir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin 11’inin tanımsız olduğu için teğetin çizilemeyeceği görüşündedirler.

Tablo 2. Görüşme Formundaki 2. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

$[-1,3)$ için	f	$[-1,3)$ için	f
-1’ de türev var.	20	-1’de teğet çizilir.	7
3’de türev yok.	15	Tanımlı değil türev yok dolayısıyla teğet yok.	6
3’de türev yok teğet çizilemez.	12	-1 ve 3’ de teğet yok.	2
Sağdan türev var teğet var olduğu kabul edilir.	9	Toplam	71

Tablo 2’de öğretmenlerin görüşme formundaki 2. soruya verdikleri yanıtlar ele alınmıştır. Öğretmenlerin 20’si $[-1,3)$ aralığı için -1’de türevin var olduğunu 15’ nin ise 3 ‘de türevinin olmadığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 12’si 3’te türevinin olmadığından teğetin çizilemeyeceğini ancak 9’u sağdan türevin olduğunu ve teğetinde var olduğunun kabul edilebileceğini söylemiştir.

Tablo 3. Görüşme Formundaki 3. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

$(-1,3]$ için	f	$(-1,3]$ için	f
3’de soldan türev var.	21	-1’de türev olmadığından teğet yok.	7
3’de soldan türev olduğundan teğet olduğu kabul edilebilir.	16	3’de teğet yok.	2
-1’de türev yok.	15	Toplam	61

Tablo 3’de öğretmenlerin görüşme formundaki 3. soruya verdikleri yanıtlar ele alınmıştır. Öğretmenlerin 21’i $(-1,3]$ aralığı için 3’de soldan türevi olduğunu, 16’sı 3’de soldan türev olduğundan teğet olduğu kabul edilebileceği yönünde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşme formundaki $[-1,3]$ aralığındaki fonksiyonun uç noktalarındaki türevi ve bu noktalarda teğetin çizilebileceğine ilişkin 4. soruda verdikleri yanıtlar ele alındığında 21’i $[-1,3]$ aralığı için -1 de sağdan türevin olduğu ve 21’i de 3 de soldan türevin olduğu cevabını vermiştir. 8 öğretmen -1 de sağdan 3’de soldan teğet çizilebileceği, 10 öğretmen teğetin olduğu ve 3 öğretmen teğetin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Görüşme formundaki sürekli bir fonksiyonun herhangi bir sonlu aralığın uç noktalarındaki türevini öğrencileri ile tartışıp tartışmadığını ve nedenlerinin sorulduğu 5. soruya verdikleri yanıtlardan öğretmenlerin 8’si sürekli bir fonksiyonun herhangi bir sonlu aralığın uç noktalarındaki türevini öğrencileri ile tartışmadığını, 5’i tartışma için öğrenci seviyesinin uygun olmadığını, 3’ü kuralı verip türev sorularını çözdüğünü ve 2’si meslek lisesinde açıklama yapmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece 2’si tartıştığını dile getirmişlerdir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde I bir kapalı aralık olduğunda, bu uç noktadaki türev ve teğet için bir konsesyüs olmadığı açık biçimde görülmektedir. I bir açık aralık olduğunda ise hem türev için hem de teğet için bir konsesyüs göze çarpmaktadır. I bir yarı-açık (ya da bir yarı-kapalı) aralık olduğunda da farklı cevapların olduğu görülmektedir, tam bir konsesyüs yoktur. Duran ve Kaplan (2016) yaptıkları araştırmada da bizim çalışmamızla benzer sonuç olarak “*öğretmenlerin türevin tanımına, türevin tanımının görselleştirilmesine ve türev-süreklilik arasındaki ilişkinin belirtilmesine yönelik konu alanı bilgilerinde bazı zorluklara sahip olduklarını*” tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Açıkyıldız ve Gökçek (2015) “*matematik öğretmen adaylarının türev ile teğet/eğim kavramları arasındaki ilişkileri tam olarak bilmedikleri, yanlış bilgilere sahip oldukları ve bu konuya ait son derece genel bilgilerle soruları çözmeye çalıştıklarını*” ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının ileride bu konuları öğretecek olmaları bu kavramlar hakkında daha ayrıntılı ve doğru bilgilere sahip olmaları önemlidir. O zaman her bir durum için konsesyüsün sağlanması, ancak ilgili türev tanımının net bir biçimde, bir noktada (aralığın uç noktaları dahil) sürekliliğin tanımlandığı gibi tanımlandığında olur diye düşünüyoruz. Çünkü bir açık aralık için türev tanımı tüm kaynaklarda açık şekilde verilmiştir. Fakat aralık kapalı olduğunda kaynakların çoğunda türev tanımı için bir açıklık olmadığı göze çarpmaktadır. Eğrinin bir noktasındaki teğeti kavramından hareketle de bu uç noktalarda neden teğetin olmadığı açıklanabilir. Tablo 7 ‘den çalışmaya katılan öğretmenlerin (iki öğretmen hariç) bu uç noktadaki türevi ve teğeti sınıf ortamında tartışmadıkları (ya da tartışamadıkları) görülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Açıkyıldız, G. ve Gökçek, T. (2015). Matematik Öğretmeni Adaylarının Türev Teğet İlişkisi İle İlgili Yaptıkları Hatalar. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4 (2), 29-42.
- Akın, Ö. (2001). (Çeviri Ed.) *Matematik Analiz ve Analitik Geometri*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Balcı, M. (2012). *Matematik Analiz I*. İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). United States of America: Sage Publications, Inc.
- Duran, M. ve Kaplan, A. (2016). Lise Matematik Öğretmenlerinin Türevin Tanımına ve Türev-Süreklilik İlişkisine Yönelik Pedagojik Alan Bilgileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 795-831.
- Ergün, O. (2017). (Çeviri Ed.). *Thomas Kalkülüs* (6. Bs.). PEARSON Eğitim Çözümleri Tic. Ltd Şti.
- Halilov, H., Hasanoğlu, A. ve Can, M. (2008). *Yüksek Matematik Tek Değişkenli Fonksiyonlar Analizi Cilt I*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Terziler, M. ve Öner, T. (2012). *Kalkülüs, Eksiksiz Bir Ders Kitabı Cilt I*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Problem based learning in dental student`s science education

Kirkov ANTONIO¹⁹²

Abstract

Contemporary academic dental education is facing with new challenges in the modern world: an obligation to inform students about the latest developments and to enable them to be persistent in developing a quality communication with the extremely well-informed patients about their treatment and prevention (World Dental Federation). The task is spread over five areas: to educate, to inform, diagnose, treat and maintain. Currently the teaching of dentistry, as well as medicine is undergoing a change with the focus on PBL (Problem Based Learning), which is more practical based as opposed to theory (British Dental Association, 2018). This is a world apart from the traditional teaching methods where the content of studying the basic medical sciences are taught in detail theoretically, always accompanied by practical sessions which are usually illustration of the previously theoretically presented content. Certainly seeing and visualizing information that has been heard or read is a reinforcing mechanism in the process of learning described as a three-stage process to learning any practical skill: 1. Read and learn the theory, 2. Visualize the theory, 3. Carry out the theory. Wang at all (2008) stated that even in 1994 the World Health Organization (WHO) recommended that dental education should be problem-based, socially and culturally relevant, and community-oriented. Davis at all (2018) suggested that the inclusion of interprofessional competencies at the didactic, clinical and community service levels is of the highest importance if students are to be prepared for collaborative practice upon graduation. Problem-based learning (PBL) is a method for learning how to learn (Schmidt, 2014). In medical education students work on biomedical or clinical problems in collaboration with peers and guided by a professor; supposed to learn primarily through self-directed study. Problem-based learning is not a single educational treatment, but a conglomerate of interventions each of which is thought to foster learning. Cognitive constructivist approach to problem-based learning supports the aim to build flexible mental models of the learning content, learning the skill of diagnostic reasoning by mimicking the thinking processes of the expert and learning to gain autonomy in choice of resources and learn to show agency. Our work seek for the answers on the questions about necessary conditions for an implementation of the PBL and its influence on fostering critical skills in dental student`s education. Santos (2017) states that the implementation of critical thinking in the curricula of science education faced with problems like the misconception of CT or the insufficient teachers` training in topics regarding CT. Still, there are reports of successful implementations of CT in Science curricula that well organized activities with didactic strategy have successfully worked in attempts of implementing Critical Thinking in Science Education and to improve students` science learning and Critical thinking development.

Key words: clinical dental education, problem based learning, critical thinking, contemporary dental curriculum, interprofessional competencies.

1. INTRODUCTION

University`s dental studies curriculum is faced with request for contemporary educational concepts which will provide quality and sustainability adequate to the needs of 21 century. Dental doctors owe to their well-informed patients the best care which provides oral health, hence general health, and are a major force in influencing the well-being of the individual and society as a whole. Continues education is the only way to stay ahead with the rapid evolution of dental technology, techniques and procedures.

1. ¹⁹² University Ss. Cyril and Methodius, Skopje, Faculty of Dentistry, antoniokirkov@gmail.com

In order to provide future dental doctors to stay abreast with the latest developments in the field, contemporary university education curriculum have to establish mechanisms which can enable students to adopt strategies and high level of awareness which will last for the lifetime. In that way, learning in the high education will not be only the question of reached level of knowledge, but much more reached competences to learn, search, discover and develop. Dental doctors have to be skillful to develop a dialogue with their patient on important aspects of treatment and prevention. They have to be prepared for collaborative practice upon graduation. Davis, Janczukowicz, Stewart, Quinn, Feldman (2018) states that the inclusion of the interprofessional competencies in clinical, didactic and community service have to be a part of the learning in dental student`s science education.

Global Dentistry high educational curriculum has a task to: educate, inform, diagnose, treat and maintain.

With the beginnings in 2011, and later in a 2016, the Interprofessional Education Collaborative, composed of educators from dental, medical, nursing, pharmacy and public health fields, published *the Core Competencies for Interprofessional Collaborative Practice*. They defined four subcompetencies:

- values/ethics;
- roles/responsibilities;
- interprofessional communication;
- team and teamwork

The question is how to complement theory with clinical practical study? How much practice do students need to learn a given body of knowledge or group of facts? Which curriculum design can provide that students are spending quality time learning to reach needed competences more than learning facts?

Is it more a case of how an individual responds to either hands-on or classroom study and how this effects their long-term results?

Simple questions but the answers seem to be a lot more complex.

1.1.Traditional approach of teaching

Traditional approach of teaching in dental students curriculum is that theoretical knowledge should be reached before the practical involment is carried out. Practical learning is considered

to be a key method in the process of becoming a dental doctor. Without practicing the skill, a student may not be able to carry knowledge effectively. However, students have different preference concerning the process of learning. While some feel more confident having theoretical classroom session prior to the hands-on session which could reinforce the theory, others prefer styling practical way with the guidance of the teacher.

Santos (2001) states that in the traditional method of teaching, the general consensus is that primary basis for learning necessary information and theoretical knowledge should be realized by teacher`s tutorial and explanation of tasks followed by a teacher demonstration. Cameron, McKerlie, Matthew (2006) pointed out that the traditional practical teaching method used in the dental technology groups comprising of between 15 and 20 students. In the reports from the feedback student`s highlighted concerns and problems about the implementation of traditional teaching method:

- Student`s reports that even they succeeded to understand principles of teaching subjects, they often feel unsure of its implementation to their work as dentists. They often failed in realization of the standards and procedures in practical work.
- University professors stated that traditional methods of teaching and learning especially in practical tasks force students to become teacher dependent in the process of reaching psychomotor skills and manual dexterity.
- Students often depends on technicians to provide understanding and maintaining practical tasks. This method provide very little tie and possibilities for group discussion and self-assessment.

1.2. Critical thinking in dental student`s science education

We live in a world where science has become an intrinsic part of everyone`s life, in which we witness an explosion of scientific information with new discoveries every day. According to Tenreiro-Vieira (2000), never before has there been as great a need to prepare students to face the dynamic and unpredictable flux of outdated scientific and technological knowledge.

Necessity for develop and enrich independent thinking and qualitative reasoning is must-do in a contemporary dentistry practice. In the traditional point of understanding, reached theoretical knowledge and practical skills are the basis for development of critical skills. But scientists and professor argue that the process should be implemented in the traditional order: theory, practice, critical skills. Santos (2001) claims that critical Thinking in Science Education can be

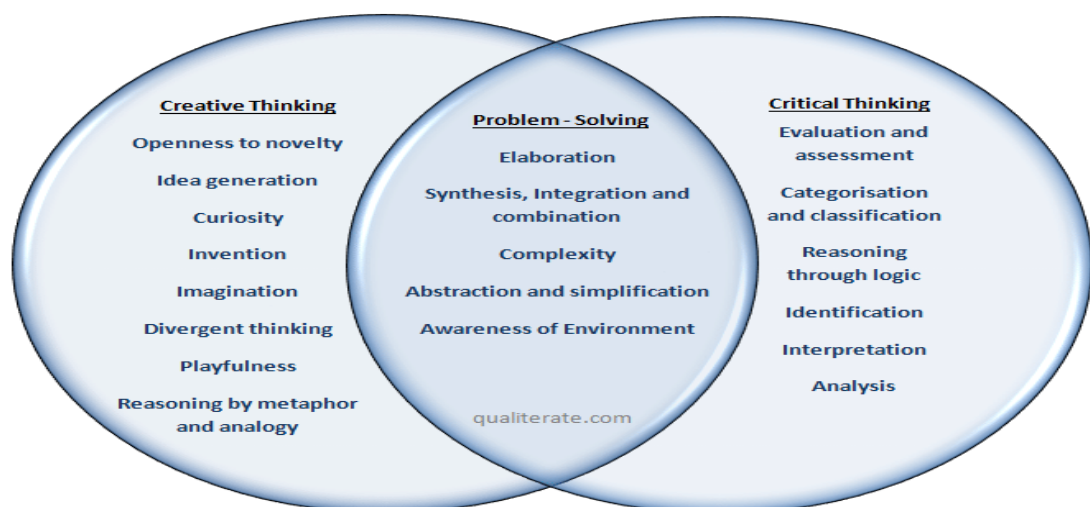
implemented to improve students' science learning and development of independent thinking during gaining of both -theoretical understanding and practical ability to implement.

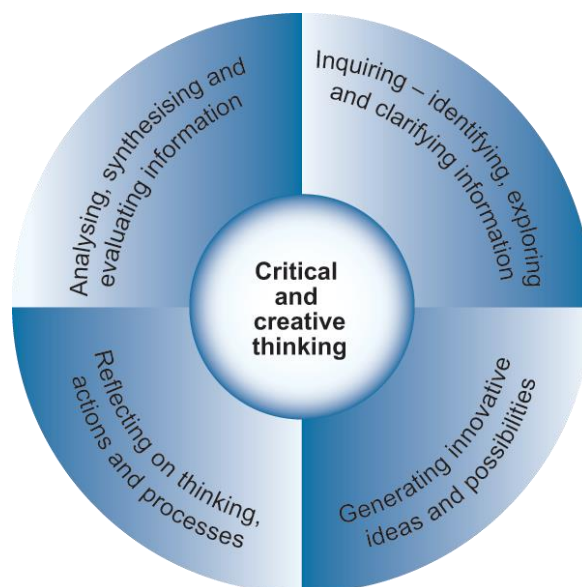
Critical thinking is inherently existent in Science practice, thus it is potentially powerful in science education. In the process of real implementation of methods that stimulate critical thinking Demir & Sibel (2015) reports problems presented mainly due to the misconception of CT and poor guidance for implementing CT activities in the classroom. They linked this situation to the insufficient teachers' training in topics regarding CT. The training of professors who teach the dental students is dominantly based on their dentistry preparation, but with little on not didactical and methodological training which could provide quality and contemporary guidance of students. Further, Demir & Sibel (Ibid) presents two different opinions about conception of methods of critical thinking in science education:

1. logical aspect of thinking which associate the critical thinking concept with terms: skills, abilities, process, procedures (related to teaching logic, principles of rhetoric and argumentation);
2. cognitive aspect of thinking associates CT with principles, criteria, standards, norms, thinking quality, thinking evaluation - intellectual tools or intellectual resources (related to "teaching of thinking, or the teaching of thinking skills" in a broader and more general way).

Activities or processes such as questioning, problem-solving, decision making, argumentation, critique, information assessment, active learning techniques, and others alike, foster Critical thinking and improve Science education.

It is important to point out the conception that asserts that students do not develop Critical Thinking Skills naturally and spontaneously (Pithers and Soden, 2000; in Marques, R.; Tenreiro, C.; Matins, I.; 2011) – they need a guidance.





Problem based learning in dental student`s science education

Currently the teaching of dentistry, as well as medicine is undergoing a change with the focus on PBL (Problem Based Learning), which is more practical based as opposed to theory (British Dental Association, 2018). This is a world apart from the traditional teaching methods where the content of studying the basic medical sciences are taught in detail theoretically, always accompanied by practical sessions which are usually illustration of the previously theoretically presented content. Certainly seeing and visualizing information that has been heard or read is a reinforcing mechanism in the process of learning described as a three-stage process to learning any practical skill: 1. Read and learn the theory, 2. Visualize the theory, 3. Carry out the theory.

Wang, Tai, Huang, Bian, Shang, Wang, Song, (2008) states that in 1994, the World Health Organization (WHO) recommended problem-based, socially and culturally relevant, that dental education should be and community-oriented.

Problem-based learning (PBL) is a curriculum method that provides a better learning environment for health professions students which lead-to a significant curriculum re-evaluation in dental education. It provides methods that are more responsive to student learning and more sensitive to evaluation mechanisms:

- more contemporary student-centered approach,
- flexible methods of teaching and learning that enable development of dental clinical skills
- self-assessment and criterion-referencing
- teamwork and competency based systems.

Problem-based learning (PBL) in **microteaching method**

Cameron, McKerlie, Matthew (2006) conduct a study of an intensive teaching method (microteaching) concentrating on cognitive learning. They states that microteaching can be an adequate method which enabling development of psychomotor skills.

The main idea was to reduce the time for technology in the dental curriculum and to deliver a course that would provide a knowledge and understanding. This pilot study was conducted during the first term and the first two weeks of the second term of the third year of the Bachelor of Dental Science (BDS) course, (approximately 90 hours).

The students were required to research each task topic before a laboratory session. Tutorials took on a different format than had previously been experienced by teachers with more group discussion rather than a monologue from the teacher. During the tutorial sessions the aim of the tasks became apparent with students able to construct checklists of what was required to complete tasks. The students had a target or goal to work to with criteria in the checklists to assist them to achieve an expected standard (Juwah et al, 2004).

Following the discussion of the lesson plan and an explanation of a task, the teacher then gave a demonstration (Cotton, 1995). A student then repeated the procedure in another demonstration. This enabled the group to see what the possible problems were and also helped to clarify any misconceptions about exactly what was required. Any questions or queries were addressed and then the students tackled the task. Using the criteria from the lesson plans and tutorials the student was asked to self assess their work on completion of a task.

Microteaching	Traditional.
1½-hour laboratory session	3-hour laboratory session.
1½-hour self-study	
Tutorial	Tutorial
Teacher demonstration	Teacher demonstration
Peer demonstration	Student task
Student task	Teacher feedback
Self-assessment	Continuous assessment mark
Peer assessment	
Teacher feedback	
Group discussion	
Continuous assessment mark	

Table 1. Summary of the differences between the two teachings approaches Cameron, McKerlie, Matthew (2006)

Cameron, McKerlie, Matthew (2006) the methodology used in the microteaching approach compared to the traditional approach included, peer demonstration and assessment and self-assessment using criterion checklists.

2. CONCLUSION And RECOMMENDATION

Implementation of the problem based learning and its influence on fostering critical skills in dental student`s education is contemporary challenge for university teachers.

Using contemporary PBL methodology students can:

- Develop critical thinking skills.
- take greater responsibility for their learning through self–assessment and reflection
- students have more work to do than the traditional methods of learning, but they were being given time for study
- introduction of a quiz as a way of self-assessment at unannounced times was unpopular with the low standard
- Resubmission of questions that had not been answered with peer discussion and feedback session improved as students engaged more with the assignments.

Based on the deep theoretical research we can recommend the PBL methodology used in the microteaching approach of learning to stimulate development of CTS in dental student`s science education. Further we have to be aware that students need considerable assistance in learning how to learn.

3. REFERENCES

- Bati, Kaan; Kaptan, Fitnat (2015). The Effect of Modeling Based Science Education on Critical Thinking, Educational Policy Analysis and Strategic Research, V.10, N.1 Barsby, M. J. (2006) Struggling with Denture Design. *British Dental Journal*, 200, 267.
- Clark, R. K. F. (2002) The future of teaching complete denture construction to undergraduates. *British Dental Journal*, 193, 13-14.
- Cameron, D., McKerlie, R., Matthew, B. (2006). A comparison of teaching methods for teaching dental technology to undergraduate dental students: a pilot study. Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. University of Bristol, Bristol UK
- Davenport, J. C., Basker, R. M., Heath, J. R., Ralph, J. P., Glantz, P. O. (2000). *A Clinical Guide To removable Partial Dentures*. London: BDJ publications.
- Davis, J. M., Janczukowicz, J., Stewart, J., Quinn, B., Feldman, C. A. (2018). Interprofessional education in dental education: An international perspective. *European Journal of Dental Education*. [Special Issue: Shaping the Future of Dental Education, A joint ADEE/ADEA partnership, Report of the London meeting, May 2017](https://doi.org/10.1111/eje.12341) Volume22, Issue1 <https://doi.org/10.1111/eje.12341>
- Demir, Sibel (2015). Evaluation of Critical Thinking and Reflective Thinking Skills among Science TeacherCandidates. *Journal of Education and Practice*, v.6, N.18

- Demir, S. (2015). Perspectives of Science Teacher Candidates Regarding Scientific Creativity and Critical Thinking, *Journal of Education and Practice*, v.6, N.17
- Duran, Meltem; Dökme, Ilbilge (2016). The effect of the inquiry-based learning approach on student's critical thinking skills, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(12), 2887-2908 doi:
- Douglas, E. P. (2003) Licensed to practice. *University of Glasgow History of Dentistry Research Group Newsletter*; April, 1-5.
- GLOBAL CONTINUING EDUCATION PROGRAMME 2017 ASIA-PACIFIC EUROPE MIDDLE-EAST FDI World Dental Federation <https://www.fdiworldddental.org>
- Packer, M. E., Rogers, J. O., Coward, T. J., Newman, P. S., Wakeley, R. (2001). A comparison between videotaped and live demonstrations, for the teaching of removable partial denture procedures. *European Journal of Dental Education*; 5(1),17-22.
- Pithers and Soden, 2000; in Marques, R. V., Tenreiro, V.C., Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education University of Aveiro, Portugal. *Science Education International* Vol.22, No.1, March 2011, 43-54
- Santos, L.F.(2001). The Role of Critical Thinking in Science Education. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.8, No.20,2017
- Tenreiro-Vieira (2000),
- Reeves S. Why we need professional education to improve the delivery of safe and effective care. *Interface*. 2016;**20**:185-196.
- Stavropoulou, A., Kelesi, M. (2012). Concepts and methods of evaluation in nursing education – a methodological challenge *Health Science Journal*. Vol: 6-1
- Wang, G., Tai, B., Huang, C., Bian, Z., Shang, Z., Wang, Q., Song, G., Ph.D. (2008). Establishing a Multidisciplinary PBL Curriculum in the School of Stomatology at Wuhan University. *International Dental Education*.

The Need and the Ways of Realizing the Educational Competencies of the Teachers

Suzana NIKODINOVSKA - BANCOTOVSKA¹⁹³,

Abstract

The competencies of the teachers refer to their professional competencies and they should comply with the normative regulation and also meet the requirements of the modern pedagogical and didactical-methodological needs. We analyze the competencies of the teachers as professional and pedagogical competencies. The educational competencies are crucial in the category of pedagogical competencies. The teachers need to employ adequate strategies to enforce them effectively. They should create enjoyable atmosphere in the classroom and observe, listen and understand the students. They should communicate with the students and be consistent with their words and actions. The teachers should create conditions where the students will reveal the educational rules by themselves. The teachers should use the teaching content for developing the students' life skills and they need to use equal criteria for all students. Apart from this, the teachers should also take into account the recommendations for reaffirmation of the life skills developing function, which will contribute for an adequate realization of these competencies of the teachers. The recommendations mainly refer to the following: to stop separating the educational from the life skills developing function of the schools; the textbooks and manuals should contain materials for developing life skills; the teachers should accept these competencies as an integral part of their profession; the initial education of the teachers should create solid foundations for developing these competencies of the teachers; intensification of the teamwork and collaboration and other recommendations that are adequate to the requirements of modern education.

Key words: strategies, competencies, school, teacher.

1. INTRODUCTION

1.1. Competencies of the teacher

The importance of the competencies of the teachers is becoming increasingly topical. There are many different reasons for this, the most important being a more efficient educational system that will suit the modern living conditions.

The competencies of the teachers directly refer to their professional tasks. Namely, the competencies in the narrowest framework determine the teaching profession. In fact, they represent all obligations and activities that the teachers need to plan and realize in order to successfully do their job. The role of the teachers in the educational process is based on their competencies.

What the teachers need to do, what they are in charge of, what they are obligated to do and the kind of activities they need to realize are the starting points in the determination of the competencies of the teachers. The competencies need to follow the legal-normative regulation and the demands that come from the modern pedagogical and didactical-methodological knowledge and needs.

¹⁹³ Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", Skopje, Macedonia

The professional competencies of the teachers are viewed through the prism of two taxonomic categories: professional and pedagogical competencies (Nikodinovska-Banchotovska, 2008). The professional competencies refer to the peculiarities related to the profession of the teachers, in which they train the students to independently acquire knowledge from the given area (or school subject). The pedagogical competencies refer to the organization and realization of the educational process from the aspect of its pedagogical form and structure.

The pedagogical and structural competencies of the teachers in a specific educational situation are continuously intertwining and supplementing each other.

This paper focuses on the educational competencies of the teachers, as a part of the global category of pedagogical competencies.

The realization of the educational competencies is a complex process that demands exceptional efforts by the teachers. They need to transform the educational influences through adequate activities into an educational result. The process of realization of the educational competencies depends on many specific elements. In this process, it is necessary that each teacher applies adequate strategies that will render the realization of the educational competencies feasible.

1.2.Strategies

(to the teacher):

☐ *Create good atmosphere in the classroom*

The educational influences reach their highest effectiveness in conditions of pleasant and relaxed atmosphere in which each student feels sound, safe, accepted and respected. The teacher should create conditions in which the students will be able to take in what is served as educational potential in an adequate and prompt manner.

☐ *Observe the students*

The students have personalities with different dimensions. Accordingly, the influences directed towards each student should be different, in accordance with their individual characteristics. In order for the teachers to partially determine their behavior, they should know the students well. Observing the students in different situations allows the teachers to complete their image about each student separately and use this as a base in their future educational activities.

☐ *Listen to the students*

All students have something to say. The teacher should allow them this right, unobtrusively directing them to transfer their thoughts into words in a given situation. The teachers should use the students' words to complete their image about each student separately.

☐ *Understand the students*

The profile of each student is constructed in a different way. The words of the students should be taken into consideration by the teacher and incorporated in the teacher's image about each student separately. Based on this, the teacher should understand their feelings and thoughts, their desires and needs. By understanding the students, the teacher will be able to become closer with them and hence influence their behavior.

☐ *Contact with the students*

The students have personalities. We must never forget this. By establishing contact with them, we give them respect and show them that their opinion matters. This contact will help the teachers be more successful with their educational models.

❑ *Be consistent in the words and actions*

The teacher directs the students to be positive and well-behaved. However, the teachers should be consistent in both words and actions. The students observe every step of the teachers, how they act, communicate and behave in different situations. The students see the teacher as a most representative example.

❑ *Be unobtrusive, allow the students to learn the educational rules by themselves*

The teachers should not impose the educational rules. They should create situations in which the students will learn the educational rules by themselves. This way, the rules will become part of their way of thinking and behaving in a more natural and easier manner.

❑ *Use the instructional content for different educational influences*

The teachers should take advantage of the instructional content. Although the instructional content may lack an educational component, the teachers should look for an educational potential and transform it into an educational effect.

❑ *Use equal criteria for all students*

Equal general treatment of all students, as well as a specific approach for all students separately, adequate to their individual characteristics. The teacher should not have privileged students or students who will always be reprimanded for bad behavior.

Recommendations for reaffirmation of the educational function:

✚ *Breaking away from separating the instructional from the educational function of the school;*

✚ *The textbooks and manuals should contain material related to the educational influences;*

✚ *The teachers should perceive the educational competencies as an integral part of their profession;*

✚ *The initial training of the teachers should be a good base for developing the educational competencies of the teachers;*

✚ *Emphasis on teamwork and collaboration;*

✚ *Conditions for positive students' attitudes towards the school;*

✚ *Revalorization of the system of values;*

✚ *There should be greater fluidity among the educational levels.*

2. CONCLUSION

Globally speaking, the teacher's competencies are divided in professional and pedagogical. The educational competencies hold a very important place in the category of pedagogical competencies. In order to attain these competencies, the teachers have to use adequate strategies. They have to create a good atmosphere in the classroom, observe the students, listen to them, understand them, make contact with them, be consistent in their words and actions, create conditions for the students to independently learn the educational rules, use instructional content in educational purposes, as well as equal criteria for all students. Apart from this, the teachers need to follow the recommendations for reaffirmation of the educational function and this will result in adequate realization of their educational competencies.

3. REFERENCES

1. Gllaser, W.: Nastavnik u kvalitetnoj skoli, Eduka, Zagreb, 1996;
2. Никодиновска-Банчотовска, С.: Професионалните компетенции на наставниците, Академски печат, Скопје, 2008;
3. Никодиновска-Банчотовска, С.: Таксономија на професионалните компетенции на наставниците, Академски печат, Скопје, 2008;
4. Strugar, V.: Biti ucitelj, HPK Zagreb, 1993.

Critical Literacy and University Students' Approaches to Learning

Daniela ANDONOVSKA-TRAJKOVSKA^a, Dean ILIEV^b

Abstract

University students employ different approaches to learning that are influenced by many individual and contextual factors such as subject matters, students' perceptions of the professors' preferences and expectations, time, learning styles, individual preferences, motivation, interests, etc. Students have variety of interests and aspirations that model their approaches to learning, but they also have inherited learning habits from their previous education. University education aims towards deep studying that includes critical literacy competencies on the part of the students in terms of having in mind that the texts are intermediated and influenced by the author, and that they are not original representatives of the truth alone, i.e. they are coded, and thus – biased and ideologized. The aim of this paper is to explore the university students' approaches to learning in relation to the critical literacy competencies that they employ in the process of reading texts. We have conducted students' survey with one questionnaire with both open and close-ended questions. The questionnaires have been distributed among university students at the Faculty of Education-Bitola, with the descriptive statistics analysis that followed, and the results have shown that there are variety of learning approaches that students use in order to learn, and that they are not fully aware of the fact that they have to be actively engaged in the process of questioning the meaning of the texts as part of the critical literacy development.

Keywords: *approaches to learning, critical literacy, university students.*

1. INTRODUCTION

Critical literacy education is based on developing students' awareness of the social and cultural influence on the process of reading in different contexts with different artefacts. In addition, students need to understand that the texts are not neutral (Freire & Macedo, 1987) nor alone in the complex perpetuations of the events that they are surrounded with and that they are not only the representatives of the author's thought that is obvious, but also of the author's intention to make an influence on the reader. Hence, critical literacy scholars hold the idea that the reader is actively and fully engaged in the process of close reading (Papola-Ellis and Eberly, 2015) of the text in order to make an analysis and go beyond its surface by questioning the issues of power and social justice. In the broader sense of the word critical literacy is the ability to read the world (Freire and Macedo, 1987) and it is *language use that questions the social construction of the self* (Ira, 2009).

Having in mind that *textual meaning is always multiple, contested, culturally and historically situated, and constructed within differential relations of power* (Cervetti, Pardales & Damico,

^a "St. Kliment Ohridski" University Bitola, Faculty of Education Bitola, Republic of Macedonia, daniela.andonovska@uklo.edu.mk

^b "St. Kliment Ohridski" University Bitola, Faculty of Education Bitola, Republic of Macedonia, dean.iliev@uklo.edu.mk

2001, April) and the fact that university students read various kinds of texts, we can put forward the importance of the critical literacy education in the university level as well. Critical literacy practices at the university level are expected to be consisted of: questioning the meaning of the text (Papola-Ellis, A. and Eberly, T. L., 2015) in relation to context and thinking about the author's purpose and intent by analysis of the language use for the purpose of acknowledging how the texts are constructed and how the language functions within the text in relation to the textual and non-textual inferences inside and outside the text; problem posing, because *problem-posing education affirms men as beings in the process of becoming—as unfinished, uncompleted beings in and with a likewise unfinished reality* (Freire, 1972), understanding that texts have multiple meanings depending on the individual, social, historical, contextual features of the reader, enabling the students to take stances on the issues of relevance, motivation of the students to listen to other people's perspectives, and practices that help students to undertake social action upon reflection on social justice. *Preparing students for critical citizenship through critical literacy deepens the roots of democracy by encouraging students actively to participate in public discourses and debates over social, economic, and political issues that affect everyday life in their own and neighboring communities* (McLaren, 2007)

The Four resources model from Allan Luke and Peter Freebody (Freebody and Luke, 2003; Freebody, 1992; Luke and Freebody, 1999) was developed in 1990-1992 and it is consisted of four parts or competences such as the following: 1. Code Breaker (Coding Competence), 2. Meaning Maker (Semantic Competence), 3. Text User (Pragmatic Competence), and 4. Text Critic (Critical Competence). Coding competence implies phonological and phonemic awareness, and the use of students' prior knowledge of the conventions of print to make sense of texts. Semantic Competence addresses comprehension issues, and pragmatic competence has to do with using of the text and its influence of author on the reader's conceptions by exploring the language. The critical competence questions the intentions of the author and the ideology behind the text.

2. METHODOLOGY

The aim of the research was to explore the university students' approaches to learning in relation to the critical literacy competencies that they employ in the process of reading texts. The subject of interest were the coding, semantic, pragmatic and critical competencies of the university students, with an emphasis on the critical competence which is related to a) employing close reading techniques in order to detect the purpose of the texts and the ideology behind them by exploring the stance of the author and the language use, b) finding issues of power and social justice in texts by identifying the centralized, missing or marginalized voices or elements, c)

whether the texts are seen from multiple perspectives in order to understand that the meaning is culturally, historically and subjectively shaped and constructed. We have formulated these hypotheses: H1/2/3/4: Students have developed coding/ semantic/ pragmatic/ critical competence; and 4 H-null hypotheses with which we presuppose that there is no statistically significant difference among the frequency of the students' answers on the Lickert's scale (never, rarely, sometimes, most of the time and always) regarding the statement related to each of the four competencies. The hypotheses are tested with calculation of the Chi square (χ^2) test and the descriptive statistics.

We have conducted students' survey with one questionnaire with both open and close-ended questions, and the questionnaires have been distributed among university students at the Faculty of Education-Bitola (N=139) from the second to the fourth year of study. The majority of the sampled students were female (N1=109) due to the students' gender distribution at the Faculty of Education-Bitola.

3. FINDINGS

Because all of the p-values for χ^2 -test <0.05 for $df=138$ and $n=139$ for all of the statements regarding the coding competence (1.22E-36, 1.32E-17, 1.04E-12, 3.19E-36, 1.31E-36, 7.78212E-29), semantic competence (3.24078E-18, 2.1449E-22, 5.00191E-14, 1.52757E-87, and 2.01648E-17), pragmatic competence (3.1186E-16, 1.12787E-18, 4.20843E-13, 1.11706E-12, 3.69697E-25, 8.44804E-14), and the critical competence (8.40389E-15, 6.28925E-16, 1.11191E-14, 1.97751E-10, 7.61855E-10, 8.93029E-16, 8.75236E-13, 2.27971E-18) that are presented in the text below respectively, we can conclude that there is a significant statistical difference among the frequency of the students' answers. Therefore, we can reject H1₀, H2₀, H3₀, H4₀ hypotheses and make descriptive analysis in order to see the students' reading and learning habits, and their competencies.

Most of the students never ($n=84$) or rarely ($n=39$) prepare the exams without taking into account the whole text and they do put efforts to comprehend the text rather than to learn the material by heart. In addition, if they come to a word that they are not familiar with they practice different strategies in order to grasp the meaning, i.e. they: a) look for explanation in the dictionary (most of the time=47 and always=56), b) ask their colleagues for explanation (most of the time=52 and always=43), c) they make guesses of the meaning of the word from the context (most of the time=79 and always=12). They don't usually skip the unfamiliar word and move forward (rarely=74, and sometimes=56), and they don't have practice of skipping the whole passage and move on (never=13, rarely=85, and sometimes=36).

University students use sketching in order to understand the relations among the main ideas (sometimes=39, rarely=64, and always=21); they scan the text in order to get the idea what the text is about before they actually read the text in detail (sometimes=43, rarely=58, and always=33); they they use skimming techniques in order to get the main idea before they read the text in detail (sometimes=69, rarely=43, and always=11), they write down the main ideas of the paragraph (sometimes=45, rarely=57, and always=9); and they ask themselves questions about what they have read (always=123).

Table 2: Pragmatic Competence

Pragmatic competence	<i>n</i>	<i>p</i> * –value for χ^2	<i>df</i>	<i>a</i> ** %	<i>b</i> *** %	<i>c</i> *** * %
I ask myself whether the stances presented in the text are in line with my attitudes	139	3.1186E-16	138	10.07	16.55	73.38
I ask myself does the main idea makes sense to me	139	1.12787E-18	138	9.35	13.67	76.98
I ask myself how is the text changing the way I think	139	4.20843E-13	138	17.99	23.02	58.99
I ask myself whether the author has chosen the appropriate genre or code for the message that needs to be conveyed	139	1.11706E-12	138	43.17	38.85	17.99
I discuss the meaning of the text with the peers in order to present my point of view and become aware of theirs'	139	3.69697E-25	138	18.71	56.12	25.18
I discuss the meaning of the text with the professors in order to present my point of view and become aware of theirs'	139	8.44804E-14	138	33.81	46.76	19.42

* $p < 0.01$ = statistically significant for rejecting H-null, **a – never or rarely, ***b – sometimes, ***c – most of the time or always in percent

Table 2: Critical Competence

Critical competence	<i>n</i>	<i>p</i> * –value for χ^2	<i>df</i>	<i>a</i> ** %	<i>b</i> *** %	<i>c</i> *** %
A. I look for the author of the text in order to understand what is his motivation to write the text	139	8.40389E-15	138	71.22	20.86	7.91
B. I look for the author of the text in order to detect the relevance of the text	139	6.28925E-16	138	73.38	17.27	9.35
C. I look for the author of the text in order to detect the purpose of the text and the ideology behind it	139	1.11191E-14	138	71.94	19.42	8.63
D. I look for the things that cannot be seen at the first glance such as is there a hidden meaning	139	1.97751E-10	138	28.06	38.85	33.09
E. I look for the missing perspectives of the issue presented in the text	139	7.61855E-10	138	41.01	33.81	25.18
F. I consult another piece of writing in order to get other perspective on the issue presented in the text	139	8.93029E-16	138	41.01	38.85	20.14
G. I ask myself what if some of the events or characters (if it as literary text) would be different	139	8.75236E-13	138	12.95	30.94	56.12
H. I look for the concepts of power in the text, i.e. the social justice issues	139	2.27971E-18	138	73.38	15.83	10.79

* $p < 0.01$ = statistically significant for rejecting H-null, **a – never or rarely, ***b – sometimes, ***c – most of the time or always in percent

4. DISCUSSION and CONCLUSION

Students use various phonetic and comprehension techniques in order to crack its code and to abstract the main ideas, which is rather encouraging having in mind that the latter still maintains a key element of the reading process across the curriculum. In addition, university students ask themselves whether the stances presented in the text are in line with their attitudes, whether the main idea makes sense to them, and how the texts are changing the way they think which is indicator for students' metacognitive abilities. They rarely or sometimes ask themselves whether the author has chosen the appropriate genre or code as part of the language use analysis, and this is very important because students become actively engaged with the discussion about the code which develops metalinguistic abilities as abilities of high cognitive order. Students sometimes discuss the meaning of the text with their peers in order to present their point of view and become aware of theirs' point of view, and they rarely or sometimes discuss the meaning of the text with the professors, which is rather concerning. Students rarely or never look for the concepts of power in the text, i.e. the social justice issues, and they don't look for the ideology in the texts, for the relevance of the text, nor to understand what is the authors' intent and motivation for writing. Students don't look for the missing parts in the texts and they take the texts for granted by not looking for alternative perspectives on the issue that they study.

We can conclude that students have coding, semantic and partially developed pragmatic competence, but they are lack of critical competence which is crucial for them to be aware of the issues of power that are present in the everyday contexts. It is also notable that they don't have practice to use texts for juxtapositioning nor to have multiple perspectives, hence further research on educational methodology for university students' critical literacy development is neccessary.

5. REFERENCES

- Papola-Ellis, A. and Eberly, T. L. (2015). Critical Literacy: Going Beyond the Demands of Common. *Illinois Reading Council Journal*, 43 (2), 9-15.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Shor, I. (2009). "What is Critical Literacy?" In A. Darder, M. P. Baltodano, and R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 282-297). New York: Routledge.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001, April). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9).
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*. Boston: Pearson Education.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth UK: Penguin.
- Freebody, P. and Luke, A. (2003). 'Literacy as engaging with new forms of life: The Four Roles Model' In : G. Bull and M. Anstey (Eds.) *The Literacy Lexicon* 2nd ed. (pp. 51-66). NSW: Pearson Education Australia.
- Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. In A. Watson & A. Badenhop (Eds.), *Prevention of reading failure* (pp. 48-60). Sydney: Ashton-Scholastic
- Luke, A. and Freebody, L. (1999). Further Notes on the Four Resources Model Retrieved from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.

Action Research as Teaching Strategy for Individualization of Learning

Dean **ILIEV**^a, Daniela **ANDONOVSKA-TRAJKOVSKA**^b, Fariz **FARIZI**^c

Abstract

The paper presents different ways of individualization of pupils' learning by using different models of action research. The first part is consisted of theory regarding relationship among action research models, individualization of learning and teaching strategies. The Method is a place for determination of the methodological aspects of the research. The research question is: Are there any benefits from using action research during teaching for pupils' learning? The used methodology is: descriptive, quantitative, based on questioning as a research technique. The general hypothesis is: By using different models of action research as a teaching strategy, the individualization of pupils' learning can be improved. 20 Primary school teachers and their classes are selected as sample of the conducted research. The data was collected by using questionnaires, interview and participatory observation of pupils and classrooms as research techniques. The discussion about the results is based on statistical-quantitative techniques: average, means, standard deviation and ranking. The results prove that the general hypothesis is confirmed. Hence, we concluded that the teachers who understand and use action research in their teaching practice employ more types of individualized pupils' learning. Therefore, action research can be used by teachers as a teaching strategy for innovation and improvement of pupils' learning.

Keywords: Action research, Teaching strategy, Pupils learning, Individualization of learning.

1. INTRODUCTION

The action research (AR) is a creation of the modern world for the purpose of modern living that is based on adaptation and change of the theory, contexts and situations in order to improve our own practice. It is difficult to give precise and static definition of AR, because it is "...fluid, open and responsive" (Koshy, 2005: 5) process; "collaborative, critical and self-critical inquiry by practitioners..." (Zuber-Skerritt, 1996:2). AR helps in "creating the learning environment, interacting with your students, developing lesson plans, assigning homework, and almost everything you do in your daily routine of teaching..." (Pelto, 2010: 4). In addition, it is essential that AR has become "in a wide variety of intellectual and social practice domains, an important alternative to traditional and positivistic ways of linking knowledge, ways of knowing, and knowledge production with social progress" (Rowell, 2017: 7).

If we perceive the learning process as "essential for those who intend to develop activities that will have the potential to lead to effective learning, taking place in classroom" (Pritchard, 2009: 1), and the process of "replacing transmission instruction with transactional instruction" (Koenig, 2010: 1) we can argue that the most reasonable step for improvement of the learning and teaching

^a University "St. Kliment Ohridski" Bitola, Faculty of Education Bitola, Republic of Macedonia, dean.iliev@uklo.edu.mk

^b University, "St. Kliment Ohridski" Bitola, Faculty of Education Bitola, Republic of Macedonia, dandonovskatrajkovska@yahoo.com

^c OU "Dervish Tzara" Dolno Palchiste, Republic of Macedonia, fariz-f@hotmail.com

is to use some creative, practical and transformative strategy. We have improved the essence of AR through widening of its usage as teaching strategy (more in Iliev, 2017).

2. METHODOLOGY

The research question was: Are there any benefits from using AR during teaching for pupils' learning? The used methodology is descriptive with quantitative and qualitative aspect of the problem. The general hypothesis of the research is: By using different models of AR as teaching strategy, the individualization of pupils learning can be improved. Two actions were implemented during the AR: *Building the teachers' knowledge and understanding of the action research models as a form of individualization of learning and teaching* and *practicing AR models in the classroom as a strategy for individualization of learning and teaching*. 20 Primary school teachers and their pupils (N=324) were selected to participate in this AR as research sample. The data was collected by using questionnaires, interview and participatory observation of pupils and classroom activities. Pupils and teachers were surveyed, the teachers were also interviewed and the pupils were observed during the lessons. The data from the questionnaire is calculated in frequencies, average and standard deviation.

3. FINDINGS

The teachers were asked to present their perception about the processes of individualization of teaching and learning during the implementation of the two actions as steps of the AR by selection of one category (Strongly disagree; Disagree; Partly agree; Agree and Fully agree) for each given statement. The steps were implemented consecutively, and the results are presented in Table 1.

Table 1: Teachers' Perception of the Processes of Individualization of the Teaching and Learning

Statements	Initial perception		Perception after the first action		Perception after the second action	
	X	Σ	χ	Σ	χ	Σ
Pupils learn according to their personal dynamic and intensity.	2.300	1.187	2.850	1.388	4.100	1.300
Pupils are satisfied with the organization of the learning context.	2.800	1.400	3.300	1.552	4.650	0.572
Pupils can reach their own capacities during teaching in the classroom.	2.650	1.459	3.350	1.590	3.600	1.685
Pupils are actively engaged in the processes of cooperative learning.	2.000	1.449	3.550	1.596	3.900	1.480
Pupils participate in the activities according to their own capacities.	1.700	1.308	3.000	1.789	4.350	1.152
There is a peer support for the learning processes provided in the classroom	1.250	0.698	1.950	1.322	4.300	1.100
Pupils are willing to collaborate with the others during learning.	2.800	1.749	3.450	1.627	4.250	1.043

My classroom is a place for individual growth.	1.550	1.071	3.150	1.621	3.450	1.532
Pupils can create personal expectation from the teaching and learning process.	1.900	1.375	3.750	1.445	4.100	1.179
My classroom promotes research activities of every pupil.	1.250	0.887	2.550	1.830	3.950	1.203
Pupils can construct their knowledge in the classroom.	3.000	1.732	3.250	1.699	4.150	1.314

The similar statement were given to the sampled pupils (N=324), and they were asked to present their perception of the individualization of the teaching and learning during the implementation of the two actions as steps of the AR. The results are given in Table 2.

Table 2: Pupils' Perception of the Individualization of the Teaching and Learning Processes

Statements	Initial perception		Perception after the first action		Perception after the second action	
	χ	Σ	χ	Σ	χ	Σ
I learn according to my personal dynamics and intensity.	2.441	1.438	2.809	1.432	3.410	1.397
I am satisfied with the organization of the context of learning.	2.373	1.388	2.543	1.345	3.272	1.372
I can reach my own capacities during teaching in the classroom.	2.725	1.477	2.778	1.501	2.877	1.543
I am actively engaged in the processes of cooperative learning.	1.809	1.327	2.475	1.609	2.963	1.737
I participate in the activities according to my own capacities.	1.966	1.226	2.756	1.457	3.003	1.543
I am supported by other pupil/s in the classroom in the learning processes.	2.559	1.237	2.895	1.345	2.941	1.425
I am willing to collaborate with the others during learning.	2.809	1.006	2.975	1.138	3.306	1.406
My classroom is a place for individual growth.	2.778	1.189	3.136	1.255	3.806	1.055
I can create personal expectation from the teaching and learning process.	2.531	1.686	2.892	1.611	3.515	1.417
My research activities are promoted in the classroom.	2.148	1.498	2.818	1.622	3.198	1.488
I can construct my knowledge in the classroom.	2.577	1.396	2.830	1.612	3.818	1.470

The teachers were interviewed at the beginning and at the end of the project, and the most frequently used statements for description of the students' activities at the beginning and at the end of the AR are as following:

- **Statements of the teachers at the beginning of the action research:** The pupils: raise hands; ask maximum two questions per lesson; write in their notebooks on their own; are active listeners; use their books; can give suggestions; participate in group work; are directed to the content and ask for examples of their everyday life.

- **Statements of the teachers at the end of the action research:** The pupils are: motivated to participate in the activities; are engaged with all of their potentials; learn in their own ways; are focused in their research activities; create constructive proposals; set the hypothesis; learn together; enjoy during learning; collaborate with others as part of mutual growth; participate in designing of the classroom and make decisions on their own learning.

The pupils were observed during the lessons in 20 classrooms at the beginning, after the first and after the second action. The results from the observation are given in Table 3.

Table 3: Check List of the most Frequent Pupil Activities during Action Research

<i>Activities of pupils during lessons</i>	<i>At initial stage¹⁹⁴</i>	<i>After the first action</i>	<i>After the second action</i>
The pupils raise hands.	XXXX	XXX	XXXX
The pupils ask maximum two questions per class.	XXX	XX	X
The pupils write in their notebook on their own.	XXXX	XXX	XX
The pupils are active listeners.	XXXX	XXX	XXX
The pupils use their books.	XXX	X	XX
The pupils can give suggestions.	X	XXXX	XXXX
The pupils participate in group work.	XX	XXX	XXXX
The pupils are directed to the content.	XXXX	XX	XX
The pupils ask for examples of their everyday life.	XXXX	XXX	XXXX
The pupils are motivated to participate in the activities.	XX	XXX	XXX
The pupils are engaged with all of their potentials.	X	XX	XXX
The pupils learn in their own ways.	XX	XXX	XXXX
The pupils are focused in their research activities.	X	XX	XXX
The pupils create constructive proposals.	X	XXX	XXX
The pupils set hypotheses.	X	XX	XXXX
The pupils learn together.	XX	XXX	XXXX
The pupils enjoy during learning.	XX	XX	XXXX
Collaboration among pupils is part of mutual growth.	X	XXX	XXX
The pupils participate in designing of the classroom.	X	XX	XXX
The pupils make decisions on their own learning.	X	X	XXXX

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The findings show that different models of action researches have positive impact as teaching strategies on the pupils' learning, which can be observed in the teachers' and pupils' perceptions presented in Table 1 and Table 2. The statements in the teachers' questionnaire in the initial stage of the AR have the lowest values of the pondered value of the arithmetic means, compared to the later phases of the research. After the implementation of the first and the second action, the pondered value of the arithmetic means is increasing for every given statement, which means that using different models of action research in the classroom has positive impact on the individualization of the pupils' learning according to the sampled teachers.

¹⁹⁴ Explanation of the signs: XXXX- always; XXX- often; XX- rarely; X- never.

In addition, pupils' perceptions are similar, i.e. the majority of the pupils don't find the initial stage of the classroom activities as means for creating educational context that enables individualization and the pupils' personal growth. According to the pupils (Table 2), during the implementation of the first and the second action in the action research the processes of individualization of learning are qualitatively improved. The pondered values of the arithmetic means for every given statement confirm the latter.

The teachers were also interviewed at the beginning and at the end of the action research. The results show that there are more complex, more participative, and more integrative pupils' activities at the end of the research, compared to those activities at the beginning of the research which can be described as normal, simple and obligatory.

To make the picture complete, we should take into account the perception of the pupils' activities in the classroom (See Table 3). The observation taken at the beginning and at the end of the research shows that the mentioned pupils' activities are more recognizable in frequency and in intensity at the beginning than at the end of the research. In addition, the participative, collaborative and individual pupils' activities take place at the end of the research.

By comparing and contrasting the two sets of findings, we have eventually come to conclusion that the general hypothesis of the research *By using different models of AR as teaching strategy, the individualization of pupils' learning can be improved*, is confirmed, i.e. using different AR models as teaching strategies has positive impact on the activities, the engagement, dedication and participation of the pupils in the processes of learning with accordance to their personal characteristics.

5. REFERENCES

- Iliev D. (2017). *Action research as strategy for learning of gifted and talented pupils*, Introductory Impulses at the Round table *Giftedness and creative approaches to learning*, 30 Jun 2017, Vrsac, Retrieved June 21, 2018 from: <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2017/05/Dean-Iliev-en.pdf>
- Koenig R. (2010). *Learning for keeps: teaching the strategies essential for creating independent learners*, ASCD.
- Koshy V. (2005). *Action Research for Improving Practice- A Practical Guide*, Paul Chapman Publishing.
- Pelto P. R..An Introduction to Action Research, In: *Pelto P. R. n* (Ed). (2010). *Action Research for Teacher Candidates- Using Classroom Data to Enhance Instruction*, ROWMAN & LITTLEFIELD EDUCATION.
- Pritchard A. (2009). *Ways of Learning theories and learning styles in the classroom* (second edition), Routledge.
- Rowell L. L., Bruce D. C., Shosh M. J., and Riel M. M., Introduction, In: Rowell L. L., Bruce D. C., Shosh M. J., and Riel M. M. (Eds.). (2017). *The Palgrave International Handbook of Action Research*. Palgrave Macmillan.
- Zuber-Skerritt O., Introduction: New Directions in Action Research, In: Zuber-Skerritt O. (Ed.), (1996). *New directions in action research*. The Falmer Press.

How to Travel from Difficult to Challenge

Tatjana ATANASOSKA¹⁹⁵, Biljana CVETKOVA DIMOV¹⁹⁶

Abstract

Educational system is part of society. So why we find ourselves amazed when in schools we testify some situations we consider to be abnormal. We constantly have some expectations from schools: among them to be catalisator of society transformation and reforming. Really, is this institution so powerfull? Societies become more and more mixed environments: different people with different cultural, etnical, religious, social, linguistical background. We must not forget their different expectations, wishes, ambitions, plans, orientation. People also have different needs, skills, knowledge, expiriences, capabilities. From the society we expect to make an efforts to focus on all those things, at group, as well as individual level. The same expectation we have from schools. We must not forget our expectation at the same time are on excellence matters: pupils has to get the most effective and the high quality education, and we expect to be excellent and to reach their full potential. All those expectations are on the high demand level, complicated and difficult to manage. All of this difficult, demanding tasks depend on teachers knowledge, capabilities, competences, motivation and willingness to give an maximum effort to acomplished them. Our country inquired strategy for inclusion of children with special educational needs for some time. It is mostly implemented at elementary school level. Secondary scools are far away from this matter, as we on a first look make an conclusion. But which is the real situation in schools? How process of inclusion of pupils with SEN is going on? What are the institutional, organizational, or other kind of obstacles that schools are facing? Is there enough support from local community factors, nstitutions for implementation of such serious concept? Are teachers well prepared for this concept? How do they manage to deal with their role? Are they good prepared for work with pupils with SEN? What side of working with pupils with SEN they find most difficult for accomplision? Are children with SEN getting the real treatment that they need? What do their parrents mean about the position of their children? What kind of support schools, parents, as well as teachers need? What is the situation about different levels of education: firs ciclys of elementary educaton, second ciclys, secondary education? Are there any differences about difeerent subjects for working with pupils with SEN? Many of those and many more questions need to be answered if we want our strategy for inclusion pupils with SEN to become a reality. Not just reality, but sucessfull story. We need an approach in wich working with those pupils is consideret as challenge, not for an misiion impossible. To find out if we are on a right way to do so we need an complex picture over all situation. And the most important we need to be aware about position, feeling and caabilities of teachers. This study is dedicated on research a part of the real situation from the teachers point of view.

Key words: *Society expectations, SEN, teachers role, educational system, challenge*

1. INTRODUCTION

For a while now in the framework of the world wide education, inclusion as a process has been in the focus. Since the very first efforts something to be done about it we witness the different practices used in the educational system of different countries. What they all have in common is the movement from integration to complete inclusion. For some this process has gone slowly, less

¹⁹⁵ "St Kliment Ohridski" University - Bitola, Faculty of education-Bitola, R.Macedonia, tatjana_atanasoska@yahoo.com

¹⁹⁶ St Kliment Ohridski" University - Bitola, Faculty of education-Bitola, R.Macedonia, biljana.cvetkova@uklo.edu.mk, biki_gorko@yahoo.com

successfully, where for others relatively fast and more effective. There are various reasons for such differences: population's mentality, provided preconditions needed for the success of the process. The beginning positions for this process are of key meaning: it is condemned to success or failure depending on whether the level of human capital in the environment in which this process is carried out is on the wanted level, but the obtainable financial moment cannot be left out as well. Naturally, during this process it is allow some things to be provided as it goes along, but still the good preparation plays the main role in guaranteeing the success. Non the less inclusion itself cannot nor it supposed to happen. At least not in the institutions within the educational system. This paper reflects on the experiences in Republic of Macedonia gain on the

w

a

y

t

o

w

a

r

d

s

r

e

a

l

i

z

a

t

i

o

n

b. What has be done for inclusion?

First and foremost, what must be mention connected to the path from exclusion, through integration to inclusion in education, is the existence of loads of term still used when it comes to this problematic. Terms "difficult students", vulnerable categories, marginalizes groups, students

t

h

e

with special educational needs, students with difficulties have largely complicated the road to inclusion. That of course comes out of the constant need people, in this case students to be categorized, classified, to be separated based on parameters common for a few of them. Justification for such actions could be found in the fact that this is seen as the only way that could offer successful designing of the educational process best way for students and teachers to manage. But as an unwritten rule the pedagogical theory witnesses, in practice when such initiatives appear they go in extremes. In this case one is the treatment of every student as individual, as reflected in the movement for individualization of education, so the matter will turn back at the beginning: total unjustification of student's treatment as they were subject of a certain classification.

c. Practical question

In the efforts of full realization of the concept and philosophy of inclusive education, regardless of the country, few questions have constantly shown to be key and the manner they are answered, to determine inclusions success. Most of those questions refer to teaching staff, i.e. its preparedness to realize the inclusive educational practice. First and foremost is the question of teacher's initial education i.e. teacher's initial training that guarantee they are solidly trained to question's answer has been universalize by the fact that in the competencies that a teacher must possess after finishing the initial education the competencies covering inclusion's implementation take part as well. This state exists in the inclusive educations of Republic of Macedonia's teachers as well. As worldwide in our education too discussions are lead around the necessity to refer to teachers as "special teachers" or does anyone caring out the educational process need to have knowledge skills and ability to respond to the challenges set up by the inclusion. In our rows the point of view that the teacher should be well prepared to deal with the uniqueness of each student, is dominant.

2. METHODOLOGY

The subject of our investigation in this paper are elementary school teachers' stances and opinions regarding the three aspects of inclusion: the social, school and personal. The motive for this investigation lays in our everyday contact with teachers, and our debates on this problematic. Long –standing practice of inclusive education give us the right to execute a survey that will determine teachers' perception and with it depict what is really happening in our schools. This way we will establish whether our teacher think of inclusion as hardship or challenge. That will also show as whether it exist the medical model or it functions the social model that we stand for. For this we have designed a special questionnaire constituted of questions grouped in such way that covers teachers' stances and opinions on the three aspects of inclusion: social, school and

personal. Positive or negative percentage declaration is the indicator that give us the right to analyze the results. The social aspect has been operationalized through politics, legislation, organization, management and questions of support mechanisms in state's domain, which must be fulfilled so the success of the inclusive practice is guaranteed. The school aspect was concerned with questions regarding curriculum, school organization, team work, family cooperation and community cooperation as well. The personal aspect was concern with questions regarding personal preparedness to practice inclusion, motivation, and opinions, existence of prejudice and stereotypes as well as preparedness to include the evaluative dimensions of inclusion. Our survey included 450 teachers teaching in elementary schools, with assumption that most of them if not all have a proper initial education, or have gone through different trainings for successful practice of the inclusive process regardless of their years of service. Teachers voluntarily participated in the survey.

3. FINDINGS

Answers to the questions have solved our dilemmas. Unfortunately, we cannot be satisfied with the results. Firstly, the general impression of the social aspect of inclusion is hopeless. Only 30% of teachers share a positive opinion on the degree of necessary steps met by society. Only 35% of teachers are informed about society's educational politics. Only 37 % of them are informed about the legislation which is the base not only of the inclusive educational practice, but of the inclusive society as a whole as well. According to 28% of teachers the organizational aspects that society must meet are at a satisfying level. The management aspect on society's level is on a satisfying rang according to 38% of teachers. 69% of them have serious remarks on account of the supporting aspects that are in the domain of society. Over all we must not be satisfied whit what teachers and school institutions receive from the social aspect as base and support for the inclusive process, especially given that sometimes that is something that this process cannot function without. When it comes to the aspect of providing the necessary preconditions for inclusion on a school level the situation is no different. According to 82% of the teachers the problem for successful inclusion is the strong and inflexible curriculum. The unsuitable school organization is a problem for inclusion according to 73% of the teachers. As a barrier for successful inclusion 64% of teachers state to be the deficiency of materials and suitable technological support. Team work is the key form of collaboration between teachers and special teams. But only 49% of teachers are satisfied with it i.e. 49% of them claim that it exists, of course its presence it is not on a satisfactory level. Collaboration with parents it is another key moment that in the case of inclusive education is one of the fundamental relations that guaranties successful inclusion. Insufficient 55% of teachers claim to have good, effective and well thought out communication

and collaboration with parents. Disappointing 39% of teachers claim that support and collaboration in and with the community in which the school function is at a satisfactory level. Same impression only confirmed through teacher's opinions and stances remains for the aspect of teachers' personal perception that evolves around personal preparedness and inclusion in the process of inclusion. Only 36% of them estimate that their personal preparation for practicing inclusion during the initial education is good. 39% of them locate the motivation for including into the inclusive practice in their own intrinsic motivation. Defeating 34% estimate that they have developed a positive attitude towards inclusion. 77% of teachers are honestly admitting they still have prejudice regarding inclusion, which is an honest answer on their part but it also shows their awareness about their personal disadvantages. Unfortunately, our frequent informal conversations with teachers during this survey of their opinions and stances regarding inclusion in school as a process that a lot is spoken about and it is promoted through all kinds of initiatives and discussions but concrete steps as well turned out to be disappointing. The ones that have to practice educational inclusion on daily basis are satisfied with not one aspect of it. Not with what it means organization and basis of society, not with the institutional level nor they are satisfied with their own personal preparation.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

This situation directs to the conclusion that despite the long years of pledging for inclusion in the education, still the social model has not flourished. It is required a lot to be done in order not to go back on our intentions, meaning not to keep the medical model that classify students as disease codes and treat them as cases that must adapt on the educational forms and standards. This also shows that teachers see inclusion as hardship facing the little support and delivery on social and institutional level that is needed for it successfulness. On such conditions it cannot be expected their energy and initiative to come out of their acceptance of inclusion as challenge on the contrary they are still focused on the obstacles they feel incapable to get past. Those are the reasons why inclusion is still seen as hardship.

5. REFERENCES

<https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/5-tips-for-handling-ebd-kids-emotional-behavior-disorder-in-an-inclusive-classroom/>
file:///C:/Users/ASUS/Downloads/[C_P_Gause]_Diversity,_Equity,_and_Inclusive_Educa(BookFi).pdf
file:///C:/Users/ASUS/Downloads/[David_Mitchell]_Contextualizing_Inclusive_Educati(BookFi).pdf
file:///C:/Users/ASUS/Downloads/[Christine_O'Hanlon]_Educational_Inclusion_as_Acti(BookFi).pdf

Problem Solving Teaching and Learning-Challenge for Critical and Creative Thinking

Biljana CVETKOVA DIMOV¹⁹⁷, Tatjana ATANASOSKA¹⁹⁸

Abstract

The process of teaching and learning is equally important as the learning outcomes. One wise though says: *The true value of a teacher is determined not by what he knows, nor by his ability to impart what he knows, but by his ability to stimulate in others a desire to know.* Problem solving teaching and learning is based on the view that problem-setting and its solution is a creative way of actively acquiring knowledge as the highest form of learning. At the same time, the essence of problem learning is to impel students to curiosity, to stimulate them to ask questions and to answer questions, to stimulate pupils to use their thinking skills at a higher level, to learn through their own experience rather than through pure reproduction. Children should be ready to ask questions and solve problems at the earliest age. The paper present results of investigated kindergarten teachers opinions and teacher's opinions in primary education how they understand the concept of problem solving teaching and learning, and opinions and views about the influence of problem solving teaching and learning on development of children critical and creative thinking. Kindergarten teachers and teachers in primary education are teachers who were part of trainings and workshops for problem solving teaching and learning. After finished workshops and trainings for problem solving teaching and learning, kindergarten teachers and teachers in primary education implement problem solving teaching and learning in their educational process. The aim of this study is to find out what teachers think about problem solving teaching and learning, how they implement problem solving teaching and learning in their work, does problem solving teaching and learning have impact and influence on children creative thinking and critical thinking. In the research are included 15 kindergarten teachers and 30 teachers from I to IX grade in primary schools from Bitola and Prilep municipality in R. Macedonia.

Keywords: *problem solving teaching and learning, creative thinking, critical thinking.*

1. INTRODUCTION

In the everyday world full of problem we discuss about esence and importance of Problem solving teaching and learning. Seems like that educators want to make teaching and learning process more complicate and difficult for students. But the point of this is not to make the process of teaching and learning more complicated or difficult but fun and easier. How is this possible and is it necessary will somebody say. The term *problem* caused confusion when is mentioned, but searching the origin of problem based learning- PBL and his supporters, they say that setting problem as a base of learning is something that foster students on learning and researching, that students are more inspired and motivated, students learn from first-hand instead just memorizing the facts.

¹⁹⁷ St Kliment Ohridski" University - Bitola, Faculty of education-Bitola, R.Macedonia, biljana.cvetkova@uklo.edu.mk, biki_gorko@yahoo.com

¹⁹⁸ St Kliment Ohridski" University - Bitola, Faculty of education-Bitola, R.Macedonia, tatjana_atanasoska@yahoo.com

d. Problem solving teaching and learning

This type of learning has several unique and specific elements. More importantly, this method can be used at all levels from elementary to highest. All the experiences in applying this type of learning begin with the emergence of an essential question. It is of a kind that does not have one single simple answer, but requires a deeper understanding of the content to answer it.

Problem solving is a critical skill for success in any field or endeavor. The path to success on a project or goal is bound include pitfalls and challenges. The ability to persevere when faced with difficulty or the unknown will impact the outcome of any trajectory. Problem solving skills are not natural but they can be developed through practice and modeling. (Germain-Williams, T. 2017.p.9).

Learning is self-contained, which means that students are responsible for finding a solution to the problem. Students work in cooperative groups to find a solution. The team of students presents their findings, which is called a cumulative project, in front of the class. Teachers are active throughout this method of learning, leading students through their research and offering them the necessary support. this type of learning can promote the development of critical thinking skills, problem solving capabilities, and communication skills. It also provides opportunities for group work, finding and evaluating materials to be explored, and acquiring lifelong learning habits. This type of learning can be entered in any learning situation. There is evidence that this type of learning can be used throughout the semester as the primary method of learning and teaching. It can be used as a way of designing hours or simply as an approach in starting a discussion. It is no less important and its use as a creation of the assessment process and individual issues. What connects all these approaches in its use is precisely the use of problems that arise from real life and the world.

2. METHODOLOGY

This research investigate kindergarten teachers opinions and teacher's opinions in primary education how they understand the concept of problem solving teaching and learning, and opinions and views about the influence of problem solving teaching and learning on development of children critical and creative thinking. The aim of this study is to find out what kindergarten teachers and teachers in primary education think about problem solving teaching and learning, how they implement problem solving teaching and learning in their work, does problem solving teaching and learning have impact and influence on children creative thinking and critical thinking. After finished workshops and trainings for problem solving teaching and learning, kindergarten teachers and teachers in primary education implement problem solving teaching and

learning in their educational process. In the research are included 15 kindergarten teachers and 30 teachers from I to IX grade in primary schools from Bitola and Prilep municipality in R. Macedonia. All of the kindergarten teachers and primary school teachers have taken part in workshops and trainings for problem solving teaching and learning. This workshops and trainings where designed by the authors of this papers.

The research is designed within qualitative research approach and case study method. Open-ended questions was used to collect data in semi-structured interviews. Answers from interview are grouped under related titles and their frequencies are identified. We used word teachers in methhodology of work for primary school teachers and for kindergarten teachers together.

3. FINDINGS

Teachers Answers About Does Their Understanding About The Concept Of Problem Solving Teaching And Learning Are Changed After Finished Trainings And Workshops?

91% of interwieved teachers said that they already have some idea about this concept, but after finished workshops and training have better understanding for problem solving teaching and learning, 4% answered that they have understand the concept independent of workshops and trainings.

Teachers Answers About Does They Used Problem Solving Teaching And Learning In Their Previous Work (before workshops and trainings)

Most of the teachers answered that they havent used problem solving teaching and learning in their previous work, some of them give answers that they have used problem solving teaching and learning couple of times.

Teachers Answers About Does They Use Problem Solving Teaching And Learning In Their Work (after workshops and trainings)?

None of the interviewed kindergarten teachers and teachers gives negative answers, means that nobody gives us answer that they does not use problem solving teching and learning in educational process.

Teachers View About Does Problem Solving Teaching And Learning Affect On Teching And Learning Process In Generall?

It is very interesting that none of the interviewed kindergarten teachers and teachers gives negative answers, means that nobody gives us answer that problem solving teaching and learning doesn't have positive influence on childrens learning. Most of teacher's says that problem solving teaching and learning stimulates children's to use their thinking skills at higher level, children's

are more involved and active, more motivated, process of teaching and learning is fun and interesting.

Table 1. Teachers View About Does Problem Solving Teaching And Learning Have Impact And Influence On Children Creative Thinking?

Answer titles	Frequency
Problem solving teching and learning has big influence on development of children creative thinking	29
It can be said that it has some positive influence on children creative thinking	8
Depend of teacher	4
Depend of children	4

Table 2. Teachers View About Does Problem Solving Teaching And Learning Have Impact And Influence On Children Critical Thinking?

Answer titles	Frequency
Problem solving teching and learning has big influence on children critical thinking.	32
It can be said that it has some positive influence on children critical thinking.	8
Depend of teacher	3
Depend of children	2

Table 3. Teachers Views On The Factors Which Affect The İmplementation Of Problem Solving Teaching And Learning İn Educational Process

Answer titles	Frequency
Competence of teacher	16
Curriculum	6
Materials for work (books, educational software)	3
Depends of subject	9
Learning environment	5
Character and children's skills	4
Children's age	2

Teachers Opinions About “What Should Be Done For More Effective Implementation Of Problem Solving Teaching And Learning? ”

Teachers point following answers: workshops, teachers trainings for their competence development, more often use of problem solving teaching and leaning, using problem solving teaching and leaning from preschool age, development of educational software, curriculum development and changes, materials for work, creating positive school and learning environment.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

Investigating teacher's opinions about their understanding of the concept of problem solving teaching and learning shows us that after finished workshops and training they have better understanding of problem solving teaching and learning. All of the interviewed teachers said that they use problem solving teaching and learning. All of the interviewed teachers said that problem solving teaching and learning have positive influence on childrens learning. Most of teacher's says that problem solving teaching and learning stimulates children's to use their thinking skills at higher level, children's are more involved and active, more motivated, process of teaching and learning is fun and interesting. Teacher's views are that problem solving teching and learning has big influence on development of children creative thinking and critical thinking.

Competences of teachers are ponted as one of the most important factors which influence on the implementation of problem solving teaching and learning in educational process.

Workshops, teachers trainings for their competence development, more often use of problem solving teaching and leaning, using problem solving teaching and leaning from preschool age, development of educational software, curriculum development and changes, materials for work, creating positive school and learning environment, are pointed as a things that should be done in future for more effective implementation of problem solving teaching and learning.

5. REFERENCES

- Elbert Walker,A. Leary, H. Hmelo-Silver, C. E. Ertmer, P. A. (editors) (2015) *Essential Readings in Problem-based Learning*, Purdue University Press, Print ISBN: 978-1-55753-682-2, West Lafayette, Indiana, Printed in the United States of America, Catalogin in Publication data on file at the library of congress,
- Germain-Williams, T. (2017) *Teaching Children To Love Problem Solving-A Reference From Birth Through Adulthood*, Vol.6, World Scientific Publishing, Print ISBN: 978-981-3209-82-4, Singapore.

A Study of the Opinions of the Students from the Specialty "Geriatric Care" about working with the biography

Mariya DIMOVA¹⁹⁹

Abstract

Each person is unique and therefore his biography is also unique. Working with the life story of the old man helps geriatric specialists to explore it, understand it, support and activate. Biographical work is at the heart of care for people with dementia and is carried out under an atmosphere of trust and security for the old man. By working with biography, the past life of the old man is explored, assisting him in the present, and planning his future. When dealing with the biography of older people with dementia promote their communication and socialization, to foster the design of their daily lives and their living environment.

The method of working with biography is still not applied in practice when working with old people in Bulgaria. Geriatric specialists in Bulgaria are the only professionals with competence to work with methods for working with the biography of the old man. Until Bulgaria, geriatric specialists are trained only in specialty "Geriatric care" of the College of Medicine, Trakia University, Stara Zagora. This is a new country specialty and there is only one graduate student class. The aim of the study is to study the opinion of the Geriatric Care students of the Medical College, Thracian University, Stara Zagora about their training in using the Method of working with the biographies of the elderly and its application in practice. **Discussion and results:** A survey of 100% of the students of the Geriatric Care specialty of the Medical College was made. They were studied: the experience of the students in applying the Method of working with the biography of real elderly people, as part of their training at the Medical College; the number of older people with whom students have worked outside of the learning environment with this method; how this method is perceived by old people. Students' opinion on the necessity of studying the method and its applicability in Bulgaria has also been studied; whether they have encountered difficulties in learning and learning this method during their studies and whether they would use this method in their practice after graduation. Based on the analysis of the data was found that surveyed students positively evaluated the study of methods for working with the biography of older people, do not encounter difficulties in learning during the training and would apply this Method in practice after their graduation.

Conclusion: Building knowledge and skills to work with the biography of the elderly is an important part of the social aspects of the training of students in the field of Geriatric Care.

Keywords: *research, training, students, geriatric specialists, working with biography*

1. INTRODUCTION

Biography job is a job with the life story of the old man, including its physical, mental and spiritual development. Biographical work is possible in all phases of life, including in working with older people. Each person is unique and therefore his biography is also unique. Working with the old man's life helps the geriatric specialists to get to know, understand, support and activate it. Biographical work is at the heart of caring for people with dementia and performed at build trust and security for the old man.

When we work with the biography we study the old man's past life, we support him and accompany him in the present and planning his future. Working with the biography of old people

¹⁹⁹ Medical College at Trakya University, 9 Armeyska Str., Stara Zagora-6000, Bulgaria, E-mail: mdimovameister@gmail.com

with dementia promotes their communication and socialization, supports the design of their daily lives and their living environment. The method of working with biography is still not applied in practice when working with old people in Bulgaria. Geriatric specialists in Bulgaria are the only professionals with the competence to work with the Old Man's Biography Method.

Up to now, in Bulgaria, geriatric specialists are trained only in the specialty "Geriatric Care" of Medical College, Trakia University, Stara Zagora. This is a new country specialty and there is only one graduate student class. The method of working with biophysics is studied in the subject "Social Aspects of Care for the Elderly and the Elderly". (1.) (2.)

When working with the old man's biography, students work individually with him. They learn better to understand and interpret its behavior, attitudes and reactions. They explore its resources and interests that could be hidden so far. Knowing the old man, geriatric specialists do not see him only in the present, but also in his past. Through the work of biography, the old man can be seen in its entirety. He wakes up and reflect on his memories of various life situations that he has forgotten. In this way, the story of his life, which has shaped his personal peculiarities, is resumed.

The story of the old man's life causes emotions in him of joy, happiness, sadness, sorrow, anger, and so on. Therefore, in the process of learning, students learn to work extremely carefully with biographical work and build in themselves skills for increased sensitivity. The students learn to collect biographical data from a third party (relatives, friends, acquaintances, etc.).

2. OBJECTIVE

The aim of the study is to study the opinion of the Geriatric Care students of the Medical College, Thracian University, Stara Zagora about their training in using the Method of working with the biographies of the elderly and its application in practice.

3. MATERIALS AND METHODS

Analysis of questionnaires and documents, scientific publications.

4. DISCUSSION AND RESULTS

A survey of 100% of the Geriatric Care students (first, second and third year of stud) was made at Medical College, Trakia University, Stara Zagora. Of these, 71% are women and 29% are mazhe.*Fig.1.*

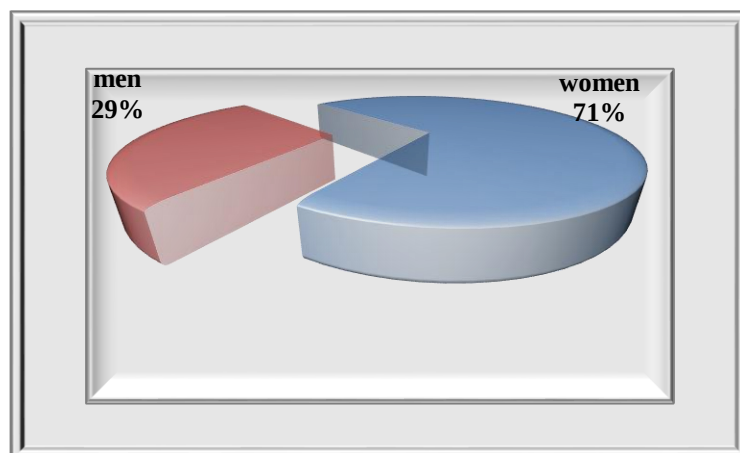


Figure 1: Composition of the surveyed students by gender.

They were studied: the experience of the students in applying the Method of working with the biography of real elderly people, as part of their training at the Medical College; the number of older people with whom students have worked outside of the learning environment with this method; how this method is perceived by old people. Students' opinion on the necessity of studying the method and its applicability in Bulgaria has also been studied; whether they have encountered difficulties in learning and learning this method during their studies and whether they would use this method in their practice after graduation. The survey found that until the time of the interview, all students had applied the Biography Method to Real Old People. Previously, in a learning environment 79% of the students have mastered the method with ease, while 21% have encountered some difficulties. Fig. 2

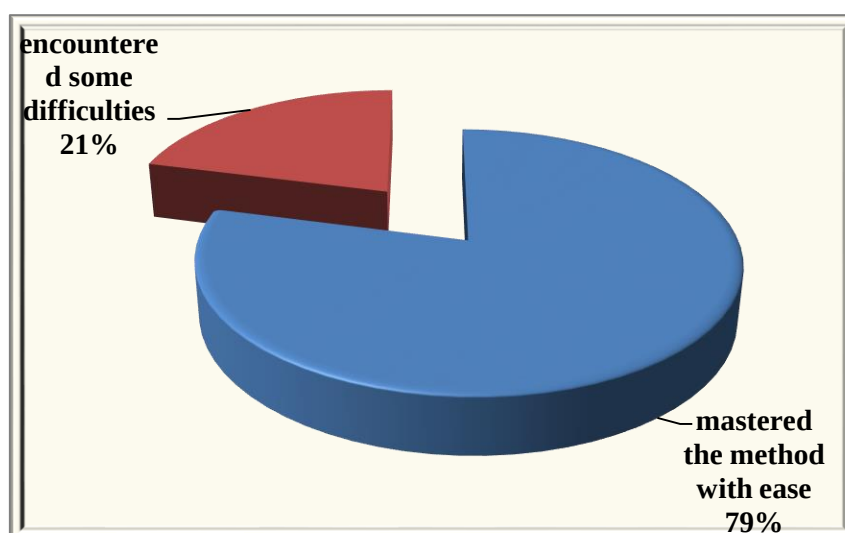


Figure 2: Difficulty in learning the Biography Method in the Learning Environment.

Query how often worked outside the academic environment with this method, 46% of students say they have worked with a real old man, 24% - two old people, 18% - three and 12% - with more than three people. **Fig. 3**

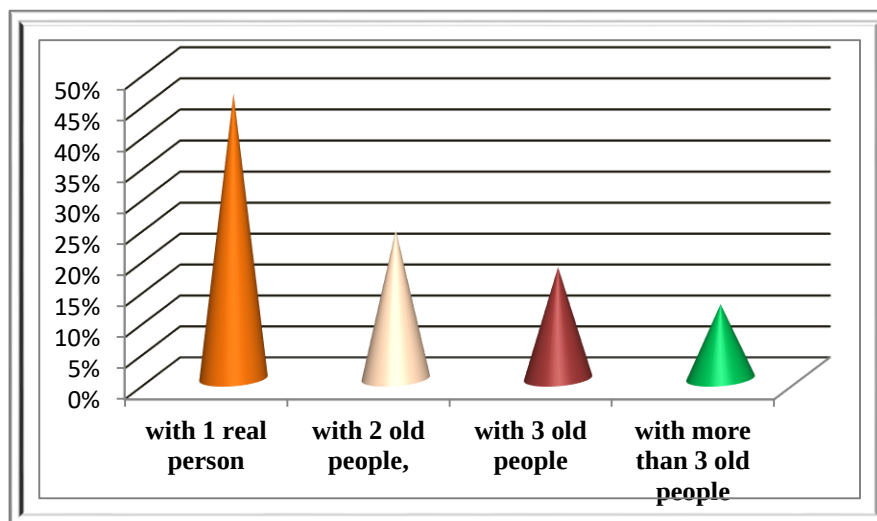


Figure 3: The students' experience of applying the Method of working with the biography of real elderly people.

Students were asked how this method is accepted by older people. 12% of students believe that older people perceive an excellent method for working with biography, 41% responded with "very good", 46% - "well." **Fig. 4**

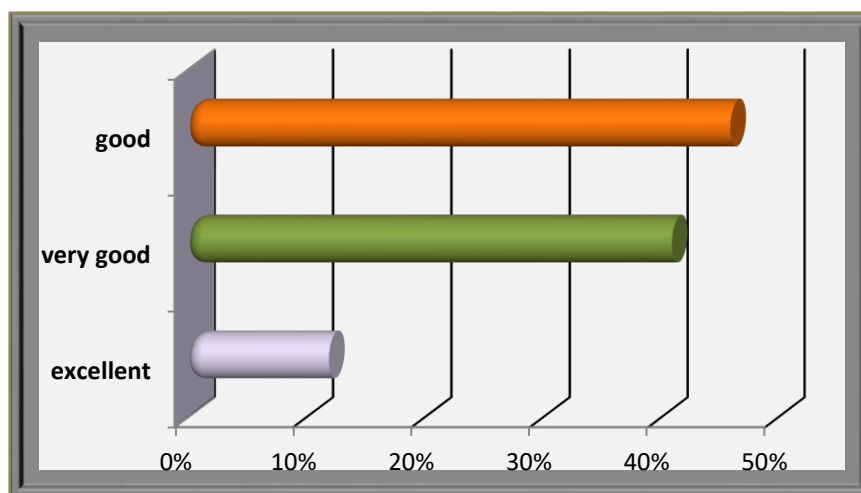


Figure 4: Students' opinion on how the biographical work is accepted by old people.

Regarding whether it is necessary to study this method by geriatric specialists, 100% of the students responded affirmatively. **Fig. 5**

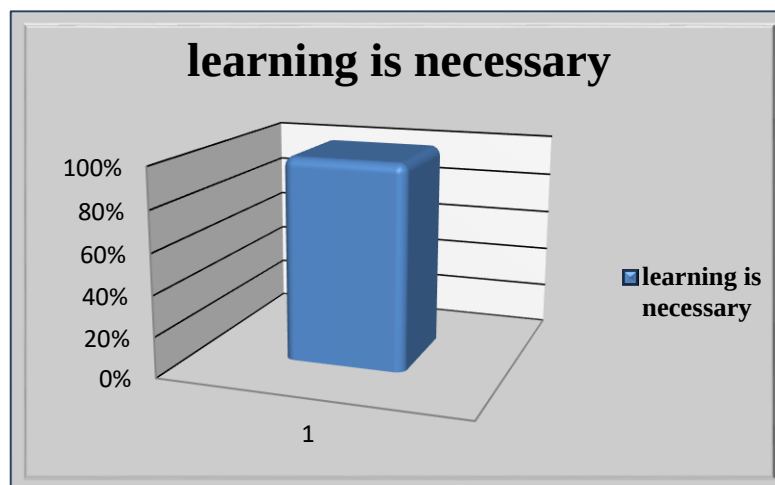


Figure 5: Students' opinion on whether it is necessary to study this Method.

Asked if applicable biographical work in practice in Bulgaria at present, 88% of respondents answered positively, 12% of geriatric professionals are of the opinion that this method can not be applied at this time in practice in the country. **Fig. 6**

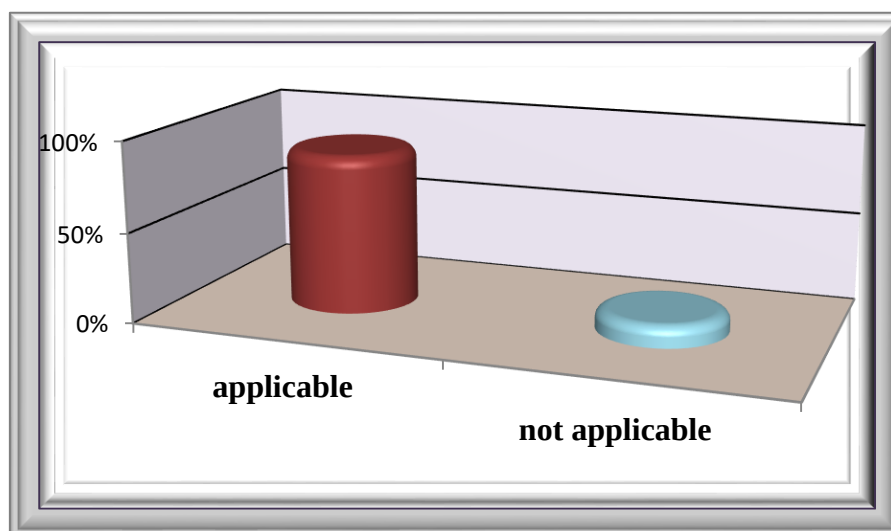


Figure 6: Post students concerning the applicability of this method in practice in Bulgaria at present.

When asked where, in their opinion, work with biography can be applied in practice in Bulgaria, students have given more than one answer, 100% of them included of the nursing homes, 46%- of the hospices, 53% - home environment, 18%- of the hospitals, 71% of the day care centers, 76% - of the protected homes, 18% -of the students - the method could also be applied in other areas, such as psychiatric hospitals and centers for mentally ill people. **Fig. 7**

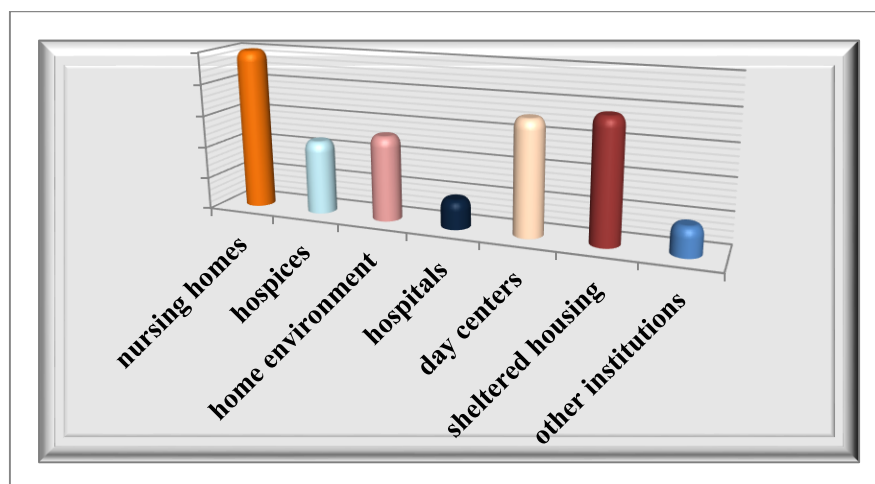


Figure 7: Students' opinion on where this Method can be applied in practice in Bulgaria.

Asked whether geriatric specialists would use this method in their private practice after graduation, 54% responded with "definitely yes" and 46% with "Closer to yes". **Fig. 8**

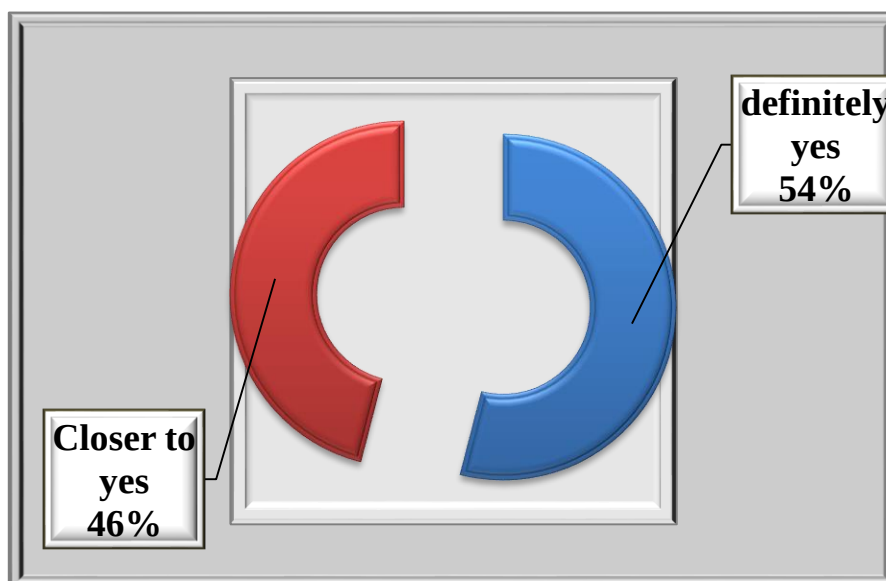


Figure 8: Expressed desire for students to use this method in their personal practice after graduation.

5. CONCLUSIONS

On the basis of the analysis of the obtained data, that surveyed students positively evaluated the study of methods for working with the biography of the elderly. They have no significant difficulty in learning the Method during their training, by perfecting it during their work with real elderly people. Geriatric specialists are optimistic regarding the application of this method in a real working environment and have a clear vision of where it might be applied. Students willing to apply this method in practice after graduation. In conclusion, it can be summed up,

that the study of the Method of Working with Biography is an important part of the training of students in the field of "Geriatric Care" at the Medical College to acquire social competencies for working with older people.

6. REFERENCES

1. Curriculum of the Geriatric Care Specialty of Medical College, Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria, latest update from 2018
2. Curriculum "Social aspects of care for adults and the elderly," specialty "Geriatric care" of Medical College, Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria, last updated by 2018

Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation Of Secondary Science Teachers' Job Satisfaction and Self-Efficacy Levels

Elif KONAN²⁰⁰, Mustafa ÇAKIR²⁰¹, Özgür Kıvılcın DOĞAN²⁰²

Özet

Bu araştırmada, kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ortaöğretim fen bilimleri (fizik-kimya-biyoloji) öğretmenlerinin iş doyumu ve öz yeterlik düzeylerini belirleyerek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu ve öz yeterlik düzeylerinin, çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, öğretmenlikteki mesleki deneyim yılı, kurum türü, branş, mevcut kurumdaki mesleki deneyim yılı ve öğretmenliği kendi isteği ile seçme durumu) göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 200 gönüllü ortaöğretim fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmenleri, Öğretmenlerin İş Doyumu, Öğretmenlerin Öz Yeterliği

1. GİRİŞ

Eğitimin amacı, kişileri çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatarak, onları yaşadıkları topluma ve dünyaya uyumlu bireyler haline getirmektir (Toprak ve Bozgeyikli, 2011). Eğitimin niteliği her ülkenin tarihsel süreç ve eğitim felsefelerine bağlı olmakla birlikte, öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin görevi; bilişsel anlamda öğretimi gerçekleştirmenin yanı sıra kişisel ve duygusal özellikleri ile öğrencilere model olmaktır. Öğretmenlerin araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, bilgiye ulaşabilen ve kendine güvenen bireyler yetiştirebilmeleri öz yeterliklerinin farkında olmalarına bağlıdır (Eker, 2014, s.263). Öğretmenlerin öğretme sürecinde başarılı, üretken ve mutlu olmalarının ön koşulu ise iş doyumlarının yüksek olması ile mümkündür.

²⁰⁰ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı

²⁰¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mustafacakir@marmara.edu.tr

²⁰² Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, odogan@marmara.edu.tr

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ortaöğretim fen bilimleri (fizik-kimya-biyoloji) öğretmenlerinin iş doyumu ve öz yeterlik düzeylerini belirleyerek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Ayrıca çalışmada öğretmenlerin iş doyumu ve öz yeterlik düzeylerinin, çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, öğretmenlikteki mesleki deneyim yılı, kurum türü, branş, mevcut kurumdaki mesleki deneyim yılı ve öğretmenliği kendi isteği ile seçme durumu) göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

- 1) Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve iş doyumu düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, öğretmenlikteki mesleki deneyim yılı, kurum türü, branş, mevcut kurumdaki mesleki deneyim yılı ve öğretmenliği kendi isteği ile seçme durumu) göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin, iş doyumu düzeyleri ve öz yeterlik inançları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- 3) Öğretmenlerin öz yeterlik inançları alt boyutları, iş doyumu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, seçilen ölçeklerin uygulanması ve sonucunda elde edilecek veriler bakımından nicel bir çalışmadır. Bu çalışmada kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin, iş doyumu düzeyleri ve öz yeterlik inançları çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki tespit edildiğinden, korelasyonel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelidir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Bursa ilindeki kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ortaöğretim fen bilimleri (fizik-kimya-biyoloji) öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, 200 gönüllü ortaöğretim fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan 200 öğretmenin 119'u kadın, 81'i erkek; 75'i fizik, 58'i kimya, 67'si biyoloji öğretmenidir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘JSS İş Doyum Ölçeği’ ve ‘TTSES Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda, öğretmenlerden kendileri ile ilgili olarak yaş, cinsiyet, eğitim durumu, branş, kurum türü, öğretmenlikteki mesleki deneyim yılı, mevcut kurumdaki mesleki deneyim yılı ve öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçme durumu ile ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. İş doyumu ile ilgili verileri toplamak için; kısa adı JSS (Job Satisfaction Survey) olan iş doyum ölçeği kullanılmıştır. ‘Job Satisfaction Survey (JSS)’ iş doyum ölçeği, Paul S. Spector tarafından 1985 yılında geliştirilmiş olup, iş görenlerin işi ve işin farklı yönleri hakkındaki tutumlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir (Güllü, 2009). Ölçek, 2009 yılında Yelboğa tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır (Güllü, 2009). Öz yeterlilik ile ilgili verileri toplamak için ise Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen ‘Teachers’ Sense Of Efficacy Scale (TTSES)’ ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 2005 yılında, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından ‘Turkish Version Of The Teachers’ Sense Of Efficacy Scale (TTSES)’ olarak Türkçe’ye uyarlanmıştır (Doğan, 2013).

2.4. Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu ile iş doyumu ve öz yeterlik ölçeğinin bulunduğu anket formundaki verilerin analizi, betimsel istatistik yöntemleri ile SPSS 20.0 paket istatistikî programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek için genel iş doyumu alt boyutlar ile ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek için de genel öz yeterlik ve alt boyutlar ile ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. İstatistiksel işlemler için parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Örneklemin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov Smirnov testiyle incelenmiştir. Test sonucunun anlamsız çıkması sonucunda t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunun anlamlı çıkması durumunda, gruplar arasındaki farkı tespit etmek amacıyla, çoklu karşılaştırma tablosundaki Scheffe testi sonuçlarından faydalanılmıştır. Varyansların eşit dağılmadığı durumlarda Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca çeşitli değişkenler açısından ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sorularına yönelik ulaşılan, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar tablolar ile gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı ve İş Doyumu Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	n	μ	ss
İş Doyumu Ölçeği	200	3.85	0.63
Öz Yeterlik Ölçeği	200	6.99	0.94

Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını *oldukça yeterli* düzeyde buldukları, aynı zamanda *orta* düzeyde iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 2: Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğini Kendi İstekleri İle Seçme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Kurum	Gruplar	n	μ	ss	sd	t	p
Kamu	Evet	88	166.79	21.75	98	1.576	0.118
	Hayır	12	155.50	32.96			
Özel	Evet	92	172.07	20.87	98	2.843	0.005
	Hayır	8	150.50	16.33			
Genel	Evet	180	169.49	21.41	198	3.081	0.002
	Hayır	20	153.50	27.09			

Öğretmen öz yeterlik inançları, demografik özelliklerden sadece öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Özel eğitim kurumlarında mesleğini kendi isteği ile seçen öğretmenlerin öz yeterlik inancı ($\mu=172.07$), kendi isteği ile seçmeyen öğretmenlerden ($\mu=150.50$) daha yüksektir. Kurum türü ayırt edilmeden bakıldığında da aynı farklılık görülmektedir [$t_{(198)}=3.081$, $p<0.05$]. Öğretmenlik mesleğini kendi isteği seçen öğretmenlerin öz yeterlik inançları ($\mu=169.49$), kendi isteği ile seçmeyen öğretmenlerin öz yeterlik inancından ($\mu=153.50$) daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğini kendi istekleri ile seçen öğretmenlerin, yeteneklerinin farkında olup yeniliklere ve gelişmelere açık bireyler olduklarından öz yeterlik inançlarının da yüksek olacağı düşünülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyet ve Mesleğini Kendi İstekleri İle Seçme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Kurum	Gruplar	n	μ	ss	sd	t	p
Özel	Kadın	71	3.90	0.67	98	-3.275	0.001
	Erkek	29	4.37	0.56			
Genel	Kadın	119	3.80	0.62	198	-1.498	0.136
	Erkek	81	3.94	0.65			
Özel	Evet	92	4.08	0.67	11.255	3.679	0.004
	Hayır	8	3.52	0.38			
Genel	Evet	180	3.89	0.65	34.997	4.745	0.000
	Hayır	20	3.45	0.35			

Öğretmenlerin iş doyumları özel eğitim kurumlarında görev yapan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiş ve erkek öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin ($\mu=4.37$), kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden ($\mu=3.90$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında oluşan

anlamli farkın nedeni erkeklerin ve kadınların işten farklı beklentiler içerisinde olmaları; kamu da görev yapan öğretmenler arasında anlamli bir farklılık tespit edilmemesinin nedeni olarak da erkeklerin ve kadınların işten benzer beklentiler içerisinde olmaları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, öğretmenlerin geneli ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinde öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçme durumuna göre anlamli bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçen öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4: Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Kurum	n	μ	ss	sd	t	p
Kamu	100	3.67	0.54	189.65	-4.253	0.000
Özel	100	4.04	0.67			

Tablo 4'deki öğretmenlerin iş doyumu düzeyi ortalamalarına bakıldığında özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ($\mu=4.04$), kamuda görev yapan öğretmenlerden ($\mu=3.67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; özel okulların imkânlarının devlet okullarından fazla olması, sınıflardaki öğrenci sayısının az olması, çalışma şartlarının daha iyi ve ücretin daha tatmin edici olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 5: Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

Kurum Türü	Değişkenler	n	r	p
Kamu	İş Doyumu	100	0.127	0.209
	Öz Yeterlik	100		
Özel	İş Doyumu	100	0.453	0.000
	Öz Yeterlik	100		

Tablo 5 incelendiğinde, kamuda görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamli bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0.127$, $p>0.01$). Ancak özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0.453$, $p<0.01$). Buna göre, öğretmenlerin iş doyumları arttıkça öz yeterlik inançlarının da artacağı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yükseltilmesi için eğitim alanında yapılabilecek değişikliklerin, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini de olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerde artan öz yeterlik inancı ile birlikte mesleklerinden duydukları memnuniyet artacak, sonuçta iş doyumu düzeyleri de pozitif yönde etkilenecektir.

4. ÖNERİLER

Geleceğin nitelikli insan gücünü yetiştiren eğitim kurumlarının, belirlemiş oldukları amaçlara ulaşabilmesi ve istenen verimin alınabilmesi için öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve iş doyumları önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda ortaöğretim öğrencilerinin üniversite tercihlerinde bilinçli ve istekli tercih yapmaları açısından, okullarda öğretmenlik mesleğini tanıtıcı rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmen adaylarının ileride ideal ve başarılı bir öğretmen olabilmeleri için öz yeterlik inançlarını güçlendirecek ve iş doyumunu düzeylerini arttıracak uygulamalara yer verilmelidir. Bursa ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiş olan çalışma, farklı illerde tekrarlanarak genel bir ülke profili hazırlanabilir. Çalışmanın araştırma grubunu ortaöğretim fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Aynı ya da benzer araştırmalar farklı branş öğretmenlerine de uygulanarak tekrarlanabilir. Bu araştırmada veriler, anket aracılığıyla nicel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerle görüşmelere dayalı nitel araştırma yöntemleri ile bu konuda daha kapsamlı bilgiler edinilmesi sağlanabilir. Son olarak öğretmenlerin, iş doyumunu düzeyleri ve öz yeterlik inançları arttırılarak çağdaş ve kaliteli bir eğitim anlayışına sahip olmaları sağlanmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Güllü, E. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(131), 125-147.

Intercultural Notes in the Textbooks for Grade V in the Nine Year-long Education

Ubavka MILOSHESKA²⁰³,

Abstract

In the educational system in the Republic of Macedonia music education is present in all educational levels, starting from preschool, all the way to university education, in which it is included either as general or professional music education. The intercultural, woven in the music folklore presented through sheet music in the textbooks for grade V in the nine year-long education, is the subject of our research. Our research aims to: acquire information regarding the presence of the music folklore presented through sheet music in the textbooks for the subject Music education in grade V in the nine year-long education in the Republic of Macedonia and to confirm the need for addition of textbooks with folklore sheet music. The descriptive method is going to be predominant and we are going to analyze the condition, make comparisons and generalizations, but we are also going to use the causal method, the method of theoretical analysis and the comparative method. The research is going to be carried out through an analysis of the pedagogical documentation, the curricula, the syllabi and the textbooks for grade V in the nine year-long education.

Keywords: *interculture, notes, music folklore, textbook, nine year-long education.*

1. INTRODUCTION

Music education is a mandatory school subject with a fund of 72 classes per year in grades I – V in primary education. Its main goals are proper musical development of the children; development of creative abilities, as well as social, cognitive, emotional and psychomotor abilities. The content is a source of pleasure, enjoyment and aesthetic experience, and it can also be integrated (Pedagoshkaenciklopedija 2,1989).

Music folklore, as art that precedes the written text, is closely related to human culture, the values and characteristics and it is a mark of the cultural progress of the nations and the identity. It is invaluable, and an important component of the education and the cultivation of interculturalism.

The insufficient study of the presence of the folklore presented through sheet music in Grade V, the improvement and innovation of the process of realization of the instruction that covers the music folklore and the individual affinities of the researcher are subjects of this research.

1.1. Defining the keywords

Interculture – it includes a high degree of interaction and contact among different cultures, as well as mutual respect of the values of tradition and the norms. Respecting diversities, active tolerance, honoring different cultures, providing equal possibilities, and fighting discrimination are considered to be the basic principles of interculturalism (Babachic, 2013, 14).

²⁰³ Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski” Skopje

Multiculture – is static expression, and confirmation of the presence of the different ethnical cultures that exist next to each other. Interculture is an active and dynamic process.

Notes – graphical signs for marking the tones. (Basics of music theory).

Primary school – is an institution that holds a special place in the educational system and it is the main carrier of the general education of a nation, everywhere in the world. (Pedagoshkaenciklopedija 2,1989,158).

Nine year-long education–it is nine year-long education that covers three educational and developmental periods whose characteristics are based on the Concept for the Nine Year-long Primary Education and the syllabi.

Music folklore is the inexhaustible source and invaluable treasure from the treasury of the cultural heritage presented through folk songs, folk dances, and instruments. “The folk music creation was shared orally in order to avoid being extinct and destroyed” (Truda, 1976, 178).

School– is the key educational unit in which the pedagogical workers and the teachers with their polyvalent functions, such as planning, curricular, initiative taking, therapeutic, evaluative, creative, instructive, animating, diagnostic, advisory, etc., take direct participation in the accomplishment of the educational goals by the students.

1.2. Interculture in Folklore

Music is an important part of our biological composition, according to (Habermeyer,2001), and it is one of the constituents that makes up the human being. It accompanies us in all periods of our life here on Earth, from the conception of the fetus, the birth, the life, and all the way to death. It is very important because it influences “the cultivation of the students, the development of the aesthetical feelings, the ability for understanding and experiencing music art, thus providing gradual inclusion and participation in the music life in their environment” (Syllabus for Grade IV, 2008, 167).

Music covers three social layers (children, adults and old people), and it prevails through all historic periods in all geographic locations, which through internalization provides people with opportunities for facing each other, communication and evaluation, exchange of values and models of life, as well as introduction to other ethnicities and ways of expression.

The cultural differences and the identities of the people who live in a multicultural country, the centuries-long spiritual and material existence embedded in a tradition and personified in folk dances, folk games and folk songs are part of the folklore contents that the students learn about in the educational process.

Folklore is a culture that covers key moments from the life of people (the birth, the wedding and the death – mostly by mourning in songs). They are mostly accompanied by songs whose authors are anonymous, and they sing of moments that are topical, and it is convenient that they exist and are transferred orally.

We analyzed intercultural by studying the electronic editions of the textbooks for grade V in Macedonian, Albanian, Turkish and Serbian language of instruction, which are completely identical in terms of content, but with a translation of the texts in the corresponding language. (http://issuu.com/eucebnici/docs/muzicko_5_mak?mode=embed&layout=http://eucebnici.mk/issuu/theme/layout.xml&showFlipBtn=true)

1.2. Sheet music in the textbooks for the instruction in grade v

In the perceiving of music there is an educational and cognitive causality (a reason – consequence relationship) that leads to creation, fantasy, contemplation, creativity, etc. It leads to joy, sorrow, pain, pleasure, heroism, beauty and ugliness.

The perceiving of music awakens emotional relationships and it develops an emotional environment with a positive emotional climate. It elevates the aesthetic and ethical sense, and it makes people notice, understand and practice the nice things in the social relationships and activities, collaboration, group management, as well as development of abilities for reassurance, persuasion and ability for team-work.

It develops successful and independent communication, successful listeners, solidarity, humanity, respect, tolerance and appreciation of the nice things, acceptance of the culture of other people, and the differences among individuals as positive values.

We analyzed the textbook for grade V, published in 2010 by the authors: Slavjanka Dimova, Vera Angelovska and Marina Vasic-Stefanovska (in all instructional languages). It covers contents from the following planned topics: Singing, Listening to Music, Playing Children's Musical Instruments", Musical Literacy, Musical Expression and Creation, Basics of the Musical Forms and Folk Music Creation.

These contents in the textbooks are given in topics. Folklore content is found on pages 73 – 94. They cover the folklore, the musical folklore, its elements, the folk songs and their division, the folk dances, visual illustrations of ceremonies, folklore elements with sheet music of songs, etc. We are going to focus on the sheet music.

The Macedonian folklore is presented in the textbook with sheet music (Table 1).

Table1 - Macedonian folk songs

Folk song and page	Beat	Beat parts	Range	Note values no pauses	Interval jump	Signs	Processing and tonality
Shto chudo stanalo p.64	4/4	8	d1- c2	¼, 1/2, 1/8, ¼ with.	g1-d1	bow, repetition	By listening C-Major
Malkite momi p. 65	2/4	12	c1- c2	¼, 1/8, ¼ with.	g1-c2	bow, repetition	By listening C-Major
Sestra kani bratana vechera p.79	7/8	10	c1- h1	¼, 1/8, and ¼ with.	g1-h1 e1-g1	bow, repetition	By listening A- Minor
Nazad, nazad, Kalino mome p.79	7/8	16	d1-c2	¼, 1/8, and ¼ with.	d1-fis1 g1-h1	bow, diesis, B Minor, repetition	By listening G- Minor
Kukja imam na Pelister p.80	9/8	4	c1-h1	¼, 1/8, ¼ with .	g1-h1 g1-e1	diesis, B Minor,	Playing Children's Musical Instruments G-Minor
Poslushajte patrioti p.80	7/8	16	cis1- h1	¼, 1/8 , ½ and ¼ with.	f1- hes1 d1-g1	bow, diesis, B Minor, repetition	D-minor
Tugjinata pusta da ostane p.81	7/8	16	c1- c2	¼, 1/8 and ¼ with.	c1-f1	bow, repetition, B Minor	F-Major
Oj, Lijarche p.81	4/4	4	e1-a1	¼, 1/8	e1-g1	repetition	C-Major
Vrana konja javam ja p.82	7/8	9	h1-c2	½, ¼, 1/8,, 1/16, ¼ with.	c1-g2	repetition, 1 and 2 volta, B Minor, natural	C-Minor
Jas teprativ na voda Kalino p.83	7/8	12	c1-a1	¼, 1/8 and ¼ with.	d1-g1	bow, repetition	By listening C-Major

In the textbook, there are ten folk songs from the Macedonian ethnos presented with sheet music. We came to the conclusion that there is no record of a folk song from the other ethnicities living in Macedonia. According to the syllabus, the students need to get introduced to music folklore elements from the other ethnicities living in Macedonia as well.

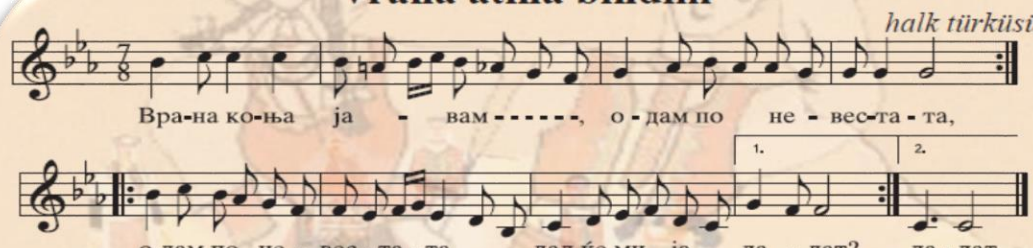
The following folk songs with a determined character of the song have a sheet music: "Shtochudostanalo", p.64, "Malkitemomi", p.65, "SestraKanibratanavechera" – family folk song, p.79, "Nazad, nazadKalinomome" – a love song, p.79, "Kukja imam naPelister" – a humorous song p.80, "Poslushajtepatrioti" – revolutionary song.

"Tugjinatapusta da ostane", belongs to the group of songs dedicated to hard work, which results in a division of these songs into: pastoral folk songs, migratory folk songs, folk songs dedicated to harvest, and folk songs dedicated to day labor, p.81. The folk song "OjLijarche" belongs to the group of ceremonial folk songs. The song "Vranakonjajavamja" is an example of

the folk songs dedicated to customs. They are divided into: wedding folk songs, toast folk songs and mourning folk songs, p.82. The folk song “Jas teprativnavodaKalino” is presented with sheet music and it is accompanied with instructions for processing by hearing it with children musical instruments or for expression of the creative abilities for creating choreography for the song, p.83. The folk song “IzlegolDelchevvojvoda” is presented on page 94 with a text and a photograph of GoceDelchev.

Supplement 1, Macedonian folk song ”Vranakonjajavamja”in the textbook for instruction in Turkish

Vrana atına bindim *halk türküsü*

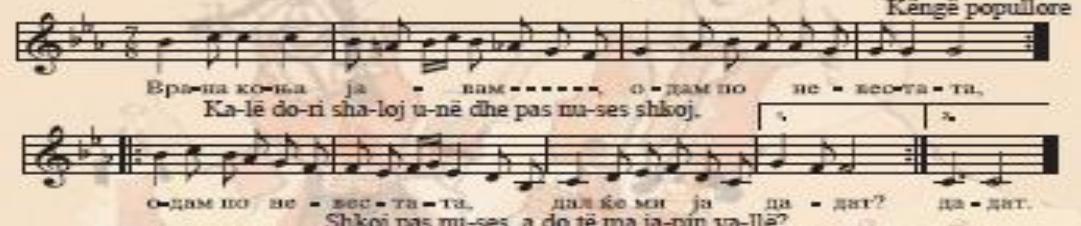


Вра-на ко-ња ја - вам -----, о - дам по не - вес-та - та,
о-дам по не - вес-та - та, дал ќе ми ја да - дат? да - дат.

Köy ortasında davul çalar, hora tepilir Güzel kız hora çeker Kız horayı neşelendirdi Babası köye kızı vermez Köye vermez, çünkü çok güzeldir Çünkü çok güzel, beyaz ve kırmızı Öleceğim annem, onsuz eve ben gitmem Köye köle giderim, sadece onun olayım.	На сред село тапан чука, оро се вие. На сред село тапан чука, оро се вие. Оро се вие, мома водеше, мома водеше, оро красеше. Татко и ја дава, в село не ја дава. Татко и ја дава, в село не ја дава. В село не ја дава, оти е убава, оти е убава, бела ем првена. Ќе умрам мајко загинам, без неа дома н е одам. Ќе умрам мајко загинам, без неа дома н е одам. В село слуга ќе бидам, само неа да земам, в село слуга ќе бидам, само неа да земам.

The analysis of the textbook for grade V for the instruction in Turkish showed that the sheet music is neatly presented, however, the text of the Macedonian folk song is only translated without division in syllabi and it is inserted under the folk song that is used for singing the folk song. The same song in the textbook for instruction in Albanian is presented with division of the words into syllabi, which is not adequately done and does not comply with the traditional presentation in terms of originality of the nation which created it.

Kalë dori shaloj unë Këngë popullore



Вра-на ко-ња ја - вам -----, о-дам по не - вес-та-та,
Ka-lë do-ri sha-loj u-në dhe pas mu-ses shkoj.

о-дам по не - вес-та-та, дал ќе ми ја па - дат? да - дат.
Shkoj pas mu-ses, a do të ma ja-pin va-llë?

Në mes të fshatit bie lodra, vallja hidhet
Në mes të fshatit bie lodra, vallja hidhet
Vallja hidhet, vajza e heq vallen
Vajza e heq vallen, vallen e zbukuron.

На сред село тапан чука, оро се вие
На сред село тапан чука, оро се вие
Оро се вие, мома водеше,
мома водеше, оро красеше.

Babai e jep, në fshat nuk e jep
Babai e jep, në fshat nuk e jep
Në fshat nuk e jep se është e bukur,
Se është e bukur, e kuqe e bardhë.

Татко и ја дава, в село не ја дава
Татко и ја дава, в село не ја дава
В село не ја дава, оти е убава,
оти е убава, бела ем црвена.

Do të vdes nënë do të mbytem, pa të në shtëpi nuk
do të vij
Do të vdes nënë do të mbytem, pa të në shtëpi nuk
do të vij
Në fshat shërbëtor do të bëhem, vetëm atë ta marr,
në fshat shërbëtor do të bëhem, vetëm atë ta marr.

Ќе умрам мајко загинам, без неа дома не одам
Ќе умрам мајко загинам, без неа дома не одам
В село слуга ќе бидам, само неа да земам,
в село слуга ќе бидам, само неа да земам.

This is not the case in the textbook in Serbian, where the same song is presented on page 83 with sheet music, in a Macedonian folk text, followed by presentation of the text in stanzas, but only in Macedonian.

Врана коња имам ја народна песма



Вра-на ко-ња ја - вам -----, о-дам по не - вес-та-та,
о-дам по не - вес-та-та, дал ќе ми ја да - дат? да - дат.

На сред село тапан чука, оро се вие.
На сред село тапан чука, оро се вие.
Оро се вие, мома водеше,
мома водеше, оро красеше.

Татко и ја дава, в село не ја дава.
Татко и ја дава, в село не ја дава.
В село не ја дава, оти е убава,
оти е убава, бела ем црвена.

Ќе умрам мајко загинам, без неа дома не одам.
Ќе умрам мајко загинам, без неа дома не одам.
В село слуга ќе бидам, само неа да земам,
в село слуга ќе бидам, само неа да земам.

For all given examples of folk songs, there is one shared characteristic and mark, which is the author- the people. Our conclusion is that there is unequal presentation of the folk songs in terms of their folk text and that there is absence of marking of the tempo for performance in all previously mentioned folk songs.

2. FINAL CONCLUSIONS OF THE RESEARCH

In the analysis of the textbooks for Grade V in the nine year-long education published (in Macedonian, Albanian, Turkish and Serbian) by a group of authors: Slavjanka Dimova, Vera Angelovska and Marina Vasic-Stefanovska we came to the conclusion that there is unequal visual presentation of a part of the folk songs in the textbooks, as well as a shortage of folklore elements from the other ethnicities which live in the Republic of Macedonia and that there is insufficient presence of the folklore elements (folk songs, folk dances and folk instruments).

We only noticed the presentation of the Macedonian music folklore which covered folk songs with sheet music, but we did not find any folk dances.

Our research confirmed the need for enriching the textbooks with folklore contents presented with sheet music from the other ethnicities living in Macedonia.

3. RECOMMENDATIONS

The textbooks need to include didactical-methodological recommendations planned in the concept for the textbook;

As far as the textbooks for grade V are concerned, the following is necessary: revision of the existing folklore records; addition of the necessary data (tempo) of the folk songs; equal visual presentation of the folk songs; inclusion of folklore contents from other ethnicities; enrichment of the textbooks with records of folk dances; audio records of suggested folk songs and dances, etc.

This will result in innovations in the educational process, the syllabi, and supplementation of the textbooks with folklore elements of all ethnicities which live in the Republic of Macedonia with sheet music, etc.

4. REFERENCES:

- Бабачиќ, И., (2013г.), Интеркултурноста во лектирниот фонд во одделенската настава (II – V одделение) ,, [Babachic, I., (2013) "Interculture in the Reading Fund in Elementary Education (II – V Grade)"]
- Димова, С., Ангелова, В. & Васиќ-Стефановска, М., (2009). *Музичко образование за четврто одделение деветгодишно основно образование*. Скопје, Министерство за образование и наука Република Македонија, Графички центар доел (преземени на 11.03.2013г.); [Dimova, S., Angelova, V. & Vasic-Stefanovska, M., (2009). *Music Education for Grade IV in the Nine Year-long Primary Education*. Skopje, Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia, Graphical Centre doel (downloaded on 11.03.2013)]
- Димова, С., Ангелова, В. & Васиќ-Стефановска, М., (2010). *Музичко образование за петто одделение деветгодишно основно образование*. Скопје, Министерство за образование и наука Република Македонија, Графички центар доел, (преземени на 11.03.2013г.); [Dimova, S., Angelova, V. & Vasic-Stefanovska, M., (2010). *Music Education for Grade V in the Nine Year-long Primary Education*. Skopje, Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia, Graphical Centre doel (downloaded on 11.03.2013)]
- Eyewitness Music (2002). *Dorling Kindersley Limited*, London A Pearson Company;
- Коларовска, Г. В., Витанова, А., & Стефановска, В. М. (2006). *Прирачник за наставата во прво одделение во деветгодишното основно образование*. Скопје, Биро за развој на образованието на Република Македонија; [Kolarovska, G. V., Vitanova, A., & Stefanovska, V. M. (2006). *Manual for instruction in Grade I in the Nine Year-long Primary Education*. Skopje. Bureau for Development of the Education of the Republic of Macedonia]

- Manasteriotti, V. (1982). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb, Školska knjiga; [Manasteriotti, V. (1982). *Music Education for Beginners*. Zagreb, Školska knjiga]
- Muzička enciklopedija 2 (MCMLXXIV). Zagreb, Jugoslovenski leksikografski zavod; [Musical Encyclopedia 2 (MCMLXXIV). Zagreb, Yugoslavian Lexicographical Institute]
- Pedagoška enciklopedija 2. (1989). Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; [Pedagogical Encyclopedia 2. (1989). Belgrade, Institute for Textbooks and Instructional Tools]
- Reich T. (1976). *Muzikazamladeprijatelj muzike*. Zagreb, Školska knjiga; [Reich T. (1976). *Music for the Young Friends of Music*. Zagreb, Školska knjiga]
- Habermeyer, S. (2001). *Pravamuzikaza vase dete*. Cacak, Inter gradex trade; [Habermeyer, S. (2001). *The Right Music for Your Child*. Chachak, Inter gradex trade]
- Đorđević, B. (2011). *Muzika i korelacija u razrednoj nastavi* (43-58). Сомбор, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, МБМ Плас – Нови Сад; [Djordjevic, B. (2011). *Music and Correlation in Elementary Education* (43-58). Sombor, University of Novi Sad, Faculty of Pedagogy in Sombor, MBM Plas - Novi Sad]

INTERNET SOURCES:

- <http://bro.gov.mk/docs/>
- http://bro.gov.mk/docs/V_oddelenie_programi.pdf Наставна програма по Музичко образование за петто одделение во деветгодишно основно образование, 2008); со решение бр. 07-4069/1 од 22.05.2008г. (преземено на 11.03.2013г.) [Curriculum for Music Education for Grade V in the Nine Year-long Primary education, 2008) with a Decision No.: 07-4069/1 brought on the twenty-second of May, 2008 (downloaded on 11.03.2013)];
- <http://www.oudebrca.com/wp-content/uploads/2011/02/KONCEPCIJA-zaDEVETGODISNO-OSNOVNO-OBRAZOVANIE-MK.pdf> Концепција за изработка на учебник. Методологија на вреднување на учебник (2010), Скопје, Биро за развој на образованието. (преземено на 11.03.2013г.) [A Concept for Development of a Textbook. Methodology for Assessment of a Textbook (2010), Skopje, Bureau for Development of the Education. (downloaded on 11.03. 2013)]
- <http://e-ucebnici.mk/sites/e-ucebnici.mk/files/osnovno>

Yabancı Dil Öğretimi ve Çizgi Romanlar

Foreign Language Teaching And Comics

Yıldırım TUĞLU²⁰⁴, Gökçe AYKUT²⁰⁵

Özet

Nowadays, developing technology increases to communication possibilities. The rapidly changing communication possibilities also brings the foreign language requirement. Technological innovations are dragging the effect of visual media and the focus of our lives. These rapid changes are also reflected in educational practices. Eliminate borders with obsolete technology, foreign language requirement has also increased in all areas. These rapid changes with the new tendencies in the process of foreign language learning and teaching, it is increasing the need for new perspectives in education. The concept of visual literacy has entered our lives with the influence of media and visuals. New approaches have increased the need to use multiple learning occasion. In this context, there have been many studies on foreign language training until today. Materials used in the teaching of foreign languages are very important. Different materials are needed to parallel with the new orientation. Language teaching is not only objective in developing a strong grammar and vocabulary, it aims to be able to use the target language in every ambiance. In order to increase the functionality of language skills, strategies and criteria facilitate the understanding and expression of texts that are appropriate for student-centered purposes come to the fore. Literary texts are structures with different cultural elements. Poetry, novels, fables, stories, literary genres such as comics are being used effectively in foreign language teaching course. Comics are one of the highlights of this type of text with visuals. Comics are text types in which shapes and colors, short sentences, visual and text can be followed together. Comics are an important material that enables language development and intercultural communication. According to the constructivist approach, comics are motivating materials that activate the student and increase attention and curiosity. In this study was the educational dimension of comics investigated. The study was carried out with the questionnaires of the fourth grade students of German language teaching department of Trakya University and the student who had graduated from other German programs with open-ended questions. In order to be able to evaluate teacher candidates and graduate teachers, special attention has been paid to our ability to take courses such as special teaching methods, orientations and media literacy. The questionnaire was formed and semi-structured quantitative and qualitative data collection tool. Information was also collected with individual and focus groups. In this study, learning effect of comic book usage in German learning is examined. The purpose of this research is to measure the attitudes towards the use of comics in teaching these languages.

Keywords: Foreign Language Teaching, Comics, New Orientations Visual Media Tools

1. GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte iletişim olanakları daha da artmaktadır. İletişim olanaklarının hızla değişmesi yabancı dil gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Teknolojik yenilikler medya etkisini ve görselliği hayatımızın odağına sürüklemektedir. Bu hızlı değişimler eğitim uygulamalarında da kendini göstermektedir. İlerleyen teknoloji ile sınırlar aradan kalkmış, her alanda yabancı dil gereksinimi ortaya çıkmış ve artmıştır. Bu hızlı değişimler ile yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde yeni yönelimlere, eğitimde yeni bakış açılarına ihtiyaç artmaktadır. Bamford'a göre (2007) görsel yazın (visual literacy), yani görsel iletileri anlamak,

204 .Dr. Öğr. Üye., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Edirne, yldrm39@yahoo.de

205 Yüksek Lisans Öğrencisi; Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, g_aykut@yahoo.com

oluşturmak ve iletişim sürecinde kullanmak, öğrenilmesi gereken bir süreçtir. Medyanın ve görsellerin etkisi ile hayatımıza görsel okuryazarlık/medya okuryazarlığı kavramı girmiştir. Her geçen gün daha da gelişen medya çağında, sözlü kültürden görsel kültüre bir evrilme söz konusudur (“Görsel milat” tanımı için bkz. Frey, 1999, akt. Cihan, 2014:313). Yakup (2010) ve Cihan (2014), görselliğin özellikle çocuklar ve gençler üzerinde olumlu katkıları olduğunu, çocukların ve gençlerin yetişkinlere göre çizgi roman, televizyon, bilgisayar, cep telefonu, oyunlar ve videolar gibi medya araçlarıyla daha fazla zaman geçirdiklerini vurguluyor. Bu yoğun görselliğin okuma alışkanlıkları, algılama ve öğrenme biçimleri, yazı dillerine yansıyan etkileri olduğunu da belirtmektedirler. Yani kısaca özellikle çok genç bir nüfusa sahip olan ülkemizde görsel okuryazarlığın daha da önemli olduğu kaçınılmaz bir gerçektir.

Yeni yaklaşımlar Cihan’a (2014) göre çoklu öğrenme ortamlarını kullanma gereksinimini de arttırmıştır. Eğitim uygulamalarındaki yeni yaklaşımlar, çoklu öğrenme ortamlarını zorunlu kılmaktadır. Dale’in çalışmalarından edinilen sayısal verilere göre insanlar, öğrendiklerinin %83’ünü görme, %11’ini işitme, %3,5’ini koklama, %1,5’ini dokunma ve %1’ini tatma duyularıyla öğrenmektedir. Yine bu çalışmaya göre, insanlar okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem işittiklerinin %50’sini, söylediklerinin %70’ini, yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadır (Dale, 1969: 108). Temizyürek ve Birinci (2016:55) ye göre yabancı dil öğretiminde kullanılan yardımcı ders araçları öğrencilerin birden fazla duyu organını harekete geçirir. Bu şekilde daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilir. Tuğlu’nun (2012) de belirttiği üzere bu husus kendisini ayrıca öğrencilerin motivasyonları üzerinde de oldukça olumlu gösterir.

Günümüze kadar yabancı dil eğitime yönelik pek çok çalışmalar yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller bu bağlamda çok önemlidir. Yeni yönelimler buna paralel farklı materyallere gereksinim oluşturmaktadır. Temizyürek ve Birinci (2016:54) değişen teknoloji ile kullanılan materyallerin çeşidinin ve niteliğinin de sürekli geliştiğini, yabancı dil öğretiminde materyal kullanımının başarıyı arttıran önemli bir unsur olduğunu belirtmektedirler.

Geleneksel yöntem ile gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim-öğretimde sadece ders kitabının kullanılması öğrenenlerin belli bir süre sonra sıkılmasına ve yeni öğrenmeler için yeterli motivasyonu bulamamasına sebep olmaktadır. Yalnızca ders kitaplarına dayanan öğrenme ortamları öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına da yeterli katkıyı sağlayamamaktadır. Öğrenme biçimindeki farklılıklar, hem ders kitabına yardımcı hem de öğrenmeyi daha eğlenceli ve daha kalıcı hale getirecek materyallere ihtiyaç duyulmaktadır (Temizyürek ve Birinci:55, 2016; Cihan: 313, 2014; Uslu Üstten ve Pilav: 599, 2016)

Otantik materyaller ile yabancı dil öğretimi, güdülenme ve ilgiyi artırdığı, özgün örnekler sağladığı için daha etkili olur ve öğrencilerin hedef dilde dört temel dil becerisini geliştirerek Ortak Avrupa Dil Çerçevesindeki yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biri olan, sınıf ortamının dışında hedef dilin etkin birer “kullanıcı”ları olmalarını sağlayacağını vurgulamaktadırlar. (Temizyürek ve Birinci:56, 2016)

Dil öğretiminde amaç sadece güçlü bir dilbilgisi yapısı ve kelime bazında öğretim değil, hedef dili her ortamda kullanabilmeyi amaçlamaktadır. Dil becerilerindeki işlevselliği arttırabilmek için geleneksel anlayış dışında özellikle öğrenci merkezli amaca uygun metinleri anlama ve ifade etmeyi kolaylaştırıcı stratejiler ve kriterler ön plana çıkmaktadır. Çizgi film, çizgi roman, reklam, bulmaca, karikatür gibi materyallerin, öğrenciler arasında yapılandırmacı, işbirlikçi, dayanışmacı öğrenmeyi desteklediği bir gerçektir (Van Wyk, 2011). Yaratıcı, buluşçu ve analitik düşünmeyi, etkili iletişimi, yüksek verimliliği temel alarak hedef dildeki sembolleri, mizahı, dil kullanımındaki istisnaları, çoklu öğrenme biçimlerini sağladığı gibi öğrenciyi yeni bir dil öğrenmenin stresinden de uzaklaştırır (Chiasson, 2002).

Yazınsal metinler farklı kültür öğeleri taşıyan yapılardır. Şiir, roman, fabl, hikaye, çizgi roman gibi edebi türler yabancı dil öğretimi derslerinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Ortak Avrupa Dil Çerçevesindeki yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biri olan “kültürler arası iletişimsel yetkinlik”e katkı sağlanmış olur (Temizyürek ve Birinci 2016:57). Çizgi romanlar bu metin görsel içerikli türlerinden öne çıkanlardan birisidir. Uslu Üstten ve Pilav (2016:599) çizgi romanların diğer yazın türlerinden farklı olarak okurun ihtiyaçlarına göre şekillenen ürünler olduğunu belirterek özellikle okuma anlama becerisine katkı sağlayan önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna göre, çizgi romanların okuduğunu anlama becerisinin kavrama basamağının geliştirilmesinde düz metinlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Uslu Üstten (2014:195) çizgi romanların taşıdığı genel özelliklerini sıralarken ‘Çizgi roman görselleri, belirli bir hikâyeyi anlattığına’ vurgu yapar. Cihan ise (2014:315-316) çizgi romanları genel olarak şu özelliği ile ifade etmektedir;

-Statik, küçük ve tekil resim panellerinden oluşan çizgi romanlar hem özgün bir metin türü olarak edebiyat ile yakın ilişki içerisindedir, hem de grafik özelliklerinden dolayı görsel medyanın bir parçasıdır.

Tuncer (2007), çizgi romanların derste kullanımının zengin görsel yapısı, heyecanlı, her yaşa hitap edebilmesi, olayların değişkenliğinden dolayı macera ve merak hissini devam ettirmesi, sevdiği kahramanları takip etmesi, kısa ve hızlı hikayeler olması, ulaşılabilirliği ve maliyeti düşük olması sebebiyle okuma alışkanlıklarında ve öğretim amaçlı kullanımlarında katkılarını belirtmektedir.

Çizgi romanların eğitsel yönüne baktığımızda (Bhatia, 2006) sadece yüz yüze konuşmalarda dikkat ettiğimiz sayısız linguistik ve paralinguistik özellikleri (söz alma sırası, ses tonu, ses uyumu, beden dili, jest, mimik, el-kol hareketleri, duruş, mesafe, yakınlık ve uzaklık) ve başka dilbilimsel öğeleri farkına varmadan tutkun olduğumuz çizgi roman kahramanlarından öğrenmekte olduğumuzu vurgulamaktadır (Akt, Çetin, 2010:195).

Yabancı dil öğretimi ve kullanılan materyal çeşitliliği ile ilgili yapılan pek çok araştırmada çizgi romanların öğrenme süreçlerindeki avantajlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Çizgi romanlar belirtildiği gibi düz ve uzun metinlere göre derslerde kullanılması daha eğlenceli, dikkat çeken, motive eden yazın türüdür. Konuşma baloncukları ve düşünce kalıpları resimler ve olaylar arası geçişlerde öğrencinin hayal gücünün gelişimi de desteklemektedir. Çalışmalar çizgi romanın yabancı dil öğretiminde bütün becerilere hitap eden bir materyal olduğunu da göstermektedir. Bu özelliği ile çok çeşitli alıştırma imkânları sunmaktadır. Çizgi romanlar kitap, dergi gibi yazılı olarak kolay erişim sağladığı gibi gelişen medya ve internet desteği ile de hem öğretmenlere hem öğrencilere medya araç gereçleri ile çizgi roman hazırlama imkanı ve kolaylığı sağlamaktadır.

2. YÖNTEM

Almanca öğretmeni adaylarının ve Almanca öğretmenlerinin çizgi romanlar aracılığıyla dilsel becerilerin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan bu araştırma, anket yarı yapılandırılmış nicel ve nitel veri toplama aracı şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma 2017-2018 Öğretim Yılında Trakya üniversitesi Almanca öğretmenliği 4.sınıf öğrencileri ile açık uçlu sorular ile farklı başka Almanca programlarından mezun kişilerin cevaplandığı anket çalışması ile yapılmıştır. Öğretmen adayları ve mezun öğretmenlerin özellikle özel öğretim yöntemi, Yönelimler ve medya okur yazarlığı gibi dersleri almış olması çalışmamızda dikkat edilen hususlardan birisidir. Soru formunda 29 soru üçlü likert ölçeğine göre oluşturulmuştur. İki soru ise açık uçlu yapılandırılmıştır. Bu kısımdan nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca katılımcı görüşlerinden örnekler sunulmuştur. Çalışmada çizgi romanların eğitsel boyutu ve yabancı dil öğretimindeki yeri ile ilgili yapılan çalışmalar taranmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

3. BULGULAR

T.Ü. Almanca Öğretmenliği öğretmen adayı ve Almanca öğretmenlerinin ders işleyişlerinde çizgi roman kullanımına yönelik tutumlarını belirlemeyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada Almanca Öğretmen adaylarının ve Almanca öğretmenlerinin görüşleri çalışmanın alt amaçları doğrultusunda açıklanmıştır.

‘Çizgi Romanların yabancı dil olarak Almanca öğretiminde dört temel beceriye etkisi’ Tablo 1 de, ‘Çizgi romanların öğrenme süreci ve öğrenenlerin motivasyonuna etkisi’ Tablo 2 de ve son

%	97.6	1.2	2.4	8.4	1.2	69.5	26.8	3.7	53.7	35.4	11	67.1	29.3	3.7	13.4	51.2	35.4

TB	S 7			S 8			S 9			S 10			S 11			S 12		
F. %	Katılıyorum	k. katılıyorum	katılmıyorum	Katılıyorum	k. katılıyorum	katılmıyorum	Katılıyorum	k. katılıyorum	katılmıyorum	Katılıyorum	k. katılıyorum	katılmıyorum	Katılıyorum	k. katılıyorum	katılmıyorum	Katılıyorum	k. katılıyorum	katılmıyorum
	48	31	3	71	8	3	68	12	2	67	13	2	60	19	3	6	18	58
	58.5	37.8	3.7	86.6	9.8	3.7	82.9	14.6	2.4	81.7	15.9	2.4	73.4	23.2	3.7	7.3	22	70.7

Tablo 3: Çizgi Romanların Materyal Hazırlama Süreci ve Kullanımına Yönelik Etkisi

Likert tipli değerlendirme sonrası verilerin güvenilirliğini sağlamak ve teyit etmek amacıyla ayrıca nitel doküman analizi yapılmıştır. Dokümantasyon çalışmasından sonra ortaya çıkan nitel veriler ise Tablo 4'te sunulmuştur:

T.Ü. Almanca Öğretmenliği öğretmen adayı ve Almanca öğretmenlerinin ders işleyişlerinde çizgi roman kullanımına yönelik tutumlarının ölçülmesine yönelik nitel veriler						
Soru Alanları	Kodlanan Alt başlıklar	Görsellik/görsel zenginlik	Ders kalıcılığını ve verimliliğini artırma	Motivasyon	Eğlenceli ders ortamı sunması	Ort.
Frq	71		68	65	63	66.75
%	88.75		81.9	78.3	75.9	81.2

Tablo 4: Nitel doküman sonuçları tablosu

Uygulama sonrasında öğretmen ve öğretmen adaylarımızın %86,6'sı çizgi romanların özellikle okuma becerisine etkisi yönünde olumlu ifade kullanırken %11'i kısmen katıldığını ve sadece %2,4'lük kısmı olumsuz görüş bildirmiştir. Bununla birlikte çizgi romanlar görsel içeriklerinden dolayı ifade etmeyi kolaylaştırdıkları ile ilgili %89'u katıldığını %9,8'i kısmen katıldığını %1,2'si ise katılmadığını belirtmiştir.

İkinci alt başlığımızda çizgi romanlardaki görsel öğelerin motivasyonu arttırdığı ile ilgili katılımcıların %91,4'ü olumlu ifade kullanırken %6,2'si kısmen katıldığını %2,5'i ise bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir. Buna karşın öğretmen ve öğretmen adaylarımızın %49,4'ü çizgi romanların her seviyede öğrenen kitleye motivasyon sağladığı görüşüne yönelik katıldığını %37'sinin kısmen katıldığını ve %13,6'sının da katılmadığını belirtmiştir.

Son alt başlığımız için ise katılımcılarımızın %97,6'sı yabancı dil olarak Almanca öğretiminde görsel materyal kullanımının önemli olduğu yönünde olumlu ifade kullarken %1,2'si kısmen katıldığını ve sadece %2,4'lük kısmı olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Öğretmen ve öğretmen

adaylarının %82'lik kısmı çizgi roman hazırlığında öğrenenlerinde sürece dahil edilebileceği eğlendirici aktiviteler sunduğu yönde olumlu görüş bildirirken %14,66'lık kısmı kısmen katıldığını ve %2,4'lük kısmın ise katılmadığını belirtmiştir. Buna karşın çizgi roman hazırlamanın zorluğuyla ilgili olarak katılımcıların %53,7'si katıldığını %35,4'ü kısmen katıldığını %11'ininde katılmadığı belirtilmiştir.

Bunlarla birlikte nitel verilerin ölçülmesine yönelik çıkan çalışmada %81,2'lik bir ortalama değere ulaşılmıştır.

Aşağıda bu sonuçları derinlemesine açıklamaya yönelik alınan bazı öğrenci görüşlerine yer verilmektedir. Kodlanmış olarak sunulan katılımcı görüşleri nitel verileri ve çalışmayı daha somut bir şekilde açıklamaya yardımcı olmak amacıyla verilmiştir.

Öğrenci ifadesi E.Ö.1: *çizgi romanlar öğrencilere daha zevkli, renkli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunar bu sayede öğrenme ve öğretme ortamı zenginleşmiş olur..*

Öğrenci ifadesi K.Ö.5: *Görsellik açısından öğrenme kalıcılığı sağlar.*

Öğrenci ifadesi K.Ö.7: *Evet sağlayabilir. İçerisinde bulunan görsellerle birlikte daha renkli ve daha sürükleyici olup öğrenmeyi kolaylaştırabilir..*

Öğrenci ifadesi K.Ö.8: *Evet oluşturur çünkü çizgi romanlar içerdiği görsel ve çağdaş anlatımdan dolayı öğrenenlerin motivasyonunu artırarak onları öğrenmeye teşvik eder.*

Öğrenci ifadesi. K.Ö.10: *Kesinlikle isterim. Materyal farklılığı öğrencinin dikkatini çekip derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırır.*

Öğrenci ifadesi E.Ö.4: *Evet. Çizgi romanları öğrenen öğrenciler hem görsel hem yazılı bir şekilde dil ile karşı karşıya kalmaktadır. Küçük yaşta görsellik ve konu seçimi önemli olduğundan çocukların ilgisini yüksek bir şekilde çekmektedir.*

Öğrenci ifadesi K.Ö.21: *Daha fazla görsel içeriğe sahip olduğu için dilin kalıcı öğrenilmesine geleneksel materyallerden daha çok katkı sağlar*

Öğrenci ifadesi K.Ö.23: *Günlük konuşma kalıplarının daha çok akılda kalmasını sağlar diye düşünüyorum.*

Öğrenci ifadesi K.Ö.24: *Elbette isterim. Öğrenciler ilgilerini çekecek her şeyde tam motivasyonla derse katkı sağlarlar. Bu nedenle çizgi romanlar öğretmen için de ders içinde etkileyici bir yöntem olacaktır.*

Öğrenci ifadesi K.Ö.48: *Tabii ki sağlar çünkü görseller ile desteklendiğinden ötürü hem öğrenen açısından daha kalıcı olur hem de yine hem öğrenen hem öğretene açısından eğlenceli olmasını sağlar. Geleneksel yöntemler kadar sıkıcı olmaz.*

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde her alanda olduğu gibi yeni yönelimlere ve yeni materyallere ihtiyacı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Dil öğretiminde amaç sadece doğru bir dil bilgisi yapısı öğretmek ve öğrenmek değil, hedef dili her ortamda kullanabilmeyi amaçlamaktadır. Dil becerilerindeki işlevselliği arttırabilmek için geleneksel anlayış dışında öğrenci merkezli, bilgiyi ezberlemek veya doğrudan aktarmak yerine öğrenenin keşfetmesini sağlayacak yardımcı ders materyalleri ön plana çıkmaktadır. Çoklu ortam, insanın öğrenme ve bilgi edinme yolları olan görme, işitme, okuma ve merak uyandırıcı görüntüler gibi şeyleri bir arada ve tesirli bir şekilde sunan bir sistem olduğundan öğrenmeyi ve anlamayı belirgin bir şekilde arttırabileceği belirtilmektedir (Çakmak, 1999)

Bu araştırmanın amacı çizgi romanların dil öğretiminde kullanımına yönelik Almanca öğretmeni ve Almanca öğretmen adaylarının tutumunu ortaya çıkarmaktır.

Uygulama sonrası katılımcılar yüksek oranda çizgi romanların dil becerilerinin gelişiminde (özellikle okuma becerisine) olumlu katkıları olduğu yönünde ifade ederken az bir kısmı olumsuz görüş bildirmiştir. Nitel verilerin sonuçları da bu görüşleri desteklemektedir. Yapılan pek çok çalışma çizgi romanların ve görsel materyallerin motivasyonu arttırdığını ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Çizgi romanların yabancı dil öğretimi derslerinde kullanımıyla ilgili katılımcıların yorumlarında en çok görsellik, akılda kalıcılık, eğlenceli ders ortamı, dikkati çekme ve motivasyon kavramları vurgulanmıştır. Uslu Üstten ve Pilav (2016:603) yaptıkları çalışmada kurgulanan metni hem düz metin hem de çizgi roman olarak uygulamış, uygulamanın sonucunda da çizgi roman okuyan öğrencilerin düz metni okuyanlara göre daha başarılı olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmen ve öğretmen adayları çizgi romanların görsellik ve metin ile daha çok duyuya hitap ettiğini, farklı öğrenme stillerine uygun olduğunu ve dil becerileri aktivitelerinde çeşitlilik sağlayacağını dile getirmiştir.

Çizgi romanlar kitap, dergi gibi yazılı olarak ulaşılabilen materyaller olduğu kadar günümüz teknolojisi ve kullanılan medya araçları ile de internet ortamında da hazırlama ve sunma kolaylığı sağlamaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin sürece birlikte dahil olduğu ders materyalleri yaparak yaşayarak öğrenme ile kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Çizgi romanlar motive etmesinin yanı sıra resimler/görseller arası geçişlerdeki boşlukları her bir öğrenenin kendi hayal dünyası ile tamamlamasına olanak vermektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi olumsuz etkileyen kaygı veya endişe durumu öğrencinin kendini rahat hissedeceği, öğrenme ortamını zenginleştiren materyaller sayesinde giderilebilir. Çizgi romanlar drama tekniğine de imkan tanıyan rol oynamaya yönelik aktiviteler sunan materyallerdir. Bu alanda incelenen çalışmaların yüksek bir

kısmı çizgi romanların hem yabancı dil öğretiminde hem ana dil öğretiminde başarı sonuçlara ulaşıldığı, zevkli, yaparak eğlenerek motivasyonu arttırdığı, sınıf ortamında ikili veya daha fazla işbirlikçi çalışmayı desteklediğini göstermektedir.

Okuma becerisinde öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkileyen çizgi romanlar, konuşma, yazma, anlatma becerilerini de destekleyecek şekilde geliştirilmelidir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarda daha fazla duyunun öğrenme ortamına katılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yabancı dil öğretimindeki yeni yaklaşımlarda iletişimsel beceriler ile kelime öğrenimi ve kültür aktarımı ön plana çıkmaktadır. Çizgi romanlar eğlenceli birer ders materyali olmalarının yanı sıra kültür aktarımında ve kelime öğretiminde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda eğiticinin üstlenmesi gereken görevi ve sorumluluğu da vurgulamakta fayda var. Çizgi romanlarda işlenen konunun basit bir şekilde ele alınmasının faydalı olduğu görülmektedir. Eğitici çizgi romanların ifade edilen bu olumlu özelliklerinin anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağlayarak akademik başarıya etkide bulunduğu söylenebilir (Topkapı, 2016: 214). Yabancı dil öğrenen bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamak için farklı ve eğlenceli, daha net ve anlaşılır metin türleri üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma becerilerini desteklemek için çizgi romanlar ile kendilerinin üretmelerine fırsat tanınmalıdır. Çizgi romanların ders materyali olarak kullanımında, dil ile çizimler arasında ilgisizlik olmamasına, dini, siyasi ve ahlaki noktalar ile ders amacına uygun olmasına çok dikkat edilmelidir.

Dikkate değer olan, Krashen (1993) gibi araştırmacıların çizgi romanları faydalı bulmaları ve onları günlük dilden akademik dile geçişi sağlayan bir köprü olarak kabul etmeleridir ve bilhassa yabancı dil öğretiminde görsel unsurlarıyla yazıya dökülen dil, anlaşılmayı kolaylaştırıp ve okuma becerisini geliştirdiğinden çizgi romanlar birçok dilbilimci tarafından ısrarla tavsiye edilmektedir (akt:Çetin,2010:195).

5. KAYNAKLAR

- Bamford, A. (2007). Bildbereit: Die Bedeutung visueller Bildung. Niehoff, Rolf & Wenrich, Rainer (Yay.haz.) *Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung*. Munchen: KoPad.
- Bhatia, K. T. "Super-heroes to super languages: American popular culture through South Asian language comics". *World Englishes*, 25(2), 279–297.
- Chiasson, P. E. (2002). Using Humour in the Second Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VIII, 3. <http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html> adresinden erişildi.
- Cihan,N.(2014). Eğitsel araç olarak çizgi romanın ilköğretim 8. sınıf türkçe ders konularına uyarlanması,Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching ,2014,3,3,No:29,Issn:2146-9199
- Çakmak, O. (1999). Fen Eğitiminin Yeni Boyutu: Bilgisayar-Multimedya-İnternet Destekli Eğitim. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (11), 116- 125
- Çetin,Y.(2010) Okutan Çizgiler, Milli Folklor, 2010, Yıl 22, Sayı,85,193-198
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching* (3rd ed). New York: Dryden.
- Frey, S. (1999). *Die Macht des Bildes: Der Einfluß der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern: Huber.
- Krashen, S. *The power of reading*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1993.
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *Journal of JCPJ*, 2(1), 74-78.

- Temizyürek.F.&Gülengül Birinci,F.(2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı,*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.5,1,2016,s.54-62
- Topkaya, Y. (2016). Eğitici Çizgi Romanların Çevre Sorunlarına Yönelik Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeler Üzerindeki Etkisi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 41(187). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5713>
- Tuğlu, Y. (2012): Bilgisayar Destekli Eğitim Materyallerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi 12. Uluslararası Dil, Deyiş ve Yazınbilim Sempozyumu 2012 Türkiye, Edirne.
- Tuncer,N.(2007). Okuma Alışkanlığı ve Çizgi Romanlar (http://www.vizyon21y.com/documan/Genel_Konular/Kitap%20Okuma/Okuma_Aliskanl_Cizgi_Romanlar.html 23.08.2018 21:50)
- Uslu Üstten, A. (2014). *Gençlik edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uslu Üstten, A. ve Pilav, S. (2016) Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 599-606
- Van Wyk, M. M. (2011). The Use of Cartoons as a Teaching Tool to Enhance Student Learning in Economics Education. *Journal of Social Science*, 26(2), 117-130.

Introducing And Maintaining Humanistic Concepts In The Primary Education

Biljana KAMCHEVSKA²⁰⁶

Abstract

Reform processes in the primary education are taking place in the Republic of Macedonia. The intention of the new didactical-methodological approaches in the development of the syllabi is that they have humanistic concepts focused on the personality of the student (person centered approach) at their center, such as: sympathy, self-improvement, unconditioned positive grades, self-discovery, development of self-identity, self-realization, personal awareness and awareness about the personal emotions. The paper has the goal to analyze many complementary approaches that can be combined in order to realize the concepts of learning and teaching that are: modern, focused on engaging the value world of the student, winning the will of the students and their affective world and creating productive experiences in the learning process. The learning activities need to cover the cognitive, affective and behavioral dimensions of the learning process. Cognitive learning provides understanding of the experience through reflection. Reflection needs to be based on the affective dimensions of the learning process (for example: perception, assessment, re-evaluation). Only in this way, we can be successful in implementing the already learned in the future activities and the behavior of the students (behavioral dimension). In this aspect, the humanistic concepts primarily need to be based on a specific group of values, such as: focus on the students, the teachers are facilitators, learning through activities, verbalization, interaction, integration, self-discovery and work in small groups. This implies creating specific methodological models, i.e. micro-models of possible instructional activities and conceptualizing guidelines that will initiate instructional situations (a system of procedures and forms of work). The sensory experiences (in order for the students to develop the synapses between the brain cells), the movements and activities that include objects (in order to construct an idea of how things work), the language (for a more symbolic interaction with the world), and activities like experiments, researches and games need to be emphasized and brought to the foreground.

Keywords: *humanistic concepts, personality, student, interaction, learning, teaching, reflection, primary education.*

1. INTRODUCTION

When we make reforms in the primary education, we must give utmost importance to the humanistic values that constitute the core of the educational component. This means that the educational component cannot be secondary to the scholar. The stressing of the educational component will contribute for the students to focus on the humanistic values that form a good basis for their future improvement in a more organized manner. We have no doubts that only a modern, open, democratic, scientifically based and experiential instructional process can meet the changes of life quality. For this purpose, we need content that the students experience and make decisions about on daily basis. We can develop a stable and secure personality only in this kind of reality. This implies maximum activity of the students in the process of acquiring knowledge

²⁰⁶ Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" – Skopje "Ss. Cyril and Methodius" – University of Skopje, R. Macedonia

(to know), abilities and skills (to do), values and attitudes (to be) and interests and motivation (to desire). This is a complementary process because the knowledge is the ground and a condition for the development of the abilities and skills. On the other hand, through the abilities and skills, in fact, we put the knowledge into function. The values and attitudes are developed and generalized from experiences in a particular context. Education is also responsible for encouraging and development of the interests and motivation of the students to learn. It is a condition for success, thus for forming positive attitude towards school and education in general. Hence, knowledge, abilities, skills, attitudes and values are an integral unit and for these reasons we need to work simultaneously and parallel in order to realize them. However, we should not neglect the fact that the educational component is much harder for realization mostly because of the great destruction of the values system, as well as the shortcomings in the methodological training of the teachers. These shortcomings are the starting point of this paper. The paper is going to present humanistic concepts that will highlight the educational component of primary education.

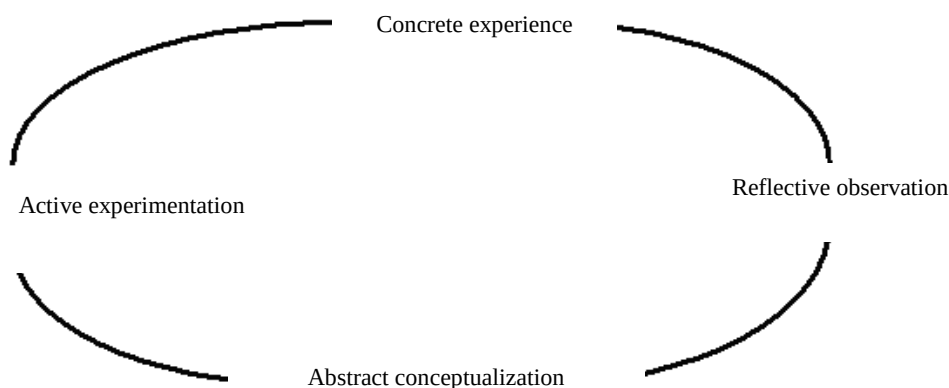
1.1.Promoting humanistic concepts

The preference of a person centered approach, which is based on the personal discovery, developing self-identity, self-realization, awareness about oneself and the personal emotions, sympathy, improvement, and unconditioned positive assessment, constitutes the grounds of the humanistic concepts. If we take this into account when we discuss the didactical-methodological implications in the instructional process, we need to stress the following:

- In the educational-instructional process we need to emphasize reasoning, experiential learning, feeling (the emotions of the students) and the moral code of behavior;
- Great attention needs to be paid to the stimulation, development and correction of the personal identity.
- We need to cultivate interactive and honest communication at all levels;
- We need to stimulate the development of the personal values (self-actualization).

1.1.1.Concept of experiential learning

This concept is based on Kolb's cycle of experiential learning (Kolb, 1984). Experiential learning is primarily based on a specific group of values, such as: focus on the students, the teachers are facilitators, learning through activity, verbalization, interaction, integration, self-discovery and work in small groups. This implies moving in circles from a concrete experience to an observation and contemplating about the experience. These observations and reflections are assimilated in theory from which new implications for acting emerge. These implications, or hypotheses, are further on used to induce new experiences.



Kolb's description of the learning cycle (Kolb and Fry, 1975)

Generally, this description of the learning cycle means that the teachers need to create instructional situations in which the students will have more experiences. In this context, it is necessary for the individual to experience and face new and unknown situations, to experience uncertainty, fear, denial, as well as certainty, trust, sympathy, and empathy. This means moving in circles from a specific experience to an observation and contemplating about the experience. In doing so, it is important to engage the value world of the students, winning their will and affective worlds and creating productive learning experiences. However, in order for the cycle of learning to be efficient, the learning activities need to cover the cognitive, affective and behavioral dimensions of the learning process (Kolb, 1984). Cognitive learning enables understanding of the experience through reflection. The reflection covers all affective dimensions of the learning process (for example, perception, assessment, re-evaluation) and can result with an implementation of what has been learned in the future activities and behavior (behavioral dimension).

1.1.2. Concept focused on encouraging the emotional and moral development of the students

The emotional and moral development of the students imply development of the abilities to research and share emotions, development of cultural competences, development of abilities for empathy, development of emotional and moral sensitivity to the social events, art, music, creativity and moral values, development of abilities for cultivation and intensification of the positive emotions, such as love, warmth, gentleness, etc., as well as development of abilities for refraining from impulses caused by negative emotions. The teachers need to educate the teachers to specific acceptable, constructive ways of behavior in the realization of many daily, achievable and developmental activities. Generally, the games are the most adequate strategy for development of the emotional and moral competences of the children. The use of games is a

learning model which helps the students increase their self-confidence, critical thinking, to respect others, collaborate with the peers and adults, to take part in problem-solving in a way that is adequate to their nature and the laws of psycho-physical development. In fact, games help the students affirm themselves. They emphasize the need for the students to be active participants in the situations in life, without limitations imposed by the adults. By the mediation of games, the social experience gathered in the historical development becomes personal experience of the child. The symbolic games that include elements from the daily family life, different professions, and the general cultural and social life are especially important in the understanding of the moral attitudes and the emotional relationships. With these games, depending on their intellectual abilities, the students process what they experience in life, with the goal to adjust. The games with rules contribute for development of the emotional and moral feelings: sympathy, consideration, sacrificing, solidarity, etc. In the games, the students create rules to regulate their relationships in the class, thus they establish the foundation of the future social relationships. In this process, the content with context from life offers opportunities for the students to develop the emotional and moral competences through their own experience.

The ability for empathy is crucial in the socio-emotional development of children. *Empathy* is the basic condition for mutual understanding and acceptance. It is an ability for affective communication with other people, whose foundation is formed by identification with others and understanding their feelings. Empathy helps to overcome the fear, and to develop and reinforce the self-confidence. Empathy is not enough by itself. It needs to be expressed either directly or indirectly. The teachers will be able to feel for the children, to express empathy, only if they are able to put themselves in their shoes, and feel their condition, feelings and position. This behavior (a personal example) is especially important for developing empathy in the students. Empathy is a cognitive-emotional ability for sympathizing with other people and seeing the world through their eyes. Therefore, empathy is a complex ability that includes two components of the personality: intellectual (cognitive) and affective (emotional). The intellectual component of empathy includes:

- Observing other people from their point of view;
- Taking a role of another person in a specific social situation.

The affective-emotional component is reflected through:

- Having sense for the feelings of other people;
- Ability for empathy (Kamchevska, 2016:68)

In order to develop these abilities, we need to encourage the sense of the students for other people. To have sense for the feelings of other people does not mean to fall under the influence

of the feelings of others, i.e. to experience these feelings personally. To have sense implies ability to interpret the feelings of another person based on external behavioral symptoms (to discover what these symptoms mean to us, not to the other person). In order to develop sense for others, there needs to be openness to others, a developed emotional positive attitude towards people and life, in general, and absence of all negative emotions. The teachers who have developed ability for empathy will know how to use adequate content and develop such skills in their students. (Kamchevska, 2016: 69). The developed empathic ability especially comes to light in the communication teacher-student.

1.1.3. Self-concept

It is equally important in the humanistic concepts to create conditions for recognizing the personal identity in the earliest childhood age. The self-concept is a basis for promoting the child's individuality and identity. The personal image contains a particular degree of self-awareness, a need for security, belonging, love, self-assessment, self-realization, etc. What the children think and the kind of image they develop for themselves depends on the level of meeting these needs. This image of the children about themselves influences the development and the change of their characteristics, attitudes, opinions and behavior. It helps promote creativity, taking initiative, responsibility, self-awareness and encourages a desire for a greater success (Purkey, 1970). Considering the importance of the image of oneself for the overall behavior of the students, their motivation and adaptation in the environment, it is understandable why primary education receives multidimensional tasks, one of the most important being the introduction, stimulation and correction of the students' image about themselves. The youngest students are not yet ready to independently and precisely assess their potentials. They create the image for the personal *I* on the basis of their observations, mostly on the grounds of the assessments and opinions of adults, especially the teachers. For this reason, the teachers need to be careful in their assessments and opinions. They need to develop trust and optimism in each student and stimulate them for future successes and positive activities and behavior.

Different activities, instruments and assessment means of the work of the students need to be used in the instruction, as well as encouragement, rewarding, punishment and different forms of competitions and other activities that are directly connected to the forming of the self-concept of the students. The teachers create the instructional conditions completely autonomously, which implies structuring the real activities of the students, thus immediately shaping the learning process and the other processes that are part of the overall development of the personality of the student. We consider for optimal those forms and methods that train the students to form, develop and create real self-concepts in the educational process. In this context, we are going to mention

just some possible guidelines for proper development of adequate and positive self-concepts in the students:

- It is especially important to create mobile pedagogical conditions in which the students will continuously need to make choices;
- The students do not need to be forced to take part in an activity if they are not interested about that in the moment;
- We need to create more instructional conditions in which the students will be able to make a choice of many offered alternatives;
- The tasks in the instruction, the content, its volume, the degree of complexity, the way of processing, the pace of work, the instructional methods, and the form of organization of the instruction need to be adjusted to the individual differences of the students;
- There needs to be flexibility in reasoning and communication;
- The students need to be encouraged to express their ideas, interests and wishes, thus they will immediately get engaged in the instruction planning process;
- All opinions of the students need to be respected, i.e. we need to respect the individual differences in reasoning;
- The students need to be actively engaged in the instruction;
- We need to take into consideration the opinion of each individual;
- The students need to be encouraged to research and make their conclusions;
- We need to realistically assess their potentials;
- They need to be continuously motivated and rewarded for their efforts;
- We need to develop in the students an ability for accepting a critical approach to different ideas, understandings, attitudes, opinions, and their analysis, as well as forming a personal attitude;
- We need to work on developing their self-confidence from the aspect of their critical opinions and their personal ideas. (Kamchevska, 2016:203)

1.1.4.A concept that stimulates emphatic and intercultural communication

The efficiency of the socialization of the students depends on the character and content of the communication in the educational process. Children are not born with instinctive knowledge how to communicate with others efficiently. They need to be taught these skills and be motivated to use them. These skills are very important for the daily life and belong to the group of survival skills. Communication is the most important determinant of the emotional condition of a person. In the process of pedagogical communication (teacher-student), the participants not only convey information, but also an emotional context (a whole spectrum of emotions). The

emotional-expressive means of influence in the process of pedagogical communication are of utmost importance for the students of early childhood age. In this aspect, the pedagogical sense is important condition for a humane communication. Emphatic communication means to sympathize with the children, adjusting the communication to the children's abilities and potentials for understanding. The empathic communication is a higher degree of reason-consequence communication. This means that aside from transferring information in the communication, there is mutual influence, i.e. educational influence. This communication goes deep in the psyche of the children, it incites pleasure in them, provokes activity by the children and influences their attitudes and opinions. Empathic communication also includes reciprocal changing of the roles in the act of communication, and empathy with the person we communicate with. This interactional connection through communication is the basis of the ideal of human communication – the dialogue.

We need to stress the intercultural interaction and communication due to the multicultural conditions that we live in. The intercultural interaction and communication become reality in the daily life because of the increased dependence among people and among cultures. The intertwining of the cultures implies a necessity for a quality interaction on the grounds of the idea of interculturalism. In this context, it implies that the teachers have specific knowledge, skills and opinions in this domain. We primarily need to emphasize the ability for establishing relations of the personal culture and the other (different) cultures, cultural sense, as well as the ability to identify and use strategies for establishing contacts among the members of different cultures (Benet,1993). Having in mind the fact that the students in the early years of education acquire knowledge, skills and attitudes through the content of daily life most naturally, we need to use this content in order to implement intercultural education, for example, the meals and the customs related to meals (traditional food, behavior of the family during the meals, etc.), family life in different cultures (characteristic family traits, way of dressing, rules for a good behavior, behavior in public, behavior when being a guest...), customs related to celebrating holidays, the act of wedding, the birth of a child, activities in the free time (games, favorite TV-series, favorite movies, favorite pets, music, etc.), analysis and comparison of morals from different cultures and the values that come from them, introduction to the cultural heritage of others, learning about specific constructions characteristic for a given culture, etc...On the grounds of this content, the teachers need to plan as many activities as possible which will highlight the similarities and differences in the cultural surrounding and thus overcome the inherited stereotypes. This trend requires new and modern didactical-methodological approaches and complementary techniques for development of the instructional content.

1.1.5. Concept focused on self-actualization

The creation of a positive emotional and social climate in the class (a climate of approval – in which the students are freed from fear, and the teacher accepts them for who they are, where they build partnership relationships based on equality, trust and mutual respect) is the basis of this concept. All people have a need for self-actualization and autonomy, i.e. a need for personal development that includes healthy, productive and creative functioning. For this reason, the modern classroom needs to be an environment that will stimulate the highest human values, such as: unity, uniqueness, “the very me”, which is in fact the most central element of the humanistic concepts. This implies that the values of this concept can only be realized in conditions of complete understanding of the student by the teacher, parents, and the environment.

2. CONCLUSION

It is important to combine and integrate the humanistic concepts in the learning and teaching processes. This frame is important because it can be a guideline for the teachers through the labyrinth of information, material and activities. Aside for this, these suggestions provide the teachers with a wide range of methods that they can use in the classroom. The suggested humane concepts provide balance of the different points of view and the different interpretations of the instructional content, and they also provide enrichment and improvement of the educational process.

3. REFERENCES

- Bennett, M.J. (1993). 'Towards Ethnorelativism: a developmental model of **intercultural** sensitivity', In: Paige, R.M. (ed) Education for the **Intercultural** Experience. Yarmouth, Maine: **Intercultural** Press;
- Copple, C. & Berdekamp, S. (2006). *Basics of Developmentally Appropriate Practice. An Introduction for Teachers of Children 3 to 6*. Washington: National Association for the Education of Young Children;
- Doran, R.L. (1991). *What research says... about assessment*, Science & Children. 27(8):26-27;
- Đurišić Bojanović, M. (2003), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja [Djurishich Bojanovich, M. (2003), *Respecting Differences and Education*, Belgrade: Institute for Pedagogical Research];
- Essa, E.L. & Burnham, M.M. (2009). *Informing Our Practice. Useful Research on a Young Children's Development*. Washington: National Association for the Education of Young Children;
- Kolb, D.A., (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall;
- Kolb D, A (1984),
- Faber A., Mazlish E., (2000), *Kako razgovarati sa djecom da bi bolje učila*, Zagreb: Mozaik knjiga [Faber A., Mazlish E., (2000), *How to Talk so Children Can Learn*, Zagreb, Mozaik knjiga];
- Fisher R., (1995), *Teaching Children To Think*, Stanley Thornes (Publishers) Ltd, Cheltenham, UK;
- Fullan M.G., (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Teacher College, Columbia University, New York;
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the Making*. NY: Harper Collins Publishers;
- Gronlund, G. & James, M. (2008). *Early Learning Standards and Staff Development*. Redleaf Press;
- Havelka N., (2000), *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za udbenike i nastavna sredstva, Beograd [Havelka, N. (2000), *The Students and Teachers in the Instructional Process*, Institute for Textbooks and Teaching Tools, Belgrade];
- Kамчевска Б. (2006), *Развој на програми и стратегии за автоиндивидуализација на децата*, Скопје: Графо БС; [Kamchevska B. (2006) *Development of Syllabi and Strategies for Auto-individualization of the Children*, Skopje: Grafo BS];
- Камчевска Б. (2016), *Методика на наставата од природонаучното и општественото подрачје*, Скопје; [Kamchevska B. (2016), *Methodology of the Instruction in the Scientific and Social Area*, Skopje];
- Matijevic M. (2000), *Učiti po dogovoru*, Zagreb [Matijevich M. (2000), *Learning by Agreement*, Zagreb];

- Medous S., Kesdan A.,(2000), *Kako pomoći deci da uče*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva [Medous S., Kesdan A., (2000), *How to Help the Children Learn*, Belgrade: Institute for Textbooks and Teaching means];
- Miller, D. (2008). *Teaching with Intention*. Stenhouse Publishers;
- Mitchell J. (1980). *Child Development*. University of Alberta;
- Purkey W.W. (1970). *Self-concept and School Achievement*. New Jersey: Prentice-hall, Inc. Englewood Cliffs;
- Schon,D.,(1987), *Education the Reflective Practitioner*, Temple Smith, London;
- Shepardson, D.P.& British, S.J.(1997). *Children`s science journals: tools for teaching, learning and assessing*. Science&Children.33(6): 13-17.
- Wood D., (1998), *How Children Think And Learn*, Oxford: Blackwell

Türkiye’de 2012-2017 Yılları Arasında Alman Diline Yönelik Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi

Evaluation of Graduate Studies on German Language in Turkey Between The Years Of 2012-2017

Yıldırım TUĞLU²⁰⁷, Nurullah GÖKER²⁰⁸

Özet

The aim of this study is to examine the master's and doctoral theses that were carried out at the Graduate Programs of German Language Teaching, German Language and Literature and Translation and Interpreting Departments in Turkey between the years of 2012-2017 in terms of subject area and methodology. The data used in the study were accessed from the database of the thesis center of the Higher Education Council. Document analysis was used in the study. SPSS24 was used for the statistical analysis. The study consists of two parts. The theoretical part involves the introduction, purpose, methodology, sample and population. In the second part of the study, findings are presented. In this part, a total of 190 theses including 141 master's and 49 doctoral theses that were completed at the Departments of German Language Teaching, German Language and Literature, and Translation and Interpreting in Turkey were examined. Theses were evaluated quantitatively according to the sort (master's/doctoral), the completion year, subject, research design and distribution by universities. In accordance with the results, it was found out that master's theses constitute most of the studies on German Language. Another result of the study revealed that the number of the graduate studies at the Department of 'German Language and Literature' outnumber the graduate studies at the Departments of 'German Language Teaching' and 'Translation and Interpreting'. At this point, it was found out that "Literature" was the most studied area in terms of subject areas of graduate research. This result is compatible with the results in relation to the methodology of the graduate studies. Most of the research (76,8%) were composed of descriptive studies. The results also revealed that Hacettepe University has the most graduate studies (24,8%) in German Language Literature throughout Turkey. On the other hand, Gazi University is on the first rank (19,2%) in the field of German Language Teaching. Graduate studies completed at the Department of Translation and Interpreting got behind both of the mentioned departments. Concerning the distribution by years, it was determined that the year 2013 (%19,5) reached the peak in the number of graduate studies at 'German Language' Programs.

Anahtar Kelimeler: *German Language Teaching, German Language and Literature, Translation and Interpreting, The Council of Higher Education (YOK), Graduate Theses*

1.GİRİŞ

Türkiye’de yabancı dil eğitimi bir açıdan eğitim sistemi içerisinde önemli alanlardan biri olsa da diğer yandan yer alan en büyük problemlerden de birisidir. Bu sorun ile ilgili oldukça araştırma ve çalışma da mevcuttur. Haznedar’a (2010, s. 748) göre “Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklar, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazların yanı sıra, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenlerden de kaynaklanmaktadır”.

²⁰⁷Dr. Öğr. Üye., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Edirne, yldrm39@yahoo.de

²⁰⁸ Doktora Öğrencisi; Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, de.goker_nurullah@windowslive.com

Türkiye’de ilköğretimden itibaren verilen zorunlu İngilizce dersinin yanı sıra ikinci bir yabancı dil dersi olarak da Almanca dersi de verilmektedir. Tıpkı İngilizce öğreniminde karşılaşılan problemler gibi Almanca öğrenme noktasında da birçok öğrenme zorluğu ile karşı karşıya gelinmektedir. *“İngilizce ve Almanca gibi bir Avrupa dili öğrenen Türklerin karşılaştıkları sorunlar irdelendiğinde, bunların başında dil yapısından kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Bunun nedeni de İngilizce, Almanca, Fransızca, v.b. yabancı dillerin farklı dil ailelerinden gelmesi ve Türkçe ile benzerlik taşımamalarıdır* (Arak, 2010, s. 51). Bu bağlamda bakıldığında yabancı dil eğitiminde karşılaşılan problemler ise birçok bilimsel çalışmanın da zeminini oluşturmaktadır. *“Lisansüstü eğitimin temel amaçları bilim/sanat üretmek ve yaymak, toplumsal sorunları doğru algılamak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek, üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır”* (Benligiray, 2009, s. 167).

Lisansüstü eğitimde yapılan çalışmalar ile bu problemlerin ortaya çıkış sebepleri, problemlere yönelik alınabilecek önlemler, öneriler ve yeni görüşler sunulmaya çalışılmaktadır. *“Bir alanla ilgili yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilir, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir”* (Karadağ, 2009, s. 76). Türkiye’de lisansüstü alanında yapılan bu çalışmalar YÖK veri tabanı üzerinde toplanmaktadır. Burada yayımlanan çalışmalar erişime açık olmakla beraber bazıları da belirli bir süre dilimi içerisinde kısıtlanabilmektedir. Ulusal Tez Merkezinde girilen anahtar kelimeler, tez veya yazar ismine göre arama sonuçları karşımıza çıkmaktadır. Burada yayımlanan çalışmalar ait olduğu anabilim dalına yönelik önemli veriler sunmaktadır.

Çalışmada kullanılan dokümanlara YÖK veri tabanı üzerinden ulaşılmıştır. Alman diline yönelik 2012-2017 yılları arasında yüksek lisans ve doktora çalışmaları incelenmiştir. Devamında ise elde edilen veriler SPSS24 programı ile analiz edilerek beş farklı tabloya dönüştürülmüştür. İlk olarak yüksek lisans ve doktora tezleri birbirinden bağımsız olarak frekans ve yüzdelik dağılımına yer verilmiştir. Devamında ise Türkiye’de Alman dili alanında yazılan tezlerin yıllara göre yüzdelik oranına değinilmiştir. Sonrasında ise konu bazılarında çalışma alanlarına değinilmiştir. Çalışmada yer alan başka bir tablo ise tezlerin çalışma yöntemleriyle ilgilidir. Son olarak Alman dili alanında yazılan tezlerin üniversitelere göre nicel dağılımı ele alınmıştır. Veri analizlerinden sonra çalışmanın tartışma ve sonuç bölümüne geçilecektir. Bu bölümde elde edilen bulgular yorumlanacaktır. Devamında ise önerilere yer verilecektir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, 2012-2017 yılları arasında Alman Dili Alanına Yönelik yazılan Yüksek Lisans/ Doktora tezleri, türlerine (Yüksek Lisans/Doktora), yayımlanma yıllarına (2012-2017), çalışma yöntemlerine (uygulamalı/betimsel), konu alanlarına (Dilbilim, Eğitim, Edebiyat ve Çeviri), üniversitelerin ilgili bölümlerine göre (Alman Dili Eğitimi, Alman Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık) dağılımını incelemektir.

2.YÖNTEM

Bu çalışmada doküman inceleme modeli kullanılacaktır. *“Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili*

film, video veya fotoğraflar şeklinde de olabilir” (Aktaş, 2015, s. 363). Verilere YÖK veri tabanı üzerinden ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler SPSS24 programı ile analiz edilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 141 yüksek lisans 49 u doktora tezi olmak üzere 190 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise YÖK tez merkezi veri tabanında yer alan 2012-2017 arasında yazılmış olan tüm lisansüstü tezleri oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada yer alan verilere YÖK tez merkezi veri tabanı üzerinden ulaşılmıştır. Tez merkezinde yer alan detaylı arama motorundaki Üniversite, Enstitü, Anabilim Dalı, Bilim Dalı, Tez Türü ve Yıl bölümlerine lisansüstü eğitim veren Alman Diline yönelik bölümlere ait bilgiler girilmiştir. Her üniversite için yukarıda bahsedilen bölümler ayrı ayrı doldurulmuştur. Çalışma türüne alan bilgilerine ise tezin künyesinde yer alan konu bölümünden ulaşılmıştır. Çalışma yöntemine yönelik bulgulara ise ilgili tezin özet bölümü okunarak elde edilmiştir. Buradan elde edilen tüm sonuçlar ise tablo haline dönüştürülmüştür. Tabloda yer alan veriler ise SPSS24 programı ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak verilerin toplanmasında kullanılan yöntem hakkında bilgi verilecektir. Devamında ise analiz edilen verilerin tabloları ele alınacaktır. Ele alınacak olan veriler tez türü, çalışma alanı, yayımlanma yılı, çalışma yöntemi ve üniversitelere göre yapılan çalışmalar olarak, 5 farklı tablo olarak değerlendirilecektir.

3.1. İstatistiksel Yöntem

Çalışmamızda Tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılıp, kategorik değişkenler için sayı ve % değerleri verilmiştir. Ayrıca değişkenler için çubuk, çizgi ve pasta grafikleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS Windows versiyon 24.0 paket programı kullanılmıştır. Değişkenler ile ilgili tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Tez Türü

Değişken	Sayı	%
Tez Türü	<i>Yüksek Lisans</i>	149
	<i>Doktora</i>	41

Tablo 2. Yayımlanma Yılı

	2012	28	14,7
	2013	37	19,5
	2014	30	15,8
Yayınlanma Yılı	2015	34	17,9
	2016	34	17,9
	2017	27	14,2

Tablo 3: Çalışma Alanı

Değişken		Sayı	%
	<i>Dilbilimi</i>	13	6,8
	<i>Eğitim</i>	43	22,6
	<i>Edebiyat</i>	90	47,4
	<i>Çeviri</i>	5	2,6
	<i>Dilbilim/eğitim</i>	7	3,7
Çalışma Alanı	<i>Dilbilim/edebiyat</i>	15	7,9
	<i>Dilbilim/çeviri</i>	2	1,1
	<i>Eğitim/edebiyat</i>	6	3,2
	<i>Eğitim/çeviri</i>	1	0,5
	<i>Edebiyat/çeviri</i>	6	3,2
	<i>Dilbilim/eğitim/edebiyat</i>	2	1,1

Tablo 4: Çalışma Yöntemi

Değişken		Sayı	%
	<i>Uygulamalı</i>	44	23,2
Çalışma Yöntemi	<i>Betimsel</i>	146	76,8

Tablo 5: Alman Dili Alanına Yönelik (Alman Dili Eğitimi, Alman Dili ve Edebiyatı, Mütercim- Tercümanlık) Çalışmaların Üniversitelere Göre Değişimi

	Üniversite	Sayı	%
Alman Dili Eğitimi	<i>Gazi</i>	15	19,2
	<i>Çukurova</i>	13	16,7
	<i>19 Mayıs</i>	8	10,3
	<i>Necmettin Erbakan</i>	8	10,3
	<i>Hacettepe</i>	7	9,0
	<i>Trakya</i>	7	9,0
	<i>Marmara</i>	6	7,7
	<i>Dicle</i>	4	5,1
	<i>Çanakkale 18 Mart</i>	3	3,8
	<i>Anadolu</i>	3	3,8
	<i>Uludağ</i>	3	3,8
	<i>Atatürk</i>	1	1,3
Alman Dili Ve Edebiyatı	<i>Hacettepe</i>	27	24,8
	<i>Atatürk</i>	25	22,9
	<i>Sakarya</i>	21	19,3
	<i>Selçuk</i>	9	8,3
	<i>Yüzüncü Yıl</i>	7	6,4
	<i>Ege</i>	6	5,5
	<i>Marmara</i>	5	4,6
	<i>Ankara</i>	5	4,6
	<i>Fırat</i>	2	1,8
	<i>Trakya</i>	1	0,9
	<i>Mersin</i>	1	0,9
Mütercim Tercümanlık	<i>Anadolu</i>	1	33,3
	<i>Ege</i>	1	33,3
	<i>9 Eylül</i>	1	33,3

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada Türkiye’de 2012-2017 yılları arasında Alman Diline Yönelik lisansüstü tezler, tez türü, yayımlanma yılları, çalışma alanları, çalışma yöntemleri ve tezlerin üniversiteler bazındaki yüzdelik dağılımları olmak üzere farklı düzlemler üzerinde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Alman Diline Yönelik yapılan çalışmaların çoğunun yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu durum ise farklı bakış açılarından değerlendirilebilir. Genel olarak yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin doktora öğrencilerine göre sayılarının çok daha fazla olduğu kanısına varılabilir. Başka bir bakış açısından doktora eğitim süresinin yüksek lisans eğitimine göre daha uzun sürmesi olarak ele alınabilir.

Yayımlanma yılı olarak lisansüstü tezler 2012 yılından 2013 yılına kadar olan süreç içerisinde yükselen bir grafik çizmiştir. 2013-2014 yılları arası tez yayımlanma oranında büyük bir düşüş yaşanmıştır. 2014-2015 yılları arasında yazılan tezlerin sayılarında tekrardan yükselme gerçekleşmiştir. 2015-2016 yılları arasında yazılan tezler stabil bir görüntü izlemiş ve 2016 yılından itibaren tekrardan düşüşe geçmiştir.

Çalışma alanları olarak yapılan çalışmaların çoğu betimseldir. Üniversiteler bazında ise en çok tez Alman Dili ve Edebiyatı bölümüne aittir. Bu durum Alman Dili Edebiyatı alanında ilerlemek isteyen lisansüstü öğrencilerine büyük imkânlar sunmaktadır. Örneğin alana yönelik yapılan taramada birçok kaynağa ulaşılması yapılacak lisansüstü ve bilimsel çalışmalarda farklı bakış açısı kazandırıp yazma sürecini daha da kolaylaştırabileceği ifade edilebilir.

Alman Dili ve Edebiyatına yönelik çalışmalar sadece dil ve edebiyat bölümleriyle sınırlı kalmamıştır. Alman Dili Eğitimi bölümlerinde de edebiyat alanında yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Alman dili eğitimi bölümlerinin dil edebiyat bölümlerine göre sayısının çokluğu göz önünde bulundurulursa yapılmış olan çalışmaların daha çok eğitim alanında olması gerekirdi. Fakat elde edilen sonuçlar doğrultusunda Alman Dili Eğitimi, Alman Dili Ve Edebiyatı ve Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde yüksek lisans ve doktora tezlerini yazan öğrencilerin/akademisyenlerin daha çok araştırma eğilimlerinin Alman Dili ve Edebiyatına yönelik olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu noktada uygulamalı çalışmalar betimsel çalışmaların oldukça gerisinde kalmıştır. Bu durum ise Alman Dili Eğitimi alanında akademik olarak ilerlemek isteyen öğrencileri ve almanca eğitimi veren öğretmenleri ve akademisyenleri yeni uygulamalar geliştirme noktasında yalnız bırakmaktadır.

Alman dili eğitiminin çağın şartlarına göre teknolojik, disiplinler arası ve öğrenci merkezli olabilmesi için Alman diline yönelik yapılan çalışmaların daha çok uygulamalı/deneysel olması gerekmektedir. Özellikle Türkiye’de Alman Dili ve Edebiyatı alanına olan yüksek eğitim daha çok ders içi uygulamalarla geliştirilmeli ve bilgisayar odaklı gerçekleştirilmelidir. Alman Dili Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarına göre Mütercim-Tercümanlık bölümünde yapılan çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Bu durum ise Türkiye’de bu bölüme ait lisansüstü eğitimin oldukça kısıtlı olması ile ilişkilendirilebilir. Mütercim-Tercümanlık bölümüne ait lisansüstü eğitimin kısıtlı olması da öğrencinin bu bölüme karşı olan tutumu ve talebiyle ilişkilendirilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Aktaş, M. C. (2015). Döküman inceleme. M. Metin içinde, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 363-368). Ankara: Pegem Akademi.
- Arak, H. (2010). Almanca öğreniminde ve öğretiminde köprü dil İngilizceden olumlu transfer örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* , 50-60.
- Benligiray, S. (2009). Türkiye’de İnsan Kaynakları Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler ve Bu Tezlerde İncelenen Temaların Analizi: 1983-2008 Dönemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBFDergisi* , 167-179.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz . *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* , 747-755.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 75-87.

Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Bakış Açısıyla Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Önem Sırasının Belirlenmesi

Meltem ACAR GÜVENDİR²⁰⁹ Yeşim ÖZER ÖZKAN²¹⁰

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitimin pratik uygulayıcıları, öğretmenlerin; geleceğin eğitimcileri öğretmen adaylarının ve öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının bakış açısıyla Türk eğitim sisteminin en önemli sorununu ortaya koyabilmektir. Bu amaç doğrultusunda alanyazında yer alan en önemli on sorun (Mevcut öğretmenlerin niteliği, Kalabalık sınıflar, Eğitime erişimdeki eşitsizlikler, Merkezi sınavlar, Ezberci eğitim, Donanım ve fiziki altyapı eksikliği, Öğrencilerin yönlendirilme eksikliği (Rehberlik), Ailelerin eğitime desteği, Okul yöneticilerin niteliği, eğitim sisteminin sürekli değişmesi) ele alınmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Türk Eğitim Sistemi Sorunları Değerlendirme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlemenin sağlanması amacıyla, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları, üçüncü sınıf öğretmen adayları ve Edirne ilinin dört farklı okulunda (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılardan formda verilen sorunları en önemliden en az önemliye doğru sıralamaları istenmiştir. Verilerin analizinde sıralama yargılarına dayalı ölçekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarına göre Türk eğitim sisteminin en önemli sorunu, eğitim sisteminin sürekli değişmesi olarak görülürken, bunu sırasıyla eğitime erişimdeki eşitsizlikler, kalabalık sınıflar, merkezi sınavlar, okul yöneticilerinin niteliği, ezberci eğitim, öğrencilerin yönlendirilme eksikliği, donanım ve fiziki alt yapı eksikliği, ailelerin eğitime desteği, mevcut öğretmenlerin niteliği olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre yine en önemli sorun eğitim sisteminin sürekli değişmesi iken bunu sırasıyla mevcut öğretmenlerin niteliği, merkezi sınavlar, ailelerin eğitime desteği, kalabalık sınıflar, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, donanım ve fiziki alt yapı eksikliği, ezberci eğitim, öğrencilerin yönlendirilme eksikliği, okul yöneticilerinin niteliği izlemiştir. Son olarak öğretmen adaylarına göre de en önemli sorun eğitim sisteminin sürekli değişmesi olarak görülürken bunu sırasıyla kalabalık sınıflar, merkezi sınavlar, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, ezberci eğitim, öğrencilerin yönlendirilme eksikliği, donanım ve fiziki alt yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, okul yöneticilerinin niteliği, ailelerin eğitime desteği takip etmektedir. Elde edilen verilerin ortalama hatası öğretim elemanları için; 0.12, öğretmenler için; 0.10; öğretmen adayları için 0.10 olarak bulunmuştur. Ortalama hata değerlerinin sıfıra yakın olması elde edilen verilerde hatanın az olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğretim elemanları sorunun kaynağına kuramsal açıdan yaklaşırken öğretmenler uygulamaya dönük olarak, öğrenciler ise gözlemlerine dayalı olarak yaklaşmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, sorunlar, öğretmen, öğretim elemanı, öğretmen adayı, sıralama yargılarına dayalı ölçekleme.

1. GİRİŞ

Alanyazında Türk eğitim sisteminin sorunlarını ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Gedikoğlu, 2005; Gülcan, 2003; Gür & Çelik, 2009; Yılmaz & Altinkurt, 2011; Yolcu & Kartal, 2010).

²⁰⁹ Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye, meltemacar@trakya.edu.tr

²¹⁰ Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, yozzer80@gmail.com

Ancak bu çalışmada bu sorunların öğretim elemanları, öğretmenler ve öğretmen adayları açısından nasıl görüldüğü merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, eğitimin pratik uygulayıcıları, öğretmenlerin; geleceğin eğitimcileri öğretmen adaylarının ve öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının bakış açısıyla Türk eğitim sisteminin en önemli sorununu ortaya koyabilmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada var olan bir durum ortaya konmaya çalışıldığı için bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 72 öğretim elemanı ve 350 üçüncü sınıf öğretmen adayı, Edirne ilinin dört farklı okulunda (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) farklı branşlarda görev yapmakta olan 125 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Bilgiler

Unvan	f	%	Tecrübe	f	%	Cinsiyet	f	%
Prof.Dr.	2	2.778	1--10	18	25	Kadın	38	52.778
Doç.Dr.	4	5.556	11--20	31	43.055	Erkek	34	47.222
Dr.Öğr. üyesi	36	50.000	21--30	20	27.777	Toplam	72	100.000
Öğr.Gör.	14	19.444	31--Üstü	3	4.166			
Arş.Gör.Dr.	5	6.944	Toplam	72	100.000			
Arş.Gör.	11	15.278						
Toplam	72	100.000						

Tablo 2: Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Tecrübe	f	%	Cinsiyet	f	%
1--10	45	36.000		68	54.400
11--20	21	16.800		57	45.600
21--30	47	37.600		125	100.000
31--Üstü	12	9.600			
Toplam	125	100.000			

Tablo 3: Öğretmen Adaylarına ait Demografik Bilgiler

Bölüm	f	%	Cinsiyet	f	%
Psikolojik danışma ve rehberlik	28	8.000	Kadın	263	75.143
Almanca öğretmenliği	32	9.143	Erkek	87	24.857
Fen bilgisi öğretmenliği	49	14.000	Toplam	350	100.000
Resim öğretmenliği	28	8.000			
Okul öncesi öğretmenliği	68	19.429			
İngilizce öğretmenliği	79	22.571			
Matematik öğretmenliği	33	9.429			
Türkçe öğretmenliği	33	9.429			
TOPLAM	350	100.000			

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Elde Edilmesi

Alanyazın incelemesi sonucunda Türk eğitim sisteminin en önemli on sorunu belirlenmiştir. En önemli on sorun; mevcut öğretmenlerin niteliği, kalabalık sınıflar, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, merkezi sınavlar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki altyapı eksikliği, öğrencilerin yönlendirilme eksikliği (Rehberlik), ailelerin eğitime desteği, okul yöneticilerin niteliği, eğitim sisteminin sürekli değişmesi şeklindedir. Bu sorunlar doğrultusunda “Türk Eğitim Sistemi Sorunları Değerlendirme Formu” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Katılımcılardan formda verilen sorunları en önemliden en az önemliye doğru sıralamaları istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada Türk eğitim sistemi sorunları değerlendirme formu ile toplanan verilere sıralama kararlarına dayalı ölçekleme işlemleri uygulanmıştır. Sıralama yargılarına dayalı yargıların toplanması için öncelikle öğretim elemanlarına, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, on tane sorunun tümü verilmiştir. Katılımcılardan verilen on sorunun tümünü birden düşünmeleri ve her bir sorunu diğer sorunlarla karşılaştırarak her bir soruna bir sıra sayısı tayin etmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle, sıra frekansları matrisi oluşturulmuş ve sıralama yargılarından oranlar matrisi elde edilmiştir. Oranlar matrisinin elemanlarına karşılık gelen z değerleri belirlenerek birim normal sapmalar matrisinin oluşturulmasına geçilmiştir. Birim normal sapmalar matrisinin en alt satırına her bir sütuna ait değerlerin toplamı alınmış ve bu satırdaki her bir z değerinin sütunlar boyunca ortalamaları hesaplanmış ve böylelikle ölçek değerleri bulunmuştur. Ölçek değerlerinin tutarlılığının belirlenmesi için ortalama hata değeri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin ortalama hatası öğretim elemanları için; 0.12, öğretmenler için; 0.10; öğretmen adayları için 0.10 olarak bulunmuştur. Ortalama hata değerlerinin sıfıra yakın olması elde edilen verilerde hatanın az olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

Çalışma grubunun on uyarıcıyı sıralamalarıyla elde edilen sıra frekansları matrisi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretim Elemanlarının Cevaplarına Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi (Z)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A		0.572	0.649	0.476	-0.185	0.869	0.763	1.085	0.616	-0.091
B	0.572		0.019	-0.053	-0.729	0.291	0.191	0.514	0.123	-0.493
C	0.649	0.019		-0.067	-0.821	0.306	0.190	0.549	0.129	-0.539
D	0.476	-0.053	-0.067		-0.681	0.317	0.244	0.547	0.173	-0.467
E	-0.185	-0.729	-0.821	-0.681		1.026	0.944	1.230	0.824	0.007
F	0.869	0.291	0.306	0.317	1.026		-0.084	0.254	-0.115	-0.695

G	0.763	0.191	0.190	0.244	0.944	-0.084	0.321	-0.058	-0.650
H	1.085	0.514	0.549	0.547	1.230	0.254	0.321	-0.350	-0.844
I	0.616	0.123	0.129	0.173	0.824	-0.115	-0.058	-0.350	-0.580
J	-0.091	-0.493	-0.539	-0.467	0.007	-0.695	-0.650	-0.844	-0.580
Zjtoplam	4.754	0.435	0.416	0.490	1.616	2.170	1.861	3.306	0.762
Zjort	0.475	0.044	0.042	0.049	0.162	0.217	0.186	0.331	0.076
Sj	0.910	0.479	0.477	0.484	0.597	0.652	0.621	0.766	0.511

Tablo 5: Öğretmenlerin Cevaplarına ait Birim Normal Sapmalar Matrisi (Z)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A		-0.191	-0.223	-0.023	-0.704	-0.250	-0.064	-0.338	0.098	-0.676
B	-0.191		-0.045	0.160	-0.532	-0.059	0.114	-0.154	0.301	-0.552
C	-0.223	-0.045		0.239	-0.595	-0.042	0.185	-0.167	0.389	-0.577
D	-0.023	0.160	0.239		-0.734	-0.261	-0.068	-0.342	0.153	-0.691
E	-0.704	-0.532	-0.595	-0.734		0.571	0.753	0.391	0.842	-0.175
F	-0.250	-0.059	-0.042	-0.261	0.571		0.591	0.445	0.656	0.287
G	-0.064	0.114	0.185	-0.068	0.753	-0.084		0.371	0.589	0.247
H	-0.338	-0.154	-0.167	-0.342	0.391	0.254	0.321		0.676	0.326
I	0.098	0.301	0.389	0.153	0.842	-0.115	-0.058	-0.350		-0.779
J	-0.676	-0.552	-0.577	-0.691	-0.175	-0.695	-0.650	-0.844	-0.779	
Zjtoplam	-2.370	-0.957	-0.836	-1.567	-0.181	-0.680	1.123	-0.988	2.923	-2.590
Zjort	-0.237	-0.096	-0.084	-0.157	-0.018	-0.068	0.112	-0.099	0.292	-0.259
Sj	0.022	0.163	0.175	0.102	0.241	0.191	0.371	0.160	0.551	0.000

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Cevaplarına ait Birim Normal Sapmalar Matrisi (Z)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A		0.377	0.247	0.358	-0.441	0.420	0.401	0.801	0.809	0.252
B	0.377		-0.148	0.004	-0.799	0.041	0.030	0.476	0.441	-0.024
C	0.247	-0.148		0.153	-0.689	0.195	0.187	0.651	0.621	0.087
D	0.358	0.004	0.153		-0.751	0.031	0.020	0.462	0.429	-0.007
E	-0.441	-0.799	-0.689	-0.751		0.837	0.806	1.124	1.182	0.583
F	0.420	0.041	0.195	0.031	0.837		-0.009	0.454	0.413	-0.047
G	0.401	0.030	0.187	0.020	0.806	-0.009		0.465	0.428	-0.028
H	0.801	0.476	0.651	0.462	1.124	0.454	0.465		-0.069	-0.351
I	0.809	0.441	0.621	0.429	1.182	0.413	0.428	-0.069		-0.328
J	0.252	-0.024	0.087	-0.007	0.583	-0.047	-0.028	-0.351	-0.328	
Zjtoplam	3.225	0.398	1.304	0.699	1.853	2.336	2.301	4.014	3.926	0.136
Zjort	0.322	0.040	0.130	0.070	0.185	0.234	0.230	0.401	0.393	0.014
Sj	0.308	0.026	0.116	0.056	0.171	0.220	0.216	0.387	0.379	0.000

Tablo 7: Çalışma Grubunun Türk Eğitim Sisteminin En Önemli On Sorunu Sıralaması

Öğretim elemanı	Öğretmen	Öğretmen adayı
Eğitim sisteminin sürekli değişmesi	Eğitim sisteminin sürekli değişmesi	Eğitim sisteminin sürekli değişmesi
Eğitime erişimdeki eşitsizlikler	Mevcut öğretmenlerin niteliği	Kalabalık sınıflar
Kalabalık sınıflar	Merkezi sınavlar	Merkezi sınavlar
Merkezi sınavlar	Ailelerin eğitime desteği	Eğitime erişimdeki eşitsizlikler
Okul yöneticilerinin niteliği	Kalabalık sınıflar	Ezberci eğitim

Ezberci eğitim	Eğitime erişimdeki eşitsizlikler	Öğrencilerin yönlendirilme eksikliği
Öğrencilerin yönlendirilme eksikliği	Donanım ve fiziki alt yapı eksikliği	Donanım ve fiziki alt yapı eksikliği
Donanım ve fiziki alt yapı eksikliği	Ezberci eğitim	Mevcut öğretmenlerin niteliği
Ailelerin eğitime desteği	Öğrencilerin yönlendirilme eksikliği	Okul yöneticilerinin niteliği
Mevcut öğretmenlerin niteliği	Okul yöneticilerinin niteliği	Ailelerin eğitime desteği

Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarına göre Türk eğitim sisteminin en önemli sorunu, eğitim sisteminin sürekli değişmesi olarak görülürken, bunu sırasıyla eğitime erişimdeki eşitsizlikler, kalabalık sınıflar, merkezi sınavlar, okul yöneticilerinin niteliği, ezberci eğitim, öğrencilerin yönlendirilme eksikliği, donanım ve fiziki alt yapı eksikliği, ailelerin eğitime desteği, mevcut öğretmenlerin niteliği olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre yine en önemli sorun eğitim sisteminin sürekli değişmesi iken bunu sırasıyla mevcut öğretmenlerin niteliği, merkezi sınavlar, ailelerin eğitime desteği, kalabalık sınıflar, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, donanım ve fiziki alt yapı eksikliği, ezberci eğitim, öğrencilerin yönlendirilme eksikliği, okul yöneticilerinin niteliği izlemiştir. Son olarak öğretmen adaylarına göre de en önemli sorun eğitim sisteminin sürekli değişmesi olarak görülürken bunu sırasıyla kalabalık sınıflar, merkezi sınavlar, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, ezberci eğitim, öğrencilerin yönlendirilme eksikliği, donanım ve fiziki alt yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, okul yöneticilerinin niteliği, ailelerin eğitime desteği takip etmektedir.

4. SONUÇ

Sonuç olarak öğretim elemanlarının sorunun kaynağına kuramsal açıdan yaklaşırken öğretmenlerin uygulamaya dönük, öğrencilerin ise gözlemlerine dayalı olarak ortaya koyduğu söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliği'ne adaylık Sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal uyum sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA.
- Yılmaz, K., Altunkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8:1.
- Yolcu, H. ve Kartal, S. (2010). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Türkiye eğitim sistemine ilişkin yaşanan sorunlar. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 20- 22 Mayıs 2010. Elazığ.

İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki

Kenan ÖZDİL²¹¹, Ertan ÇEKİÇ²¹²

Özet

Adaletli bir ortamda çalışanlar, yaptıkları işlerden tatmin olurlar ve işlerinden duydukları memnuniyet düzeyleri de artar. Ayrıca, örgüte bağlılıklarının arttıracağı beklenir. Bu durum işten ayrılma niyetlerinin üzerinde de ters bir etki yaratacaktır. Kişiler adalet değerlendirmelerindeki olumlu görüşler, yöneticiler tarafından takdir edilmek, çalışma arkadaşları ile yöneticilerinin arasındaki ilişkilerin iyi olması, kendilerini örgütlerinin bir parçası gibi hissetmeleri gibi duygular oluştururken; çalışanların adaletsizce değerlendirmeleri, hem örgütün amaç/hedeflerine ulaşmalarına engel olacak hem de bireylerin örgüte karşılık, işe karşı soğuma, isteksizlik ve saldırganlık gibi olumsuz olan davranışlar geliştirmelerine de neden olabilecektir. Eğitim kurumlarında, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel iklim algılarının olumlu olması eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu araştırma sonunda elde edilecek bulguların yorumlanması ile elde edilecek sonuçlar eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere ışık tutacaktır. Araştırma bulgularının eğitim kurumlarında örgütsel adalet ve örgütsel iklim kavramlarının incelenmesinde alan yazına önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet, örgüt iklimi ve bunlar arasındaki ilişkileri analiz etmeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırma evrenini 2016 - 2017 Eğitim - Öğretim yılı güz-bahar döneminde Edirne merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma için temel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve gerekli durumlarda yapılan görüşmeler yoluyla toplandığını belirtmek gerekir.

1. GİRİŞ

Örgüt, belirli bir amacı/hedefi gerçekleştirebilmek için kurulan, belirli bir yapı ve devamlılığı bulunan sosyal ilişki şekli olarak ifade edilebilir. Hastaneler, okullar, ordu, dernek ve şirketler, siyasi partiler, medya kuruluşları, kulüpler, sendikalar ve alışveriş merkezleri örgütlere örnek olarak verilebilir. Çeşitli faaliyet kollarında varlığını devam ettirmeye çalışan örgütlerin; büyük-küçük, ulusal-küresel, yeni-eski, kar amacı güden-gütmeyen ve yasal-yasa dışı olarak bazı özellikleri vardır. Üyelerinin farklı beklenti ve talepleriyle biçimlenen örgütlerin, bir hedefe ulaşabilmek için çeşitli biçimlerde bir araya gelen ve çevresel faktörlerin etkisinde varlığını korumaya çalışan sosyal yapılar olarak tanımlamak mümkündür (Duymuş, 2015: 2). Genel olarak yazılı bir şekilde belirlendiği görülen bu amaçlarla birlikte örgütte bulunan bireylerin kendi aralarında geliştirerek kabul ettikleri yazılı olmayan doğal amaçlar da olabildiği görülmektedir.

Örgüte kimliğini kazandırdığı görülen, çalışan ve yöneticilerin algıladığı ve onların davranışlarını etkileyen ve egemen olan özellikler dizisini ifade eden örgütsel iklim, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütte çalışan ve diğer örgüt davranışlarının etkilenmesini sağlayan ve onlardan etkilenen norm, değer ve varsayımlar bütünü şeklinde tanımlanabilir (Büte 2011).

Örgüt iklimi, çalışanların örgüt içinde nasıl davranmalarının gerektiğiyle ilgili algılarının sonrasında olduğu görülen genel hava şeklinde tanımlanabilir.

²¹¹ Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

²¹² Uzman, Yusuf Hoca İlkokulu müdür yardımcısı

Örgütsel adalet, İş görenleri örgütsel uygulama ve kararlarının doğruluğu konusunda olan algılarını ve bu algıların da çalışanların üzerindeki etkilerini kapsayan bir kavramdır. Örgütsel adalet, iş ortamında çalışanların kendilerine ne derece adil davranıldığınıyla ilgili değerlendirmeleri içine almaktadır. Başka bir deyişle örgütlerde çalışanların örgütünde kendine adil davranılıp davranılmadığınıyla ilgili algılamasına denir (Özdevecioğlu, 2004: 26).

Genel olarak maliyet ve faydaların eşit bir şekilde dağıtıldığı, kuralların tarafsızca uygulandığı, ayrımcılık ve eşitsizlik nedeniyle zarara uğrayanların zararlarının karşılandığı bir iş yerinde çalışanların adalet algılarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür (İşcan, 2004).

Bu çalışmada ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki ele alınmıştır.

2.YÖNTEM

İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiler belirlenmek istendiğinden çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

Çalışmanın evrenini Edirne ili Merkez ilçesindeki 18 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 388 öğretmen, 15 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 419 öğretmen olmak üzere 807 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem büyüklüğü, evren sayısı belli olan örneklem formülü ile hesaplanmıştır. Güvenilirlik düzeyi %95 olarak alınmış, $d: 0,05$; $t: 1,96$; araştırma hipotezinin her koşulda eşit olasılıkla gerçekleşeceği varsayımından yola çıkarak p ve q değerlerinin her ikisi de 0,5 olarak kabul edilmiştir. $N= 807$ için, $n = 260,48$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda Edirne ili Merkez ilçesinde görev yapan 807 öğretmeni temsil edecek bir örneklem veri kayıpları olacağı dikkate alınarak 350 olarak alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak örgütsel adalet ölçeği ve örgütsel iklim ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel adalet ölçeği Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Polat (2006) tarafından Türkçe 'ye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Örgütsel İklim Ölçeğinin orijinali Hoy ve Tarter (1997b) tarafından geliştirilmiş olup, Yılmaz ve Altınkurt tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama sonucunda 39 maddelik ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin analizinde; iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için T testi, ilişkisiz iki

ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı görülmesi durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, post hoc testleri uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ düzeyinde test edilmiştir.

Öğretmenlerinin Örgütsel İklim ve Örgütsel Adalet Düzeyleri toplam puanlarındaki ilişkiyi test edebilmek içinse Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada, korelasyonun anlamlılık değeri ise, hesaplanan korelasyon katsayısının büyüklüğü ve açıklanan değişkenliğin pratikteki önemi dikkate alınarak $\alpha = 0.01$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

1-İşlemsel Adalet düzeyi arttıkça Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı müdür davranışı, Samimi öğretmen davranışı, Umursamaz Öğretmen davranışı ve örgüt iklimi düzeyi de artmaktadır.

2-Dağıtımsal Adalet düzeyi arttıkça Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Samimi öğretmen davranışı, Umursamaz Öğretmen davranışı ve Örgüt İklimi düzeyi de artmakta ve İşbirlikçi Öğretmen Davranışı düzeyi azalmaktadır.

3-Etkileşimsel Adalet düzeyi arttıkça Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı müdür davranışı, Samimi öğretmen davranışı, Umursamaz Öğretmen davranışı ve Örgüt iklimi düzeyi de artmaktadır.

4- Örgütsel Adalet düzeyi arttıkça Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Samimi öğretmen davranışı, Umursamaz Öğretmen davranışı ve Örgüt iklimi düzeyi de artmaktadır

4.TARTIŞMA VE YORUM

Yapılan çalışmada İşlemsel Adalet düzeyi arttıkça Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı müdür davranışı, Samimi öğretmen davranışı, Umursamaz Öğretmen davranışı ve örgüt iklimi düzeyinin de arttığı saptanmıştır. Alan yazında araştırmanın bu bulgusu ile tutarlılık ve tutarsız olan araştırmalar da bulunmaktadır. Kavgacı (2010)'nın öğretmenlerin okul iklimini sık sık samimi olarak algıladığını; Ayık ve Diş (2015) öğretmenlere göre okullarda samimi öğretmen davranışlarının genellikle olduğunu; Ayık ve Şayir (2014) ise öğretmenlerin okul ikliminin samimi öğretmen davranışlarını bazen düzeyinde algıladıklarını belirlemiştir. Canlı (2016)'nın yaptığı çalışmada da “Örgütsel Adalet Ölçeği”nin alt boyutlarından “İşlemsel Adalet” boyutunun “Dağıtımsal Adalet” ve “Etkileşimsel Adalet boyutları” ile arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “İşlemsel Adalet” in “Örgütsel

Güven Ölçeği'nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan çalışmada Dağıtımsal Adalet düzeyi arttıkça Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Samimi öğretmen davranışı, Umursamaz Öğretmen davranışı ve Örgüt İklimi düzeyi de artmakta ve İşbirlikçi Öğretmen Davranışı düzeyi azalmaktadır. Çelikel (2014)'in yaptığı araştırmada örgütsel güvenin, yöneticiye güven boyutunu, okul ikliminin destekleyici müdür davranışları değişkeninin pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı; meslektaşlara güveni, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışları değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı ve paydaşlara güveni, işbirlikçi öğretmen davranışları değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

4.1.Öneriler

Adaletli bir ortamda çalışanlar, yaptıkları işlerden de tatmin olacaklar ve işlerinden duydukları memnuniyet düzeyleri de artacaktır. Bu sebeple eğitim kurumlarının tamamında adaletin sağlanması, örgüt içi ve dışı unsurların buna dahil edilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı ve eğitim kurumlarında aktif hale gelecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.

Örgütsel adaletin ve iklimin takibi ve sürekliliği adına denetim ve kontrol mercilerine sorumluluk-yetki atamalarının yapılması sağlanmalıdır. İlgili kurumlar (Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, vb.) tarafından yapılacak bu atamalar ile eğitim kurumlarında örgütsel anlamda adalet ve iklim kavramlarının istenildiği seviyelere ulaşması sağlanabilecektir.

Eğitim kurumlarında örgütsel adalet kavramı adına oluşturulacak birim veya uygulamaların yanı sıra değerlendirme, ödüllendirme ve teşvik etme türü davranışların da tespit ve ilan edilmesi gerekmektedir. Aksi durumda örgütsel adalet faaliyetleri yetersiz kalabilecektir. Değerlendirme türü çalışmaları yürütmesi adına oluşturulacak birim veya merciler ile kişilerdeki adalet değerlendirmelerindeki olumlu görüşler, yöneticiler tarafından takdir edilmek, çalışma arkadaşları ile yöneticilerinin arasındaki ilişkilerin iyi olması, kendilerini örgütlerinin bir parçası gibi hissetmeleri gibi duygular oluşturabilecektir.

Çalışanların adaletsizce değerlendirmeleri, hem örgütün amaç/hedeflerine ulaşmalarına engel olacak hem de bireylerin örgüte karşılık işe karşı soğuma, isteksizlik ve saldırganlık gibi olumsuz olan davranışlar geliştirmelerine de neden olabilecektir. Bu sebeple değerlendirme merci-kuruluşlarının oluşumunun gerekliliği somut biçimde ortaya çıkmaktadır.

Eğiticilerin eğitim faaliyetlerinde belirtmek istedikleri, yaşadıkları olumlu ve olumsuz durum ve önerilerinin düzenli olarak tespit ve takip edilmesi sonuçlara göre çözüm stratejileri

geliştirilmesi gerekmektedir. Örneğin ilgili kurumlar (İl MEM, MEB, vb.) tarafından yapılacak yazılı veya online anketler ile bu durumlar daha somut ifade ile tespit edilebilecektir.

5. KAYNAKÇA

- Ayık, Ahmet ve Şayir Gönül (2014). “Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253- 279.
- Ayık, Ahmet ve Diş Okan (2015). “Okul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Rollerini İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 337-359.
- Büte Mustafa (2011), “Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Çelikel, Güliz (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/Volume: 11, Sayı/Issue: 27, ss. 203-220
- Duymuş, Rıza (2015), “Örgütsel Adalet ve Tükenmişlik Arasındaki Etkileşimin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma (Eskişehir’de Bir Kamu Hastanesi Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşcan, Ömer Faruk, Naktiyok, Atılhan (2004), “Çalışanların Örgütsel Bağdaşımının Belirleyicileri Olarak Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Adalet Algıları”, *Ankara Üniversitesi S.B.F. Dergisi*, Cilt: 59, Sayı:1, s.182–201.
- İşcan, Ömer Faruk (2005), “Siyasal Arena Metaforu Olarak Örgütler ve Örgütsel Siyasetin Örgütsel Adalet Algısına Etkisi”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt: 60, Sayı:1, s.150-171.

Biyoloji Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge Regarding Socioscientific Issues

Çiğdem HAN TOSUNOĞLU^{213a}, Serhat İREZ^{214b}

Özet

Sosyobilimsel konuların bilimsel okuryazarlık hedefine ulaşmak için önemli bir bağlam olarak tanınması, alanda bu konuların fen eğitime entegre edilmesi için stratejilerin ve öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların artmasını sağlamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin SBK'yı fen derslerine dahil etmesi için gerekli hazır bulunuşluklarını araştırmak ve sosyobilimsel konuları sınıf içinde nasıl kullandıklarını değerlendirmek önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı Türkiye'deki biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konular ile ilgili pedagojik alan bilgileri üzerine etkisi olabileceği düşünülen demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştıklarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 102 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Sosyobilimsel Konular ile ilgili Pedagojik Alan Bilgisi Açık Uçlu Anketi yardımıyla toplanmıştır. Yapılan detaylı analiz, çalışmaya katılan öğretmenlerin SBK'yı sınıf içine transfer etmek için gerekli yeterlilikler açısından önemli eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sosyobilimsel konular hakkındaki PAB'ları ile ilgili ortaya çıkan bu puanları cinsiyet ve deneyim yılları açısından anlamlı olarak farklılaştırırken; okul türü ve eğitim seviyesi açısından herhangi bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konular, pedagojik alan bilgisi, sosyobilimsel konuların öğretimi

1. GİRİŞ

Değişen dünya ile beraber demokratik toplumlarda, bilimin nasıl çalıştığını bilen böylece politik, etik ve toplumsal ikilemlere sahip bilim ve teknoloji ile ilişkili konular hakkında muhakeme yapabilen ve bu konular hakkında bilinçli kararlar verebilen bilimsel okuryazar bireylere ihtiyaç vardır (Roberts, 2007). Böyle bir amaca ulaşmak için öğrencilerin okulda yalnızca alan bilgisi ve bilimsel süreçler hakkında bilgi sahibi olması değil aynı zamanda bu bilgileri kullanarak bilimle ilişkili sosyal ve kişisel yaşamımızı etkileyen konular hakkında bilinçli karar vermek için bu bilgileri kullanmaları gerekir (Sadler, 2004). Bu amaca uygun olarak sosyobilimsel konuların (SBK) sınıf içinde yer alması bilimsel okuryazarlığın birçok bileşenine odaklanmak açısından uygun ortam sağlamaktadır. SBK'nın bilimsel okuryazarlık hedefine ulaşmak için önemli bir bağlam olarak tanınması, alanda bu konuların fen eğitime entegre edilmesi için stratejilerin ve öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların artmasını sağlamıştır. Alandaki bu önemli ilerlemeye rağmen SBK'nın sınıf içine transfer

^{213a} Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, cigdem.han@marmara.edu.tr

^{214b} Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, sirez@marmara.edu.tr

edilmesinde hala önemli zorluklar bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin SBK'yı fen derslerine dahil etmesi için gerekli hazır bulunuşluklarını araştırmak ve SBK'yı sınıf içinde nasıl kullandıklarını değerlendirmek önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı Türkiye'deki biyoloji öğretmenlerinin SBK hakkındaki pedagojik alan bilgilerinin (PAB) ve SBK ile ilgili PAB'ları üzerine etkisi olabileceği düşünülen demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştıklarının incelenmesidir.

2. YÖNTEM

Öğretmenlerin SBK-PAB anlayışlarının demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını ortaya koymak için açık uçlu form yardımıyla veri toplanmış, elde edilen veriler nicel olarak analiz edilmiştir.

2.1. Çalışma grubu

Bu araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan 102 biyoloji öğretmeni 'uygun örnekleme' yöntemi ile belirlenmiştir. Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine göre nasıl dağıldıkları görülmektedir.

Tablo 10: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik özellik	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
0-3 (erken kariyer evresi)	35	34,3
4-20 (orta kariyer evresi)	58	56,9
20+ (geç kariyer evresi)	9	8,8
Devlet okulu	85	83,3
Özel okul	17	16,7
Lisans	68	66,7
Yüksek Lisans	34	33,3
Kadın	78	76,5
Erkek	24	23,5

2.2 Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Han-Tosunoğlu ve Lederman (2016) tarafından geliştirilen 'Instrument for Assessing Pedagogical Content Knowledge for Biological Socioscientific Issues' (Sosyobilimsel Konularla ilgili Pedagojik Alan Bilgisi Formu) kullanılmıştır. Bu form açık uçlu olarak geliştirilmiş ve üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin eğitim seviyeleri, deneyimleri ve fen öğretimi açısından güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymamızı sağlayan sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm, öğretmenlerin SBK'yı nasıl anladıkları ve bu konuları fen eğitimi bağlamında nasıl yorumladıklarını ortaya koymayı sağlayan 10 adet soru içermektedir. Üçüncü bölüm ise öğretmenlerin SBK ile ilgili pedagojik alan bilgisini ortaya koymak için geliştirilmiş dört (4) senaryo (diyet ve obezite, genetik mühendisliği. Sınıf,

aşı ve gen terapisi) ve bu senaryolarla ilgili 21 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin SBK-PAB anlayışlarını ortaya koymak ve bu anlayışlarının demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını belirlemek formun birinci ve üçüncü bölümü analiz edilmiştir.

2.3 Veri Analizi

Veriler, Sosyobilimsel Konular ile ilgili Pedagojik Alan Bilgisi Açık Uçlu Anketi yardımıyla toplanmıştır. Yapılan Analizin amacı, öğretmenlerin SBK-PAB anlayışlarını ortaya koyan temalar açısından hangi kategorilerde yer aldıklarını göstermektir. Katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirme ölçeğindeki temalar ışığında değerlendirilerek betimsel analiz yapılmıştır. Değerlendirme ölçeği kullanılarak öğretmenler belirlenen her tema açısından yetersiz, eklektik ve gelişmiş olarak sınıflandırılmıştır. Her tema için yapılan bu kategorizasyondan sonra katılımcıların toplam performanslarını ortaya koymak için verdikleri cevaplar 0-2 arasında puanlandırılmıştır. Her soru için verilen yetersiz cevaplara ‘0’ eklektik cevaplara ‘1’ ve reformist cevaplara ‘2’ puan verilmiş ve katılımcıların performansları belirlenmiştir. Bu toplam puanlar, verilerin türlerine göre SPSS 20 programı yardımıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; F değerlerinin anlamlı olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların SBK-PAB puanlarının cinsiyet, okul türü ve eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için her bir değişken için bağımsız grup t-testi, deneyim yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

3.1. SBK Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgileri ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Tablo 2’de görüldüğü gibi ortalamalara baktığımızda kadınların SBK-PAB toplam puan ortalamaları 13,38’ken, erkeklerin 10,13’tür. P değerinin 0,05 anlamlılık düzeyine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında toplam SBK-PAB puanları açısından anlamlı bir fark vardır ($t=2,57$; $p<0,05$).

Tablo 2: Katılımcıların SBK-PAB Anlayışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştıran t-testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma (SD)	t	p
SBK-PAB toplam puan	Kadın	78	13.38	5.69	2.57	0.014
	Erkek	24	10.13	5.32		

Çalışmaya katılan öğretmenler arasında kadınların erkeklere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından Cohen d değeri 0,59 olarak hesaplanmıştır. Bu da Cohen'e (1988) göre orta etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin SBK-PAB anlayış puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin orta düzey bir etkisi bulunmaktadır.

3.2. SBK Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgileri ile Okul Türü Arasındaki İlişki

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerden devlet okulunda çalışanların ortalama puanı 12,81, özel okulda çalışanların is 11,65'tir. Birbirine oldukça yakın olan bu ortalama puanlar arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre okul türü açısından katılımcılar arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=0,84$; $p>.05$). Buna göre devlet okulunda çalışan öğretmenlerin SBK-PAB başarıları ile özel okulda çalışan öğretmenlerin puanları arasında önemli bir fark yoktur.

Tablo 3: Katılımcıların SBK-PAB Anlayışlarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştıran t-testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma (SD)	t	p
SBK-PAB toplam puan	Devlet	85	12.81	5.92	0.86	0.394
	Özel	17	11.65	4.87		

3.3 SBK Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgileri ile Eğitim Seviyeleri Arasındaki İlişki

Tablo 4'te görüldüğü gibi lisans mezunu katılımcıların SBK-PAB ortalaması 12,35, yüksek lisans mezunlarının ise 13,15'tir. Tabloda yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin SBK-PAB başarılarında eğitim seviyeleri açısından anlamlı bir fark yoktur ($t=0,69$ $p>.05$). İki grup arasında anlamlı bir fark olmasa da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kısmen lisans mezunlarına göre SBK-PAB başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların SBK-PAB Anlayışlarının Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Karşılaştıran t-testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma (SD)	t	p
SBK-PAB toplam puan	Lisans	68	12.35	6.09	0.69	0.488
	Yüksek Lisans	34	13.15	5.06		

3.4 SBK Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgileri ile Deneyim Yılları Arasındaki İlişki

Analiz sonuçları öğretmenlerin SBK-PAB toplam puanlarının deneyim yılları açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($F=6,27$; $p<0,05$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri onların SBK-PCK anlayışlarını etkilemektedir. Tablo 4.36’da ortalama puanlara bakıldığında özellikle geç kariyer evresi dediğimiz 20 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre oldukça düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların SBK-PAB Anlayışlarının Deneyim Yılı Değişkenine Göre Karşılaştıran Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma (SD)	F	p
SBK-PAB toplam puan	Erken kariyer evresi	35	14.03	5.10	6.27	0.003
	Orta kariyer evresi	58	12.67	5.74		
	Geç kariyer evresi	9	6.78	5.04		

Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalı test çeşitlerinden scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre öğretmenlerin erken ve geç kariyer evreleri ile orta ve geç kariyer evreleri karşılaştırıldığında SBK-PAB toplam puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre erken kariyer döneminde olan öğretmenlerin SBK-PAB anlayışı geç kariyer evresinde olan bir öğretmenlere göre oldukça yüksektir. Benzer şekilde orta kariyer evresindeki bir öğretmenlerin SBK-PAB anlayışı yine geç kariyer evresindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan detaylı analiz, çalışmaya katılan öğretmenlerin SBK’yı sınıf içine transfer etmek için gerekli yeterlilikler açısından önemli eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin SBK-PAB puanları orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin SBK hakkındaki PAB’ları ile ilgili ortaya çıkan bu puanları cinsiyet ve deneyim yılları açısından anlamlı olarak farklılaşırken; okul türü ve eğitim seviyesi açısından herhangi bir fark görülmemiştir. Ortaya çıkan bu durumun SBK öğretimi için önemli sonuçları vardır. Bilgili ve yetenekli öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, SBK ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerine önem verilmeli ve bu eğitimler öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmalıdır (Sadler, Amirshokoohi, Kazempour, & Allspaw, 2006).

5. KAYNAKLAR

- Han-Tosunoglu, C. & Lederman, N. G. (2016, Nisan). *The development of an instrument for assessing pedagogical content knowledge for socioscientific knowledge (PCK-SSI)*. In paper presented at National Association for Research in Science Teaching (NARST). Baltimore, USA.
- Roberts, D. A. (2007). Scientific Literacy/Science Literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 729-780). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., Amirshokooi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 353-376.

İlkokul 4. Sınıf ve Sınıf Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Sınıf Öğretmeni

Primary Teacher as Metaphorical Perception in Primary School 4th Grade and Primary Education Last Grade Students

İbrahim COŞKUN²¹⁵, Sema DURAN BAYTAR²¹⁶

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf ve sınıf eğitimi son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemektir. Araştırma verileri, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı II. döneminde Edirne ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 5 ilkokulun son sınıfında öğrenim gören 138 öğrenci ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim gören 169 öğretmen adayından elde edilmiştir. Belirlenen kavramlarla ilgili algıların ortaya koyulması amacıyla ölçme aracı olarak, “Sınıf öğretmeni gibidir, çünkü.....” ifadesinin katılımcılar tarafından tamamlanmasının istendiği anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin “sınıf öğretmeni” kavramına yönelik metaforlar geliştirdikleri dokümanların çözümlemesi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Toplamda 112 metafor geliştirilmiştir. Öğretmen adayları ve öğrenciler, sınıf öğretmeni kavramını güneş, melek, hazine, anne-baba, aile gibi metaforlarla açıklamıştır. Oluşturulan metaforlar yol gösterici, kutsal varlık, bilgi kaynağı, motivasyon kaynağı, kişisel gelişim kaynağı, lider, fedakarlık örneği, yetiştirici ve geliştirici, olumsuz figür, ilkleri yaşatan kişi, tedavi edici ve iyileştirici kategorileri altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencisi, sınıf öğretmeni adayı, sınıf öğretmeni, metafor

1. GİRİŞ

Morgan (1998), metafor sözcüğünü, “bir düşünce ve görme biçimi” olarak; Saban, Koçbeker ve Saban (2006) “bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç” olarak; Cerit (2008) ise, “insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç” olarak tanımlamaktadır. Metaforların edebi ve sözel zenginlikten öteye akademik boyutta yapılan çalışmalara da derinlik kazandıran; giderek yaygınlaşmakta olan bir teknik olarak düşünülmesi gerekmektedir (Koç, 2014). Metaforların çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmasında bazı özelliklerinin etkisi vardır. Bu özellikler;

- Yürütülen çalışmaları tekdüze ve sıkıcı bir yapıdan kurtarmakta; alışlagelmiş tekniklerin dışında yeni bir alternatif oluşturmaktadır,
- Yaratıcı düşünmeyi destekleyen, farklı bakış açılarını ortaya koyma imkânı sunan, belli başlı sınırlar çerçevesinde değil tamamen bireylerin düşünce sistemine göre ilerleyen özgürlükçü bir çalışma ortamı sağlamaktadır,
- Çalışmaların içerik olarak derinlik kazanmasının yanısıra işleyişin de pratikleşmesine katkı sağlamaktadır. Onlarca maddenin yer aldığı anket çalışmalarına kıyasla katılımcıların bu tarz sorulara daha içten cevaplar verdiği görülmektedir.
- Bireylerin kendilerini birden fazla sözcük ile dahi eksik ifade edebilecekleri pek çok durumda, düşünceleri net bir şekilde tek bir sözcük ile çok daha kısa bir zaman zarfı içerisinde ortaya koyabilmelerine imkân sunmaktadır.

²¹⁵Doç. Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne, ibrahimcoskun@trakya.edu.tr

²¹⁶ Arş. Gör. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne, semaduran@trakya.edu.tr

- Belirlenen kavramın farklı kavramlara benzetilmesi sonucunda bağ kurma, karşılaştırma yapılmasını sağlamaktadır.
- Araştırmacıların bilinen ya da tahmin edilen gerçeklerin ötesinde görülmeyeni görmelerini, detayları fark etmelerini ve ayrıca yeni araştırma sorularının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.
- Araştırmacılar tarafından belirlenmesi güç olan soyut tutumların saptanabilmesine ve duyuşsal alana ait verilerin elde edilebilmesine katkı sağlamaktadır.
- Ortaya çıkan başlıklar sayesinde üzerinde çalışılan kavram ile ilgili genel bir resim çizilmesini ve buna göre eksik ya da yanlış parçanın belirlenmesini sağlamaktadır (Koç,2014).

2. AMAÇ:

İlkokul 4. sınıf ve sınıf eğitimi son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelemesidir. Araştırma amacına yönelik olarak aşağıda sunulan sorulara yanıt aranmıştır.

- İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin “sınıf öğretmeni” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
- İlkokul 4. Sınıf öğrencileri tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- Sınıf eğitimi son sınıf öğrencilerinin “sınıf öğretmeni” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
- Sınıf eğitimi son sınıf öğrencileri tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3. YÖNTEM

İlkokul 4. sınıf ve sınıf eğitimi son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelemesinin amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden metafor incelemesi desenine göre yapılmıştır. Veriler 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Edirne ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 5 ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 138 öğrenci ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim gören 169 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf öğretmeni gibidir, çünkü.....” ifadesinin katılımcılar tarafından tamamlanmasının istendiği anket formu kullanılmıştır. Katılımcıların “sınıf öğretmeni” kavramına yönelik metaforlar geliştirdikleri dokümanların çözümlemesi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Toplanan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin verilerine rastlantısal olarak 1’den 138’e kadar numara verilmiş, erkek katılımcılar için “E” kodlaması kız katılımcılar için “K” kodlaması kullanılmıştır. Toplanan lisans son sınıf öğrencilerinin verilerine rastlantısal olarak 1’den 169’a kadar numara verilmiş, erkek katılımcılar için “E” kodlaması kız katılımcılar için “K” kodlaması kullanılmıştır. Verilerin hangi gruba ait olduğunun anlaşılması için kodlamanın başına öğrencinin yaşı eklenmiştir. Örneğin 10K12 kodlaması 12. Sıradaki kız ilkokul 4. sınıf öğrencisini temsil etmektedir.

4. BULGULAR

Tablo 1: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor Adı	f	%	Metafor Adı	f	%
1.Adalet	1	0,72	24.İnternet	2	1,44
2.Ağaç	1	0,72	25.Kahraman	1	0,72
3.Aile	4	2,89	26.Kamyon	1	0,72
4.Akıl küpü	1	0,72	27.Kelebek	1	0,72
5.Anne-baba	42	30,43	28.Kitap	3	2,17

6.Ansiklopedi	2	1,44	29.Kitap kurdu	1	0,72
7.Arap atı	1	0,72	30.Kütüphane	1	0,72
8.Arı	1	0,72	31.Kuş	1	0,72
9.Atatürk	6	4,34	32.Lamba	5	3,62
10.Ay	1	0,72	33.Melek	19	13,76
11.Baykuş	1	0,72	34.Mıknatıs	1	0,72
12.Bilgi yuvası	2	1,44	35.Mum	2	1,44
13.Bilim adamı	1	0,72	36.Öğrenci	3	2,17
14.Can	3	2,17	37.Öğretme Makinesi	1	0,72
15.Çiçek	8	5,79	38.Pamuk	1	0,72
16.Dabbedeki kız	1	0,72	39.Panda	1	0,72
17.Dost	1	0,72	40.Profesör	1	0,72
18.Düdük	1	0,72	41.Pusula	1	0,72
19.Eğitim meleği	1	0,72	42.Rüya	1	0,72
20.Elmas	1	0,72	43.Sevgi	1	0,72
21.Güneş	6	4,34	44.Şeker	1	0,72
22.Güz	1	0,72	45.Tavşan	1	0,72
23.Hazine	1	0,72			

Tablo 1 incelendiğinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin olarak toplam 45 metafor ürettiği görülmektedir. Ortaya koyulan metaforların 3'ü olumsuz 42'si olumlu özellik taşımaktadır. Katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiş olan ilk 5 metafor sırasıyla şu şekildedir; anne-baba (42), melek (19), çiçek (8), güneş (6) ve Atatürk (6).

1. Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni

Bu kategoriye ait 14 metafor bulunmaktadır. Söz konusu metaforlar alfabetik sırasıyla ağaç, akıl küpü, ansiklopedi, baykuş, bilgi yuvası, bilim adamı, güneş, hazine, internet, kitap, kitap kurdu, kütüphane, öğretme makinesi ve profesör şeklindedir. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ortaya koyduğu metaforlar incelendiğinde, gerek sayısal olarak gerekse ifade edilme sıklığı olarak en fazla metaforun yer aldığı iki kategoriden birinin bu kategori olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu tarafından ortaya konan, öğretmen kavramına ilişkin en belirgin özellik olarak öğretmenin bilgi kaynağı olarak görüldüğü söylenebilir. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir;

"Sınıf öğretmeni güneş gibidir; çünkü güneşin ısı kaynağı olduğu gibi öğretmenimiz de bilgi kaynağıdır." (10K7)

"Sınıf öğretmeni internet gibidir; çünkü internetten nasıl hemen bilgiye ulaşabiliyorsak öğretmenimiz de her şeyi bilir. İnternet gibi bilgi kaynağıdır." (10K101)

"Sınıf öğretmeni hazine gibidir; çünkü öğretmenim hazine gibi bilgilere sahip. Tam bir bilgi hazinesi." (10E138)

2. Motivasyon Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni

Bilgi kaynağı olma özelliği gibi, katılımcılar tarafından en fazla benzetmenin bu kategori başlığında da yapıldığı görülmektedir. Buna göre adalet, arı, çiçek, elmas, güz, kelebek, kuş, öğrenci, pamuk, panda, rüya, sevgi, şeker ve tavşan olmak üzere bu kategoride toplam 14 metafor yer almaktadır. Örnek olarak;

"Sınıf öğretmeni çiçek gibidir; çünkü canı sıkılmış insanlar çiçekleri görünce nasıl sevinirse ben de üzgün olduğumda öğretmenimi görünce seviniyorum." (10E99)

"Sınıf öğretmeni panda gibidir; çünkü pandalar sevimlidir onlara çok gülerim. Pandalar vazgeçmez istediği dala çıkana kadar tekrar tekrar dener. Öğretmenim de biz anlayana kadar tekrar tekrar anlatır." (10E136)

"Sınıf öğretmeni şeker gibidir; çünkü şeker insanı mutlu eder öğretmenim de beni mutlu eder." (11E131)

3. Yol Gösterici Olarak Sınıf Öğretmeni

Bu kategoriye ait olarak katılımcı öğrenciler 4 metafor ortaya koymuştur. Bu metaforlar ay, lamba, mum, pusula şeklinde sıralanabilir. Formlarda yer alan yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları bilginin yanı sıra deneyim, hayat görüşü ve yaşam tarzlarıyla öğrencilerin öğrenim ve eğitim hayatları için birer yol gösterici olduğu yönünde görüş bildirdikleri dikkati çekmektedir. Öğrenciler tarafından ifade edilmiş olan metaforlar ve bu metaforlara ilişkin açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir;

“Sınıf öğretmeni lamba gibidir; çünkü karanlıkta lambayı yakarak yolumuz bulup gideceğimiz yere gideriz. Öğretmenimizde bizim yolumuzu aydınlatan bir lambadır.” (11K109)

“Sınıf öğretmeni pusula gibidir; çünkü pusula yönleri bulmada bizlere yardımcı olan bir araçtır. Öğretmenler de bizim doğru yolda gitmemize, doğru davranışlar göstermemize yardımcı olurlar” (10E130)

4.Olumsuz Figür Olarak Sınıf Öğretmeni

Bu kategoriye ait olarak katılımcı öğrenciler 4 metafor ortaya koymuştur. Bu metaforlar arap atı, dabbedeki kız, düdük ve kamyon şeklinde sıralanabilir. Metaforlar ve bu metaforlara ilişkin açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir;

“Sınıf öğretmeni dabbedeki kız gibidir; çünkü ikisi de çok korkunç.” (12E51)

“Sınıf öğretmeni düdük gibidir; çünkü öğretmenimiz sınıfta sürekli bağıırıyor.” (10E53)

“Sınıf öğretmeni kamyon gibidir; çünkü kamyonlar frenleri patlayınca çok tehlikeliler. Öğretmenimiz de sinirlenince bizi ezecek diye korkuyorum.” (10E55)

5. Kişisel Gelişim Kaynağı Olarak Öğretmen

Öğrenciler bu kategoriye ilişkin olarak 3 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar aile, dost ve mknatıs şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni ailemiz gibidir; çünkü ailemiz bizim doğru davranmamız için uğraşır. Öğretmenimiz de ailemiz gibi doğruyu gösterir yanlışlarımıza kızmadan doğrusunu anlatır.” (10K5)

“Sınıf öğretmeni dost gibidir; çünkü öğretmenimiz sevinçlerimizi ve üzüntülerimizi anlatmamızı istiyor. Bizi dinleyip öğüt veriyor.” (10E28)

6. Fedakârlık Örneği Olarak Sınıf Öğretmeni

Öğrenciler bu kategoriye ilişkin olarak 2 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar anne-baba ve can şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni anne-baba gibidir; çünkü öğretmenimiz bizi anne babamız gibi sever. Okuldaki anne babamız öğretmenimizdir. Anne babamızın bize gösterdiği anlayışı okulda öğretmenimiz bize gösterir. Öğretmenimiz kendi işini bırakıp bizim her şeyimizle ilgilenir.” (10K23)

“Sınıf öğretmeni can gibidir; çünkü bizim canımız yandığında bizden çok üzülür onun da canı yanar.” (9K32)

7. Lider Olarak Sınıf Öğretmeni

Öğrenciler bu kategoriye ilişkin olarak 2 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar Atatürk ve kahraman şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni Atatürk gibidir; çünkü öğretmenimiz bize önderlik eder bizim yapmamızı istediği şeyleri önce o yapar. Bize örnek olur ve 10 Kasımlarda Atatürk gibi giyinir.” (10E77)

“Sınıf öğretmeni kahraman gibidir; çünkü öğretmenim her şeyi bilir her sorunu çözer. Onun gibi olmak için çok çalışmalıyız.” (10E36)

8. Kutsal varlık Olarak Sınıf Öğretmeni

Öğrenciler bu kategoriye ilişkin olarak 2 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar eğitim meleği ve melek şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni melek gibidir; çünkü melekler bembeyaz sevgi doludur. Öğretmenler de öğrencilerini büyük bir sevgi ile şefkatle severler.” (10E125)

“Sınıf öğretmeni eğitim meleği gibidir; çünkü bize doğruları öğretmek ve bizi eğitmek için hiç yorulmadan çalışır. Hep iyi olanı anlattığı için melek gibidir.” (10K88)

Tablo 2: Sınıf Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor Adı	f	%	Metafor Adı	f	&
1.Ağaç	7	4,14	35.İlah	3	1,77
2.Aile	11	6,50	36.İlk basamak	1	0,59
3.Akıntıya karşı kürek çekmek	1	0,59	37.İnşaat işçisi	1	0,59
4.Anne-baba	24	14,20	38.İsviçre çakısı	1	0,59
5.Araştırmacı	1	0,59	39.Kapı	1	0,59
6.Atmosfer	1	0,59	40.Kitap	2	1,18
7.Ay	1	0,59	41.Kuş	3	1,77
8.Aydınlık	2	1,18	42.Marangoz	1	0,59
9.Bahçıvan	11	6,50	43.Melek	1	0,59
10.Balon	1	0,59	44.Mevsimler	2	1,18
11.Başlangıç	1	0,59	45.Meyve salatası	1	0,59
12.Bayrak	1	0,59	46.Mimar	2	1,18
13.Bebeğin ilk adımı	2	1,18	47.Mum	3	1,77
14.Bilge	1	0,59	48.Mühendis	1	0,59
15.Bilgisayar	1	0,59	49.Orman	1	0,59
16.Binanın temeli	3	1,77	50.Oyun hamuruna şekil veren kişi	2	1,18
17.Çiçek bahçesi	1	0,59	51.Özgürlük	1	0,59
18.Çoban	1	0,59	52.Pusula	7	4,14
19.Demir	3	1,77	53.Rehber	4	2,36
20.Diken bahçesinde bir gül	1	0,59	54.Sabır taşı	2	1,18
21.Doğa	2	1,18	55.Sanatkâr	1	0,59
22.El	3	1,77	56.Sönmeyen meşale	1	0,59
23.El feneri	1	0,59	57.Su	1	0,59
24.Fedakârlık	1	0,59	58.Süper kahraman	1	0,59
25.Fırça	1	0,59	59.Şekillendirme aletleri	1	0,59
26.Gökkuşağı	7	4,14	60.Tembel hayvan	1	0,59
27.Gökyüzü	3	1,77	61.Teyze	1	0,59
28.Güneş	12	7,10	62.Trenin lokomotifi	1	0,59
29.Hava	2	1,18	63.Usta	1	0,59
30.Hayat vermek	2	1,18	64.Üç boyutlu yazıcı	1	0,59
31.Hazine	1	0,59	65.Yağmur	2	1,18
32.Hazine anahtarı	1	0,59	66.Yapboz tamamlayan kişi	1	0,59
33.Işık	2	1,18	67.Yıldız	1	0,59
34.İlaç	2	1,18			

Tablo 2 incelendiğinde lisans son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin olarak toplam 67 metafor ürettiği görülmektedir. Ortaya koyulan metaforların 2’si olumsuz 65’i olumlu özellik taşımaktadır. Katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiş olan ilk 5 metafor sırasıyla şu şekildedir; anne-baba (24), güneş (12), bahçıvan (11), aile(11) ve ağaç (7).

1. Motivasyon Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni

Katılımcılar tarafından en fazla benzetmenin bu kategori başlığında yapıldığı görülmektedir. Buna göre atmosfer, balon, bayrak, gökkuşağı, gökyüzü, hava, hazine anahtarı, kuş, mevsimler,

özgürlük, su, süper kahraman ve yağmur olmak üzere bu kategoride toplam 13 metafor yer almaktadır. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni gökkuşağı gibidir; çünkü gökkuşağının yağmurdan sonra çıkışı gibi sizin dertlerinizin üzerine tüm ihtişamıyla rengârenk doğar. O andaki durumunuza hitap edecek bir rengi mutlaka bünyesinde barındırır ve yüzünüzü güldürmeyi başarır.” (22K164)

“Sınıf öğretmeni balon gibidir; çünkü canlı renkleriyle gözünüzü kamaştırırken sizi eğlendirir umudunuz olur. Artık ona ihtiyacınız olmadığında gökyüzüne bırakırsınız ve sessiz sedasız sizden uzaklaşır.” (21K85)

“Sınıf öğretmeni gökkuşağı gibidir; çünkü gökkuşağı nasıl ki birçok rengi içinde barındırır bir bütün oluşturarak görsel bir şölen sunuyorsa; nasıl ki yağmurlu, kasvetli bir havadan sonra umut veriyorsa bizlere, öğretmen de birbirinden farklı yetenekteki, düşüncedeki ve karakterdeki çocukları bir sınıf ortamında ve aynı hedefler doğrultusunda bir arada tutarak bir bütün oluşturulabiliyor. Büyük ya da küçük herhangi bir sorunda, problemde çözüm yolu bulup öğrencilere umut kaynağı oluyor.” (21K44)

“Sınıf öğretmeni süper kahraman gibidir; çünkü işin içinden çıkamayacağımızı hissettiğimiz o anda çıkar gelir. Her sorun için mutlaka bir çözümü vardır.” (21K68)

2. Bilgi Kaynağı Olarak sınıf Öğretmeni

Bu kategoriye ait 13 metafor bulunmaktadır. Söz konusu metaforlar alfabetik sırasıyla ağaç, araştırmacı, bilge, bilgisayar, doğa, güneş, hazine, İsviçre çakısı, kitap, mum ve orman şeklindedir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni bilge gibidir; çünkü her çıkmaza düşüldüğünde başvuru olan kişidir. Öğretmen denildiğinde her şeyi bilen biri gelir akla.” (24K86)

“Sınıf öğretmeni kitap gibidir; çünkü içinde her türlü bilgiyi, deneyimi barındırır. Çocukların tercihi göre olaya dayalı, bilgilendirici vb. Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre okumak istediği ve okuyunca hem eğlendiği hem de bilgilendiği kitap gibidir. Çocukları geliştirici, öğretici, eğitici, eğitici binlerce özelliği vardır. Çocuklar da kendilerini olumlu olarak etkileyen her kitabı okumak isterler” (21K46)

“Sınıf öğretmeni İsviçre çakısı gibidir; çünkü donanımlı ve her an her koşula hazırlıktır, her sorunun cevabı ve çözümü ondadır.” (20K43)

3. Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Sınıf Öğretmeni

Katılımcı öğretmen adayları bu kategoriye ait 11 metafor ortaya koymuştur. Oluşturulan metaforlar bahçıvan, inşaat işçisi, mimar, mühendis, marangoz, oyun hamuruna şekil veren kişi, sanatkar, şekillendirme aletleri, usta, üç boyutlu yazıcı ve yapboz tamamlayan kişi olarak sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni yapboz tamamlayan kişi gibidir; çünkü öğrencinin kendisinde olan ve her biri çok kıymetli olan olmazsa olmaz değerlerin birleştirilmesini sağlar. Yapboz da öyledir, görev parçaları doğru birleştirmektir. Sınıf öğretmeni ilk olarak bu değerleri yani parçaları açığa çıkarır ve uygun bir biçimde bir araya gelmesi için kilit rol oynar.” (22K137)

“Sınıf öğretmeni bahçıvan gibidir; çünkü çeşit çeşit renk renk öğrencilerini bir ahenk oluşturacak şekilde yetiştirir. Her biriyle ihtiyaçlarına göre ayrı ilgilenerek onların gelişim sürecine ortak olur.” (23E50)

4. Yol Gösterici Olarak Sınıf Öğretmeni

Bu kategoriye ait olarak katılımcı öğretmenler 10 metafor ortaya koymuştur. Bu metaforlar aydınlık, ay, el, el feneri, ışık, kapı, pusula, rehber, sönmeyen meşale ve yıldız şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni el feneri gibidir; çünkü el fenerini nereye tutarsan o taraf aydınlanır. Tıpkı öğretmenin de hangi öğrenciye/öğrencilere bilgi emek verirse bilgilendirdiği gibi. El feneri nasıl yolu önümüzü aydınlatıyor bize yol gösteriyorsa, öğretmenler de ülkenin geleceği olan öğrencilere yol gösterir. Onlara gelecekleri hakkında kararlar almalarına yardımcı olur. El feneri kapanır yanmazsa yolumuzu bulamayız. Tıpkı öğretmenin öğrenciyi aydınlatmadığında öğrencinin yolunu bulamaması gibi.” (22K93)

“Sınıf öğretmeni pusula gibidir; çünkü insanın yönlendirilmesine yardımcı olur. Bir sınıf öğretmeni öğrencinin ilgi, yetenek ve başarılarını bir bütün olarak değerlendirip, uygun olduğu alana yönelmesi için bir pusula gibi, ormanda yönünü kaybeden birine yardım eder gibi doğru yönü gösterir. Bireyin yönlendirilmesinde etkin rol oynar.” (22K170)

5. İlkleri Yaşatan Kişi Olarak Sınıf Öğretmeni

Bu kategoriye ait olarak katılımcı öğretmenler 6 metafor ortaya koymuştur. Bu metaforlar başlangıç, bebeğin ilk adımı, binanın temeli, hayat vermek, ilk basamak ve trenin lokomotif şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni başlangıç gibidir; çünkü eğitim öğretim hayatı onunla başlar.” (20K23)

“Sınıf öğretmeni trenin lokomotif gibidir; çünkü eğitimde başı o çeker, öğrencilerin ilk deneyimlerinin ortağıdır. Verdiği bilgiler ve anlattıkları ile rol model olup başı çeker. Ardına da öğrencilerini alıp en güzel, en parlak yarınlara giderler.” (21K7)

6. Kişisel Gelişim Kaynağı Olarak Öğretmen

Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin olarak 5 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar aile, çiçek bahçesi, fırça, meyve salatası ve teyze şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni meyve salatası gibidir; çünkü birçok özelliği vardır. Her öğrenci öğretmeninden damak tadına uygun bir özelliğini mutlaka alır.” (21K38)

“Sınıf öğretmeni fırça gibidir; çünkü çocukların hayatına renkler katmak ya da karartmak onun elindedir. Öğrencilerine yaşamın kapılarını aralayan sınıf öğretmeni, iyiyi, doğruyu, güzeli öğretmek öğrencisini rengârenk donatabilir. Ya da ilgisiz kalarak öğrencilerini karamsar yetiştirebilir.” (23K74)

7. Fedakârlık Örneği Olarak Sınıf Öğretmeni

Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin 4 metafor ortaya koymuştur. Bunlar alfabetik sırasıyla anne-baba, diken bahçesinde yeşeren bir gül, fedakarlık ve sabır taşı şeklinde sıralanabilir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni diken bahçesinde yeşeren bir gül gibidir; çünkü bütün dayatmalara ve zorluklara rağmen öğrencileri için kendini feda eder. Yeri gelir ailesinden uzak kalır, yeri gelir kardan yolları kapanır, yeri gelir veliler tarafından horlanır ama asla öğrencilerinden vazgeçmez.” (23E83)

8. Lider Olarak Sınıf Öğretmeni

Lider olarak öğretmen kategorisinde 2 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar çoban ve demirdir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni çoban gibidir; çünkü kuzucuklarına önderlik eder, dışarıdaki kurtlara karşı onları onları yetiştirir.” (21E15)

“Sınıf öğretmeni demir gibidir; çünkü sağlam karakteri ve dik duruşu vardır. Öğrencilerinin karşısında kendinden ödün vermeyen ve asla pes etmeyen biri gibi sağlam durarak onlara örnek olmaya çalışır.” (21K104)

9. Kutsal Varlık Olarak Sınıf Öğretmeni

Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin 2 metafor ortaya koymuştur. Bunlar ilah ve melektir. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni ilah gibidir; çünkü çocukların gözünde asla hata yapmayan, yılmayan, gerektiğinde yemeyen, içmeyen, uyumayan bir varlıktır.” (26K92)

“Sınıf öğretmeni melek gibidir; çünkü öğrencileri her ne yapmış olursa olsun affediciliği devreye girer.” (21E156)

10. Olumsuz Figür Olarak Sınıf Öğretmeni

Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin 2 metafor ortaya koymuştur. Bunlar akıntıya karşı kürek çekmek ve tembel hayvandır. Örnek olarak;

“Sınıf öğretmeni akıntıya karşı kürek çekmek gibidir; çünkü asla atanamama faktörüne ya da belki atanabilirsek hangi ücra köye ne şartlarda gideceğimizi bile bile dirsek çürütmektir. Vele ki atandık, heyecanımızın, heveslerimizin ve en acısı idealistliğimizin program güncellemeleri ve müfredat karmaşasında solup gitmesi demektir.” (23E148)

11. Tedavi Edici ve İyileştirici Olarak Sınıf Öğretmeni

Öğretmen kavramına ilişkin belirlenmiş olan son kategoriye ait ilaç (tedavi) metaforu bulunmaktadır. Örnek olarak;

“ Sınıf öğretmeni ilaç gibidir; çünkü her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre ihtiyaçları farklı olabilmektedir. Her öğrencinin ihtiyacı olan ilacı öğretmen kendinde barındırmalıdır. Gerekli olduğunda ihtiyaçlar doğrultusunda ilaçlar öğrencilere sunulmalı ve öğrencilerin faydalanması sağlanmalıdır.” (21K97)

“Sınıf öğretmeni ilaç / tedavi gibidir; çünkü eğer doğru tedavi, müdahale yapılırsa olumlu sonuçlar alınır, öğrenci iyileşir, güzelleşir. Yanlış tedavi uygulanırsa bütün bir hayatını olumsuz etkileyecek sonuçlara karşılaşılabılır ki öğretmen burada en temel faktördür.” (22K114)

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre öğretmen kavramına yüklenen metaforlar içerisinde en fazla metaforun ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinde bilgi kaynağı olarak sınıf öğretmeni kategorisinde yer aldığı, sınıf eğitimi son sınıf öğrencilerin de ise motivasyon kaynağı olarak sınıf öğretmenin de yer aldığı saptanmıştır.

İki katılımcı grubunun metaforları incelendiğinde 11 metaforun ortak olduğu görülmüştür. Bu metaforlar, anne-baba, aile, ağaç, ay, güneş, hazine, kuş, kitap, melek, mum ve pusuladır. Ortak olan metaforlardan 5'i (ağaç, güneş, hazine, kitap, mum) bilgi kaynağı olarak sınıf öğretmeni kategorisinde, 2'si (ay, pusula) yol gösterici olarak sınıf öğretmeni kategorisinde, 1'i (anne-baba) fedakarlık örneği olarak sınıf öğretmeni, 1'i (melek) kutsal varlık olarak sınıf öğretmeni, 1'i (aile) kişisel gelişim kaynağı olarak sınıf öğretmeni ve 1'i (kuş) motivasyon kaynağı olarak sınıf öğretmeni kategorisinde yer almaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının genel olarak öğretmen kavramına yönelik olumlu bir algı içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır.

İlkökul 4. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramını tanımlarken kullandıkları olumsuz metaforlardan hareketle, sınıf öğretmenin öğrencilere karşı tutumu hakkında fikir sahibi olabilmek için, her seviye ve her şubeye benzer çalışmalar uygulanabilir. Sınıf öğretmeni kavramına ilişkin ortaokul ve lise öğrencilerinin metaforik algıları belirlenerek farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

6. KAYNAKLAR

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.

Ekiz, D. ve KOÇYİĞİT, Z. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 2013.

Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(3), 885-897.

Koç, E.S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A, Koçkeber, B.N ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522

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

Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors, *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138

Lise Öğrencilerinin Klasik Genetik Bilgileri, Sosyo-bilimsel Genetik Problemlere Yaklaşımları İle Dünya Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Investigation of Relationships Among High School Students' Classical Genetic Knowledges, Understandings of Socio-scientific Issues Regarding Genetics and Their Worldviews

Selim ARSLANOĞLU²¹⁷, Mustafa ÇAKIR²¹⁸, Özgür Kıvılcın DOĞAN²¹⁹

Özet

Bilimsel içerik öğretimi, öğrencilerin olgular ile ilgili bilimsel açıklamaları, bilimsel olmayan günlük hayatta karşılaştıkları diğer açıklamalardan daha üstün tutacaklarını varsayar. Hâlbuki formal bilim ve günlük hayat tecrübeleri iki farklı kültürdür ve öğrenciler bu durumun üstesinden bu iki kültürü birbirinden ayırarak gelmeye çalışırlar. Günlük hayat tecrübeleri ile oluşturdukları kültürü dünya görüşü olarak yorumlamak mümkündür. Kısaca okulda öğrendikleri bilimsel açıklamalar ile diğer bilgi kaynaklarından edindikleri açıklamaları bilişsel yapılarında ayrı yerlerde tutarlar. Ayrı olarak paketlenen bu bilgiler birbirleri ile etkileşim göstermez ve ayrı bağlamlarda kullanıma açılırlar. Bilişsel ayırım yani okulda öğrenilen bilimsel bilgi ile günlük hayatta edinilen bilgiler arasındaki uçurum arttıkça bilimsel okur-yazarlık azalır. Bundan dolayı dünya görüşünü dikkate alarak yapılan bir öğretim bilişsel ayırımı azaltarak bilimsel okur-yazarlığı arttırabilir. Bu bağlamda söz konusu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin genetik konusunda içerik bilgileri ve günlük hayatta karşılaşılan türdeki problemlere karşı yaklaşımları ile dünya görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu konuda ayırımın olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma, nicel araştırma yönteminde, kesitsel tarama modeline uygun betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmaya İstanbul'un çeşitli ilçelerinde bulunan farklı okullarda okuyan 66 gönüllü 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Dünya Görüşü Değerlendirme Anketi (Worldview Assessment Instrument, WAI), Genetik İçerik Bilgi Testi ve Genetik Danışma Anketi (Genetic Counseling Survey) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Genetik içerik bilgi testi ve Genetik Danışma Anketi (sırası ile ikilem 1, ikilem 2, ikilem 3 ve ikilem 4 arasındaki ilişkiyi betimlemek için) arasındaki ilişki, her bir dünya görüşü faktörünün tüm ikilemler ile olan ilişkileri ANOVA testi ile yapılmıştır. ANOVA analizleri sonucu anlamlı bir sonuç çıktığında Tukey testi ile hangi boyutlar arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genetik başarı testi ile dünya görüşü arasında ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin genetik ikilemlere yaklaşımları, klasik mendel genetik sorularına verdikleri cevapları ve dünya görüşleri arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak genetik içerik bilgi testi ile dünya görüşü arasındaki korelasyon incelendiğinde dünya görüşü faktörlerinden sorumluluk odağı ile ilişki yakalanmıştır. İçsel sorumluluğu yüksek olan öğrenciler daha başarılı çıkmışlardır. Bunun dışında dünya görüşü boyutu başarıyı etkilememiştir. İçerik bilgisinin dünya görüşünü etkilememesi içerik bilgisi ile dünya görüşünün zihinde farklı alanlarda depolandığını gösterir. Öğrenciler okulda öğrendikleri bilgileri, geçmişte öğrendikleri bilgilerden, dünya görüşlerinden bağımsız olarak zihinlerinde parçalı bir şekilde depoladıklarında, epistemolojik temellerinin oluşturduğu dünya görüşlerinin ve inanç sistemlerinin bilimsel bilgilerden yoksun olarak etkinliği artabilir. Öğrencilere dünya görüşleri ile uyumsuz içerik anlatımı zincirleme olarak gelecekte aktarılacak bağlantılı konularında reddini sağlayacaktır. Okulda ders işleme sırasında zihinde ayrı bölgelerde depolanan bilgiler ile daha önceki benimsemiş olduğu bilgileri arasında kavramsal değişim modeli ile bir köprü oluşturulabilir. Öğrencilerin bir konuda zannetmeye dayalı veya herhangi bir şekilde bilimsel alt yapısı olmayan benimsedikleri bilgilerinin o konu ile ilgili problemlerin çözümünde yetersiz kaldığını görmesi ve okulda anlatılan bilimsel bilgi ile bu problemin çözüldüğünü yaşaması, görmesi öğrencinin zihninde okulda öğrenilen bilginin daha önceki bilgileri ile bağlantılı olmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Genetik, Sosyo-bilimsel Konular, Dünya Görüşü

1. GİRİŞ

²¹⁷ Marmara Üniversitesi, İstanbul

²¹⁸ Marmara Üniversitesi, İstanbul

²¹⁹ Marmara Üniversitesi, İstanbul

Eğitim sistemimizin amacı bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek. Bu tezimizde bilimsel okuryazarlık ana başlığında genetik konusu ve dünya görüşü ile ilgili anketler yapıldı. Genetik, biyolojinin merkezinde ve öğrencilerin zorlandığı bir alandır (Karagöz ve Çakır, 2011). Öğrenciler 6. Sınıfta hücre konusunda, hücrenin yönetici molekülü ve kalıtım maddesi olarak DNA molekülünü öğrenir. 8. Sınıfta DNA molekülünün yapısını, görevlerini ve özelliklerini daha derinlemesine çalışır. Lise öğrencileri de özellikle 11.sınıfta Mendel genetiğini daha detaylı olarak derslerinde işler. Geçtiğimiz yüzyılın en önemli buluşlarından olan DNA molekülü ve sonrasında oluşan genetik bilimi kuşkusuz içerik itibarıyla tüm toplumu ilgilendiren bir bilim dalıdır.

Ülke olarak toplumumuzu ilgilendiren bu konular yani sosyo-bilimsel konular karşısındaki yaklaşımlarımız insanlığı olumlu ya da olumsuz birçok duruma sürükleyebilir. Bugün okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile öğrencilerimizin dünya görüşlerini kullanarak sosyo-bilimsel konular karşısındaki yaklaşımları farklılaşmakta mıdır? Geleneksel genetik soruları sadece içerik bilgisi ile cevaplanabilir. Modern genetik sorular ise ancak bilimsel okuryazar bireyler tarafından cevaplanabilir. Modern genetik sorular aynı zamanda sosyo-bilimsel konulara örnek olarak verilebilir. Sonuç olarak okul ortamında öğrencilerin inançları, kültürleri ve bilimsel alt yapıları yani epistemolojik temelleri ile oluşturdukları dünya görüşleri perspektifinde öğrendikleri içerik bilgisi ile sosyo-bilimsel konulara olan yaklaşımları arasında bir ilişki olabilir mi? Öğrencilerin içerik bilgisi seviyeleri ile sosyo-bilimsel konular karşısında verdikleri cevaplar ilişkili mi? Bu ilişkinin olmaması bize okulda öğrenilen bilgilerin zihinde ayrı bir kültür olarak depolandığını mı gösterir?

1.1. Bilişsel ayırım ve bir çözüm yolu olarak kavramsal değişim

Bilişsel ayırım, zihne yeni işlenen bilimsel bilginin, ilgili olan eski diğer bilgilerden farklı bir alana paketlenmesidir (Cobern, 1994). Bilim hakkında ki gündelik bilgiler ve resmi bilimsel bilgiler Hawkins ve Pea (1987) tarafından iki farklı kültür olarak görülür (aktaranlar: Palmer, 1999; Dale, 2007). Bu iki farklı kültür bilişsel ayırımın varlığına işaret edebilir. Bilim eğitiminin hedefi “herkes için bilim” olduğundan, akademik başarıları farklı, demografileri farklı, dünya görüşleri farklı olan öğrencilerin okulda gösterilen bilgiler ile günlük yaşamda kullandığı bilgileri arasında denge kurması, kavramların anlaşılabilmesi için gereklidir (Dale, 2007). Aktif olarak bilimsel bilgileri zihinlerinde kullanmayan öğrenciler hem topluma hem kendilerine ağır bedeller ödeyebilir. Bilişsel ayırım bilinçli ya da bilinçsiz bilimin reddedilmesine yol açan sonuçlar doğurabilir. Zihinde bulunan bilimsel kavramları aktif olarak kullanamama ile mücadele etmenin en etkili yolu kavramsal değişimden geçmektedir (Dale, 2007).

Bilimsel okuryazarlık hedefinde: Öğrencilerin inanç sistemlerini, ön kabullerini oluşturan dünya görüşleri ile yeni bir kavramı öğrenirken bilişsel ayırımın gerçekleşmemesi veya mevcut

bir bilişsel ayırımın düzeltilmesi için kavramsal değişim modelinin uygulanması etkin bir yol olabilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve bu verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilmiştir.

2.1 Araştırma modeli

Araştırma, nicel araştırma yönteminde, kesitsel tarama modeline uygun betimsel bir çalışmadır. Mevcut hali belirlemeye, durumu olduğu gibi incelemeye çalışan araştırmalara betimsel araştırma denir (Tariögen, 2009). Araştırmada değişik liselerden gönüllü olan (n=66) 12. sınıf öğrencilerinden yararlanıldı. Öğrencilere 3 anket yapılarak dünya görüşleri, genetik bilgileri ve senaryosu verilmiş olan modern genetik problemlere olan yaklaşımları betimlendirildi.

2.2 Evren ve örneklem/çalışma grubu

Bu çalışma İstanbul'un çeşitli ilçelerinde bulunan çoğu farklı okullarda okuyan 66 gönüllü 12. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler hemen hemen yarıyariya, devlet okulları ve özel okullardan seçilmiştir. Ayrıca farklı inanış ve dünya görüşünde, değişik bilgi seviyelerine sahip öğrencilere anket yapılmaya çalışılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Çalışma için amaca uygun olarak kullanılacak envanterler belirlenmiştir. Seçilen envanterler Dünya görüşü değerlendirme anketi (Worldview Assessment Instrument, WAI), genetik içerik bilgi testi ve genetik danışma anketidir (Genetic Counseling Survey). Bu envanterlerin kullanımı ve sonucunda elde edilecek veriler bakımından bu çalışma nicel bir çalışmadır. Öğrencilerin genetik içerik bilgisi, dört genetik ikilemdeki seçenekleri ve dünya görüşleri hakkında veri toplanacaktır. Üç envanter yaklaşık 60 dakikalık süreçte önce iki problemten oluşan genetik içerik bilgi testi sonra dört ayrı senaryodan ve bu olayların olası sonuçlarından oluşan genetik danışma anketi son olarak 42 sorudan oluşan dünya görüşü anketi uygulanmıştır.

2.3.1 Dünya görüşü değerlendirme anketi

Orjinal adıyla WAI (Worldview assessment instrument), koltko-rivera psikoterapi ve danışmanlıkta doktora tezinin bir parçası olarak WAI yı oluşturdu (Dale, 2007). Yazar faktör jenerasyonları, data toplamaları, data analizleri ve faktör iyileştirmelerinde tekrar eden süreç olarak WAI'ı geliştirdi (Koltko-Rivera, 2000, p. 101; Dale, 2007). İlk çalışmada 125 madde yedi alt bölüm vardı. Ayrıca 2007 yılında Esther Dale'de doktora tezinde WAI'yi 4 alt bölümden ve 44 maddeden oluşacak biçimde kullanmıştır. Bu tezde de dört alt bölümden ve 42 maddeden

oluşacak formda tasarladık. WAI, bir bireyin dünya görüşünün önemli taraflarını açıklayan yedi ölçekli bir set içermektedir (Koltko-Rivera, 2000). Bu araştırmada WAI'yi türkçeye çevirirken hem İngilizce hem Türkçe'ye hakim akademisyenlerden destek alınmıştır. Anket Türkçe'ye sonrasında tekrar İngilizceye çevrilmiş yani translate back translate metodu kullanılmıştır.

2.3.2 Genetik içerik bilgi testi

12. sınıf öğrencilerinin mendel genetiği hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunun tespitinde kullanılacak bir testtir. Dale'nin (2007) tezinde kullandığı şekli ile Türkçe çevirisi uygulanmıştır. Çeviri hem İngilizce hem Türkçe'ye hakim akademisyenlerden destek alınarak yapılmıştır. Anket Türkçe'ye sonrasında tekrar İngilizceye çevrilmiş yani translate back translate metodu kullanılmıştır. Bu problemler lise biyoloji kitaplarında yer alan problem tiplerindendir. 2 sorudan oluşmakta olup 1. Soru 2 kısımdan oluşur ve sığırların kürk renkleri ile ilgilidir. 2. Soru 3 kısımdan oluşmakta olup insanların kan grupları ile ilgilidir. Sorular James Stewart'ın araştırmasından türetilmiştir (1982, sf.734; Dale, 2007). İki soruyu da lise öğrencileri çözebilir durumdadır. Soruların çözümü sırasında müfredat dışı bir bilimsel bilgiye ihtiyaç yoktur. Bu sorular öğrencilerin genetik bilgileri hakkında bize gerekli referans veriyi sağlamıştır. Soruların türkçeye çevrilmiş son halini, çeşitli liselerden biyoloji öğretmenleri içerik bilgisi ve anlaşılabilirlik bakımından uygun olduğunu belirtmiştir. Soruların İngilizce versiyonlarının, Minnesota Üniversitesinde Genel Biyoloji Bölüm Direktörü Asistanı olan Bruce Fall geçerliliğinin uygun olduğunu belirtmiştir (Dale, 2007). Genetik içerik bilgi testi öğrencileri elemek için planlanmamıştır. Öğrencilerin içerik bilgisini ölçmek, değerlendirebilmek ve diğer değişkenlerle varsa ilişkisini gün yüzüne çıkarabilmek için tasarlanmıştır. Geleneksel mendel problemleri açık uçlu sorulardan seçilmiştir. James Stewart bu sorularda; Aleller ile sembolik bir anahtar oluşturma, ebeveyn genotiplerinin belirlenmesi, gamet tiplerinin belirlenmesi, döl genotiplerinin belirlenmesi, döl fenotiplerinin belirlenmesi, fenotipik oranların belirlenmesi alt amaçlarının ölçülmesini hedeflemiştir.

2.3.3 Genetik danışma anketi

12. sınıf öğrencilerinin modern genetik problemleri hakkındaki görüşlerini tespit edebileceğimiz bir enstrümandır. Gerçek dünyada karşılarına çıkabilecek nitelikteki problemleri içerir. Dale'nin (2007) tezinde kullandığı şeklin Türkçe çevirisi uygulanacaktır. Çeviri hem İngilizce hem Türkçe'ye hakim akademisyenler tarafından yapılmıştır. Anket Türkçe'ye sonrasında tekrar İngilizceye çevrilmiş yani translate back translate metodu kullanılmıştır. 4 farklı soru içerisinde 4 farklı gerçek yaşamda karşılarına çıkabilecek durumlar vardır. 1. Soru için 5 farklı cevap seçeneği, 2. Soru için 4 farklı cevap seçeneği, 3. Soru için, 6 farklı cevap seçeneği, 4. Soru için 4 farklı cevap seçeneği vardır.

2.4 Verilerin toplanması

Araştırma ölçeklerimizi belirledikten sonra İstanbul'da okuyan 66 gönüllü lise öğrencisine uygulanmıştır. Genetik içerik anketi, genetik ikilemler anketi ve dünya görüşü değerlendirme anketi olmak üzere 3 anket bir arada uygulanmıştır. Anketler için öğrencilere 60 dakika zaman önerilmiştir. Ortalama 60 dakika içerisinde öğrencilerin anketleri tamamladığı görülmüştür. Öğrenciler anketi yapma konusunda istekli davranmışlardır.

3. BULGULAR

Araştırmada 66 öğrenciden gelen verilere göre öğrencilerin genetik ikilemlere yaklaşımları, klasik mendel genetik sorularına verdikleri cevapları ve dünya görüşleri arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak genetik içerik bilgi testi ile dünya görüşü arasındaki korelasyon incelendiğinde dünya görüşü faktörlerinden sorumluluk odağı ile ilişki yakalanmıştır. İçsel sorumluluğu yüksek olan öğrenciler daha başarılı çıkmışlardır. Bunun dışında dünya görüşü boyutu başarıyı etkilememiştir. Ayrıca İkilemler ile dünya görüşünün üç alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

4. SONUÇ

Öğrencilerin genetik ikilemlere yaklaşımları, klasik mendel genetik sorularına verdikleri cevapları ve dünya görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan anketler ve analizler anlamlı sonuçlar ortaya çıkardı.

Bu araştırmada özellikle üç ilişki üzerinde durulmuştur:

1. Genetik ikilemler ve genetik içerik bilgisi arasındaki ilişki: Öğrencilerin genetik içerik bilgisi sorularına verdikleri cevaplar ile genetik ikilemlere yaklaşımları arasında bir bağ olmasını bekleriz ve bu bağ ne kadar kuvvetli ise öğrencilerin o kadar az bilişsel ayırım yaptıklarını düşünebiliriz. Bu ilişkinin az olması veya hiç olmaması bize bilişsel ayırım yapıldığını gösterebilir.

2. Genetik içerik bilgisi ve dünya görüşü arasındaki ilişki: Öğrencilerin genetik içerik bilgisi ve sahip olduğu inanç sisteminden oluşan dünya görüşünün tüm faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı bize bilişsel ayırımın öğrencilerin zihninde yapılmadığının bir kanıtı olabilir. Bu ilişkinin öğrencilerde mevcut olmaması durumunda içerik bilgisinin öğrencilerin zihninde bilişsel ayırım ile ayrı bir yerde depolandığını gösterebilir.

3. Genetik ikilemler ve dünya görüşü arasındaki ilişki: Günlük hayatta karşılaştığımız bilim temelli toplumsal sorunlardan oluşan genetik ikilemler ile öğrencilerin inanç sistemi temeline dayalı dünya görüşü arasında bir ilişkinin olması; öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara yaklaşımlarında dünya görüşlerinin etkin olduğunu gösterebilir.

5. KAYNAKLAR

- Cobern, W. W. (1994). Worldview theory and conceptual change in science education.
- Dale, E. (2007). Genetics problem solving and worldview. (UMI No.3268980)
- Karagoz, M., ve Cakir, M. (2011). Problem Solving in Genetics: Conceptual and Procedural Difficulties. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1668-1674.
- Koltko-Rivera & Mark Edward (2000). The Worldview Assessment Instrument (WAI): The development and preliminary validation of an instrument to assess worldview components relevant to counseling and psychotherapy. Doctoral dissertation New York University, New York.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.

Sanal Cinsel Zorbalık Mağduriyet Eğilimi Ölçeği

Cyber Sexual Bullying Victimization Tendency Scale

Tuğba TÜRK²²⁰, Mine SAYIN²²¹, Esra BAKİLER²²², Ayşin AYDINAY SATAN²²³

Özet

İnternet giderek yaşantımızı daha çok etkisi altına almaktadır. Hayatımızın birçok kısmını kolaylaştırmakta, birçok insanla tanışmamıza vesile olmaktadır. İnternet sayesinde ulaştığımız bu sanal yaşantı aynı zamanda bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmekte, istenmeyen bazı davranışlara maruz kalmamıza neden olmaktadır. Bu olumsuzluklardan biri de sanal ortamda karşılaşılan cinsel zorbalıktır. Sanal cinsel zorbalık mağduriyeti bazı cinsellik içeren davranışlara tekrarlayıcı ve zarar verici bir şekilde maruz kalmayı içermektedir. Bu davranışlar mağdur üzerinde korku başta olmak üzere kısa ve uzun vadede bir takım olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bu çalışma ile kişilerin sanal cinsel zorbalık mağduriyetlerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla üniversite öğrencilere açık uçlu sorularla sanal cinsel zorbalığa maruz kalmalarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları dört araştırmacı tarafından analiz edilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca madde havuzuna alan yazından maddeler de eklenmiştir. Araştırmacılar hep birlikte maddeleri okuyarak tekrarlayan ve anlaşılmayan maddeleri madde havuzundan çıkarmışlar, bazı maddeler üzerinde de düzeltmeler yapmışlardır. Daha sonra bu madde havuzunu ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış 3 uzmana ve zorbalık konusunda çalışma yapmış 2 uzmana değerlendirmeleri için gönderilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ise bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler ise düzeltilerek 42 maddeden oluşan bir ölçek formu oluşturulmuştur. Bu ölçek formu 293 katılımcıya uygulanmıştır. Uygulama sonucunda KMO .88 Barlett's testi .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Varimax döndürme kullanılmıştır. Ölçeğin iki faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktörler davranışsal ve duygusal sanal cinsel mağduriyet eğilimi olarak adlandırılmıştır. İki faktörün açıkladığı varyans %62.44'tür. Mağdur ölçeği aynı faktöre giren maddeler, madde faktör yükü düşük olanlar çıkarılarak toplam 13 maddeye indirilmiştir. Madde faktör yükleri .70 ile .86 arasında değişmektedir. Cronbach alpha katsayıları duygusal sanal cinsel mağduriyet eğilimi faktörünün .82; davranışsal sanal cinsel mağduriyet eğilimi faktörünün .92 toplam ölçeğin ise .86 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ise .62 ile .83 arasında değişmektedir.

Anahtar kelimeler: sanal cinsel zorbalık, sanal cinsel mağduriyet, ölçek geliştirme

1.GİRİŞ

Zorbalık davranışı kasıt ve güç eşitsizliği içeren (Nansel vd., 2001; Olweus, 1993) saldırganlığın bir alt sınıfı olarak kabul edilen bir kavramdır (Şahin ve Akbaba, 2017). Tüm dünyada yaygın olarak görülen zorbalık davranışları (Shariff, 2009) araştırmalarının başlangıcı okul ortamlarındaki zorbalık iken bir çok alt zorbalık türü tanımlanarak literatür genişlemiştir. Zorbalıkla ilgili dünya çapında pek çok araştırma ve okul çaplı müdahaleler olmakla birlikte, zorbalık türlerinden biri olan ve bir çok gencin intiharına neden olan sanal zorbalık ile ilgili çalışmalar son zamanlarda artış göstermiş, ve çoğu zorbalık karşıtı çalışmanın demirbaşı durumuna gelmiştir (Mishna vd., 2010; Rivers ve Duncan, 2013).

²²⁰ Trakya Üniversitesi, Edirne; tugbaturkk@hotmail.com

²²¹ Marmara Üniversitesi, İstanbul; mine-168@hotmail.com

²²² Marmara Üniversitesi, İstanbul, bakileresra@hotmail.com,

²²³ Marmara Üniversitesi, İstanbul, ayşin.satan@marmara.edu.tr

İletişim araçlarının, teknolojinin ve internetin hızlı bir şekilde gelişmesi, sosyal medyanın yaygınlaşması ile birlikte, bireylerin sosyal etkileşim ve eğlence tercihleri oldukça değişiklik göstermiştir. Teknoloji, özellikle de gençler arasında oldukça etkili olan ve yaygın bir şekilde kullanılan Facebook, Instagram, Twitter gibi yeni iletişim araçları yaratmıştır (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk ve Solomon, 2010). Dolayısıyla, internet ve diğer iletişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişim ve değişim, pek çok faydanın yanında tehlikeleri de beraberinde getirmiş ve kötüye kullanım ve istismar için potansiyel bir alan sunmuştur.

Literatürde siber zorbalık olarak da karşımıza çıkan bu kavram (cyberbullying) ilk kez Kanadalı Bill Belsey tarafından 2004 yılında kullanılmıştır (Belsey, 2004; Campbell, 2005). Sanal zorbalık, internet veya diğer bilişim teknolojilerini kullanarak bireylere fiziksel, cinsel ve/veya duygusal olarak zarar veren (Grigg, 2010), birey ve grup iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyen (Sampson, 2005) her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar gerçek zamanlı iletişim içeren sürekli mesajlaşma (IMing), e-mail, SMS, sosyal ağlar, sohbet odaları, bloglar, web sayfaları, bash boardlar, internet oyunları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Hinduja ve Patchin, 2009; Patchin ve Hinduja, 2006). Peki insanlar bu davranışları neden gerçekleştirmektedir? Ergenlik dönemindeki bireyler için bu motivasyonlar can sıkıntısı, anlamsızlık, maruz kaldıkları zorba davranışların intikamı, acıyı hafifletme, güçlü ve havalı görünme, kıskançlık şeklindedir (Kowalski, Simon ve Agastha, 2008). Hatta günlük yaşamında herhangi bir davranış problemi göstermeyen, ideal insan olarak adlandırılan bireyler, sanal ortamda etkin birer zorba olabilirler (Aftab, 2006). Sanal zorbalık geleneksel zorbalık gibi fiziksel güç ya da sosyal kahramanlık gerektirmediğinden, yakalanma ihtimali daha düşük olduğundan git gide yaygınlaşmaktadır. Failler yaptıkları davranışların sonuçlarını göremedikleri için pişmanlık duymamakta veya kurbanları için sempati ya da merhamet hissetmemektedirler (Bamford, 2004; Kowalski ve Limber, 2007).

Mağdurdan bazı şeyler talep edilen online etkileşimler olduğunda ya da mağdurun kişisel bilgilerini veya özel resimleri paylaşmak gibi, kendisini daha korunmasız hissetmesine neden olacak davranışlarda bulunmaya zorlandığında böyle bir durumdan bahsedilebilir (Rivers, 2013). Cinsel zorbalık, Elliot (1992; akt. Şahin ve Akbaba, 2017) tarafından literatüre kazandırılmıştır, ve fiziksel ya da sözel olarak cinsel tacizin yapıldığı zorbalık türüne işaret etmektedir. Diğer zorbalık türlerinin sanal ortama kayması gibi, sanal dünyada da cinsel zorbalık davranışları ortaya çıkmaya başlamıştır. Willard (2006), sanal ortamda cinsellikle ilişkili riskleri aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır (http://www.cforks.org/Downloads/cyber_bullying.pdf):

1. Pornografi
 - Yanlışlıkla sanal pornografik sitelere girme

- Bağımlılık nedeniyle kasıtlı olarak pornografik sitelere girme
- 2. Cinsel aktivite
 - Yetişkin çocuk avcıları tarafından cinsel aktivite ya da pornografide kullanılmak üzere gözetilen-gözlenen çocuklar (groomed)
 - Diğer ergenler ya da yetişkinlerle cinsel ilişki arayışına girme
- 3. Cinsel açıdan rahatsızlık verme
 - Cinsel taciz kurbanı olma ya da cinsel tacizde bulunma
- 4. Cinsel maceralarını/başarılarını açığa çıkarma
 - Cinsel açıdan kışkırtıcı ya da kesin olarak cinselliğe işaret eden resimler yollama ya da afişe etme
 - Cinsel maceralarını/başarılarını alenen tartışma

Yukarıdaki maddelerden üçüncüsü olan cinsel açıdan rahatsızlık verme ise Barak (2005, s.78) tarafından üç ana kategoriye ayrılmıştır.

1. Toplumsal cinsiyete dayalı rahatsızlık verme
 - Zorbalık davranışı gösteren kişinin toplumsal cinsiyete dayalı aşağılayıcı yorumlarını, cinsel görüşlerini içeren saldırgan mesajlarla karşıdaki kişiye aktif olarak sözlü cinsel rahatsızlık vermesi
 - Zorbalık davranışı gösteren kişinin saldırgan takma isimler ve online kimliklerle pasif olarak sözlü cinsel rahatsızlık vermesi
 - Zorbalık davranışı gösteren kişinin istenmeyen erotik ve pornografik içeriği sanal ortamlarda postalamak ya da afişe etmek yoluyla açıkça aktif toplumsal cinsiyete dayalı rahatsızlık vermesi
 - Zorbalık davranışı gösteren kişinin pornografik sitelerde resimler ve filmleri (pop-up açılır pencereler gibi) kullanarak pasif şekilde toplumsal cinsiyete dayalı rahatsızlık vermesi
2. İstenmeyen cinsel ilgi
 - Karşıdaki kişiye açıkça cinsel istek ya da niyetleri bildiren istenmedik davranışlardır.
3. Cinsel zorlama
 - Çeşitli online araçlarla mağduru cinsel ilişkiye zorlama, baskı yapma gibi davranışlardır.

Burada sıralanan davranış türleri mağdurlar üzerinde duygusal zararlar ve gerçek hasarlar bırakmaktadır (Barak, 2005) ve bu durumla daha çok kadınlar karşılaşmaktadırlar. Bununla birlikte, zorbalık davranışlarının faillerinden kadın olanlar da vardır. Erkekler ise daha çok cinsel tercihler üzerinden zorbalığa uğramaktadırlar (Shariff, 2009). Mağdurlar sanal ortam aracılığıyla bulunsa da, cinsel ilişki ya da tecavüzler gerçek dünyada gerçekleşmektedir. Fakat 1993 yılında Dibbel (akt. Fenech Sander, 2009), ‘Siber Alemde Bir Tecavüz’ başlıklı bir makale yayınlayarak, literatüre yeni bir kavram kazandırmıştır. Tecavüzün tanımında fiziksel temas olduğu için, sanal ortamda olan olayların nasıl adlandırılması gerektiği tartışılmıştır. Barak (2005) “Fiziksel gücü

kullanmak sanal ortamda imkansız olmasına rağmen, kurbanlar, internetteki fiziksel güç kullanımı konusunda gerçek hayattaki gibi tehdit algılayabilirler” (s. 80). Fiziksel güç, korkutucu mailler ya da virüs göndermek, kurbanın bilgisayarını çökertmek, mail kutusuna aşırı şekilde mail yollamak gibi farklı yollar içerebilir. Aynı zamanda rüşvet vermek ve baştan çıkarmak sanal tecavüzde bir rol oynayabilir (Barak, 2005). Buradan hareketle sanal tecavüz temelde, mağdur avatarın, saldırgan bir avatar tarafından karşılıklı rızaya dayanmayan online etkileşim yoluyla simüle edilmiş cinsel şiddete uğramasıdır (Fenech Sander, 2009). Üniversite kampüslerinde sanal zorbalık, geleneksel zorbalıktan daha fazla görülmektedir (Crosslin ve Golman, 2014). Sanal zorbalığın spesifik alanlarında yapılan araştırmaların sayısı da azdır (Bartley, 2017; Barak, 2005) Bu araştırmada ile kişilerin sanal cinsel zorbalık mağduriyetlerini ölçmeye yönelik bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

Bu amaçla üniversite öğrencilere açık uçlu sorularla sanal cinsel zorbalığa maruz kalmalarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları dört araştırmacı tarafından analiz edilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca madde havuzuna alan yazından maddeler de eklenmiştir. Araştırmacılar hep birlikte maddeleri okuyarak tekrarlayan ve anlaşılmayan maddeleri madde havuzundan çıkarmışlar, bazı maddeler üzerinde de düzeltmeler yapmışlardır. Daha sonra bu madde havuzunu ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış 3 uzmana ve zorbalık konusunda çalışma yapmış 2 uzmana değerlendirmeleri için gönderilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ise bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler ise düzeltilerek 42 maddeden oluşan bir ölçek formu oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Hazırlanan ölçek formu 293 katılımcıya uygulanmıştır. Uygulama sonucunda KMO .88 Barlett's testi .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Varimax döndürme kullanılmıştır. Ölçeğin iki faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktörler davranışsal ve duygusal sanal cinsel mağduriyet eğilimi olarak adlandırılmıştır. İki faktörün açıkladığı varyans %62.44'tür. Mağdur ölçeği aynı faktöre giren maddeler, madde faktör yükü düşük olanlar çıkarılarak toplam 13 maddeye indirilmiştir. Madde faktör yükleri .70 ile .86 arasında değişmektedir. Cronbach alpha katsayıları duygusal sanal cinsel mağduriyet eğilimi faktörünün .82; davranışsal sanal cinsel mağduriyet eğilimi faktörünün .92 toplam ölçeğin ise .86 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ise .62 ile .83 arasında değişmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Davranışsal ve duygusal sanal cinsel mağduriyet eğilimi olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçeğin Türk üniversite öğrencilerinde sanal cinsel zorbalık eğilimlerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaların, sanal zorbalığın etkilerini ortaya koyma çabaları, hedefteki çocuk veya gençlerin mağduriyetinin yanında, sanal zorbalığın önemli psikososyal ve akademik sonuçlarının bir resmini sunar (Mishna vd., 2010). Sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerde, üzüntü, endişe ve korku gibi duygular ve derslerini olumsuz etkileyen odaklanma problemleri görülmektedir (Beran ve Li, 2005). Çocukların ve gençlerin sanal ortamda cinsel zorbalığa maruz kalma oranları bu denli fazla iken, sanal dünyayla alakalı riskleri anlamak ve azaltmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirmek oldukça önem arz etmektedir. Çocuklar ve gençler için online riskleri azaltmak, online aktivitelerle ilgili olumlu faktörleri, özellikle de bilgiye ulaşılabilirliği ve sosyal desteği artırmak için önemlidir (Mishna vd., 2010).

5. KAYNAKÇA

- Aftab, P. (2006). <http://www.wiredsafety.net>
- Bamford, A. (2004). Cyber-Bullying. *AHISA Pastoral Care National Conference. Melbourne, Australia*
- Barak, A. (2005). Sexual harassment on the Internet. *Social Science Computer Review*, 23, 77-92.
- Bartley, A. L. (2017). Appearance-related cyberbullying and young adults: Correlations between body image, gender, and race. Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences. Proquest Number: 10269876
- Belsey, B. (2004). Cyberbullying. www.cyberbullying.ca adresinden 11 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber harassment: a study of new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Crosslin, K., & Golman, M. (2014). "Maybe you don't want to face it" – College students' perspectives on cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 41(0), 14-20. doi:10.1016/j.chb.2014.09.007
- Fenech Sander, M.M. (2009). Questions about accountability and illegality of virtual rape. MASTER OF SCIENCE UMI Number: 1473253
- Kowalski, R. M., Limber S. P., & Agatston, P. W. (2008). Cyberbullying. Bullying in digital age. Blackwell Publishing: UK, USA, Australia
- Kowalski, R., & Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22- 30.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Rivers, I. (2013). Cyberbullying and cyberaggression. Sexualised and gendered experiences. In Ian Rivers & Neil Duncan (Eds.), *Bullying Experiences and discourses of sexuality and gender*. Routledge: London and New York
- Rivers, I. & Duncan, N. (2013). *About Bullying*. (In: Bullying Experiences and discourses of sexuality and gender. Ian Rivers ve Neil Duncan, Eds.). Routledge: London and New York
- Sampson, R. (2005). *Bullying in schools problems-oriented guides for police problem specific guides series #12*. U.S. Department of Justice Office of Community Oriented Policing Services. http://www.popcenter.org/problems/pdfs/Bullying_in_Schools.pdf adresinden 8 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Shariff, S. (2009). *Confronting Cyber-Bullying: What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. Nobel Yayınları: Ankara.

- Willard, N. (2006). Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools. Available from. U.S.A: Research Press. <http://books.google.com/books>.
- Young K. (2008). Understanding sexually deviant online behavior: From an addiction perspective. *International Journal of Cyber Criminology (IJCC)*, 2(1), 298–307.

Türkçede Kullanılan Arapça ve Farsça Kaynaklı Dini Sözcüklerin ve Sözcük Gruplarının Boşnakçadaki Kullanımları Üzerine

About The Use Of Arabic And Persian Religious Words And Vocabulary Groups That Are Exist In The Turkish In The Bosnian Language

Muharrem ÖZDEN²²⁴

Özet

Türkler tarihi süreçte kök saldıkları Orta Asya topraklarının dışında çok çeşitli coğrafyalarda hem sosyal hem kültürel hem de yaşadıkları dinle alakalı birçok izler bırakmışlardır. Takip edebildiğimiz yazılı kaynaklar bakımından VIII. yy. dan itibaren bu etkiler dünyanın birçok bölgesine nüfuz etmiş ve o bölgelerde yaşayan toplulukları etkilemiştir. X. yy. başlarından itibaren kitleler halinde Müslüman olmaya başlayan Türkler bu tarihten itibaren farklı devletleri aracılığıyla bilhassa Anadolu coğrafyasında ve Balkanlarda İslamiyet'in bayraktarlığını yapmışlardır. Dolayısıyla tabi oldukları dinin öğretilerini ve bu öğretilerle ilgili terimleri farklı kültürlerle tanıtmışlardır. Balkanlarda hüküm süren Türk toplulukları da bulundukları coğrafyada yaşayan diğer etnik unsurlara bu öğretileri aktarma gayreti içinde olmuşlardır. Bu çalışmada Balkan coğrafyasının önemli bir etnik unsuru olan Boşnakların kullandığı dile Türkçe vasıtasıyla geçen Arapça ve Farsça kaynaklı dini kelimelerin ve kelime gruplarının günümüzdeki kullanımları üzerinde bir tespit çalışması yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkler, Dini Sözcükler, Balkan Coğrafyası, Boşnakça*

Abstract

Turks have left many traces not only in Central Asian lands rooted in history, but also in a wide variety of geographies, both social, cultural and religious. From the 8th century onwards, these influences have penetrated many regions of the world and influenced communities living in those regions. Since the beginning of the 10th century, the Turks, who began to become massively Muslims, have since become Islamic pioneers, especially in the Eastern region and the Balkans, through their different states. Thus, they introduced the religious teachings in which they were subjected and the terms associated with these teachings in different cultures. The Turkish communities that governed the Balkans also tried to transfer these teachings to other ethnic elements living in the geographical area in which they were located. In this study a finding was made about the use of Arabic and Persian religious words and vocabulary groups that passed from the Turkish language to the Bosnians who are an important ethnic element of the Balkan geography.

KeyWords: *Turks, Religious Words, Balkan Geography, Bosnian Language*

1. GİRİŞ

Boşnakların ana yurdu olan sancak (Raşka), Bosna ve Hersek bölgeleri sırasıyla 1455-1465, 1463 ve 1483 yıllarında Osmanlılar tarafından fethedildi. Bu bölgeler 1580'de "Bosna Beylerbeyliği (Eyaleti)" bünyesinde birleştirildi ve 1878'e kadar Osmanlı hâkimiyetinde kaldı. Bugünkü Bosna-Hersek toprakları fethedildiğinde Osmanlı Devleti üç büyük etnik-dinsel toplulukla karşılaştı: Ortodoks Slavlar (Sırp), Katolik Slavlar (Hırvatlar) ve Hristiyan Slav

²²⁴ Trakya Üniversitesi, Edirne, muharremozden@trakya.edu.tr

Bogomiller. Osmanlı fethiyle birlikte Bosna Eyaleti'nde İslamlaşma süreci başladı. 17. Yüzyılın başında Müslüman nüfus Hristiyan nüfusu geçti. ²²⁵

Boşnakların dili olan Boşnakça ise Bosna-Hersek'te, Sancak'ta (Bugün Sırbistan ve Karadağ sınırları içerisinde kalan bölge) ve diasporada Boşnaklar tarafından konuşulur. Bir Güney Slav dili olan Boşnakça beş diyalekttten oluşur: 1. Doğu Bosna diyalekti, 2. Batı Bosna diyalekti, 3. Doğu Hersek diyalekti, 4. Batı Hersek diyalekti, 5. Sancak diyalekti. Boşnak dilinin Osmanlı iktidarından önceki dönemlerine ait eserleri vardır. Bunlar “stecak” (Bogomil dönemindeki mezar taşları), ortaçağdaki kralların fermanları ve yazışmalarına ait eserlerdir. O döneme ait metinlerde dilin en önemli özelliği daha çok kilise Slavcasına yakın olmasıdır.

Boşnakça yazılan eserlerde Boşnakların dil özellikleri en çok 14. ve 15. asırlardaki mezar taşlarında, adapte edilmiş Arap alfabesiyle yazılan “Alhamiyado” edebiyatında ve ortaçağdaki resmi yazışmalarda görülür. Osmanlıların Boşnakları egemenlikleri altına almasından sonra İstanbul'a din adamı olarak yetiştirmek üzere pek çok öğrenci göndermiştir. Burada yetişen ve eğitim gören insanlar Bosna'ya dönünce medrese, mektep ve dini okullarda ya da yazdıkları kitaplarda öğrendikleri Türkçe kelimeleri kullanmışlardır. Dini terminolojinin büyük bir kısmı Türkçe kelimelerden meydana gelmiş, belli bir süre zarfında ise Boşnaklar ilmiyeden maliyeye askeriye mülkiyeye kadar Osmanlı devletinin çeşitli kademelerinde görev yapmaya başlamışlar ve Türkçe kelimeler günlük hayatta en sık tesadüf olunan kavramlar için kullanılmaya başlamış oldu. Böylelikle Boşnak dilini Sırpça ve Hırvatçadan ayırt eden en önemli özellik Osmanlı döneminde Türkçe vasıtasıyla Boşnakçaya girmiş olan Arapça, Farsça ve Türkçe kökenli kelimeler olmuştur. ²²⁶

Biz bu çalışmamızda Boşnakça sözlük taraması yaparak Boşnakça'ya Türkçe vasıtasıyla geçmiş olan Arapça ve Farsça dini kelime grupları üzerine bir inceleme yapacağız.

2. İNCELEME

► **abdest** (F.) [*<âb+dest*] Müslümanların, belli ibadetleri yapabilmek için bir düzen içerisinde bazı organlarını yıkayıp bazılarını mesh etme yoluyla yaptıkları arınma. (TDK/BS) **abdest/avdest** (F.) (BTS-11)

► **abdest al-** (F.+T.) [*<ab+dest/al-*] Müslümanlar, belli ibadetleri yapabilmek için bir düzen içerisinde bazı organları yıkayıp bazılarını mesh ederek temizlemek. (TDK/BS) **abdestati se** (F.+B.) (BTS-11)

► **abdesthane** (F.) [*ab+dest+hane*] Tuvalet. (TDK/BS) **abdesthana** (F.) (BTS-11)

► **abıhayat** (F.+A.) [*<ab+hayat*] Efsanelere göre içen kimseye ölümsüzlük sağladığına inanılan bir su, bengi su, dirim suyu. (TDK/BS) **abuhajat/abu-hajat** (TDK/BS) (F.+A.) (BTS-12)

► **zemzem** (A.) [*<zemzem*] Kâbe yakınında bulunan Müslümanlarca kutsal sayılan suyu, zemzem suyu. (TDK/BS) **abuzemze/abu-zemze** (F.+A.) (BTS-12)

► **ahiret** (A.) [*<ahiret*] Dini inanışa göre, insanın öldükten sonra dirilip sonsuza dek kalacağı ve Tanrıya hesap vereceği yer, öbür dünya, öteki dünya. (TDK/BS) **ahret** (A.) (BTS-19)

► **ayet** (A.) [*<ayet*] Kuran surelerini oluşturan kısımlardan her biri. (TDK/BS) **ajet** (A.) (BTS-19)

► **akide** (A.) [*<akide*] İnanç (TDK/BS). **akida** (A.) (BTS-21)

²²⁵ Caner Sancaklar: “Osmanlı Hâkimiyeti Altında Boşnak Ulusunun Doğuşu”, Akademik incelemeler dergisi (journal of AcademicInquiries), cilt,10, sayı,2, 2015, s.26

²²⁶ Selçuk Kırbaç: “Türk dilinin Boşnakça ile ilişkileri ve Abdullah Skaljić“, International Journal of SocialScience, cilt,6, sayı, 4, Nisan 2013, Sakarya Üniversitesi Türkiye, s. 901.902.903

- **hayırlı akşamlar** (A.+T./A.+T) [*<hayır-lı akşam-lar*] İyi Akşamlar (TDK/BS) **akşamhajrola** (A.+T.) (BTS-22)
- **akşam namazı** (A.+F.+T.) [*<akşam namaz-ı*] Akşam vakti kılınan namaz. (TDK/BS) **akşamski namaz** (A.+B.+F.) (BTS-22)
- **Allah bilir** (A.+T.) [*<Allah bilir*] Belli değil anlamında kullanılan söz. (TDK/BS) **Alahbilur/Alahbirum** (A.+T.) (TUSHJ-82)
- **Allah kerim** (A.) [*<Allah kerim*] Tanrı büyüktür, Tanrıya güvenmeli anlamında kullanılan bir söz. (TDK/BS) **Alahcerim/Alahkerim** (A.) (TUSHJ-82)
- **Allah için** (A.+T.) [*<Allah için*] Gerçekten, doğrusu. (TDK/BS) **Alahiçun** (A.+T.) (TUSHJ-82)
- **alim** (A.) [*<alim*] Dini bilim adamı. (TDK/BS) **alim** (A.) (BTS-26)
- **Allah rahmet eylesin** (A.+T.) [*<Allah rahmet eylesin*] Ölülerini hayırla anmak için söylenen söz. (TDK/BS) **Allahrahmetile/rahmetejle**. (A.+T.) (BTS-26)
- **Allah selamet versin** (A.+T.) [*<Allah selamet versin*] Tanrı kazadan beladan korusun. (TDK/BS) **Allahselamet** (A.) (BTS-26)
- **arş** (A.) [*<arş*] İslam inancına göre göğün en yüksek katı. (TDK/BS) **arş** (A.) (BTS-47)
- **azap** (A.) [*<azab*] İslam inancına göre dünyada günah işlemiş olanlara ahrette verilecek ceza. (TDK/BS) **azab** (A.) (BTS-58)
- **azrail** (A.) [*<azra+il*] Tanrının buyruğu ile insanların canını almakla görevlendirilen melek, alıcı, can alıcı. (TDK/BS) **azrail** (A.) (BTS-58)
- **bayram mübarek olsun** (A.+T.) [*<bayram mübarek olsun*] Bayram kutlu olsun. (TDK/BS) **bajram mubarek ola** (A.+T.)/**bajram srećan** (A.+B.) (TUSHJ-114)
- **bayram namazı** (A.+T.) [*<bayram namaz-ı*] Müslümanların dini bayramlarda bayramın ilk günü sabah yaptıkları ibadet. (TDK/BS) **bajram namaz** (A.) /**bajramski namaz** (A.+B.) (BTS-63)
- **bayramlaş-** (A.+T.) [*<bayram+laş-*] Birbirinin bayramını kutlamak. (TDK/BS) **Bajramovanje** (A.+B.) (BTS-63)
- **bayram kutla-** (A.+T.) [*<bayram+kutla-*] Bayram yapmak, Bayram tebrik etmek. (TDK/BS) **bajramovati**. (A.+B.) (BTS-63)
- **bayramlık** (A.+T.) [*<bayram+lık*] Bayrama özgü olan. (TDK/BS) **bajramski** (A.+B.) (BTS-63)
- **beddua/beddua et-** (F.+A.+T.) [*<bed+dua/bed+dua+et-*] Birinin kötü duruma düşmesini gönülden isteme. (TDK/BS) **bed-dova/bed-dovuüçiniti** (F.+A.+B.) (BTS-74)
- **billahi** (A.) [*<billahi*] Vallahi. (TDK/BS) **bilahi** (A.) (BTS-90)
- **bereket versin** (A.+T.) [*<bereket versin*] Para alan kimsenin söylediği iyi dilek sözü. (TDK/BS) **bericätversun/bereketversun** (A.+T.) (TUSHJ-138)
- **ilahi emir** (A.) [*ilah-i emir*] Allahınemri. (TDK/BS) **božji emer**. (A.+B.) (TUSHJ-150)
- **kâfir** (A.) [*<kâfir*] Tanrının varlığını ve birliğini inkâr eden kimse (TDK/BS) **ćafi r** (A.) (BTS-169)
- **kefen** (A.) [*<kefen*] Ölünün gömülmeden önce sarıldığı beyaz bez. (TDK/BS) **Ćefin** (A.) (BTS-169)
- **derviş** (F.) [*<derviş*] Alçak gönüllü ve her şeyi hoş gören kimse. (TDK/BS) **derviš** (F.) (BTS-193)
- **din** (A.) [*<din*] Tanrı'ya ve doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum, diyanet. (TDK/BS) **din** (A.) (BTS-203)
- **dini** (A.) [*din-i*] Dinle ilgili, dinüzerine, dinsel. (TDK/BS) **dinski** (A.+B.) (BTS-204)
- **dinsiz** (A.+T.) [*<din+siz*] Dini inancı olmayan kimse. (TDK/BS) **dinsuz** (A.+T.) (BTS-204)
- **dua** (A.) [*<dua*] Yakarış, Tanrıya yalvarma, yakarış için söylenen dini metin. (TDK/BS) **dova** (A.) (BTS-234)
- **dua et-** (A.+T.) [*<dua+et-*] Tanrıya yalvarmak. (TDK/BS) **dovuçiniti / dovuüçiniti** (A.+B.) (TUHSJ-225)
- **caiz** (A.) [*<ca'iz*] Din, yasa, töre vb. bakımından işlenmesinde, yapılmasında sakınca olmayan, yapıp işlenmesine izin verilen. (TDK/BS) **džaiž** (A.) (BTS-259)
- **camî** (A.) [*<camî*] Müslümanların ibadet yapmak için toplandıkları yer. (TDK/BS) **džamija** (A.) (BTS-259)
- **cehhenem** (A.) [*<cehennem*] Dini inanışlara göre, dünyada günah işleyenlerin öldükten sonra ceza görecekları yer. (TDK/BS) **džehenem** (A.) (BTS-260)

- **cemaat** (A.) [*<cema'at*] Bir imama uyup namaz kılan kişiler. (TDK/BS) **džemat** (A.) (BTS-260)
- **cenaze** (A.) [*<cenaze*] Kefenlenip tabuta konmuş, gömülmeye hazırlanmış insan ölüsü. (TDK/BS) **dženaza** (A.) (BTS-260)
- **cenaze namazı** (A.+T.) [*<cenaze namaz-ı*] Cenaze gömülmeden önce musalla taşına konan tabutun önünde kılınan namaz. (TDK/BS) **dženaza namaz** (A.) (BTS-260)
- **cennet** (A.) [*<cennet*] Dini inanışlara göre imanlı, dünyada iyi şeyler yapmış kimselerin öldükten sonra sonsuz bir mutluluğa kavuşacakları yer. (TDK/BS) **dženet** (A.) (BTS-260)
- **cihat** (A.) [*<cihad*] Din uğruna yapılan savaş. (TDK/BS) **džihad** (A.) (BTS-262)
- **cin** (A.) [*<cinn*] Dini inanışa göre duyularla kavranamayan, insanlar gibi anlama yeteneğine sahip, ilahi Emire uymakla yükümlü tutulan yaratık (TDK/BS). **džin** (A.) (BTS-262)
- **cuma** (A.) [*<cum'a*] Perşembe ve cumartesi arasındaki gün. (TDK/BS) **džuma** (A.) (BTS-263)
- **cuma namazı** (A.+T.) [*<cum'a namaz-ı*] Cuma günü öğle vaktinde cemaatle kılınan namaz. (TDK/BS) **džumanski namaz** (A.+B.) (BTS-263)
- **cüz** (A.) [*<cuз*] Bir bütünü oluşturan bölümlerden biri, fasikül, Kur'an'ın bölünmüş olduğu otuz parçadan her biri. (TDK/BS) **džuz** (A.) (BTS-263)
- **gâvur** (F.) [*<gebr*] Dinsiz kimse, Müslüman olmayan kimse. (TDK/BS) **đaur** (F.) (BTS-265)
- **ecel** (A.) [*<ecel*] Hayatın sonu, ölüm zamanı. (TDK/BS) **edžel** (A.) (BTS-269)
- **eyvallah** (A.) [*<e'yvallah*] "Allah'a ısmarladık" anlamında kullanılan bir seslenme sözü. (TDK/BS) **ejvalah / Ehvala / Evala** (A.) (BTS-271)
- **elhamdülillah** (A.) [*<elhamdulillah*] "Allah'a şükür" anlamında kullanılan bir söz. (TDK/BS) **elhamdulila / Elhamdulillahi** (A.) (BTS-278)
- **elif** (A.) [*<elif*] Arap alfabesinin ilk harfinin adı. (TDK/BS) **elif** (A.) (BTS-278)
- **estağfirullah** (A.) [*<estagfirullah*] İncelik ve alçak gönüllülük göstermek üzere teşekkür edilen veya övülen bir kimsenin söylediği bir söz. (TDK/BS) **estagfirullah** (A.) (BTS-285)
- **evliya** (A.) [*<evliya*] Ermiş/Aziz. (TDK/BS) **evlija** (A.) (BTS-288)
- **ezan** (A.) [*<ezan*] Müslümanlıkta namaz vaktini bildirmek için müezzinin yüksek sesle yaptığı çağrı. (TDK/BS) **ezan** (A.) (BTS-289)
- **ezan oku-** (A.+T.) [*<ezan/oku-*] Ezanın sözlerini yüksek sesle söylemek. (TDK/BS) **ezaniti** (A.+B.) (BTS-289)
- **ezel** (A.) [*<ezel*] Başlangıcı belli olmayan zaman, öncesizlik. (TDK/BS) **ezel** (A.) (BTS-289)
- **farz** (A.) [*<farz*] Müslümanlıkta, özür olmadıkça yapılması zorunlu, yapılmaması günah sayılan ibadet. (TDK/BS) **farz/fard** (A.) (BTS-294)
- **fetva** (A.) [*<fetva*] İslam hukuku ile ilgili bir sorunun dini hukuk kurallarına göre çözümünü açıklayan, şeyhülislam veya müftü tarafından verilebilen belge. (TDK/BS) **fetva** (A.) (BTS-298)
- **fıkıh** (A.) [*<fikh*] İslam hukukunda din ve dünya işleri ile ilgili ana kaynaklardan yararlanarak konulmuş olan kuralların bütünü. (TDK/BS) **fikh** (A.) (BTS-298)
- **gayrimüslim** (A.) [*<gayr+muslim*] Müslüman olmayan kimse. (TDK/BS) **gajri-muslim** (A.) (TUSHJ-288)
- **gusül** (A.) [*<gusl*] Boy abdesti. (TDK/BS) **gasul/gusulb** (A.) (BTS-318)
- **guslet-** (A.+T.) [*<gusl+et-*] Gusül abdesti almak. (TDK/BS) **uzeti gasul** (B.+A.) (BTS-318)
- **gasilhane** (A.+F.) [*<gasl+hane*] Ölü yıkama yeri. (TDK/BS) **gasulhana/gusulhana** (A.+F.) (BTS-318)
- **gaslet-** (A.+T.) [*<gasl+et-*] Ölüyü yıkamak. (TDK/BS) **gasuliti** (A.+B.) (BTS-318)
- **hadis** (A.) [*<hadis*] Hz. Muhammed'in söz ve davranışları. (TDK/BS) **hadis** (A.) (BTS-363)
- **hac** (A.) [*<hacc*] İslam'ın beş şartından biri olan, Müslümanlarca zilhicce ayında Mekke'de yapılan Kâbe'yi ziyaret ve tavaf ibadeti, Genellikle tek tanrılı dinlerde kutsal olarak tanınan yerlerin, o dinden olanlarca yılın belli aylarında ziyaret edilmesi. (TDK/BS) **hadž** (A.) (BTS-363)
- **hacı** (A.) [*<hacc*] Din buyruklarını yerine getirmek için hacca gitmiş Müslüman, Kudüs, Efes vb. kutsal bir yeri ziyaret etmiş olan Hristiyan. (TDK/BS) **hadži** (A.) (BTS-363)
- **hafız** (A.) [*<hafiz*] Kur'an'ı bütünüyle ezbere bilen kimse. (TDK/BS) **hafiz** (A.) (BTS-363)
- **hayır** (A.) [*<hayr*] İyilik, karşılık beklemeden yapılan yardım. (TDK/BS) **hair/hajr** (A.) (BTS-364)
- **hayrat** (A.) [*<hayrat*] Sevap kazanmak için yapılan iyilik, Halkın yararlanması için yapılan yapı. (TDK/BS) **hairčesma** (A.+F.) (BTS-364)

- **hayır dua** (A.) [*<hayr+du'a*] Bir kimsenin iyiliğini isteyen dua. (TDK/BS) **hair-dova** (A.) (BTS-364)
- **hayırlı** (A.+T.) [*<hayr+lı*] Yararı, hayrı olan, uğurlu, iyi, güzel. (TDK/BS) **hairli** (A.+T.) (BTS-364)
- **hayrola** (A.+T.) [*<hayr+ola*] “Ne var, ne oluyor” anlamında kullanılan söz. (TDK/BS) **hairola/Hajrola** (A.+T.) (BTS-364)
- **hayır sahibi** (A.+T.) [*<hayr+sahib+i*] Hayırsever kimse. (TDK/BS) **hair-sahibija** (A.+T.+B.) (BTS-364)
- **helal** (A.) [*<halal*] Dinin kurallarına aykırı olmayan, dinî bakımdan yasaklanmamış olan, haram karşıtı. (TDK/BS) **halal** (A.) (BTS-365)
- **helal et-** (A.+T.) [*<halal+et-*] Üzerinde hiçbir hak iddia etmeksizin bağışlamak. (TDK/BS) **halalučiniti/halaliti/halajivati** (A.+B.) (BTS-365)
- **helalleş-** (A.+T.) [*<halal+leş-*] Alışverişte veya ayrılma sırasında hakkını birbirine bağışlamak. (TDK/BS) **halaliti se** (A.+B.) (BTS-365)
- **helal olsun** (A.+T.) [*<halal+olsun*] Bir hizmet veya özverinin istenilerek yapıldığını ve taktir edildiğini göstermek için kullanılan bir söz, “hakkımı helal ediyorum anlamında kullanılan bir söz. (TDK/BS) **halalosum** (A.+T.) (BTS-365)
- **halife** (A.) [*<halife*] Hz. Muhammed’in vekili olarak Müslümanların imamlığını ve din koruyuculuğunu yapmakla görevli kimse. (TDK/BS) **halifa** (A.) (BTS-365)
- **hamdolsun** (A.+T.) [*<hamdolsun*] “Tanrı’ya şükürler olsun” anlamında hoşnutluk anlatan bir söz. (TDK/BS) **hamdosum** (A.+T.) (TUSHJ-308)
- **haram** (A.) [*<haram*] Din kurallarına aykırı olan, dinî bakımdan yasak olan, helal karşıtı. (TDK/BS) **haram** (A.) (BTS-367)
- **hatip** (A.) [*<hatib*] Konuşmacı, Cuma ve bayramnamazından önce camilerde hutbe okuyan kimse. (TDK/BS) **hatib** (A.) (BTS-369)
- **hatim** (A.) [*<hatm*] Kur’an’ın tamamını okuma, sona erdirmeye, bitirme. (TDK/BS) **hatma** (A.) (BTS-369)
- **hatim duası** (A.+T.) [*<hatm+dua+sı*] Kur’an’ın tamamı okunduktan sonra yapılan dua. (TDK/BS) **hatma dova/hatmenska dova** (A.+B.) (BTS-369)
- **hatim indir-** (A.+T.) [*<hatm+indir-*] Kur’an’ı başından sonuna kadar okuyup bitirmek, hatmetmek. (TDK/BS) **proučiti hatmu** (B.+A.) (BTS-369)
- **hazret** (A.) [*<hazret*] Yüce kabul edilen kimselerin adlarının başına saygı, övme, yüceltme amacıyla getirilen unvan. (TDK/BS) **hazreti** (A.) (BTS-370)
- **hilafet** (A.) [*<hilafet*] Halifelik. (TDK/BS) **hilafet** (A.) (BTS-376)
- **hoca** (F.) [*<hvace*] Müslümanlıkta din görevlisi, öğretmen. (TDK/BS) **hodža** (F.) (BTS-381)
- **hutbe** (A.) [*<hutbe*] Cuma ve bayram namazlarında minberde okunan dua ve verilen öğüt. (TDK/BS) **hutba** (A.) (BTS-390)
- **ibadet** (A.) [*<ibadet*] Bir dinin buyruklarını yerine getirme. (TDK/BS) **ibadet** (A.) (BTS-393)
- **ibadet et-** (A.+T.) [*<ibadet+et-*] Bir dinin buyruklarını yerine getirmek. (TDK/BS) **ibadet činiti/ibadetiti** (A.+B.) (BTS-393)
- **iblis** (A.) [*<iblis*] Şeytan. (TDK/BS) **iblis** (A.) (BTS-393)
- **ikindi** (T.) [*<ekindi*] Öğle ve akşam arasındaki zaman dilimi. (TDK/BS) **ıkindija** (T.) (BTS-394)
- **icma** (A.) [*<icma*] Toplanma, İslam bilginlerinin bir konuda fikir birliği etmeleri. (TDK/BS) **idžma** (A.) (BTS-395)
- **iftar** (A.) [*<iftar*] Oruç açma, oruç bozma, Ramazanda akşam yemeği. (TDK/BS) **iftar** (A.) (BTS-395)
- **iftar et-** (A.+T.) [*<iftar+et-*] Oruç bozmak. (TDK/BS) **iftariti** (A.+B.) (BTS-395)
- **iftar vakti** (A.+T.) [*<iftar+vakt-i*] Ramazanda oruç açma zamanı, iftar, iftar zamanı. (TDK/BS) **vrijeme iftara/iftarski vakat** (B.+A.) (BTS-395)
- **ikindi namazı** (T.+A.) [*<ekidi+namz-ı*] İkinci vakti kılınan namaz. (TDK/BS) **ikindija** (T.+A.) (BTS-397)
- **ikindi ezanı** (T.+A.) [*<ekindi+ezan-ı*] İkinci namazının vaktinin geldiğini bildirmek için okunan ezan. (TDK/BS) **ikindijski ezan** (T.+B.+A.) (BTS-397)
- **ilah** (A.) [*<ilah*] Tanrı, çok tanrıçılıkta tanrı. (TDK/BS) **ilah** (A.) (BTS-398)

- **ilahi** (A.) [*<ilahi*] Tanrı'yı övmek, ona dua etmek için yazılıp makamla okunan nazım. (TDK/BS) **ilahija** (A.) (BTS-398)
- **imam** (A.) [*<imam*] Müslümanlıkta mezhep kuran kimse, Hz. Muhammed'den sonra onun vekilliği görevini üzerine alan halifelere verilen unvan, bazı küçük İslam devletlerinde devlet başkanı. (TDK/BS) **imam** (A.) (BTS-399)
- **imamlık** (A.+T.) [*<imam+lık*] İmam olma durumu, İmamın görevi. (TDK/BS) **imamska služba** (A.+B.) (BTS-399)
- **iman** (A.) [*<iman*] İnanç, güçlü inanç. (TDK/BS) **iman** (A.) (BTS-399)
- **imsak** (A.) [*<imsak*] Oruca başlama zamanı. (TDK/BS) **imsak** (A.) (BTS-402)
- **inşallah** (A.) [*<inşa'e+allah*] "Tanrı dilerse, Tanrı nasip ettiyse" anlamında dilek anlatan bir söz. (TDK/BS) **inşalah/inşallah** (A.) (BTS-410)
- **islam** (A.) [*<İslam*] Müslümanlık. (TDK/BS) **islam** (A.) (BTS-422)
- **islami** (A.) [*<İslami*] İslam dini ile ilgili olan, İslam'a uygun olan. (TDK/BS) **islamski** (A.) (BTS-422)
- **islam hukuku** (A.+T.) [*<İslam+hukuk-u*] Din temeline dayanan hukuk, şeriat. (TDK/BS) **islamsko pravo** (A.+B.) (BTS-422)
- **yatsı** (T.) [*<yat/sı*] Güneşin batmasından bir buçuk, iki saat sonraki vakit, yatsı vakti. (TDK/BS) **jacija** (T.) (BTS-461)
- **yatsı namazı** (T.+A.) [*<yat/sı+namaz+ı*] Yatsı vakti kılınan namaz. (TDK/BS) **jacija-namaz/jacijski namaz** (T.+B.+A.) (BTS-461)
- **yallah** (A.) [*<ya+Allah*] "Hadi, yürü, kalk, git" anlamında kullanılan bir söz. (TDK/BS) **jalah/jallah** (A.) (BTS-464)
- **yasin** (A.) [*<Yasin*] Kur'an surelerinden biri. (TDK/BS) **jasin** (A.) (BTS-467)
- **kabristan** (A.+F.) [*<kabr+istan*] Mezarlık. (TDK/BS) **kabristan** (A.+F.) (TUSHJ-377)
- **kabir** (A.) [*<kabr*] Mezar. (TDK/BS) **kabur** (A.) (BTS-484)
- **kader** (A.) [*<kader*] Yazgı. (TDK/BS) **kader** (A.) (BTS-485)
- **kaza** (A.) [*<kaza*] Vaktinde kılınmayan namazı veya tutulmaya orucu sonradan yerine getirme. (TDK/BS) **kaza** (A.) (BTS-506)
- **kefare** (A.) [*<kefare*] Bir günahı Tanrı'ya bağışlatmak umuduyla verilen sadaka veya tutulan oruç. (TDK/BS) **kefare** (A.) (BTS-508)
- **kevser** (A.) [*<Kevser*] Cennette bulunduğu inanılan kutsal ırmak, havuz veya çeşme. (TDK/BS) **kevser** (A.) (BTS-510)
- **kible** (A.) [*<kible*] Bazı ibadetler yerine getirilirken dönülen Kâbe'nin bulunduğu yön. (TDK/BS) **kibla** (A.) (BTS-510)
- **kiyam** (A.) [*<kiyam*] Namazda ayakta durma. (TDK/BS) **kijam** (A.) (BTS-511)
- **kiyamet** (A.) [*<kiyamet*] Tak tanrılı dinlerin inanişine göre dünyanın sonu ve bütün ölülerin dirilerek mahşerde toplanacağı zaman, hesap günü, kıyamet günü, mahşer günü. (TDK/BS) **kijamet** (A.) (BTS-511)
- **kurban** (A.) [*<kurban*] Dinin buyruğunu veya bir adağı yerine getirmek için kesilen hayvan. (TDK/BS) **kurban** (A.) (BTS-587)
- **mahşer** (A.) [*<mahşer*] Kıyamet günü dirilenlerin toplanacaklarına inanılan yer, büyük kalabalık, kargaşa. (TDK/BS) **mahşer** (A.) (BTS-636)
- **maşallah** (A.) [*<maşa'e+Allah*] "Ne güzel, Allah nazarlardan saklansın" anlamlarında beğenme duyguları bildiren bir söz. (TDK/BS) **maşalah / maşallah** (A.) (BTS-650)
- **mescit** (A.) [*<mescid*] Genellikle minaresiz, küçük cami. (TDK/BS) **mesdžid/mečet/mečit** (A.) (TUSHJ-460)
- **mesh** (A.) [*<mesh*] Bir şeyi elle sıvazlama, Abdest alırken ıslak eli başa ve meste sürme. (TDK/BS) **mesh/mesah/mes** (A.) (TUSHJ-461)
- **mevlit** (A.) [*<mevlid*] Hz. Muhammed'in doğumunu, hayatını anlatan mesnevi, bu mesnevinin okunduğu dinî tören. (TDK/BS) **mevlud** (A.) (BTS-664)
- **mezar taşı** (A.+T.) [*<mezar+taş-ı*] Gömülen kişiye ait kimlik bilgileri, dua vb. yazıları kazınmış olarak üzerinde bulunduran ve mezarın başucuna dikilen taş. (TDK/BS) **mezar taš** (A.+T.) (BTS-664)
- **mezhep** (A.) [*<mezheb*] Bir dinin görüş, yorum ve anlayış ayrılıkları sebebiyle ortaya çıkan kollarından her biri. (TDK/BS) **mezheb** (A.) (BTS-665)

- **mihrap** (A.) [*<mihrab*] Cami, mescit vb. yerlerde Kâbe yönünü gösteren, duvarda bulunan ve imama ayrılmış olan oyuk veya girintili yer. (TDK/BS) **mihrab** (A.) (BTS-665)
- **minare** (A.) [*<menare*] Camilerde müezzinin ezan okuduğu, sela verdiği, şerefesi olan, çoğunlukla taştan yüksek ve ince yapı. (TDK/BS) **minara** (A.) (BTS-669)
- **miraç** (A.) [*<mi'rac*] Göğe çıkma. (TDK/BS) **miradž** (A.) (BTS-671)
- **mübarek** (A.) [*<mubarek*] Kutlu, kutsal, uğurlu. (TDK/BS) **mubarec/ mubarek** (A.) (BTS-696)
- **kadir gecesı** (A.+T.) [*<kadr+gece-si*] Kur'an indirilmeye başlandığı için kutsal sayılan ramazan ayının yirmi yedinci gecesı. (TDK/BS) **mubarek noć** (A.+B.) (BTS-696)
- **müezzin** (A.) [*<mu'ezzin*] Namaz vakitlerini bildirmek için ezan okuyan din görevlisi, ezancı (TDK/BS) **muezzin** (A.) (BTS-697)
- **müftü** (A.) [*<mufti*] İl ve ilçelerde Müslümanların din işlerine bakan görevli. (TDK/BS) **muftija** (A.) (BTS-698)
- **müftülük** (A.+T.) [*<mufti+lük*] Müftü olma durumu, Müftünün görevi veya makamı. (TDK/BS) **muftijstvo** (A.+B.) / **muftiluk** (A.+T.) (BTS-698)
- **mümin** (A.) [*<mu'min*] İnanan, inançlı, imanlı, müslüman. (TDK/BS) **mumin** (A.) (BTS-700)
- **müslüman** (A.+F.) [*<muslim+an*] İslam dininden olan kimse, İslam dininin kurallarını yerine getiren kimse. (TDK/BS) **musliman** (A.+F.) (BTS-701)
- **müslümanlık** (A.+F.+T.) [*<muslim+an-lık*] Müslüman olma durumu, İslamiyet. (TDK/BS) **muslimanstvo** (A.+F.+B.) (BTS-701)
- **namaz** (F.) [*<namaz*] İslam'ın beş şartlarından biri olan ve Müslümanların günde beş vakit, dinî kurallara göre yapmak zorunda oldukları ibadet, salat. (TDK/BS) **namaz** (F.) (BTS-725)
- **namaz bezi** (F.+A.+T.) [*<namaz+bezz/i*] Namaz örtüsü, başa örtülen bir örtü türü. (TDK/BS) **namazbez** (F.+A.) (BTS-725)
- **namaz kıl-** (F.+A.+T.) [*<namaz+kıl-*] Namaz ibadetini yerine getirmek. (TDK/BS) **klanjati namaz** (A.+B.+F.) / **obaviti namaz** (B.+F.) (BTS-725)
- **namazlık** (F.+T.) [*<namaz+lık*] Seccade. (TDK/BS) **namazluk** (F.+T.) (BTS-725)
- **nefis** (A.) [*<nefs*] Öz varlık kişilik. (TDK/BS) **nefs** (A.) (BTS-754)
- **nur** (A.) [*<nur*] Aydınlık, ışık, parıltı, ilahi bir güç tarafından gönderildiğine inanılan parlaklık. (TDK/BS) **nûr** (A.) (BTS-803)
- **peygamber** (F.) [*<peygam-ber*] İnsanlara tanrının buruklarını bildiren, onları tanrı yoluna dine çağıran kimse. (TDK/BS) **pejgamber** (F.) (BTS-914)
- **peygamberlik** (F.+T.) [*<peygam-ber+lik*] Peygamber olma durumu, yalvaçlık. (TDK/BS) **pejgamberluk** (F.+T.) (BTS-914)
- **rahman** (A.) [*<rahman*] Herkese her canlıya merhamet eden canlı, Tanrı. (TDK/BS) **rahman** (A.) (BTS-1127)
- **rahmet** (A.) [*<rahmet*] Birinin suçunu bağışlama, yargılama, merhamet etme. (TDK/BS) **rahmet** (A.) (BTS-1127)
- **rahmetli** (A.+T.) [*<rahmet+li*] "Tanrı'nın rahmetine kavuşmuş, bağışlanmış" anlamında ölmüş Müslümanları saygı ile anmak için ad veya unvanların başına getirilen bir söz, merhum, merhume. (TDK/BS) **rahmetli/rahmaetlija** (A.+T.) (BTS-1127)
- **ramazan** (A.) [*<ramazan*] Ay takviminin dokuzuncu ayı, üç ayların sonuncusu, oruç tutulan ay. (TDK/BS) **ramazan** (A.) (BTS-1128)
- **ramazan bayramı** (A.+T.) [*<ramazan+bayram-ı*] Ay takvimine göre Şevval ayının ilk üç gününde kutlanan dinî bayram, şeker bayramı. (TDK/BS) **ramazanski bajram** (A.+B.) (BTS-1129)
- **resul** (A.) [*<resul*] Kendisine kitap indirilmiş peygamber, haberci. (TDK/BS) **resul** (A.) (BTS-1169)
- **sabah ezanı** (A.+T.) [*<sabah+ezan-ı*] Sabah namazı vaktinin geldiğini bildirmek için okunan ezan. (TDK/BS) **sabahski ezan** (A.+B.+T.) (BTS-1191)
- **sabah namazı** (A.+F.+T.) [*<sabah+namaz-ı*] Sabah vakti kılınan namaz. (TDK/BS) **sabahnamaz** (A.+F.) / **sabahski namaz** (A.+B.+F.) (BTS-1191)
- **sadaka** (A.) [*<sadaka*] Yardım amacıyla karşılıksız verilen şey, dilenciye verilen para. (TDK/BS) **sadaka** (A.) (BTS-1193)

- **salat/salavat** (A.) [*<salat*] Namaz, Hz. Muhammed'in adı anıldığında saygı göstermek için okunan dua. (TDK/BS) **salat/salavat** (A.) (BTS-1196)
- **salavat getir-** (A.+T.) [*<salavat+getir-*] Hz. Muhammed'e saygı bildirmek için dua okumak. (TDK/BS) **salavatati/uçiti salavate** (A.+B.) (TUSHJ-545)
- **secde** (A.) [*<secde*] Genellikle namaz kılarken alını, el ayalarını ve ayak parmaklarını yere getirerek alınan durum. (TDK/BS) **sedžda** (A.) (BTS-1210)
- **sahur** (A.) [*<sahur*] Ramazan ayında oruç tutanların gün doğmadan önce belirli saatte yedikleri yemek. (TDK/BS) **sehur** (A.) (BTS-1210)
- **selam** (A.) [*<selam*] Bir kimseyle karşılaşıldığında, birinin yanına gidildiğinde veya yanından uzaklaşıldığında kendisine söz ve işaretle bir nezaket gösterisi yapma, esenleme, merhaba. (TDK/BS) **selam** (A.) (BTS-1212)
- **selamet** (A.) [*<selamet*] Esen olma durumu, esenlik. (TDK/BS) **selamet** (A.) (BTS-1212)
- **selam ver-** (A.+T.) [*<selam+ver-*] Selamlamak. (TDK/BS) **selamiti** (A.+B.) (BTS-1212)
- **sevap** (A.) [*<sewab*] Hayırlı bir davranış karşısında Tanrı tarafından verileceğine inanılan ödül, Tanrı tarafından ödüllendirileceğine inanılan davranış. (TDK/BS) **sevap** (A.) (BTS-1216)
- **sevap kazan-** / **sevap işle-** (A.+T.) [*<sewab+kazan-/işle-*] Hayırlı bir davranışta bulunmak. (TDK/BS) **uçiniti sewap** (A.+B.) (BTS-1216)
- **sünnet** (A.) [*<sunnet*] Hz. Muhammed'in Müslümanlarca uyulması gerekli sayılan davranışları ve herhangi bir konuda söylemiş olduğu söz./Erkek çocukta, erkeklik organının ucundaki derinin çepeçevre kesilmesi. (TDK/BS) **sunet/sunnet** (A.) (BTS-1302)
- **sure** (A.) [*<sure*] Kur'an'ın yüz on dört bölümünden her biri. (TDK/BS) **sura** (A.) (BTS-1304)
- **şaban** (A.) [*<şa'ban*] Ay takviminin sekizinci ayı, üç ayların ikincisi. (TDK/BS) **şaban** (A.) (BTS-1319)
- **şefa'at** (A.) [*<şefa'at*] Birinin suçunun bağışlanması veya dileğinin yerine getirilmesi için o kimseyle tanrı arasında peygamberin yaptığı aracılık. (TDK/BS) **şefat** (A.) (BTS-1324)
- **şehadet** (A.) [*<şehadet*] Yüksek bir ülkü uğrunda ölme, şehit olma. (TDK/BS) **şehadet** (A.) (BTS-1324)
- **şehit** (A.) [*<şehid*] Kutsal bir ülkü uğruna veya inanç uğruna ölen kimse. (TDK/BS) **şehid** (A.) (BTS-1324)
- **şeyh** (A.) [*<şeyh*] Tarikat kurucusu, bir tarikatta en yüksek dereceye ulaşmış kimse, tarikat büyüğü veya tarikat kollarından birinin başında bulunan kimse, Arap kabile ve aşireti başkanı. (TDK/BS) **şeh/şejh/şaik** (A.) (BTS-1324)
- **şehülislam** (A.) [*<şeyh+islam*] Osmanlı Devleti'nde, kabinede sadrazamdan sonra yer alan ve genellikle din işlerinden sorumlu olan üye. (TDK/BS) **şejhul-islam** (A.) (BTS-1324)
- **şeytan** (A.) [*<şeytan*] Hz. Âdem'e secde etmediği için cennetten kovulan, insanları Allah'ın emirlerine karşı kıskırtan, kötülüğe yönelten cin, iblis. (TDK/BS) **şejtan** (A.) (BTS-1324)
- **şükür** (A.) [*<şukr*] Tanrı'ya duyulan minneti dile getirme. (TDK/BS) **şucur** (A.) (BTS-1342)
- **şükret-** (A.+T.) [*<şukr+et-*] Tanrı'ya minnet duygusunu sunmak, şükrelemek. (TDK/BS) **uçiniti şucur** (B.+A.) (BTS-1342)
- **talkin** (A.) [*<telkin*] Ölü gömüldükten sonra mezar başında imamın söylediği dinî sözler. (TDK/BS) **talkin** (A.) (BTS-1351)
- **tavaf** (A.) [*<tavaf*] İslam dininde hac sırasında Kâbe'nin çevresini yedi kez dönme. (TDK/BS) **tavaf** (A.) (BTS-1356)
- **tecvit** (A.) [*<tecvid*] Kur'an'ın doğru okunmasını sağlayan bilim. (TDK/BS) **tedžvid** (A.) (BTS-1357)
- **tefsir** (A.) [*<tefsir*] Yorumlama, Kur'an'ın surelerini açıklayarak görüşler ileri sürme ve bunları yazma, yorumlama, Kur'an'ın surelerini açıklayan eser. (TDK/BS) **tefsir** (A.) (BTS-1357)
- **teyemmüm** (A.) [*<teyemmum*] Su bulunmayan yerde su niyetiyle toprak, kum vb. şeylerle abdest alma. (TDK/BS) **tejemum** (A.) (BTS-1358)
- **tekk e** (A.) [*<tekye*] Tarikattan olanların barındıkları, ibadet veya tören yaptıkları yer, dergâh. (TDK/BS) **tekija** (A.) (BTS-1358)
- **teravih namazı** (A.+F.+T.) [*<teravih+namaz-ı*] Ramazan ayı boyunca, yatsı namazından sonra kılınan namaz. (TDK/BS) **teravih-namaz** (A.+F.) (BTS-1363)
- **tasavvuf** (A.) [*<tasavvuf*] Kur'an'da önerilen ve peygamberin hayatında uygulamaları görülen hayat tarzını yaşama gayreti, İslam gizemciliği. (TDK/BS) **tesavuf** (A.) (BTS-1366)

- **tasavvufi** (A.+T.) [*<tasavvuf+i*] Tasavvuf ile ilgili, tasavvufa ait. (TDK/BS) **tesavufski** (A.+B.) (BTS-1366)
- **tövbe** (A.) [*<tevbe*] İşlediği bir günah veya suçtan pişman olarak bir daha yapmamaya karar verme. (TDK/BS) **tevba** (A.) (BTS-1367)
- **tevhit** (A.) [*<tevhit*] Allah'ın birliğine inanma, bir sayma, bir olarak bakma. (TDK/BS) **tevhit/tehvid** (A.) (BTS-1367)
- **türbe** (A.) [*<turbe*] Genellikle ünlü bir kimse için yaptırılan ve içinde o kimsenin mezarı bulunan yapı. (TDK/BS) **turbe** (A.) (BTS-1400)
- **ulema** (A.) [*<ulema*] Bilginler, sarıklı din bilginleri. (TDK/BS) **ulema** (A.) (BTS-1423)
- **ümme** (A.) [*<ummet*] Hz. Muhammed'e inanarak, onun yaptıklarını ve söylediklerini uygulayarak çevresinde toplanan Müslümanların tümü. (TDK/BS) **umet** (A.) (BTS-1426)
- **umre** (A.) [*<umre*] Hac mevsimi dışında Kâbe'yi ve Mekke'nin öbür kutsal yerlerini ziyaret etme. (TDK/BS) **umra** (A.) (BTS-1429)
- **vacip** (A.) [*<vacib*] İslam dinine göre yapılması gerekli olan. (TDK/BS) **vadžib** (A.) (BTS-1467)
- **vaiz** (A.) [*<va'iz*] İbadet yerlerinde öğüt niteliğinde dinî konuşmalar yapan kimse, öğütçü. (TDK/BS) **vaiz** (A.) (BTS-1468)
- **vakit** (A.) [*<vakt*] Zaman, çağ, belirlenmiş olan zaman. (TDK/BS) **vakat** (A.) (BTS-1468)
- **vallahî** (A.) [*<vallahi*] "Tanrıyı tanık tutarım, Tanrı hakkı için" anlamında kullanılan bir yemin sözü. (TDK/BS) **vallahî** (A.) (BTS-1469)
- **vaaz** (A.) [*<va'z*] Cami, mescit vb. yerlerde vaizlerin yaptığı, genellikle öğüt niteliği taşıyan dinî konuşma. (TDK/BS) **vaz** (A.) (BTS-1474)
- **vaaz ver-** (A.+T.) [*<va'z+ver-*] Vaaz etmek. (TDK/BS) **vaziti** (A.+B.) (BTS-1474)
- **veli** (A.) [*<veli*] Ermiş. (TDK/BS) **velija** (A.) (BTS-1477)
- **zekât** (A.) [*<zekat*] Zenginlerin sahip olduğu mal ve paranın kırkta birinin dağıtılmasını öngören, İslam'ın beş şartından biri. (TDK/BS) **ze'cat** (A.) (BTS-1563)
- **zekât ver-** (A.+T.) [*<zekat+ver-*] Müslümanlıkta, sahip olunan mal ve paranın kırkta birlik payını sadaka olarak dağıtmak. (TDK/BS) **Davati ze'cat** (B.+A.) (BTS-1563)
- **zikir** (A.) [*<zikr*] Bir tarikata bağlı olanların Tanrı'nın adını art arda söylemesi. (TDK/BS) **zikir/zikr** (A.) (BTS-1568)

3. SONUÇ

Türkçede kullanılan Arapça ve Farsça kaynaklı Dini sözcüklerin ve sözcük gruplarının Boşnakçadaki kullanımları ile ilgili yapılan bu çalışma sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

1. Türkçede kullanılan Arapça ve Farsça kökenli dini kelimelerin bazıları Boşnakçaya Türkçede kullanıldığı şekilde geçmiştir. Örneğin, **ahiret** (A.) [*<ahiret*] Dini inanışa göre, insanın öldükten sonra dirilip sonsuza dek kalacağı ve Tanrıya hesap vereceği yer, öbür dünya, öteki dünya. (TDK/BS) **ahiret** (A.) (BTS-19)
2. Türkçe vasıtasıyla Boşnakçaya geçmiş Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin bazıları Boşnakçanın gramerine uygun olacak şekilde yapısal değişime uğramıştır. **cuma namazı** (A.+T.) [*<cum'a namaz-ı*] Cuma günü öğle vaktinde cemaatle kılınan namaz. (TDK/BS) **džumanski namaz** (A.+B.) (BTS-263), örneğinde görüldüğü gibi.
3. Türkçede kullanılan Arapça ve Farsça kökenli dini kelimelerin bazıları Boşnakçaya ses değişimi ile geçmiştir. Örneğin, **zekât** (A.) [*<zekat*] Zenginlerin sahip olduğu mal ve paranın kırkta birinin dağıtılmasını öngören, İslam'ın beş şartından biri. (TDK/BS) **ze'cat** (A.) (BTS-1563),
4. Bu kelimelerin yanı sıra Türkçede kullanılan dini deyimlerin bazıları da Boşnakçaya aynı şekilde geçmiştir. Örneğin, **Allah kerim** (A.) [*<Allah kerim*] Tanrı büyüktür, Tanrıya güvenmeli anlamında kullanılan bir söz. (TDK/BS) **Alah'cerim/Alahkerim** (A.) (TUSHJ-82)

5. Boşnakçaya Arapça ve Farsça kökenli Türkçe fiil gruplarının da geçtiği görülmektedir. Boşnakçaya geçen bahsi geçen fiil grupları, Arapça ve Farsça kökenli olan yapıların sonuna Boşnakça ekler getirilerek yapılar oluşturulmuştur. **ibadet et-** (A.+T.) [*<ibadet+et-*] Bir dinin buyruklarını yerine getirmek. (TDK/BS) **ibadet činiti/ibadetiti** (A.+B.) (BTS-393), örneğinde görüldüğü gibi.
6. Türkçede kullanılan dini günler, dini bayramlar ve dini tebrikleşmeler Boşnakçaya Türkçedeki kullanımlarına benzer kullanımlarla geçmiştir. Örneğin: **cuma** (A.) [*<cum'a*] Perşembe ve cumartesi arasındaki gün. (TDK/BS) **džuma** (A.) (BTS-263), **ramazan bayramı** (A.+T.) [*<ramazan+bayram-ı*] Ay takvimine göre Şevval ayının ilk üç gününde kutlanan dinî bayram, şeker bayramı. (TDK/BS) **ramazanski bajram** (A.+B.) (BTS-1129), **bayram mübarek olsun** (A.+T.) [*<bayram mübarek olsun*] Bayram kutlu olsun. (TDK/BS) **bajram mubarek ola** (A.+T.) / **bajram srećan** (A.+B.) (TUSHJ-114)
7. Bazı durumlarda ise bahsi geçen dini kelimelerin Boşnakçaya kalıp olarak geçtiği görülmüştür. Örneğin, **Allah kerim** (A.) [*<Allah kerim*] Tanrı büyüktür, Tanrıya güvenmeli anlamında kullanılan bir söz. (TDK/BS) **Alahćerim/Alahkerim** (A.) (TUSHJ-82)

4. KAYNAKÇA

BAYHAN Şakir, “BOŞNAKÇA-TÜRKÇE SÖZLÜK”, Türk Dil Kurumları Yayınları, 2015, Ankara

ŠKALJIĆ Abdulah, “TURCIZMI U SRPSKOHRVATSKOM JEZIKU”, Svjetlost Izdacačko Preduzeće, 1966, Sarajevo

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts

Boşnakçadaki İsimler Üzerinde Kullanılan Türkçe İsimden İsim Yapım Ekleriyle İlgili Bir İnceleme

A Review of the Noun-Making Suffixes from Turkish Language that Exist in Used on the Nouns of the Bosnian Language

Muharrem ÖZDEN²²⁷, Hasan Furkan POLAT²²⁸

Özet

Türkçenin tarih sahnesinde yerini almasından günümüze kadar birçok farklı dille etkileşim halinde bulunduğu, hem bu dilleri etkilediği hem de bu dillerden etkilendiği tartışılmaz bir olgudur. Türkçe, bu özelliğiyle kullanıldığı coğrafyanın büyüklüğü ve kullanan kitlenin yoğunluğu bakımından diğer dillere nazaran bu etkileşimden belki de en çok etkilenen bir yapıya sahip olma özelliği taşımaktadır. Günümüzde kullanılan birçok kelime ve yapısal özellik farklı nedenlerle başka dillerden dilimize geçmiştir. Aynı şekilde Türklerin hüküm sürdüğü farklı coğrafyalardaki dilleri hem kelime dağarcığı hem de yapısal özellik bakımından etkilediği muhakkaktır. Bilhassa Türkçenin sondan eklemeli yapısının bazı dillerdeki çekimli yapıları kendisine benzeterek sondan eklemeli yapıya dönüştürdüğü gözlemlenmektedir. Balkan dillerinin önemli bir lehçesi olan Boşnakça da Türkçenin bu yapısından bilhassa isimden isim yapma ekinde oldukça yoğun olarak etkilenebilir. Bu çalışmada Boşnakçadaki isimler üzerinde kullanılan Türkçe isimden isim yapım ekleriyle ilgili bir tespit yapılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Yapım Eki, Boşnakça, Balkan Dilleri

Abstract

It is undisputed that Turkish language since its position on the historical stage until today has been interacted with many different languages in the way either influenced these languages or influenced by the Turkish language itself. The Turkish language in relation to the other languages has the capacity to be the most influenced language of this interaction because of the size of the geography it uses, but also because of the density of the population that uses it. Many words and structural features used today have changed from other languages to ours for various reasons. In the same way, it is certain that the Turks who reigned in different geographic areas have influenced both the vocabulary and the structural characteristics of those languages that prevailed in these regions. In particular, it is observed that the tongue-like form / structure of the Turkish language transforms some languages that have a structure of complex joints in adhesive forms. The Bosnian, which is an important dialect of the Balkan languages, was heavily influenced by this structure and, in particular, by the noun-making suffixes of the Turkish language. In this study, we try to find out the noun-making suffixes of the Turkish language that exist in the nouns of the Bosnian language.

KeyWords: Turkish, Formation Adjuncts, Bosnian, Balkan Languages

1.GİRİŞ

Bugün Boşnakça, Bosna-Hersek, Sancak, Kosova, Karadağ ve Hırvatistan'da toplam 2 milyon; Sırpça, Sırbistan ve Bosna-Hersek'te 8 milyon; Hırvatça, Hırvatistan'da ve Bosna-Hersek'te 5 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. Üç dilin toplam konuşur sayısı 20 milyona

²²⁷ Trakya Üniversitesi, Edirne, muharremozden@trakya.edu.tr

²²⁸ Trakya Üniversitesi, Edirne, polath111@hotmail.com

yakındır. Türkiye’de de çok sayıda Boşnakça konuşan Türk vatandaşı vardır.²²⁹16.yy.’ın sonuna kadar Boşnakların %80’i Müslüman olmuş ve Boşnakların Osmanlı idaresi altına girmesiyle yeni kelimeler ve terimler Boşnakların diline girmeye başlamıştır.²³⁰ Asırlarca Türk dili ve kültürünü aktarımında bir köprü vazifesi görmüş Boşnak halkı için Türkçe çok önemlidir. Onlar için Türkçe, Kur’an dili Arapça gibi dil ve ibadet dili olmuştur. Türkçe kelimeler özellikle Bosna savaşıdan sonra daha bilinçli bir şekilde kullanılmıştır. Güney Slav dillerinde dikkat çeken en önemli husus ise Türkçenin temel söz varlığını içinde barındırmasıdır. Türkçe hemen hemen günlük hayatın tüm kelimelerini bu dillere vermiş hatta bugün Türkçede unutilan birçok kelime Balkan dillerinde kullanılmaktadır, bu durum Boşnakça içinde geçerlidir. Škaljić’e göre Sırp-Hırvat-Boşnak dillerine geçen 8.742 sözcük vardır. Türkçe sözcüklerin büyük bir bölümü isimler ve sıfatlardır. Bunun yanında eylemler, zarflar ve bağlaçlar da görülür. Geniş bir coğrafyada, uzun bir süre yaşamış ve yaşamakta olan Türk dilinin Çince, Farsça, Ermenice, Bulgarca, Arnavutça, Rusça, Macarca ve Romence gibi eski komşularıyla ilişkileri, sözlükte sınırlı kalmamış, ses ve söz yapımı ile söz dizimi düzlemlerine de sıçramıştır. Böylelikle Türkçenin bu eski komşuları ile ilişkileri ele alındığında sözlüklerde görülen söz alışverişinden öte, gramerlik alıntılarda görülür. Bu etki Boşnakça içerisinde de görülmekte olup, sözcük alıntılarının yanı sıra Boşnakça Türkçeden gramerlik alıntılar da almıştır. Böylece Türkçe yapım eklerinin Boşnakça içerisinde kullanılması, Türkçenin Boşnak dili gramerine etki ettiği anlamına gelmektedir. Türkçe ki yapım eklerinin karşılıkları anlamaları tamamı Boşnakçaya taşınmış olup, Boşnakçada Türkçe yapım ekleri ile kelime türetimi iki şekilde yapılmıştır. Türkçe ekler, kök ve gövdesi Türkçe olan kelimelere gelirken bazı durumlarda bu ekler kök ve gövdesi Boşnakça olan kelimelere gelmiştir.²³¹ Biz bu çalışmamızda Boşnakça, Sırpça ve Türkçe sözlükleri tarayarak Türkçenin İsimden İsim yapan ekleri olan -lı / -li / -lu / -lü, -lık / -lik / -luk / -lük ve -cı / -ci / -cu / -cü / -çı / -çu / -çü eklerinin Boşnakça üzerinde kullanımını inceleyeceğiz.

1.(-lı / -li / -lu / -lü)

Türkçe’nin -lı / -li / -lu / -lü son eki Boşnakça’ya, -li veya -lija (-li veya -liya) olarak geçmiştir.

● *abdestli* (*abdest+li*), Abdest almış kimse, Abdesti bozulmamış olan kimse. (TDK/BS) *abdestlija* (*abdest+lija*) (BTS-11) Koji je uzeo avdes

● *ahlaklı* (*ahlak+li*), Ahlak kurallarına bağlı, bunlara uygun davranan kimse. (TDK/BS) *ahlakli* (*ahlak+li*) (BTS-19) Uljudan, etičan.

● *al bayrak* (*al+bayrak*), Türk bayrağı. (TDK/BS) *alali bayrak* (*ala+li+bayrak*) (TUSHJ-85) Turska zastava

● *elmaslı* (*elmas+li*), Elmasla süslenmiş. (TDK/BS) *almasli* (*almas+li*) (BTS-27) Koji je ukrašen dijamantima

● *haraçlı* (*haraç+li*), Yapılması için harç ödenen. (TDK/BS) *araçlija* (*araç+lija*) (TUSHJ-96) Koji je plaćenih troškova

²²⁹Abidin Karasu: “Boşnakça’daki Türkçe Yapım Ekleri Ve Kullanışları”, Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, sayı, 8/13, 2013, Ankara s. 1147

²³⁰Katerina Filipic, *Boşnakça, Hırvatça ve Sırpçaya Türkçe vasıtasıyla geçen Arapça ve Farsça kelimelerin Ses, Şekil ve Anlam Bakımından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 2016, s. 11

²³¹Abidin Karasu: “Boşnakça’daki Türkçe Yapım Ekleri Ve Kullanışları”, Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, sayı, 8/13, 2013, Ankara s.1147,1148

- *arkalı (arka+lı)*, Koruma, dayanağı olan, arka çıkma. (TDK/BS) *arkali (arka+li) (TUSHJ-97)* sazaledem
- *aşık olan/aşıklı (aşık+lı)*, Aşık olan (TDK/BS) *aşiklija (aşık+lija) (BTS-51)* Zaljubljen
- *atlı (at+lı)*, Atlı, süvari, at ile. (TDK/BS) *atlija (at+lija) (BTS-52)* Konjski, konjički
- *bahtsız (baht+sız)*, Talihsiz kimse. (TDK/BS) *bahsuzlija (bahsuz+lija) (BTS-62)* Nesrećan
- *bahtlı (baht+lı)*, Talihli kimse. (TDK/BS) *bahtli (baht+li)/Bahtlija (baht+lija) (BTS-62)* Srećan
- *bayraklı (bayrak+lı)*, Bayrağı olan. (TDK/BS) *bajrakli (bayrak+li) (BTS-63)* Koji je sa zastavom
- *başlı (baş+lı)*, Süslü iğne. (TDK/BS) *başlija (baş+lija) (BTS-71)* Igla s glavicom.
- *Viyanalı (viyana+lı)*, Viyana'dan olan kimse. (TDK/BS) *bečlija (beč+lija) (BTS-73)* Bećanin/Bećanka
- *belalı (bela+lı)*, Sıkıcı, yoran, kavgacı. (TDK/BS) *belajli (belaj+li) (BTS-75)* mućan, tegoban, svadljiv
- *bereketli (bereket+li)*, Bol, verimli. (TDK/BS) *berićetli (berićet+li) (BTS-76)* Plodan, rodan
- *beşli (beş+li)*, Beş parçadan oluşan. (TDK/BS) *bešlija (beş+lija) (BTS-81)* Koji je sastavljen iz pet delova
- *biberli (biber+li)*, İçine biber katılmış. (TDK/BS) *biberli (biber+li) (BTS-87)* Zabiberen, papren
- *huzursuz (huzur+suz)*, Huzuru olmayan. (TDK/BS) *bihuzurli (bihuzur+li) (BTS-88)* Nespokojan
- *incili (inci+li)*, İnciden yapılmış inci ile süslenmiş. *biserli (biser+li) (BTS-93)* Biseran
- *bıyıklı (bıyık+lı)*, Bıyığı olan kimse. (TDK/BS) *brkanlija (brkan+lija) (TUSHJ-150)* koji je s brkovima, Brkat
- *bürümcüklü (bürümcük+lü)*, Bürümcük kumaşından yapılmış. (TDK/BS) *burundžukli (Burundžuk+li) (BTS-128)* Tanka tkanina satkana od sirovesvile.
- *çakşırlı (çakşır+lı)*, Çakşır giyen kimse. (TDK/BS) *čakširlija (Čakšir+lija) (BTS-150)* Koji je odeven u Čakšire.
- *çantalı (çanta+lı)*, Ortasında geniş cep bulunan uzunca gömlek. (TDK/BS) *čantalija (čanta+lija) (BTS-151)* Podulja haljina, koja ima nasredini široki džep (zbogčega je i dobila ovakvo ime)
- *çardaklı (çardak+lı)*, Dışa doğru çıkıntılı güzel manzarası olan oda. (TDK/BS) *čardaklija (čardak+lija) (BTS+151)* Velika soba naspratu sa dobrim vidikom
- *köylü (köy+lü)*, Köyde yaşayan kimse. (TDK/BS) *ćojlija (ćoj+lija) (BTS-171)* Seljak
- *köprülül (köprü+lü)*, Köprüsü olan. (TDK/BS) *ćuprili (ćupri+li) (TUSHJ-200)* Koji je sa mostom
- *dayanıklı (dayanık+lı)*, Sağlam, güçlü. (TDK/BS) *dajanli (dajan+li) (TUSHJ-205)* Čvrst, jak
- *delikanlı (delikan+lı)*, Genç erkek. (TDK/BS) *delikanlija (delikan+lija) (BTS-187)* Mladić, mlad čovjek
- *demirli (demir+li)*, Demirden yapılmış. (TDK/BS) *demirli/lija (demir+li/lija) (BTS-188)* koji sa drži gvožđe, železo
- *dertli (dert+li)*, Derdi olan. (TDK/BS) *dertli/lija (dert+li/lija) (BTS-193)* Tužan, brižan
- *devamlı (devam+lı)*, Sürekli, bitmeyen. (TDK/BS) *devamli (devam+li) (TUSHJ-214)* Trajan, stalan
- *dikkatli (dikkat+li)*, Dikkat eden, özen gösteren kimse. (TDK/BS) *dikatli (dikati+li) (TUSHJ-216)* Pažljiv

- *dikişli (dikiş+li)*, Dikişli olan. (TDK/BS) *dikişlija (dikiş+lija)* (TUSHJ-216) Koji je sa šavom
- *direkli (direk+li)*, Direği olan. (TDK/BS) *direklija (direk+lija)* (TUSHJ-219) Koji je sa stubovima
- *düğmeli (düğme+li)*, Düğmesi olan. (TDK/BS) *düğmeli (dugma+li)* (TUSHJ-226) Koji ima dugme, zakopčan
- *camlı (cam+li)*, Cam takılmış, camı olan. (TDK/BS) *džamli (Džam+li)* (BTS-259) Koji je sa staklom
- *cehennemlik (cehenem+lik)*, Öldükten sonra yerinin cehennem olacağı sanılan, cehenneme layık kimse. (TDK/BS) *džehenemlija (džehenem+lija)* (BTS-260) Dostojan pakla (o čovjeku)
- *cemaatli (cemaat+li)*, Cemaati olan. (TDK/BS) *džematlija (džemat+lija)* (BTS-260) Koji je sa džematom
- *cennetlik (cennet+lik)*, Öldükten sonra yerinin cennet olacağı sanılan kimse. (TDK/BS) *dženetlija (dženet+lija)* (BTS-260) Bezgrešan, dostojanraja
- *gümüşlü (gümüş+li)*, Gümüşü olan, gümüşle kaplanmış veya süslenmiş olan. (TDK/BS) *đumišli (đumiš+li)* (BTS-267) Posrebran
- *eziyetli (eziyet+li)*, Eziyet çekilerek yapılan, eziyet veren. (TDK/BS) *eziyetli (eziyet+li)* (TUSHJ-274) Koji je seobavlja s mukom.
- *fesli (fes+li)*, Fes kullanan kişi. (TDK/BS) *feslija (fes+lija)* (BTS-297) Onaj koji nosi fes naglavi.
- *fişeklik (fišek+lik)*, İçine fişek konulan kutu. (TDK/BS) *fišeklija (fišek+lija)* (BTS-302) Kesa ili kutija za fišeke
- *kalabalık (kalaba+lık)*, Çok sayıda insanın bir araya gelmesiyle oluşan insan topluluğu. (TDK/BS) *gužvalija (gužva+lija)* (TUSHJ-293) Gužva
- *hayırlı (hayır+lı)*, Yararı olan, uğurlu. (TDK/BS) *hairli/lija (hair+li/lija)* (BTS-364) Koristan.
- *hızlı (hız+lı)*, Çabuk, seri, süratli. (TDK/BS) *hrli (hr+li)* (BTS-386) Hitar, brz
- *öfkeli (öfke+li)*, Kızgın, hiddetli. (TDK/BS) *hujali (huja+li)* (BTS-388) Razjaren, besan, hujljiv
- *insafli (insaf+lı)*, insafı olan. (TDK/BS) *insafli (insaf+li)* (TUSHJ-347) İspravan
- *kibirli (kibir+li)*, Kendini büyük gören. (TDK/BS) *jordamli (jordam+li)* (BTS-479) Uobražen, nadmen
- *koyu kırmızı (koyu+kırmızı)*, Kırmızı'nın bir veya birkaç ton koyusu. (TDK/BS) *kadifeli (kadife+li)* (BTS-485) Tamno crvena boja
- *kahırlı (kahır+lı)*, Üzücü veya acısı çok olan. (TDK/BS) *kaharli (kahar+li)* (BTS-486) Tužan
- *kaymaklı (kaymak+lı)*, Kaymağı olan. (TDK/BS) *kajmaklija (kajmak+lija)* (BTS-487) Koji je sa kajmakom
- *kalaylı (kalay+lı)*, Kalaylanmış. (TDK/BS) *kalajli (kalaj+li)* (BTS-488) Kalajisan (o posudi), Koji je sa drži kalaj
- *kumaşlı (kumaş+lı)*, Kumaşı olan. (TDK/BS) *kumašli (kumaš+li)* (BTS-584) Platnen
- *kurşunlu (kurşun+lu)*, İçinde kurşun elementi bulunan, kurşunlanmış olan. (TDK/BS) *kuršumli (kuršum+li)* (BTS-588) Olovni, prema za nolovom
- *kuvvetli (kuvvet+li)*, Çok güçlü olan. (TDK/BS) *kuvetli (kuvet+li)* (BTS-590) Silan, jak.
- *mahalleli (mahalle+li)*, Aynı mahallede oturan kimselerin bütünü. (TDK/BS) *mahalelija (mahale+lija)* (TUSHJ-440) Koji je iz iste mahale
- *marazlı (maraz+lı)*, Hastalıklı, hasta. (TDK/BS) *marazli (maraz+li)* (TUSHJ-446) Bolestan
- *marifetli (marifet+li)*, Usta, hünerli. (TDK/BS) *marifetli (marifet+li)* (TUSHJ-446) Umešan

- *masraflı (masraf+lı)*, Çok masraf getiren, pahalıya çıkan. (TDK/BS) *masraflı (masraf+lı)* (TUSHJ-447) Koji iz iskujemnog o troškova, skup.
- *ballı (bal+lı)*, Bal gibi, bal tadında. (TDK/BS) *medenlija (meden+lija)* (TUSHJ-451) Meden
- *medreseli (medrese+li)*, Medrese öğrencisi. (TDK/BS) *medresalija (medresa+lija)* (BTS-655) Učenik medrese
- *mektepli (mektep+li)*, Okula giden kimse, öğrenci. (TDK/BS) *mekteblija (mekteb+lija)* (BTS-658) Učenik, đak
- *merhametli (merhamet+li)*, Acıması, olan, merhamet eden. (TDK/BS) *merhametli (merhamet+li)* (BTS-661) Samilostan, sažaljiv
- *karanlık (karanlık)*, Işık olmama durumu. (TDK/BS) *mrkli (murk+li)* (BTS-694) Mrak
- *mihli (mih+lı)*, Mıhı olan, mihlanmış, dimdik, sabit. (TDK/BS) *muhlija (muh+lija)* (BTS-698) Zakucan, koji sa klinom
- *nazlı (naz+lı)*, Kolayca gönlü olmayan, kendini ağırdan satan, ısrar bekleyen. (TDK/BS) *nazli (naz+li)* (TUSHJ-489) Koketan
- *ölümsüz (ölüm+süz)*, Ebedi. (TDK/BS) *neumrlı (neumr+li)* (BTS-785) Besmrtn
- *acemi (acemi)*, Bir işin yabancısı olan, eli işe alışmamış. (TDK/BS) *novajlija (novaj+lija)* (BTS-801) Početnik, novajlija
- *nurlu (nur+lu)*, Aydınlık, ışıklı, parlak, saygı uyandıran. (TDK/BS) *nurli (nur+li)* (TUSHJ-495) Sjajan, svetao
- *namuslu (namus+lu)*, Ahlak kurallarına uygun olarak davranan, olması gerektiği gibi. (TDK/BS) *obrazli (obraz+li)* (BTS-816) Častan, čestit
- *pamuklu (pamuk+lu)*, Pamuk ipliği veya başka iplikler karıştırılarak dokunmuş kumaş. (TDK/BS) *pamuklija (pamuk+lija)* (TUSHJ-509) Pamučan
- *paralı (para+lı)*, Parası çok olan zengin. (TDK/BS) *parali (para+li)* (BTS-900) Bogat, novčan
- *paşalı (paşa+lı)*, Paşa sanını alan büyük devlet adamlarının yakın hizmetinde bulunan gedikli ağa. (TDK/BS) *pašalija (paša+lija)* (BTS-907) Oficir u službipaše
- *örgülü (örgü+lü)*, Örgüsü olan, saç örgülü olan. (TDK/BS) *perčnlija (perčin+lija)* (BTS-916) Koji je sa pletenicama.
- *hazretli (hazret+li)*, Ulu kişilere verilen unvan. (TDK/BS) *presvjetli (presvjet+li)* (BTS-1049) Svet, svetost
- *rahmetli (rahmet+li)*, Ölmüş, merhum. (TDK/BS) *rahmetli/lija (rahmet+li/lija)* (BTS-1127) Pokojni, počivši.
- *sabırlı (sabr+lı)*, Sabır gösteren. (TDK/BS) *saburli (sabor+li)* (BTS-1192) Strpljiv, istrajan
- *saray bosnalı (saray bosna+lı)*, Saray Bosnalı kimse. (TDK/BS) *sarjlija (saraj+lija)* (BTS-1203) Sarajevski, sarajevska izrada.
- *savatlı (savat+lı)*, Savatı olan, savatlanmış. (TDK/BS) *savatli (savat+li)* (BTS-1206) Koji je pocrnjen (o srebru)
- *sazlı (saz+lı)*, Halk ozanı, saz şairi. (TDK/BS) *sazlija (saz+lija)* (BTS-1207) Koji je sa sazom (o orkestru)
- *sedefli (sedef+li)*, Sedefle işlenmiş. (TDK/BS) *sedefli (sedef+li)* (BTS-1209) Koji je od sedefa, ukrašen sedefom
- *sevdalı (sevda+lı)*, Sevdaya tutulmuş olan, âşık. (TDK/BS) *sevdahlija / sevdalija (Sevdah / sevda+lija)* (BTS-1216) Zaljubljen

- *camlı (cam+lı)*, Camı olan, camdan yapılmış. (TDK/BS) *srčali (srča+li)* (BTS-1270) koji je sa staklom
 - *sıkıntılı (sıkıntı+lı)*, Sıkıntısı olan, çileli. (TDK/BS) *srkletli (srklet+li)* (BTS-1273) Dosadan, srklet
 - *sünnetli (sünnet+li)*, Sünnet olmuş kişi. (TDK/BS) *sunetlija (sunet+lija)* (BTS-1302) Obrezan
 - *sütlü (süt+lü)*, Sütlaç. (TDK/BS) *sutlija (sut+lija)* (BTS-1305) Sutlijaš
 - *şekerli (şeker+li)*, İçinde şeker bulunan, tatlı. (TDK/BS) *šećerli (šećer+li)* (BTS-1323) za šećeren, sladak
 - *şehirli (şehir+li)*, Şehir halkından olan, kentli. (TDK/BS) *šeherlija (šeher+lija)* (BTS-1324) Građanin
 - *şüpheli (şüphe+li)*, Kuşku. (TDK/BS) *šubheli (šubhe+li)* (BTS-1342) Sumnjičav
 - *düzenli (düzen+li)*, Düzeni olan, yerli yerinde. (TDK/BS) *tabijatli (tabijat+li)* (BTS-1347) Ureğen
 - *tahtalı (tahta+lı)*, Tahtadan yapılmış. (TDK/BS) *tahtalija (tahta+lija)* (BTS-1349) Koji je od dasaka
 - *tuğlu (tuğ+lu)*, Tuğu olan. (TDK/BS) *tuglij (tug+lija)* (BTS-1398) Koji je perjanicom, kičankom
 - *şeytanlık (şeytan+lık)*, Kurnazlık, hile. (TDK/BS) *vragolija (vrago+lija)* (BTS-1503) Bivanje
 - *erdemli (erdem+li)*, Erdemli olan. (TDK/BS) *vrli (vr+li)* (BTS-1508) Častan
 - *zahmetli (zahmet+li)*, Zahmetle yapılan, yorucu. (TDK/BS) *zahmetli (zahmet+li)* (BTS-1524) Mučan
 - *zanaatkâr (zanaatkâr)*, Zanaatçı. (TDK/BS) *zanatlija (zanat+lija)* (BTS-1538) Zanatlija
 - *akıllı (akıl+lı)*, Gerçeği iyi gören ona göre davranan. (TDK/BS) *zihinli (zihin+li)* (BTS-168) Pametan
 - *zorlu (zor+lu)*, Güçlü, kuvvetli, zor, güç yapılan. (TDK/BS) *zorli (zor+li)* (BTS-1576) Sanažan, jak
- 2.-lık / -lik / -luk / -lük
- Türkçe'nin -lık / -lik / -luk / -lük son eki Boşnakçaya (-luk) eki olarak geçmiştir.
- *abacılık (abacı+lık)*, Abacının yaptığı iş. (TDK/BS) *abadžiluk (abadži+luk)* (BTS-11) Izrada i prodaje abe
 - *abdestlik (abdest+lik)*, Abdestlik, Abdest alınacak yer. (TDK/BS) *abdestluk (abdest+luk)* (BTS-11) Avdesana
 - *ağalık (ağa+lık)*, Ağalık, ağa'nın unvanı. (TDK/BS) *agaluk (aga+luk)* (BTS-17) Položajage
 - *ahmaklık (ahmak+lık)*, Budalalık akılsızlık. (TDK/BS) *akmakluk (akmak+luk)* (BTS-19) Glupost
 - *aylık (ay+lık)*, Aylık ücret. (TDK/BS) *ajluk (aj+luk)* (BTS-19) Mjesečnaplata
 - *akşamlik (akşam+lık)*, Akşam sohbeti, bu sohbette kullanılan meze ve içkiler. (TDK/BS) *akšamluk (akšam+luk)* (BTS-22) Večernja pijanka uz rakiju i meze.
 - *bahtsızlık (bahtsız+lık)*, Kör talih, talihsizlik. (TDK/BS) *bahsuzluk (bahsuz+luk)* (BTS- 62) Nesreća
 - *bayramlık (bayram+lık)*, Bayram günü verilen hediye. (TDK/BS) *bajramluk (bajram+luk)* (BTS-63) Prazničen ipoklon
 - *beylik (bey+lik)*, Beylik, emirlik, mirlik. (TDK/BS) *begluk (beg+luk)* (BTS-74) Gospodstvo

- *yüzsüzlük (yüzsüz+lük)*, Yüzsüz olma durumu. (TDK/BS) *bezobrazluk (bezobraz+luk)* (BTS-84) Drskost, bestidnost.
- *sigaralık (sigara+lık)*, Sigara kutusu, sigaralık. (TDK/BS) *cigaraluk (cigara+luk)* (BTS-135) Kutija za cigarete, tabakera
- *kürkçülük (kürkçü+lük)*, Kürk hazırlama sanatı. (TDK/BS) *ćurčiluk (ćurči+luk)* (BTS-173) Krznarstvo
- *dayılık (dayı+lık)*, Kabadayılık. (TDK/BS) *dahiluk (dahi+luk)* (BTS-176) Kabadahijsko postupanje
- *dünyalık (dünya+lık)*, Mal mülk, servet. (TDK/BS) *dunjaluk (dunja+luk)* (BTS-250) İmetak, bogatsvo
- *yüklük (yük+lük)*, Evlerde yatak yorgan koymaya yarayan yer. (TDK/BS) *dušekluk (dušek+luk)* (BTS-252) Škrinja, veliki sanduk
- *şeytanlık (şeytan+lık)*, Şeytan olma durumu. (TDK/BS) *đavoluk (đavo+luk)* (BTS-265) Bivanje, đavolom
- *hacılık (hacı+lık)*, Hacı olma durumu. (TDK/BS) *hadžiluk (hadži+luk)* (BTS-363) Hadžiluk
- *hafızlık (hafız+lık)*, Hafız olma durumu. (TDK/BS) *hafizluk (hafiz+luk)* (BTS-363) Dužnost hafiza
- *yağlık (yağ+lık)*, Yağ için ayrılmış, yağ elde etmeye özgü. (TDK/BS) *jagluk (jag+luk)* (BTS-462) Velika maramica, rubac
- *kadılık (kadı+lık)*, Kadı olma durumu. (TDK/BS) *kadiluk (kadi+luk)* (BTS-485) Zvanje, dostojanstvo kadije
- *kaymakamlık (kaymakam+lık)*, Kaymakam olma durumu. (TDK/BS) *kajmekamluk (kajmekam+luk)* (BTS-487) Položaj kajmakama
- *komşuluk (komşu+luk)*, Komşu olma durumu. (TDK/BS) *komšiluk (komši+luk)* (BTS-537) Susedstvo
- *hırsızlık (hırsız+lık)*, Çalma, arakçılık. (TDK/BS) *lopovluk (lopov+luk)* (BTS-618) Krağa, lopovluk
- *ustalık (usta+lık)*, Usta olma durumu. (TDK/BS) *majstorluk (majstor+luk)* (BTS-637) Zanimanje majstora
- *marifetlilik (marifetli+lık)*, Marifetli olma durumu. (TDK/BS) *marifetluk (marifet+luk)* (BTS-646) Posredstvom
- *yaramazlık (yaranaz+lık)*, Bir işe yaramayan. (TDK/BS) *nestašluk (nestaš+luk)* (BTS-782) Nestešluk, rđavo
- *alçaklık (alçak+lık)*, Alçak olma durumu, kötülük. (TDK/BS) *nitkovluk (nitkov+luk)* (BTS-795) Niskost
- *utanmazlık (utanmaz+lık)*, Utanmaz olma durumu. (TDK/BS) *pasjaluk (pasja+luk)* (BTS-906) Bestidnost
- *çirkeflik (çirkef+lık)*, Çirkef olma durumu. (TDK/BS) *poganluk (pogan+luk)* (BTS-958) Odvratnost
- *cimrilik (cimri+lık)*, Cimri olma durumu, eli sıkılık. (TDK/BS) *tvrdičluk (tvrdič+luk)* (BTS-1403) Škrtost
- *valilik (vali+lık)*, Vali olma durumu, valinin görevi. (TDK/BS) *valiluk (vali+luk)* (BTS-1469) Funkcija guvernera

3.-c1 / -ci / -cu / -cü / -ç1 / -çu / -çü

Türkçe'nin -cı / -ci / -cu / -cü / -çı / -çu / -çü son eki Boşnakçaya džija / čija (ciya / čiya) olarak geçiştir.

- *abacı* (*aba+cı*), Aba yapan veya satan kimse. (TDK/BS) *abadžija* (*aba+džija*) (BTS-11) Onaj koji pravi i prodaje abu.
- *arabacı* (*araba+cı*), Araba yapan veya satan kimse. (TDK/BS) *arabadžija* (*araba+džija*) (BTS-43) Trgovac automobilima
- *şekerlemeci* (*şekerleme+cı*), Şekerleme yapan veya satan kimse. (TDK/BS) *bombondžija* (*bombon+džija*) (BTS-107) Poslastičar
- *kuyucu* (*kuyu+cu*), Kuyu kazmayı iş edinmiş kimse. (TDK/BS) *bunardžija* (*bunar+džija*) (BTS-126) Onaj koji održava bunare
- *isyanacı* (*isyan+cı*), Başkaldırıckimse. (TDK/BS) *bundžija* (*bun+džija*) (BTS-127) Buntovnik, pobunjenik
- *çadırcı* (*çadır+cı*), Çadır diken veya satan kimse. (TDK/BS) *čadordžija* (*čador+džija*) (BTS-149) Onaj koji iz rađuje ili prodaješatore
- *bedavacı* (*bedava+cı*), Herşeyi bedavaya sağlamaya çalışan kimse. (TDK/BS) *džabadžija* (*džaba+džija*) (BTS-259) Muktaš, grebator.
- *yaygaracı* (*yaygara+cı*), Gerekli gereksiz çok bağıırıp çağırın. (TDK/BS) *galamdžija* (*galam+džija*) (BTS-314) Galamdžija, bukadžija, larmadžija.
- *geveze* (*geveze*), Çok konuşan, çenebaz kimse. (TDK/BS) *govordžija* (*govor+džija*) (BTS-342) Govorljiv
- *hacı* (*hacı*), Din buyruklarını yerine getirmek için hacca gitmiş Müslüman, Kudüs, Efes vb. kutsal bir yeri ziyaret etmiş olan Hristiyan.(TDK/BS) *hadžija* (*hadžija*) (BTS-363) Hadžija.
- *övgücü* (*övgü+cü*), Birini veya bir şeyi öven kimse, övücü. (TDK/BS) *hvaldžija* (*hval+džija*) (BTS-390) Laskav, onaj koji hvali nekog.
- *çıkarıcı* (*çikar+cı*), Yalnız kendi çıkarını düşünen. (TDK/BS) *interezdžija* (*interez+džija*) (BTS-411) Koristoljubiv
- *yabancı* (*yaban+cı*), Başka bir milletten olan. (TDK/BS) *jabandžija* (*jaban+džija*) (BTS-461) Inostran, stranac
- *kahveci* (*kahve+cı*), Kahve üreten veya satan kimse.(TDK/BS) *kahvedžija/kafedžija/kafandžija* (*kahve/kafe/kafan+džija*) (BTS-485) Onaj koji kuva ili prodaje kafu.
- *kavgacı* (*kavga+cı*), Kavga etmeyi seven, kavga çıkaran kimse. (TDK/BS) *kavgadžija* (*kavga+džija*) (BTS-506) Svađalica.
- *kervancı* (*kervan+cı*), Kervan sahibi veya kervan güden kimse. (TDK/BS) *kiridžija* (*kiri+džija*) (BTS-514) Vlastik karavana.
- *yamacı* (*yama+cı*), Ayakkabı yamayan, onaran kimse. (TDK/BS) *krpedžija* (*krpe+džija*) (BTS-573) Krpar.
- *mirasçı* (*miras+çı*), Kalıtçı, evlenirken kocasına miras getiren kadın. (TDK/BS) *miraščija* (*miraš+čija*) (BTS-671) Naslednik, sledbenik.
- *nalıncı* (*nalın+cı*), Takunyacı. (TDK/BS) *nanuldžija* (*nanul+džija*) (BTS-727) Onaj koji pravi i prodaje nanule.
- *refakatçi* (*refakat+çi*), Hastanelerde hastanın yanında kalan, hastaya yardım eden kimse. (TDK/BS) *pratidžija* (*prati+džija*) (TUSHJ-524) Pratitelj, pratilac
- *arabulucu/çöpçatan* (*arabulu+cu*), Evlenmelerde aracılık eden kimse. (TDK/BS) *provodadžija* (*provoda+džija*) (BTS-1105) Posrednik za sklapanje braka.

- *hesapçı* (*hesap+çı*), Hesabını iyi bilen, tutumlu. (TDK/BS) *račundžija* (*račun+džija*) (BTS-1124) Oprezan s novcem
- *sabuncu* (*sabun+cu*), Sabun yapan veya satan kimse. (TDK/BS) *safundžija/sapundžija* (*safun/sapun+džija*) (BTS-1193) Sapunar, prodavacsapuna
- *zorba* (*zorba*), Despot, diktatör. (TDK/BS) *siledžija* (*sile+džija*) (BTS-1220) Nasilnik
- *šahinci* (*šahin+ci*), Şahin yakalayıp besleyen kişi. (TDK/BS) *šahindžija* (*šahin+džija*) (BTS-1319) Sokolar
- *šakacı* (*šaka+ci*), Şaka yapmayı seven kimse. (TDK/BS) *šaldžija* (*šal+džija*) (BTS-1320) Šaljiv
- *vatman* (*vatman*), Tramvay sürücüsü. (TDK/BS) *tramvajdžija* (*tramvaj+džija*) (BTS-1382) Voyač tramvaja
- *veresiye* (*veresiye+ci*), Veresiye işi gören kimse. (TDK/BS) *vereždžija* (*verež+džija*) (BTS-1479) Versijaš

2. SONUÇ

Boşnakçadaki isimler üzerinde kullanılan Türkçe isimden isim yapım ekleriyle ilgili tarafımızdan yapılan bu çalışma sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

Yukarıdaki bahsi geçen ekler genel olarak Boşnakça'ya Türkçe'deki kullanımının tam karşılığı olarak geçmiştir ancak, bazı kelimelerde anlam değişimi olduğu görülmüştür. Örnek verecek olursak, *abdestli*(*abdest+li*), Abdest almış kimse, Abdesti bozulmamış olan kimse. (TDK/BS) *abdestlija*(*abdest+lija*) Koji je uzeo avdes (Abdest almış olan kimse.) (BTS-11), örneğinde Boşnakçaya Türkçedeki kullanımının tam karşılığı olarak geçtiği görülürken, *koyu kırmızı*(*koyu+kırmızı*) Kırmızının bir veya birkaç ton koyusu. (TDK/BS) *kadifeli*(*kadife+li*)(BTS-485) Tamno crvena boja, örneğinde ise anlam değişimi olduğu görülmüştür.

Bahsi geçen ekler, Türkçeden Boşnakçaya geçerken yapısal değişime uğramıştır. (*-lı / -li / -lu / -lü* eki, *-li* veya *-lija*, *-lık / -lik / -luk / -lük* eki, *-luk*, *-cı / -ci / -cu / -cü / -çı / -çu / -çü* eki, *džija/čija*) olarak değişim gösterdiği görülmüştür. Örneğin, *köylü-çojlja*, *yağlık-jagluk*, *hesapçı-račundžija*

Bu ekler bazı örneklerde Türkçe kökenli kelimeler üzerinde kullanılırken bazı örneklerde Boşnakça kökenli kelimeler üzerinde kullanılmıştır. Örneğin, *delikanlı* (*delikan+lı*) Genç erkek. (TDK/BS) *delikanlija* (*delikan+lija*) (BTS-187) Mladić, mlad čovjek, Örneğinde söz konusu ek Türkçe kökenli kelimeye gelirken, *bıyıklı* (*bıyık+lı*) Bıyığı olan kimse. (TDK/BS) *brkanlija* (*brkan+lija*) (TUSHJ-150) koji je s brkovima Brkat, örneğinde Boşnakça kökenli kelimeye gelmiştir.

Türkçeden Boşnakçaya geçen bu eklerle yapılan kelimeler, bazı örneklerde Boşnakçanın gramerine uygun olacak şekilde değişim göstermiştir. Örneğin, *şehirli* (*şehir+li*) Şehir halkından olan, kentli. (TDK/BS) *šeherlija* (*šeher+lija*) (BTS-1324) Građanin

Bahsi geçen eklerle oluşturulan kelimelerin bazıları çağdaş Boşnakçada değişiklik gösterse de bazıları halen olduğu gibi kullanılmaktadır. Örneğin, *komşuluk* (*komşu+luk*) Komşu olma durumu. (TDK/BS) *komšiluk* (*komši+luk*) (BTS-537) Susedstvo, *hırsızlık* (*hırsız+luk*) Çalma, arakçılık. (TDK/BS) *lopovluk* (*lopov+luk*) (BTS-618) Krađa, lopovluk

3. KAYNAKÇA

- BAYHAN Şakir, “BOŞNAKÇA-TÜRKÇE SÖZLÜK”, Türk Dil Kurumları Yayınları, 2015, Ankara
- ĐINĐIĆ Marija, “YENİ TÜRKÇE_SIRPÇA SÖZLÜK”, Türk Dil Kurumları Yayınları, 2014, Ankara
- ŠKALJIĆ Abdulah, “TURCIZMI U SRPSKOHRVATSKOM JEZIKU”, Svjetlost Izdacačko Preduzeće, 1966, Sarajevo
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts

Trakya Üniversitesi Web Sayfasının Kullanılabilirlik Analizi

Trakya University Web Site Usability Analysis

Hasan ÖZGÜR²³², Fatih ARIKAN²³³

Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte kurumlar pek çok hizmeti web sayfaları üzerinden vermeye başlamıştır. Bu gelişmeler üniversiteleri de özellikle öğrenciler için sunulan bazı hizmetlerini web sayfaları üzerinden sunmaya itmiştir. Bu nedenle web sayfaları üniversite öğrencilerinin kuruma bağlılığını ve memnuniyetini etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi haline gelmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada Trakya Üniversitesi web sayfasının kullanılabilirliği incelenmiştir. Araştırma örneklemini Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 181 birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak gezinme kolaylığı, tasarım, erişim kolaylığı ve kullanım kolaylığı faktörlerini kapsayan “Web sayfası kullanılabilirlik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre web sayfasının kullanılabilirlik değerlerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve kullanıcıların web sayfasına ulaşmak için daha çok mobil teknoloji araçlarını tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, web sayfasının görüntülenmesinde kullanılan aracın web sayfasının kullanılabilirliğine ilişkin görüşler üzerinde farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Öte yandan, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin web sayfasının kullanılabilirliğine ilişkin görüşler üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Kullanılabilirlik, gezinme kolaylığı, tasarım, erişim kolaylığı, kullanım kolaylığı.

1. GİRİŞ

Bilgisayar ve internetin hayatımızın her alanına girmesi kurumları sağlamış oldukları hizmetleri internet üzerinden sunmaya itmiştir. Bu gelişmelerden en çok etkilenen kurumlar ise, özellikle öğrenciler için sunulan bazı hizmetlerin web sayfaları üzerinden verilmesi ile üniversiteler olmuştur. Ancak farklı özelliklere sahip kullanıcıları nedeni ile bu kurumlar web sayfalarını hitap ettikleri kitleye uygun hale getirmek durumunda kalmışlardır.

Hitap edilen kitlenin hazır bulunuşluk düzeyi, bilinç düzeyi, demografik dağılımı ve çeşitliliği ne olursa olsun kullanıcıların web sayfalarından maksimum düzeyde yararlanabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda arzu edilen hizmeti verebilmek için web sayfalarının hazırlanması ve geliştirilmesi aşamalarının yalnızca teknik çalışmalar ile sınırlı kalmayıp kullanılabilirlik çalışmalarını da kapsamaması gerekmektedir.

Web sayfaları üzerinden hizmetlerin sunulmaya başlanması ile bazı aksilikler ile karşılaşmaya başlanmıştır. Yaşanan bu aksiliklerin başında; kullanıcıların, ilgili kurum web sayfalarını doğru, kolay ve etkin kullanabilmeleri sorunu göze çarpmaktadır. Bu sorunun temel nedenlerinden bir tanesi bilgi teknolojilerini verimli kullanamayan kullanıcılar iken, bir diğer

²³² Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, hasanozgur@trakya.edu.tr

²³³ İstanbul Rumeli Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Programı, İstanbul-Türkiye, fatih.arikan@rumeli.edu.tr

nedeni ise, kurumların hitap ettikleri kitlelere doğru içeriğe sahip, kolay kullanılabilir ve kullanıcı ihtiyaçlarına hızlıca cevap verebilir nitelikte web sayfaları oluşturmamalarıdır. Bazı sektörlerde web sayfaları üzerinden sunulan hizmetlerin arzu edilen nitelikte olmaması kullanıcıları alternatif sayfalara yönelmeye iterken kamu kurumları ve üniversitelerin web sayfalarının alternatiflerinin bulunmaması sebebiyle kullanıcı beklentilerinin istenilen düzeyde karşılanabilmesi için web sayfalarının kullanılabilirlik kavramını daha önemli bir noktaya taşımaktadır (Batı & Durdu, 2014).

Uluslararası Standartlar Örgütü'ne (ISO) göre kullanılabilirlik; *“bir ürünün potansiyel kullanıcıları tarafından, belirli bir kullanım bağlamı içinde, amaçlanan kullanım hedeflerine ulaşmak için, ne derece etkin verimli ve tatmin edici bir şekilde kullanılabilmesi”* şeklinde tanımlanmıştır (Userpots, 2010). Başka bir tanıma göre ise kullanılabilirlik; kullanıcının etkileşim içerisinde olduğu web sayfası ara yüzlerinin öğrenilebilir, etkin, hatırlanabilir, az sayıda hatadan oluşan, tatmin ve beğeni hissi veren özelliklere sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Nielsen, 1993).

Alanyazın incelemesinde kullanılabilirliğin pek çok boyutu olduğu görülmektedir. Tablo 1’de bu boyutların öne çıkanları sunulmuştur.

Tablo 1: Kullanılabilirlik Boyutları

Yazar	Boyut
Booth (1989)	Fayda
	Geçerlilik
	Öğrenilebilirlik
	Tutum
ISO (1994)	Geçerlilik
	Etkinlik
	Memnuniyet
	Öğrenilebilirlik
Nielsen (1993)	Verimlilik
	Hatırlanabilirlik
	Hataların azlığı
	Memnuniyet

Kullanıcı beklentilerinin karşılanması bağlamında önemli bir yere sahip olduğu alanyazın araştırmaları tarafından sıklıkla dile getirilen web sayfalarının kullanılabilirlik çalışmaları araştırma, inceleme ve göreve dayalı olmak üzere üç farklı başlıkta ele alınmaktadır. Araştırma teknikleri; ölçek, anket, odak grupları ve gözlem yapmayı içerir. İnceleme teknikleri; web sayfalarında kullanıcı bakış açısını ele almaktadır. Sezgisel ve bilişsel değerlendirme teknikleri için uygulanan kontrol listeleri buna örnek gösterilebilir. Göreve dayalı tekniklerde ise; belirli bir görevi yerine getirirken kullanıcının izlenmesi ve yaptıklarının kayıt edilmesi söz konusu olmaktadır (Thomsett-Scott, 2006).

Tablo 1’de paylaşılan ve alanyazın araştırmaları ışığında oluşturulan kullanılabilirlik boyutları araştırmacıların bakış açıları bağlamında farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada kullanılabilirliğin belirlenmesinde erişim kolaylığı, gezinme kolaylığı, kullanım kolaylığı ve tasarım boyutları dikkate alınmıştır. Kullanılabilirliğin belirlenmesinde ele alınan erişim kolaylığı boyutu kullanıcıyı amacı doğrultusunda herhangi bir engelle karşılaşmadan arzu ettiği yere ulaşabilmesidir. Gezinme kolaylığı boyutu ise belirli bir amaca yönelik olarak kullanıcının web sayfasını kullanırken en az yardıma ihtiyaç duyarak en kısa sürede istenilen bilgiye ulaşabilmesini kapsamaktadır. Bu araştırmada web sayfalarının kullanılabilirliğinin belirlenmesinde kullanılan bir diğer boyut olan kullanım kolaylığı ise kullanıcının web sayfasını kullanmaktan duyduğu memnuniyet ile ilgili sayfanın kullanımına yönelik isteklilik uyandırmasıdır. Bir diğer boyut olan tasarım ise kullanıcının web sayfasını istekli ve amaca uygun olarak kullanabilmesidir (Çakmak, Güneş, Çiftçi & Üstündağ, 2011).

Alanyazın incelemesinde çok sayıda ve farklı türde kurum veya kuruluşun web sayfalarına ait kullanılabilirlik çalışmalarına rastlanmakla birlikte (Ateş & Karacan, 2009; Batı & Durdu 2014; Işık, Karakış & Güler 2011; Delen & Abdülselem, 2015) her bir web sayfasının kendine özgü değerler taşıması, sunulan hizmetlerin ve hitap edilen kitlenin farklılık göstermesi nedeniyle geliştirilen ve kullanılan her bir web sayfasının kullanılabilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi bir gereklilik haline getirmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, Trakya Üniversitesi web sayfasının kullanılabilirlik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Trakya Üniversitesi web sayfasının kullanılabilirliği hangi düzeydedir?
- Trakya Üniversitesi web sayfasının erişim kolaylığı, kullanım kolaylığı, gezinme kolaylığı ve tasarım alt faktörleri bağlamında kullanılabilirliği hangi düzeydedir?
- Trakya Üniversitesi web sayfasının kullanılabilirlik düzeyi ile web sayfasını görüntülemeye kullanılan teknolojik cihaz arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Trakya Üniversitesi web sayfasının kullanılabilirlik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Trakya Üniversitesi web sayfasının kullanılabilirlik düzeyi ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanır (Karasar, 2005, s.81). Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanır. Araştırmanın istatistiksel analiz çalışmaları SPSS 23 programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın demografik bilgi anketinde yer alan cinsiyet, bölüm, web sayfasına giriş için tercih edilen aygıt değişkenleri ile web sayfası kullanılabilirlik ölçeğinde yer alan veriler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Kullanılan anket ve ölçekte hata payının hesaplanması çalışmalarında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışma örneklemini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinin birinci sınıfında öğrenim gören 181 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin örnekleme yer alma nedeni; kullanıcılar arasında bir web sayfasının uzun süre kullanılması ile birlikte oluşan alışkanlıklar ve aşinalık ile gerçekleştirilen işlemlerin önüne geçilebilmesidir. Örnekleme yer alan katılımcıların 55'i erkek (%30.4) ve 126'sı (%69.6) ise kadındır. Katılımcıların 37'si Fen Bilgisi Öğretmenliği (%20.4), 60'ı Türkçe Öğretmenliği (%33.1), 17'si Yabancı Dil Öğretmenliği (%9.4) ve 67'si Sınıf Öğretmenliği (%36.5) bölümünde öğrenim görmektedir. Ayrıca web sayfası görüntülemeye en çok kullanılan araca ilişkin olarak katılımcıların; 156'sı (%86.2) akıllı telefon/ tablet kullandığını belirtirken, 25'i (%13.8) ise bilgisayar kullandığını belirtmiştir.

Çalışmada yer alan katılımcılardan elde edilen demografik bilgiler incelendiğinde, kadın katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öte yandan, katılımcılar arasında 5 yıl ve üzeri süredir bilgisayar kullanıcısı olma ve bilgisayar sahibi olma oranının da oldukça yüksek olduğu Tablo 2'den anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	55	30.4
	Kadın	126	69.6
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	20.4
	Yabancı Dil Öğretmenliği	60	33.1
	Türkçe Öğretmenliği	26	14.4
	Sınıf Öğretmenliği	58	32.0
Bilgisayar Kullanım Süresi	0-1 yıl	4	2.2
	2-3 yıl	4	2.2
	4-5 yıl	9	5.0
	5 yıl üstü	164	90.6

Bilgisayar Sahibi Olma	Evet	142	78.5
	Hayır	39	21.5
Web sayfası görüntülemek için en çok kullanılan cihaz	Akıllı telefon/tablet	156	86.2
	Bilgisayar	25	13.8

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada web sayfasının kullanılabilirlik düzeyinin belirlenmesinde Çakmak ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen gezinme kolaylığı, tasarım, erişim kolaylığı ve kullanım kolaylığı faktörlerinin kapsayan ve 25 maddeden oluşan “Web Sayfası Kullanılabilirlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “gezinme kolaylığı” faktörü için .94, “tasarım” faktörü için .95, “erişim kolaylığı” faktörü için .89, “kullanım kolaylığı” faktörü için ise .79 olarak hesaplanmıştır (Çakmak ve ark., 2011).

Ölçekte gezinme kolaylığı faktörü 10 madde (sitede rahatlıkla geziniyorum, sitenin adresini kolaylıkla hatırlıyorum, vb.), tasarım faktörü 7 madde (kullanılan yazı tipleri tutarlı, arka plan rengi okumayı kolaylaştırıyor, vb.), erişim kolaylığı faktörü 4 madde (site hızlı yükleniyor, bağlantılar sorunsuz çalışıyor, site, farklı ekran çözünürlüklerinde aynı şekilde ve sorunsuz çalışıyor, vb.) ve kullanım kolaylığı faktörü ise 4 madde (siteyi karmaşık buluyorum, sitenin kullanımını öğrenmek çok zaman alıyor, içeriği henüz tamamlanmamış sayfa veya sayfalar var vb.) ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Demografik bilgi anketinde ise araştırmacılar tarafından hazırlanan cinsiyet, bölüm, tercih edilen teknolojik cihaz, sahip olunan teknolojik cihazlar, bilgisayar kullanım geçmişi gibi bazı demografik bilgilerin belirlenmeye çalışıldığı bir grup soru yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öncesinde öğrencilere öncelikle araştırma konusu ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçek, yaklaşık 10 dakikalık sürede yanıtlanmıştır. Verilerin analizinden önce veri girişinin doğruluğu ve değişkenlerin dağılımının normallığe uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılım gösterdiği tespit edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla betimsel istatistikler, t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Katılımcıların Trakya Üniversitesi web sayfasının kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini kapsayan betimsel değerler Tablo 3’de yer almaktadır. Katılımcılar web sayfasının kullanılabilirliğinin (3.57) orta değer üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Ölçek faktörlerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların tasarım ($\bar{X}/m = 3.77$) ve gezinme kolaylığı ($\bar{X}/m = 3.60$) faktörlerine ait olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Web Sayfası Kullanılabilirlik Ölçeği Alt Faktörleri Ortalama Değerleri

Değişken	N	m	$\bar{X}$	$\bar{X}/m$	Ss
Gezinme kolaylığı	181	10.00	36.08	3.60	6.28
Tasarım	181	7.00	26.40	3.77	4.50
Erişim kolaylığı	181	4.00	13.25	3.31	2.97
Kullanım kolaylığı	181	4.00	13.56	3.39	3.38
Web sayfası kullanılabilirlik ölçeği	181	25.00	89.30	3.57	12.99

Not : m=madde sayısı

Web sayfası kullanılabilirlik ölçeğinden elde edilen puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında alt faktörler bazında anlamlı farklılıklar bulunduğu Tablo 4'te görülmektedir. Tablodaki değerler incelendiğinde erkek katılımcıların erişim kolaylığı faktörü puan ortalamasının ($\bar{X}=14.22$), kadın katılımcıların erişim kolaylığı faktörü puan ortalamasından ($\bar{X}=12.83$) daha yüksek olduğu ve farklılığın anlamlı olduğu ($t_{(179)}=2.97$, $p<.05$) görülmektedir.

Tablo 4: Web Sayfası Kullanılabilirlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Gezinme kolaylığı	Erkek	55	36.65	6.95	179	0.81	.420
	Kadın	126	35.83	5.98			
Tasarım	Erkek	55	26.07	4.76	179	-0.65	.515
	Kadın	126	26.55	4.38			
Erişim kolaylığı	Erkek	55	14.22	2.61	179	2.97	.003
	Kadın	126	12.83	3.02			
Kullanım kolaylığı	Erkek	55	13.18	3.75	179	-1.00	.317
	Kadın	126	13.73	3.21			
Web sayfası kullanılabilirlik ölçeği	Erkek	55	90.13	14.26	179	0.57	.572
	Kadın	126	88.94	12.43			

Tablo 5'de web sayfası kullanılabilirlik ölçeği ile bölüm değişkeni ilişkisi yer almaktadır. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde, web sayfası kullanılabilirlik ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülebilmektedir ($F_{(3-177)}=0.30$, $p>.05$).

Tablo 5. Web Sayfası Kullanılabilirlik Ölçeği Puanlarının Bölüme Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gezinme kolaylığı	Gruplararası	17.57	3	5.86	.15	.932
	Gruplariçi	7084.19	177	40.02		
	Toplam	7101.76	180			
Tasarım	Gruplararası	31.43	3	10.48	.51	.673
	Gruplariçi	3606.13	177	20.38		
	Toplam	3637.56	180			
Erişim kolaylığı	Gruplararası	13.03	3	4.34	.49	.690
	Gruplariçi	1570.78	177	8.87		
	Toplam	1583.81	180			
Kullanım kolaylığı	Gruplararası	12.32	3	4.11	.36	.786

	Gruplariçi	2048.20	177	11.57		
	Toplam	2060.52	180			
	Gruplararası	151.23	3	50.41	.30	.829
Web sayfası kullanılabilirlik ölçeği	Gruplariçi	30236.66	177	170.83		
	Toplam	30387.89	180			

Web sayfası kullanılabilirlik ölçeğinden elde edilen puanlar ile web sayfasını görüntülemek için tercih edilen teknolojik cihaz değişkeni arasında ölçek geneli ve gezinme kolaylığı alt faktörü bazında anlamlı farklılıklar bulunduğu Tablo 6'da görülmektedir. Tablodaki değerler incelendiğinde, bilgisayar kullanarak web sayfasını görüntüleyen katılımcıların gezinme kolaylığı faktörü puan ortalamasının ($\bar{X}=39.04$), akıllı telefon/tablet kullanarak web sayfasını görüntüleyen katılımcıların puan ortalamasından ($\bar{X}=35.63$) daha yüksek olduğu ve farklılığın anlamlı olduğu ($t_{(179)}=2.56$, $p<.05$) görülmektedir. Benzer şekilde, bilgisayar kullanarak web sayfasını görüntüleyen katılımcıların web sayfasının kullanılabilirliğine ilişkin ölçek geneli puan ortalamasının ($\bar{X}=94.44$), akıllı telefon/tablet kullanarak web sayfasını görüntüleyen katılımcıların ölçek geneli puan ortalamasından ($\bar{X}=88.54$) daha yüksek olduğu ve farklılığın anlamlı olduğu ($t_{(179)}=2.12$, $p<.05$)

Tablo 6: Web Sayfası Kullanılabilirlik Ölçeği Puanlarının Kullanılan Teknolojik Cihaz Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Gezinme kolaylığı	Bilgisayar	25	39.04	5.01	179	2.56	.011
	Mobil Cihazlar	156	35.63	6.36			
Tasarım	Bilgisayar	25	27.40	4.245	179	1.18	.239
	Mobil Cihazlar	156	26.26	4.53			
Erişim kolaylığı	Bilgisayar	25	14.04	3.45	179	1.40	.164
	Mobil Cihazlar	156	13.15	2.88			
Kullanım kolaylığı	Bilgisayar	25	13.96	3.492	179	.61	.542
	Mobil Cihazlar	156	13.51	3.39			
Web sayfası kullanılabilirlik ölçeği	Bilgisayar	25	94.44	13.28	179	2.12	.035
	Mobil Cihazlar	156	88.54	12.85			

*Mobil cihazlar: Akıllı telefon/tablet

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Trakya Üniversitesi web sayfası kullanılabilirliğine ilişkin olarak gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılar, web sayfasının kullanılabilirliğini ortanın üstü olarak değerlendirmişlerdir. Buna karşın, kullanılabilirliğe ilişkin standart sapma değeri incelendiğinde katılımcılar arası fikir ayrılıkları olduğu da söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğrencilerin web sayfasının kullanılabilirliğine ilişkin memnun olduklarını buna karşın web sayfasında geliştirilmesi gereken yerler olduğunu da işaret etmektedir.

Araştırmada yer alan kullanılabilirlik alt faktörlerine ait katılımcı puanları incelendiğinde, tüm alt faktörlere ilişkin ortalama puanların orta değerin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. En yüksek ortalama puanın tasarım alt faktörüne, en düşük ortalama puanın ise erişim kolaylığı alt faktörüne ait olduğu da görülmektedir. Tasarım alt faktörü puanının yüksek olması kullanıcının web sayfasını amaca uygun ve istekli olarak kullanabildiğini gösterirken; erişim kolaylığı alt faktörü puanının düşük olması kullanıcının web sayfasını kullanırken bazı kısıtlamalar ile karşılaştığını göstermektedir. Bu kısıtlamalar ile ilgili kullanıcıdan elde edilen bulguların analizinin doğru yapılabilmesi için görev tamamlama nicel araştırmalarına başvurularak yeni bir çalışma gerçekleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada katılımcıların web sayfasının kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Gürses, 2006; Ateş & Karacan, 2009).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin web sayfasının kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmadığı yönündedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın çalışmalarının sonuçlarıyla farklılık göstermektedir (Yeniad, Mazman, Tüzün, & Akbal, 2011; Ateş & Karacan, 2009; Gündoğdu, Karahoca, & Karahoca, 2009). Bu bulgunun ortaya çıkmasında araştırmaların farklı örneklerle gerçekleştirilmiş olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgunun daha iyi anlaşılabilmesi için nicel ve nitel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmanın önemli bulgularından bir tanesi de katılımcıların büyük çoğunluğunun web sayfasının mobil cihazlar kullanarak ziyaret ettiklerini belirtmeleridir. Elde edilen bu bulgu ilgili alanyazın çalışmalarının bulguları ile benzerlik göstermektedir (Sarısakal, 2001; Gürses, 2006; Tonta, 2009; Özgür & Akgün, 2017). Elde edilen bu bulgular ışığında web sayfa tasarımında akıllı telefonlar ve mobil cihazların kullanımına uygun tasarım ve içeriklerin üretilmesinin bir gereklilik haline geldiği sonucuna varılabilmektedir. Araştırmada web sayfasını görüntülemek için mobil cihaz tercihinde bulunan kullanıcıların erişim kolaylığı alt faktörü değerlendirme puanlarının bilgisayar tercihinde bulunan kullanıcılardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte mobil cihaz tercihinde bulunan katılımcıların ölçek geneli değerlendirme puanları da diğer kullanıcılara göre daha düşüktür. Yapılan alanyazın çalışmalarında mobil cihazlar ile uyumlu web sayfalarının kullanıcılarla etkileşim oranının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Budak, Gezer & Erol, 2016). Araştırmadan elde edilen bu bulgu, web sayfasının kullanılabilirlik değerlerinin artırılması amacıyla mobil cihazlara uyumluluk ve kullanılabilirlik çalışmaları yapılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Gerçekleştirilen bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Çalışmanın yalnızca bir örneklem ile gerçekleştirilmesi ve elde edilen bulguların bu örneklemdeki kişisel görüşlerini yansıtır olmasının en büyük sınırlılıktır. Ayrıca çalışmanın yalnızca bir fakültede gerçekleştirilmiş olması da bir diğer sınırlılıktır. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için diğer fakültelerde yer alan öğrencilerin katılımı ile benzer çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu çalışma sonrasında yapılabilecek çalışmalarda örneklem sayısının artırılması, farklı ölçekler ile karşılaştırmalı kullanılabilirlik ölçümleri gerçekleştirilmesi, göz izleme ve görev tamamlama nitel çalışmalarına yer verilmesi yapılacak çalışmaya yeni bir boyut kazandırılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Ateş, V., & Karacan, H. (2009). Abant İzzet Baysal Üniversitesi web sitesi kullanılabilirlik analizi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 33-38.
- Batı, B., & Durdu, P. O. (2014). *Rapsim Web Sitesi Kullanılabilirlik Araştırması: Bir Durum Çalışması*. 8th Turkish National Software Engineering Symposium: 8 October 2014, (45-54). Güzelçayır.
- Budak, V. Ö., Gezer, M., & Erol, Ç. S. (2016). The Power of Mobile Web: Kırklareli University Case. *Journal of Internet Applications and Management*, 7(2), 39-50.
- Çakmak, E. K., Güneş, E., Çiftçi, S., & Üstündağ, M. T. (2011). Web sitesi kullanılabilirlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik, güvenirlik analizi ve uygulama sonuçları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 31-40.
- Delen, E., & Abdüsselam, M. S. (2015). Eğitim Fakültesi web sitesinin işlevselliklerinin incelenmesi: Sorunlar ve öneriler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 158-173.
- Gündoğdu, S., Karahoca, A., & Karahoca, D. (2009). *Web tabanlı sınav otomasyon sisteminin kullanılabilirlik analizi*. Şahin, İ., Kıray, A. ve Alan S. (Haz.). International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology Symposium: 16 May 2014, (183-190), Konya.
- Gürses, E. A. (2006). *Kütüphane Web Sitelerinde Kullanılabilirlik ve Kullanılabilirlik İlkelerine Dayalı Tasarım* (yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Işık, A. H., Karakış, R., & Güler, İ. (2011). *Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü web sayfasının kullanılabilirlik analizi*. Şahin, İ., Kıray, A. ve Alan S. (Haz.). 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications: 16 Mayıs 2011 - (607-614). Antalya.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Bas.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Press, Boston.
- Özgür, H., & Akgün, F. (2017). *Ergenlerin medya ve teknoloji kullanımı ve tutumlarının incelenmesi*. 5th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium: 11 Eylül 2017, (227-238). İzmir.
- Sarısakal, M. N. (2001). Veri Tabanlarının e-ticaret uygulamalarında kullanılması – MNS Sigorta Şirketi Otomasyonu. *I.U. Journal of Electrical & Electronics*, 1(1), 41-48.
- Thomsett-Scott, B. C. (2006). Web Site Usability With Remote Users: Formal Usability Studies And Focus Groups. *Journal of Library Administration*, 45(3-4), 517-547.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği* 23(4), 742-768.
- Userpots. (2010). *ISO standartlarında kullanılabilirlik tanımı*. <https://www.userspots.com/iso-standartlarinda-kullanilabilirlik-tanimi/> adresinden 29 Eylül 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yeniad, M., Mazman, S. G., Tüzün, H., & Akbal, S. (2011). Bir bölüm web sitesinin otantik görevler ve göz izleme yöntemi aracılığıyla kullanılabilirlik değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147-173.

Hetero-Stereotypes of Macedonian and Turkish Ethnic Groups in Ethnically Mixed Schools and the Existence of Discrimination: Attitudes of Teachers and Parents

Gordana STOJANOSKA²³⁴

Abstract

Ethnic origin can be the reason (factor) of the emergence and existence of ethnic prejudices and stereotypes on the basis of negative characteristics in relation to members of other ethnic groups and this leads to the existence of attitudes of teachers and parents for the existence of discrimination or to become a source of discrimination against members of other ethnic groups. Even if objectively there is no discrimination, it is sufficient only to have a perception that primary school students are discriminated against on this basis, in order to cause problems in the educational process. This can especially be expressed in primary schools in which students with different ethnic backgrounds study can cause segregation or self-segregation within a school or, even more closely, within a single unit by one or more ethnic groups, which can make it difficult or completely impossible to communicate between students and teachers who belong to different ethnicities. The work is based on research of the mentioned problem from the aspect of individuals, groups and institutions. The core activity of the research is education, and more specifically -primary education. The subject of the research is the views on the discrimination of students on the ethnic basis of teachers and parents (who have pupils in primary schools) in mixed ethnic schools, as well as the stereotypes that they form for the students. The scientific purpose of this research is to make a scientific description of the attitudes of teachers and parents regarding the discrimination of students by ethnicity in different types of elementary schools with mixed ethnic composition, as well as to establish whether they exist and if they exist, what are the stereotypes which are formed in education for students belonging to an ethnic group different from the teacher / parent. The survey was conducted with a survey and using the Katz Braille scale to determine the stereotypes: positive, negative and ambivalent stereotypes. A sample of 227 parents was enrolled, having children who study in elementary schools with mixed ethnic composition and 120 teachers who teach them. The results indicate that Macedonian and Turkish ethnicity do not attribute negative stereotypes, while for the attitude of discrimination it can be said that both, teachers and parents, belonging to the Macedonian and Turkish ethnic groups, the most present is the attitude of absenteeism and complete absence of the claim for existence discrimination of students on an ethnic basis in schools with mixed ethnic composition.

Key words: *hetero-stereotypes, Turkish ethnic group, Macedonian ethnic group, mixed schools, attitudes*

1. INTRODUCTION

In the Macedonian society, as a multiethnic society, it is very important to monitor developments regarding the attitudes of individual ethnic groups, especially in municipalities where there are two or more ethnic groups. The acquired knowledge can be very useful, both for preventing future conflicts and for pursuing a long-term strategy in that regard. It is very important to emphasize that education, in cooperation with parents could help a lot to overcome certain

²³⁴ Associate Professor, Faculty of Education – Bitola, University "St. Kliment Ohridski" – Bitola, e-mail: gorde969@hotmail.com

misunderstandings among members of different ethnic groups. Findings from this and similar research should help to begin or continue an open dialogue on all contentious issues in this field.

Knowledge about the attitudes regarding the discrimination of students who are members of certain ethnic groups (teachers and parents of Macedonian, Roma, Turkish and Albanian ethnic origin) on the ethnic basis; as well as the answer to the question: whether there are stereotypes regarding students based on ethnic origin in the same population in elementary schools with mixed ethnic composition, can be a key factor in organizing and implementing an educational process that will be relieved from these negative occurrences of interaction between groups.

2. METHODOLOGY

This research was carried out through survey. To collect data, the following research techniques were used: survey (for teachers and parents) and a modified version of the Katz - Braille scale for determining stereotypes. It offers 44 different attributes that can be attributed to a child in elementary school, according to the emotional charge: 1. Characteristics that include a positive emotional charge, 2. Characteristics that include negative emotional charge and 3. Characteristics that are ambivalent, i.e. they can include both shades, depending on how the person understands them and depending on the situation in which they happen.

Each of these two groups can be further divided into three subgroups, on the aspect of culture, communicational aspect and the desire for learning and progress: 1. On the aspect of ambition and aspiration towards leadership and progress, 2. On the aspect of the level of culture that the group owns and 3. On the aspect of the way they communicate with others.

Likert scale for measuring the intensity of attitudes for discrimination on the basis of the ethnic affiliation of students with intensities from 1 to 5; where "1" means "Strongly disagree", "2" = "Disagree", "3" = "Do not know", "4" = "Agree" and "5" = "Strongly agree".

A sample of 227 parents of children who study in elementary schools with mixed ethnic composition and 120 teachers who teach them was enrolled.

3. HETEROSTEREOTYPES of MACEDONIAN and TURKISH ETHNOS

When it comes to the characteristics that Macedonian teachers assign to Turkish students, at first glance it can be seen that they are positive, with the exception of an ambivalent characteristic of "competitive" which appears with 40%. There is no negative characteristic which Macedonian teachers attribute to Turkish students. In contrast to the most frequent characteristics that are positive, the least frequent characteristics of the Macedonian teachers for Turkish students are negative: "Non-cultural", "Non-intelligent", "Lazy", "Wild and inapplicable to norms and rules",

"Selfish" and "Fearful" - with a frequency of 0%. The positive characteristics for Turkish students also prevail among the Macedonian parents, with the exception of two ambivalent characteristics: "Astute", which appears with 47.5% and "Persistent" with 30%. Just like teachers, Macedonian parents have decided that the least frequent characteristics are mostly negative: "Non-intelligent," "Messy" and "Selfish"; with exception of one positive: "Independent" with a frequency of 5%, as well as negative characteristics "Closed", "Huffy", and "Afraidful" with a frequency of 2.5%. Macedonian teachers attribute "Loyal only to their ethnic group" as characteristic of Turkish students with 25%, and parents with 17.5%.

With cross-sectional data of the randomly selected positive and negative characteristics and the place of work & living, in the case of Macedonian teachers/parents the following conclusions are obtained:

- When crossing three positive characteristics "Mannered", "Cultural" and "Inoffensive" with the place of work/living of Macedonian teachers/parents - no connection was found in any case.
- In three negative characteristics "Untrained", "Non-cultural" and "Aggressive" - no connection was found in any case.
- There is no connection between the place of work/living of the teachers/parents of the Macedonians and the characteristic "Loyal only to their ethnic group"

Turkish teachers attributed Macedonian students only with one negative characteristic, "Spoiled" with 39.30%, and as far as the ambivalent characteristics are concerned - two are noted: "Astute" and "Competitive", which appears as the last in the ten most frequent with 33, 33%. Both, the Turkish teachers and the Turkish parents, the feature "Mannered" appears as the most common characteristic, among teachers with 80%, and among parents with 73.68%. The least frequent characteristics of the Turkish teachers are "Non-intelligent," "Unskillful", "Hard to learn and understand", "Incompatible", and "Wild", "Inapplicable to norms and rules" and Selfish with 0% frequency. Obviously, it has been confirmed that negative characteristics are avoided with the lowest possible frequency. Turkish parents have no negative or ambivalent characteristics for the Macedonian students. Negative characteristics in this group are also noted as the least frequent characteristics: "Non-cultural", "Messy", "Vixenish" and "Wild and inapplicable to norms and rules" with 0%.

With cross-sectional data of the randomly selected positive and negative characteristics and the place of work & living, in the case of Turkish teachers/parents the following conclusions are obtained:

- In crossing three positive characteristics "Mannered", "Cultural" and "Inoffensive" with the place of work/living of Turkish teachers/parents - no connection was found in any case.

- When crossing three negative characteristics "Unmannerly", "Non-cultural" and "Aggressive" with the place of work/living of Turkish teachers/parents - in no case was found any connection.

- There is no connection between the place of work/living of Turkish teachers/parents and the characteristic "loyal only to their ethnic group".

4. EXISTENCE of DISCRIMINATION: TEACHERS' and PARENTS' ATTITUDE

According to the data obtained by measuring the attitudes of teachers and parents regarding the existence of discrimination on ethnic grounds in ethnically mixed primary schools, the situation in the Republic of Macedonia is perceived as follows:

1. Intensity of the attitude for discrimination on ethnic grounds: Macedonian teachers In this group of teachers, intensity 5 - "Strongly agree" is not represented at all, while intensity 1 - "Strongly disagree" is most represented with 50.83%.

2. Intensity of the attitude for discrimination on ethnic grounds: Macedonian parents In this group of parents, intensity 4- "Strongly agree" is represented with 2,50%, while intensity 1 - "Strongly disagree" is most represented with 47.5%.

3. Intensity of the attitude for discrimination on ethnic grounds: Turkish teachers In this group of teachers, with 0% is represented an extrem intensity "Strongly agree"; while the most intensive is the intensity of the attitude "Disagree" with 53.33%.

4. Intensity of the attitude for discrimination on ethnic grounds: Turkish parents In this group of parents, intensity 5 - "Strongly agree" is represented with 5,26%, while intensity 1 - "Strongly disagree" is most represented with 34.21%.

5. DISCUSSION and CONCLUSION

Regarding the stereotypes, it can be said that attributing characteristics by the Macedonian teachers to students who belong to the Turkish ethnicity, does not exist. In the most frequent ten characteristics that Macedonian teachers attribute to Turkish students there are no negative ones. Turkish teachers, among the most frequent ten characteristics attributed to the Macedonian students, assigned only the "Spoiled" characteristic with 39.30%, as a negative one. Among the most frequent ten characteristics that Macedonian parents attributed the Turkish schoolmates of their child, there is no negative one. The same case is repeated with the parents of Turkish

students. They do not have any negative characteristics in the most frequent ten, for Macedonian classmates of their child.

There is also a high level of disagreement that there is discrimination of students on an ethnic basis in the Macedonian ethnic group: teachers/parents who have pupils/their child's classmates in Macedonian - Turkish ethnically mixed schools. The intensity of attitude 1 and 2 ("Strongly disagree" and "Disagree") exceed 70% for both - teachers and parents. Also, Turkish teachers and parents in the same schools, have the intensity of the viewpoint 1 and 2 ("Strongly disagree" and "Disagree"), that exceeds 60%.

However, it should not be forgotten that the root of stereotypes and prejudices can be found deep in history and burdened with long centuries of traditional behavior. Moreover, some forms of prejudice and discrimination tend to appear in a very subtle and hardly noticeable form. Often, many efforts to overcome them can be very poor, or not bearing fruit at all. It may take decades of work on that field to produce results that will unequivocally indicate that this problem is overcome. It is an illusion to believe that the problem will simply vanish and that the thesis "there are no good and bad nations", but only "good and bad people" will become generally accepted.

6. REFERENCES

1. Жоглев, З. (2002). Социологија на образованието. Битола: Педагошки факултет.
2. Krneta, M (1987). Statistika za sociologe. Beograd: Ekonomski institut: sl.
3. Kreč, Kračfild i Balaki (1972). Pojedinač u društvu. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
4. Рикер, П. (2004). Сопство као други. Београд: Јасен.
5. Симоска, Е., Најчевска, М., Габер, Н.(2001). Изворите и факторите на меѓуетничката (не) толеранција во процесите на образованието. Скопје:Институт за социолошки и политичко-правни истражувања.
6. Ташева, М. (1997). Етничките групи во Македонија: историски контекст. Скопје: Филозофски факултет.
7. Ташева М., Ѓуровска М., Петковска А. и Миноски К.(2001). Етничките групи во Македонија: современи состојби. Скопје: Филозофски факултет.
8. Џенкинс, Р. (2001). Етницитет у новом кључу. Земун:Библиотека XX ВЕК.
9. *People, James; Bailey, Garrick (2010). Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology (9th ed.). Wadsworth Cengage learning.*
10. Shaller, Mark. Conway, G, Lucian. Tanchuk, L, Tracy.- Selective pressures on the once and future contents of ethnic stereotypes: Effects of the communicability of traits. www.psych.ubc.ca/~shaller/ShallerConwayTancuk2002.pdf. Retrieved 01 Septembar 2018.

Content Analysis of Reading Books in Serbian Language Used in Elementary School in the Republic of Macedonia: Cultural and Religious Contents

Gordana STOJANOSKA²³⁵

Abstract

This research is an analysis of the content of Reading books in the Serbian language in the Republic of Macedonia. The purpose of the analysis was to determine: 1. What is the representation of data/titles/authors for culture/religion of their ethnic/religious group (degree of ethnocentrism)? 2. What is the representation of data/titles/authors for culture religion of ethnic/religious groups that exist within the territory of the Republic of Macedonia (degree of cultural relativism)? 3. What is the representation of data/titles/authors for culture/religion of ethnic/religious groups that exist within the territory of the Republic of Macedonia or has a very small percentage to organize education in their own language? Research covers ethnic groups like Roma people, Bosnian's, Croatian's, etc... who does not have an education on their own language in elementary schools in Republic of Macedonia. 4. Are some ethnic/religious groups tend not only to neglect of culture/religion of other / other ethnic / religious groups, but also to using stereotypes and showing prejudices towards them?

Analysis of the content covers 800 texts, like short stories, lyrical poems, epic poems, texts from the Holy books, which are represented in the Reading books in the Serbian language in the Republic of Macedonia used in the 5-th, 6-th, 7-th and 8-th grade of the primary education. The results show that the most common Balkan authors in the contents of Reading books in the Serbian language are from Serbia or have Serbian origin, they are followed by authors from Macedonia, and finally by two Turkish and an Albanian author. In terms of religious contents, the most common are those which belong to the Christian religion, and when it comes to relations between the different religions - most frequent are relations of conflict and misunderstanding. In terms of values, it is remarkable that as a basis for the texts lead the motives which are building universal values. The messages stored in the hidden curriculum may have representation that is not well balanced or ethnocentric. Thus, there is big possibility for students to build knowledge which has gaps and attitudes that do not allow to accept and understand the diversity.

Key words: *Content analysis, Reading books, Serbian language, Elementary Schools*

1. INTRODUCTION

Education received by a particular individual in a given social environment has many of its manifest and latent sources that reach it. They are not all that easy to control. The individual acquires his knowledge, starting from the family, continuing in the school and then continuously through the groups of peers, reference groups and the media throughout his entire life. Why is the primary school one of the crucial factors in the process of shaping the world of the child? The child in the school in three ways can perceive the value orientation: from his teacher as a person, from the teaching contents and the way the teacher presents the teaching contents to him.

²³⁵ Associate Professor, Faculty of Education – Bitola, University "St. Kliment Ohridski" – Bitola, e-mail: gorde969@hotmail.com

Each community generally takes into account the teaching content that it presents in reading books, especially in the part which requires that there are no texts that could cause hatred on the ethnic, racial, religious, political ... basis. Here we are talking about the hidden curriculum. Although the hidden curriculum in the teaching contents often produces positive effects, such as increased motivation, respect for the national heritage and tradition, patriotism, etc., there are not rare cases in which, under the cover of such values, a fertile ground for a sharp gender division is placed, ethnic distance, religious intolerance, racial hatred, nationalism and other extreme negative attitudes towards diversity.

2. METHODOLOGY

For this research, the Mother Language subject is selected because it provides the richest soil on which diversity can be found, whether in the process of co-operation, whether it is in a process of conflict. According to the Mother Language subject, analysis, classification, processing and interpretation of data is performed according to: 1. Ethnic or national origin of authors whose works are represented (here also includes folk art) 2. The motives and values represented in the texts, which are of importance for this research, 3. Historical events, those are represented in the texts, and whether those events indicate cooperation or conflict between different groups in society, 4. The cultural events represented in the texts, and according to which culture they belong, 5. According to a religion mentioned in, or to which the texts relate.

This analysis is performed both on the textual and the visual data offered as follows: 1. According to the ethnic or national origin of the authors of art paintings, 2. According to the culture to which they belong and 3. According to religion whose visual message is sent. For this purpose, protocols for content analysis were used. The Serbian language readers for the IV, V, VI, and VII grade are used in the primary schools in the Republic of Macedonia by the followers of the Serbian ethnic group. Analysis of the content covers 800 texts, like short stories, lyric poems, epic poems, texts from the Holly books, as well as visual contents.

3. ANALYSIS of the READING BOOKS in the SERBIAN LANGUAGE in the PRIMARY SCHOOLS in the REPUBLIC of MACEDONIA

Why are the texts that are used in this subject important? Usually they, especially prose texts, transmit messages that, according to their content, can contain within themselves some value orientation or model of behaviour, but also stereotype, prejudice and marginalization of a particular social group. The impact of such messages transmitted through these texts can be great because of the way they are transmitted. The focus on itself and its own ethnic group conveys a hidden message of isolation and localization to only one culture or one religion. Even when the

"other, the alien" is not shown with some obvious stereotype frame, however, his absence from the titles is enough word. In such circumstances, not only cannot talk about inter-culture, but even the existence of multicultural is called into question.

3.1. Culture

When it comes to history, as a subject, the content that is represented in it is presented predominantly as a factography, deprived of emotion and at least at first glance - objective. It's not the case in mother tongues. There is often an emphasis placed on emotionality, and therefore these are on the top of the list of content that can easily and quickly integrate values, but also stereotypes and prejudices.

In this subject, with the hidden message can even be transmitted the number of the authors' representation according to their origin. Here is how the representation of authors in Serbian language reading books that are used in elementary education by Serbs in the Republic of Macedonia looks like:

Of the total of 588 analyzed contents in the reading books for the IV, V, VI and VII grades in the elementary education in the Serbian language in R. Macedonia (345 were related to our subject), 165 of the represented authors are of Serbian origin (of which 15 authors were born and/or lived in another country, but according to Internet search data, it has been shown that they were declared as Serbian authors .This figure includes 46 titles belonging to the Serbian folk creation), 60 are of Macedonian origin (12 titles are from Macedonian folk creation), 2 with Turkish and only one of Albanian origin. Of the other Balkan, European and world authors there are 108 titles and 11 that are listed as folk arts of different nations around the world. Here's how it looks graphically depicted:

Out of the total of 212 (112 were related to our subject) analyzed art paintings, statues, carvings, etc., which are represented in the visual part of the reading books, it has been established that 35 artists are of Serbian origin, 9 with Macedonian and 56 of other ethnic / national origin, among which 12 belong to Balkan countries. Among the authors, there is no one with Albanian or Turkish national / ethnic origin. When it comes to visually presented cultures (which are not signed as authors' works), in the analyzed reading books in Serbian, a total of 12 such visual contents were found, of which 9 are Serbian, 1 Macedonian and 2 belong to others, which are of no significance for our research.

3.2. Religion

Content relating to religions and/or religious elements represented in oneself are also encountered in Serbian language books on primary education in the Republic of Macedonia. Macedonia. It became evident that in all kinds of occurrence of these contents and/or elements, the most common is Christianity with 52 (75%), followed by Islam with 7 (10%), others account for 6 (9%) and Judaism 4 (6%) Out of a total of 69 such found content and / or elements. It is important to note that: 1. The data on religions are most often given as part of a text that is not exclusively religious, 2. The customs that are encountered in the texts serve for clarifying another actions, 3. The rituals mentioned in the texts serve to reinforce the main action, 4. In the clergy, Christian and Islamic priests and deputies are mentioned as clarifying the sacred and secular hierarchy, 5. The holy persons, were mentioned as intensification of the texts dramatic, 6. The proverbs that have a religious connotation, are used to reinforce the main action, speech of the character, or in the form of a hyperbole, 7. All discovered cases classified as toasts, prayers, blessings, and curses serve to reinforce the character's speech in the texts.

The visual contents that are included in these reading books do not offer any different situation from the textual ones. The most common is Christianity with a total of 76%, and the least is Islam with 0%. Little breakdown of religious ethnocentrism provides 3% of Judaism and dispersed visual content belonging to other religions, mostly pagan and far eastern, polytheistic, tribal, and so on.

If comparatively the two basic types of relations between religions are presented, relations those include collisions, prejudices, stereotypes, religious ethnocentrism and relations of cooperation and understanding, i.e. Meetings between religions, then the following picture is obtained: 1. It is noticeable that relations involving collisions, prejudices, stereotypes, religious ethnocentrism mostly occur between Christianity and Islam, 2. The texts contain one that speaks of the spread of Protestantism. In the text many abusive words were used for the so-called "Unionist" ("Uniati"), 3. Lastly, the only example that did not fall into the previous two categories is the denial of religion by educated people, 4. No text has been found in which there is a meeting between religions of the type of understanding and respect.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

When analyzing the contents of the reading books in the mother tongue in Serbian language for primary education in the Republic of Macedonia, emphasis is placed on the representation of certain ethnic/religious groups in the contents, the culture/cultures that are dominant in the contents, but also whether the relations between those ethnic/religious groups are built on the

basis of cooperation or conflict. The data are presented in two groups: textual and visual. Here's what conclusion can be drawn from the collected and processed data:

1. There is an open possibility, through which one can history politicized unilaterally,
2. Rarely is emphasized, the political, economic or imperialist dimension of conflicts and the avoidance of the cognitive trap in which the ideas of the people are aligned with the ideas of the state, the political group, the oligarchy, the extremist political or religious party,
3. An ordinary mechanical count of the facts listed in these reading books can lead to the placement of unwanted questions and building negative attitudes towards certain ethnic groups,
4. The interpretation and overcoming of all traps that can lead to the development of negative attitudes and stereotypes is almost entirely left to the teacher.
7. Folk literature is often represented in its own culture, in which it is constantly emphasized by another people as a conqueror throughout history.
8. The diversity of authors has no balance.
9. Rarely are used the great religious works of any religion that speak of universal values in teaching literature, by emphasizing that diversity has equal access to the regulation of non-violent relationships between people.

5. REFERENCES

1. Davie, G. (2005). *Religija u suvremenoj Europi: Mutacija sjećanja*. Zagreb: Golden Marketing' Tehnička knjiga.
2. Jeličić, M., Srbinović, G.V. (1997). *Čitanka za VI razred osnovne škole*. Skopje: Prosvetno delo (on Cyrillic).
3. Kim, Y.Y. *Intercultural communication competence*. Cross-cultural interpersonal communication. Newberry Park, CA: Sage, 1991, 259-275.
4. Meighan, R. (1986). *A sociology of educating*. 2nd ed. London, New York, Sidney, Toronto: Holt, Reinhart and Winston.
5. Srbinović, G.V., Jeličić, M., (2001). *Čitanka za V razred osnovne škole*. Skopje: Prosvetno delo, (on Cyrillic).
6. Srbinović, G.V., Jeličić, M., (1998). *Čitanka za VII razred osnovne škole*. Skopje: Prosvetno delo, (on Cyrillic).
7. Stalev G., Hristovski A, Zdravkovska-Taševska. (1999). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Skopje: Prosvetno delo (on Cyrillic).

Öğrencilerin Öğretimsel Etkinliklerde Mobil İnternet Kullanım Tutumlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi

Investigation of Mobile Internet Use Attitudes in Instructional Activities by Technology Acceptance Model

Yıldıray ERCAN²³⁶, Hasan ÖZGÜR²³⁷

Özet

Donanım, yazılım ve eğitsel içerikler bazında pek çok yatırımın yapıldığı uzaktan eğitim ortamlarının etkililiği ve verimliliği bu ortamları kullanan öğrencilerin tutumları ve ortama ilişkin kabulleri ile doğrudan ilişkilidir ve bu ortamların arzu edilen niteliğe erişebilmeleri için öğrencilerin bu ortamlara ilişkin tutumları ve kabullerinin ortaya koyulması gerekmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmanın amacı uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin öğretimsel etkinliklere mobil ortamda katılmalarına yönelik tutumlarının ve kabul düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesidir. Teknoloji kabulünün belirlenmesi amacıyla Algılanan Kullanışlılık, Algılanan Kullanım Kolaylığı, Kullanım Niyeti ve Kullanım Tutumu faktörlerinin yanı sıra Yakınsama ve İmaj faktörlerini kapsayan 20 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Trakya Üniversitesi'nde uzaktan eğitim ile öğrenim gören 200 meslek yüksekokulu ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin mobil internet kabul ve kullanım düzeylerinin olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yaş değişkenine göre Algılanan Kullanım Kolaylığı ve Yakınsama boyutları arasındaki fark anlamlı bulunurken cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede ise Algılanan Kullanışlılık ve İmaj boyutları dışındaki tüm boyutlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, Yakınsama boyutu ile mobil internet kullanım süresi ve uzaktan eğitimde bulunulan dönem değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Çalışmada katılımcılar için mobil teknoloji kullanımında imaj boyutunun belirleyici olmadığı görülürken Yakınsama boyutunun ise mobil internetin kullanımında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: mobil internet, teknoloji kabul modeli, uzaktan eğitim.

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştirdikleri eğitim sistemidir. Bu sistem bireylere kendi kendine öğrenme imkânı verdiği ve bireysel özelliklere göre uyarlanabilir olması geleneksel eğitime göre daha esnek olmasını sağlamaktadır (İşman, 2011). Zamanın teknolojilerine uygun olarak pek çok uzaktan eğitim altyapısı kurulmuştur. Günümüzde ise daha çok internet teknolojileri ve altyapısı kullanılarak eşzamanlı veya eşzamansız olarak gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız olması internet tabanlı erişimi kolay mobil cihazlar ile giderek gelişen bir özelliktir.

İletişim teknolojilerindeki gelişmeyle beraber kullanımı artan mobil cihazlar internet teknolojileri ile beraber günlük yaşamın her anında kullanılır olmuştur. İletişim, alışveriş, eğitim,

²³⁶ Trakya Üniversitesi S.B.E. Eğitim Bilimleri Y.L. Öğrencisi, Edirne Türkiye, e-posta: yildirayercan@trakya.edu.tr

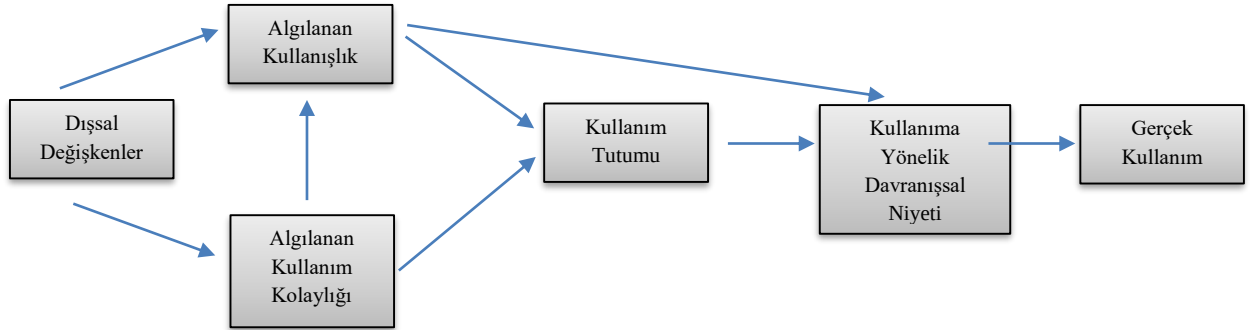
²³⁷ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE, Edirne Türkiye, e-posta: hasanozgur@trakya.edu.tr

bankacılık işlemleri gibi pek çok farklı alanda yapılacak işleri avuç içine sığdıran bu teknolojiler masaüstü bilgisayarların da alternatifi olmuştur. Türkiye için 2018 Ağustos ayı verilerine bakıldığında masaüstü bilgisayar satışı %32,89; cep telefonu %64,45; tablet bilgisayar %2,66 şeklindedir (statcounter, 2018). Bu sonuçlar masaüstü cihazların yerini mobil cihazların aldığının göstergesidir.

Donanım yazılım ve eğitsel içerikler bazında pek çok yatırım yapılan uzaktan eğitim ortamlarının etkililiği ve verimliliği bu ortamları kullanan öğrencilerin tutumları ve ortama ilişkin kabulleri ile doğrudan ilişkilidir ve bu ortamların arzu edilen niteliğe erişebilmeleri için öğrencilerin bu ortamlara ilişkin tutumları ve kabullerinin ortaya koyulması gerekmektedir.

1.1. Teknoloji Kabul Modeli

Teknoloji Kabul Modeli, Fishbein ve Ajzen'in 1975 yılında önerdikleri davranışsal niyetlerin tutum ve sübjektif normlardan etkilendiklerini açıkladıkları Sebepli Davranış Teorisi'nin bilgisayar ve bilgi teknolojilerinin benimsenmesinde etkili olan faktörleri incelemek ya da kullanım davranışlarını açıklamak üzere uyarlanmış şeklidir. TKM'nin amacı kullanıcı davranışlarına geniş bir açıdan bakmak ve teknoloji kabulünde belirleyici olan faktörleri açıklamaktır (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989).



Şekil 1.1. Teknoloji Kabul Modeli (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989)

Tutum: Bir kişinin bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik olumlu ya da olumsuz yargıdır (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989).

Niyet: Bir kişinin bir davranışı sergilemeye hazır bulunmasıdır. Teknoloji Kabul Modeli'ne göre bir teknolojinin kabul ve reddi birinci derecede bireyin niyetine bağlıdır (Çivici & Kale, 2007). Teknoloji Kabul Modeli, Sebepli Davranış Teorisi'nden uyarlanmış niyet temelli bir teoridir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki özel ve kapsamlı çalışmalarda başarılı bir şekilde kullanılmaktadır (Money & Turner, 2004).

Algılanan Fayda: Teknoloji kullanımı sonucunda bireyin yapılan işle ilgili performans artışları hakkında sahip oldukları olumlu ya da olumsuz düşüncelerdir (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989). Aynı işi yapması için üretilen iki cihazdan birinin diğerine göre daha kaliteli veya daha hızlı iş çıkarması algılanan fayda olarak düşünülebilir.

Algılanan Kullanım Kolaylığı: Kişinin bir teknolojiyi kolay bulma ve daha az çaba ile öğrenme derecesidir. Yeni teknolojilerin kullanımı ne kadar kolaysa kullanım niyeti o kadar olumlu olur (Turan, 2011).

Teknoloji Kabulü ile ilgili Davis, Bagozzi ve Warshaw'ın (1989) geliştirdiği bu modele Şıklar, Tunalı, ve Gülcan (2015) Yakınsama ve İmaj faktörlerini ekleyerek modeli geliştirmişlerdir.

Yakınsama: Değişik teknolojik altyapıların ve bu teknolojiye bağlı ürünlerin ve ürünlerin sahip oldukları farklı fonksiyonların aynı ortamda bir araya getirilmesidir (Şıklar, Tunalı, & Gülcan, 2015). Günümüzde telefonlar ve bilgisayarların bir araya gelmesiyle ortaya çıkan akıllı telefonların daha fazla işi bir ortamda birleştirmesi teknolojik yakınsamaya örnek olarak verilebilir.

İmaj: Sosyal bir sistem içerisinde yer alan bireyin sosyal statüsünü artırmak amacıyla bir yeniliğin kullanımının algı düzeyi şeklinde tanımlanabilir (Şıklar, Tunalı, & Gülcan, 2015). Bir diğer adı görüntü olan imajın değiştirilmesi için teknolojik cihaz kullanımı bu amaçla araştırılmaktadır.

e. Araştırmanın Önemi:

Öğretim tasarımı yapılırken hedef kitlenin özelliklerini bilmek önemlidir. Bu çalışma ile uzaktan eğitimde mobil teknoloji kullanımı ve kullanıcıların tercihleri teknoloji kabul modeli ile ortaya konulmuştur. Öğretimsel etkinliklerde mobil internet kullanım amacı ve mevcut durumdaki farklılıklar araştırılmıştır. Bu çalışma ülkemizde giderek önemli hale gelen uzaktan eğitimin mobil teknolojiler ile nasıl desteklenebileceğine dair sonuçlar ortaya koymaktadır.

f. Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğretimsel etkinliklere mobil teknolojiler ile katılımlarının Teknoloji Kabul Modeline göre incelenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda şu sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin öğretimsel etkinliklerde mobil interneti kullanım ve kabul tutumları boyutlarında;
 - Algılanan kullanım kolaylığı,
 - Algılanan fayda,
 - Kullanım tutumu,

- Kullanım niyeti,
- Algılanan yakınsama,
- Algılanan imaj düzeyleri nasıldır?

- Öğrencilerin mobil internet kabul ve kullanım tutumları; yaş, cinsiyet, kullanım süresi, uzaktan eğitimde bulunulan süre, kullanım sıklığı demografik değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da şu anda var olan durumu hiçbir müdahalede bulunmadan kendi koşulları içerisinde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Tunca Meslek Yüksekokulu Uzaktan Eğitim Programlarına kayıtlı öğrenciler ile Trakya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim sınav döneminde öğrencilere ulaşılarak araştırmadan bahsedilmiş ve gönüllülük esasına göre ölçek formları verilmiştir. Toplanan formlardan eksik ve özensiz doldurulanlar ayrıldıktan sonra geriye kalan 200 kayıt istatistiksel değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Şıklar, Tunalı ve Gülcan (2015) tarafından geliştirilen Yakınsama Faktörüyle Teknoloji Kabul Modeli ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, kullanıcının bir sistemi kullanmasının iş performansını artıracığına olan inancını ölçen Algılanan Kullanışlılık, o sistemi kullanmanın çaba sarf etmeyi gerektirmeyeceğine olan inancı ölçen Algılanan Kullanım Kolaylığı, gerçek kullanımın belirleyicisi olan Kullanım Niyeti ve Kullanım tutumu faktörlerine sahiptir. Bunların yanı sıra değişik teknolojik altyapı ve ürünlerin aynı ortamda bir araya getirilmesi sonucu oluşan teknolojik yakınsamayı ölçmek için Yakınsama faktörü ve sosyal sistem içerisinde kişinin statüsünü artırmak için yeniliği kullanımının kabul düzeyini ölçen İmaj faktörü eklenmiştir. Ölçek belirtilen 6 faktörü 5’li Likert tipi 20 soru ile ölçmektedir.

Demografik bilgileri elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve içerisinde yaş, cinsiyet, öğrenim görülen program, uzaktan eğitimde bulunulan dönem, mobil internet kullanım süresi ve sıklığı, mobil internet kullanım amacı gibi bağımsız değişkenlerin bulunduğu kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık basıklık oranları ile verilerin normalliğine incelenmiştir. Normal dağılım göstermediği belirlenen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U testlerinde yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Katılımcıların %23'ü kadın , %77'si erkektir. Yaş gruplarına göre dağılım %21'i 19-24 yaş, %35.5'i 25-29 yaş, %22'si 30-34 yaş, %18'i 35-39 yaş, %3,5'i 40 yaş ve üzeri şeklindedir. Uzaktan eğitimde bulunulan dönem açısından %13'ü birinci dönem, %49.5'i ikinci dönem, %8.5'i üçüncü dönem, %25.5'i dördüncü dönem, %3.5'i beş ve üzeri dönemdedir. Mobil internet kullanım süresinde katılımcıları %60'ı 7 yıl ve üzeri kullanıcı olduğunu belirtmiştir. Mobil internet kullanım sıklığı açısından yapılan incelemede ise katılımcıların %57.5'i günde 3 saat ve üzeri, %28.5'i de günde 1-3 saat interneti kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular mobil internetin uzun süreden beri ve sıkça kullanıldığını göstermektedir. Uzaktan eğitimde mobil internet kullanım amacı incelendiğinde ise %39.8 ile ders içeriklerine erişim için kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgu mobil ortamlara uygun ders materyali olduğunu gösterse de herkes tarafından kabul görmediğini göstermektedir. İlgili bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Değerler	f	%
Cinsiyetiniz	Kadın	46	23.0
	Erkek	154	77.0
Yaşınız	19-24 Yaş	42	21.0
	25-29 Yaş	71	35.5
	30-34 Yaş	44	22.0
	35-39 Yaş	36	18.0
	40 Yaş ve üzeri	7	3.5
Uzaktan eğitimde kaçınıcı döneminiz	1	26	13.0
	2	99	49.5
	3	17	8.5
	4	51	25.5
	5 ve üzeri	7	3.5
Mobil internet kullanım süreniz	0-3 Yıl	15	7.5
	4-6 Yıl	65	32.5
	7 Yıl ve üzeri	120	60.0
	Günde 3 saat ve üzeri	115	57.5
Mobil internet kullanım sıklığınız	Günde 1-3 saat	57	28.5
	Günde en fazla 1 saat	21	10.5
	Haftada 3-5 kez	4	2.0
	Haftada 1-2 kez	2	1.0
	Hiç kullanmıyorum	1	0.5
Uzaktan eğitimde mobil internet kullanıyor musunuz?	Evet	168	84.0
	Hayır	32	16.0
Uzaktan eğitimde mobil interneti hangi amaçlarla kullanıyorsunuz? *	Ders içeriklerine erişim	127	39.8
	Canlı derslere katılım	57	17.9

Sınavlara girme	35	11
Ödev gönderme	32	10
Arkadaşlarla içerik paylaşımı	68	21.3

* Kullanım amacı birden fazla olabildiği için toplam 200'den farklı çıkmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde 4.19 ile yakınsama boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir. Bunu sırasıyla 4.14 ile algılanan kullanım kolaylığı, 4.10 ile kullanım niyeti, 4.07 ile kullanım tutumu, 3.89 ile algılanan kullanışlılık boyutları izlemektedir. Yüksek ortalamaya sahip bu faktörler teknoloji kabulünün olumlu düzeyde olduğunu gösterirken imaj boyutu 2.56 ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir. Teknoloji kabulünde imajın belirleyici olmadığını göstermektedir.

Tablo 2: Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanımı Puanları

Değişken	n	X	Ss
Algılanan Kullanışlılık	200	3.89	1.11
Algılanan Kullanım Kolaylığı	200	4.14	1.10
Kullanım Tutumu	200	4.07	1.05
Kullanım Niyeti	200	4.10	1.09
Yakınsama	200	4.19	1.12
İmaj	200	2.56	1.26

Yaş değişkenine göre incelendiğinde 30-34 yaş grubunun algılanan kullanım kolaylığı ve yakınsaman boyutlarında 25-29 yaş ve 35-39 yaş gruplarına göre teknoloji kabul puan ortalamalarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, 19-24 yaş grubundaki öğrencilerin algılanan kullanım kolaylığı boyutuna ilişkin puan ortalamalarının 35-39 yaş grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu Tablo 3'te sunulan bulgularda görülmektedir.

Tablo 3: Yaş değişkenine göre mobil internet kullanım tutumları

Değişken	Yaş	n	Ort	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Algılanan Kullanışlılık	19-24 Yaş	42	96.74	4	7.55	.109	
	25-29 Yaş	71	98.30				
	30-34 Yaş	44	117.05				
	35-39 Yaş	36	85.17				
	40 Yaş ve üzeri	7	120.29				
Algılanan Kullanım Kolaylığı	19-24 Yaş	42	106.80	4	9.72	.045	19-24 Yaş > 35-39 Yaş 30-34 Yaş > 25-29 Yaş 30-34 Yaş > 35-39 Yaş
	25-29 Yaş	71	96.45				
	30-34 Yaş	44	117.28				
	35-39 Yaş	36	80.06				
	40 Yaş ve üzeri	7	103.43				
Kullanım Tutumu	19-24 Yaş	42	100.54	4	7.96	.093	
	25-29 Yaş	71	94.58				
	30-34 Yaş	44	117.84				
	35-39 Yaş	36	87.03				
	40 Yaş ve üzeri	7	120.57				
Kullanım Niyeti	19-24 Yaş	42	96.51	4	6.96	.138	
	25-29 Yaş	71	96.53				
	30-34 Yaş	44	114.91				
	35-39 Yaş	36	89.46				
	40 Yaş ve üzeri	7	130.93				

Yakınsama	19-24 Yaş	42	99.88	4	12.58	.013	30-34 Yaş > 25-29 Yaş 30-34 Yaş > 35-39 Yaş
	25-29 Yaş	71	95.47				
	30-34 Yaş	44	121.32				
	35-39 Yaş	36	80.79				
	40 Yaş ve üzeri	7	125.71				
İmaj	19-24 Yaş	42	102.18	4	3.68	.452	
	25-29 Yaş	71	97.31				
	30-34 Yaş	44	106.06				
	35-39 Yaş	36	91.81				
	40 Yaş ve üzeri	7	132.57				
p<.05							

Tablo 4'te sunulan bulgular cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin mobil internet kullanımına ilişkin tutumlar değerlendirildiğinde Algılanan Kullanışlılık ve İmaj boyutu dışındaki tüm boyutlarda erkeklerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Cinsiyet değişkenine göre mobil internet kullanım tutumları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algılanan Kullanışlılık	Kadın	46	97.53	4486.50	3405.50	.685
	Erkek	154	101.39	1561.50		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Kadın	46	77.68	3573.50	2492.50	.002
	Erkek	154	107.31	16526.50		
Kullanım Tutumu	Kadın	46	80.59	3707.00	2626.00	.006
	Erkek	154	106.45	16393.00		
Kullanım Niyeti	Kadın	46	80.27	3692.50	2611.50	.005
	Erkek	154	106.54	16407.50		
Yakınsama	Kadın	46	86.16	3963.50	2882.50	.047
	Erkek	154	104.78	16136.50		
İmaj	Kadın	46	97.78	4498.00	3417.00	.715
	Erkek	154	101.31	15602.00		

Tablo 5 incelendiğinde Kullanım Tutumu ve Yakınsama boyutlarının mobil internet kullanım süresine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde Kullanım Tutumu boyutunda 7 yıl ve üzeri mobil internet kullanan öğrencilerin ortalamasının 0-3 yıl ve 4-6 yıl arası kullananlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yakınsama boyutunda ise 7 yıl ve üzeri mobil internet kullanan öğrencilerin ortalamasının 0-3 yıl arasında kullananlardan anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin diğer faktörlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5: Kullanım süresine göre mobil internet kullanımı puanları

Değişken	Mİ Kullanım Süresi	n	Ort	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Algılanan Kullanışlılık	0-3 Yıl	15	91.80	2	4.47	.107	
	4-6 Yıl	65	89.78				
	7 Yıl ve üzeri	120	107.40				
	0-3 Yıl	15	84.03	2	3.27	.195	
	4-6 Yıl	65	94.22				

Algılanan Kullanım Kolaylığı	7 Yıl ve üzeri	120	105.96				
Kullanım Tutumu	0-3 Yıl	15	76.67	2	7.03	.030	7 Yıl ve üzeri > 0-3 Yıl 7 Yıl ve üzeri > 4-6 Yıl
	4-6 Yıl	65	91.07				
	7 Yıl ve üzeri	120	108.59				
Kullanım Niyeti	0-3 Yıl	15	82.67	2	1.83	.400	
	4-6 Yıl	65	99.55				
	7 Yıl ve üzeri	120	103.24				
Yakınsama	0-3 Yıl	15	68.53	2	7.96	.019	7 Yıl ve üzeri > 0-3 Yıl
	4-6 Yıl	65	94.00				
	7 Yıl ve üzeri	120	108.02				
İmaj	0-3 Yıl	15	119.20	2	3.35	.188	
	4-6 Yıl	65	91.67				
	7 Yıl ve üzeri	120	102.95				

p<.05

Uzaktan eğitimde bulunulan dönemin teknoloji kabulüne etkisine bakıldığında yalnızca Yakınsama faktöründe ikinci döneminde olanların üçüncü döneminde olanlardan anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 6: Uzaktan Eğitimde bulunulan dönem değişkenine göre mobil internet kullanım tutumları

Değişken	UE Dönem	n	Ort	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Algılanan Kullanışlılık	1	26	108.65	4	5.62	.229	
	2	99	104.48				
	3	17	71.85				
	4	51	99.54				
	5	7	90.43				
Algılanan Kullanım Kolaylığı	1	26	89.63	4	4.66	.324	
	2	99	107.38				
	3	17	83.94				
	4	51	100.60				
	5	7	83.07				
Kullanım Tutumu	1	26	105.17	4	7.30	.121	
	2	99	107.04				
	3	17	68.88				
	4	51	97.36				
	5	7	90.36				
Kullanım Niyeti	1	26	108.33	4	6.71	.152	
	2	99	106.53				
	3	17	71.88				
	4	51	95.77				
	5	7	90.14				
Yakınsama	1	26	99.38	4	9.53	.049	2 > 3
	2	99	109.89				
	3	17	70.68				
	4	51	96.48				
	5	7	73.57				
İmaj	1	26	84.63	4	3.09	.542	
	2	99	103.69				
	3	17	111.32				
	4	51	100.11				
	5	7	90.86				

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde mobil internet kullanım sıklığının Algılanan Kullanışlılık ve Algılanan Kullanım Kolaylığı faktörlerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Algılanan Kullanışlılık faktöründe Günde 3 saat ve üzeri kullananların Günde 1-3 saat ve günde en fazla 1 saat kullananlardan ortalama puanı daha yüksektir. Algılanan kullanım kolaylığı faktöründe günde 3 saat ve üzeri kullananlar günde 1 saat ve üzeri kullananlardan daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 7: Mobil internet kullanım sıklığı değişkenine göre mobil internet kullanım tutumları

Değişken	Mİ Kullanım Sıklığı	n	Ort	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Algılanan Kullanışlılık	Günde 3 saat ve üzeri	115	112.82	5	14.881	.011	1 > 2 1 > 3
	Günde 1-3 saat	57	88.48				
	Günde en fazla 1 saat	21	76.38				
	Haftada 3-5 kez	4	68.63				
	Haftada 1-2 kez	2	88.50				
	Hiç kullanmıyorum	1	27.00				
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Günde 3 saat ve üzeri	115	109.80	5	11.545	.042	1 > 3
	Günde 1-3 saat	57	88.84				
	Günde en fazla 1 saat	21	85.40				
	Haftada 3-5 kez	4	97.88				
	Haftada 1-2 kez	2	30.75				
	Hiç kullanmıyorum	1	162.00				
Kullanım Tutumu	Günde 3 saat ve üzeri	115	109.51	5	9.692	.084	
	Günde 1-3 saat	57	90.91				
	Günde en fazla 1 saat	21	84.93				
	Haftada 3-5 kez	4	104.88				
	Haftada 1-2 kez	2	40.50				
	Hiç kullanmıyorum	1	40.50				
Kullanım Niyeti	Günde 3 saat ve üzeri	115	108.36	5	8.474	.132	
	Günde 1-3 saat	57	92.46				
	Günde en fazla 1 saat	21	78.43				
	Haftada 3-5 kez	4	103.00				
	Haftada 1-2 kez	2	73.00				
	Hiç kullanmıyorum	1	163.50				
Yakınsama	Günde 3 saat ve üzeri	115	107.15	5	5.841	.322	
	Günde 1-3 saat	57	94.62				
	Günde en fazla 1 saat	21	82.26				
	Haftada 3-5 kez	4	105.75				
	Haftada 1-2 kez	2	98.75				
	Hiç kullanmıyorum	1	36.50				
İmaj	Günde 3 saat ve üzeri	115	98.06	5	1.619	.899	
	Günde 1-3 saat	57	108.06				
	Günde en fazla 1 saat	21	93.48				
	Haftada 3-5 kez	4	105.38				
	Haftada 1-2 kez	2	89.00				
	Hiç kullanmıyorum	1	101.00				

p<.05

1: Günde 3 saat ve üzeri 2: Günde 1-3 saat 3: Günde en fazla 1 saat 4: Haftada 3-5 kez
5: Haftada 1-2 kez 6: Hiç kullanmıyorum

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin mobil teknoloji kabul düzeyleri genel olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında imaj faktörü haricinde tüm boyutların puanları yüksektir. İmaj boyutunun daha düşük ortalama puana sahip olması mobil teknolojilerin sosyal statü kaygısıyla kullanılmadığını göstermektedir. Bolat, Aydemir ve Karaman (2017) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da yakınsama boyutu en yüksek imaj boyutunun ise en düşük puana sahip faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Yakınsama ve algılanan kullanım kolaylığı boyutlarında yaşa göre anlamlı fark bulunmuştur. Alanyazın çalışmalarında bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmeyen sonuçlara rastlanmaktadır (Bolat, Aydemir, & Karaman, 2017; Serçemeli & Kurnaz, 2016). Ortaya çıkan bu farkın örneklem farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu cinsiyet ile algılanan kullanışlılık ve imaj faktörleri dışında ölçeğin diğer tüm alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. İslam, Rahim, Liang ve Momtaz (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Öte yandan bu bulgu Bolat, Aydemir ve Karaman (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında alanyazın araştırmalarında belirtildiği üzere erkeklerin teknoloji kabulünün daha yüksek olduğu (Uğur & Turan, 2015) bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Alanyazın çalışmaları arasında ortaya çıkan bu farklılığın daha iyi anlaşılabilmesi için nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Mobil internet kullanım süresi ile kullanım tutumu ve yakınsama faktörleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında bazı sonuçlara rastlanmaktadır (Siang & Santoso, 2015). Uzaktan eğitimde bulunulan döneme ilişkin incelemede yalnızca yakınsama boyutu bağlamında farklılığa rastlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Bolat, Aydemir ve Karaman (2017) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde bulunulan dönemin mobil internet kullanım tutumları açısından farklılık olmadığı sonucunu bulmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı faktörleri ile mobil internet kullanım sıklığı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Alanyazın çalışmalarında Bolat, Aydemir ve Karaman (2017) ile Lee, Kim ve Chung (2018) da mobil internet kullanım sıklığının mobil internet kullanım tutumunu etkilediğini ortaya koymuştur.

Teknoloji kabulünün etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması amacıyla farklı yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik özellikler taşıyan bireylerin teknoloji kabulleri karşılaştırılabilir. Farklı ölçme

araçları kullanılarak karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir ve örneklem sayısı artırılarak elde edilen bulguların genellenmesi sağlanabilir.

10. KAYNAKLAR

- Bolat, Y. İ., Bola, M., & Karaman, S. (2017). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğretimsel Etkinliklerde Mobil İnternet Kullanımlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63-91.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çivici, T., & Kale, S. (2007). Mimari Tasarım Bürolarında Bilişim Teknolojilerinin Kullanımını Etkileyen Faktörler: Bir Yapısal Denklemler Modeli. *İnşaat Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 30-31). Maya Basın Yayın.
- Davis, F., Bagozzi, R., & Warshaw, P. (1989). User Acceptance Of Computer Technology: A Comparison Of Two. *Management Science*.
- İslam, A., Rahim, N., Liang, T. C., & Momtaz, H. (2011). Effect of Demographic Factors on E-Learning Effectiveness in A Higher Learning Institution in Malaysia . *International Education Studies*, 112-121.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi.
- Lee, W. J., Kim, T. U., & Chung, J. Y. (2018, 10 14). *User Acceptance of the Mobile Internet*. [www.semanticscholar.org: https://www.semanticscholar.org/paper/User-Acceptance-of-the-Mobile-Internet-Lee-Kimb/1767b5ed34964dac558014740fd92818a4e51b8](https://www.semanticscholar.org/paper/User-Acceptance-of-the-Mobile-Internet-Lee-Kimb/1767b5ed34964dac558014740fd92818a4e51b8) adresinden alındı
- Money, W., & Turner, A. (2004). Application of the Technology Acceptance Model to a Knowledge Management System. *37th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2016). Denetimde Bilgi Teknoloji Ürünleri Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli (TKM) İle Araştırılması . *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 43-52.
- Siang, J., & Santoso, H. (2015). Student's perspectives of learning management system: An empirical evidence of technology acceptance model in emerging countries. *Researchers World*, 6(2), 1-14.
- statcounter, 2. (2018, Eylül 25). <http://gs.statcounter.com/platform-market-share/desktop-mobile-tablet/turkey>. <http://gs.statcounter.com: http://gs.statcounter.com/platform-market-share/desktop-mobile-tablet/turkey> adresinden alındı
- Şıklar, E., Tunalı, D., & Gülcan, B. (2015). Mobil İnternet Kullanımının Benimsenmesinde Yakınsama Faktörüyle Teknoloji Kabul Modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 99-110.
- Turan, B. (2011). *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli İle İncelenmesi ve Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama*. Bilecik: Bilecik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, N. G., & Turan, A. Ü. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Mobil Uygulamaları Kabulü ve Kullanımı: Sakarya Üniversitesi Örneği . *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi*, 63-79.

Mesleki Müzik Öğrenimi Gören Görme Engelli Öğrencilerin Müzik Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Problemlerin Saptanması

Determining The Problems Experienced By Vision Impaired Students Undertaking Vocational Music Education During The Course Of Music Studies

Özlem **ERTEN YETER**¹, Gülçin **AKÇAN**², Ahmet Tayfur **ARSLAN**³, Berkay Ömer **ÜNAL**⁴

Özet

Bu çalışma Türkiye’de ortaöğretim ve/veya lisans düzeyinde müzik öğrenimi gören görme engelli öğrencilerin müzik alan derslerinde karşılaştıkları problemlerin saptanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de ortaöğretim ve/veya lisans düzeyinde müzik öğrenimi görmekte olan görme engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular müzik öğrenimi gören görme engelli öğrencilerin müzik alan dersleriyle ilgili yaşadıkları en büyük problemin Braille ve büyük puntolu notaya erişim sıkıntısı olduğunu göstermektedir. Notaya erişim konusunda az gören ve total kör öğrencilerin farklı yöntemlere başvurdukları görülmekle birlikte bu konudaki problemlerini kendi imkanları dahilinde zaman ve enerjilerini kullanarak çözmeye çalıştıkları saptanmıştır. Ülkemizde genel notayı Braille notaya dönüştüren teknolojilerden tam anlamıyla faydalanılamamakla birlikte bu teknolojilerin Braille nota kullanan görme engelli öğrencilerin nota ihtiyacına büyük ölçüde çözüm getirebileceği açıktır. Mesleki müzik eğitimi görmekte olan görme engelli öğrencilerin tamamının Braille notayı okuyup yazmayı bilmiyor olması da araştırmadan elde edilen başka bir bulgudur. Araştırma sonuçları görme engelli öğrencilerin nota ihtiyacının yanı sıra öğrenim görmekte oldukları okulların uygun mekânsal düzenlemelere ve gerekli yardımcı teknolojilere sahip olmamalarından kaynaklı da problemlerle karşılaştıklarını göstermektedir. Elde edilen çarpıcı bir bulgu da araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin %60’ının başvurmuş olduğu müzik yetenek sınavlarından en az birinde okulda gerekli düzenlemelerin olmaması gerekçe gösterilerek müzik yetenek sınavlarına dolayısıyla da üniversitelerin müzik eğitimi bölümlerine kabul edilmeme durumuyla karşı karşıya bırakılmış olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Görme Engelli, Müzik eğitimi, Öğrenim Süreci Problemleri

1 GİRİŞ

Bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değiştirme ya da oluşturma süreci (Senemoğlu, 2005) olarak tanımlanan eğitim bireyin tüm yaşamını kökten etkileyen bir süreçtir. Engellilerin eğitimini de bu bağlamda düşünmek ve gerekli uyarlamaları yapmak gerekmektedir. Engellilik Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nde “Engelli kavramı diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişileri içermektedir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşıldığı üzere her bireye aynı koşulların sağlanması her bireyin bu koşullardan aynı oranda faydalanabildiğini göstermemektedir. Engelli bireylerin eğitim koşullarının özel gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Bu noktada

devletin, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin 6. Ve 24. maddeleri başta olmak üzere diğer ilgili maddeleri gereğince engelli bireylerin eğitim süreçlerinde gerekli düzenlemeleri yapma ve uygun teknolojik imkânları sunma yükümlülüğü bulunmaktadır.

Görme engelliler Demirci (2005) tarafından körler ve az görenler olarak sınıflandırılmakta ve kör, bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10'dan aşağı olan, eğitim-öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanmasına imkan olmayan; az gören, bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10 ile 3/10 arasında olan ve özel bir takım araç ve yöntem kullanmadan eğitim-öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanması mümkün olmayan şeklinde tanımlanmaktadır. Görme engellilerin eğitimi geçmişten günümüze teknolojik gelişmelerin de katkısıyla olumlu aşamalar kaydetmiştir (Demirci, 2005). Ancak halen bazı alanlarda büyük eksiklikler bulunmaktadır. Bu alanlardan biri de müzik eğitimidir. Bu araştırma mesleki müzik öğrenimi görmekte olan görme engelli öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemleri saptamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranacaktır.

Problem: Mesleki Müzik Eğitimi gören görme engelli öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

1. Görme engelli öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların öğrencilerin özel gereksinimlerine yönelik sunduğu imkânlar, yaptığı düzenlemeler, sağladığı yardımcı teknolojiler nelerdir ve yararlanan öğrenci sayısı kaçtır?

2. Görme engelli öğrencilerin müzik bölümlerine girmek için başvurdukları yetenek sınavlarında karşılaştıkları problemler nelerdir?

3. Görme engelli öğrencilerin müzik alan derslerinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

2 YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Veriler derinliğine veri sağlayabilecek tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaöğretim ve/veya lisans düzeyinde müzik öğrenimi görmekte olan 10 görme engelli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Sözü edilen ölçütler görme engelli olmak ve ortaöğretim ve/veya lisans düzeyinde müzik öğrenimi görüyor olmaktır. Araştırmanın örneklemine, araştırmacılar tarafından hazırlanmış öğrenciler hakkında genel bilgilerin edinilmesine ve öğrencilerin öğrenim süreçlerinde engelleri nedeniyle karşılaştıkları problemlerin saptanmasına yönelik sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu

uygulanmıştır. Görüşmenin güvenilirliğini artırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

2.1 Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili genel bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin 5'i kadın 5'i erkektir. Öğrencilerin 9'unun 15-25 yaş aralığında olduğu, 1'inin 25 yaş üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görme düzeylerine bakılacak olursa 7'si total kör öğrenci 3'ü az gören öğrencidir. Öğrencilerin 6'sı Braille nota okuyup yazabilmekte 4'ü Braille nota okuyup yazamamaktadır. Braille nota okuyup yazamayan 4 öğrencinin 2'si total kör öğrencilerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 7'si hem Ortaöğretim düzeyinde müzik öğrenimi görmüş hem de Lisans düzeyinde müzik öğrenimi görmekte; 1'i Ortaöğretim düzeyinde, 2'si ise Lisans düzeyinde müzik öğrenimi görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Öğrenim Süreçlerinde Görme Engellerine Yönelik kendi imkanları ile edinerek Kullandıkları Yardımcı Teknolojiler vardır. Bunlar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Süreçlerinde Görme Engellerine Yönelik Kullandıkları Yardımcı Teknolojiler ve Kullanan Öğrenci Sayısı

Kullanılan yardımcı teknoloji öğrenci sayısı	Kullanan
Ses kayıt cihazı	7
Ekran okuyucu	7
Ekran büyütme çözümleri	3
Genel notayı Braille notaya dönüştüren program	1
Braille çıktı cihazı	1
Tarayıcı	2
Fotokopi makinası	1

3 BULGULAR

3.1 Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okulların sunduğu imkânlar, yaptığı düzenlemeler ve sağladığı yardımcı teknolojiler

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Öğrencilerin Özel Gereksinimlerine Yönelik Sunduğu İmkânlar, Yaptığı Düzenlemeler, Sağladığı Yardımcı Teknolojiler ve Yararlanan Öğrenci Sayısı

Sunulan imkânlar, yapılan düzenlemeler Ve sağlanan yardımcı teknolojiler öğrenci sayısı	Yararlanan
Öğretici yardımıyla notaya erişim	2
Kitap seslendirmek için okuyucu yardımı	1
Kitap tarama için ücretli öğrenci istihdamı	2
Sınavlarda okutman sağlama	1
Kılavuz çizgiler	1
Kitap okuma cihazı	1
Genel notayı Braille notaya dönüştüren program	2

Braille çıktı cihazı	3
Tarayıcı	4
Hiçbir şey	3

3.2 Müzik yetenek sınavlarında karşılaşılan problemler

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Başvurdukları Müzik Yetenek Sınavlarında Görme Engellerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerle Karşılaşan Öğrenci Sayısı

Karşılaşılan problem	Karşılaşan öğrenci sayısı
Okula görme engelli öğrenci kabul edilmemesi	6
Dikte sınavı için uygun uyarılamanın yapılmaması	1
Hiçbir problemle karşılaşmayanlar	3

3.3 Müzik alan derslerinde karşılaşılan problemler

3.3.1 Çalgı eğitimi dersleri

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Çalgı Eğitimi Derslerinde Görme Engellerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerle Karşılaşan Öğrenci Sayısı

Karşılaşılan problem	Karşılaşan öğrenci sayısı
Öğrencinin çalgıda başarısız olacağı önyargısı	1
Braille notaya erişememe	3
Notaya erişim için sarf edilen zaman ve enerji	7
Başkasına bağımlı kalma	6
Ek maddi harcamalar	2
Deşifre için notaya erken erişim ihtiyacı	1
Öğretim elemanının olumsuz tutumu	2
Öğrencinin ihtiyacına uygun yardımcı teknolojinin okulda bulunmaması	1
Hiçbir problemle karşılaşmayanlar	1

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Orkestra Derslerinde Görme Engellerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerle Karşılaşan Öğrenci Sayısı

Karşılaşılan problem	Karşılaşan öğrenci sayısı
Notaya erişim için sarf edilen zaman ve enerji	4
Başkasına bağımlı kalma	3
Öğretim elemanının gerekli uyarlamaları yapmaması	3
Öğretim elemanının olumsuz tutumu	1
Deşifre için notaya erken erişim ihtiyacı	2
Ek maddi harcamalar	1
Hiçbir problemle karşılaşmayanlar	4
Bu dersi almayanlar	2

3.3.2. Ses eğitimi dersleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin 6'sı bireysel ses eğitimi dersinde hiçbir problemle karşılaşmadığını, 3'ü bu dersi almadığını, 1'i ise bu ders için ek maddi harcamalar yaptığını belirtmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Koro Eğitimi Dersinde Görme Engellerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerle Karşılaşan Öğrenci Sayısı

Karşılaşılan problem	Karşılaşan öğrenci sayısı
Deşifre için notaya erken erişim ihtiyacı	3
Nota ve sözleri birleştirememe	5
Notaya erişim için sarf edilen zaman ve enerji	3

Braille notaya erişememe	2
Öğretim elemanının gerekli uyarlamaları yapmaması	3
Ek maddi harcamalar	1
Hiçbir problemle karşılaşmayanlar	4

3.3.3 Kuramsal dersler

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersinde Görme Engellerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerle Karşılaşan Öğrenci Sayısı

Karşılaşılan problem	Karşılaşan öğrenci sayısı
Braille notaya erişememe	5
Notaya erişim için sarf edilen zaman ve enerji	8
Braille nota eksikliğinden kaynaklı ders katılımının düşmesi	3
Başkasına bağımlı kalma	3
Öğretim elemanının öğrencinin gereksinimlerine uygun yöntem geliştirememesi	3
Öğretim elemanının olumsuz tutumu	1
Ek maddi harcamalar	1
Hiçbir problemle karşılaşmayanlar	1

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Armoni ve Müzik Biçimleri Derslerinde Görme Engellerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerle Karşılaşan Öğrenci Sayısı

Karşılaşılan problem	Karşılaşan öğrenci sayısı
Öğretim elemanının gerekli uyarlamaları yapmaması	2
Hiçbir problemle karşılaşmayanlar	2
Bu dersleri almayanlar	6

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Diğer Kuramsal Derslerde Görme Engellerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerle Karşılaşan Öğrenci Sayısı

Karşılaşılan problem	Karşılaşan öğrenci sayısı
Sınavlarda gerekli uyarlamaların yapılmaması	2
Ders notuna erişimde zaman kaybı	1
Hiçbir problemle karşılaşmayanlar	7

4 TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları öğrencilerin müziği bir meslek olarak seçtiklerini göstermektedir. Dolayısıyla aldıkları eğitimin kalitesi mesleklerini icra etme konusunda oldukça büyük önem taşımaktadır. Elde edilen bulgular görme engellilerin müzik eğitimi sürecinde önemli yer tutan Braille notanın mesleki müzik eğitimi almakta olan görme engelli öğrencilerin tamamı tarafından bile bilinmediğini göstermektedir. Bunun sebeplerinden biri müzik öğretmenlerinin Braille notayı bilmemeleri ve dolayısıyla da eğitim verdikleri görme engelli öğrencilere de öğretememeleridir. Müzik öğretmenlerinin bu konudaki eksiklerinin Pedagojik formasyon içerisinde ya da Hizmet içi eğitimlerle tamamlanması gerekmektedir. Braille nota okuyup yazabilen ve bu yazıyı eğitim süreçlerinde kullanan öğrencilere bakılacak olursa bu yazıyla basılmış metotlara ve notalara sahip olmadıkları ve metot ve notalarını kendi imkânlarıyla yarattıkları görülmektedir (Pirgun ve

Babacan, 2013). Özellikle algı eğitimi, ses eğitimi ve müziksel işitme okuma yazma dersleriyle ilgili yaşadıkları en büyük problemin Braille notaya erişim için sarf ettikleri zaman ve enerji kaybı olduğunu ifade etmişlerdir. Zaman ve enerji kaybını en aza indirmek için notayı Braille olarak yazmak yerine ses kayıt cihazıyla kaydetmek gibi bir çözüm ürettikleri görülmektedir. Ancak bu çözüm notanın profesyonel olarak incelenmesi bakımından dezavantajlı bir durum ortaya çıkarmaktadır (Sazlı ve Yurtseven, 2010). Dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus da öğrencilerin genel notayı Braille notaya dönüştürme sürecinde hocalarına ya da arkadaşlarına bağımlı kalmaları ve bu bağımlı olma durumunun gerek öğrencilerin eğitimden alacakları verimi düşürebileceği gerekse psikolojileri üzerinde olumsuz etkiler yapabileceğidir (Şendurur, 1995). Üstelik her zaman Braille nota kopyasını elde etmek için genel notayı okuyacak uygun birini bulmak mümkün olmamakta, bulunabilse dahi herkes nota okumayı doğru yapamamaktadır (Şendurur, 1995). Dünyaya bakıldığında Braille ile basılmış notaların ve metotların ülkemizle karşılaştırıldığında oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Sazlı ve Yurtseven, 2010). Son yıllarda ülkemizde de üniversitelerin bu konuyla ilgili çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ancak halen görme engelli öğrenciler için ihtiyacı duydukları notaları zamanında ve düzgün bir biçimde sağlayabilen bir üniversitenin olmadığı saptanmıştır. Bunun bir sebebi genel notayı Braille notaya dönüştüren teknolojilerin kullanımı için uzman kişilerin istihdam edilmeyişidir. Zira bu teknolojilerin kullanımı teknik bilgi ve beceri gerektirmektedir. Sonuç olarak Braille nota sağlayan bir merkezin oluşturulması mesleki müzik öğrenimi gören görme engelli öğrenciler için son derece önemli ve acilen çözüme kavuşturulması gereken bir konudur.

Araştırma bulguları total kör öğrencilerin problemlerinden farklı olarak az gören öğrencilerin de kendilerine has problemlerinin mevcut olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler ekran büyütme çözümlerinden veya çok büyük puntolu çıktılarından yararlanmaktadırlar. Bu çözümün genel notanın Braille notaya dönüştürülmesi kadar zaman alan bir süreç olmamasına rağmen maliyet bakımından öğrencilere ek bir yük getirdiği görülmüştür. Bundan yola çıkılacak olursa Braille nota sağlayacak bir merkezin az gören öğrencilerin büyük puntolu nota ihtiyacına da cevap vermesinin bu öğrencilerin nota problemlerine çözüm getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları üniversitelerin görme engelli müzik öğrencilerine sağladıkları imkânların, yaptıkları düzenlemelerin ve sahip oldukları yardımcı teknolojilerin yeterli olmadığını göstermektedir. Ancak bu durumun faturası mesleki müzik öğrenimi görmek isteyen görme engelli öğrencilere kesilmektedir. Görüşülen 10 öğrenciden 6'sı başvurmuş olduğu müzik yetenek sınavlarından en az birinde okulda gerekli düzenlemelerin olmaması gerekçe gösterilerek müzik yetenek sınavına dolayısıyla da o üniversitenin müzik eğitimi bölümüne kabul edilmediğini ifade etmiştir. Bu durum eşitlik ilkesine dayalı olarak verilmesi gereken eğitim hakkıyla

bağdaşmamaktadır. Gerekli uyarlamaların yapıldığı takdirde daha başarılı görme engelli müzisyenlerin ve öğretmenlerin yetişeceği yadsınamaz bir gerçektir.

5 KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Pegem Akademi.
- Demirci, M. E. (2005). Homeros'tan Aşık Veysel'e tarihte ve toplum yaşamında körler (Bilgelik mi çaresizlik mi?). İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Köseler, H. Görme engelliler için müzik eğitimi. (<http://www.halilkoseler.com/index.php/tuem-yazlarm/180-goerme-engelliler-cn-muezk-etm>, 25.08.2016 tarihinde erişildi).
- Pirgun, Y. ve Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29.
- Sazlı, K. ve Yurtseven, G. (2010). Müzikte Braille görmeyenlerin eğitimindeki yeri ve kurumsal çözüm önerileri. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 15-17 Aralık, Marmara Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şendurur, Y. (1995). Görme engelli öğrencilerin keman eğitiminde karşılaştığı güçlükler. *Mavi nota dergisi*, 16, Trabzon.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, Seçkin yayıncılık.

Öğrencilerin Scratch'te Kullandıkları Kod Kavrama Stratejilerinin İncelenmesi: Bir Göz İzleme Çalışması

Investigation of Students' Scratch Code Comprehension Strategies: An Eye Tracking Study

Soner KOTAN^{238a}, Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ^{239b}, Osman Gazi YILDIRIM^{240c}

Özet

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin blok program kodlarını kavramaya çalışması esnasında uyguladıkları stratejileri incelemektir. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmış olup araştırmanın çalışma grubunu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçlarını (1) Scratch'te hazırlanmış kod kavrama görevleri, (2) katılımcılardan elde edilen göz izleme verileri ve (3) katılımcıların kod kavrama görevlerindeki başarı durumlarını incelemek için hazırlanan değerlendirme formu oluşturmaktadır. Yapılan veri analizleri sonucunda kod kavrama görevlerini tamamlarken katılımcıların %76'sının (n=16) "sistematik"; geriye kalan %24'ünün (n=5) ise "ihtiyaç duydukça" kavrama stratejisi kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulguya ilave olarak "sistematik" kavrama stratejisini kullanan 16 katılımcıdan 13'ünün başarılı 3'ünün başarısız; "ihtiyaç duydukça" kavrama stratejisi kullanan 5 katılımcıdan 4'ünün başarılı 1'inin başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki bulguların ışığında katılımcıların çoğunun kod kavrama görevinde "sistematik" kavrama stratejisini kullandığı, "sistematik" ve "ihtiyaç duydukça" kavrama stratejisi kullanan katılımcıların başarı yüzdesinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Göz izleme; programlama eğitimi; kod kavrama stratejisi.

1. GİRİŞ

"Önceden yazılmış kodların ayrıntılı incelenmesi ve anlaşılması" olarak açıklanabilecek olan program kavrama süreci; hata giderme, kodların tekrar kullanılması, programların bakımlarının yapılması ve programlara farklı özellikler kazandırılarak geliştirilmesi gibi aktivitelere temel teşkil ettiği için programlamada önemli bir yere sahiptir (Wiedenbeck, Fix & Scholtz, 1993; Wiedenbeck & Ramalingam, 1999). Program kavrama karmaşık bir bilişsel süreçtir ve bu esnada ne tür bilişsel aktivitelerin yaşandığının incelenmesi programlama eğitiminin daha başarılı bir şekilde verilebilmesi için önem arz etmektedir (Wiedenbeck & Ramalingam, 1999). Littman, Pinto, Letovsky & Soloway'e (1987) göre temelde iki ana program kavrama strateji bulunmaktadır. Programcıların kullandığı bu iki temel strateji "sistematik (systematic)" ve "ihtiyaç duydukça (as-needed)" stratejisidir. Littman ve arkadaşlarına (1987) göre sistematik program kavrama stratejisini kullanan bireyler programda yer alan kontrol ve veri akışını detaylı bir şekilde analiz ederek program hakkında genel bir anlama sürecine girerler. İhtiyaç duydukça

^{238a} Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: soner.kotan@marmara.edu.tr

^{239b} Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: nozdener@marmara.edu.tr

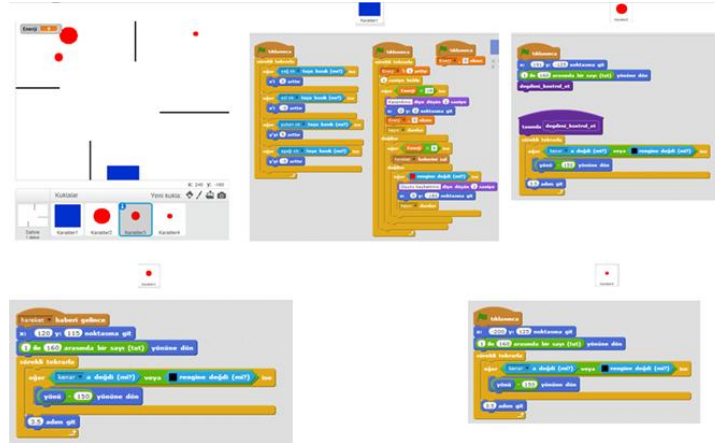
^{240c} Milli Savunma Üniversitesi Kara Astsubay MYO, Balıkesir-Türkiye, e-posta: ogyildirim32@gmail.com

kavrama stratejisini kullanan programcılar ise programın genelini anlamak yerine sadece o anda üzerinde çalıştığı kod parçacığı ya da metodun ne işe yaradığını anlamaya çalışırlar; gerek duydukça programda yer alan diğer kod bloklarını anlama sürecine girerler. Program geliştirme ve programlama eğitiminde program kavramanın önemi düşünüldüğünde bireylerin program kodlarını kavrarken ne tür stratejiler sergilediği ve sergilenen stratejilerin hangi etkenlere bağlı olarak değiştiğinin ortaya çıkarılması program kavrama yeteneklerimizin geliştirilmesi açısından kritik bir role sahiptir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin blok program kodlarını kavrama uygulaması esnasında uyguladıkları stratejileri incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise programlama konusunda başarılı ve görece başarısız öğrencilerin blok program kodlarını kavrama stratejilerindeki benzerlikler ve farklılıkların ortaya konulmasıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada, program kavrama görevleri esnasında katılımcıların ne tür kod kavrama stratejileri yürüttükleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 21 öğrencidir. Katılımcıların %48'i erkek (n=10); % 52'si kadındır (n=11).



Şekil.1. Kod kavrama görevi

Çalışmanın veri toplama araçlarını (1) Scratch'te hazırlanmış kod kavrama görevi, (2) katılımcılardan elde edilen göz izleme verileri ve (3) katılımcıların başarısını ölçmek için kullanılan değerlendirme formu oluşturmaktadır. *Kod kavrama görevi*, blok programlama ortamında (Scratch) araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır bir oyuna aittir ve değişkenler, aritmetik işlemler, karar yapıları, döngüler ve metotlar konularını kapsamaktadır. Oyunda amaç ana karakterin diğer karakterlere değmeden enerji seviyesini 18'e ulaştırmaktır. Ana karakter yön

tuşları ile hareket ettirilerek diğer karakterlerden kaçabilmektedir. Bu araştırma kapsamında hazırlanan kod kavrama görevi Şekil 1’de sunulmuştur. *Göz izleme verileri*, katılımcıların kod kavrama görevini gerçekleştirirken elde edilen göz hareketleri verisini içermektedir. *Mülakat*, katılımcıların kod kavrama görevini ne kadar anladıklarını sorgulamak amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan ve Tablo 1’de verilen değerlendirme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Değerlendirme Formu

Değerlendirme Konusu	Değerlendirme Sorusu
Enerji	Enerji faktörünü fark etmiş mi? Oyunda bir enerji özelliği olduğunu söyleyebiliyor mu? Enerji Seviyesi 6 olunca kırmızı taşın tetiklendiğini söyleyebiliyor Enerji Seviyesi 18 olunca oyunun bittiğini söyleyebiliyor mu? Enerjinin saniyede bir arttığını söyleyebiliyor mu?
Kırmızı Karakter	Mavi karakter kırmızıya değiştiğinde oyunun bittiğini söyleyebiliyor
Siyah Karakter	Mavi karakter siyaha değiştiğinde yönünün değiştiğini söyleyebiliyor
Yön Tuşları	Yön tuşlarının ne işe yaradığını biliyor mu?
Yeni Taş	Yeni taş olduğunu fark etti mi? Taşın ne işe yaradığını söyleniliyor mu?

2.2. Verilerin analizi

Katılımcılardan toplanan göz izleme verileri Marmara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü’nde yer alan İnsan-Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarında analiz edilmiştir. Katılımcıların göz hareketlerini içeren video görüntüleri ile katılımcılarla yapılan mülakat verileri nitel yöntemlerin yanında yüzde ve frekans değerleri kullanılarak analiz edilmiştir.

2.3. Uygulama süreci

Öncelikle Marmara Üniversitesi Göz İzleme Laboratuvarı’nda deney ortamı hazırlanmış, deney öncesi üç katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar çalışma için göz izleme laboratuvarına geldiklerinde çalışma hakkında kendilerine bilgi verilmiş; çalışma esnasında kendilerinden beklenen hususlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Katılımcılara laboratuvarında ilk olarak kalibrasyon işlemi uygulanmış, daha sonra kod kavrama görevleri sunulmuş ve ayrıntılı olarak incelemeleri istenmiştir. Bu esnada katılımcıların göz izleme verileri kaydedilmiştir. Katılımcıların kod kavrama görevini anlama seviyeleri değerlendirme formu kullanılarak kendileriyle yapılan mülakatlar vasıtasıyla değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Değerlendirme formlarından elde edilen veri analizine göre 10 üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda katılımcıların 2 ile 10 arasında değişen puanlar aldıkları görülmektedir. Katılımcıların puanlarının dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Değerlendirme Formu Puan Dağılımları

Puan	Katılımcı Sayısı (n=21)	Yüzde (%)
2	1	4.8
4	3	14.3
5	6	28.6
6	6	28.6
7	2	9.5
8	2	9.5
10	1	4.8

Katılımcıların “sistematiik” ve “ihtiyaç duydukça” kavrama stratejisini kullanma durumunu tespit etmek amacı ile göz izleme yollarını içeren videolar araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Yapılan veri analizleri sonucunda kod kavrama görevlerini tamamlarken katılımcıların %76’sının (n=16) “sistematiik”; geriye kalan %24’ünün (n=5) ise “ihtiyaç duydukça” kavrama stratejisi kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre katılımcıların çoğun kendilerine verilen kodu anlama sürecinde “sistematiik” program kavrama stratejisini kullanmaktadır. Katılımcıların değerlendirme formu puanlarına göre “başarısız” veya “başarılı” olarak sınıflandırılmaları durumunda (5 ve 5’ten büyük puan alanlar “başarılı”) %81’inin (n=17) başarılı, %19’unun (n=4) ise başarısız olduğu görülmektedir. Başarılı ve başarısız katılımcıların “sistematiik” veya “ihtiyaç duydukça” kavrama stratejisini kullanma durumu incelenmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kullandıkları Kavrama Stratejisi

Başarı Durumu	“Sistematiik” Sayısı	“İhtiyaç Duydukça” Sayısı	Toplam
Başarılı	13	4	17
Başarısız	3	1	4
Toplam	16	5	21

Tablo 3’e göre sistematiik kavrama stratejisi kullanan katılımcıların %81’inin (n=13) başarılı %19’unun (n=3) başarısız; ihtiyaç duydukça kavrama stratejisi kullanan katılımcıların %80’inin (n=4) başarılı %20’sinin (n=1) başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre “sistematiik” ve “ihtiyaç duydukça” kavrama stratejisi kullanan katılımcıların başarı yüzdeleri birbirine oldukça yakındır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre “sistematik” program kavrama stratejisini kullanan katılımcı sayısı, “ihtiyaç duydukça” program kavrama stratejisini kullananlara kıyasla daha fazladır. Bir başka deyişle katılımcıların çoğunun kod kavrama görevinde “sistematik” kavrama stratejisini kullandığı söylenebilir. Bu sonuç Fleming, Kraemer, Stirewalt, Dillon & Xie’nin (2008) ve Vattumalli’nin (2010) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pennington’a (1987) göre program kodlarının uzunluğu, kodların anlaşılmasında önemli bir faktördür. Bu çalışmada görece kısa kodlar içeren kod blokları kullanılmış olması katılımcıların tüm kod bloklarını sırayla incelemelerine yani baskın olarak “sistematik” program kavrama stratejisini kullanmasına neden olmuş olabilir. Sunum ortamı ve kodların uzunluğunun yanında zaman baskısının da kullanılan kod kavrama stratejisini etkilediği düşünülen unsurlardandır. Gilmore, Winder & Détienné’e (2013) göre “sistematik” kavrama stratejisi zaman baskısının daha az olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılar için herhangi bir zaman sınırlaması bulunmaması “sistematik” kavrama stratejisinin daha fazla tercih edilmesine neden olmuş olabilir. Yapılacak yeni çalışmalar ile bu durumun irdelenmesinde yarar vardır.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre katılımcıların başarılı ve başarısız olma durumuyla ilgili olarak çalışmamızda “sistematik” ve “ihtiyaç duydukça” kavrama stratejisi kullanan katılımcıların başarı yüzdesinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç “ihtiyaç duydukça” program kavrama stratejisini kullanan katılımcıların daha başarılı çıktığı (Kværn, 2006) ve “sistematik” program kavrama stratejisini kullanan katılımcıların daha başarılı çıktığı (Littman ve arkadaşları, 1987) çalışmaların sonuçlarıyla çelişmektedir. Gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalarla, sunum ortamı ve programlama dili değişikliğinin; gerek kod kavrama gerekse hata bulma süreçlerine etkisinin araştırılması, ilgili literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Fleming, S. D., Kraemer, E., Stirewalt, R. K., Dillon, L. K. ve Xie, S. (2008). Refining existing theories of program comprehension during maintenance for concurrent software. *In Program Comprehension, 2008. ICPC 2008. The 16th IEEE International Conference on* (pp. 23-32). IEEE.
- Gilmore, D. J., Winder, R. L., ve Détienné, F. (2013). User-centred requirements for software engineering environments (Vol. 123). *Springer Science & Business Media*.
- Kværn, K. (2006). *Effects of expertise and strategies on program comprehension in maintenance of object-oriented systems: A controlled experiment with professional developers* (Master's thesis).
- Littman, D. C., Pinto, J., Letovsky, S. ve Soloway, E. (1987). Mental models and software maintenance. *Journal of Systems and Software*, 7(4), 341-355.
- Pennington, N. (1987). Stimulus structures and mental representations in expert comprehension of computer programs. *Cognitive psychology*, 19(3), 295-341.
- Vattumalli, N. B. R. (2010). *Panorama-a software maintenance tool*. (Unpublished master's thesis). Iowa State University, Ames, USA.

- Wiedenbeck, S., Fix, V. ve Scholtz, J. (1993). Characteristics of the mental representations of novice and expert programmers: an empirical study. *International Journal of Man-Machine Studies*, 39(5), 793-812.
- Wiedenbeck, S. ve Ramalingam, V. (1999). Novice comprehension of small programs written in the procedural and object-oriented styles. *International Journal of Human-Computer Studies*, 51(1), 71-87.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sağlık Yönetimi Lisans Bölümlerindeki Akademik İstihdamda Uzmanlaşma: Yığılma Katsayılarıyla Bir Uygulama

Specialization in Academic Employment in Health Management Undergraduate Departments: An Application with Aggregation Coefficients

Murat ÇİFTÇİ²⁴¹

Özet

Bu çalışmanın amacı lisans düzeyinde sağlık yönetimi eğitimi verilen otuz iki üniversitede sağlık yönetimi alanında akademik uzmanlaşma düzeylerinin analiz edilmesidir. Uygulamada kullanılan veriler, bölümlerde görev yapan öğretim üye sayıları için yökatlas sisteminden, üniversitelerde görev yapan toplam öğretim üyesi sayıları içinse yökistatistik sisteminden 2017 yılı için derlenmiştir. Uygulama yöntemiye bölge biliminde 1938'den beri kullanılan uzmanlaşma katsayısıdır. Elde edilen bulgulara göre yirmi beş kamu üniversitesi fakültesindeki sağlık yönetimi bölümlerinde görev yapan öğretim üyeleri için gerçekleştirilen ilk uygulamada profesör kadrosundaki öğretim üyelerinin sayısal ağırlığına göre üniversitede akademik istihdamda yüksek ve güçlü uzmanlaşmanın gerçekleştiği üniversite sayısı 8, doçentlik kadrosunda görev yapanlara göre 8, birincil akademik iş piyasasında istihdam edilenleri tanımlayan daimi kadrolu profesör ve doçent bütününe göre 10'dur. Sözleşmeli statüsüyle ikincil akademik iş piyasasında yer alan doktor öğretim üyeleri için bu sayı 7 üniversite olarak gerçekleşmiştir. Öğretim üyelerinin tamamına göre 12 üniversitede sağlık yönetimi örgün/ikinci öğretim lisans eğitiminde görev alan akademisyen istihdamında yüksek uzmanlaşmanın varlığıyla karşılaşmıştır. Yüksekokulların da dahil edildiği ikinci aşamadaysa yüksek ve güçlü uzmanlaşmanın olduğu üniversite sayısı profesörlük kadrolarına göre 8, doçentlik kadrolarına göre 10, profesör ve doçentler bütününe göre 12, doktor öğretim üyelerine göre 10 ve öğretim üyelerinin tamamı içinse 15'tir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık yönetimi lisans eğitimi, sağlık yönetimi lisans eğitiminde akademik uzmanlaşma, sağlık sosyolojisi, çalışma sosyolojisi, bölge bilimi, uzmanlaşma katsayısı.

1. GİRİŞ

Türkiye'de 2017 yılı itibarıyla kamu üniversitelerinde lisans düzeyinde sağlık yönetimi alanında örgün ve ikinci öğretim olarak eğitim veren yirmi beş fakülte ve yedi yüksekokul bulunmaktadır. Söz konusu yirmi beş fakültede 22 profesör, 26 doçent ve 48 doktor öğretim üyesi görev yapmaktadır. Yedi yüksekokuldaki sağlık yönetimi programlarında görev yapan öğretim üyelerinin sayısı ise 3 profesör ve 18 doktor öğretim üyesiyle sınırlıdır. Toplamdaysa 122'si yirmi beş fakültede olmak üzere 143 öğretim üyesinin görev yaptığı lisans düzeyinde eğitim veren otuz iki sağlık yönetimi bölümünün bulunduğu üniversitelerde görev yapan toplam öğretim üyesi sayısıysa 27,605'e ulaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı da lisans düzeyinde sağlık yönetimi eğitimi

²⁴¹ Trakya Üniversitesi İİBF ÇEEİ Bölümü, Edirne Orcid ID: 0000-0002-6277-6360, muraticiftci@trakya.edu.tr

verilen otuz iki üniversitede sağlık yönetimi alanında akademik uzmanlaşma düzeylerinin analiz edilmesidir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizler, yığılma katsayısı yöntemine dayanmaktadır. Çiftçi (2018) tarafından hazırlanan akademik istihdamda bölgesel uzmanlaşma ve akademik rotasyon konusundaki makalesi ise öncül çalışma özelliğindedir. Söz konusu çalışmada üniversitelere göre öğretim üyelerinin akademik istihdamındaki uzmanlaşmanın tespitinde söz konusu analiz kullanılmış ve optimal değerlere dayanarak arz fazlası olan ve talep ihtiyacı bulunan üniversiteler tespit edilerek akademik rotasyona konu olabilecek akademisyen miktarları yine üniversiteler itibarıyla tespit edilmiştir. Bu çalışmanın aksine öncül çalışmada bölüm ayrımı yapılmaksızın öğretim üyesi bütününden hareket edilmiştir.

2. VERİ TASARIMI VE YÖNTEM

2.1. Veri tasarımı ve uygulama aşamaları

Uygulamada kullanılan veriler, bölümlerde görev yapan öğretim üye sayıları için yökatlas sisteminden, üniversitelerde görev yapan toplam öğretim üyesi sayıları ise yökistatistik sisteminden 2017 yılı için derlenmiştir. Uygulama iki aşamada gerçekleştirilmiş olup ilk aşamada sadece yirmi beş kamu üniversitesi fakültesinde yer alan sağlık yönetimi bölümlerinde görev yapan öğretim üyeleri analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise yedi kamu üniversitesi yüksekokulundaki sağlık yönetimi bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin sayısal dağılımları da eklenerek bu defa otuz iki bölüm için kapsam genişletilerek analiz tekrarlanmıştır. Fakülte ve yüksekokul ayrımıyla analizlerin iki aşamada gerçekleştirilmesinin temel sebebi, fakültelerde ağırlıklı olarak öğretim üyesi istihdamının oluşuna karşılık lisans düzeyinde de olsa yüksekokullarda öğretim üyesi dışında doktoralı veya doktoralı olmayan öğretim görevlilerinin de oldukça yüksek düzeyde istihdam edilmelerindendir.

2.2. Yöntem

Uygulama yöntemi olarak bölge biliminde 1938'den bu yana kullanılan uzmanlaşma katsayısı tekniği tercih edilmiştir. Katsayı değerleri ile otuz iki üniversitede akademik kadro derecelerine göre detaylandırılarak sağlık yönetimi alanındaki akademik istihdamda uzmanlaşma düzeylerini tespit ederek sınıflama imkanı mevcuttur. Uzmanlaşma değerlerinin yorumunda ise eşik değerlerin ne olması gerektiği, uzun yıllar boyunca literatürde tartışılmış olup literatürde yaygın olarak kabul görüp çalışmalarda eşik değerlerin kullanıldığı Miller vd (1991)' nin çalışmasında düşük düzeyde de olsa uzmanlaşma başlangıcının katsayı değerinin 0,7'ye ulaşmasıyla gerçekleşeceği kabul edilmiştir. Şayet katsayı değeri 1,3 ile 2 arasındaysa uzmanlaşma yüksek

düzyededir şeklinde yorumlanmaktadır. Katsayı değeri 2'yi aşıyorsa da uzmanlaşma düzeyi güçlüdür.

Buna göre çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamada da katsayı değeri 0,7'nin altındaysa üniversitede akademik istihdamda uzmanlaşmanın olmadığı, 0,7-1,3 arasındaysa akademik istihdam orta ve alt düzeyde uzmanlaşmanın mevcut olduğu, 1,3-2 arasındaysa akademik istihdamda uzmanlaşmanın yüksek düzeyde olduğu, 2'yi aşıyorsa da akademik istihdamda güçlü uzmanlaşmanın olduğu sonucuna varılabilmektedir. Buna göre:

- $LQ < 0,70$ $\Rightarrow$ Bölgesel uzmanlaşma yok/çok zayıf.
- $0,70 \leq LQ < 1,30$ $\Rightarrow$ Düşük/orta/orta üst bölgesel uzmanlaşma var.
- $1,30 \leq LQ < 2,00$ $\Rightarrow$ Yüksek bölgesel uzmanlaşma var.
- $LQ \geq 2,00$ $\Rightarrow$ Güçlü bölgesel uzmanlaşma var.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Yirmi beş kamu üniversitesi fakültesindeki sağlık yönetimi bölümlerinde görev yapan öğretim üyeleri için gerçekleştirilen ilk uygulamada profesör kadrosundaki öğretim üyelerinin sayısal ağırlığına göre üniversitede akademik istihdamda güçlü uzmanlaşmanın gerçekleştiği üniversite sayısı 4, yüksek uzmanlaşmanın gerçekleştiği üniversite sayısı da 4 olarak tespit edilmiştir. Bu sayı doçentlere göre 7 güçlü uzmanlaşma, 1 yüksek uzmanlaşma düzeyine sahip üniversite olduğu şeklindedir. Birincil akademik iş piyasasında istihdam edilenleri tanımlayan daimi kadrolu profesör ve doçent bütününe göre ise 4 üniversitede güçlü, 6 üniversitede yüksek akademik uzmanlaşma mevcuttur. Sözleşmeli statüsüyle ikincil akademik iş piyasasında yer alan doktor öğretim üyeleri içinse 1 üniversitede güçlü, 6 üniversitede yüksek akademik uzmanlaşmanın olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Öğretim üyelerinin tamamına göre ise 12 üniversitede sağlık yönetimi örgün/ikinci öğretim lisans eğitiminde görev alan akademisyen istihdamında yüksek ve güçlü uzmanlaşma mevcuttur (Bkz. tablo 1).

Düşük ve orta düzeyde uzmanlaşmanın mevcut olduğu üniversite sayıları incelendiğinde, profesör kadrosundaki öğretim üyelerinin sayısal ağırlığına göre üniversitede akademik istihdamda 2, doçentlik kadrosunda görev yapanlara göre 4'tür. Birincil akademik iş piyasasında istihdam edilenleri tanımlayan daimi kadrolu profesör ve doçent bütününe göre ise 2 üniversitede düşük ve orta düzeyde akademik uzmanlaşma mevcuttur. Sözleşmeli statüsüyle ikincil akademik iş piyasasında yer alan doktor öğretim üyeleri içinse 13 üniversitede düşük ve orta düzeyde akademik uzmanlaşmanın olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Öğretim üyelerinin tamamına göre ise 8 üniversitede sağlık yönetimi örgün/ikinci öğretim lisans eğitiminde görev alan akademisyen istihdamında düşük ve orta düzeyde uzmanlaşma mevcuttur (Bkz. tablo 1).

Akademik uzmanlaşmanın başlamadığı üniversite sayısı incelendiğinde profesörlük kadrosuna göre 14, doçentlik kadrosuna göre 13, birincil iş piyasasına göre 12, doktor öğretim üyeleri için 4 ve öğretim üyesi bütününe göre 4 olarak tespit edilmiştir (Bkz. tablo 1).

Tablo 1: Fakültelerde Örgün ve İkinci Öğretim Eğitimi Verilen Sağlık Yönetimi Bölümlerinde İstihdam Edilen Öğretim Üyelerinin İstihdamına Göre Akademik Uzmanlaşma

Sıra	Üniversite / Fakülte	Birincil Akademik İş Piyasası			İkincil akademik iş p.	Toplam
		Profesör	Doçent	Prof+Doç.	Dr.Öğr.Üyesi	
1	Ankara Ün. Sağlık Bilimleri F.	1,101	2,803	1,460	0,455	0,914
2	Bayburt Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,000	0,000	0,000	2,985	4,069
3	Cumhuriyet Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,000	1,206	0,793	0,896	0,968
4	Dicle Ün. İİBF	0,000	0,000	0,000	1,248	0,892
5	Düzce Ün. İşletme F.	4,693	2,117	3,298	1,229	1,972
6	Erzincan Ün. İİBF	0,000	0,000	0,000	1,658	1,817
7	Eskişehir Osmangazi Ün. Sağlık Bil. F.	1,442	0,000	0,649	0,817	0,756
8	Gazi Ün. İİBF	1,334	1,249	1,265	0,337	0,762
9	Gümüşhane Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,000	4,629	5,439	1,392	2,442
10	Hacettepe Ün. İİBF	2,057	2,262	2,050	1,031	1,410
11	İstanbul Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,840	0,000	0,442	0,426	0,400
12	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün. İİBF	3,197	0,000	1,354	1,317	1,521
13	Karadeniz Teknik Ün. Sağlık Bil. F.	0,000	0,000	0,000	0,840	0,548
14	Kırıkkale Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,000	0,000	0,000	1,248	0,999
15	Marmara Ün. Sağlık Bilimleri F.	1,301	1,673	1,498	1,182	1,303
16	Mehmet Akif Ersoy Ün. İİBF	0,000	0,000	0,000	1,538	1,474
17	Muğla Sıtkı Koçman Ün. Sağlık Bil. F.	0,000	2,199	1,792	1,025	1,377
18	Necmettin Erbakan Ün. Sağlık Bil. F.	0,000	0,000	0,000	1,173	0,896
19	Ondokuz Mayıs Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,000	0,703	0,455	0,761	0,590
20	Sağlık Bilimleri Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,000	0,000	0,000	1,385	0,496
21	Sakarya Ün. İşletme F.	1,684	2,899	2,650	0,746	1,413
22	Selçuk Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,927	0,751	0,837	0,547	0,661
23	Süleyman Demirel Ün. İİBF	2,740	1,064	1,827	1,282	1,576
24	Trakya Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,000	0,000	0,000	0,964	0,810
25	İstanbul Medeniyet Ün. Sağlık Bil. F.	0,000	2,519	1,649	1,509	1,668

İkinci aşamada ise yüksekokulların da eklenmesiyle otuz iki farklı kamu üniversitesindeki sağlık yönetimi lisans eğitiminde akademik uzmanlaşmanın analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre yüksek ve güçlü uzmanlaşmanın olduğu üniversite sayısı profesörlük kadrolarına göre 8, doçentlik kadrolarına göre 10, daimi statüde çalışan kadrolu profesör ve doçent bütününden oluşan birincil akademik iş piyasasında istihdam olunanlar bütününe göre 12, sözleşmeli statüde çalışan ikincil akademik iş piyasasında istihdam edilen doktor öğretim üyelerine göre 10 ve öğretim üyelerinin tamamı içinse 15 olarak tespit edilmiştir (Bkz. tablo 2).

Düşük ve orta düzeyde uzmanlaşmanın mevcut olduğu üniversite sayıları incelendiğinde, profesör kadrosundaki öğretim üyelerinin sayısal ağırlığına göre üniversitede akademik istihdamda 3, doçentlik kadrosunda görev yapanlara göre 2'dir. Birincil akademik iş piyasasında istihdam edilenleri tanımlayan daimi kadrolu profesör ve doçent bütününe göre ise 4 üniversitede düşük ve orta düzeyde akademik uzmanlaşma mevcuttur. Sözleşmeli statüsüyle ikincil akademik

iş piyasasında yer alan doktor öğretim üyeleri içinse 16 üniversitede düşük ve orta düzeyde akademik uzmanlaşmanın olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Öğretim üyelerinin tamamına göre ise 12 üniversitede sağlık yönetimi örgün/ikinci öğretim lisans eğitimi görev alan akademisyen istihdamında düşük ve orta düzeyde uzmanlaşma mevcuttur (Bkz. tablo 2).

Akademik uzmanlaşmanın başlamadığı üniversite sayısıysa profesörlük kadrosuna göre 19, doçentlik kadrosuna göre 19, birincil iş piyasasına göre 17, doktor öğretim üyeleri için 4 ve öğretim üyesi bütününe göreyse 5 olarak tespit edilmiştir (Bkz. tablo 2).

Tablo 2: Fakülte ve Yüksekokullarda Örgün ve İkinci Öğretim Eğitimi Verilen Sağlık Yönetimi Bölümlerinde İstihdam Edilen Öğretim Üyelerinin İstihdamına Göre Akademik Uzmanlaşma

Sıra	Üniversite / Fakülte veya Yüksekokul	Birincil akademik iş piyasası			İkincil akademik iş p.	Toplam
		Profesör	Doçent	Prof+Doç	Dr.Öğr.Üyesi	
1	Afyon Kocatepe Ün. Afyon Sağlık Y.O.	0,00	0,00	0,00	1,06	1,00
2	Ankara Ün. Sağlık Bilimleri F.	1,03	3,06	1,47	0,43	0,87
3	Ardahan Ün. Sağlık Y.O.	51,45	0,00	19,53	1,35	4,60
4	Bayburt Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	0,00	0,00	2,82	3,86
5	Cumhuriyet Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	1,32	0,80	0,85	0,92
6	Dicle Ün. İİBF	0,00	0,00	0,00	1,18	0,85
7	Düzce Ün. İşletme F.	4,38	2,31	3,32	1,16	1,87
8	Erzincan Ün. İİBF	0,00	0,00	0,00	1,57	1,72
9	Eskişehir Osmangazi Ün. Sağlık Bil. F.	1,35	0,00	0,65	0,77	0,72
10	Gazi Ün. İİBF	1,24	1,36	1,28	0,32	0,72
11	Gaziosmanpaşa Ün. Sağlık Y.O.	0,00	0,00	0,00	1,14	1,09
12	Gümüşhane Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	5,05	5,48	1,31	2,32
13	Hacettepe Ün. İİBF	1,92	2,47	2,07	0,97	1,34
14	İstanbul Medeniyet Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	2,75	1,66	1,43	1,58
15	İstanbul Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,78	0,00	0,45	0,40	0,38
16	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün. İİBF	2,98	0,00	1,36	1,24	1,44
17	Karadeniz Teknik Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	0,00	0,00	0,79	0,52
18	Kırıkkale Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	0,00	0,00	1,18	0,95
19	Kırklareli Ün. Sağlık Y.O.	24,21	0,00	8,45	1,41	2,67
20	Marmara Ün. Sağlık Bilimleri F.	1,21	1,83	1,51	1,12	1,24
21	Mehmet Akif Ersoy Ün. İİBF	0,00	0,00	0,00	1,45	1,40
22	Mersin Ün. İçel Sağlık Y.O.	0,00	0,00	0,00	1,12	0,76
23	Muğla Sıtkı Koçman Ün. Sağlık Bil. F.	0,00	2,40	1,81	0,97	1,31
24	Muş Alparslan Ün. Sağlık Y.O.	0,00	0,00	0,00	2,70	3,31
25	Necmettin Erbakan Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	0,00	0,00	1,11	0,85
26	Ondokuz Mayıs Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	0,77	0,46	0,72	0,56
27	Sağlık Bilimleri Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	0,00	0,00	1,31	0,47
28	Sakarya Ün. İşletme F.	1,57	3,16	2,67	0,70	1,34
29	Selçuk Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,86	0,82	0,84	0,52	0,63
30	Süleyman Demirel Ün. İİBF	2,56	1,16	1,84	1,21	1,50
31	Trakya Ün. Sağlık Bilimleri F.	0,00	0,00	0,00	0,91	0,77
32	Uşak Ün. Sağlık Y.O.	0,00	0,00	0,00	1,37	1,49

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlık yönetimi alanında lisans düzeyinde eğitim, 1963 yılında Sağlık Bakanlığı bünyesinde Sağlık İdaresi Yüksekokulu adıyla kurularak 1970'ten itibaren Hacettepe Üniversitesi bünyesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Uzun yıllar boyunca ülkemizdeki tek sağlık yönetimi

bölümü olma özelliğini de sürdürmüştür. Günün ihtiyaçları ve oluşan yoğun talep neticesinde yeni bölümlerin kamu ve vakıf üniversiteleri bünyesinde süratle açılması neticesinde 2017 yılına gelindiğinde, aktif olarak eğitim veren yirmi beşi fakülte yedisi ise yüksekokul bünyesinde olmak üzere toplam otuz iki farklı kamu üniversitesinde eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Söz konusu süratli artışa üniversitelerde yürütülmekte olan sağlık yönetimi örgün/ikinci öğretim lisans eğitiminde akademisyen varlığına dayalı olarak akademik uzmanlaşma düzeyinin de çeşitlenmesine yol açmıştır. Bu çalışmanın konusu da ders verme yükümlülüğüne sahip ve asgari doktora derecesi olan öğretim elemanlarını tanımlayan çoğunluğu teşkil eden öğretim üyelerinin bölümlerdeki istihdamına göre üniversitelerdeki akademik uzmanlaşmanın tespitine odaklanılmıştır. Elde edilen bulgular, akademik uzmanlaşmada özellikle birincil iş piyasasını oluşturan profesör ve doçent kadrolarındaki öğretim üyeleri açısından üniversitelerin büyük bölümünde herhangi düzeyde bir akademik uzmanlaşmanın sağlanamadığı görülmektedir. Bu durum, eğitim verenlerdeki farklılaşma sebebiyle üniversiteler arasında eğitim kalitesinde de ciddi dengesizlikleri beraberinde getirme potansiyelindedir. Bu sebeple bölüm eğitimiyle ilgili kısa orta ve uzun vadeli olarak neler yapılabileceğinin tespitine odaklanılmasına ihtiyaç vardır. Bu kapsamda üniversiteler arası çalışma gruplarının oluşturulması oldukça faydalı olacaktır. Mevcut dengesizliğin çözümüne yönelik neler yapılabileceği konusunda bir başlangıç oluşturması amacıyla kısa vadede öğretim üyesi rotasyonunun aktif olarak uygulanması, eğitim kalitesindeki olası farklılaşmanın sınırlandırılmasına katkı sağlayabilecektir. Orta vadede kadro şartlarının çeşitlendirilmesiyle uzmanlaşma başlangıcı sağlanamayan veya düşük-orta düzeyde uzmanlaşmaya sahip üniversitelere öğretim üyesi talebinin yönlendirilmesi mümkün olabilecektir. Örneğin profesörlük şartının asgari beş yıl yerine üç yıl olarak uygulanması ve aradaki sürenin yani iki yılın iki üç katı en az o üniversitede ilgili kadroda kalınması şartı konulması gibi önlemler dengesizliğin orta vadede hafifletilmesini sağlama potansiyelindedir. Uzun vadede ise öğretim üyeliği öncesindeki araştırma görevlisi kadrolarının tahsisinde farklılaşma önemli katkı sağlama potansiyelindedir.

5. KAYNAKLAR

- Miller, M. M., Gibson, L. J., & Wright, N. G. (1991). Location quotient: A basic tool for economic development analysis. *Economic Development Review*, 9(2), 65-68.
- Çiftçi, M. (2018). Türkiye'de akademik istihdamda bölgesel uzmanlaşma, akademik iş piyasası ve öğretim üyesi rotasyonu. *EKEV Akademi Dergisi*, 73, 233-262.
- YÖK, Sağlık Yönetimi(Fakülte) Programı Bulunan Tüm Üniversiteler, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10238>
- YÖK, Sağlık Yönetimi(Yüksekokul) Programı Bulunan Tüm Üniversiteler, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20103>
- YÖK, öğretim elemanlarının akademik görevlerine göre sayıları, 2017 – 2018, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Teaching and evaluating scientific process skills of secondary science students

Bilimsel süreç becerilerinin ortaokul öğrencilerine öğretimi ve değerlendirilmesi

Filiz KABAPINAR²⁴²

Abstract

The Turkish National Curriculum sets out the subjects to be taught and the knowledge, skills and understanding required in each subject. As similar to other subjects chemistry programme sets the attainment targets for knowledge and skills to be acquired. At the end of each year children are expected to reach certain levels of skills specifically in terms of scientific process skills. For instance they are expected to represent knowledge with graphs, control variables and design their own experiments. Yet instruction on skill acquisition appears to be attributed less importance as compared to instruction on knowledge. Thus whether the attainment targets concerning scientific process skills are achieved is the questions that motivated the present study. Another question that motivated the study was how to teach scientific process skills to secondary students. The study was designed in the line of constructivist perspective thereby qualitative design was adopted in the study. Scientific process skill indicator was designed and distributed to secondary students attending to different state schools. Indicator involved 10 open ended questions that required students to draw or read graph, control variables and design experiments. Additionally, 15 students were practically assessed if they design and conduct their own experiments. Rubrics were used so as to find out students' individual process skills. Findings revealed that students outperformed in working with graphs. However, the same is not valid for other scientific process skills. They especially had difficulty in working with control variables and manipulate variables. To this end, some of the students chosen a nonscientific way in designing their experiment. In the present study different ways were suggested to be used so as to teach scientific process skills. Concept cartoons, argumentation, problem based approach and inquiry based teaching are suitable ways to encourage students to acquire and develop scientific process skills. Inquiry based teaching is generally initiated via a problem posed by either case study or a question verbally formulated. Via inquiry students were invited to find out a solution for the problem posed. During this process students have to formulate the problem, search for the solution, design the experiment, manipulate variables, investigate the relationships between them and draw conclusions. Such an inquiry process could also be experienced via concept cartoons where visuals are used in creating inquiry situations. Argumentation could also be an alternative starting point for inquiry since it involves different views to be tested. Problem based approach is also an approach where students need to use different scientific process skills. These strategies will be examined and explored in terms of developing scientific process skills.

Key Words: Scientific process skill, teaching, evaluation, inquiry, concept cartoon.

²⁴² Marmara Üniversitesi, İstanbul, filizk@marmara.edu.tr

1. INTRODUCTION

Theoretical Framework

Constructivism has been one of the most influential themes in science teaching and learning since the 1980's (Steffe & Gale, 1995). Having accepted the constructivist philosophy in education, starting from 2005 in Turkey, the primary aim of the instruction has become helping students acquire skills rather than gain scientific knowledge (MEB, 2005). Science learning has been viewed as construction of scientific knowledge by the learner via observation and experimentation. The metaphor "students as scientist" (Driver, 1985) come to the fore with its main emphasis on scientific process skills.

Teaching approaches shifted from traditional teaching which is lecture-based practices to constructivist ones which emphasize that learner construct knowledge rather than accumulate information (Brooks & Brooks, 1993; Tobin, 1993; Jonassen & Land, 2000). The traditional Turkish teaching has expected to be constructivist in a sense that students are provided opportunity to carry out investigations to test their ideas and construct their own knowledge, making inquiries as little scientists. Yet instruction on skill acquisition appears to be attributed less importance as compared to instruction on knowledge.

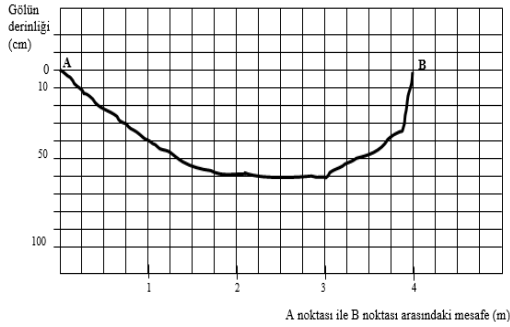
The Turkish National Curriculum sets out the subjects to be taught and the knowledge, skills and understanding required in each subject. As similar to other subjects chemistry programme sets the attainment targets for knowledge and skills to be acquired. At the end of each year children are expected to reach certain levels of skills specifically in terms of scientific process skills. For instance they are expected to represent knowledge with graphs, control variables and design their own experiments. Whether the attainment targets concerning scientific process skills are achieved is the question that motivated the present study. Another question was how to teach scientific process skills to secondary students.

2. METHOD

Research Design

The study was designed in the line of constructivist perspective thereby qualitative design was adopted in the study. Case study was benefitted to explore students' scientific process skills. Scientific process skills were investigated by both in paper-pencil form and practical. Scientific process skill indicator was designed and distributed to secondary students attending to different state schools. Indicator involved 10 open ended questions that required students to draw or read graph, control variables and design experiments. Examples of the questions appear on the questionnaire can be seen below. The first two questions are symbolic representations such as drawing and reading graphs.

1. Bazı öğrenciler bir gölün genişliği ile derinliğini ölçmüştür. Gölün farklı kısımlarından almış oldukları ölçümler ile aşağıdaki grafiği çizmişlerdir.



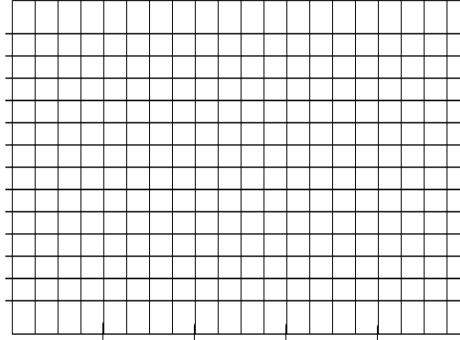
Lütfen verilen grafiği kullanarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

- a) Gölün genişliği ne kadardır?
b) Gölün en derin yeri kaç cm'dir?
c) Gölün 35 cm lık derinliğe sahip olduğu kısım A noktasından ne kadar uzaktır?

4. Aşağıdaki tabloda dakikadaki kalp atışı sayısı ile pompalanan kan miktarı arasındaki ilişkinin sayısal değerleri verilmiştir.

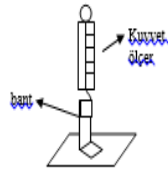
Kalp atışı (dakika)	55	70	80	90	120	140	175
Kan miktarı (litre)	4	4.8	5.2	5.6	6.0	5.8	4.6

Verilen değerleri aşağıda görülen **grafiğe** geçiriniz. Kalp atışı sayı değerlerini yatay eksene yerleştiriniz.



Questionnaire possess questions that gauge students' skills concerning controlling variables. The two questions below are taken from the questionnaire.

5. Çisem, 3 farklı yapıştırıcı banttan hangisinin yapıştırma özelliğinin daha fazla olduğunu belirlemek istemektedir. Bunun için, aynı boyda kestiği bantları aynı şekilde kağıda yapıştırdıktan sonra bantların kağıttan çıkmasına neden olacak kuvveti kuvvet ölçeği ile ölçmüştür.



Çisem'in deney sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

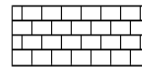
Yapışkan Bant	Bant genişliği	Kuvvet (N)		
		Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3
X	1.0 cm	1.8	2.0	1.9
	2.0 cm	3.9	3.8	4.2
	3.0 cm	6.4	5.6	5.8
Y	2.0 cm	4.0	4.5	4.3
	2.5 cm	5.4	5.3	5.7
Z	1.0 cm	2.1	1.6	1.9
	2.0 cm	4.1	3.9	3.5

- a) Kağıda en kuvvetli yapışan bant (X, Y ve Z) hangisidir?
b) Yukarıda verdiğiniz yanıtı nasıl ulaştığınızı açıklayınız.

7. Ali, aynı büyüklükteki kutuları aşağıda görülen şekilde üst üste dizmek suretiyle bir duvar oluşturuyor.



Veyisel ise, aynı tür kutuları aşağıda görülen biçimde yerleştirerek kendi duvarını oluşturuyor.



Ali ve Veyisel hangi duvarın daha sağlam olduğunu bulmak istiyor. Bunun için, yerden yuvarlayarak attıkları topu duvarlara çarptırmaı düşünüyorlar. Ancak, duvarların karşılaştırılabilmesi için iki duvara ilişkin bazı şeylerin durumlarının aynı olması gerekmektedir. Sizce neler aynı olmalıdır? En az 3 tanesini aşağıdaki boşluğa yazınız.

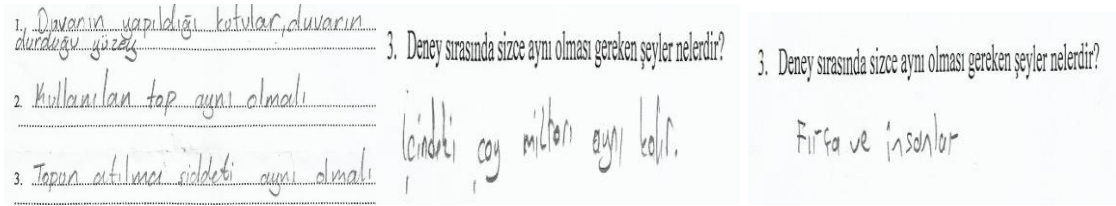
1.
2.
3.

15 students were practically assessed if they design and conduct their own experiments. Rubrics were used so as to find out students' individual process skills. The following example requires students to design their own experiment. While they design and conduct their experiment researcher observed students in carrying out the experiment and filled out the rubric so as to spot their way.

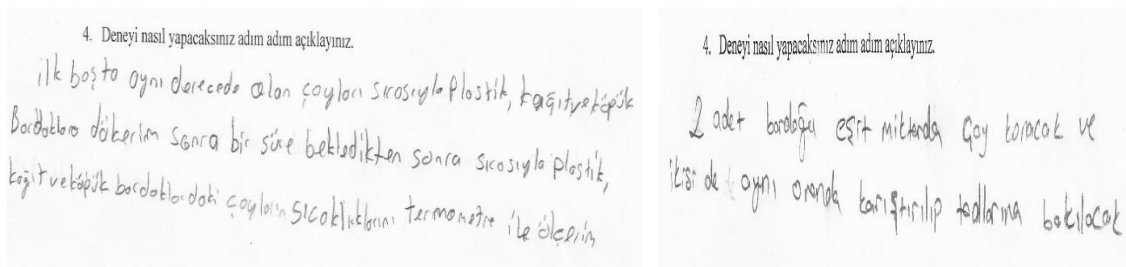
		Evet	Hayır
1	Kağıt peçeteleri eşit büyüklükte kesti	✓	
2	Kağıt peçetelerin katlarını açmadı	✓	
3	Suları ölçerken dereceli ölçü kabını kullandı	✓	
4	Ölçü kabındaki suyun hacmini ölçerken doğru yerden baktı	✓	
5	Ölçü kabında hacmi doğru olarak okudu	✓	
6	Üç peçete için kullandığı suyun miktarı aynı	✓	
7	Suları peçetelerle temas ettirirken aynı yöntemi kullandı	✓	
8	Su ile kullanılan peçeteleri tamamen ıslattı	✓	
9	Her bir peçetenin kaç ml su çektiğini bulabilecek bir yöntem seçti	✓	
10	Peçetelerin çekmiş olduğu su miktarlarını kaydetti	✓	
11	Veriler doğrultusunda peçetelerin emiciliklerini doğru yorumladı	✓	
Toplam Evet		11	
Toplam Hayır			-
Toplam Puan			11/11

3.FINDINGS

Findings revealed that students outperformed in working with graphs in both reading and drawing. They seem to be less successful in controlling variables.



Some of the students chosen a nonscientific way in designing their experiment. The findings indicated that all students could explain their way of thinking in the planning phase of the experiment in the worksheet.



As it can be seen in the excerpt above both students could explain the experiment they designed. Yet, the first student failed to control the variable caused by evaporation of tea while measuring the insulating feature of the tea mugs. The second student seems to find out the sweetness of the tea by tasting it which is a nonscientific way.

- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993). The Case for Constructivist Classroom. Association for Supervisor and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Driver, R. (1985). The pupil as scientist? Milton Keynes: Open University Press.
- Jonassen, D. & Land, S. (2000). Theoretical foundations of learning environments, Routledge.
- Steffe, L. P. & Gale, J. (1995). Constructivism in Education Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tobin, K. (Editor). (1993). The Practice of Constructivism in Science Education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müzik Zekâsını Kullanmak: Örnek Uygulamalar

Using Music Intelligence in Science and Social Studies Teaching: Example applications

Yücel KABAPINAR²⁴³, Filiz KABAPINAR²⁴⁴

Özet

2005 yılında gerçekleşen program değişikliğiyle, yapılandırmacı yaklaşım esas alınmış ve bu çerçevede eğitimde birçok alan değişime uğramıştır. Bu değişimden en yoğun olarak etkilenen derslerden ikisi de Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri olmuştur. Çoklu Zekâ Kuramı son dönemlerin en önemli kuramlarından biridir ve 2005 yılında Türk Eğitim Sistemi'nde gerçekleşen bu büyük dönüşümde adından çok da söz ettirmiştir. Bildiriye konu olan Müziksel - Ritmik Zekâ, "bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması"; "beste yapma, bir enstrümanı çalma, şarkı söyleme yeteneği", "ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık" şeklinde tanımlanmaktadır. Müzik zekasını belirleyen unsurlar, müziğin öğelerini (ses, ritim, tempo, nüans gibi) ayırt etmek ve hafızada tutmak, çalgı çalmada ve şarkı söylemede başarı sağlamak, beste yapmak, çeşitli olayları müziksel bir dille düşünmek, ifade etmek, yorumlamaktır. Yeni program, öğrencinin/çocuğun "eğlenme gereksiniminden" söz etmiş ve çocuk olarak, çocuk kalarak öğrenmeyi ön plana almıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde Müziksel Zekânın temele alındığı bir ders sürecinin olanaklı olup olmadığını belirlemek ve sürecin nasıl gelişmesi gerektiğini ortaya koymaktır. Araştırma eylem araştırması modeline uygundur. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Kimya Öğretmenliği 3. ve 4. sınıfına devam eden 12 öğrenci (her ana bilim dalından 4'er öğretmen adayı) oluşturmaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim sürecinin ardından bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci transkript edilmiş ve elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarıyla "Hayat Bilgisi Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi" derslerinde ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Kimya Öğretmenliği öğrencileriyle de ilgili derslerde gerçekleştirilen öğretim süreci ve Müzik Zekası temelli öğretmen adaylarının ürünleri bu bildiri ile gündeme getirilecektir. Sözgelimi, Fen Bilgisi ya da Kimya Öğretmenliği öğretmen adayları, "Maddenin halleri, Periyodik tablo, Organik kimya, Kimyasal bağlar, Radyoaktivite, Çözünme, Yüzey gerilimi, Tuzlar, Gazlar, Bazılar" gibi konuları bilindik ve popüler şarkıların sözlerine uyarladılar. Benzer şekilde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerinde de "Çevre koruma bilinci, Sivil toplum örgütleri, Turizm ve önemi, Erozyon, Sigara ve Sağlığa Zararları, Evde İş bölümü" gibi konularda şarkılar yazdılar. Bunun ardından ilkokul, ortaokul ya da lise öğrencileri ile öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl gelişmesi gerektiği konusu işlenmiş ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yine öğretmen adaylarının Müzik Zekası temelli öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri de ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zeka, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler

1.GİRİŞ

²⁴³ Marmara Üniversitesi, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr

²⁴⁴ Marmara Üniversitesi, Türkiye, filizk@marmara.edu.tr

2005 yılında Türk eğitim sisteminde gerçekleşen öğrenme anlayışı değişikliğiyle, uygulama boyutunda ne derece başarılı olduğu tartışmalı olsa da, yapılandırmacı yaklaşım esas alınmış ve bu çerçevede eğitimde birçok alan değişime uğramıştır. Bu değişim ile derslerin öğretim programlarından (müfredat) ders kitaplarına sınıf içi öğrenme/öğretme süreçlerinden ölçme değerlendirme sistematiğine dek tüm eğitim öğretim akışı etkilenmiştir. Bu değişimden en yoğun olarak etkilenen derslerden ikisi de Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri olmuştur. Yeni program, öğrencinin/çocuğun “eğlenme gereksiniminden” söz etmiş ve çocuk olarak, çocuk kalarak öğrenmeyi de ön plana almıştır.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının, öğrenme sürecinde en çok yardım aldığı Çoklu Zekâ Kuramı son dönemlerin en önemli kuramlarından biridir ve 2005 yılında Türk Eğitim Sistemi'nde gerçekleşen bu büyük dönüşümde adından çok da söz ettirmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı, problemleri çözebilmek veya ürün ortaya koyabilmek amacıyla bireylerin zekâ alanlarını kullanım biçimlerini açıklayan bir modeldir (Saban, 2002). 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilen bu kuram sekiz zekâ alanından oluşmaktadır (Gardner, 2010).

Öğrencilerin *bireysel farklılıklarının* merkeze alındığı öğrenme ortamlarını gündeme getirecek öğretim etkinliklerinin hazırlanması ve sınıf ortamına taşınması boyutunda Çoklu Zekâ Kuramı güncelliğini her zaman korumaya aday bir teori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuram, bir kavrama, bir ders konusuna ya da bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılabileceğini, *öğrencilerin farklı yeteneklerinin* işe koşulabileceğini göstermesi açısından önemli bir rehber işlevi görmektedir. Bu yaklaşım ile öğretmenin sınıftaki rolü değişmekte, klasik öğretene/bilen konumundan uzaklaşmaktadır. Bunun yerine öğretmene, farklı yeteneklerin ürün ortaya koymasına ve problemleri çözmesine ortam hazırlayacak etkinliklerin oluşturulması, süreç içerisinde öğrencilere rehberlik edilmesi ve değerlendirme aşamasında yapıcı katkıların ortaya konulması yönünde bir rol düşmektedir. Bu kuramın öğrenci ve yetenekleri merkezli bir eğitim anlayışı olması nedeniyle, öğrenci kendi öğrenme sürecine etkin olarak katılmakta, kendi kavram ve anlamlandırmalarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Öğrencinin kendi öğrenme sürecini yapılandırmada rol sahibi olması, son dönemdeki çağdaş eğitim yaklaşımlarının vurgu noktaları arasında yer almaktadır. Bu kuram, öğrencilerin “tembel” ya da “çalışkan” sıfatları ile etiketlenilmesinin ötesinde “daha az/daha çok yetenekli” olarak değerlendirilmesi gerektiğine yönelik ipuçları da vermektedir (Kabapınar, 2014).

Araştırmaya konu olan Müziksel-Ritmik Zekâ ise, "bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması v iletişimde bulunması"; "beste yapma, bir enstrümanı çalma, şarkı söyleme yeteneği", "ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık" şeklinde tanımlanmaktadır. Müzik zekasını belirleyen

unsurlar, müziğin öğelerini (ses, ritim, tempo, nüans gibi) ayırt etmek ve hafızada tutmak, çalgı çalmada ve şarkı söylemede başarı sağlamak, beste yapmak, çeşitli olayları müziksel bir dille düşünmek ve yorumlamaktır (Selçuk, Kayılı, Okut, 2002; Saban, 2002; Kabapınar, Sargın, 2018). Konuyla ilgili şarkı söyleme, bilinen bir şarkının sözlerini değiştirme, yeni beste yapma gibi etkinlikler yine Müziksel Zeka kapsamındadır Bu çerçevede bilindik şarkıların sözlerinin ilgili dersin kazanımı doğrultusunda değiştirilmesi merkezinde örneklere de rastlanılmaktadır (Kabapınar, 2014).

Sargın (2016), “Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zeka Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklemlmek: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde Hayat Bilgisi dersinde Müziksel Zeka'nın temele alındığı bir ders sürecinin olanaklı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubu, İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesindeki özel bir okulun 3. sınıfına devam eden 63 kişilik öğrenci; aynı kuruma bağlı çalışan 7 kişilik öğretmendir. Verilere açık uçlu ön-son algı anketi, gözlem, çalışma yapıları ve gün-lükler aracılığı ile ulaşılmıştır. Elde edilen verilere, içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmada, Müziksel Zeka temelli Hayat Bilgisi derslerinin kazanımlara ulaşma konusunda etkili olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca uygulamadan önce öğretmenlerin şarkıları ders işleniş sürecinde kullanmadıkları, salt şarkıları kullanarak ders işleme konusunun etkililiği konusunda kararsız kaldıkları; uygulamadan sonra fikirlerinin olumlu bir değişim geçirdiği belirlenmiştir.

Al (2016), 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zeka Kuramı çerçevesinde Müzikal Zeka etkinliği ve çalışma yapılarını uygulamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki 16 kız ve 16 erkekte oluşan 7. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. 8 hafta süren uygulamada veri toplama araçları, ön-son algı anketi, kamera-fotoğraf kayıtları, araştırmacı öğretmen günlüğü, Çoklu Zeka Kuramı çalışma yapılarıdır. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Müzikal Zeka'yı algılayış biçimlerinde olumlu değişimler yaşandığı; uygulamaların öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğu, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu tutum ve davranış geliştirdiği belirlenmiştir.

Ayyılmaz (2016), "Sosyal Bilgiler öğretiminde eğitsel müzik kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri"ni araştırmıştır. Araştırma karma yöntem yaklaşımına göre yapılmıştır. Çalışma grubu, İstanbul ilinin Beykoz ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 68 altıncı sınıf öğrencisidir. Deney grubundaki öğrenciler, eğitsel müzik kullanarak Sosyal Bilgiler dersi işlerken; kontrol grubundaki öğrenciler öğretim programında yer alan etkinliklerle Sosyal Bilgiler dersini işlemiştir. Veri toplama araçları, akademik başarı testi, Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, öğrenci görüşme formu, araştırmacı gözlem

formudur. Nicel verilerin analizinde ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için t testi; nitel verilerin analizinde yüzde, frekans ve doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun akademik başarı puanları artmış; ancak anlamlı fark bulunamamıştır. Buna karşın deney grubunun tutum puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde ise, eğitsel müziklerin öğrencilerin ders başarısını, bilgilerinin kalıcılığını ve motivasyonlarını arttırdığına; eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşmasını sağladığına yönelik görüş belirttikleri ifade edilebilir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi gündelik yaşamla bağlantılı derslerden başka Müzik Zeka'sının İngilizce (Kusnierek'ten aktaran Ayyılmaz, 2016), Matematik (Yağışan, Köksal ve Karaca (2014) ve Türkçe derslerindeki dilbilgisi konularının öğretiminde (Güney, Aytan ve Şengül, 2014) etkili olduğu çalışılmıştır. Ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde, öğretmen adaylarıyla, üstelik iki farklı anabilim dalından öğretmen adaylarıyla ve eylem araştırması deseni içerisinde bir öğretim planı ile gerçekleştirilmiş bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Bu anlamda bu çalışma, Müziksel Zekânın öğretmen eğitimi boyutuna odaklanması noktasında da ayrı bir önem taşımaktadır. Bu anlamda araştırmanın amacı, ilkokuldaki Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler ile lisedeki Kimya derslerinde Müzik Zekâsı merkezindeki bir öğrenme sürecinin ne derece işlevsel olabileceğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın araştırma soruları da aşağıdaki gibidir:

Öğretmen adaylarının;

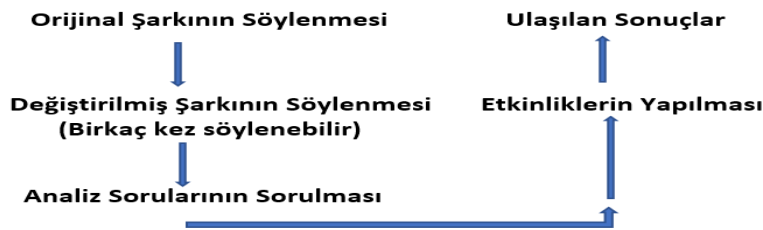
1. kendilerine sunulan Müzik Zekası merkezli öğrenme sürecine ilişkin bakış açıları nasıldır?
2. sınıflarında Müzik Zekasını kullanmaya ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Müzik Zekasının öğrencilerde geliştireceği beceri ve perspektiflere ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf ve Kimya Öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Her ne kadar eylem araştırmasına konu olan çalışma 45 ve 22 kişilik sınıflara verilmiş olsa da, nitel araştırmanın doğası gereği de, çok daha dar bir çalışma grubu ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda her iki ana bilim dalından gönüllülük esasına dayanarak seçilen 7'şer öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Toplam 14 öğrencinin 12'si kadın 2'si ise erkektir. Araştırma çerçevesinde sınıf öğretmenliği ana bilim dalında "Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersi ile Kimya Öğretmenliği programında yer alan Kimya

Öğretim Yöntemleri dersinde genelde Çoklu Zeka özelde de Müzik Zekası temelinde 6 saat öğretim gerçekleştirilmiştir.

Bu öğretim çerçevesinde öncelikle her iki ana bilim dalının öğrencilerine Çoklu Zeka Kuramı tanıtıldı; bu kuram merkezinde yer alan zeka alanları bağlamında ne gibi örnek etkinlikler gerçekleştirilebileceği incelendi. Ardından Müzik Zekası merkezli ne gibi etkinlikler yapılabileceği gündeme getirildi. Öğretmen adayları kendilerine sunulan örnekleri detaylarıyla incelediler. Bu aşamada öğretmen adaylarına, Müzik Zekası temelinde bir dersin akış süreci şu şekilde tanıtılmıştır.



Orijinal şarkının söylenmesi ile başlayan süreç, değiştirilmiş şarkı sözlerinin söylenmesi ile devam etmektedir. Ardından konu/kazanım merkezli sorular, şarkı sözleri ile de ilişkilendirilerek öğrencilere sorulmaktadır. Bu basamakta öğrencilerin analiz ve değerlendirme yapmaları sağlanır. Konu merkezli bireysel, ikili ya da çoklu grup etkinlikleri ile (drama, dilekçe/mektup yazma, karikatür çizme, fotoğraf/görsel yorumlama gibi) öğrenci katılımı derinleştirilir. En son basamakta da öğrencilerden ulaştıkları sonuçlar, bakış açıları istenir. Özellikle güncel ya da geçmişle ilgili konularda olanaklı olduğunca farklı bakış açıları cesaretlendirilir; çözümün ve bakış açısının birden fazla olacağının altı çizilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına sunulan çalışmalardan ve sınıfta nasıl analiz edileceğine ilişkin soru örneklerinden ikisine aşağıda yer verilmiştir.

Konu: Turizm/Turist ve Önemi
ARKADAŞIM EŞEK (Barış Manço)
Kaç yıl oldu saymadım köyden göçeli
Mevsimler geldi geçti görüşmeyeli
Hiç haber göndermedin o günden beri
Yoksa bana küstün mü unuttun mu beni

ARKADAŞIM TURİST
(Yazan: Pakize Merve Ağaçbacak ve Havva Çelik)
Kaç yıl oldu gelmedi, bizim turistler
Dolarlar gitti ele, kalkınmadık yine
Ruslarla İngilizler, hep birlik oldu
Gittiler gelmediler, olan bize oldu
Gelin görelim Ayasofya, Dolmabahçe, Antalya
Adana, Urfa, İskender, Baklava ve döner
Arkadaşım TU, arkadaşım RİST, arkadaşım TURİST
Arkadaşım TU, arkadaşım RİST, arkadaşım TURİST
Kazıkçılara inanma, onlar yalancı
Dürüst, esnaf, bakkala, olsun inancın
Bodrum, Çeşme, Antalya, sizlerle coşar
Özellikle erkekler hep size bakar

Bilindik bir şarkı olan Barış Manço'nun çocuk şarkısı Turizm ve Önemi konusuna uyarlanmıştır. Öncelikle şarkının orijinalinin seslendirilmesinin ardından yukarıdaki şarkı öğretmen adaylarıyla birlikte seslendirilmiştir. Ardından da öğretmen adaylarına bu şarkı merkezinde ilkokul öğrencilerine ne gibi sorular soracakları ne gibi etkinlikler yapabilecekleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının çalışmalarının ardından da aşağıdaki örnek sorular öğretmen adaylarına sunulmuştur.

Şarkıyı Analiz Soruları

1. Şarkıda geçen “Turist-Dolar- Kalkınma” kavramları arasındaki ilişki nedir? Açıklayınız. Turizm neden “bacasız sanayi” olarak nitelenir. Şarkı sözlerini düşünerek açıklayınız.
2. Şarkıda “Ruslarla İngilizler/ Hep birlik oldu/ Gittiler gelmediler/ Olan bize oldu” denmektedir? Neler olmuş olabilir ki turistler ülkemize gelmekten vazgeçmiş olsunlar? Varsayımlarınızı ifade ediniz.
3. Şarkıda sözü edilen “Ayasofya, Dolmabahçe, Antalya, Adana, Urfa, Iskender, baklava ve döner” ile ülkemizin hangi turistik zenginliklerine vurgu yapılmaktadır? Size göre daha başka ne gibi tanıtımı yapılması gereken turistik zenginliklerimiz vardır?
4. Şarkıda turizmi baltalayabilecek ne gibi olumsuz boyutlar dile getirilmiştir? Daha başka ne gibi olumsuzluklar olabilir?
5. Siz başka bir ülkeye gitseniz ve bir alışverişinizde fahiş fiyatla kazıklandığınızı anlasanız neler düşünür neler hissedersiniz?
6. Size göre kazıklanarak ülkesine dönen turist(ler) Türk turizmini nasıl etkiler? Bu kişilerin zihninde nasıl bir Türk imajı oluşur?
7. Siz bu şarkıya katkıda bulunsaydınız turizmin hangi başka boyutlarını gündeme getirirdiniz? Neden?

Yukarıdaki şarkı söylenirken eğlenmek araç değildir; doğrudan amaçlardan biridir. Özellikle öğrencilerin “öğrenirken çocuk kalması, çocuk kalırken de eğlenmesi” oldukça önemlidir. Bu ilk basamağın ardından, amaç olan konunun ya da kazanımın da işlenmesi en az eğlenmek kadar amaçtır da. Bu çerçevede yukarıda da görüldüğü üzere, turizmin amacı ve önemini yanı sıra, turizmde yaptığımız yanlışlar da şarkı sözlerinde gündeme getirilmektedir. Bu anlamda bir ders kitabı konu bağlamı içerisinde yer alan akademik boyutlar şarkı sözlerinde fazlasıyla vücut bulmuştur. Bu anlamda hem eğlenme hem de akademik amaçlar yerine getirilmektedir. Benzer şekilde Kimya Öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarına verilen eğitimde de aşağıdaki konu/örnek gündeme getirilmiştir.

YAKAR GEÇERİM...

Yine yüzümden düşen bin parça
Sıcaklığım artmıyor, oksitlenemiyorum
Eğer sıcaklığım artarsa
Organik maddeleri yakıyorum
Akıl karı değil, reaksiyonunun böylesi
Bu yakma değil, oksitliğin ta kendisi

Alkali metaller yerinde olsam
Ufak ufak uzarım durmam
Elementlerimi toplar giderim
Sodyum baryum lityum bakmam
Bazik oksit oluşmuş umursamam
Reaksiyona girenin yakar geçerim

Ozon güneş ışınlarını soğuruyorsa
Sen niye üzülüp kahroluyorsun
Bu sonucun vebali kirleticilerin boynuna
Bırak ozon tüketen maddeler bitsin
Akıl karı değil, tüketimin böylesi
Bu kirlenme değil, yok oluşun ta kendisi

Karbonla azot yerinde olsam
Ufak ufak uzarım durmam
Nötr oksit yerine bazik oksit olurum
Mangan klor krom bakmam
Yüksek değerlikli metal umursamam
Asidik oksit yapar geçerim

SORULAR

1. Oksijenin yanabilen maddeleri oksitlemesi için etkili olan faktör nedir?
2. Alkali metallerin oksijen ile reaksiyonu sonucu ne tür oksitler oluşur?
3. Oksijenle reaksiyonu sonucu bazik oksit oluşturan elementler nelerdir?
4. Ozonun insanlar ve canlılar açısından önemi nedir?
5. Ozon konsantrasyonunun azalmasına yol açan etkenler nelerdir?
6. Ametallerin oksijen ile reaksiyonundan ne tür oksitler oluşur?
7. Yüksek değerlikli metallerin oksijenle reaksiyona girmesiyle ne tür oksitler oluşur?
8. Asidik oksit oluşturan yüksek değerlikli metaller nelerdir?

Ajda Pekkan'a ait "Yakar Geçerim" adlı şarkının sözleri, Kimya Öğretim Program'ında yer alan "maddelerin oksijenle tepkimesi ve oluşan oksitlerin türü" konularına uygun olarak değiştirilmiş ve yine konu analizi bağlamında hazırlanan sorularla desteklenmiştir. Bu öğrenme sürecinin ardından öğretmen adayları ikiye ya da üçer kişilik grup çalışması ile öğretim programında seçtikleri bir konu temelinde etkinlikler hazırladılar. Etkinlikler sınıfta paylaşıldı ve daha nitelikli olması adına diğer grupların geliştirici yorumları alındı.

Bu sürecin ardından gönüllü öğretmen adaylarıyla süreci merkeze alan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildi. Bu görüşmede öğretmen adaylarına, paydaşı oldukları öğretim sürecine, kendi öğrencilerine sınıflarında müzik zekasını sunmaya ve müzik zekasının öğrencilerde geliştirebileceği beceri ve perspektiflerin neler olabileceğine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler kendilerinden alınan izin çerçevesinde ses kaydı ile kayıt edilmiş ve bu kayıt daha sonra transkript edilmiştir. Elde edilen verilere nitel veri

analiz yöntemlerinden betimsel analiz uygulanmıştır. Bu anlamda öğretmen adaylarının görüşmelerde ifade ettikleri görüşlerin genel eğilimleri saptanmış ve mülakat kesitleri ile birlikte sunulmuştur. Bu kesitler sunulurken Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları için SÖA, Kimya Öğretmenliği öğretmen adayları için KÖA kısaltması kullanılmıştır.

3. BULGULAR

1. Öğretmen adaylarının kendilerine sunulan Müzik Zekası merkezli öğrenme sürecine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından bir bölümünün, içinde yer aldıkları öğrenme sürecine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

SÖA4: Çok eğlenceli geçti. Hepimiz ayağa kalkıp dans ederek şarkıları söyledik. Bir ders ne kadar yüzümüzü güldürebilirse o kadar güldürmüştü. Kalkın şarkı söyleyin dense hiç birimizin canı istemezdi, utanırdık. Ancak bütün sınıf ayakta çok eğlenerek şarkıları söyledik. Ne güzel uyarlamışlar diye düşünmekten kendimi alamadım ve hatta acaba başka hangi konuya uyarlayabilirim diye düşündüm. Nihayetinde yangın konusu (Evde Güvenlik) hakkında bilinç ile alakalı şarkılar yazdık. Kimseyi bu kadar istekli görmedim ben daha öncesinde. Herkes belirli bir şarkı seçiyor ve konuya göre yeni cümlelerle şarkı tekrar yazılıyordu. Bir yandan da bunlar yapılırken her grup çok eğleniyordu tabii ki. Şarkıların yazımı bittikten sonra herkes sırayla şarkısını seslendirmeye başladı. Her şarkı okunduktan sonra benim dilime o şarkı dolanıyordu. Beyin ne kadar da açık bırakıyor kendini, ne kadar da almaya istekli. Ama bu dersin işlenişinde en net gözle görülür bir gerçek vardı ki o da dersler eğlenceli de işlenebilir, öğrenciler derisi çok eğlenerek de kavrayabilir, öğrencilerin hepsini zinde tutmak mümkün geçiydi.

SÖA8: Dersin yoğunluğunu üzerinden atıp eğlencenin hâkim olduğu anlardı. Ritme hiç yeteneğim olmasa dahi şarkıların yerine sözcükler düşünmek güzeldi üstelik her projede olduğu gibi ortaya kendi ürününü çıkarma keyfi başkaydı. Derste ara verip dinlediğimiz müzikler gibi salt yorgunluğumuzu almıyor aynı zamanda konu ile alakalı düşünmeye devam etmemizi sağlıyordu.

KÖA3: Genel olarak ders sürecinde karşılaştığımız yeni kavramlarda hemen bu fikre sahip olamıyoruz. “Acaba hatırlayabilecek miyim? Şu an anlayabildim ama ya tekrar karşıma çıktığında anlayabilecek miyim?” gibi endişeli duygulara kapılıp ne yazık ki öğrenmemize engel olacak olumsuzluklara sahip oluyoruz. Bu da bizim başarımız önünde duran engellerden biri aslında. Müziğin özel öğretim dersinde kullanılması aslında derisi daha keyifli daha rahat daha kalıcı işlememize çok yardımcı oldu. Müziğin ve sanatın gücü sanırım bu.

KÖA4: Müzik zekâsının işlenmesini ilgi çekici buldum. Bunun nedeni hiç üstüne düşünmediğim bir öğretim metodu öğrenmemizdi. Eğer öğretmenliğimiz sırasında uygulayabilirsek, öğrencilerin de bizim eğlendiğimiz kadar eğleneceğini düşünüyorum. Çoklu zekâ içerisinde mutlaka öğretilmesi gereken bir zekâ türü ve öğretme metodu. Özellikle bilime uzak duran müzik yönelimli veya müzik zekası yüksek öğrencilere erişim

imkânı vereceğini düşünüyorum. Öğretmenlikte önemli konulardan biri de olabildiğince çok öğrenciye ulaşabilmek bence. Özellikle de öğrenciler, müzik sözlerini komik ve garip bulacağından, sözlerin ve konunun akıllarında uzun yıllar kalacağını düşünüyorum. Bununla beraber materyalini hazırlamakta en zorlandığım zeka türü buydu.

Yukarıdaki öğretmen adaylarının ifadelerinin ötesinde, diğer açıklamalarda da gündeme getirilen kavramlar “Tepeden Tırnağa, Akılda Kalıcılık, Ezber bozan, Eğlenme, Ritim, Estetik, Empati, Yaratıcı Düşünme, Aktif Katılım, Kolay öğrenme, Keyifli Ders, Yetenek, Rahatlık” olarak gözlenmiştir. Bu bağlamda en sık kullanılanlar ise “Eğlenme, Ritim, Yaratıcı Düşünme” olmuştur.

Yine Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları Müzik Zekası temelli etkinliklere daha coşku ile yaklaşırken Kimya öğretmen adaylarının ise görece daha temkinli oldukları söylenebilir. Bu bağlamda Kimya öğretmen adayları için bu etkinlikler daha çok bilgiyi akılda tutma ile öğrenciye ulaşabilmek için bir araç olarak kullanma boyutundadır.

2. Öğretmen adaylarının sınıflarında Müzik Zekasını kullanmaya ilişkin görüşleri nasıldır?

Sınıf öğretmenliği ve Kimya öğretmen adaylarının müzik zekasını sınıflarında kullanmaya ilişkin bakış açıları aşağıdaki gibidir;

SÖA4: Müzikal zeka kesinlikle ilkökul sınıflarında işlevsel olarak kullanılmalıdır. İlkokul çocuğu oyun çocuğudur. İlkokul çocuğunun 40 dakika boyunca bir sırada hareketsiz kalması normal midir? Eğlenmek ister, enerjisini atmak ister, şarkılar söylemek ister, dans etmek ister. Sessiz şekilde oturması ne kadar olasıdır? Çocuklara sınırlar koymayarak doğru eğitimle onların ilerlemeleri mümkün. Çocuk eğlendiği bir şeyi kolay kolay unutmaz, hafızasında konumlandırır ve bunu tekrar eder ve o bilginin kalıcılığını sağlar. Çocukların gelişim düzeylerindeki algıları, öğrenim biçimleri okul ortamında ihmal edilmemeli; böylelikle dersleri sevmeyen öğrencilerimiz olmayacaktır.

SÖA2: Bence Müzik Zekası en işlevsel ilkökul yıllarında kullanılır. Çünkü ilkökul çağındaki çocukların oldukça hareketli olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda zihinsel olarak dikkat süreleri oldukça kısadır. İşlenen ders sürecinde çocuklarda dikkat dağınıklığı meydana geldiği zaman devreye girecek ve öğrencilerin dikkatini tekrar vermelerine olanak sağlayacak unsurlardan biri müzik olabilir. Hareket, ritim gibi durumları desteklediği için ilkökul çağındaki çocuklar için oldukça zevkli olacaktır.

KÖA1: Bazı kimya konularında müzik zekasını kullanmak olanaklıdır. Özellikle 9.sınıf kimya konuları daha basite indirgenebilir ve sözel olduğu için bu seviyedeki öğrenciler için daha uygun olabilir.

KÖA2: Bence 9. sınıfta uygulamak en mantıklısı çünkü onların en çok ilgisi çeker. Üst sınıflar o kadar ciddiye almaz bunları ama en ideal 9. sınıf bence onlara oyun gibi gelir hem de öğrenirler.

KÖA4: Hazırlama yönünden zor olduğunu düşünüyorum. Sözcükleri bilimsel olarak doğru seçip, bir taraftan da orijinal şarkıyı olabildiğince bilgi yüklü hale getirmek zorlayıcı etkenler.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları, mesleklerinin öznelere olan çocuklarının yaş kuşaklarını gündeme getirerek böylesi çalışmaların ilköğretim çocukları için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin “hareketsizlik yerine enerjilerini atmaları”, “eğlenmeleri”, “eğlenerek öğrenmeleri” ve bu bağlamda “öğrenmenin kalıcılığı” bu yaş kuşağı için oldukça önemlidir denilmektedir. Bu anlamda hareket-ritim-eğlenme-öğrenme önemli bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır ve bu amacı da müzik zekası temelli etkinlikler yerine getirebilir.

Kimya öğretmen adaylarının ise müzik zekasını sınıflarında kullanma noktasında bazı rezervleri olduğu görülmektedir. Tüm lise sınıflarında uygulanabilirliğini düşünmemektedirler. Daha çok lisenin ilk yılları belirli bilgileri akılda tutma adına öne çıkmaktadır. Üst sınıflara gidildikçe öğrencilerin ciddiye almamaları da gündeme gelebilmektedir. Ve yine bir öğretmen adayı için de böylesi bir öğretim sürecinin öznesi olan şarkıları hazırlamak çok da kolay değildir. Bu anlamda Sınıf öğretmenliği ile Kimya öğretmenliği öğretmen adayları arasında gerçekten de pedagoji temelli bir ayrışım müzik zekası noktasında yaşanmaktadır.

3. Öğretmen adaylarının Müzik Zekasının öğrencilerde geliştireceği beceri ve perspektiflere ilişkin görüşleri nasıldır?

Yukarıdaki sorunun analizi sonrasında, müzik zekasının ilköğretim ya da lise öğrencilerinde geliştirebileceği beceri ve perspektifler ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Bu çerçevedeki ifadelerden sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına ait olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

SÖA3: Müzikal Zeka temelinde işlenecek bir ders ile öğrenci ritim ve tempo yetisini kazanır. Daha sonra yazdığı şarkılarla işleyeceği konu hakkında araştırma yapması gerektiğini bilir ve şarkı yazma aşamasında kulağa hoş gelmesi için o şarkıya yapacağı ses uyumuyla beraber çocukta estetik duygusu da gelişir. Kısacası çocuğa kazandıracığı başlıca özellikler; estetik algısı, araştırmacı bir kişilik, yaratıcı düşünebilen, ritim duygusu. Bunun yanında öğrenci yaptığı araştırmalar ve bulduğu çözüm yollarıyla beraber empati becerisini de kazanır.

SÖA5: Daha kolay öğrenmeyi sağlar, öğrenmekten zevk almaya başlar. Yaratıcılık becerilerini destekler. Duyduğu müziği işitebilme, ritmi fark edebilme gibi yetenekleri kazanır. Zamanla müziğin verdiği rahatlama ona mutluluk, kendine güven gibi özellikler kazandırır. Uyumlu, ahenkli yazı yazma becerisi kazandırır.

SÖA6: Sürekli ve düzenli müzik eğitimi dikkati, koordinasyonu, ana dili, ilgi ve yeteneklerini, iletişimini geliştirmektedir. Müzik, yaratıcılık ve soyut düşünebilme becerisine katkı sağlar. Karşılaştıkları olaylar karşısında o konu ile ilgili şarkı söyleyebilir, yeni bir söz yazabilir. Müzik bir düzen içermesinden ötürü düzenli ve sürekli

yapıldığında dikkati toplamaya yardımcı olur. Ritim sayesinde bedensel ve psiko motor gelişimin tamamlanıp tamamlanmadığı, olası bir sorunu önceden tespit etmeye yarar. Konuşma bozukluğu olan öğrencilerin ritim sayesinde dil sorunları çözüme kavuşabilir.

İlkokul öğrencileri boyutunda olası beceri ve perspektifler olarak, “Ritim ve tempo tutma, Müziği algılama, Hayal gücü, Empati, Araştırma, Estetik, Yaratıcılık, Dil becerileri, Sosyal ilişki, Eğlenerek kolay öğrenme, Kalıcı öğrenme, Soyut düşünebilme, Konuşma bozukluklarının giderilmesi” öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Kimya öğretmen adaylarının bu çerçevedeki görüşlerinden bazılarına ise aşağıda yer verilmiştir.

KÖA1: *Müzik zekası temelinde işlenecek bir ders öğrencilerde yaratıcılık duygusunu geliştirmede fazlasıyla etkili olacaktır. Bilgi ve müziğin senkronizasyonu öğrencilerin algı yeteneğini de fazlasıyla geliştirecektir. Analitik düşüncenin yanı sıra ritmik zekanın gelişiminde de oldukça rol oynayacaktır.*

KÖA2: *Çocuklara ümit verir yaşadıkları hayata bir parça güzellik katar, hayal güçlerinin gelişmelerine katkı sağlar. En önemlisi de öğrenmede kalıcı etkiler yapabilir. Daha başarılı daha mutlu bireyler olabilirler.*

KÖA5: *Şarkılarla verilen net bilgiyi kafa karışıklığı olmadan algılayabilirler. Böylece konuyu doğru öğrenmiş ve kendileri de yeni müziksel zeka örnekleri yaratarak bildiklerinin üstüne koyabilirler. Ayrıca müziksel zeka örneği yaratan öğrencilerde farkında olmadıkları yazma becerilerinin de ortaya çıkması sağlanır. Hayal gücü gelişir. Sınıfta sosyalleşme olur. İletişim güçlenir.*

Kimya öğretmen adayları tarafından dile getirilen olası beceri ve perspektiflerden bazıları da “Ritim ve tempo tutma, Müziği algılama, Yaratıcılık, Analitik düşünme, Bilimsel süreç becerilerinin kullanımı/geliştirilmesi, Hayal gücü, Kalıcı öğrenme, Kıvrak zeka, Utanmama, Sosyal ilişki, Yazma becerileri” olarak kendini göstermektedir. Sosyalleşme ve eğlenme temelli perspektiflerden başka “bilimsel süreç becerileri, ve analitik düşünme gibi beceri ve perspektifler de hem kimya dersi hem de lise öğrencileri temelli bir analizin sonuçları olarak görülmektedir.

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Anlamlandırmalarında farklılık olsa da Sınıf Öğretmenliği ve Kimya Öğretmenliği öğretmen adayları kendilerine sunulan Müzik Zekası eğitiminden oldukça keyif almışlardır. Eğlenmek kavramı bu anlamda her iki ana bilim dalının öğretmen adaylarının dile getirdikleri ortak görüştür. Nitekim ilkökul 3. Sınıf öğrencileri ile Hayat Bilgisi (Sargın, 2016; Kabapınar, Sargın, 2018) ve ortaokul 7. Sınıf öğrencileri ile Sosyal Bilgiler (Al, 2017; Ayyılmaz, 2016) derslerinde gerçekleştirilen müzik zekası temelindeki eylem araştırması deseni araştırmalarda öğrencilerin dile getirdikleri en önemli boyut “eğlenmek” ve “eğlenerek öğrenmek” olmuştur. Bu anlamda eğlenmek hem ilkökul hem de ortaokul ve üniversite öğrencilerinin ortak paydada buluştukları

temel kavram olmuştur. Yine yukarıda anılan eyleme araştırmaları öğrenme, çıkarımında bulunma ve ürün oluşturma durumlarının da 3. ve 7. sınıflarında gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Sargın, 2016; Al, 2017; Kabapınar, Sargın, 2018).

İlkokul sınıf öğretmenliği öğretmen adayları müzik zekasının kullanımının 1-4. sınıfların hemen tümünde kullanılabilir demişlerdir. Nitekim Sargın'ın çalışması da bunu teyit eder niteliktedir Ancak lisedeki Kimya derslerinin sadece belirli sınıflarında ve konularında müzik zekasının kullanılabileceği öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Sınıf ve Kimya öğretmen adayları öğrencilerde gelişecek beceriler noktasında birbirine yakın yanıtlar verdiler; «Eğlenerek kolay ve kalıcı öğrenme», «sosyalleşme», «ritme ve tempo tutma», «araştırma» dile getirilen beceri ve perspektiflerden bazılarıdır.

Bazı öğrencilerin okula gitmek istemediği, okulu anlamlandırmakta güçlük çektiği bir dönemde bulunmaktayız. Yine bireysel farklılıklar da günümüz programlarında en güçlü şekilde ifade edilen kavramlardan biridir. Bu anlamda öğrencilerin bireysel farklılıklarının anlamlandırıldığı, eğlenerek öğrenmenin ön plana çıkarıldığı kuramlardan biridir Çoklu Zeka ve onun bileşenlerinden biri olarak müzik zekası. Bu çerçevede öğretmen adaylarının da öğretmenlik algılarının oluşturulmasında işlevsel olması gereken kavramlardan biri olarak öne çıkarılmalıdır. Bu anlamda müzik, sadece “ruhun gıdası” olmakla kalmamalı, öğrenmenin ama eğlenerek öğrenmenin de gıdalarından biri olmalıdır. Ne dersiniz?

5. KAYNAKÇA

- Al, S. (2017) *Müzikal Zeka Temelinde Çoklu Zeka Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamak: Bir Eylem Araştırması* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ayyılmaz, A. M. (2016) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Müzik Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Gardner, H., (2010) *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zeka Kuramı*, Alfa Yayınları, İstanbul
- Güney, N., Aytan, T., Şengül, M. (2014) "Müziksel-Ritmik Zekaya Yönelik Etkinliklerin Dil Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi", *NWSA-Education Sciences*, 9 (2), ss.120-134.
- Kabapınar, Y. (2014) *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, PegemA
- Kabapınar, Y., Sargın, T. (2018) "Hayat Bilgisi Dersinde Müzik Zekasını Uygulamak: Şarkılarla Ders Yapılır mı?", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 67, ss. 504-529
- Saban, A., (2002) *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Nobel Yayınları, Ankara
- Sargın, T. (2016) *Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zeka Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklemlemek: Bir Eylem Araştırması* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Yağışan, N., Köksal, O., Karaca H. (2014), "İlkokul Matematik Derslerinde Müzik Destekli Öğretimin Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi", *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, C.3, s.11
- Selçuk, Z. Kayılı, H.; Okut, L. (2002) *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Eğitim bilimciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin teori, strateji, yöntem ve model kavramları arasındaki farklara ilişkin düşünceleri

**Do educational scientists, prospective teachers and teachers
differentiate between theory, strategy, method and model?**

Filiz KABAPINAR²⁴⁵, Fatma ŞAHİN²⁴⁶

Abstract

Educational sciences possess different concepts for similar event or phenomenon. This is sometimes due to different language used by different educational scientists on purpose. On the other hand the onus is sometimes on the translation conducted by different researchers. New instructional approaches has emerged during the last 20 years. This is especially true when social sciences has introduced by a new paradigm named constructivism. This ascending paradigm has brought about new instructional approaches that are called method in some case, strategy or model in others. It is possible to see the cases where different names are used for the same concept in textbooks or research books. Whether the similar mess occurs in prospective or in-service teachers' conceptual framework? Is the question motivated the present study? The present study was designed as a survey research. Thus a questionnaire was designed and distributed to prospective teachers, in service teachers and university lecturers (n=100) working at education faculties. The questionnaire involved six open-ended questions that asked participants to define each term listed. These concepts were theory, strategy, model, approach and method. Participants were also required to indicate the relationships between these concepts. Additionally a group of participants including university lecturers who were expert in curriculum and instruction were interviewed. The interviews were carried out so as to determine the participants' verbal explanation as well as the consistency in using the target concepts aforementioned. Findings revealed that even though prospective teachers completed several lectures such as introduction to education, learning theories and curriculum/planning they still had difficulty in differentiating the aforementioned concepts. They seem to clear on the meaning of learning theory. Yet majority felt difficulty in comparing and contrasting the concepts of model, method, approach and strategy. Similar findings were also valid for in service teachers and university lecturers. In service teachers seem to be much confused as compared to their prospective counterparts. They appear to feel difficulty in explaining the term learning theory. University lecturers seem to be divided into two. Even though they all have position at education faculties and conducting educational research majority failed to differentiate between the concepts learning theory, model, strategy and approach. Those who describe themselves as curriculum designer and had position at curriculum planning and instruction departments describe the terms in scientifically acceptable way. Yet their ideas on concepts and the relationships between the concepts were not in rapport with each other.

Anahtar Kelimeler: Method, Theory, Strategy, Approach, Educational Research.

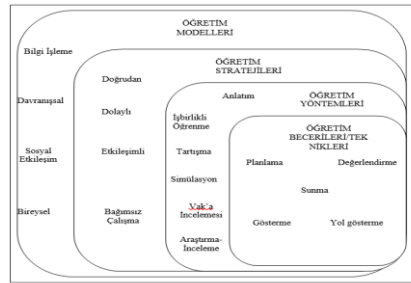
1.INTRODUCTION

Theoretical Framework

²⁴⁵ Marmara Üniversitesi, İstanbul, filizk@marmara.edu.tr

²⁴⁶ Marmara Üniversitesi, İstanbul, fsahin@marmara.edu.tr

New instructional approaches has emerged during the last 20 years. This is especially true when social sciences has introduced by a new paradigm named constructivism. This ascending paradigm has brought about new instructional approaches that are called method in some case, strategy or model in others. It is possible to see the cases where different names are used for the same concept in textbooks or research books. For instance in educational settings or textbooks Ausubelian perspective might be called teaching strategy (sunuş yoluyla öğretim stratejisi) or teaching model (sunuş yoluyla öğretim modeli). Similarly, discovery learning can be represented as a teaching model (buluş yoluyla öğretim modeli) or as a teaching strategy (buluş yoluyla öğrenme stratejisi). The same mess can also be seen in different concepts such as inquiry teaching (represented as model, teaching approach, teaching strategy). Collaborative learning appear to be read as learning theory, learning model, teaching strategy, teaching approach even it is sometimes named as learning technique. Similar to textbooks or research books, educational sciences also possess and use different concepts for similar event or phenomenon. This is sometimes due to different language used by different educational scientists or sometimes due to their epistemological views concerning the paradigm they adopted (Weinstein & Mayer, 1985). On the other hand the onus is sometimes simply on the translation conducted by different researchers or writers. Even though they do not agree on the definitions of the concept aforementioned, they seem to agree on the relationship between model, strategy and method as the figure below shows.



Şekil 2. Öğretimel Çerçeve Kaynak: University of Saskatchewan (2000). Instructional Approaches www.usask.ca/education/docs/instructional_approach_mstrapp03.html

The models reveal a philosophical view of teaching and the level of instructional practices. Senemoğlu (1997) reported from Joyce and Weil (1980) that the teaching model is defined as models or plans that can be used to shape the training program, to regulate teaching materials, to guide teaching in the classroom and in other situations. Models are used in the selection and implementation of teaching strategies, methods, skills and activities (Taşpınar & Atıcı, 2002). In this respect, four basic models are generally defined which are behavioral, information-processing, social interaction and individual models. Thus it is possible to state that models are general sophisticated view that determine the decisions at the backyard.

The concept of strategy is defined as a very general framework for achieving the objectives of the course. It is possible to use approach instead (Taşpınar & Atıcı, 2002). According to this definition the strategy includes a series of effectiveness from the selection of subject to analysis, from the consideration of the psychological principles of teaching to the selection of the teaching method to be applied (Mc Neill & Wiles, 1990). In other words, it is to give direction to the teaching process in any dimension (Büyükkaragöz & Çivi, 1994). Doğan (1997) makes a definition in this context and defines it as a system applied to direct interaction between students and teaching resources during the course. On the other hand, the tactics and tools necessary to carry out learning are defined as learning strategies (Loranger, 1994; Weinstein and Mac Donald, 1986). According to another definition, teaching strategies are general ways that determine the teaching methods and the line followed proposed activities (Büyükkaragöz & Çivi, 1994; Küçükahmet, 1994). A range of definitions are offered for the term strategy. Some appear to agree on some aspects where some differentiate from the others in an apparent way.

Teaching methods include the practices of teachers to ensure the desired learning. In other words, it refers to the way teachers use teaching tools, materials, subjects, teaching techniques in order to achieve their teaching objectives (Mc Neill & Wiles, 1990). It is possible to define it as the path to be followed to render the student to reach the target (Fidan, 1985; Büyükkaragöz & Çivi, 1994). According to Gürol (1994), the method is the way in which the content is most effectively taught to the students, who have a role as a tool in achieving the defined objectives. Doğan (1997) has made a definition similar to this and described it as the path (expression, show, etc.) to be followed. To some teaching method is the shortest way to reach the target (Demirel, 1999). Teaching technique can be defined as the method of implementing a teaching method or the whole of the operations within the class (Mc Neill & Wiles, 1990).

As it can be seen different educators produce different definitions for the same concept. In some definition overlapping occurs. Yet some differentiates much. Definition of a teaching model appear to be similar to teaching strategy in the view of different educators. Therefore it is possible to see the cases where different names are used for the same concept in textbooks or research books. Whether the similar conceptual mess occurs in prospective or in-service teachers' conceptual framework? Is the question that motivated the present study.

2. METHOD

Research Design

The present study was designed as a survey research. Thus a questionnaire was designed and distributed to prospective teachers (n= 35), in service teachers (n= 40) and university lecturers

(n=25) working at education faculties. The questionnaire involved three open-ended questions that asked participants to define each term listed. These concepts were theory, strategy, model, approach and method. Participants were also required to indicate the relationships between these concepts. A group of participants including university lecturers who were expert in curriculum and instruction were interviewed. The interviews were carried out so as to determine the participants' verbal explanation as well as the consistency in using the target concepts aforementioned.

The questions appear on the questionnaire can be seen below. As it can be seen the first question presented a number of concepts and asks participants to classify them as theory, strategy, technique, model, approach and method.

1. Aşağıda verilenleri öğrenme kuramı (teori), öğretim stratejisi, öğretim tekniği, öğretim yöntemi, öğretim modeli olarak sınıflandırınız.

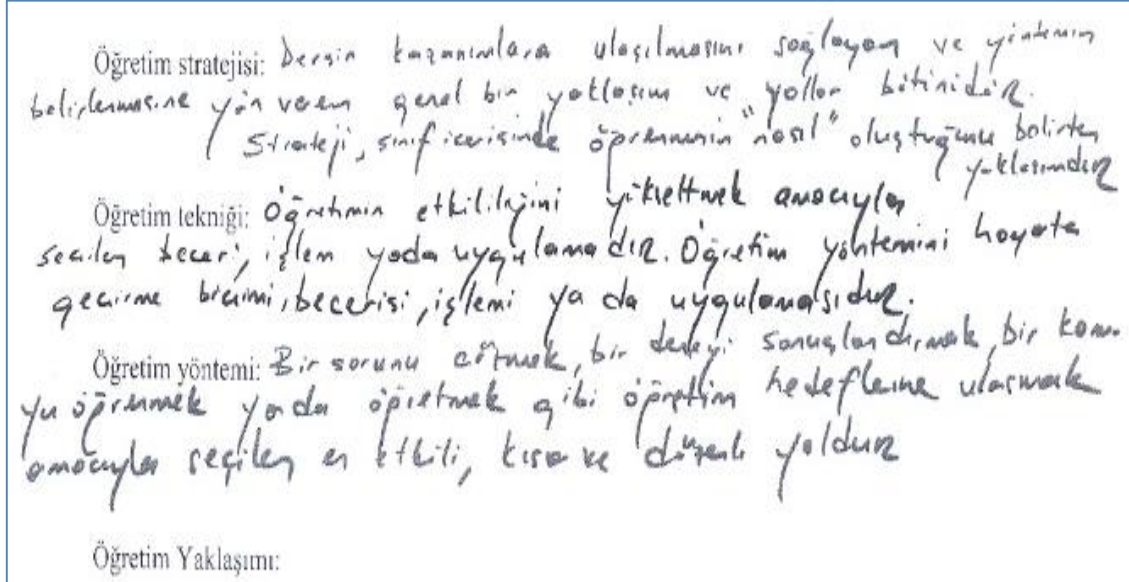
	Öğrenme kuramı (teori)	Öğretim stratejisi	Öğretim tekniği	Öğretim yöntemi	Öğretim modeli	Öğretim Yaklaşımı	Diğer
İşbirlikli							
Beyin fırtınası							
Sunuş							
Buluş							
Tam Öğrenme							
Aktif Öğrenme							
Araştırma							
Bilgisayar Destekli							
Soru-Cevap							
Deney							
Gözlem							
Anlamlı Öğrenme							
Tartışma							
Grup Çalışması							
Proje Temelli							
Çoklu Zeka							
Beyin Temelli							
Düz Anlatım							

Then participants were asked to define the terms appear on the table above. The third question asks participants to show the relationship between the term listed.

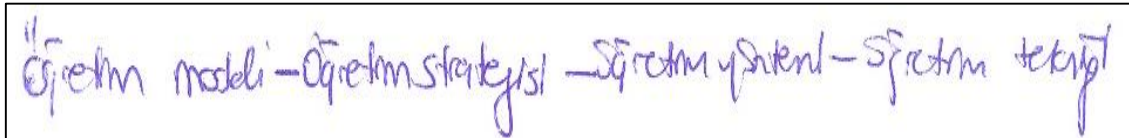
3.FINDINGS

Findings revealed that even though prospective teachers completed several lectures such as introduction to education, learning theories and curriculum/planning they still had difficulty in differentiating the concepts. They also indicated that majority (n=35) of prospective teachers could not differentiate between teaching method and teaching technique, 10 of them could not even define the terms. Among participants 24 out of 35 listed the concepts from general to specific

as model, strategy, method and technique, the rest either thought that strategy or method is more general than others. One of the participant's definition can be seen below.



As it can be seen she could not define teaching model and approach while similar definitions provided by her for strategy and method. Analysis indicated that nearly half of the prospective teachers defined teaching model as teaching design, the rest could not provide any definition. Some of them appear to see teaching model and teaching method as similar terms. According to the prospective teacher below teaching model and method are the same concepts. They relate model, strategy, method and technique in acceptable way as the excerpt reveal below.

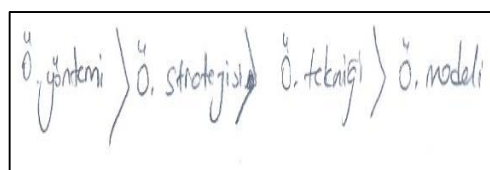


Prospective teachers' classifications regarding model, strategy, method and technique are not overlap as can be seen in excerpts below. However, all prospective teachers seem to clear on the meaning of learning theory and paradigm.

	Öğrenme kuramı (teori)	Öğretim stratejisi	Öğretim tekniği	Öğretim yöntemi	Öğretim modeli	Öğretim Yaklaşımı	Diğer
İşbirlikli			✓				
Beyin fıtması				✓			
Sınıfl	✓						
Buluş	✓						
Tam Öğrenme		✓					
Aktif Öğrenme		✓					
Araştırma				✓			
Bilgisayar Destekli			✓				
Soru Cevap				✓			
Deney				✓			
Gözlem				✓			
Anlamlı Öğrenme		✓					
Tartışma			✓				
Grup Çalışması			✓				
Proje Temelli	✓						
Çoklu Zeka						✓	
Beyin Temelli						✓	
Düz Anlatım				✓			

	Öğrenme kuramı (teori)	Öğretim stratejisi	Öğretim tekniği	Öğretim yöntemi	Öğretim modeli	Öğretim Yaklaşımı	Diğer
İşbirlikli				✓			
Beyin fıtması			✓				
Sınıfl		✓					
Buluş		✓					
Tam Öğrenme					✓		
Aktif Öğrenme				✓			
Araştırma			✓				
Bilgisayar Destekli		✓					
Soru Cevap			✓				
Deney			✓				
Gözlem			✓				
Anlamlı Öğrenme			✓		✓		
Tartışma			✓				
Grup Çalışması			✓				
Proje Temelli					✓		
Çoklu Zeka						✓	
Beyin Temelli					✓		
Düz Anlatım				✓			

Similar findings were also valid for in service teachers and university lecturers. In service teachers seem to be much confused as compared to their prospective counterparts. They appear

[illegible]

	qibranu (kurani hece)	qibranu stratiji	qibranu taktiki	qibranu yotami	qibranu metodi	Qibranu Yaklaşımı	Dijital
Tahribatlı					X		
Beyin formasi							
Buhsiz	X						
Buhsiz	X						
Tam					X		
Qibranu Aksiy						X	
Qibranu Aldatma	X						
Eligayaz Destekli					X		
Sora- Cevap			X				
Dispoz				X			
Gizlilik				X			
Azimli	X						
Qibranu							
Tartuyma							
Ceng				X			
Qibranu							
Prop				X			
Tamamli							
Yaklaş	X						
Yaklaş							
Beyin	X						
Tamamli							
Diz				X			

operasi model / operasi strategi / operasi yastensi / operasi teknologi

4.CONCLUSION

662

and strategy. Similar findings were also valid for in service teachers and university lecturers. In service teachers seem to be much confused as compared to their prospective counterparts. They appear to feel difficulty even in explaining the term learning theory. Lecturers those who described themselves as curriculum designer and had position at curriculum planning and instruction departments describe the terms in scientifically acceptable way. Yet their ideas relating the relationships between the concepts were not in rapport with each other. They all agree on the existence of mess related to these concepts. Some thought that the onus is on books and textbooks. Whatever the reason behind there seems to be a dilemma awaiting to be solved by educators or curriculum planners.

5. REFERENCES

- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1994): Genel Öğretim Metotları. Konya: Atlas Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı, Önder Matbaacılık.
- Fidan, N. (1985): Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Gürol, M. (1994): Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Yöntem Sorunu, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (1-2), 120-130.
- Instructional Approaches (2000). University of Saskatchewan
www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/approach/instrapp03.html
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). Models of Teaching, Englewood Cliffs.
- Küçükahmet, L. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Loranger, A.L. (1994). The Study Strategies of Successful and Unsuccessful High School Students, Journal of Reading Behavior, 26 (4), 347-360.
- Mc Neill, J. & Wiles, J. (1990). The Essentials Of Teaching: Decisions, Places And Methods. New York: Mcmillan.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., & Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. Elementary School Journal, 89, 301-342.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara.
- Taşpınar M. & Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. Eğitim Araştırmaları, 2 (8), 207-215.
- Weinstein, C. & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 1-53). New York: Macmillan.
- Weinstein, C.E. & Mac Donald, J.D. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies? Journal of School Psychology, 24 (3), 257-265.

Yeni Nesil Web Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı

Use of New Generation Web Technologies in Education

Fatma AKGÜN²⁴⁷, Hasan ÖZGÜR²⁴⁸

Özet

Herhangi bir işi zaman ve mekan bağımsız olarak gerçekleştirmeyi saylayan internet, eklenen yeni uygulamalarla eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda kullanıcıların hayatlarını kolaylaştırmış ve işlerin daha hızlı, etkili ve etkileşimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. Bu uygulamalar arasında yer alan web uygulamaları hem öğretmen hem de öğrenci açısından eğitimde görselliğin, işbirliğinin ve yaratıcılığın artmasına vesile olarak konuların daha iyi pekiştirilmesine araç olmaktadır. Bu çalışmada güncel web araçlarının bilinmesi ve ne tür uygulamalarda kullanılabileceğine ilişkin eğitim içerisinde yer alan tüm bireylerin bu konuda bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Bu çalışmada eğitim ortamlarında anlatılan konuları destekleyici web tabanlı güncel uygulamalara yer verilecek ve bu sayede öğretmenlerin teorik bilginin pekiştirilmesi amacıyla öğrencilere her türlü uygulamaya ilişkin görsel ve etkileşimli bir kaynak sunabilmesine ilişkin etkili bir araç sağlanmış olacaktır. Ayrıca öğrenciler de bu tür uygulamalara kişisel bilgisayar, tablet ya da mobil telefonları vasıtasıyla zaman ve mekân bağımsız ulaşabilecek ve kendini hem içerik hem de teknolojik anlamda kolayca geliştirebilecektir.

Anahtar kelimeler: web 2.0 uygulamaları, eğitim, teknoloji.

1. GİRİŞ

Bilim dünyasında yapılan yenilikler yazılım alanını da etkileyerek web tabanlı uygulamaların gelişimini sağlamış ve bu gelişimler web tabanlı uygulamaların her alanda hayatın içerisinde daha da çok yer almasına vesile olmuştur. Bu uygulamalar arasında yer alan web 2.0 ve web 3.0 araçları kullanıcılara gerek iş gerekse kişisel yaşamlarında büyük kolaylıklar sağlamış ve kullanıcılara etkileşimli bir ortam içerisinde çalışabilme imkanı sunmuştur. “world wide web” kelimelerinin kısaltılmışı olan www yani web teknolojisi, internet aracılığıyla resim ve video görüntüleme gibi çoklu ortam olanakları sunan, bunun yanı sıra metinsel ifadeler gibi yazı görüntüleme amacıyla kullanılan bir yapıdır. World Wide Web insanların, teknolojik ağırlara dayalı olarak etkileşimde bulunmaları için kullanılan tekno-sosyal sistem olarak tanımlanabilir. Tekno-sosyal sistem, insan bilişini, iletişimini ve işbirliğini geliştirir (Aghaei, Nematbakhsh ve Farsani, 2012). Web, fikrinin 1989 yılında Tim Burners-Lee tarafından başlatıldığı en büyük dönüştürülebilir bilgi yapısıdır. Web teknolojisini Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma ışığında Web 1.0 için bilişim ağı, Web 2.0 için iletişim ağı, Web 3.0 için işbirliği ağı ve Web 4.0 için Web entegrasyonu ifadeleri kullanılmaktadır (Aghaei, Nematbakhsh ve Farsani, 2012).

Web 2.0 Teknolojisi

Web 2.0 kavramı ilk kez 2004 yılında web dünyanın önde gelen şirketlerinin de katıldığı bir konferansta Tim O'Reilly tarafından ortaya atılmıştır. Web 2.0 sadece okunabilir bir ortamdır (Web 1.0), hem okunabilir hem de yazılabilir bir ortama geçişi ifade etmenin yanı sıra kullanıcıların da kendi fikir ve düşüncelerini ifade edebileceği ve bunu diğerleriyle paylaşabileceği dinamik, etkileşim düzeyi yüksek, esnek, işbirliği ve paylaşımı ön plana çıkaran,

²⁴⁷ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Edirne, fatmaakgun@trakya.edu.tr

²⁴⁸ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Edirne, hasanozgur@trakya.edu.tr

kullanıcı merkezli sosyal uygulamalar içermektedir. Web 2.0 teknolojisi içerisinde birçok farklı alanda uygulamaları gerçekleştirmeyi sağlayan araçlar bulundurmaktadır.

Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Bu web tabanlı uygulamalardan özellikle web 2.0 uygulamaları eğitim içerisinde hem öğrenciye hem de öğretmene ders işleyişlerinde aracı olarak konunun daha işlevsel ve daha görsel bir biçimde aktarılmasına olanak sağlamıştır. Web 2.0 teknolojileri sayesinde öğrenciler için sınav korkularını yenme, çevrimiçi ortamda sunum hazırlama, eğitsel oyun geliştirme, eğitsel amaçlı sosyal ağ, eğitsel anket düzenleme, kodlama eğitimi, dil gelişimine katkı, kavram haritası oluşturma, karikatür/animasyon oluşturma gibi eğitsel içerikler sunulması oldukça büyük yarar sağlamaktadır. Bu tür uygulamalar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin sınav korkularını yenmesi ve konuyu daha da pekiştirmesi açısından konuyu anlattıktan sonra o konuya ilişkin küçük bir quiz gerçekleştirebilir, eğitim amaçlı sosyal ağ platformları sayesinde işlevsel bir içerik yönetimi ile öğrencilere profesyonel bir öğrenme ortamı sunulabilir, derste gerçekleştirdikleri aktiviteleri sunmak adına ücretsiz kişisel blog ya da web sitesi oluşturabilirler. Tüm bunların yanı sıra çevrimiçi bir ortam içerisinde profesyonel sunum hazırlayıp, sosyal, kültürel, bilimsel, sanatsal veya herhangi bir konuya ilişkin eğitsel bir anket düzenleyebilirler. Ayrıca öğretmenler, kodlama eğitimi, eğitsel oyun geliştirme, kavram haritası, zihin haritası veya diyagram oluşturma, video, grafik veya animasyon gibi daha birçok eğitsel içerikli uygulamalar ile dersi daha ilgi çekici bir hale getirip etkili bir biçimde işleyerek, öğrencilerin kavramlar üzerinde daha kolayca yorum getirebilme yetisine sahip olmasını sağlayabilirler. Bunun yanı sıra Eğitim alanında web tabanlı güncel araçların yer almasıyla daha aktif ve katılımcı bir sınıf ortamı oluşturulabilir, grup çalışması ile öğrenciler birbiri ile daha etkileşimli ve işbirlikli bir biçimde çalışabilir, sorumluluk alabilir, yapılandırıcı ve etkili öğrenme ile bireysel gelişimlerine hatta dil becerilerinin gelişmesine dahi katkı sağlanabilir.

Web 2.0 Araçları

Web 2.0'ın temeli olan güncel teknolojiler ve sosyal yazılım araçları arasında sosyal ağ siteleri (social networks), ağ günlükleri (bloglar), vikiler (wikis), RSS beslemeleri, sohbet (chat), oynatıcı ve video yayın abonelikleri (podcast ve videocasts), resim paylaşımı (photo sharing) ile işaretleme (bookmarks) ve etiketleme (tagging) uygulamaları yer almaktadır (Genç, 2010; Gülnar ve Acar, 2018; Işık, 2013; Sanders ve Schrote, 2007). Web 2.0 teknolojisinin sunduğu yenilikler arasında bulunan ağ günlükleri (Weblogs), vikiler (wikis), ses ve video yayın abonelikleri (podcast ve videocasts), sosyal ağlar (social networks), yer imleri (bookmarks) etiketleme (tagging) benzeri uygulamalarının eğitim alanında kullanımlarına ilişkin değerlendirmeler de sunulmaktadır (Peltier-Davis, 2009). Bu uygulamalar kullanıcılara kolayca üyelik sağlayarak isteğe uygun amaçla kullanılabilir. Üyelik işlemleri kolayca yapılabildiği gibi gmail hesabı ya da en çok kullanılan sosyal ağ platformu olarak kabul edilen facebook üyeliği ile de kolayca yapılabilir.



Şekil 1. Web 2.0 Uygulamaları

Ağ günlükleri/İçerik Yönetim Sistemleri (Weblogs/Content Management System): Web 2.0 araçlarından biri olarak kabul edilen bloglar günümüzde iletişim verme amaçlı kullanılan çok kullanışlı bir araçtır (Yatin Patil, 2014). Bloglar, bireysel olarak veya grup tarafından oluşturulan metin, resim, ses dosyası ve bağlantılar içeren web siteleridir. Bloglar genellikle bireyin kendini tanıtması veya görüşlerini ifade etmek amacıyla kullandıkları web 2.0 araçlarıdır (Horzum, 2010). Bu alanda blog yazarı herhangi bir blok servisi üzerinde blog açıp, bir başlık ve içerik metni ile bir konu oluşturup, oluşturduğu sayfayı tüm internet kullanıcıları ile paylaşabilir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Örneğin; Wordpress, Blogger, Edublogs veya Weebly gibi daha birçok blog yazılımı siteleri içerik yönetimine benzer şekilde eğitim veya kişisel amaçlı web sayfaları hazırlanıp, bilgi paylaşımı yapılabilir. Wordpress, Blogger ve Weebly herhangi bir amaca uygun yapılandırılabilirken, Edublogs özellikle eğitim amaçlı kullanım için oldukça uygundur. Öğrenciler veya öğretmenler bu tür blog sitelerini eğitim amaçlı kullanarak, herhangi bir konuda bilgi verebilir, tanıtım yapabilir veya fikir ve düşüncelerini paylaşabilirler.

Vikiler (Wikis): Web 2.0 uygulamaları arasında yer alan en temel ve en eski geçmişe sahip olan araçlardan biri olan ve sosyal yazı siteleri olarak kabul edilen vikiler (Albayrak ve Kıyıcı, 2017), kullanıcıların içerik ekleme, düzenleme ve silme gibi çeşitli güncelleme işlemlerine olanak sağlayan web siteleridir (Horzum, 2010). Bu tür web siteleri kullanıcıların herhangi bir konuda bilgi vermesi ile oluşan bir tür dijital ansiklopedi kavramı gibidir. Kullanıcılar bu tür kaynakları oluşturmak için işbirliği içinde bulunarak okurluktan ziyade okuryazarlık yeteneği içerisinde herhangi bir bilgiye ilişkin ekleme, silme, güncelleme gibi temel işlevleri gerçekleştirebilirler. Vikiler ayrıca eğitsel amaçlı olarak birçok projede beyin fırtınası yapmanın yanında dil eğitiminde ve yaratıcı yazma amaçlı kullanıma olanak veren eğitsel bir araç olarak ta kabul edilmektedir (Cych, 2006 akt: Horzum, 2010). Dünya çapında bilinen ve hemen hemen birçok ülkenin kendi diline çevrilmiş olan viki uygulaması da Wikipedia olarak bilinmektedir. Vikilerin öğrenciler, öğretmenler ve akademisyenler tarafından yaygın bir şekilde kullanıldığı (Genç, 2010), ayrıca da web 2.0 uygulamaları üzerinde yapılan çalışmalarda en çok blog ve vikilerin yer aldığı ifade edilmiştir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Ses ve video yayınları (podcast /videocasts): Web 2.0 uygulamaları arasında yer alan bu uygulamalar herhangi bir amaç doğrultusunda ses ve/veya video dosyalarının kullanıcılar arasında paylaşımı için kullanılmaktadır. Kullanıcılar belirli bir anaç doğrultusunda internet üzerinden ufak boyutlu dosya paylaşımı ile yayın yapabilmektedirler. Eğitimde en çok yararlanılan teknolojiler arasında yer alan bu uygulamalar, ders kitaplarından daha etkili olan bir revizyon aracı olmanın yanında öğrenci öğrenmelerine yardımcı olan yenilikçi bir öğrenme aracı olarak ta kabul edilmektedir (Evans, 2008). Bu amaçla kullanılan birçok video paylaşım sitesi bulunmaktadır. Bu siteler arasında yer alan Youtube ve Google Video' da eğitsel ya da farklı amaçla hazırlanmış olan videoların yayınlanmasına aracı olarak görsel ve işitsel öğrenmelere imkân sunmaktadır (Horzum, 2010)

Sosyal ağlar (Social networks): Sosyal iletişim ve paylaşım ortamları, bireylerin fikirlerini, düşüncelerini veya kendine ait kişisel bilgilerini paylaşmalarını sağlayan ve etkinlik ortamı sunabilen sosyal ağlar olarak kabul edilmektedir (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011). En çok kullanılan sosyal ağ ortamları olarak Facebook, Twitter, Instagram, Linkedin, Myspaces, Whatsapp vb. siteler kabul edilirken eğitim amaçlı sosyal ağ platformuna örnek olarak ta Edmodo örnek gösterilebilir. Edmodo öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirliğini arttıran, ders materyallerine erişime ve paylaşımına izin veren güvenli bir sosyal öğrenme platformudur (Kılıçkaya, 2012).

İşaretleme ve Etiketleme (Bookmarks / Tagging): Kişisel konu olarak ta adlandırılan bu uygulama kullanıcıların ilgi duydukları ve beğendikleri web sitelerini, çevrimiçi fotoğraflarını etiket olarak bilinen anahtar kelimelerle ilişkilendirme yaparak, kullanmalarını sağlar. Kullanıcı isterse bu kaynak servise daha sonra kendi listesinden ulaşabilir. Kullanıcı bu kaynak listesini diğer

kullanıcıların paylaşımına açarak onların da bu alanlara kolayca ulaşabilmelerine imkân verebilir. İşaretleme/etiketleme uygulamalarına örnek olarak Delicious, CiteUlike, Flickr, LibraryThing, TagCloud sosyal etiketleme sitelerine örnek gösterilebilir (Işık, 2013)

Eğitimsel Uygulamalar (Educational Applications)

Online Sınav, Quiz ve Anket: Eğitimsel web uygulamaları arasında öğrencilerin sınav korkularını yenmesi ve öğrendiği konuyu daha iyi anlaması ve pekiştirme yapması amacıyla birçok web 2.0 aracı bulunmaktadır. Öğretmen öğrettiği konuya ilişkin öğrencilerden geri bildirim almak adına ders içerisinde veya ders sonrasında Kahoot, Edpuzzle ya da Quizgame gibi uygulamalar ile o konuya ilişkin küçük bir quiz veya sınav gerçekleştirebilir. Ayrıca öğretmenler dersin işleyişi, anlatım tarzı, öğrenme ve öğretme tekniklerine veya herhangi bir duruma yönelik online anket düzenleyerek öğrencilerden geri dönüt alabilir ya da öğrenciler bu tür anketler yolu ile herhangi bir konuda gerek öğretmenleri gerekse öğrenci arkadaşlarından geri dönüt alabilirler. Elde edilen dönütler ışığında istenilen duruma yönelik güncelleme yapılabilir. Çevrimiçi anketler zaman ve mekan bağımsız olarak her bireye kolayca ulaşma imkanı vermesi dolayısıyla yapılan araştırmalara olumlu katkılar sunmaktadır (Wright, 2005). SurveyMonkey, GoogleDocs, PollEverywhere hızlı ve kolayca online anket oluşturma ve düzenlemeye imkan veren web uygulamaları arasında yer almaktadır.

İnteraktif Sunumlar: Bu web 2.0 araçları ile öğrenci ve öğretmenler, herhangi bir konudaki bilgiyi diğer arkadaşlarına veya öğrencilerine aktarmak için resim, video, şekil, tablo, grafik, smartart gibi ve bunlara ek olarak daha birçok çoklu ortam uygulamalarını kullanarak sunumlarını hem görsel hem de işitsel anlamda zenginleştirerek kalıcılığı arttırabilirler. Bu web 2.0 araçlarından Prezi, Slidrocket, Slideshare ve PowToon gibi benzeri sunum araçları ile çevrimiçi ortamda sunum hazırlanılarak bu sunumların başka kullanıcılara da paylaşılma imkanı bulunmaktadır. Bu araçlardan Prezi, eğitim ortamlarında birbiriyle ilgili kavramsal yapıların anlaşılması ve kullanıcılar arasında işbirlikli çalışılması açısından, birlikte üretmeye imkan veren bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Albayrak ve Kıyıcı, 2017).

Kelime Bulutu Oluşturma: Web 2.0 uygulamaları arasında yer alan kelime bulutu oluşturma etkinliği, kullanıcıların herhangi bir yazılı metni görsel bir ögeye dönüştürüp konuya dikkat çekme amacıyla başvurdukları yöntemdir. Uygulamada kişi metni tamamen okumasa bile farklı resim tasarımları üzerinde yer alan ve farklı boyut ve renklerde olabilen kelimeleri analiz ederek, metnin hangi konu ile alakalı olduğu hakkında yorum getirebilirler. Bu uygulamalar arasında yer alan ve kendilerine ait web siteleri üzerinden işlem yapılmasına izin veren Wordle, WordItOut, Wordart, TagCrowd gibi uygulama araçları öğrenci ve öğretmen dahil birçok kullanıcıya kolayca işlem yapabilme imkanı tanımaktadır.

Kodlama Araçları: Temel programlama yani kodlama becerisi, yalnızca bilgisayar programlarının nasıl oluşturulduğuna dair bilgi vermenin yanında üst düzey ve sistematik düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren, problemlere farklı yönden bakabilmeyi ve bunların yanında çözümler üretebilmeyi sağlayan ve yaratıcı düşünmeye ilham veren uygulamalardır (Yüksel ve Gündoğdu, 2018). Scratch, Code.org, Kodable uygulamaları da kodlama eğitiminde kullanıcılara istedikleri işlevler doğrultusunda algoritmalarını oluşturabileceği ve buna uygun kodlarını yazabilecekleri bir ortam sunmaktadır. Ayrıca bu tür uygulamalar öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin gelişimine de katkı sağlayabilmektedir.

Karikatür ve Animasyon: Web 2.0 uygulamaları arasında yer alan ve öğrencilerin görsel ve işitsel anlamda bilgilenmelerine aracı olan karikatür oluşturma ve/veya video animasyon oluşturma uygulamaları, öğrencileri hem eğlendirip, hem de yaratıcılıklarını kullanarak kolayca karikatür ya da animasyon oluşturmaya imkan verecek düzeydedir. Ayrıca bu uygulamalar öğrencilerin kapsamlı düşünceleri, yorumlama yeteneğinin gelişmesi, tartışma ortamlarına daha fazla katılmalarına ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşumuna katkı sağlamaktadır (Anderson, 2011; Başarmak ve Mahiroğlu, 2015). Karikatür ve animasyon amaçlı kullanılabilen ToonDoo,

GoAnimate, Creaza, Animoto vb. uygulamalar kullanıcının da kolayca öğrenip, uygulama yapabileceği formatta hazırlanmıştır.

Sanal Duvar ve Kavram/Zihin Haritası: Sanal duvar kavramı içerisinde kullanıcılar herhangi bir konuda fikirlerini, düşüncelerini içeren bilgileri çevrimiçi bir sistem içerisinde oluşturup, paylaşabilirler. Bu tür uygulamalar içerisine resim, yazı, video gibi çoklu ortam uygulamaları eklenebilir. Hatta bu uygulamalar öğretmen ve öğrencilerin yer aldıkları bu sanal pano içerisine isteğe göre yerleştirilebilir. Öğretmenler bu işlemleri öğrencileri ile etkileşimli olarak gerçekleştirip, onların tartışma ortamı içerisinde beyin jimnastiği ile yaratıcılıklarının ve eleştirel bakış açılarının gelişiminde katkı sağlayabilir. Bu uygulamalar arasında yer alan Padlet oldukça talep edilen bir araçtır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenler herhangi bir konuya ilişkin kavramları, bu kavramlar arasındaki ilişki ve hiyerarşiyi göstermek amacıyla kavram haritaları kullanabilirken, zihin haritaları ise bilgiyi görsel olarak organize etmek amacıyla kullanılabilir. Kavram haritaları, kavram ve düşünceleri görsel biçimde ortaya koyma ve bilgileri sistematize edip somutlaştırmayı sağlayarak öğrenme üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır (Çakmak, 2018). Web 2.0 uygulamaları arasında yer alan Bubbl.us, Gliffy, Lucidchart, Canva gibi araçlar online ortam ile kullanıcılara kavram ve zihin haritalarını oluşturmaya imkan tanımaktadır.

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni nesil teknolojik araçlar arasında yer alan web uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından bilinmesi ve derslerde uygulanması etkili öğrenme açısından oldukça büyük yarar sağlayacaktır. Yaratıcı öğrenme olanağı sunan bu web 2.0 uygulamalarının her biri, içerik paylaşımı, konuyu tekrar etme, öğrenci performansını değerlendirme, öğrencilerle iletişim kurma, işbirliği içinde olma, birlikte çalışma, öğrenciyi derse katma ve yapılandırıcı öğretimi destekleme adına literatürde farklı pedagojik öğelerin oluşumuna aracı olmuştur. Horzum (2010)'un da ifade ettiği gibi web 2.0 araçları, eğitim-öğretim ortamı içerisine yapılandırıcı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için çeşitli olanaklar sunmaktadır. Web teknolojilerin sağladığı tüm bu olanaklara rağmen maalesef ki birçok öğrenci hatta birçok öğretmen teknolojinin getirdiği bu yeniliklerden haberdar olmayıp ya da haberdar olsa dahi araştırma içine girmeksizin kullanımı zor olabileceği düşüncesi ile bu tür etkinlikleri eğitim ve ya kişisel hayatlarında kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Halbuki bu tür etkinlikler öğrenildiği ve öğretildiği taktirde kullanımın artması beklenir ve sayede eğitim içerisinde yer alarak dijital yerli olarak ifade edilen yeni nesil gençler tarafından da her derste kolayca kullanılabilir. Benzer şekilde Tatlı, Akbulut ve Altınışık (2016) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen adaylarından Web 2.0 araçlarını ders süreçlerine uyarlamaları istenmiş ve elde edilen sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının uygulamaları beğendikleri, kolay ve etkili materyal geliştirmeye olanak sağladığı için mesleki hayatlarında da kullanmayı düşündükleri ifade edilmiştir.

Çalışma içerisinde de ifade edildiği gibi öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanımının fayda sağladığı düşünülen ve ortaya çıkarılan yeni nesil web uygulamalarının eğitim içerisinde etkin olarak yer alan bireylere faydasının olduğu oldukça açıktır. Bu amaçla bu tür uygulamalarının kullanımının artması için gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının bu tür uygulamalar konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu hususta Sanders ve Schrote (2007)'da lisans eğitimi ve lisans eğitiminin devamında da web 2.0 teknolojilerinin kullanımına ilişkin eğitimlerin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaçla öğretmen ve öğretmen adayları için eğitimde yeni nesil teknoloji entegrasyonuna ilişkin kurslar düzenlenip, uygulamalı olarak seminerler verilebilir. Üniversitelerde yeni nesil teknoloji kullanımına ilişkin seçmeli dersler açılabilir, öğretim elemanlarının bu konuda bilinçlenmesi sağlanabilir. Bir bakıma bu bilinçlenmeyi sağlamak adına bu çalışmanın yapılması planlanmıştır ve bu sayede bu tür güncel web araçlarının bilinmesi ve ne tür uygulamalarda kullanılabileceğine ilişkin eğitim içerisinde yer alan tüm bireylerin bu konuda bilgi sahibi olması amacı güdülmüştür.

3.KAYNAKLAR

- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A. & Farsani, H. K. (2012). Evolution of the world wide web: From Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)*, 3(1), 1-10.
- Albayrak, E. ve Kıyıcı, M. (2017). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin kişilik tiplerine göre Web 2.0 araçlarını kullanım durumları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 481-512.
- Anderson, D. G. (2011). Taking the “Distance” Out of Distance Education: A Humorous Approach to Online Learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1), 74-81.
- Başarmak, U. ve Mahiroğlu, A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan karikatür animasyonuna ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 234-253
- Çakmak, F. (2018). Kavram haritası yöntemi ve din öğretiminde kullanımı: 9. Sınıf ünite açıklamalarına ait kavram haritaları. *Disiplinlerarası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 85-111.
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491-498.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *Akademik Bilişim Konferansı*, Muğla Üniversitesi.
- Gülınar, M. ve Acar, S. (2018). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının Web 2.0 teknolojileri kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 54-65.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Işık, D. (2013). Üniversite kütüphanelerinde Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı ve web tabanlı kullanıcı eğitimi için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 100-116.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*, 22-23 Aralık, ODTU, Ankara.
- Kekeç Morkoç, D. ve Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 335-346.
- Kılıçkaya, F. (2012, 2). Edmodo: Make your language classroom a community. *AATSEEL Newsletter*, 55(1), 7-10.
- O’Reilly, T. (2005) What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software. <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> adresinden erişilmiştir.
- Peltier-Davis, C. (2009). Web 2.0, library 2.0, library user 2.0, librarian user 2.0: innovative services for sustai nable libraries. *Computers in Libraries*, November/December, 16-21.
- Sanders, J. & Schrote, S. (2007). Web 2.0 technologies for undergraduate and postgraduate medical education: An online survey. *Postgrad Med J*, 83(986), 759-762
- Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F. (2011, Nisan). Bir eğitim aracı olarak ağların kullanımı. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue3/wright.html>
- Yatin Patil, Y. (2014). Web 2.0, Library 2.0 & Librarian 2.0. *REALITI 2014*, Maharashtra, India.
- Yüksel, S., & Gündoğdu, K. (2018). Scratch öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının derse yönelik tutuma akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 245-261. Doi: 10.12984/eggefd.340362

Education on Diversity: Teaching and Learning

Muhlise COŞGUN ÖGEYİK²⁴⁹

Abstract

Teaching about diverse issues allows students teachers to examine their own feelings about diversity and to decide on what kind of teaching behaviors they should present in the classroom by creating an open classroom environment where students feel comfortable while discussing impulsive issues. Questions that we might ask in this regard are: What is good teaching? Is it learning and knowing about otherness? How can we help students who have diverse cognitive and psychological characteristics? How can we raise the self-esteem of such students? How can we deal with gender differences in self-concept and self-esteem? Do we treat our students differently? Do we have different expectations for them? Are we surprised when a student gets the best grade in the exam or writes the best paper in the class although s/he does not participate in lessons? In addition to cultural values and learning preferences, there exist other dimensions in classrooms that reflect the diversity of students. Diverse issues, from sociolinguistic perspective, may also change the behaviours of students. For instance female and male characters may respond differently to the course topics. Through diversity education, in particular, teachers and students can realize the various perceptions of the world that people have constructed.

Key words: diversity, language education, teacher training, diverse issues

1. INTRODUCTION

Teaching about diversity issues allows student teachers to examine their own feelings about gender, race, and cultural and personal diversity among students. Diversity issues influence teachers 'decisions on what kind of teaching behaviors they should present in the classroom by creating an open classroom environment where students can feel comfortable while discussing impulsive issues. Therefore, in teacher training programs, student teachers need to be educated on diverse issues.

1.1.Diversity is interrelated with various aspects of learners

The notion of goof teaching is associated with having various teaching experiences by taking diverse issues into account (Woolfolk, 2010). The issues of diversity are:

Diversity and self-esteem/identity/self-efficacy: Self-efficacy has been defined as having the sense of confidence in person's ability to succeed in specific situations (Bandura, 1997). Self-efficacy is directly related with the level of self-esteem and motivation (Bandura, 1997; Dörnyei, 2005; Brown, 2007). Learners need to have high level of self-esteem -that is the belief in one's own capabilities to successfully perform any activity. The degree of self-esteem is interrelated with the performance of the individual (Brown, 2007).

Diversity and sex/gender: Gender differences are among the common diverse issues in a classroom. Teachers should be aware of the fact that females and males learn in different ways.

Diversity and culture: Cultural differences and bias may be very obvious: they may trigger misunderstandings and otherness. Such diversity may have negative emotional impact on learners in different ways:

²⁴⁹ Trakya University Faculty of Education English Language Teaching Department

-their way of thinking and behaviors may change in the classroom

-developing bias to otherness may prompt inhibition and failure

-negative attitudes towards students from other ethnicity may cause to problems in educational settings in terms of peer relations, group activities, task implementation, and etc.

Diversity and intelligence: How individuals differ in the content of intelligence is another key factor that shapes the learning behavior of the learner.

Diversity and age: It is another issue that should be thought while designing courses. Teaching to adult learners and children is not implemented in the same way regarding their cognitive and biological development (Brown, 2007; Dörnyei, 2005).

Diversity and learning/thinking styles- critical thinking: Learning style is defined as the way a person approaches learning and studying (Woolfolk, 2010). The researchers on the matter have defined dozens of different styles: field independent-dependent; sensing vs. intuition; thinking vs. feeling; judging vs. perceiving; left-and right brain dominated; extraverted vs. introverted; risk-taking; ambiguity tolerant; visual, auditory, kinesthetic styles, etc. (Stevick, 1982; Reid, 1995; Brown, 2007; Ehrman & Leaver, 2003; Gass & Selinker, 2008). Thus, courses need to be designed in accordance with learning and thinking styles differences.

Diversity and strategy use: Strategies are the conscious techniques used by learners while learning (Oxford, 2005). Additionally, O'Malley and Chamot (1990:158) lists the Strategic Teaching Model by Jones et al. (1987) for guiding teachers while instructing learners:

1. Assess strategy use with
 - Think-aloud
 - Interviews
 - Questionnaire
2. Explain strategy by:
 - Naming it
 - Telling how to use it step by step
3. Model strategy by:
 - Demonstrating it
 - Verbalising own though process while doing task
4. Scaffolding instruction by:
 - Providing support while students practice
 - Adjusting support to student needs
 - Phasing out support to encourage autonomous strategy use
5. Develop motivation by:
 - Providing successful experiences

Relating strategy use to improved performance

Diversity and motivation: Motivation is an affective factor that deserves crucial concern in education, since it leads to progress and success (Brown, 2007). Motivation is shaped by the individual's orientation type, either instrumental or integrative or both (Gardner & Lambert, 1972). The degree of motivation is also interrelated with the individual's goals, expectation, age, prior knowledge, cultural and social milieu (Dörnyei & Ushioda, 2012).

1.2. Questions that we might ask of ourselves in this regard are:

What is good teaching? Is it knowing about diverse issues? If diverse issues are among the chief concerns of education, we should help our student teachers cope with the diverse issues. In this context, the teacher training courses need to be designed for training prospective teachers to find answers to the following questions:

- *How can we help learners who have diverse characteristics?
- *How can we raise the self-esteem/self-efficacy of our learners?
- *How can we design our courses regarding sex differences?
- * What aspects of gender diversity need to be taken into account?
- * How should we search for about other cultures?
- * How should we cope with learner differences?
- *How can we evaluate learner styles and strategies?
- *How should we cope with cultural diversity?
- * What could be the causes of the situation that if a student does not participate in the lessons, s/he gets the best grade on an exam or writes the best paper in the classroom?

Therefore, in teacher training process, we as educators should find logical answers to the following questions and impose the experiences on our student teachers as well:

- * How do we respond to different kinds of student teachers inside and outside of the classroom?
- * Do we know their needs and expectations?
- * Have we ever encouraged our student teachers to conduct research?

Based on the abovementioned diverse issues, some suggestions can be proposed for teachers and teacher trainers. The particular focus of the given information is that there are some apparent and unforeseen diverse issues effecting and shaping student teachers for the teaching profession; therefore, such factors need to be investigated to discover the causes of their teaching achievements and flaws. Offering opportunities to student teachers to recognize their current situation as prospective teachers in terms of self-esteem, self-efficacy, motivation, and strategy use in teacher training programs may also be helpful to notice diverse issues. Additionally, they may be directed to discover and appreciate their strengths about teaching issues for helping them localize their professional knowledge. Teacher trainers, thus, may promote professional learning. It seems reasonable to deduce from this brief perspective that good teaching is shaped by being

aware of diverse issues as affective factors. On the whole, this paper suggests that teacher training is not merely to impose theoretical knowledge, but to incorporate convincing evidence about the teacher or teaching related diverse concerns into the training process.

REFERENCES

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, New York: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2012). *Teaching and researching motivation*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Ehrman M. & Leaver, B.L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *Sys.* 31. 391-415.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language Acquisition*. New York: Routledge.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990) *Language Learning strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L., (2005). *Language Learning Strategies: what every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Stevick, E. (1982). *Teaching and learning languages*. New York: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. New Jersey: Pearson Publishing.

Language Teacher Education & The Paradigm of Language Related Courses

Muhlise COŞGUN ÖGEYİK²⁵⁰

Abstract

Language teacher education deals with not only the process of language teaching but also the knowledge of other language related areas, since the education process should enable student teachers to learn the language related subject matters for implementing the knowledge. In this sense, what is known and what is done in this area are the two interrelated concepts. In this study, it is aimed to discuss the framework of language teaching and its relation with other fields. Therefore, the core concerns of language related fields and the paradigm shifts of each field are examined and discussed coherently.

1. INTRODUCTION

Language teacher education deals with training student teachers in order to implement language teaching. It is also interrelated with other language related areas such as linguistics, literature, anthropology, psychology, education, culture, and translation studies. In this sense, language teaching/learning is the interdisciplinary field in nature. The interdisciplinary nature of language teaching/learning field is due to the fact that the field uses data from other language related fields. Since the constructive data from those fields cannot be ignored in language teaching process, most teacher training programs for teachers of English as a foreign language –EFL- has the charge of joining those associated fields in the curriculum in order to support the theoretical ideas in EFL. The mentioned language related courses which are linguistics, literature, methodology, culture, translation, etc are the components of those fields. Despite the difficulties of being involved in such remarkable courses, the student teachers are trained about the essential resources while improving the language they learn and will use as a professional guide (Cullen 1994, Murdoch 1994, Berry 1990, Van Lier 1995).

When the expansion of the fields integrated into the curriculum of foreign language teaching is examined, it is seen that all those fields have similar paradigms and paradigm shifts in order to meet the need of their receivers. The chronological paradigms of the fields in contemporary sense are all interwoven and being affected by one another. The overall picture of all these paradigm shifts confirms the simultaneous affinities of the mentioned fields.

At the beginning of the 20th century structuralism as a paradigm shift had strong impacts on all those language related fields.

²⁵⁰ Trakya University Faculty of Education English Language Teaching Department

Language studies reflected a shift from traditional views: prescriptive, comparative, diachronic, and not self-evaluative entity of language

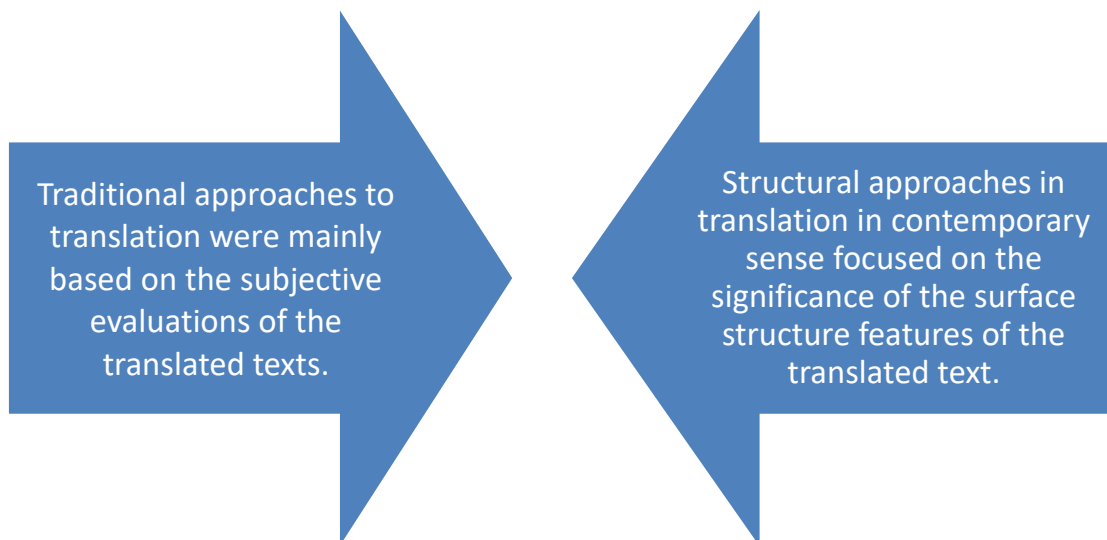
Structural linguistics in contemporary sense: descriptive, synchronic, and systematic approaches to language studies.

In the field of linguistics, as a new paradigm, structural linguistics rejected traditional views which were prescriptive, historical, diachronic, and not self-evaluative entity of language and shifted to contemporary studies which were descriptive, synchronic, and systematic approaches in language studies.

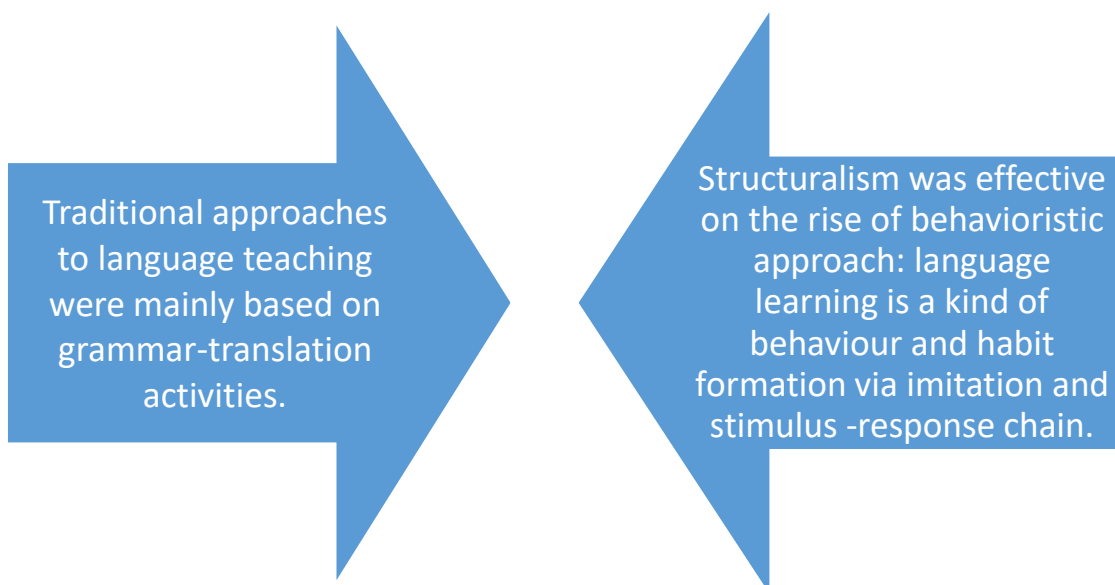
Traditional approaches to literature were based on the reflection of the outer world as well as the feelings of the poet or author.

Structural approaches in literature in contemporary sense brought the idea of the importance of each individual text forefront.

The same paradigm –structuralism- was the core concern of the studies in the field of literature during the same period. In literature, while the traditional views focused on the reflection of outer world or the feelings of the author or poet, structuralism brought the idea of the individual text forefront. The evaluation tendencies in the field of literature shifted towards the assessment of the individual literary text.



In translation studies, the structure of translated texts were evaluated like an iceberg regarding its surface structure which consists of language properties.



In the field of language teaching, the behavioristic approach was the most striking tendency in which teaching language structures rather than how to use language was the paradigm.

In the second half of the twentieth century, when chronologically examined, the paradigm shifts of all those language related fields also seem to have similar features. In the sixties, a shift from structural attitudes towards more individual attitudes began in the sense that the individual as a receiver agent in all fields could be motivated more and taken to the center due to his/her dynamic manners and individual preferences.

In the field of linguistics, the language studies turned the direction to receiver in pragmatic sense. In the field of linguistics, the language studies turned the direction to receiver in pragmatic sense (Wright & Bolitho 1993). The communication between the sender and receiver within a context regarding the cultural norms: what and how the sender says, what the receiver receives, what is the context.

The similar shift became dominant in literature studies. The reception is not limited with what the text says but what the reader's perception is. The role of the reader in front of the text and the reader's receptive manners have been pushed in the evaluation process. Although reading literature is a daunting task for second language learner, it is more purposeful for reflecting and evaluating learners' language competency. Literature components, on the other hand, are the carriers of culture through specific language, cultural enrichment (Kramsch, 1993; Willems, 1996a; Dams et. al, 1998). Reading literary texts of all genre types is the inclusion of creativity to the developmental stage of language learning process, personal involvement. Although reading literature is a daunting task for second language learners, it is more useful for reflecting and evaluating learners' language competency, linguistic enrichment.

The related reform was also valid for translation studies. The preferences of the receiver of the target text has become dominant for the descriptive approaches in translation studies. Translation -as intercultural communication- is functional in foreign language learning environments in terms of comprehension and production in native and foreign languages.

In the field of language teaching, learner centred education instead of teacher centred one, constructivist approach rather than behaviouristic approach, language use rather than structural input have turned out to be the paradigms of language teaching and learning process.

All those parallel paradigm shifts of all language related fields display that the interrelation and interaction of the fields cannot be disregarded in the courses designed to facilitate the development of both theoretical and practical knowledge in interdisciplinary sense. In addition to the interdisciplinary awareness, learners are encouraged to make a notable progress in the capability of language competence. As regards the interaction of the mentioned language related fields, the importance of these field courses cannot be disregarded in teacher training programs in order to train teachers of foreign languages, particularly nonnative speakers of languages (Kachru and Nelson, 2001; Canagarajah, 1999 quoted in Snow et al.,2006), since teachers are expected to have both declarative knowledge and procedural knowledge.

In Turkey, the new English language teacher education curriculum was offered by the Higher Education Council (YOK) to be implemented since 2018-2019 academic year. In the recent

program, linguistic and literature courses take place among the second year courses. The translation course is placed among the fourth year courses only for one semester. ELT Methodology courses are excluded from the teacher training program. Of other methodology courses, teaching English to young learners, teaching language skills, language and literature teaching, are marked as theoretical courses. When we think of the importance of microteaching applications for gaining better teaching practice during teacher training process, the recent program seems unsatisfactory due to the theoretical body of the methodology courses. The striking point of the recent curriculum is that six elective courses are offered; three for each semester (totally sixteen additional courses). Thus we, as educators, can create occasions for keeping the interdisciplinary nature of language teaching field as well as increasing cultural awareness and prompting learner autonomy;

2. REFERENCES

- Berry, R. 1990. The role of language improvement in in-service teacher training: killing two birds with one stone. *System* 18 No 1 97-105. Pergamon Press.
- Byram, M. 1992, Foreign language learning for European citizenship. *Language Learning Journal*, 6, September, 10-12.
- Canagarajah, A. S. (ed), 2005. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Council for Cultural Cooperation 2002, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullen, R. 1994. Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal* 48/2 162-172. Oxford: Oxford University Press.
- Dams, A., Müller, L., Quartapelle, F. and Willems, G.M. 1998, 'The teaching of foreign languages for oral cross-cultural communication. Towards the writing of new input materials'. In G.M. Willems, F. Courtney, E. Aranda, M. Cain and J. Ritchie (eds) *Towards Intercultural Language Teacher Education*, Nijmegen: HAN Press, 113-195.
- Kachru and Nelson. 2001. World Englishes. In A. Burns and C. Coffin (eds). *Analysing English in a global context: A Reader* pp. 9-25. London: Routledge.
- Kramsch, C. 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Murdoch, G. 1994. Language Development. *ELT Journal* 48/3 253-265. Oxford: Oxford University Press.
- Swon and et.al., 2006, Teacher Training for English as a Lingua Franca, *Annual review of Applied Linguistics*. 26, 261-281: USA.
- Van, Lier, L. 1995. *Introducing language awareness*. Penguin English Group.
- Willems, G.M.1996, *Issues in Cross-cultural Communication*. Nijmegen: Hogeschool Gelderland Press.
- Wright, T and R, Bolitho, 1993. Language awareness: a missing link in language teacher education? *ELT Journal* 47/4 292-304. Oxford: Oxford University Press.

“Engelsiz Üniversite” Kavramına İlişkin Öğretim Elemanlarının Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of Instructor Related to the Concept of “Barrier-free University”

Emine AHMETOĞLU^{251a}, Zekiye Hande YILMAZ^{252b}

Özet

Araştırmanın amacı öğretim elemanlarının “engelsiz üniversite” hakkındaki görüşlerini incelemek üzere; engelsiz üniversite kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 50 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir kavram hakkında benzetişimler yapma imkanı sağlayan metaforlar kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının engelsiz üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla “Engelsiz üniversite.....gibidir. Çünkü.....” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri katılımcı öğretim elemanlarıyla belirlenen gün ve saatte kendilerine dağıtılan formları doldurarak araştırmacılara teslim etmesi yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans-yüzde hesaplamaları ile içerik analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının “engelsiz üniversite” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların en çok erişilebilirlik ve fırsat eşitliği kategorilerinde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engelsiz üniversite, öğretim elemanı, metafor, erişilebilirlik, fırsat eşitliği

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin üniversite eğitimine katılımları diğer bireylerle eşit fırsatlara ve güce sahip olmaları ile mümkündür. Öğrencilerin öğrenim yaşantılarındaki ilerleme, öğretim elemanlarının destekleyici davranışları, olumlu tutumları ve kolaylık sağlamadaki istekliliğinden etkilenmektedir (Erten, 2011; Yılmaz, 2016). Öğretim elemanları üniversite çalışanları içerisinde özel gereksinimli öğrenciler ile gerek akademik gerekse sosyal açıdan en çok birarada bulunan gruplardan biridir. Öğretim elemanlarının engelsiz üniversite ile zihinlerinde canlanan kavramların incelenmesi, öğretim elemanlarının özel gereksinimli bireyler hakkında yapılanlar ve yapılması gerekenler ile ilgili ne kadar farkındalık ve bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bundan dolayı öğretim elemanlarının engelsiz üniversite kavramı hakkında sahip oldukları görüşlerin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğretim elemanlarının “engelsiz üniversite” hakkındaki görüşlerini incelemek üzere; engelsiz üniversite kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

^{251a} Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, emineahmetoglu@trakya.edu.tr

^{252b} Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, zhandeunal@trakya.edu.tr

1. Engelsiz üniversite kavramına ilişkin öğretim elemanlarının sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Engelsiz üniversite kavramına ilişkin öğretim elemanlarının sahip oldukları metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında araştırmacı, bir veya birden fazla kişinin bir olguyu kendi bakış açılarından nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışır (Türkdoğan, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan 27 kadın, 23 erkek olmak üzere toplam 50 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki tüm bölümlerden öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümlere bakıldığında, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (n=6), Eğitim Bilimleri (n=8), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (n=5), Özel Eğitim (n=4), Temel Eğitim (n=12), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (n=6) ve Yabancı Diller Eğitimi (n=9) bölümlerinde görev yaptıkları görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretim elemanlarının engelsiz üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla “Engelsiz üniversite.....gibidir. Çünkü.....” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri katılımcı öğretim elemanları ile belirlenen gün ve saatte kendilerine dağıtılan formları doldurarak araştırmacılara teslim etmesi yoluyla toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Olgubilim çalışmalarında yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik veri analizi yapılır. Bu çalışmada verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayacak temaların ortaya çıkarılması için (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.81) içerik analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde Saban, Koçbeker ve Saban'ın (2007) ifade ettiği; (a) adlandırma, (b) tasnif etme, (c) kategori geliştirme, (d) geçerlik ve güvenilirliği sağlama, (e) nicel veri analizi (frekans ve yüzde hesaplaması) aşamaları kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Engelsiz üniversite kavramına ilişkin öğretim elemanlarının metaforik algılarının incelendiği araştırmada öğretim elemanlarının ürettikleri metaforlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının “Engelsiz Üniversite” Kavramına Dair Oluşturdukları Metaforlara İlişkin Frekans Değerleri

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Anne	1	Engelli bireylerin rahat kaygısız oldukları tüm mekanlar	1	Güvenli bir liman	1	Özgür bir nehir	1
Ayna	1	Engelli insanlar	1	Hava ve su	1	Özgür bir yer	1
Bir aile	1	Engelsiz bir toplumun yansıması	1	Karanlıkta bir ay	1	Özgür ve demokratik toplum	1
Rüya/ Hayal	3	Engelsiz düşünen insan modeli	1	Kurtarıcı bir lider	1	Özgür ve yaratıcı bir bahçe	1
Bireyin kendi evi	1	Engelsiz hayat	1	Mevlana’nın deyişi	1	Özgürlük	1
Demokrasi	1	Eşitlik	2	Mutlu yuva	1	Parkta özgürce koşan çocuk	1
Dengedeki terazi	1	Fırsat eşitliği	2	Okyanus	1	Sağlıklı bir insan	1
Derya (deniz)	1	Galaksi	1	Orman	1	Toplumun aynası	1
Ebeveyn (anne-baba)	1	Gökkuşağı	3	Otoban yol	2	Ütopya	1
Eğitim eşitliğinin adeta bir göstergesi	1	Gökyüzü	1	Öğrencinin kendini evinde hissedebileceği yer	1	Yara bandı	1
Engellerin son noktası	1	Güneş	1	Önyargıların bariyer olmadığı eğitim yuvası	1		
Toplam						50	

Tablo 1’e göre katılımcılar en çok özgürlük kavramı üzerinde durmuşlar ve özgür bir nehir (1), özgür bir yer(1), özgür ve demokratik toplum(1), özgür ve yaratıcı bir bahçe(1), özgürlük(1), parkta özgürce koşan çocuk(1) metaforlarını kullanmışlardır. Bunun dışında katılımcıların engelsiz üniversite kavramını rüya/hayal (3), gökkuşağı (3), fırsat eşitliği (2), eşitlik (2) ve otoban yol (2) metaforlarıyla özdeşleştirdiği görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ürettikleri metaforlar içerik analizi ile çözümlenmiş, benzetme yönleri dikkate alınarak ve Trakya Üniversitesi Engelsiz Üniversite Birimi Çalışma İlkeleri’nden

yararlanılarak 11 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının “Engelsiz Üniversite” Kavramına Dair Ürettikleri Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Metaforlar	f	%
Erişilebilirlik	Engelli bireylerin rahat kaygısız oldukları tüm mekânlar (1), engelsiz bir toplumun yansıması (1), bir aile (1), özgürlük (1), engellerin son noktası (1), toplumun aynası (1), engelli insanlar (1), otoban yol (1), öğrencinin kendini evinde hissedebileceği yer (1), kurtarıcı bir lider (1), özgür bir yer (1), engelsiz hayat (1), demokrasi (1)	13	26
Fırsat Eşitliği	Mutlu yuva (1), önyargıların bariyer olmadığı eğitim yuvası (1), gökyüzü (1), dengedeki terazi (1), güneş (1), orman (1), eşitlik (2), ütopya (1), eğitim eşitliğinin adeta bir göstergesi (1), okyanus (1), yara bandı (1), fırsat eşitliği (1)	13	26
Özgürlük	Özgür bir nehir (1), karanlıkta bir ay (1), özgür ve yaratıcı bir bahçe (1), engelsiz düşünen insan modeli (1), otoban yol (1), derya (deniz) (1), gökkuşağı (1)	7	14
Koşulsuz Kabul	Sağlıklı bir insan (1), gökkuşağı (1), Mevlana’nın deyişi (1), ebeveyn (anne-baba) (1), anne (1), bireyin kendi evi (1)	6	12
Gelişmişlik	Ayna (1), parkta özgürce koşan çocuk (1), fırsat eşitliği (1)	3	6
Düzen ve Uyum	Gökkuşağı (1), galaksi (1)	2	4
İmkansız olması	Hayal görmek (1), rüya (1)	2	4
Güven	Güvenli bir liman (1)	1	4
Pozitif Ayrımcılık	Özgür ve demokratik toplum (1)	1	4
Arzu Edilen Durum	Bir rüya bir hayal (1)	1	2
Temel Bir Gereksinim	Hava ve su (1)	1	2
Toplam		50	100

Erişilebilirlik kategorisinde öğretim elemanlarının oluşturdukları metaforlara ilişkin alıntı aşağıda yer almaktadır.

“Engelsiz üniversite bir aile gibidir; çünkü erişilebilirdir. Tüm fakültelerde ve eğitim birimlerinde; fiziksel olarak, araç-gereçlerde, programlarda, sınavlarda teknoloji kullanımında erişilebilir üniversitedir.” (ÖE5)

Fırsat eşitliği kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Engelsiz üniversite eğitim eşitliğinin adeta bir göstergesi gibidir; çünkü bireylerin tüm engellerinden arındığı (hatta öyle şartlar içerisinde yaşadığı ki engel tanımına bile vurgu yapılmadığı), sadece bireylerin yetilerini sergileyebileceği bir alan oluşturmaktadır. Fırsat ve eğitim eşitliğinin bir göstergesidir.” (ÖE39)

Özgürlük kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin alıntı aşağıda yer almaktadır.

“Engelsiz üniversite özgür bir nehir gibidir; çünkü özgür bir nehrin önünde hiçbir baraj yoktur. Başarısı denize ulaşmak ve denizin sularına karışmaktır. Bu nedenle Engelsiz Üniversite

toplumun tüm bireyleri için önlerine çıkan barajları yıkan, onların toplumla iç içe yaşamasını (engelli- engelsiz) aralarında bir fark bulunmadığını, toplum olarak bir bütün olduklarını engelli- engelsiz tüm bireylere gösteren bir oluşumdur...” (ÖE13)

Koşulsuz kabul kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Engelsiz üniversite anne gibidir; çünkü sizin engeliniz ne olursa olsun, her halinizle sizi kucaklar ve size yardımcı olur.” (ÖE45)

Düzen ve uyum kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin alıntı aşağıda yer almaktadır.

“Engelsiz üniversite galaksi gibidir; çünkü bünyesinde milyonlarca unsur bulunur ve hepsi bir düzen içerisinde, doğal olarak ve uyumlu biçimde varlığını sürdürür.” (ÖE12)

Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği’nden (YÖK, 2010) hareketle; “engelsiz üniversite” özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve idari personelin bireysel farklılıklarına saygı duyarak eğitim, öğretim, burs, idari, fiziki, barınma ve sosyal alanlarda ihtiyaçlarını karşılayan üniversitedir. Burada üniversitelerde tüm bireylerin farklılıklarını gözeterek uyarlamalar yapılması ve üniversitelerin fiziki, akademik ve sosyal olarak erişilebilir olması üzerinde durulmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler açısından bakıldığında üniversitelerde erişilebilirlik ve fırsat eşitliğini sağlayacak ilk kişiler öğretim elemanlarıdır ve çalışmada öğretim elemanlarının engelsiz üniversiteyi en sık erişilebilirlik ve fırsat eşitliği olarak algıladıkları görülmektedir.

Karakuş Kalaycı Kırlioğlu, Kırlioğlu ve Başer (2017) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının sınavların yapılma şekli ve engel türlerine göre ders anlatım biçimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için Engelli Öğrenci Birimlerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da öğretim elemanları, özel gereksinimli bireylere uygun program, sınav ve araç gereç hazırlanması gerekliliğine değinmişlerdir.

Erişilebilirlik ve fırsat eşitliği metaforlarını üreten öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde, bir üniversitenin engelsiz olmasında öğretim elemanlarının yapacakları uyarlamaların önemine vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde Baykan, Naçar, Şenol ve Çetinkaya (2018) da çalışmalarında öğretim elemanları, üniversite eğitimleri süresince özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunları azaltmanın öğretim elemanlarının görevi olduğunu belirtmişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının “engelsiz üniversite” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların en çok erişilebilirlik ve fırsat eşitliği kategorilerinde olduğu

belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının engelsiz üniversite kavramına ilişkin çoğunlukla olumlu bir algıya sahip oldukları düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sadece ikisi engelsiz üniversite kavramını imkansızlık ile bağdaştırmıştır. Öğretim elemanlarının engelsiz üniversiteye ilişkin doğru bir algıya sahip olmasının yapılacak doğru düzenleme ve uygulamalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle öğretim elemanlarının engelsiz üniversiteye ilişkin bilgi ve farkındalıklarının artırılması için hem üniversitemiz hem de diğer üniversiteler bünyesinde yapılan bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarının artırılması önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Baykan, Z., Naçar, M., Şenol, V., ve Çetinkaya, F. (2018). Erciyes üniversitesi akademik personelinde engellilik farkındalığı. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 50-61.
- Erten, O. (2011). Facing challenges: Experiences of young women with disabilities attending a Canadian University. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 101-114.
- Karakuş, Ö., Kalaycı Kırlioğlu, H. İ., Kırlioğlu, M., ve Başer, D. (2017). Üniversitelerde engelli öğrencilerin eğitim alanında karşılaştıkları sorunlar: Selçuk Üniversitesi örneği. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2577-2589
- Saban, A., Kocbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-523.
- Türkdoğan, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırma. Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.). *Eğitim Araştırmaları* içinde, 29-56.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Ç. (2016). *Engelli üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK). (2010). Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği. Sayı: 27672. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/18014

Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Positive and Negative Effects of Using Technology in Education

Cem ÇUHADAR²⁵³, Hasan ÖZGÜR²⁵⁴, Tuncer BÜLBÜL²⁵⁵

Özet

Eğitim-öğretim sürecini pek çok şekilde iyileştiren ve geliştiren teknoloji beraberinde birçok olumsuzlukları da getirmektedir. Bu bağlamda bu araştırma eğitimde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini eğitim fakültesi maznunlarının gözünden ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verileri 2017–2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri altında yer alan bir yüksek lisans programında öğrenim gören 8'i erkek, 10'u kadın toplam 18 yüksek lisans öğrencisinde elde edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımını benimsenmiş olup; temel yorumlayıcı desen olarak yapılandırılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, yüz yüze toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, ses kaydına alınan görüşmeler metne aktarılmış ve ardından içerik çözümlemesi yapılmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımının olumlu etkilerine yönelik görüşler değerlendirilmiş ve elde edilen temalar; fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişime destek, öğrenme ve öğretim sürecine etkiler ve eğitim sürecine genel katkılar başlıkları altında toplanmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımının olumsuz etkilerine yönelik bildirilen görüşlerden ise öğrenenin gelişim sürecine olumsuz etkiler, eğitim paydaşlarına olumsuz etkiler ve bilişim etiği sorunları temaları elde edilmiş ve ilgili temalar alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tekno-iyimserlik, Tekno-kötümserlik, Eğitimde teknoloji kullanımı

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitim sistemini ve eğitimin paydaşlarını da doğrudan ve pek çok yönden etkilemektedir. Günden güne artan yeni teknolojilerle birlikte, bilgi çağının ve bilgi toplumunun yenilenen ihtiyaçları doğrultusunda gerek eğitimcilerin gerekse öğrenenlerin kendilerini geliştirmeleri bir zorunluluk halini almıştır. Bu bağlamda birçok ülkede özellikle de bilgisayar ve internet teknolojilerinin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımını yaygınlaştıracak projeler, araştırmalar ve uygulamalar gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmeye devam edilmektedir (Saban, 2007).

Bilgiye kolay ulaşma, zamandan tasarruf, fırsat eşitliği sağlama, uygun olarak kullanıldığında öğrencinin dikkatini çekme (Dargut & Çelik, 2014; Delen & Bulut, 2011; Hsiao, 2012; Şimşek & Yıldırım, 2016; Zhao, Wang, Wu, & He, 2011) gibi gerek eğitim-öğretim sürecine gerekse eğitimin paydaşlarına yönelik olumlu etkileri olan güncel teknolojiler uygun ya da doğru

²⁵³Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, cemcuhadar@trakya.edu.tr

²⁵⁴Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, hasanozgur@trakya.edu.tr

²⁵⁵Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, tuncerbulbul@trakya.edu.tr

kullanılmadığında ise fiziksel, psikolojik ve bilişsel gelişim üzerinde pek çok olumsuz etkiye sebep olabilmektedir (Almond, 2013; Çakır Babayigit, 2014; Dargut & Çelik, 2014; Şen, 2016). Bu bağlamda bu araştırma, eğitimde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerinin eğitim fakültesi maznunlarının gözünden ortaya koymayı amaçlamıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup; temel yorumlayıcı desen olarak yapılandırılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel desen araştırmacının bir durumu, bakış açısını araştırmaya yönelik ve var olan durumu ortaya koymak üzere ele alınan nitel bir yöntemdir (Merriam, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemi eğitim fakültesi mezunu olan ve bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri altında yer alan bir yüksek lisans programında öğrenim gören, 8'i erkek (%44) ve 10'u (%56) kadın toplam 18 yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; demografik bilgiler ve araştırmanın amaçları doğrultusunda ilgili alan yazın taraması yoluyla elde edilen ve eğitimde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini kapsayan sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Türkçe Bölümlerinde görev yapan 3 akademisyene uzman görüşü alınması amacıyla sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma soruları kapsamında ortaya konan tematik yapı göz önüne alınarak verilerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin amacı, verileri tanımlamak, verilerin kodlamasını sağlayarak temaları oluşturmak, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gerçekleştirilerek sonuçların raporlaştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma verilerinin analizinde kelime işlemci, hesap tablosu ve nitel veri analizi yazılımları kullanılmıştır. Araştırma verileri ve ses kayıtlarının tamamı önce araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış sonrasında ise bilgisayar ortamına aktarılan veri ve ses kayıtlarının doğruluğunun belirlenmesi amacıyla tüm

kayıtlar araştırmacılar dışında bir öğretim üyesine dinletilerek doğrulatilmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde tema ve alt temalar, öğretim teknolojileri ve nitel veriler konularında uzman bir akademisyenin görüşüne sunulurken elde edilen tema ve alt temalar için kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde temalara ilişkin görüşün ortaya konması amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Katsayısı=Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülünden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bulunan kodlayıcılar arasındaki güvenirlik katsayısı ölçüt olarak belirlenen .80 katsayısı üzerinde olduğundan tema ve alt temalar güvenilir kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşler

Eğitimde teknoloji kullanımının olumlu etkilerine yönelik katılımcıların vermiş oldukları görüşlerinden, 3 ana tema ve bu temaların altında toplam 32 alt temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişime destek ana teması ve bu tema altında yer alan 7 alt temaya ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşler - Fiziksel, Sosyal ve Psikolojik Gelişime Destek

Tema	f
İşbirliği oluşturur	5
Yaratıcılığı geliştirir	6
Problem çözme becerisini geliştirir	4
Hayal gücünü geliştirir	1
Yetenekleri geliştirir	3
Üretkenliği artırır	4
Yenilikçiliği destekler	2

Eğitimde teknoloji kullanımının öğrenenin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimine ilişkin olumlu etkilerine ilişkin görüşler incelendiğinde bireyler arasında işbirliği oluşturduğu, yaratıcılığın gelişimine destek olduğu, problem çözme becerisi, yetenek ve hayal gücünü geliştirdiği, üretkenliği arttırdığı ve yenilikçiliğin desteklediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda bir katılımcı bu olumlu etkileri “Eğitimde teknoloji kullanımıyla öğrenenin yaratıcılığı gelişir, neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve strateji geliştirebilme yeteneği artar (K1).” sözleri ile ifade ederken bir diğer katılımcı ise eğitimde teknolojinin olumlu etkilerini “Teknolojiyi bireysel öğrenme ve gelişme için fırsat olarak gören öğrencilerin her türlü araştırma konusuna kolaylıkla ve çok hızlı bir şekilde ulaşması, bilgi aktarımı, farklı eğitim ve öğretim materyallerini tanıyarak

hayal gücü ve yeteneklerini geliştirmesi, ufkunu açması teknolojik imkânlar doğrultusunda daha kolay ve kalıcı olmaktadır (K2).” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan K3 katılımcısı ise bu etkileri dile getirirken “Teknoloji, insanların, problemlere çözüm üretme becerilerini ve güvenlerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır ve bir teknoloji toplumunun bireyleri olarak gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.” ifadesini kullanmıştır. Bir diğer katılımcı olan K4 ise eğitimde teknoloji kullanımının olumlu etkilerinden bahsederken “Teknoloji destekli öğretim programları öğrencinin problem çözme yeteneğini ve dil yeteneğini geliştirir. Öğrencinin kendine güveni artar ve zamandan tasarruf kazanır.” cümlelerini kullanmıştır.

Eğitimde teknoloji kullanımının olumlu etkilerine yönelik katılımcıların vermiş oldukları görüşlerinden ortaya çıkan ikinci ana tema öğrenme-öğretme sürecine etki olarak isimlendirilmiştir. Bu ana tema öğretmen boyutu, öğrenci boyutu ve dersin işleniş alt boyutları şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen tema ve alt temalara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşler- Öğrenme-öğretme Sürecine Etki

Tema	f
<u><i>Öğretmen boyutu</i></u>	
İş doyumunu sağlar	1
Öğretmen-öğrenci-veli iletişimini artırır	4
Öğretmenin özgüvenini artırır	1
Ölçme ve değerlendirmeye katkı sağlar / kolaylaştırır	3
Daha hızlı öğretme imkanı sağlar	1
<u><i>Öğrenci boyutu</i></u>	
Öğrenmeyi kolaylaştırır	2
Öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlar	11
Öğretmen-öğrenci-veli iletişimini artırır	5
Motivasyon artışı sağlar	8
<u><i>Dersin işleniş boyutu</i></u>	
Dersleri eğlenceli hale getirir	3
Derse katılımın artmasını sağlar	4
Derse karşı ilginin artmasını sağlar	4
Öğrenme-öğretme ortamlarını zenginleştirir	3

Eğitimde teknoloji kullanımının öğrenme-öğretme sürecine olan olumlu etkilerine ilişkin katılımcılar; ilgili teknolojileri kullanmanın öğretmede iş doyumunu sağladığını, eğitim paydaşları arasında iletişimi artırdığını ve öğretme sürecini kısaltarak ölçme değerlendirmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşünü K5 “Eğitimde teknoloji kullanımı; konu anlatmada, değerlendirme yapmada, ders planı hazırlamada, ödevlendirmede, öğrenci bilgilerinin saklanması, öğrencilerin ödevlendirilmesinde ve öğrenci takibinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Öğrenciye olan olumlu etkileri bağlamında ise katılımcılar, ilgili teknolojileri kullanmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını, öğrenenin motivasyonunun ve diğer paydaşlarla olan iletişimini arttırdığını dile getirmişlerdir. K6 bu bağlamda görüşlerini “Öğretim teknolojileri; öğrenme gerçekleşirken, öğrenme ve öğretmede kullanılan materyaller ve araçlardır. Öğretmenler bu materyal ve araçlar ile kalıcı öğrenmeleri sağlarlar. Öğrenci öğretmen iletişimi güçlenir. Bu araçlar aynı zamanda öğrencinin dersten zevk alması ve derse motive olması açısından da önemlidir.” sözleri ile aktarmıştır. Benzer şekilde bir diğer katılımcı ise “Teknoloji kullanımı ile öğretilmek istenen konu çok daha kısa sürede ve kalıcı olarak öğretilir ve bu durum da akademik başarının aynı oranda artmasına yol açar (K7).” şeklinde görüş bildirmiştir.

Eğitimde teknoloji kullanımının dersin işlenişine olan olumlu etkiler bağlamında dile getirilen görüşler incelendiğinde ise dersi eğlenceli hale getirme, derse katılımın artmasına vesile olma, derse olan ilginin artmasını sağlama ve öğrenme-öğretme ortamını zenginleştirme temaları ortaya çıkmıştır. Bu hususta K1 görüşlerini “Gerek uzaktan eğitim gerek özel uygulama yazılımları gerekse eğitsel diğer yazılımlar ve uygulamalar öğrenme-öğretme ortamlarını zenginleştirmektedir.” sözleri ile aktarmıştır. K2 ise bu hususta “Oyun mekanikleri ile geliştirilen dersler ile öğrencilerin derse olan ilgileri artmaktadır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkan üçüncü ana tema eğitim sürecine genel katkılar olarak isimlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bu tema ve alt temalara ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşler- Eğitim Sürecine Genel Katkılar

Tema	f
Birincil kaynaktan bilgiye erişim imkanı sağlar	4
Eğitimin bireyselleştirilmesini sağlar	7
Fırsat eşitliği sağlar	7
Hayat boyu öğrenme imkanı sağlar	2
Akademik başarıyı artırır	3
Toplumun bilinçlendirilmesini sağlar	3
Bilgiye erişimi kolaylaştırır	3
Zaman tasarrufu sağlar	2
Eğitim etkililiğini artırır	2
Eğitimin niteliğini artırır	5
Eğitim maliyetlerini azaltır	1
Eğitim sürecini kolaylaştırır	2

Eğitimde teknoloji kullanımının eğitim sürecine genel katkıları bağlamında katılımcılar; birinci kaynaktan bilgiye erişimi sağlaması, fırsat eşitliğini hayat boyu öğrenmeye imkan sağlaması şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bu hususta ilgili

teknolojilerin kullanımını eğitimin niteliğini arttırdığını, maliyetlerin azalmasını sağladığını ve eğitim sürecini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılardan biri “Tehlike ve risk durumu arz eden bazı çalışmalar ve deneyler gelişen teknolojilerle birlikte simülasyon odaları, gelişmiş laboratuvarlar sayesinde uygulanabilir çalışmalar haline gelmiştir. Bununla birlikte öğrencilerde üst düzey öğrenmeler gerçekleşmektedir (K8).” şeklinde görüş belirtirken bir diğer katılımcı ise bu hususta “İnternet üzerinden uzaktan eğitim ve mobil uygulamaları ile birçok üniversite öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sunmaktadır (K9).” sözleri ile görüşlerini dile getirmiştir. K10 eğitimde teknoloji kullanımının eğitim sürecine katkılarını “Öğretmen dersin hazırlık sürecinde gerekse dersin aktarımı sürecinde kendine ve öğrenciye uygun yöntemleri kullanarak eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmektedir. Öte yandan bu teknolojileri kullanarak ve daha nitelikli eğitsel materyaller geliştirme olanağına da sahip olmaktadır.” sözler ile ifade ederken K2 ise “Eğitsel teknolojilerle üzerinde çalışılan konuyla ilgili en güncel ve doğru bilgilere birincil kaynaktan erişim imkanına kavuşursunuz” şeklinde görüş bildirmiştir.

3.2. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumsuz Etkilerine

Yönelik Görüşler

Eğitimde teknoloji kullanımının olumsuz etkilerine yönelik katılımcıların vermiş oldukları görüşlerden 3 ana tema ve bu temaların altında toplam 21 alt temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan birinci ana tema olan gelişim sürecine olumsuz etki teması ve bu tema altında yer alan alt temalara ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşler - Gelişim Sürecine Olumsuz Etki

Tema	f
<u><i>Fiziksel Gelişime Olumsuz Etki</i></u>	
Obezite	4
Baş-boyun rahatsızlıkları	3
Göz-iskelet sistemi rahatsızlıkları	3
<u><i>Psikolojik Gelişime Olumsuz Etki</i></u>	
Yenilik kaynaklı stres	1
Teknoloji kaynaklı bağımlılık	8
Gelişime uygun olmayan içerikler	2
Siber zorbalık	4
Kaygı artışı	3
<u><i>Bilişsel Gelişime Olumsuz Etki</i></u>	
Dikkat dağınıklığı-odaklanma sorunu	5
Dil gelişimine olumsuz etki	2
<u><i>Sosyal Gelişime Olumsuz Etki</i></u>	
Asosyalleşme	7

Eğitimde teknoloji kullanımı ile ortaya çıkan olumsuz etkiler arasında gösterilen fiziksel olumsuzluklara ilişkin katılımcılardan bir tanesi görüşlerini “Bilgisayar başında gerektiğinden fazla zaman harcayan birey, zamanla ortopedik rahatsızlıklar (boyun veya bel ağrısı gibi) da yaşayabilmektedir (K2).” sözleri ile dile getirmiştir. Öğrenenin psikolojik gelişimine olan olumsuz etkiler bağlamında K10 ise görüşlerini “Teknolojinin amacı dışında kullanılması, öğrencilerin derslerinden geri kalmasının yanı sıra, oyunlar ve internet öğrencilerde bağımlılık yaratabilir” şeklinde dile getirirken benzer şekilde K7 de “Şiddet içerikli oyunlar kaygı düzeyi yüksek çocukların da ortaya çıkmasına sebep olabiliyor.” sözleri ile görüşünü ifade etmiştir. Bilişsel gelişime olan olumsuz etkiler bağlamında dile getirilen görüşlerden bir tanesinde “Teknolojik araçlar, öğrenme ve dikkat toplamayı güçleştirir (K11).” hususuna değinilirken eğitimde teknoloji kullanımının sosyal gelişimine olan olumsuz etkisi bağlamında ise K6 “Çoğu çocuk sosyal medyada kendi kimliğinden uzaklaşıyor. Orada her şeyi özgürce yaparak kendi dünyasını yaratıyor. Orada yarattığı dünyada kendi kahraman olduğu için gerçek hayatta içine kapanık bir birey olarak geri dönüyor.” sözleri ile görüşünü bildirmiştir.

Ortaya çıkan ikinci ana tema eğitimin paydaşlarına olumsuz etki ana temasıdır. Bu ana tema ve bu tema altında yer alan alt temalara ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşler - Eğitimin Paydaşlarına Olumsuz Etki

Tema	f
<u><i>Öğretmene Olumsuz Etki</i></u>	
Öğretmeni hazırcılığa yöneltme	3
Öğretmen-öğrenci etkileşiminde azalma	3
Öğretmenin alan/meslek bilgisi yetersizliğini ortaya çıkarma	2
<u><i>Öğrenciye Olumsuz Etki</i></u>	
Öğrencinin pasifleşmesi	2
Tembellik-hazırcılık ve yaratıcılığa ket vurma	5
Eleştirel düşünememe	2
<u><i>Eğitim Kurumuna Olumsuz Etki</i></u>	
Maddi kaynak israfına sebep olma	7
Diğer kurumlarla rekabet edememe	8

Eğitimde teknoloji kullanımının eğitimin paydaşlarına olan olumsuz etkilere yönelik belirtilen görüşlerden birinde K4 bu olumsuz etkileri “Teknolojinin eğitimde yoğun olarak kullanılması ile her istenen bilginin teknoloji tarafından karşılanabileceği algısı insanlarda eleştirel düşünme yeteneklerini kaybetmelerine neden olabilir.” sözleri ile ortaya koyarken bir başka katılımcı da bu hususta “Teknolojinin bu derece ilerlemesi ile öğrencilerde çok büyük bir tembellik ve her şeye internetten ulaşma alışkanlığını ortaya çıkardı (K13).” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir

başka olumsuzluğa dikkat çeken K14 ise bu olumsuzluğu “Öğretmenler durmaksızın gelişen teknolojilere yetişememekte ve bu nedenle kendilerini bazen yetersiz görebilmektedirler (K14).” sözleri ile ifade etmiştir.

Eğitimde teknoloji kullanımının olumsuz etkileri bağlamında ortaya çıkan üçüncü tema ise bilişim etiği sorunları olarak isimlendirilmiştir. Bu ana tema ve bu tema altında yer alan iki alt temaya ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşler – Bilişim Etiği Sorunları

Tema	f
Mahremiyet sorunu	3
Güvenlik sorunu	4

Katılımcılar eğitimde teknoloji kullanımının olumsuz etkileri bağlamında bilişim etiği sorunları olan mahremiyet ve güvenlik sorunlarını diler getirmişlerdir. K9 bu olumsuzluğu “Siber tacizin gençlerin gerçek olmayan kişilere ve bilgilere inanması ile gerçek boyutlara taşınması bile söz konusu olmakta.” sözleri ile ifade ederken bir diğer katılımcı ise bu olumsuz etkiyi “Teknoloji ile bilgiye kolayca ve hızlı ulaşılabilir fakat bu bilge her zaman doğru olmayabilir (K11).” şeklinde dile getirmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada eğitim fakültesinden mezun olmuş ve yüksek lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımı ile öğrenenlerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimini desteklediği, öğrenci-öğretmen ve dersin işleniş bağlamında öğrenme-öğretme sürecine olumlu etkileri olduğu ve eğitim sürecine olumlu katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Dursun ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen ve bu çalışmanın bulgularını destekleyen bir alanyazın çalışmasında, teknolojinin derste kullanılmasının öğrencinin derse karşı olan ilgisinin artmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde diğer bazı çalışmalarda da sınıf ortamlarında teknoloji kullanımının ilgi, merak ve derse karşı olan isteğin artmasına ve zengin bir öğrenme ortamı oluşmasını sağladığı ortaya çıkmıştır (Altun, 2008; Aksal, 2011; Dargut & Çelik, 2014; Delen & Bulut, 2011; Ertem, 2010; Güzel, 2011; Gündüz, 2009; Gündüz, 2010; Hsiao, 2012; Karademir, 2009; Şimşek & Yıldırım, 2016; Zhao, Wang, Wu, & He, 2011).

Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımının olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise katılımcılar eğitimde teknoloji kullanımının öğrenenin fiziksel, bilişsel, sosyal

ve psikolojik gelişimine olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, eğitimde teknoloji kullanımının eğitimin paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumuna olumsuz etkileri olduğunu da dile getirmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların dile getirdikleri bir diğer olumsuz etki ise bilişim etiği sorunu olmuştur. Araştırmada elde edilen bu bulgular ilgili alanyazın çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Almond, 2013; Çakır Babayigit, 2014; Dargut & Çelik, 2014; Şen, 2016)

Araştırmada elde edilen bu bulgular doğrultusunda ilgili teknolojileri eğitim sürecinde daha etkin ve etkili kullanılabilmesi için teknoloji okur-yazarlığını artırıcı faaliyetler düzenlenebilir, tüm eğitim kurumları kapsamında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda eğitimde teknolojinin etkili kullanılabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların donanım ve yazılım açısından eksikliklerinin giderilmesi ve/veya mevcut durumlarını geliştirilmesi gerekir. Teknolojinin etkin kullanımına yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler verilebilir. Bu araştırmada elde edilen bulguların genelleştirilebilmesi için daha kapsamlı nicel ve nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Almond, S. (2013, June 21). My kids are obsessed with technology, and it's all my fault. The New York Times. <http://www.nytimes.com/2013/06/23/magazine/my-kids-are-obsessed-with-technology-and-its-all-my-fault.html?pagewanted=all> adresinden 13.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Altun, E. (2008). 6th, 7th and 8th graders' attitudes towards online homework assignment sites. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 5-18
- Aksal, F. A. (2011). Developing evaluative tool for online learning and teaching process. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 69-75.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd edition). USA: Sage.
- Çakır Babayigit, Ö. (2014). *Eğitim amaçlı bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Delen, E. & Bulut, O. (2011). The relationship between students' exposure to technology and their achievement in science and math. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3), 311-317
- Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüpinar, F., & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 100-113.
- Ertem, I. S. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth graders' reading comprehension. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 140- 155.
- Gündüz, M. (2009). *İnternet teknolojilerini kullanarak öğrenci başarıları ve öğrenmenin kalıcılığını artırma* (yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, H. B. (2010). Digital divide in Turkish primary schools: Sakarya sample. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 43-53.
- Güzel, H. (2011). Factors affecting the computer usage of physics teachers working at private training centers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 122-132.
- Hsiao, L. H. C. (2012). A study on teaching quality of Taiwan government training civil servants with educational technology. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 38-43
- Karademir, E. (2009). *Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen ve teknoloji dersi elektirik ünitesindeki akademik başarı düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumların etkisi* (yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Saban, A. (2007). Okul teknolojisi planlaması ve koordinasyonu. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şen, M. (2016). *Teknolojik öğretim araçları ve özellikleri*. Bulunduğu eser: Ültay, E ve Ültay, N. (Ed.). Okul öncesi eğitimi için öğretim teknikleri ve materyal geliştirme (ss. 85-107). Ankara: Pegem Akadem
- Şimşek, Ü., & Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 632-649. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhao X. L., Wang M., Wu, J. & He, K. (2011). ICT and an exploratory pedagogy for classroom-based Chinese language learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 1414-151.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri

Social Interaction Skills of Children with Autism Spectrum Disorders

Aynur *GICI-VATANSEVER*^{256a}

Emine *AHMETOĞLU*^{257b}

Özet

Çocuklarda Otizm Spektrum Bozukluğu'nun (OSB) en belirleyici özellikleri sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerindeki bozulmalardır. OSB'li çocuklar bebeklikten itibaren, iletişim partneri olan ebeveynleri ile karşılıklı ilgi kurmada, nesne, olay veya diğer kişi ile ilgili dikkat paylaşımında veya ortak dikkat kurmada yetersizlik yaşamaktadırlar. Bunların sonucu olarak, OSB'li çocuklar dil gelişimine ilişkin olarak gecikme yaşarken, dili iletişim amaçlı kullanmada ve başkaları ile etkileşim kurmada belirgin bir şekilde sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu sebepten dolayı, OSB'li çocuklara sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik araştırmacılar ve uzmanlar tarafından çeşitli müdahale teknikleri geliştirilmiştir. Bu teknikler gelişimsel ve davranışsal yaklaşımlar altında alanyazında incelenmiştir. Gelişimsel yaklaşıma göre yürütülen sosyal iletişim becerisi kazandırma uygulamalarında, oyun bağlamında çocuk merkezli etkileşimler ağırlıklı olurken; davranışsal yaklaşım içinde yer alan uygulamalarda ise çocuğun düzeyine uygun iletişimsel hedef davranışlar belirlenir ve bu davranışları kazandırmak için uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı öğretimler yürütülür.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal İletişim Becerileri, Dil Gelişimi, Sosyal İletişim Müdahale Teknikleri

1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Leo Kanner (1943) tarafından tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluk olup; OSB'li çocuklarda sosyal iletişim/sosyal etkileşim yetersizliği ve sınırlı ilgi/yineleyici davranışlar ile ortaya çıkmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB'li çocukların sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliğine dayalı olarak yaşadıkları sorunlar dil gelişiminde gecikme, oyun oynama ve ortak dikkat kurma becerilerinde yetersizlikler olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır (Mundy ve Markus, 1997).

1.1. OSB'li Çocuklarda Dil Gelişimi

OSB'li çocuklarda sosyal iletişim ile dili kullanma becerisindeki yetersizlikler spektruma ilişkin belirleyici özelliklerdir (Heflin ve Alaimo, 2007). Üç yaş öncesinde gözlenen dil gelişimindeki yetersizlikler tanı koymada belirgin bir ipucu olarak kullanılırken; OSB'li çocukların dil kullanma becerileri hem anlama (alıcı dil) hem de üretme (ifade edici dil) açısından incelenmektedir (Landa, 2007; Tager-Flusberg ve diğ., 2009). Dil öncesi dönemde jestleri ve sesleri kullanmada normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlılıklar gözlenmekte ve bu durum dil dönemine geçişi yavaşlatmaktadır. Dil döneminde ise dil sorunları çeşitlilik

^{256a}Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye e-posta aynurgvatansever@trakya.edu.tr

^{257b}Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye e-posta emineahmetoglu@trakya.edu.tr

göstermektedir. Tek sözcük ve iki sözcük dönemlerinin ardından dilin biçim birim (kök-ek kullanımı), söz dizimi (cümle içi öge sıralama), anlam bilgisi (kelime bilgisi) ve pragmatik (dil bağlama uygun kullanımı) alanlarının tümünde anlama ve ifade soruları gözlenmektedir (Owens, 2012). Bazı OSB’li bireylerin biçim birimsel olarak zamir kullanımında ciddi hatalar yaptıkları ve kendisinden bahsederken kendi adlarını kullandıkları görülmektedir. Bazıları ise söz dizimsel açıdan cümle içi özne-yüklem sıralamalarında hatalar yaparken, bir kısmı da anlam bilimsel olarak soyut kavramları anlamada ve üretmede sorun yaşamaktadır. Ancak en çok zorluk pragmatik alanda yaşanmaktadır. Örneğin karşılıklı sohbet sırasında “merhaba”, “özür dilerim”, “teşekkür ederim” gibi kalıpları çoğunlukla uygun zamanda kullanamadıkları görülmektedir. Bir konuda sohbet başlatma, sürdürme, genişletme ve sonlandırma da OSB’li bireylerin en zorlandıkları alanlar arasındadır (Hedge ve Maul, 2006; Tager-Flusberg ve diğ., 2009).

1.2. OSB’li Çocuklarda Oyun Becerileri

Oyun anlama, anlatma, kendini ve çevresini fark etme, kendini ifade etme sürecidir. (Aydın,2010). Oyun, çocukların öğrenmesine yardımcı olur ve bunu en doğal ortamda yapar. Sosyal etkileşim başta olmak üzere bütün gelişim alanlarını (bedensel, psiko-motor, duygusal, bilişsel) desteklerken doğaçlama ve etkili öğrenme ortamı oluşturur (Weisberg, Zoch, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013). Oyun araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin; oyunu zihinsel açıdan ele alan Piaget’e göre oyun duyu-motor, hayali/sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç kategoridedir. Oyunu sosyal açıdan ele alan Parten ise oyunu amaçsız oyun, yalnız oyun, izleyici, paralel, ilişkili ve işbirlikçi oyun olmak üzere sınıflandırmıştır (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch ve McClure, 2011). Normal gelişim gösteren çocukların oynadığı oyunlarla OSB olan çocukların oynadığı oyunlar birbirinden belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır (Lovaas, 2003). OSB olan çocuklar duyu-motor oyunlarını akranlarından çok az farklılık göstererek oynarlar (örn. dönmek, koşmak, zıplamak). İşlevsel oyunlarda nesne kullanımı ve gözlem yapma gerekliliğinden dolayı OSB olan çocuklar sadece en basit halini oynayabilirler. Hayali / Sembolik oyunlar normal gelişim gösteren çocuklarda 18 ay sonrasında görülmeye başlanır (örn. Boş bir fincandan çay içiyormuş veya annesine çay ikram ediyormuş gibi yapmak, zemin üzerinde araba sürmek). Hayali oyun OSB’li çocuklarda çok nadir olarak görülen bir oyun türüdür. Kurallı oyun ve sosyal oyun ise hayali oyuna göre daha zor olan oyun türleridir. Bu yüzden OSB’li çocuklarda bu oyun becerileri neredeyse hiç görülmemektedir (Lifter ve diğ., 2011).

1.3. OSB’li Çocuklarda Ortak Dikkat Becerileri

Ortak dikkat, bireylerin nesne veya olayların farkındalığını paylaşmak için dikkati kurabilme ve koordine etme becerisi olup; OSB’li çocuklarda ancak yetişkin yardımıyla edinilen bir beceridir (MacDonald, 2008).

Ortak dikkat ilk olarak birincil bakıcı ile bebek arasında kurulmakta ve bakıcılar bu ortak dikkat girişimlerini sürekli destekleyerek sürdürmektedirler. Bakıcı ve bebek arasında geliştirilen ortak dikkat becerisi, sonrasında akranlarla ve diğer insanlarla da kurulmaya devam etmektedir ve sosyal etkileşim için temel olan bir alt beceridir (Adamson ve Bakeman, 1985; Adamson ve Chance, 1998; Murray ve diğ., 2008). Ortak dikkat, alanyazında ortak dikkat girişimine tepki vermek ortak dikkat başlatmak olmak üzere iki alt beceriden oluşmaktadır (Mundy ve Newell, 2007). Ortak dikkate tepki verme bir yetişkinin ya da akranın, ortak dikkat başlatma girişimine karşılık çocuğun verdiği tepkidir. Çocuğun ortak dikkate tepki verme becerisini edinmesi için öncelikle iletişim ortağıyla göz teması kuruyor ve ismi söylendiğinde bakıyor olması gerekir (MacDonald, 2008; Vaughan Van Hecke ve Mundy, 2007). Ortak dikkat başlatma ise iletişim ortağının dikkatini çekme, iletişim ortağının dikkatini bir nesneye/olaya yöneltme girişimidir. Ortak dikkat becerileri, bilimsel dayanaklı uygulamalar ile OSB’li çocuklara öğretilen bir beceridir (Carpenter ve Liebal, 2011).

2. Sosyal İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi

OSB’li çocukların çoğu için konuşmayı öğrenmenin ne kadar zor olduğu bilinmektedir. Bu yüzden önemli olan çocuklara konuşmayı öğretmek değil, işlevsel iletişimi öğretmektir. Bu sebepten dolayı, OSB’li çocuklara sosyal iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik araştırmacılar tarafından gelişimsel ve davranışsal yaklaşımlar başlıkları altında çeşitli müdahale teknikleri geliştirilmiştir (Kırcaali-İftar, 2015).

2.1. Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel yaklaşıma göre yürütülen sosyal iletişim becerisi kazandırma uygulamalarında, oyun bağlamında çocuk merkezli etkileşimler ağırlıklıdır.

2.1.1. Floortime: Gelişimsel, bireysel-farklılık ve ilişki temelli bir model olup; her çocuk için bireysel müdahale planları hazırlanır. Programın temeli çocuğun gelişimsel düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeye uygun yaşantılar oluşturulmasıdır. Program uygulanırken uygulamacı ya da aile üyesi serbest oyun ortamında çocukla yoğun ve karşılıklı sosyal-iletişimsel etkileşimlerde bulunur. Programda akranlarla etkileşim, problem çözme etkileşimleri ve duygusal-temelli dil müfredatı olmak üzere üç öge bulunmaktadır (Odom, Boyd, Hall ve Hume, 2008).

2.1.2. Doğal Öğretim Yöntemi (Naturalistic Behavioral Approach): Doğal öğretim, dil ve sosyal etkileşim becerilerini kazandırma ve kazanılan becerilerin pekiştirmesine, çocuğun günlük rutin yaşantısı içinde (okul ortamı için rutin, etkinlik ve geçişler, ev ortamı ve diğer doğal ortamlar) olanak sunan öğretimsel süreçtir. Rutinlerin içinde öğretim süreci sistematik olarak gömülerek düzenlenir (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Yoder ve Stone, 2006).

2.1.3. Etkileşime Duyarlı Öğretim (Responsive Teaching): Bu uygulamada, anne-babalar için çocuklarının iletişim becerilerini geliştirici destek sunulmaktadır. Etkileşime duyarlı öğretim; bilişsel, iletişimsel ve sosyal-duyuşsal işlev alanlarında yer alan 16 kritik davranışı kapsamaktadır. Bilişsel Alan: Sosyal oyun, girişim, keşif, pratik yapma, problem çözme, kontrol; İletişimsel Alan: ortak etkinlik, ortak dikkat, ses çıkarma, niyetli iletişim, karşılıklı konuşma; Sosyal-Duygusal Alan: Güven, Empati, Kendini Düzenleme, İşbirliği, Kendine güven (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011).

2.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım içinde yer alan uygulamalarda ise çocuğun düzeyine uygun iletişimsel hedef davranışlar belirlenir ve bu davranışları kazandırmak için uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı öğretimler yürütülür.

2.2.1. Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching): OSB olan bireylere sosyal iletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla kullanılır. Bu öğretim uygulamasında denemeler, art arda yapılandırılmamış oyun ortamlarında yürütülür ve çocuğun girişimi ile başlatılır. (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001)

2.2.2. Ayrık Denemelerle Öğretim (Discrete Trial Teaching- DTT): Ayrık denemelerle öğretim hem alıcı iletişim becerilerinin hem de ifade edici iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. Alıcı iletişim becerilerine örnek olarak adı söylenen nesneyi göstermek; ifade edici iletişim becerilerine ise gösterilen nesnenin adını söylemek ya da işaretini yapmak örnek olarak verilebilir (Birkan, 2009; Kırcaali-İftar, 2015; Kurt, 2011).

2.2.3. Bekleme Süreli Öğretim (Time Delay): OSB olan bireylere ifade edici iletişim becerilerinin kazandırılmasında tercih edilir. Bekleme süreli öğretim art arda gerçekleştirilen denemelerle yürütülür. İlk denemelerde çocuğa bir hedef uyaran ve hemen ardından hedef davranışa ilişkin ipucu sunulur. Çocuktan da taklit ederek hedef davranışı yerine getirmesi beklenir. Çocuk uygulamacının sunduğu ipucun taklit etmeye başladıktan sonra, hedef uyaranın sunulmasıyla ipucunun sunulması arasında geçen süre arttırılır. Bekleme süresini arttırma işlemi, çocuk kendiliğinden o nesneye ilişkin istek bildirir hale gelinceye değin sürdürülür (Jones ve Feeley, 2007; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014)

2.2.4. Sözel Davranış (Verbal Behavior): OSB özellikleri gösteren çocuklara iletişim becerisi kazandırmaya yönelik olarak Skinner'ın sözel davranış kuramını temel alarak geliştirilmiş bir uygulamadır. OSB'li bireylere öğretilmesi hedeflenen özellikler yineleme (echoic), istek bildirme (mand), isimlendirme /betimleme (tact) ve başkalarının sözleri ya da soruları tarafından yönlendirilen ifadelerde bulunma (intraverbal) olarak sıralanabilir (Goldsmith, LeBlanc ve Sautter, 2007).

2.2.5. Replik Silikleştirme (Script Fading): Replik, OSB'li bireylerin karşılıklı konuşmalarını veya konuşmalarını sürdürmelerini sağlayan; kaydı yapılmış (sesli) veya yazılı sözcük /cümledir. Birey sesli replikleri taklit etmeyi veya yazılı replikleri okumayı öğrendiğinde replikler, ilk önce en son sözcük yok edilerek silikleştirilmeye başlar. Daha sonra bir önceki sözcük silikleştirilir. Sonunda tüm sözcük silikleştirilinceye değin bu işlem sürer. Amacı sözel ipucu verilmeden OSB'li bireylerin, karşılıklı konuşmayı başlatmalarını sağlamaktır. En çok etkinlik çizelgeleriyle birlikte kullanıldığında etkilidir (Birkan, 2010; Brown, Krantz, McClannahan ve Poulson, 2008).

2.2.6. Alternatif ve Destekleyici İletişim (Alternative and Augmentative Communication) (ADİ): Alterantif iletişim, konuşmanın yerini almak üzere bireye kazandırılan işaret sistemi veya görsel sistem gibi iletişim biçimlerine denmektedir. Destekleyici (Augmentative) iletişim ise alterantif iletişim sistemlerinin, sözel iletişimi desteklemek amacıyla ve sözel iletişimin yanı sıra kullanılmasıdır (Mirenda, 2003). ADİ sistemleri *teknoloji gerektirmeyen* (işaret sistemleri), *düşük teknoloji gerektiren* (örn. fotoğraf, resim, sembol gibi görseller; iletişim klasörü, iletişim panosu ve yazı tahtası) ve *orta-yüksek teknoloji gerektiren* (örn. ses kayıt cihazı, ses çıktısı veren basit aygıtlar, video kameralar, bilgisayarlar, konuşan sözcük işlemciler) sistemler olarak gruplandırılabilir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

2.2.7. Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemleri (Picture Exchange Communication System-PECS): PECS öğretim sürecinde öncelikle temel iletişim ilkelerinin kazandırılması ve belli mesajların iletilmesinin öğretimi hedeflenir. Mesaj iletiminde, iletişim klasöründe yer alan resimli kartlar kullanılır. OSB'li birey klasörden resim seçip iletişim ortağına vererek, istediği nesnelere ya da etkinliklere ulaşmak amacıyla iletişim başlatır (Frost ve Bondy, 2002). PECS öğretimi altı evreden oluşur. Evreler ilerledikçe, OSB'li birey resimleri birbirinden ayırt etmeye ve birden fazla resmi bir araya getirerek cümleler kurmaya başlar (Yoder ve Stone, 2006)

3. SONUÇ

OSB’li çocuklarda sosyal iletişim yetersizliklerinin telafisi açısından erken tanı ve müdahale son derece önemlidir. Erken tanının ardından başlatılacak etkililiği kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalara yer veren, çocuk ve aileyi merkeze alan yoğun erken özel eğitimle çok önemli gelişmeler kaydetmek olasıdır. Eğer geç kalınırsa bazı OSB’li bireyler, yaşamları boyunca sözel iletişim kuramayabilir (Szatmari Bryson, Boyle, Streiner ve Duku, 2003).

4. KAYNAKLAR

- Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child Development*, 56(3), 582-593. doi: 10.2307/1129748
- Aydın, A. (2010). *Oyun, dil ve düşünce*. Ankara: Eğiten Kitap
- APA-American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Birkan, B. (2009). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. Akçamete, G.A. (Ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s. 503-529). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. ve Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 480-497.
- Carpenter, M. ve Liebal, K. (2011). Joint attention, communication, and knowing together in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention new developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 159-181). Cambridge: the MIT Press.
- Charlop-Christy, M. H., ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Positive Behavior Interventions*, 2, 98-112.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice ve R. M. Foxx (Ed.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). Austin, TX: Pro-Ed.
- Frost, L., ve Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System training manual*. Newark, DE: Pyramid Educational Products, Inc.
- Goldsmith, T. R., LeBlanc, L. A., ve Sautter, R. A. (2007). Teaching intraverbal behavior to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 1-13.
- Hedge, M. N. ve Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment*. Boston: Pearson Education.
- Heflin, L.J. ve Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson and Merrill/Hall.
- Ingersoll, B., Lewis, E., ve Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1446-1456.
- Jones, E. A. ve Feeley, K.M. (2007). Parent implemented joint attention intervention for preschoolers with autism. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 2 (3), 253-268.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., ve Mahoney, G. (2011). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, Doi: 10.1177/0271121411429749
- Kırcaali-İftar, G. ve Odlyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 329-367). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. (2. Baskı). İstanbul: Daktylos.
- Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1421-1444.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25. doi: 10.1002/mrdd.20134
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., ve McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants and Young Children*, 24, 225-245.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching children with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- MacDonald, R.F. (2008). Hey, look, it’s a train! In E. Cipani (Ed.), *Triumphs in early autism treatment* (pp. 55-69). New York: Springer Publishing Company.
- Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: manual signs, graphic symbols and voice output communication aids. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 203-216.
- Mundy, P. ve Markus, J. (1997). On the nature of communication and language impairment in autism. *Mental*

- Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3(4), 343-349. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779
- Mundy, P. ve Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x
- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., ve Prendeville, J. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23 (1), 5-14. doi: 10.1177/1088357607311443
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction*. New Jersey: Pearson.
- Tager-Flusberg, H., Rogers S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., ... Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643-652. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0136)
- Vaughan Van Hecke, A. ve Mundy, P. (2007). Neural systems and the development of gaze following and related joint attention skills. In R. Flom, K. Lee, & D. Muir (Eds.), *Gaze following: Its development and significance* (pp. 17- 51). Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Weisberg, D. S. , Zosh, J.M. , Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. M. (2013). Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Yoder, P., ve Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 698-711.

Öğretmen Adaylarının TBİP Yeterlikleri ve Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Investigating Preservice Teachers' TPACK Competencies and Technology Integration Self-Efficacy Perceptions

Hasan ÖZGÜR²⁵⁸, Fatma AKGÜN²⁵⁹

Özet

Gerçekleştirilen araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Teknopedagojik İçerik Bilgisine (TPİB) ilişkin yeterlikleri ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 249 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları olarak TPACK-deep Ölçeği ve Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Farklılığın anlamlılığı için, ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ise korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının TPİB yeterliklerinin ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülürken cinsiyet değişkeni bağlamında yapılan incelemede ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları arasındaki farkın ise anlamlı olduğu ve öğretmen adaylarının TPİB yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

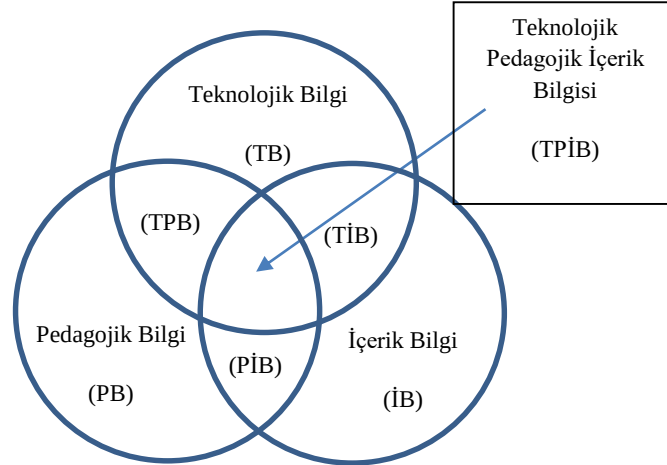
Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi, Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algısı, Yükseköğretim.

3. GİRİŞ

Öğrenen niteliğinin artırılması ve ilgili hedeflere ulaşılabilmesi amacıyla teknolojinin eğitime entegrasyonu eğitim-öğretim sürecinin önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Öğretim programı, öğretmen yeterlikleri, pedagoji ve finansman gibi değişkenleri de kapsayan bir süreç olarak tanımlanan (Tinio, 2003) teknoloji entegrasyonu günümüzde teknoloji bilgisi ve teknolojiyi kullanım becerisi ile sınırlı olan teknoloji odaklı yaklaşımlardan öğretim süreci ile teknolojiyi bütünleştirmeyi hedefleyen pedagoji odaklı yaklaşımlara doğru bir yönelim göstermektedir (Kabakci Yurdakul vd., 2012). Pedagoji odaklı modellerden biri de Koehler ve Mishra (2005) tarafından geliştirilen ve “teknolojik bilgi- TB”, “pedagojik bilgi – PB” ve “içerik bilgisi- İB” olmak üzere üç farklı disiplinin birleşimini ve etkileşimini içeren Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) modelidir (Şekil 1). Modeli oluşturan bileşenlerin kesişim ve birleşimi ile TİB (Teknolojik İçerik Bilgisi), PİB (Pedagojik İçerik Bilgisi), TPB (Teknolojik Pedagojik Bilgi) ve TPİB (Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi) meydana gelir (Koehler ve Mishra, 2005). Bu bağlamda Koehler ve Mishra (2005) TPİB entegrasyon modelini, belirli bir içerik alanının öğretiminde pedagojik ve teknolojik bilgisinin birbiriyle ilişkilendirilmesinde gereksinim duyulan birleştirilmiş bilgi olarak tanımlanmaktadır.

²⁵⁸ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, hasanozgur@trakya.edu.tr

²⁵⁹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fatmaa@trakya.edu.tr



Şekil 1. TPİB Modelinin Yapısı ve Bileşenleri (Koehler ve Mishra, 2005)

Öğretmenlerin yeni teknolojileri öğrenme-öğretme sürecine entegre edebilmelerindeki önemli unsurlardan bir diğeri de eğitime teknolojinin entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algılarıdır (Wang, Ertmer ve Newby, 2004). Bu bağlamda Nathan (2009), öğretmenin öz-yeterliğindeki artışın teknolojinin eğitim-öğretim sürecindeki kullanımına ilişkin özgüven düzeyinin de artmasına yol açacağını ifade etmekte ve yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde daha başarılı olabileceklerini işaret etmektedir (Nathan, 2009; Wang vd., 2004). Bu bağlamda yarının öğretmenleri olacak günümüz öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna ilişkin öz-yeterlik düzeyleri tespit edilmesi ve gerekli ise bazı düzenlemelere gidilmesi büyük önem arz etmektedir (Ling Koh, Chai ve Tay, 2014).

Ülkemizde gerçekleştirilen ilgili alanyazın çalışmalarında öğretmen adaylarının TPİB yeterliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan pek çok çalışma olmasına karşın (Çoklar, 2014; Demir ve Bozkurt, 2010; Erdoğan ve Şahin, 2010; Kabakçı-Yurdakul, 2011; Kabakçı Yurdakul vd., 2012) TPİB yeterliklerini ve teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algılarını arasındaki ilişkiyi belirleyen sınırlı araştırma gerçekleştirilmiştir (Keser, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz, 2015; Ünal, 2013; Ünal, Yamaç ve Uzun, 2017). Bununla birlikte ilgili alanyazın çalışmalarında TPİB yeterliği ve bu yeterlik üzerinde etkili olabilecek unsurların daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla daha çok sayıda çalışma yapılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Archambault ve Crippen, 2009; Cox ve Graham, 2009). Bu bağlamda gerçekleştirilecek bu çalışma ile yetiştirilen öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu ile ilgili yeterlikleri daha net bir şekilde ortaya konulabilecektir. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ile TPİB yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının TPİB yeterlikleri hangi düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ve TPİB yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
- Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ve TPİB yeterlikleri ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
- Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ile TPİB yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2005, s.81)'a göre ilişkisel tarama modelinde; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının TPİB yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonuna ilişkin öz-yeterlik algıları ilişkisi, korelasyon türü ilişkisel tarama modeli kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm bağımsız değişkenleri ile TPİB yeterlikleri ve ile teknoloji entegrasyonuna ilişkin öz-yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla ise karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemi bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinin 4. sınıflarında öğrenim gören 249 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin; 146'sı (%58.6) kadın ve 103'ü (%41.4) erkektir. Öğretmen adaylarının tamamı son sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının bölüm bazlı dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler

Değişken	N	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	49	19.7
Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü	37	14.9
Sınıf Öğretmenliği Bölümü	70	28.1
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	47	18.9
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	46	18.5

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği ve Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada ayrıca çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği: Ölçek 33 madde ve tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi olup "Rahatlıkla Yapabilirim", "Yapabilirim", "Kısmen Yapabilirim", "Yapamam" ve "Kesinlikle Yapamam" şeklindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) .95 bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) ise, .85 ve .92 arasında değerler almaktadır (Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt, 2012).

Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği: Araştırmada Ünal (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 2 alt faktör (bilgisayar teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği ve bilgisayar teknolojilerini kullanma öz-yeterliği) ile 19 maddeden oluşan Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95'tir. Ölçekten alınan puan 95'e yaklaştıkça teknoloji

entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısının arttığı, 19'a yaklaştıkça teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısının azaldığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin belirlenen Cronbach Alfa İç Tutarlık katsayısı .936 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci ve ikinci faktörlerine ait Cronbach Alfa İç Tutarlık katsayısı sırasıyla .915 ve .875 olarak belirlenmiştir (Ünal, 2013).

Kişisel Bilgiler Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm gibi bazı demografik bilgilerin belirlenmeye çalışıldığı bir grup soru yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, araştırma öncesinde öğretmen adaylarına öncelikle araştırma konusu ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş, ardından araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılarak öğrencilerin ölçekleri yanıtlamaları sağlanmıştır. Ölçekler, yaklaşık 25 dakikalık sürede yanıtlanmıştır. Verilerin analizinden önce veri girişinin doğruluğu ve değişkenlerin dağılımının normalliğe uygunluğu test edilmiştir. 18 öğrencinin verileri analiz dışında bırakılarak araştırma örneklemini 249 öğretmen adayından oluşmuştur. Normal dağılım gösterdiği tespit edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla betimsel istatistikler, t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Alt gruplar arasındaki farklılığın tespiti için ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ise Pearson korelasyon testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

5.1. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ve TPİB Yeterlikleri

Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve TPİB yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=69.42$) ve TPİB yeterliklerinin ($\bar{X}=136.80$) yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ve TPİB Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Değişken	N	m	$\bar{X}$	$\bar{X}/m$	Ss
Tasarım	249	10	41.90	4.19	4.50
Uygulama	249	12	47.80	3.98	6.37
Etik	249	6	25.50	4.25	3.20
Uzmanlaşma	249	5	26.61	5.32	2.46
Teknopedagogik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği	249	33	136.80	4.15	13.75
Bilgisayar Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği	249	13	47.40	3.65	9.34
Bilgisayar Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği	249	6	21.98	3.66	4.54
Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı	249	19	69.42	3.65	12.85
Ölçeği					

Not: m=madde sayısı

5.2. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ve TPİB Yeterliklerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının, teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(247)}=.45$, $p>.05$). Benzer şekilde ve öğretmen adaylarının TPİB yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t_{(247)}=-.74$, $p>.05$).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ve TPİB Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Tasarım	Kadın	146	41.92	4.48	247	.08	.940
	Erkek	103	41.87	4.55			
Uygulama	Kadın	146	47.57	6.13	247	-.67	.505
	Erkek	103	48.12	6.70			
Etik	Kadın	146	25.40	3.19	247	-.56	.566
	Erkek	103	25.64	3.21			
Uzmanlaşma	Kadın	146	21.37	2.49	247	-1.81	.071
	Erkek	103	21.94	2.39			
Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği	Kadın	146	136.26	13.27	247	-.74	.459
	Erkek	103	137.57	14.44			
Bilgisayar Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği	Kadın	146	22.38	4.25	247	1.70	.091
	Erkek	103	21.40	4.87			
Bilgisayar Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği	Kadın	146	47.34	9.09	247	-.20	.842
	Erkek	103	47.58	9.73			
Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	Kadın	146	69.73	12.08	247	.45	.653
	Erkek	103	68.98	13.91			

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algısı ölçek geneli ve alt faktörler bazında elde ettikleri puanlar ile bölüm değişkeni arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F_{(4-244)}=17.41, p<.05$) görülmektedir. Öte yandan, öğretmen adaylarının TPİB yeterlikleri ölçeğinde elde ettikleri puanlar ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($F_{(4-244)}=1.51, p>.05$).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ve TPİB Yeterliklerinin Öğrenim Görülen Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Tasarım	Gruplararası	154.34	4	38.58	1.94	.105	
	Gruplariçi	4860.15	244	19.92			
	Toplam	5014.49	248				
Uygulama	Gruplararası	378.49	4	94.62	2.39	.052	
	Gruplariçi	9678.06	244	39.66			
	Toplam	10056.55	248				
Etik	Gruplararası	19.33	4	4.83	.47	.758	
	Gruplariçi	2512.92	244	10.30			
	Toplam	2532.25	248				
Uzmanlaşma	Gruplararası	6.63	4	1.66	.27	.897	
	Gruplariçi	1496.80	244	6.13			
	Toplam	1503.43	248				
Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği	Gruplararası	1131.47	4	282.87	1.51	.201	
	Gruplariçi	45777.89	244	187.61			
	Toplam	46909.36	248				
Bilgisayar Teknolojilerini	Gruplararası	307.05	4	76.76	3.91	.004	1-2
	Gruplariçi	4794.81	244	19.65			1-3
	Toplam	5101.86	248				

Kullandırma Yeterliği	Öz-							
Bilgisayar	Gruplararası	1854.50	4	463.63	5.72	.001	1-2	
Teknolojilerini	Gruplariçi	19780.90	244	81.07				
Kullanma Yeterliği	Öz-	21635.41	248					
	Toplam							
Teknoloji	Gruplararası	3332.36	4	833.09	5.41	.001	1-3	
Entegrasyonuna	Gruplariçi	37602.20	244	154.11				
Yönelik Öz-Yeterlik	Toplam	40934.56	248					
Algısı Ölçeği								

1: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2: Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü
3: Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Bilgisayar Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği alt faktörüne ilişkin ortalama puanları ($\bar{X}$ =50.53) Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{X}$ =44.51) ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ($\bar{X}$ =43.70) anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Bilgisayar Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği alt faktörüne ilişkin ortalama puanları ($\bar{X}$ =23.63), Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ($\bar{X}$ =20.30) anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algı Ölçeği geneline ilişkin değerlendirmede ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{X}$ =74.16), Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ($\bar{X}$ =64.00), anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır.

5.3. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algısı ve TPİB Yeterliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Gerçekleştirilen korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algısı ile TPİB yeterliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.535$; $p<.01$) bir ilişki olduğu Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ve TPİB Yeterlikleri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Tasarım		.627**	.541**	.568**	.845**	.428**	.420**	.456*
2- Uygulama	.627**		.593**	.479**	.892**	.479**	.414**	.470*
3- Etik	.541**	.593**		.566**	.785**	.418**	.394**	.434*
4- Uzmanlaşma	.568**	.479**	.566**		.718**	.288**	.378**	.376*
5- Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği	.845**	.892**	.785**	.718**		.488**	.510**	.535*

6-	Bilgisayar	.428**	.479**	.418**	.288**	.488**	.676**	.844*
	Teknolojilerini							*
	Kullandırma Öz-Yeterliği							
7-	Bilgisayar	.420*	.414*	.394*	.378*	.510	.676**	.966*
	Teknolojilerini Kullanma	*	*	*	*	**		*
	Öz-Yeterliği							
8-	Teknoloji	.456**	.470**	.434**	.376**	.535**	.844**	.966**
	Entegrasyonuna Yönelik							
	Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği							

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

6. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ve TPİB yeterlikleri ile cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri bağlamındaki farklılık incelenmiş ve öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ile TPİB yeterlikleri arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının hem teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının hem de TPİB yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın çalışmalarının sonuçları da bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir (Ünal, 2013; Çoklar, 2014; Kabakçı-Yurdakul, 2011; Kabakci Yurdakul vd., 2012; Keser vd, 2015)

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ve TPİB yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu Ünal (2013), Çoklar (2014) ile Keser ve arkadaşlarının (2015) öğretmen adaylarının TPİB yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını belirten araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Öte yandan Erdoğan ve Şahin (2010), Canbolat (2011) ile Koh, Chai ve Tsai (2010) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının TPİB yeterliklerinin irdelendiği çalışmalarda ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu bulgunun daha doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla benzer nitelikte daha fazla sayıda alanyazın çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algılarına yönelik gerçekleştirilen karşılaştırmada da cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusu araştırmanın bir diğer bulgusudur. İlgili alanyazın araştırmalarının sonuçları da bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Keser vd., 2015; Ünal, 2013)

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri ile teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları ve TPİB yeterlikleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri ile teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulgu bazı alanyazın çalışmalarının sonuçları ile kısmen paralellik göstermektedir (Keser vd., 2015). Araştırmada en yüksek öz-yeterlik algı puanına sahip öğretmen adaylarının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören adaylar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun ortaya çıkmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören adayların lisans eğitimi boyunca bölüm içerisinde bilgisayar ve güncel teknolojilere ilişkin daha fazla sayıda ders almış olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, Ünal (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri ile teknoloji entegrasyonu konusundaki öz-yeterlik algıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu bulgunun daha doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla benzer nitelikte daha fazla sayıda alanyazın çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri ile ve TPİB yeterliklerine ilişkin karşılaştırmada ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu

- Ünal, E., Yamaç, A., & Uzun, A. M. (2017). The Effect of The Teaching Practice Course on Pre-Service Elementary Teachers' Technology Integration Self-Efficacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology (MOJET)*, 5(3), 39-53
- Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231-250.

Hemşirelik lisans öğrencilerinde kullanılmak üzere Jebson-Taylor el fonksiyon testinin değerlendirilmesi: yakın geleceğe bakış

Evaluation of Jebson-Taylor hand function test for use in nursing students: close-future outlook

Güliden AYNACI²⁶⁰, Buse KAYA²⁶¹

Abstract

The Jebson-Taylor Hand Function Test (JTT) is a standard hand function test measure widely used in clinical and practical applications. The purposes of this study are to evaluate the use of JTT template board in nursing students, to demonstrate the increased ease of placement of test items, and to establish a means of assessing nursing students in a test which requires coordination skills. Our study was performed with Trakya University 168 undergraduate nursing students between April 2017-July 2018. Demographic characteristics, body mass index, anthropometric evaluations were recorded to evaluate hand skills. Evaluation of skill and function was performed by the JTT. The study showed the mean durations (in seconds) to complete JTT and subtests in students. The values were recorded for each subtest. Durations for subtests 3 and 5 in our study were shorter than Harte et al study. Only duration for subtest 5 was shorter than the original article. Anthropometric measurements in our study showed a significant relation between forearm length and the JTT. This study gives new data for the JTT using a template board in a sample consisted of nursing students. Our study provides evidence that standard objective measures of hand function can be obtained in the educational and clinical settings. Clinical skills of the students can be followed, insights are obtained about details that should be supported and these can be added to their education programs. Evaluating hand functions in nursing profession will help in job performance evaluation, and improving job and staff health.

Keywords: *nursing students, hand function, education, JTT*

1. INTRODUCTION

It is accepted that the skill and experience required to perform occupations that require hand skills besides mental activity is influenced by the muscle strength and functional adequacy of the upper extremity (1, 2). There are studies showing that hand skills can be developed with academic training in different occupational groups. Currently, in some countries, performance testing is used to assess hand skills in recruitment of staff and students. It is believed that these tests should be used to improve staff health, work quality and safety (3, 4).

²⁶⁰ Trakya University, Edirne, Turkey

²⁶¹ Trakya University, Edirne, Turkey

The Jebsen-Taylor Hand Function Test is an objective and standardized multiscale measure of hand functions to evaluate functional skills effectively and reliably (5, 6) Functional skills of the upper extremity occur by coordinated work of neurological and musculoskeletal systems. Voluntary movements are organized for a purpose and its efficiency may be increased by learning and experience. Physical skills and tasks required by professions can affect the strength and functional ability of the hand and upper limb.

The emergence of movements is achieved by organized work of pyramidal, extrapyramidal, cerebellar and vestibular systems. Sensory receptors in muscles and nerves at fingertips provide important feedback messages. Neuromotor development of hand begins at prenatal period and lasts for life. Fine motor skills develop and change with time, experience and learning beginning from childhood (7, 8). The qualities of complex and harmonious movements accompanied by upper limb movements vary with age to a certain point.

The Jebsen-Taylor Hand Function Test (JTT) is a standard hand function test measure widely used in clinical and practical applications (9). Tests evaluating hand functions in health vocational training should be practical, standardized, reliable and easy to install.

Some studies evaluating hand function tests define the long test duration as a burden. At the same time, different surfaces or materials can affect the performance of the participant during test application. For this reason, the surface to be tested may need to be standardized with materials such as a template board. Studies that give original results for JTT didn't use a template board to locate materials or standardize plate surface. Uncertain placement of test materials may invalidate the use of these data when the number of subjects in the study is high (2).

The purposes of this study are to evaluate the use of JTT template board in nursing students, to demonstrate the increased ease of placement of test items, and to establish a means of assessing nursing students in a test which requires coordination skills.

2. METHODS

Our study was performed with Trakya University undergraduate nursing students between the ages of 18-25. This study included 168 students between April 2017-June 2018. Our study was planned as a prospective study. Age, gender, demographic characteristics, body mass index, anthropometric evaluations, and dominant hand were recorded to evaluate hand skills. The study was performed first with the dominant hand and then with the other hand. Subjects who had pain, numbness, and/or limitation during upper extremity movements, structural abnormality of upper extremity, musculoskeletal trauma history during the last 6 months, acute pain during the study,

difficulty in understanding the study, or withdraw consent to the study were excluded. Sociodemographic features, anthropometric measurements of hand, and body mass indexes were recorded. Anthropometric measurements included wrist circumference, hand length, forearm length, wrist width and palm length. Evaluation of skill and function was performed by the Jebsen-Taylor Hand Function test. This is a standard test performed by placement of a number of small items in each subset (6, 10, 11). Jebsen Taylor test includes 7 subtests. These 7 tests are writing a 24-letter sentence, turning 5 cards (6 x 9 cm), picking up 2 paper clips, 2 pennies, and 2 bottle caps into a box, stacking 4 checkers, putting 5 kidney beans into a box with a spoon, moving 5 empty cans, and moving 5 full cans (450g). The time needed to complete each activity was scored by recording in seconds for the dominant hand and the other hand. Performance time was recorded for each of the 7 subtests.

Approval was obtained from Trakya University Social and Human Sciences Research Ethics Committee (Decision No: 2017.04.03). Written informed consents were obtained from all subjects.

SPSS 20.0 Package Program was used for all statistical analyses. Descriptive statistics for numerical variables were given as mean and standard deviation. Descriptive statistics for categorical variables were given as percentage and frequency. Normal distribution of data was checked with Shapiro-Wilk test. Student t test was used for binary comparison of the groups. Chi-square test was used for categorical variables. One-way analysis of variance was used for comparison of more than two groups. Bonferroni test was used for multiple comparisons after one-way analysis of variance. Significance level was determined as 5% for all statistical analyses.

3. RESULTS

This study was performed with 168 voluntary students from Trakya University Nursing School. From the students 118 were females and 50 were males. Right hand was dominant in 94 participants. Table 1 shows the mean durations (in seconds) to complete Jebsen-Taylor Hand Function test and subtests in males and females. In addition, p values were recorded for males and females for each subtest. A statistically significant difference was found only in “moving wide and light objects” ($p=0.004$).

Table 1. Jebsen Hand Function Test Performance of Nursing Students for Dominant Hand in Our Study Compared with the Values in the Original Study (The mean values for males and females in our study).

Jebsen Subtests	Women Mean (SD)	Men Mean (SD)	<i>p</i>

	Nursing Students (N=118)	Original data ¹ (N=120)	Nursing Students (N=50)	Original data ¹ (N=120)	The mean values for males and females in our study
Subtest 1: Writing	9.50 (2.06)	11.7 (2.1)	10.22 (2.50)	12.3 (3.5)	0.053
Subtest 2: Simulated card turning	4.64 (1.14)	4.3 (1.4)	4.51 (0.84)	4.0 (0.9)	0.453
Subtest 3: Small objects	5.84 (0.99)	5.5 (0.0)	5.93 (1.08)	5.9 (1.0)	0.582
Subtest 4: Eating simulation	6.99 (1.36)	6.7 (1.1)	2.42 (1.24)	6.4 (0.9)	0.856
Subtest 5: Arrange checkers	2.33 (0.51)	...	7.03 (1.45)	...	0.476
Subtest 6: Large light objects	3.80 (0.62)	3.1 (0.5)	3.50 (0.53)	3.0 (0.4)	0.004*
Subtest 7: Large heavy objects	4.60 (0.80)	3.2 (0.5)	4.45 (0.63)	3.0 (0.5)	0.240

¹Jebsen ve ark.[5]

Table 2 shows comparison of subtests number 2, 3, 5, 6 and 7 with results of Jebsen et al study and Harte et al study. Durations for subtests 3 and 5 in our study for both dominant and nondominant hands were shorter than Harte et al study. Only duration for subtest 5 was shorter than the original article.

Table 2. Values for dominant and non-dominant hands for some subtests of Jebsen-Taylor hand function test (the mean data for each subtest)

Jebson subtests	Nursing Students (N=168)	Original data ¹ (N=120)	Harte et al.'s data ² (N=30)
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
Subtest 2: Simulated card turning			
Non-dominant	4.88 (1.46)	4.80 (1.1)	4.34 (1.05)
Dominant	4.60 (1.06)	4.30 (1.4)	3.92 (0.92)
Subtest 3: Small objects			
Non-dominant	6.27 (1.11)*	6.00 (1)	6.61 (1.02)
Dominant	5.8 (1.02)*	5.50 (0.8)	6.38 (1.35)
Subtest 5: Arrange checkers			
Non-dominant	2.70 (2.38)*	3.80 (0.7)	3.95 (0.84)
Dominant	2.35 (0.80)*	3.30 (0.6)	3.27 (0.56)
Subtest 6: Large light objects			
Non-dominant	3.70 (0.60)	3.30 (0.6)	3.12 (0.59)
Dominant	3.71 (0.61)	3.10 (0.5)	2.91 (0.54)
Subtest 7: Large heavy objects			
Non-dominant	4.89 (1.34)	3.3 (0.5)	3.25 (0.53)

	Dominant	4.56 (0.75)	3.2 (0.5)	3.03 (0.56)

¹Jebsen et all.[5] study, ²Harte et all.[14] study

Anthropometric measurements in our study showed a significant relation only between forearm length and the Jebsen-Taylor hand function test. We concluded that anthropometric measurements don't affect hand function.

Sociodemographic features of the participants were evaluated. The difference between students graduated or not graduated from health vocational high-school was not statistically significant. But students graduated from health vocational high school completed the test in a shorter duration with dominant hand. Duration of test was shorter for both hands in subjects who used computer for more than 3 hours than subjects who used computer less frequently ($p=0.018$ and $p=0.011$). No significant difference could be found for other sociodemographic features (Table 3).

Table 3. Association of test duration with sociodemographic features in our study

Demographic features			Dominant		Nondominant	
			N	Mean (SD)	p	Mean (SD)
Graduation						
Health vocational high school	high	40	37.14 (4.5)	0.190	58.74 (9.8)	0.091
	Other school	128	38.25 (4.7)		55.77 (9.4)	
Family income status						
Low		31	37.81 (4.2)	0.820	57.03 (9.7)	0.690
	Good	137	38.01 (4.7)		56.29 (9.5)	
PC, tablet pc, laptop etc.						
	2-3 hours /day	106	38.62 (4.6)	0.018*	57.85 (9.9)	0.011*
	3 hours or more /day	62	36.87 (4.5)		53.98 (8.4)	
Working in a part time job						
Yes		77	37.45 (5.3)	0.180	55.37(10.4)	0.180
	No	91	38.42 (4.0)		57.32 (8.7)	

4. DISCUSSION

This study gives new data for the Jebsen-Taylor Hand Function Test using a template board in a sample consisted of nursing undergraduate students.

Tests used by 92% of the members of American Hand Therapy Association were evaluated. The results showed an increase in the use of self-performed hand function measurement tests (12, 13). These applications speed up hand function evaluations. However, a comprehensive hand function assessment should include evaluation of hand activity, body functions and hand structures.

JTT, is an important tool to evaluate hand function skills (14). Some previous studies criticized JTT as time consuming (2, 15). Reliability, validity and positive predictive value are important for all scales (16). Previous research has shown that including a template board enables proper location of hand function test. It also helps specialists to install the test properly and to provide reproducibility (15).

Our study demonstrated practical time benefit of using a template for JTT. It increased accuracy of subtests and provided time. In our study using a template board also enabled re-installation of subtests for each participant.

In our study time to complete subtest 3 (small objects) and subtest 5 (checkers) were significantly low. In Harte et al study participants completed subtest 2, 6 and 7 in shorter durations for both hands than the original JTT study. In addition, subtest 5 was finished in a shorter time than the original study for the dominant hand.

Subtest 2 does not require a template board. When a template board is not used a specialist should locate test material at a correct distance from sides of the table and from one another. Time loss is inevitable.

Previous research has found that installation of subtest 3 will be the hardest without a template board (2). We also felt the same in our study.

Comparison of our study with normal data in other studies demonstrated that nursing students demonstrated similar hand function levels in JTT test (6, 17). Advantage of using a template board was better results in subtest 3 and 5.

Our study provides evidence that standard objective measures of hand function can be obtained in the educational and clinical settings. So, clinical skills of the students can be followed, insights are obtained about details that should be supported and these can be added to their education programs. Hand function relates to factors such as the ability of a person to develop and use repetitive movements to perform a task. The ability to make safe and qualified interventions in

emergency and unexpected situations should be supported by increasing the practice on acquiring hand skills both clinically and practically.

At the same time, our data shows that there is no need for gender discrimination in the nursing profession, which requires hand skills and fine motor skills. No difference could be found between male and female nursing students.

In occupations with skill-demanding workloads physical burden and skills required by the job may influence physical performance capacities of people. The data obtained at the end of the study can be used to determine the training needs of employees to increase work efficiency and professional satisfaction. It will give an idea to work on hand force and function in other professions. Evaluating hand functions in nursing profession will help in job selection, job performance evaluation, and improving job and staff health. Efforts should be made to improve hand functions and they should be supported by education in professions that require good hand function.

***** Funding statement:** This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors. The funders had no role in study design, data collection, and analysis, decision to publish, or preparation of the manuscript. No financial support was obtained for the study

***** Conflict of interest section:** There is no conflict of interest.

***** Human and animal rights statements:** We indicate that the procedures followed were in accordance with the ethical standards of the responsible committee on human experimentation (institutional and national) and with the Helsinki Declaration of 1975, as revised in 2000.

***** Acknowledgement:** The authors didn't take any assistance.

***** Scientific responsibility statement:** We declare that we are responsible for the article's scientific content in the Copyright Transfer Form of the submitted article. These responsibility areas include study design, data collection, analysis and interpretation, writing, preparation and scientific review of the contents, and approval of the final version of the article.

5. REFERENCES

1. Pfützner J, Hellhammer J, Musholt P, Pfützner AH, Böhnke J, Hero T, et al. Evaluation of dexterity in insulin-treated patients with type 1 and type 2 diabetes mellitus. *Journal of diabetes science and technology*. 2011;5(1):158-65.

2. Harte D, Curran D, Hamill P, Porter-Armstrong A, Wilson L. Using a template to improve the accuracy and efficiency of the Jebsen–Taylor Hand Function Test: A comparative study. *Hand Therapy*. 2014;19(1):11-6.
3. Li K, Hewson DJ, Duchêne J, Hogrel J-Y. Predicting maximal grip strength using hand circumference. *Manual therapy*. 2010;15(6):579-85.
4. Chi C-F. A study on job placement for handicapped workers using job analysis data. *International Journal of Industrial Ergonomics*. 1999;24(3):337-51.
5. Peters KM, Kelly VE, Chang T, Weismann MC, McCoy SW, Steele KM. Muscle recruitment and coordination during upper-extremity functional tests. *Journal of Electromyography and Kinesiology*. 2018;38:143-50.
6. Jebsen RH. An objective and standardized test of hand function. *Arch Phys Med Rehabil*. 1969;50(6):311-9.
7. Vernadakis N, Papastergiou M, Zetou E, Antoniou P. The impact of an exergame-based intervention on children's fundamental motor skills. *Computers & Education*. 2015;83:90-102.
8. Chiu Y-HM, Henn BC, Hsu H-HL, Pendo MP, Coull BA, Austin C, et al. Sex differences in sensitivity to prenatal and early childhood manganese exposure on neuromotor function in adolescents. *Environmental research*. 2017;159:458-65.
9. Allgöwer K, Kern C, Hermsdörfer J. Predictive and reactive grip force responses to rapid load increases in people with multiple sclerosis. *Archives of physical medicine and rehabilitation*. 2017;98(3):525-33.
10. Paradis J, Andris J, Luyckx C, Carlyne A, Bleyenheuft Y. Testing first the dominant hand in the Jebsen–Taylor Test of Hand Function (JTTHF): proposition of a modified protocol and normative values. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 2017;59:3.
11. Liu C-j, Marie D, Fredrick A, Bertram J, Utley K, Fess EE. Predicting hand function in older adults: evaluations of grip strength, arm curl strength, and manual dexterity. *Aging clinical and experimental research*. 2017;29(4):753-60.
12. Coenen M, Kus S, Rudolf K-D, Müller G, Berno S, Dereskewitz C, et al. Do patient-reported outcome measures capture functioning aspects and environmental factors important to individuals with injuries or disorders of the hand? *Journal of Hand Therapy*. 2013;26(4):332-42.
13. Valdes K, MacDermid J, Algar L, Connors B, Cyr LM, Dickmann S, et al. Hand therapist use of patient report outcome (PRO) in practice: a survey study. *Journal of Hand Therapy*. 2014;27(4):299-308.
14. Weinstock-Zlotnick G, Bear-Lehman J. How therapists specializing in hand therapy evaluate the ability of patients to participate in their daily lives: An exploratory study. *Journal of Hand Therapy*. 2015;28(3):261-8.
15. Harte D, Hamill P, Wilson L. Does the use of a template board imply new normative data for the Jebsen-Taylor Hand Function Test? *Hand Therapy*. 2016;21(2):65-71.
16. Badalamente M, Coffelt L, Elfar J, Gaston G, Hammert W, Huang J, et al. Measurement scales in clinical research of the upper extremity, part 2: outcome measures in studies of the hand/wrist and shoulder/elbow. *Journal of Hand Surgery*. 2013;38(2):407-12.
17. Schoneveld K, Wittink H, Takken T. Clinimetric evaluation of measurement tools used in hand therapy to assess activity and participation. *Journal of Hand Therapy*. 2009;22(3):221-36.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Güç Kartı Stratejisi İle Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

Review of Studies on Power Card Strategy Used in Social Skills Teaching to Children with Autism Spectrum Disorder

Zekiye Hande YILMAZ^{262a}, Dilber TEZEL^{263b}

Özet

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan güç kartı stratejisi (power card strategy); Gagnon (2001) tarafından geliştirilmiş, çocuğun sosyal durumlara uygun tepkilerde bulunmasını sağlamak ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla çocuğun özel ilgi alanlarını kullanan, görsel desteklere dayalı bir stratejidir. Çocuğun ilgi duyduğu kahramanın bir problemi nasıl çözdüğünü anlatan kişiselleştirilmiş bir senaryo ve çocuğun benzer bir sorunu çözmek için aynı stratejiyi nasıl kullanabileceğini özetleyen güç kartı olmak üzere iki kısımdan oluşur. Genellikle problem davranış veya sosyal beceri sergilenmeden önce sunulur. Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan güç kartları (power card) ile yapılmış çalışmaların incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yürütülmüştür. ERIC, Ebscohost ve Google Scholar'dan yapılan alanyazın taraması sonucunda belirlenen ölçütleri karşılayan altı makaleye ulaşılmıştır. Makalelerin incelenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda çalışmalarda katılımcıların % 77'sinin erkek olduğu, çalışmaların tamamının tek denekli araştırma modellerinden biri ile yürütüldüğü, her bir çalışmanın farklı bir sosyal beceriye odaklandığı, çalışmaların biri dışında kalan çalışmalarda sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüş ve yapılan çalışmaların tümünde güç kartları hedeflenen sosyal becerinin öğretiminde etkili bulunmuştur. Alanyazında güç kartları ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmasına rağmen, yapılan çalışmalar ışığında güç kartlarının sosyal beceri öğretiminde etkili bir strateji olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, güç kartı stratejisi, sosyal beceri eğitimi

1. GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu, toplumsal iletişim veya etkileşim alanında sınırlılıklar ve sınırlı yineleyici davranış örüntüleri (karşılıklı konuşamama, ilgilerini- duygularını paylaşamama, etkileşim başlatamama, jest ve mimikleri kullanma ve anlamlandırmada yetersizlikler vb.) ilgi ve etkinlikler (basmakalıp veya yineleyici eylemler, nesne kullanımları ya da konuşma, aynılık konusunda direnme vb.) ile kendini gösterir (APA, 2014).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aşırı ilgi gösterdikleri nesne veya konular olabilir. Bu durum bazı araştırmacılar için bir problem olarak görülmekle birlikte, özel veya takıntılı ilgi alanları artırılmak istenen becerilerde motive edici birer araç olarak da kullanılabilir (Baker, Koegel ve Koegel, 1998).

^{262a} Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, Edirne- Türkiye, zhandeunal@trakya.edu.tr

^{263b} Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edirne- Türkiye, dilbertezel@trakya.edu.tr

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan stratejilerden biri Gagnon (2001) tarafından geliştirilen güç kartlarıdır (Boutot, 2009). Bu görsel odaklı yöntem, kişinin özel ilgi alanı ile ilişkilendirerek kabul edilebilir bir davranış veya beceriyi teşvik etmek veya kolaylaştırmak üzere tasarlanmıştır (Keeling, Smith Myles, Gagnon ve Simpson, 2003). Güç kartları senaryolar içermektedir. Bu senaryolarda yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuğun ilgisini çeken bir kahraman kullanılır ve bu kahraman duruma uygun sosyal davranışı sergiler veya bir problemi çözer (Boutot, 2009).

Güç kartı stratejisi iki kısımdan oluşur: Kişiselleştirilmiş senaryo (personalized script) ve Güç Kartı (Power Card). Senaryo genellikle çocuk veya gençler için sorunlu olan bir olaydan önce okunur ve şu bileşenleri içerir (Keeling ve diğ., 2003):

- a) Çocuğun kahramanı veya özel ilgi alanları ve rahatsız edici durum veya davranış üzerine odaklanan, çocuğun anlama düzeyinde yazılan kısa bir senaryo;
- b) Dergi resimleri, bilgisayar tarafından üretilen fotoğraflar, öğretmen çizimleri, öğrenci çizimleri, simgeler ve benzeri gibi özel ilgi ile ilgili resim veya grafik;
- c) Kahramanın veya modelin neden olumlu bir davranış kullanması gerektiği ve çocuk tarafından tecrübe edilene benzer bir probleme çözüm getiren bir model veya çocuğun kahramanı hakkında kısa bir senaryo;
- d) Kısaca kahramanın bu strateji ile başarısını nasıl deneyimlediğinin bir açıklaması da dâhil olmak üzere kahramanın veya modelin kullandığı problem çözme yöntemini özetleyen 3-5 adımlı strateji;
- e) Çocuğun yeni davranışı denemesi için cesaretlendirme notu (diğer bir deyişle, kahraman veya model tarafından kullanılmış ve olumlu sonuçlanmış olması)

Güç Kartı (Power Card), genellikle kartvizit büyüklüğünde, stratejiyi özetleyen ve çocuğun özel ilgi duyduğu şeyin veya kahramanının resmini içeren bir karttır. Benzer durumlar ortaya çıktığında çocuk bu kartı bir hatırlatma aracı olarak taşır. (Gagnon, 2001; Keeling ve diğ., 2003). Güç kartları ucuz, kolay hazırlanabilir ve kullanışlıdır (Davis, Boon, Cihak ve Fore III, 2010).

Güç kartında, Carol Gray tarafından geliştirilen sosyal öykülere (metin ve görsel destekler aracılığıyla olumlu ve uygun sosyal davranış öğretimi sağlayan ve sosyal durumları tanımlayan, çocuğun bakış açısından yazılan kısa basit öyküler) benzer bir format kullanılır; fakat güç kartı, uygun beceri veya davranış öğretmek veya güçlendirmek/pekiştirmek için çocuğun özel bir ilgi alanını da kullanır (Campell ve Tincani, 2011; Spencer, Simpson, Day ve Buster, 2008). Bunun yanı sıra güç kartları sosyal öykülere kıyasla daha kolay yazılabilir; sosyal öykülerde her bir

cümle türüne ilişkin belirli bir oran bulunmasına rağmen, güç kartının oluşturulmasında böyle bir kural yoktur (Coogole ve diğ., 2017).

Yapılan alanyazın taraması sonucunda, ülkemizde güç kartları ile yapılan herhangi bir derleme veya deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönü ile çalışmanın, ülkemizdeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde güç kartlarının nasıl kullanılabileceği hakkında fikir vermesi; ayrıca yapılmış çalışmaların derlenmesinin güç kartları ile ilgili çalışma yürütecek araştırmacılara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan güç kartları (power card) ile yapılmış çalışmaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmalardaki deneklerin özellikleri nelerdir?
2. Araştırmalardaki bağımlı ve bağımsız değişkenler nelerdir?
3. Araştırmalarda kullanılan araştırma modelleri nelerdir?
4. Araştırmaların etkililik sonuçları nasıldır?
5. Araştırmalarda sosyal geçerlik verisi toplanmış mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yürütülmüştür. Krippendorff (2004)' un tanımladığı gibi doküman analizi, metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular ile ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s. 217).

2.2. Analiz Birimi

Analiz birimi belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s. 140).

Analize tabi tutulacak çalışmaların belirlenmesinde ölçüt olarak, çalışmanın hakemli bir dergide yayınlanmış olması ve bağımsız değişken olarak güç kartını (power card) konu alması kullanılmıştır. Bu bağlamda 13 çalışmaya (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011; Boutot, 2009; Campell ve Tincani, 2011; Coogole ve diğ., 2017; Davis ve diğ., 2010; Daubert, Hornstein

ve Tincani, 2015; Hughes ve diğ., 2012; Keeling ve diğ., 2003; Machalicek ve diğ., 2007; Sansosti, 2010; Schreiber, 2011; Simpson, 2005; Spencer ve diğ., 2008) ulaşılmıştır.

Çalışma, sosyal beceri öğretiminde kullanılan güç kartlarının hangi özelliklere sahip çocuklarda kullanıldığı, güç kartlarına ilişkin yapılan çalışmaların hangi becerilere odaklandığı ve sosyal beceri öğretiminde etkili bulunup bulunmadığına yönelik bilgiler elde etmek amacıyla yapıldığı için derleme çalışmaları inceleme dışında tutulmuş ve deneysel çalışmalar analiz kapsamına alınmıştır. Toplam altı deneysel çalışma (Angell ve diğ., 2011; Campell ve Tincani, 2011; Davis ve diğ., 2010; Daubert ve diğ., 2015; Keeling ve diğ., 2003; Spencer ve diğ., 2008) araştırma soruları kapsamında oluşturulan kategorilere göre incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde güç kartlarının kullanımı ile ilgili çalışmaların belirlenmesi amacıyla elektronik veri tabanlarından faydalanılmış, ERIC, Ebscohost ve Google Scholar'dan “power card”, “power card strategy”, “power card and autism”, “power card and Asperger syndrome”, “güç kartı”, “güç kartı stratejisi” anahtar kelimeleri taranmış ve tarama sonucunda belirlenen ölçütleri karşılayan altı çalışma analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Belirlenen ölçütleri karşılayan altı makalenin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önce belirlenen tema ve alt temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s. 256). Araştırmacılar tarafından; (a) katılımcılar ve özellikleri; (b) bağımlı değişken; (c) bağımsız değişken; (d) araştırma modeli; (e) etkililik ve (f) sosyal geçerlik kategorileri belirlenmiş ve çalışmalar bu kategoriler çerçevesinde incelenmiştir.

3. BULGULAR

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan Güç Kartı stratejisi ile yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	2003	2008	2010	2011	2015
Araştırma Sayısı	1	1	1	2	1
Toplam					6

Tablo 1. Güç Kartlarına İlişkin Yapılan Çalışmaların Analizi

<i>Kaynak</i>	<i>Denekler özellikleri</i>	<i>ve</i>	<i>Bağımlı değişken</i>	<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>Araştırma Modeli</i>	<i>Etkililik</i>	<i>Sosyal Geçerlik</i>
Keeling, Smith Myles, Gagnon ve Simpson, 2003	1 kız 10y Otizm		Sportmenlik becerisinin öğretimi (kaba motor, masa ve kart oyunlarında başarılı ve başarısız olduğunda sergilemesi gereken davranışların öğretimi)	Güç Kartı Stratejisi	Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	Etkili bulunmuştur.	Veri toplanmamıştır
Spencer, Simpson, Day ve Buster, 2008	1 erkek 5y Otizm		Oyun alanında geçirilen zamanı ve uygun sosyal etkileşim davranışlarını artırma	Güç Kartı Stratejisi	AB Modeli	Etkili bulunmuştur	Veri toplanmıştır
Davis, Boon, Cihak ve Fore III, 2010	3 erkek 16y 3ay 17y 8ay 17y 4ay Asperger Sendromu (3) ve normal gelişim gösteren akran (20)		Partnerinin ilgi alanı doğrultusunda konuşma becerilerini başlatma ve sürdürme	Güç Kartı Stratejisi	Çoklu Modeli	Yoklama Üç çocukta da etkili bulunmuştur	Veri toplanmıştır

Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011	2 erkek 1 kız 11 y (2) 10y (1) Zihin yetersizliği (2) ve otizm (1)	Etkinlikler arası geçişte gecikmeyi azaltma	(Uyarlanmış) Kartı Stratejisi	Güç	ABABAB Modeli	Üç çocukta da etkili bulunmuştur	Veri toplanmıştır	
Campell ve Tincani, 2011	2 erkek 1 kız 6 y Otizm (1) ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (2)	Yönerge artırılması	takibinin	Güç Kartı Stratejisi	Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	Üç çocukta da etkili bulunmuştur	Veri toplanmıştır	
Daubert, Hornstein ve Tincani, 2015	2 erkek 9-10 y Otizm(1) ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (1)	Sıra alma ve sosyal yorumlar kullanmanın artırılması	(Uyarlanmış) Kartı Stratejisi	Güç	Çoklu Modeli	Yoklama	Her iki çocukta da sıra almada etkilidir ama sosyal yorumlar yapmada etkili değildir	Veri toplanmıştır

Çalışmada incelenen makaleler, katılımcılar ve özellikleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken, araştırma modeli, etkililik ve sosyal geçerlik kategorilerinde incelenmiş ve bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

3.1. Katılımcılar ve Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan güç kartları (power card) ile yapılmış çalışmalar incelendiğinde üç kız, 10 erkek toplam 13 çocuk ile çalışıldığı görülmektedir. Katılımcılardan ikisi zihin yetersizliği (Angell, Nicholson, Watts ve Blum, 2011), üçü başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (Campell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğ., 2015), üçü Asperger sendromu (Davis ve diğ., 2010), beşi otizm (Angell ve diğ., 2011; Campell ve Tincani, 2011; Daubert ve diğ., 2015; Keeling ve diğ., 2003; Spencer ve diğ., 2008) tanısına sahiptir. Katılımcıların yaşları ortalaması 9 yaş 5 aydır (ranj= 5y-17y 8ay).

3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

İncelenen çalışmaların tümünde bağımlı değişkenler sosyal beceri eğitimi alanındadır. Keeling ve diğerleri (2003) çalışmalarında sportmenlik becerilerinin (çocuğun oyunu kaybettiğinde ve kazandığında uygun davranışlar sergilemesi) eğitimi; Spencer ve diğerleri (2008) ise çalışmalarında çocuğun oyun alanında geçirdiği zamanı ve sosyal etkileşimini artırmayı hedeflemişlerdir. Davis ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada konuşma partnerinin ilgi alanı doğrultusunda konuşma becerilerini başlatması ve konuşmayı sürdürme sürelerinin artırılması amaçlamışlardır. Angell ve diğerleri (2011) çalışmasında etkinlikler arası geçişi başlatmak için öğretmenler tarafından sunulan ipuçlarına tepki vermede öğrencilerin gecikmesini (geçen süreyi) azaltmayı amaçlamışlardır. Campell ve Tincani, (2011), çalışmalarında güç kartı stratejisini kullanarak yönergeyi uygun şekilde takip etme becerisinin artırılmasını hedeflemişlerdir. Daubert ve diğerleri (2015), çalışmasında güç kartı stratejisinin oyun esnasında uygun sıra alma ve uygun sosyal yorumlar yapmada etkili olup olmadığını araştırmışlardır.

Çalışmaların tümünde bağımsız değişken güç kartı stratejisidir ve çalışmaların tamamında her bir çocuğun kahramanına yönelik kişiselleştirilmiş senaryo ve güç kartı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışmaların ikisinde hazırlanan güç kartlarında uyarlamaya gidilmiştir. Angell ve diğerleri (2011), güç kartının yazılı içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için görsel içerik de eklemişlerdir. Daubert ve diğerleri (2015) güç kartı ile uygulama aşaması sona erdikten sonra kartlarda silikleştirmeye gitmişlerdir. Güç kartında yer alan ve hedef davranışın tanımında kullanılan bir kelime hatırlatıcı olarak alınmış, diğer kelimeler silinmiş ve güç kartı bu şekilde sunulurken veri toplanmıştır.

3.3. Araştırma Modelleri

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan güç kartları (power card) ile yapılmış altı çalışma kullanılan araştırma modeli açısından incelenmiştir. Çalışmaların tamamında tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların ikisi çoklu başlama düzeyi modeli ile (Campell ve Tincani, 2011; Keeling ve diğ., 2003); ikisi çoklu yoklama modeli ile (Davis ve diğ., 2010; Daubert ve diğ., 2015); biri AB modeli ile (Spencer ve diğ., 2008) ve birinin de ABABAB modeli ile (Angell ve diğ., 2011) yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Etkililik

Güç kartlarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretimindeki etkililiğine bakıldığında incelenen altı çalışmanın beşinde güç kartları öğretimi hedeflenen tüm sosyal becerilerde ve tüm katılımcılarda etkili bulunmuştur (Angell ve diğ., 2011; Campell ve Tincani, 2011; Davis ve diğ., 2010; Keeling ve diğ., 2003; Spencer ve diğ., 2008). Sadece Daubert ve diğerlerinin (2015) çalışmalarında katılımcıların her ikisinde de sıra alma becerisinin öğretiminde etkili bulunmuş, fakat uygun sosyal yorum yapma becerisinde artışa yol açamadığı görülmüştür.

3.5. Sosyal Geçerlik

Güç kartı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, altı çalışmanın beşinde sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüş; sadece Keeling ve diğerlerinin (2003) çalışmalarında sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Spencer ve diğerlerinin (2008) çalışmalarında katılımcılardan, konuşma partnerlerinden ve ailelerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Campell ve Tincani, (2011) çalışmada öğretmenlerden ve öğretmen yardımcılardan sosyal geçerlik verisi toplanmış ve güç kartı stratejisinin kullanışlı, kolay uygulanabilir ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Angell ve diğerlerinin (2011) çalışmalarında öğretmenlerden ve yardımcı öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmış, katılımcılar güç kartı ile geçişlerde olumsuz davranışların azaldığını, geçişlerdeki gecikme sürelerinin azaldığını ve güç kartı stratejisinin başarılı geçişler için etkili bir strateji olduğunu dile getirmişlerdir. Daubert ve diğerlerinin (2015) çalışmasında ebeveynlerden ve çocuklardan sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Ebeveynler sıra bekleme davranışlarının arttığını, oyunları kaybettiğinde sergilediği olumsuz davranışların azaldığını belirtmişlerdir. Çocukların her ikisi de güç kartını sevdiğini söylemiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan güç kartları (power card) ile yapılmış altı araştırma makalesi incelenmiştir. Makaleler betimsel analize tabi tutulmuş ve (a) katılımcılar ve özellikleri; (b) bağımlı değişken; (c) bağımsız değişken; (d) araştırma modeli; (e) etkililik ve (f) sosyal geçerlik kategorileri çerçevesinde incelenmiştir.

Güç kartları ile yapılan alanyazın taramasında derleme ve tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı toplam 13 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların %54'ü derleme (n=7), %46'sı tek denekli (n=6) çalışmalardır. Fakat güç kartlarının etkililiğine ilişkin fikir elde edilebilmesi amacıyla derleme çalışmaları inceleme kapsamı dışında tutulmuştur. Derlemelerin sayıca fazla olması yeni bir yöntem olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların %77 sinin erkek (n=10) olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında otizm spektrum bozukluğunun erkeklerde görülme olasılığının kızlara oranla daha yüksek olduğuna dair görüşler bulunmakta olup (Töret, 2016; Kırcaali-İftar, 2012); yapılan çalışmalarda katılımcıların cinsiyet dağılımlarında erkeklerin oranının fazla olmasının olağan olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında katılımcıların farklı yaş gruplarında olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle güç kartlarının farklı yaş gruplarındaki katılımcılarda hedeflenen sosyal beceriyi öğretmede etkili olduğu ve güç kartı stratejisinin belirli bir yaş aralığına odaklanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Güç kartları ile yapılan çalışmaların tamamında kullanılan güç kartları çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Güç kartlarında kullanılacak kahramanların çocuğun sevdiği karakterlerden seçilmesi, çocuğun ilgisini çekme ve planlanan beceriyi kazandırma çalışmasına katılımını arttırma açısından önemlidir. Bu nedenle güç kartıyla çalışacak uzman ve araştırmacıların aileden ve çocuğun öğretmeninden, çocuğun favori kahramanları hakkında bilgi alması, çocuğun o kahramanla ne tür bir etkileşim içinde olduğunu anlaması önemlidir. Ayrıca, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun öğretmenine veya ebeveynine, güç kartlarının hazırlanmasına ilişkin öğretimlerin yer aldığı çalışmalar planlanabilir; güç kartlarının öğretmen veya ebeveynler tarafından hazırlanması sağlanabilir.

Yapılan analiz sonucunda, sadece bir çalışmada (Angell ve diğ., 2011) problem davranışı azaltmak için güç kartı stratejisinin kullanıldığı, diğer çalışmaların beceri öğretimine odaklandığı

görülmektedir. Güç kartlarının kullanıldığı çalışmaların 4 tanesinde etkili sonuçlar alınmıştır. Bu çalışmalar; güç kartlarının; oyun alanında uygun sosyal etkileşimlerde bulunma (Spencer ve diğ., 2008), partnerinin ilgi alanı doğrultusunda konuşma becerileri (Davis ve diğ., 2010, Tincani, 2015), oyunlarda başarılı ve başarısız olduğunda sergilemesi gereken davranışların öğretimi (Keeling ve diğ., 2003) ve etkinlikler arası geçişlerde gecikmeyi azaltma (Angell ve diğ., 2011) davranışlarının kazandırılmasına yöneliktir. 1 çalışmada ise, güç kartlarının, sıra almada etkili, sosyal yorumlar yapmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Daubert ve diğ., 2015) Alanyazında güç kartlarının kullanıldığı ve etkili sonuçların alındığını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Devenport, 2004; Spencer ve diğ., 2008; Coogler ve diğ., 2017).

Güç kartı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, beş çalışmada araştırma kapsamında yer alan farklı kişilerden (öğretmen, öğretmen yardımcısı, katılımcılar ve ebeveynler) sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüştür. Sosyal geçerlik verisi toplanan bireylerin tamamı güç kartlarını etkili bir strateji olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Güç kartlarında çocuğun ilgi gösterdiği bir karakter veya kahramanın resminin olması davranış için motivasyon sağlamak ve uygun davranış için ipucu olarak kullanılabilir. Bunun yanında, güç kartlarını hazırlama ve uygulamanın kolay olması, her çocuğun kendine özgü olması, küçük boyutta, taşınabilir, tek tek veya küçük bir kitapçık şeklinde tasarlanabilmesi, ucuz ve pratik olması gibi avantajları bulunmaktadır. Çocukla çalışan öğretmenler, uzmanlar ve ailenin, çocuğun hangi güç kartını hangi durumda kullandığı ile ilgili bilgi sahibi olması ve işbirliği yapmasının kolaylıkla sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu yönleri ile, özel gereksinimli çocuklara farklı becerilerin kazandırılmasında, kartı her ortamda kullanabildiği için, bu becerileri okulda, evde, toplumsal yaşamda genellemede, çocuğun kartları yanında taşıyarak, ihtiyaç duyduğunda kendi kendine kullanabilme yeterlikleri geliştirmesine yönelik çalışmalar ve uygulamalar planlanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., & Blum, C. (2011). Using a multicomponent adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217.
- APA. (2014). DSM-5 Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Amerikan Psikiyatri Birliği.
- Baker, M. J., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(4), 300-308.
- Boutot, E. A. (2009). Using "I will" cards and social coaches to improve social behaviors of students with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 276-281.
- Campbell, A., & Tincani, M. (2011). The power card strategy: Strength-based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240-249.

- Coogler, C. G., Ahmed, S., Aljaffal, M. A., Alsheef, M. Y., & Hamdi, H. A. (2017). Social Narrative Strategies to Support Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, 1-6.
- Daubert, A., Hornstein, S., & Tincani, M. (2015). Effects of a modified power card strategy on turn taking and social commenting of children with autism spectrum disorder playing board games. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(1), 93-110.
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F., & Fore III, C. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 12-22.
- Devenport, J. M. (2004). Use of the Power Card Strategy as an intervention with an elementary school student with Asperger syndrome: Increasing on-task behavior in the general education setting. (Graduate Theses and Dissertations) <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1013>
- Gagnon, E. (2001). Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company. (https://books.google.com.tr/books?id=zPk1wwEbX_ACvepg=PP5vedq=Power+cards)
- Hughes, C., Kaplan, L., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., ... & Harvey, M. (2012). Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 288-307.
- Keeling, K., Smith Myles, B., Gagnon, E., & Simpson, R. L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 105-111.
- Kırcaali- İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E.Tekin İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 17-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: an introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Lanou, A., Hough, L., & Powell, E. (2011). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 47, 175-182. doi:10.1177/1053451211423819
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafos, J., & Lancioni, G. E. (2007). A Review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229-246
- Sansosti, F. J. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: A guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, 47(3), 257-281.
- Schreiber, C. (2011). Social skills interventions for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 49-62.
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., Day, M., & Buster, E. (2008). Using the power card strategy to teach social skills to a child with autism. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-10.
- Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (s. 192-222). Ankara: Pegem Akademi.

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Sevgisi ile Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki

Correlation Between Mathematics Teacher Candidates' Mathematics Affection And Their Emotional Intelligence

Demirali Yaşar ERGİN¹, Nihan DEMİRKOL²

¹ Trakya Üniversitesi, Edirne ² MEB, Tekirdağ

¹ demiraliergin@gmail.com ² nihandmrkl@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı matematik başarısızlığındaki duygusal boyutun belirleyicilerinden olan matematik sevgisi ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerindeki durumunu saptamak, ayrıca yine matematik öğretmenlerinde duygusal zekanın matematik sevgisini yordama gücünü belirlemektir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Matematik Öğretmenliği bölümünde okumakta olan tüm sınıflardaki öğrenciler ile Pedagojik formasyon almakta olan Fen fakültesi Matematik bölümü mezunu öğretmen adaylarıyla sürdürülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi anketi ile Ergin, Özabacı ve İşmen (1999) tarafından geliştirilen EQ-NED Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı Matematik Sevgisi Ölçeği'dir. Ölçek Ergin, Ergin ve Demirkol (2017) tarafından geliştirilmiş olup 4'lü derecelmeli 35 maddeden ve 2 olumlu (gereklilik ve başarmanın keyfi) boyut ile 3 olumsuz (faydasız, zorluk, anlamamak) boyuttan oluşmaktadır. İlişkileri saptarken Pearson korelasyon katsayısı tekniği ile matris oluşturulmuştur. Yordama gücü ile ilgili analizler stepwise regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Ele alınan iki değişken arasında ilişki olduğu ve duygusal zekanın matematik sevgisinin yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal zeka, matematik sevgisi, matematik korkusu, matematik kaygısı*

Giriş

Akademik başarıyı etkileyen nedenler, bireysel özellikler ve çevresel özellikler olmak üzere iki temel başlık altında incelenebilir. Bireysel özellikler de kendi içinde bilişsel ve duygusal özellikler olarak iki ana kategoride ele alınabilir. Duygular davranışı belirlemede etkili bir başlangıç olarak kabul edilmektedir. İnsanı anlamada, düşünce ve davranışları kavramada duygular, önemli bir yere sahiptir.

Duyguları bir olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta değerlendirmek mümkündür. Pozitif duygular; heyecan, mutluluk, neşe, iyimserlik, odaklanma vb. olarak tanımlanabilirken, negatif duygular ise; korku, kızgınlık, kin, düşmanlık, öfke, şiddet, kıskançlık, keder, üzüntü, tükenmişlik vb. olarak tanımlanabilir (Özdemir Yaylacı, 2006). Hem pozitif hem negatif duyguların davranışları etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur. Duyguların öneminin gittikçe

daha fazla anlaşılması sonucu duyguların yönetilebileceği görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada en önemli yaklaşım duygusal zekâ (EQ) yaklaşımıdır. Duygusal zeka terimi ilk kez 1990'da Peter Salovey ve John Mayer tarafından kullanılmıştır. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı “kendisinin ve başkalarının hislerini gözlemleyip düzenleyebilmek; hisleri düşünce ve eyleme kılavuzluk edecek şekilde kullanabilmek” olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâ duygusal muhakeme yeteneklerinin, duyguları anlama ve kontrol etme özelliklerinin, düzenlenmiş bir şeklidir.

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeli dört boyutludur; duyguları tanımak, duyguları kullanmak, duyguları anlamak, duyguları yönetmek. Duyguları tanımak; kişinin kendisinin ve etrafındakilerin ne hissettiğini net olarak anlamak ve bu duyguları ifade etme yeteneğidir. Duyguları anlamak; duyguların nasıl oluştuğunu ve bir sonraki aşamada ne olacağını belirleyebilmekdir. Duyguları kullanmak; duyguların düşünceleri etkilemesine fırsat verilmesini ve işe katılmasıdır. (Keskin, Akgün ve Yılmaz, 2013). Duyguları yönetme, karşısındakinin duygularını anlama ve düzenleme becerisidir.

Duygusal zekâ; bireyin kendisinin duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme, özdenetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirebilme gibi yeteneklerdir. Bu özellikler uğraşı alanı insan olan eğitim örgütü çalışanları için önemli ve gereklidir (Doğan ve Demiral, 2007). Duygusal zekânın önemi, bireyin dikkatini problem çözme olayına yönelttiği zaman ortaya çıkmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997; Akt: Şahin, 2007). Duygusal yönetim, çeşitli duygusal problemlere karşı çeşitli alternatifleri üreterek bilinçli düşünmeyi ve en etkili seçeneği seçerek tepki göstermeyi gerektirmektedir. (Caruso ve Salovey, 2007; Akt: Şahin, 2007). Kişinin duygularının, davranışlarını etkilemesini denetim altına alması yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin bir özelliğidir. Olumsuz duyguların davranışa dönüşmesini engelleme, olumlu duyguların davranışa dönüşmesini özendirme özelliği duygusal zekası yüksek kişilerin ayırt edici özelliğidir.

Duygularını yönetebilen öğrenciler, derslerdeki başarılarını engelleyen problemlere daha geçerli çözümler geliştirebilmekte, akademik başarının olumlu motiflerinden olan sevgi ve ilgi aracılığıyla daha başarılı olmanın yol ve yöntemlerini bulup uygulamaktadırlar. Matematik gibi akademik başarı düzeyinin düşük olduğu bir alanda öğrenci olmaları ve mezuniyetleri sonrasında bu alanın öğretmeni olacak olmaları nedeniyle matematik öğretmen adaylarının matematik sevgileri ile duygusal zekaları arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

Amaç

Eğitim Fakültesinde okumakta olan Matematik Öğretmenliği adaylarının;

1. Matematik sevgisi ile duygusal zeka arasında ilişki var mıdır?
2. Duygusal zeka matematik başarısını yordamakta mıdır?

Evren ve Örneklem

Araştırma çalışma evreni Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan matematik öğretmen adaylarıdır. Bu kapsamda Matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Pedagojik formasyonda öğretmenlik eğitimi almakta olan Fen Fakültesi Matematik bölümü öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır. Örneklem alınmayıp çalışma evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veriler, Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi anketi ile Ergin, Özabacı ve İşmen (1999) tarafından geliştirilen EQ-NED Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. EQ-NED 4'lü derecelmeli 108 soru ve kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygularını anlama ve duyguları yönetme olmak üzere 3 alt boyut ile toplam EQ değerlendirmesine imkan vermektedir. Bu araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı Matematik Sevgisi Ölçeği'dir. Ölçek Ergin, Ergin ve Demirkol (2017) tarafından geliştirilmiş olup 4'lü derecelmeli 35 maddeden ve 2 olumlu (gereklilik ve başarmanın keyfi) boyut ile 3 olumsuz (faydasız, zorluk, anlamamak) boyuttan oluşmaktadır. İlişkileri saptarken Pearson korelasyon katsayısı tekniği ile matris oluşturulmuştur. Yordama gücü ile ilgili analizler stepwise regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların, %62.60'ı 20-23 yaşında, %49.59'u 2.-3.sınıf öğrencisi, %78.86'sı kadın, %73.98'i genel olarak derslerinde orta derece başarılı, %65.04'ü matematik dersinde başarılı öğrencilerdir. (Tablo 1)

Tablo 1.

		f	%
Yaş	19 ve küçük	38	30,89
	20-23	77	62,60
	24 ve büyük	8	6,50
Sınıf	1. sınıf	24	19,51
	2.-3. sınıf	61	49,59
	4. sınıf	38	30,89
Cinsiyet	Kadın	97	78,86
	Erkek	26	21,14

Genel ders başarı düzeyi	Başarılı	25	20,33
	Orta	91	73,98
	Başarısız	7	5,69
Matematik dersi başarı düzeyi	Başarılı	80	65,04
	Orta	42	34,15
	Başarısız	1	0,81
	Toplam	123	100,00

Katılımcıların görece en az iyi oldukları duygusal zeka boyutu karşısındakilerin duygularını anlamadır. Katılımcıların görece Matematik en az sevmeye nedenleri keyifli olduğu için, en çok sevmeye nedenleri ise faydalı olduğu içindir. (Tablo 2)

Tablo 2.

	N	Arit.Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Kendi Duygularını Anlama	123	3,022	0,254	-0,283	0,954
Karşısındakinin Duygularını Anlama	123	2,871	0,220	-0,181	-0,552
Duyguları Yönetme	123	3,003	0,266	0,261	-0,447
Genel Duygusal Zeka	123	2,966	0,190	0,013	0,062
Gerekli	123	4,072	0,726	-1,078	0,850
Faydalı	123	4,704	0,633	-1,050	2,574
Kolay	123	4,054	0,718	-1,148	1,493
Anlaşılır	123	4,665	0,509	-2,106	4,333
Keyifli	123	3,843	1,025	-0,929	0,449
Matematik Sevgisi	123	4,267	0,531	-1,387	2,366

Matematik sevgisi toplamı, Duygusal zeka ve tüm alt boyutları ile pozitif ilişki göstermektedir. Yani kişilerin toplamda ve boyutlar düzeyinde duygusal zekası arttıkça matematik sevgisi de artmaktadır. Genel Duygusal zeka, genel matematik sevgisi ve tüm alt boyutları ile pozitif ilişki göstermektedir. Yani kişilerin duygusal zekası arttıkça toplamda ve boyutlar düzeyinde matematik sevgisi de artmaktadır. Duyguları yönetme alt boyutundaki Duygusal zeka, genel matematik sevgisi ve tüm alt boyutları ile pozitif ilişki göstermektedir. Yani kişilerin duyguları yönetme duygusal zekası arttıkça toplamda ve boyutlar düzeyinde matematik sevgisi de artmaktadır. Duygusal zekanın diğer alt boyutları da matematik sevgisi alt boyutları ile kısmi pozitif ilişkiler göstermektedir. (Tablo 3)

Tablo 3.

		Kendi Duygularını Anlama	Karşısındakinin Duygularını Anlama	Duyguları Yönetme	Genel Duygusal Zeka
Gerekli	Pearson r	0,197	0,199	0,337	0,322
	p	0,029	0,027	0,000	0,000
	N	123	123	123	123
Faydalı	Pearson r	0,224	0,041	0,236	0,226
	p	0,013	0,649	0,009	0,012
	N	123	123	123	123
Kolay	Pearson r	0,166	0,147	0,300	0,272
	p	0,066	0,104	0,001	0,002

	N	123	123	123	123
Anlaşılır	Pearson r	0,186	0,112	0,298	0,265
	p	0,040	0,217	0,001	0,003
	N	123	123	123	123
Keyifli	Pearson r	0,181	0,174	0,266	0,272
	p	0,045	0,055	0,003	0,002
	N	123	123	123	123
Matematik Sevgisi	Pearson r	0,258	0,193	0,389	0,371
	p	0,004	0,033	0,000	0,000
	N	123	123	123	123

Duygusal zeka ve alt boyutlarının matematik sevgisini yordama gücünü analiz etmek için step-wise regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. R çoklu korelasyon ve ilgili değerler tabloda gösterilmiştir. Analiz sadece bir tek model üretmeyi yeterli görmüştür. (Tablo 4)

Tablo 4. Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Kestirinin Standart Hatası
1	0,389 ^a	0,152	0,145	0,491
a. Yordayıcı değişken: (Sabit değer, Duyguları Yönetme				
a. Bağımlı değişken: Matematik Sevgisi				

Model 1 için Regresyon Varyans analizi sonucunda Duyguları yönetme boyutunda duygusal zekanın 0.000 manidarlık düzeyinde yordayıcı olduğu saptanmıştır. (Tablo 5)

Tablo 5. ANOVA^a

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1					
Regression	5,221	1	5,221	21,625	0,000 ^b
Artık değer	29,214	121	0,241		
Toplam	34,435	122			
a. Bağımlı değişken: Matematik Sevgisi					
b. Yordayıcı değişken: (Sabit değer, Duyguları Yönetme					

Regresyon denklemi için elde edilen katsayılar tabloda gösterilmiştir. Denklemin sabit değeri ile yordayan değişkeni olan Duyguları yönetme boyutunda duygusal zekanın yordama güçlerinin manidar olduğu saptanmıştır. (Tablo 6)

Tablo 6. Katsayılar

Model		Standardize edilmemiş Katsayılar		t	p
		B	Std. Error		
1	(Sabit değer	1,936	0,503	3,847	0,000
	Duyguları Yönetme	0,776	0,167	4,650	0,000
a. Bağımlı değişken: Matematik Sevgisi					

Analize tabi tutulan kendi duygularını anlama ve karşısındakinin duygularını anlama boyutları ile Genel duygusal zekanın matematik sevgisini yordamada duyguları yönetme boyutunun kestirme gücüne ilave katkı yapamadıkları görülmektedir. (Tablo 7)

Tablo 7. Dışlanan Değişkenler

	Model	Beta İn	t	p	Kısmi korelasyon
1	Kendi Duygularını Anlama	0,151 ^b	1,726	0,087	0,156
	Karşısındakinin Duygularını Anlama	-0,179 ^b	-1,497	0,137	-0,135
	Genel Duygusal Zeka	0,124 ^b	0,693	0,490	0,063
a. Bağımlı değişken: Matematik Sevgisi					
b. Yordayıcı değişken: (Sabit değer, Duyguları Yönetme)					

Sonuç

1. Matematik sevgisi ile duygusal zeka arasında ilişki vardır?
2. Duygusal zeka matematik başarısını yordamaktadır?

Öneriler

1. Öğrencilere kendi matematik sevgisini yönetebilmeleri için duygusal zeka geliştirme etkinlikleri ile yöntemler kazandırılmalıdır
2. Öğretmenlere, öğrencilerin matematiğe olan duygularını anlama ve yönetme yönünde duygusal zeka etkinlikleri düzenlenmelidir.
3. Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına her branş için duygusal zeka ve eğitimde kullanılması dersi konmalıdır

KAYNAKLAR

- Caruse, D. R. ve Salovey, P. (2007). *Duygusal Zeka Yöneticisi* (Çev. Süheyla Kaymak). İstanbul: CreaYayıncılık
- Doğan, S. Ve Demiral, Ö. 2007 “Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi”, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim ve Ekonomi*, 14 (1), s. 209 230.
- Ergin, Demirali Yaşar; Ergin, Ayşegül Zeynep ve Demirkol, Nihan (2017). “Matematik Sevgisi Ölçeğinin Geliştirilmesi”. **V. IBANESS International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series – Kırklareli/ Turkey** Eylül 23-24, 2017
- Ergin, Demirali Yaşar, Esra İşmen ve Nilüfer Özabacı.(1999). "EQ of Gifted Youths: A Comparative Study", **13th Biennial World Conference**, World Council For Gifted and Talented Children, İstanbul.
- Keskin, H; Akgün, A. ve Yılmaz, S. (2013). *Duygusal Zeka Ve Duygusal Yetenekler*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özdemir Yaylacı, G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Salovey, P. ve J.D. Mayer (1990). "Emotional Intelligence" *Imagination, Cognition, and Personality*, sayı:9, ss.185-211.
- Şahin, F. (2007). "*Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış*", Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:16, Sayı:3, s. 231-252.

Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji

Mete Arslan KONAK^a, Semra HASANÇEBİ^b, Yılmaz ÇAKICI^c

Özet

Bu çalışmada, TÜBİTAK 4005 Bilim Ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları programı kapsamında “Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji” projesi ile öğretmenlerin biyoteknoloji alanında bilgi ve farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Bu projede, Fen bilimleri ve Biyoloji öğretmenlerinin biyoteknoloji, genetik mühendisliği ve biyoetik bilgilerinin yenilenmesi, bu alanlardaki yeni çalışmalardan haberdar edilmesi ve derslerinde kullandıkları öğretim materyal çeşitliliğinin artırılması hedeflenmiştir. Projede, işbirlikçi ve 5E öğrenme modellerinden faydalanılarak teorik ve uygulamalı bilimsel etkinlikler tasarlanmıştır. Çalışma grubu, Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan 10 Fen bilimi ve 10 Biyoloji öğretmeninden oluşmuştur. Projede teorik ve uygulamalı etkinlikler tek dönem olarak 15-22 Temmuz 2018 tarihleri arasında Trakya Üniversitesi’nde yürütülmüştür. Projenin çıktılarını ölçmek amacıyla tutum ve bilgi testleri uygulanmıştır. Projeye katılan öğretmenlerin teorik ve uygulamalı etkinlikler sonunda biyoteknoloji uygulamaları, genetik mühendisliği, GDO ve biyoetik konularına yönelik tutum ve bilgi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Biyoteknoloji uygulamaları, Öğretmen eğitimi, İşbirlikçi Öğrenme, 5E modeli*

1. GİRİŞ

Biyoteknoloji, yaşadığımız yüzyılın en önemli bilimsel devrimi olma yolunda emin adımlarla ilerlemektedir. İnsanlar yüzyıllardır mikroorganizmaları, bitkileri ve hayvanları kullanmışlardır fakat biyoteknolojinin gelişimi, yaşam düzeyimizi yükseltmek için organizmaların genetiğini yeni yöntemlerle değiştirmeye aynı zamanda da bunları ya da bunların ürünlerini kullanmamıza olanak tanımaktadır (Campbell & Reece, 2005).

Genetik ve biyoteknolojinin gerek yazılı gerek görsel medya ile öğrencilerin hayatlarına erken yaş seviyelerinde girmesi, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım içerisinde bu tür tartışmalı konularla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar lise (Dawson ve Schibeci, 2003) ve üniversite (Lamanauskas ve Makarskaitė-Petkevičienė, 2008) öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin biyoteknoloji ve uygulamalarına yönelik önyargılı ve negatif tutum beslediği bulunmuştur (Fonseca, ve ark. 2012). Biyoteknoloji konusunun soyut

^a Mete Arslan KONAK: Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, e-posta: metearslankonak@gmail.com

^b Semra HASANÇEBİ: Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, e-posta: semrahasancebi@trakya.edu.tr

^c Yılmaz ÇAKICI: Trakya Üniversitesi, Edirne-Türkiye, e-posta: yilmazcakici@trakya.edu.tr

ve karmaşık olması, yetersiz alt yapı ve önyargılı tutuma sahip öğretmenlerle birleşimi öğrenciler için konuyu daha da anlaşılabilir bir hale getirebilmekte ve yanlış öğrenmelerin gerçekleşmesine neden olmaktadır .

Araç-gereç, deneysel yöntem, interaktif uygulamalar vb. öğretim yöntem ve teknikleri kullanmadan biyoloji ve fen derslerinin genel amaçlarına yeterince ulaşamamaktadır. Bu nedenle eğitim ve öğretimin anlamlı olarak gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin kendi branşlarında ilgili araç-gereçleri kullanabilmeleri ve deneysel yöntemle birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmaları gerektiği yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gerek yapılandırmacı öğretim yöntemleri gerek de deneysel yöntem konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları, uyguladıkları yöntemleri bulundukları okulun olanaklarına göre belirledikleri, laboratuvarları bir öğrenme ortamı haline getirmeleri için motive edilmesinin gerektiği yine yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir.

Bu çalışmada TÜBİTAK, 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen 118B116 numaralı “Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji” projesinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya yön veren araştırma sorusu şöyledir:

Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji Projesi’nin uygulandığı öğretmenlerin ön test ve son test ölçümlerindeki Biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgi, tutum ve biyoetik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, tek grup ön test-son test, kontrol grupsuz deneme modelinde bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu modelde de deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan ön test-son test ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, TÜBİTAK 4005 çağrı numarasıyla desteklenen “Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji” adlı projeye katılan fen bilimleri ve biyoloji öğretmenlerinden oluşmaktadır. Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bu projeye katılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Proje 15-22 Temmuz tarihinde gerçekleştirilmiştir. Proje çalışması boyunca 20 öğretmenle uygulama yapılmıştır.

2.2. Veri toplama aracı

Bu araştırmada Dowson ve Schibeci (2003) tarafından geliştirilen ve Sürmeli ve Şahin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Biyoteknoloji uygulamaları Tutum Testi”, “Biyoteknoloji uygulamaları Bilgi Testi” ve “İkilemler testi” olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılmış, bunu için de nitel verilerin analizinde sıkça kullanılan içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde verilen cevaplar kodlanmış ve bu kodlar alt kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.250). Ayrıca çalışmada bilgi testinin veri analizini yapabilmek amacı ile SPSS 11.00 programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu çalışmanın amacı Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji Projesine katılan öğretmenlerin, Biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili görüşleri, bilgi düzeyleri ve biyoteknolojik uygulamalar sonucu ortaya çıkan biyoetik konulardaki yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda:

1. Projeye katılan öğretmenlerin Biyoteknoloji uygulamalarına karşı olan tutumları,
2. Projeye katılan öğretmenlerin Biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri,
3. Projeye katılan öğretmenlerin Biyoteknolojik uygulamalar sonucunda ortaya çıkan ikilemler ile ilgili biyoetik görüşleri belirlenmiştir.

3.1. Proje Kapsamında Bilimsel Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların proje kapsamında edindikleri tutumların ve bilime bakış açılarındaki değişimin nicel olarak belirlenmesi amacıyla Dowson ve Schibeci (2003) tarafından geliştirilen ve Sürmeli ve Şahin (2009)’ tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Tutum Ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 1: Proje Katılımcılarının Bilimsel Tutum Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Ortalama	N	SS	Sd	t	p
Ön Test	34.90	20	6.20	.19	-4.25	<0.001

Son Test	39.00	20	6.39			

Tablo 1’de görüldüğü gibi projeye katılan fen bilgisi ve biyoloji öğretmenlerinin bilime karşı tutumları proje sonrasında, proje öncesine göre yükselmiştir ve sonuçlar istatistikçe yüksek etki düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=-4.25$, $p<0.001$).

3.2. Proje Kapsamında Nitel Bilgi Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci amacına yönelik öğretmenlere biyoteknoloji ve genetik mühendisliği ile ilgili çalışmaları, çalışmaların risk ve faydaları ile ilgili görüşleri, biyoteknoloji ve klonlama çalışmaları ve genetiği değiştirilmiş organizmalar ile ilgili bilgileri öğrenmek amacı ile araştırmanın yöntem kısmında da belirtildiği gibi bir bilgi ve kavram testi uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen verileri değerlendirmek için açık uçlu sorularla içerik analizi, kapalı uçlu sorularla ise betimsel analiz yapılmış, sonuçlar frekans ve tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 2: Projeye Katılan öğretmenlerin DNA Parmak İzi ve Elektroforez için Verdikleri Yanıtların Frekans Dağılımı

	Değerlendirme	Ön-Test		Son-Test	
		f	%	f	%
DNA Parmak İzi	Doğru	2	10	11	65
	Kısmen doğru	8	40	9	45
	Yanlış	10	50	-	-
	Cevap yok	-	-	-	-
Elektroforez	Doğru	2	10	16	80
	Kısmen doğru	4	20	4	20
	Yanlış	5	25	-	-
	Cevap yok	9	45	-	-

Tablo 2’ye göre, Projeye katılan öğretmenlerin “DNA Parmak İzi, Elektroforez” ön test tanımlarına yönelik verdikleri cevaplar doğru, kısmen doğru, yanlış ve cevap vermeyenler olarak gruplandırılmıştır. Buna göre toplam 20 öğretmenden DNA Parmak İzi tanımını 2’sinin doğru, 8’inin kısmen doğru, 10’unun yanlış tanımladıkları; Elektroforez tanımını 2’sinin doğru, 4’ünün kısmen doğru, 5’inin yanlış ve 9’unun cevaplamadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik, öğretmenlerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği uygulamaları ile ilgili ikilemler konusundaki görüşleri bu bildiriye dahil edilmemiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen 118B116 nolu Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji projesi katılımcıların biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri, tutum ve biyoetik konular ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmiştir.

Biyoteknoloji uygulamaları bilgi testi sonuçları incelendiğinde ön test ve son test frekans dağılımları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak projeye katılan öğretmenlerin biyoteknoloji konuları ve uygulamaları hakkındaki bilgi düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Projeye katılan öğretmenlerin tutum ölçeği incelendiğinde ön test ve son test arasında son test lehine artış olduğu saptanmıştır. Ön test ve son test ortalama puanlarına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında, ön test ve son test arasındaki farkın istatistikçe anlamlı olduğu görülmektedir.

Teşekkür: *Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji projesi* TÜBİTAK'ın 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları programı ile (118B116 etkinlik numarasıyla) desteklenmiştir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Campbell, N. A., & Reece, J. B. (2005). Biology. 7th. Ed Pearson Benjamin Cummings. Cape Town.
- Dawson, V., & Schibeci, R. (2003). Western Australian high school students' attitudes towards biotechnology processes: Case studies. *Journal of Biological Education*, 38(1), 7-12.
- Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 368-381.
- Lamanauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008). Lithuanian University Students' Knowledge of Biotechnology and Their Attitudes to the Taught Subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(3).
- Sürmeli, H., & Şahin, F. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Çalışmaları İle İlgili Tutum, Bilgi Ve Biyoetik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora tezi.

