

T. C. Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi

Bildiriler Kitabı

Sakarya

Sakarya Üniversitesi Yayınları No:

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No:

ISBN:

IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı

Yayına Hazırlayanlar: İsmail GÜLEÇ, Halil İbrahim SAĞLAM, Özcan Erkan AKGÜN

Kapak tasarım: Emrehan GÜLTEKİN, Fatih DURMUŞ

Sayfa tasarım: Murat TOPAL, Enes GÜNSEL, Deniz YÜCEER

Baskı: Sakarya Üniversitesi Basımevi, Esentepe SAKARYA

© 2015, Sakarya

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesine aittir. Yazılardan yazarları sorumludur.

İletişim:

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Hendek Kampüsü E Blok K2 Hendek SAKARYA

Tel: 0 (264) 614 2554 Belgegeçer: 0 (264) 295 7492

E-posta: egitim@sakarya.edu.tr

Sempozyum Açılış Konuşması

Sayın Dekanım,
Sayın Enstitü Müdürüm,
Saygıdeğer Meslektaşlarım,
Çok Kıymetli Misafirlerimiz,

Hepinizi sevgiyle, saygıyla ve muhabbetle selamlıyorum.

IV. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi münasebetiyle bir araya gelmiş bulunuyoruz. Kongremize hoş geldiniz, şeref verdiniz.

Burada birlikte olmaktan dolayı duyduğumuz memnuniyeti, mutluluğu belirterek sözlerime başlamak istiyorum. Bugün sevinçliyiz. Burada, karne tatiline rağmen bir arada olmak aslında yaşadığımızın, var olduğumuzun bir göstergesi. İnsan bir şeyler yaptığında, ürettiğinde kendini daha mutlu hissediyor; yararlı olduğunu düşünüyor. Bu bizim için de böyle.

Bu Kongre ile ilgili hazırlıklarımızı yaparken daha lokal bir şey düşünmüştük. O nedenle Kongreyi diğer üniversitelerimize duyurmamıştık. Konuların Sakarya ile, araştırmacıların yüksek lisans öğrencilerimizle sınırlı olmasını düşünmüştük. Böylece Enstitü olarak öğretim üyelerimizle öğrencilerimizi toplu olarak bir araya getirmeyi, bu atmosferi öğrencilerimize yaşatarak onları heyecanlandırmayı, bu ortak sevinci hep birlikte paylaşmayı düşünmüştük. Araştırma kültürünün gelişmesini arzu etmiştik. Bugün bilginin hızla çoğalıp ömrünü tamamladığı bir zamanda yaşıyoruz. Araştırma kültürüyle öğretmenlerimizin sürekli öğrenenler olmasını, bunun öğrencilerine yansıtmasını ve bir yaşam kaynağı haline getirilmesini amaçlıyorduk. Bugün “araştırma” becerisinin ne kadar önemli olduğunun hepimiz farkındayız. Yaptığımız araştırmaları burada paylaşmak, fikir alışverişinde bulunmak için buradayız. Öğretmenlik mesleğini seçerek öğrenmenin “beşikten mezara” kadar devam edeceğini peşinen kabullenmiş; buna uygun davranmaya söz vermiş olduk.

Çok Kıymetli Hazirun,

IV. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi’ni “Eğitim Programları ve Öğretimi”, “Eğitim Yönetimi ve Denetimi”, “Önleyici Rehberlik”, “Kariyer Psikolojik Danışmanlığı” ve “Yabancılarla Türkçe Öğretimi” başlıkları altında 4 oturum halinde 5 ayrı salonda gerçekleştirmeyi planlıyoruz. Kongremizde sunulacak toplam bildiri sayısı 85’tir. İkinci oturumdan sonra saat 12: 45’te araçlarla Bayraktepe’ye çıkarak öğle yemeğimizi orada birlikte yemek istiyoruz. Bu konuda kongremize destek olan Hendek Belediye Başkanımıza huzurlarınızda teşekkür ederim.

Kıymetli Katılımcılar,

Bu Kongreyi lokal bir kongre olarak düşündüğümüzü ifade etmiştim. Çünkü 14-15 Mayıs 2015 tarihleri arasında Üniversitemizin ev sahipliğinde, ulusal düzeyde, Üniversitemizin Kongre Merkezi’nde VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu’nu gerçekleştirmeyi planlıyoruz. Bunun için duyurular yaptık, yapacağız. Memnuniyetle ifade etmeliyim ki bugün bir araya gelmemize vesile olan *IV. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi*’ne uzaklardan, farklı üniversitelerden katılarak bize destek olan, bize güç veren çok kıymetli meslektaşlarımız var. Kafkas Üniversitesi’nden, Bartın Üniversitesi’nden, Afyon Kocatepe Üniversitesi’nden, Marmara Üniversitesi’nden kongremize iştirak ederek bize onur verdiler. Sağ olunuz, var olunuz. Sizlere müteşekkirimiz. Siz değerli öğrencilerimize müteşekkirimiz. Kongrenin sekretaryasını yürüten çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Öğrencilerimize destek olan, bizi yalnız bırakmayan değerli hocalarımıza şükran borçluyuz. Kongrenin düzenlenmesinde büyük emeği olan Enstitü Müdürümüze, bize destek olan Dekanımıza teşekkür ederim. Beni dinlediğiniz, katılımlarınızla bize güç verdiğiniz, destek olduğunuz için siz kıymetli misafirlerimize, katılımcılarımıza kongre düzenleme kurulu adına şükranlarımı sunuyorum. Sağ olunuz, var olunuz....

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Onursal Başkan

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR

Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI

Doç. Dr. Ahmet AKIN

Arş. Gör. Murat TOPAL

Arş. Gör. Safa EROĞLU

Bilim & Hakem Kurulu

| | |
|-----------------------------------|----------------------|
| Prof. Dr. Engin YILMAZ | Sakarya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Firdevs KARAHAN | Sakarya Üniversitesi |
| Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ahmet AKIN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Alpaslan OKUR | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Erkan YAMAN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Esat ÇETİN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Havva YAMAN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. İsmail ÖNDER | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet ÇARDAK | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Melek MASAL | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Murat İSKENDER | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mustafa ALTUN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mustafa KOÇ | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mübin KIYICI | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Neşe GÜLER | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Sevgi KESKİN | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Tuncay AYAS | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAKİN | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Ayşe Zeynep AZAK | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Fatma SAPMAZ | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Gülден KAYA UYANIK | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİZLİ | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN | Sakarya Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ | Sakarya Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. Aytaç KAYA | Sakarya Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. Kerim KARABACAK | Sakarya Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. Dursun AKSU | Sakarya Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. Ebru UZUNKOL | Sakarya Üniversitesi |
| Dr. Özlem Canan GÜNGÖREN | Sakarya Üniversitesi |
| Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN | Sakarya Üniversitesi |
| Dr. Onur İŞBULAN | Sakarya Üniversitesi |
| Dr. Subhan EKŞİOĞLU | Sakarya Üniversitesi |
| Dr. Zeliha DEMİR KAYMAK | Sakarya Üniversitesi |

İçindekiler/Contents

| | |
|---|----|
| Sunuş | 3 |
| Düzenleme Kurulu | 4 |
| Bilim & Hakem Kurulu | 5 |
| Sempozyum Açılış Konuşması | 6 |
| İçindekiler | 7 |
| İnternet Kullanımının Eğitim Üzerine Etkilerine Yönelik Lise Öğrencilerinin Görüşleri (Denizli-Çivril Örneği) | |
| Ayşe ÖNAL, Zeynep DEMİRTAŞ | 9 |
| Velilerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin İncelenmesi | |
| Bekir ÇELİK, Ahmet ESKİCUMALI | 19 |
| Ailelerin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeylerinin İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Başarıları Üzerine Etkisi (Trabzon Örneği) | |
| Hanife ARICI, Ahmet ESKİCUMALI | 26 |
| İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programlarına İlişkin Öğreticilerin Görüşleri | |
| Hasan YAŞAR | 35 |
| Yabancı Dil Öğrenenlerde Motivasyon Kaynakları ve Motivasyon Sorunları | |
| Hüseyin AKÇAY, Zeynep DEMİRTAŞ | 39 |
| İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler | |
| Muhammet DURDUBAŞ, Ömer Faruk TUTKUN | 46 |
| İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programlarına İlişkin Öğreticilerin Görüşleri | |
| Recep EROĞLU | 53 |
| Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Okutulan Görsel Sanatlar ve Müzik Derslerinde Yaşanan Sorunlar | |
| Yasin SAZ, Mehmet Ali HAMEDOĞLU | 57 |
| İzmit Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Mesleki Açık Öğretim Prog- ramı Öğrencilerinin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi | |
| Erkan YAMAN, Şule TÜRKER | 63 |
| Eğitim Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Önemi | |
| Songül ADEMOĞLU, Mehmet Cüneyt BİRKÖK | 73 |
| İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği) | |
| Mehmet Ali HAMEDOĞLU, Samet VARLI | 79 |
| İlköğretim Okullarında Öğrenci Kılık-Kıyafet Serbestliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri | |
| Tekin ATEŞ, Osman TİTREK | 85 |

| | |
|--|-----|
| Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: Gökkuşacağı Türkçe Öğretim Seti Temel Seviye Örneği | |
| Serdar GÜRSOY, İsmail GÜLEÇ | 98 |
| ABD Uyraklı Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği | |
| Tuba DEMİR, İsmail GÜLEÇ | 120 |
| 7. Sınıf Türkçe Dersi Etkinliklerinde Grupla Öğretim Çalışmaları | |
| Ömer KEMİKSİZ, Hayriye Sultan TÜRKOĞLU | 135 |
| Öğretmen Adaylarının Okulları Hakkında Temel Bilgilere Sahip Olma Düzeyleri: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği | |
| Tarık BULUT | 145 |
| Okul Öncesi Çocuklarda Hareket Eğitiminin Önemi ve Hareket Eğitiminin İçeriği | |
| Mesut HEKİM | 154 |
| Ortaokul Beden Eğitimi Ders İçeriklerinin Öğrencilerin Fiziksel ve Motorsal Gelişimlerine Katkılarının Değerlendirilmesi | |
| Mesut HEKİM | 158 |
| Vakıf Çalışanlarının Mobbing Algısı, İş Doyumu ve İzlenim Yönetimi Taktiklerinin İncelenmesi | |
| Hüseyin YANIK, Fatma SAPMAZ | 162 |
| Psikiyatri Kliniğine Başvuran Hastaların Temel Psikolojik İhtiyaçlara Göre Profili ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi | |
| İlhan BOZKURT, Mustafa KOÇ | 185 |
| Hemşirelik Eğitimi ve Branşlaşmanın Hizmet Kalitesine Etkilerine İlişkin Nitel Bir Araştırma | |
| Semiye ONTAŞ | 191 |
| Gençlerin Marka Bağlılığı Altında Yatan Etkenler | |
| Tennur KÜÇÜKVAR | 199 |

İnternet Kullanımının Eğitim Üzerine Etkilerine Yönelik Lise Öğrencilerinin Görüşleri (Denizli-Çivril Örneği)*

Ayşe ÖNAL **

Zeynep DEMİRTAŞ***

Özet

Teknolojik gelişmelerin hızlı ilerleyişini sürdürdüğü günümüzde, teknolojinin en önemli öğelerinden olan internetin, hayatın pek çok alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim alanına da çeşitli etkileri vardır. Ülkemizde 1992 yılının ekim ayında ilk internet bağlantısı gerçekleştirilmiş ve o günden bu güne, özellikle son yıllarda internete erişim ve internetten yararlanma durumu hızla artmaktadır. İnternet kullanımının, ulaşılabilirlik koşullarının gelişmesi, kullanımının yaygınlaşması, evlerde, kurumlarda ve okullarda kullanım alanının her geçen yıl bir önceki yıla oranla katlanarak artması toplumu çok yönlü etkilemektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin görüşlerine göre internetin eğitim üzerindeki olumlu/olumsuz etkilerinin ve eğitimdeki yerinin ortaya konulması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. 2014-2015 öğretim yılında Denizli ili, Çivril ilçesinde bulunan lise-lerden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen üç farklı lise türünde öğrenim gören 50 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile öğrencilere sorulan açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar: Görüşme yapılan öğrencilerin tümü internet kullanmakta ve en çok sosyal paylaşım sitelerinde vakit geçirmektedirler. Öğrenciler eğitimle ilgili olarak daha çok ödev yaparken destek almak amaçlı interneti kullanmaktadır. Öğrencilerin çoğu internetin eğitimde kullanılmasının gerekli olduğunu ve internetin eğitimi daha eğlenceli bir hale getirdiğini düşünmektedirler. Öğrenciler internetin herkese eşit öğrenme imkanı verdiğini ve bireylerin kendi hızlarına uygun bir biçimde bilgi edinme olanağı tanıdığını, internette ulaşılan görsel verilerin ve videoların bilgilerin akılda kalmasını sağladığını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğrenciler interneti zengin bir kütüphane olarak kabul etmekte ve istedikleri bilgiye ulaşmaktan mutluluk duymaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin bir kısmı internetin zaman kaybına neden olduğunu, internette bilgi kirliliği olduğunu ve doğru bilgiye ulaşmanın güç olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak öğrenciler eğitimde interneti yararlı bulmakta ve doğru bilgiye ulaşmak için rehberlik hizmetlerine ihtiyaç hissetmektedirler.

Anahtar Kelimeler: İnternet, eğitim, öğretim, lise öğrencileri.

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans bitirme projesinin bir bölümüdür.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. onalyse@hotmail.com

*** Yrd. Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. zeynept@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Çağdaş, güncel bilgi ve eğitim düzeyini sağlayabilmek için iletişim ile bilgi akışı alanlarındaki gelişmelerin ve değişmelerin eğitim programlarıyla bir bütün halinde ele alınması, eğitimin teknolojiyle bütünleştirilmesi kaçınılmazdır. Eğitim ve öğretimde gelişmişliğe ulaşabilmenin yolu, köklü bir eğitim programı oluşturmak ve eğitim sistemini gelişen şartlara uygun bir yönde güncelleyebilmekle mümkündür. Geniş bir bilgi ağı olan internet, öğrenci için ilgi çekici, araştırmaya sevk edici, içeriğindeki çeşitlilik ile farklı bilgileri araştırmaya da yönlendirici olabilmektedir. Araştırılan konu ile ilgili yazılı, görsel ya da video içerikli bilgiler internette bulunabilmektedir. İhtiyaç duyduğu, doğru bilgiye ulaşabilen, teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmek günümüzde önemli bir konu niteliğindedir. İnternet yaşam boyu öğrenmeyi de kolaylaştırabilen, uluslar arası bilgi alışverişini sağlayan, eğitim ve öğretimi dış dünyaya açabilen bir unsurdur. Üniversiteler, kamu kurumları, ticari kuruluşlar, araştırma ve istatistik kurumları gibi her türlü ortamdan internete bağlanılmaktadır ve internete bağlı bilgisayar sayısının her gün süratle arttığı bilinmektedir.

Teknoloji, insanlığın ateşten faydalanmaya veya toprağın işlenmeye başladığı zamanlardan itibaren inanılmayacak bir şekilde gelişmesini sürdürerek günümüzde iletişim alanında telefon, radyo, televizyon ve internet, ulaşım alanındaki ürünleri ile insanların günlük hayatlarının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003).

Her geçen yıl bilginin olağanüstü miktarda ve hızda artması, tümünün bireyler tarafından öğrenilebilmesinin imkânsız bir hal alması, gerekli olduğu konum ve zamanda bilgiye erişebilmenin önemini arttırmıştır (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004). Bunun yanı sıra internetin günümüzde gereksiz bilgilerle doldurulduğu, karmaşık bir bilgi deposuna dönüştüğü, doğru ve istenilen bilgilerin bulunmasının, gelişmiş arama motorları olmasına rağmen epey zorlaştığı da görülmektedir (Ergün ve Ergün, 2008).

Türkiye Bilişim Derneği (2002) çalışma grubu raporuna göre; gelişmiş ülkelerin eğitim uygulamaları incelendiğinde, bilim ve teknoloji ile desteklenen eğitim yöntemlerinin kullanılması ile öğrenme durumu bireyselleşip, öğrenimin hızlandığını, ekip çalışmasının geliştiğini, araştırma, inceleme ve sorgulama yeteneklerinin kazanılmış olduğunu, üretimdeki artışla paylaşmanın da çoğaldığı gözlenmektedir.

Bilgi çağının hızla değişen ortamında, gelişen teknolojik sistem bireyin, araştırmacı bir yaklaşımla, aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmasını sağlayarak, geleneksel sistemlerin ezberciliğe dayalı öğrenci yetiştirme zaafını da büyük oranda ortadan kaldıracabilecek duruma gelmektedir (Karasar, 1999).

Günümüzün iletişim kolaylıkları ve gelişen teknoloji sebebiyle artık bilgi çok hızlı çoğalmakta ve bilgi üreten ve bunu kullanabilen toplumlar bilgi toplumu şeklinde anılmakta, akabinde eğitim şekilleri değişmekte, bu zincirleme ile bütün dünya köklü bir değişim süreci yaşamakta, ülkelerin gerçek zenginliği her yönden eğitilmiş, teknolojiyi iyi kullanabilen, yaratıcı insan gücü ile ölçülmektedir (Hoşgörür, 2007).

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada, lise öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda eğitimde, internet kullanımının önemi ve etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede internetin, gelişen teknolojinin, eğitimdeki rolü üzerine yorumlar yapılabilir. İnternetin eğitimde kullanılmaya başlaması ile öğrenciler bilgiye ulaşma noktasında, okul ve öğretmen kavramlarının dışına çıkmakta, öğrenciler yalnızca kendisine sunulan bilgiyle yetinmek yerine aynı anda bilgiyi tarayıp bularak ve ondan yararlanabilmektedirler (Yılmaz, 2012). Çevrimiçi teknolojilerin her yaş grubunda olmakla birlikte özellikle ergenlik dönemindeki gençler tarafından kontrolsüz bir biçimde kullanılması, bireylerin çeşitli sıkıntılar yaşamasına da neden olabilmektedir (Toraman, 2013). Eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken teknolojiden yeterince yararlanabilecek öğrencilerin yetiştirilebilmesi, ilköğretimden yükseköğrenime kadar teknoloji derslerinin eğitim programlarında yer alması, öğrencilere faydalı olabilmesi için gerekli olan altyapının sağlanması gerekmektedir. Geniş bir bilgi ağına sahip internetin etkin ve doğru kullanılabilmesi, geniş bir kitle ile eşzamanlı yararlanabilen internetin sakıncalarının azaltılabilmesi bu konuda eğitilmiş bireylerle oluşabilecektir. İnternetin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da olumlu ve olumsuz etkilerinin yüksek oranda olması ve hızlı etki edebilmesi çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

2.1 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış sorular içeren görüşme formu hazırlanarak elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan lise

öğrencileri ile internet kullanımının eğitim öğretimdeki etkilerine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Nitel bir araştırma olan görüşme ile algılar ve olaylar kendi doğal ortamlarında gerçekçi ve de bütüncül olarak ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler, okul müdürlerinden ve öğrencilerden izin alınarak yazıya dökülmüştür. Görüşmeler her bir öğrenci ile ortalama 15-20 dk. sürmüştür. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel analizi yöntemi ile kodlanarak, kategoriler çerçevesinde ifade edilmiştir.

Betimsel analiz, seçilmiş veri toplama tekniğiyle elde edilen verilerin, belirlenmiş ana temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanması ile elde edilen nitel bir analiz çeşidi olup, araştırmacı, görüşmüş olduğu bireylerin düşüncelerini daha etkin bir biçimde anlatabilmek için doğrudan alıntılara sıkça yer verebilir ve okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu Denizli ili Çivril ilçesinde bulunan üç farklı devlet lisesinde öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur.

Öğrencilerden 20 tanesi Anadolu Lisesi'nden, 20 tanesi Sağlık Meslek Lisesi'nden, 10 tanesi de Genel Lise'den seçilmiştir. Böylelikle farklı okul türünde öğrenim gören öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin seçilmesindeki amaç, çeşitliliği sağlayarak evrene bir tür genelleme yapılması değil, çeşitlilikler arasında nasıl ortak ve benzer yönlerin olduğunu bulmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

Görüşme yapılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Demografik Özellikler (kişisel/sosyal) | n | % |
|--|----|-----|
| Cinsiyet | | |
| Kız | 27 | 54 |
| Erkek | 23 | 46 |
| Yaş | | |
| 15-16 | 15 | 30 |
| 17-18 | 35 | 70 |
| Eğitim Durumu | | |
| Lise öğrencisi | 50 | 100 |
| İnternet Kullanımı | | |
| Bilen/Kullanan | 50 | 100 |
| İnternet Kullanma Sıklığı | | |
| 2 saatten az | 29 | 58 |
| 2-4 saat | 7 | 14 |
| Tüm gün mobil olarak | 14 | 28 |

Tablo 1 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerin %54'ünü kızlar, %46'sını erkekler oluşturmaktadır. 15-16 yaş grubu katılımcıların %30'unu 17-18 yaş grubu ise katılımcıların %70'ini kapsamaktadır. Çalışmanın %100'ü lise öğrencisidir ve internet kullanımını bilmekte ve kullanmaktadır. Öğrencilerin %58'i interneti 2 saatten az, %14'ü 2-4 saat aralığında, %28'i ise mobil telefonları nedeniyle gün boyu kullanmaktadır.

2.3 Verilerin Analizi

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Bulguların yorumlanması sırasında öğrencilerin görüşlerinden birebir alıntılar da yapılmıştır. Bu alıntılarda öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3...olarak kodlama şeklinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular; araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda; "Öğrencilerin interneti kullanma amacı, en çok kullanılan siteler" "İnternetin eğitim ve öğretimde kullanılması ile ilgili görüşler", "İnternetin eğitim ve öğretimde kullanılmasının olumlu ve olumsuz görülen yönleri", "Eğitim ve öğretimde internetten faydalanma durumu ve amacı" olarak dört asıl tema etrafında toplanmıştır.

Lise öğrencilerinin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin interneti kullanma amacı ve en çok kullanılan siteler tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin İnterneti Kullanma Amacı ve En Çok Kullanılan Siteler

| Kodlar | Öğrenciler | n | % |
|--|---|----|----|
| Sosyal paylaşım sitelerini takip ve mesajlaşma için kullanırım. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö14-Ö17-Ö18-Ö19-Ö21-Ö24-Ö25-Ö27-Ö29-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö37-Ö38-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 41 | 82 |
| Ödev ve derslerle ilgili araştırma yapmak için sık kullanırım. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö15-Ö16-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö33-Ö34-Ö35-Ö37-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 37 | 74 |
| Ödev ve derslerle ilgili araştırma yapmak için nadiren kullanırım. | Ö8-Ö12-Ö14-Ö17-Ö18-Ö19-Ö30-Ö31-Ö32-36-Ö38-Ö39-Ö40 | 13 | 26 |

Tablo 2 incelendiğinde, görüşme yapılan lise öğrencilerinin %82'si sosyal paylaşım sitelerini takip ettikleri ve mesajlaşmak için internetten yararlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin %74'ünün sık, %26'sının seyrek olarak, yani sürekli ya da nadiren de olsa %100'ünün ödev ve ders araştırması için internete başvurdukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden alınan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

"Bilgisayar başında tüm günümü geçiririm, sosyal paylaşım siteleri, oyun siteleri, film izleme siteleri uzun zamanımı alır. Çok nadiren ödev yapma amaçlı kullanırım" (Ö8)

"Günde 4 saat kadar internete girerim. Sosyal ağlar uzun zamanımı alıyor. Spor iddia sitelerine bakarım,

derslerimle ilgili konularda, arama motorlarından tarama yaparak yardım alırım" (Ö11)

"Neredeyse her zaman merak ettiklerimi bulmak, araştırma yapmak, ders kaçırdığımda telafi etmek, üniversite sınavına hazırlık için matematik testleri çözmek ve sosyal paylaşım sitelerinde arkadaşlarımla görüşmek için interneti kullanıyorum" (Ö9)

"İnternete her an ulaşabiliyorum. En az 2-3 saatim sosyal paylaşım sitelerinde ve mesajlaşmakla geçiyor. Sınav zamanı takıldığım yerlere bakmak için çok nadir olarak interneti kullanırım." (Ö14)

Öğrencilerin internetin eğitim ve öğretimde kullanılması ile ilgili görüşleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İnternetin Eğitim ve Öğretimde Kullanılması ile İlgili Görüşler

| Kodlar | Öğrenciler | n | % |
|--|--|----|-----|
| İnternet eğitim ve öğretimde kullanılmalı | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 44 | 88 |
| İnternet eğitim ve öğretimde kullanılmamalı | Ö9-Ö14-Ö31-Ö32-Ö37-Ö38 | 6 | 12 |
| İnternet öğrenmeyi, bilgi edinmeyi sıkıcılıktan kurtarır eğlenceli hale getirir. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 45 | 90 |
| İnternet eğitim ve öğretimde diğer sitelere bakabilme kolaylığı nedeniyle dikkat dağınıklığına yol açar. | Ö6-Ö9-Ö13-Ö14-Ö21-Ö25-Ö29-Ö31-Ö32-Ö37-Ö38 | 11 | 12 |
| İnternet insanların eğitilme, bilgi sahibi olma haklarını kullanmalarını sağlayan bir araçtır. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |
| İnternette herkes kendine ve hızına uygun öğrenme imkânı yakalar. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde internet eğitim ve öğretimde kullanılmalı diyen öğrencilerin oranı %88, kullanılmamalı diyenlerin oranı ise %12'dir. Öğrencilerin %88'i internet eğitim ve öğretimi sıkıcılıktan kurtarır eğlenceli hale getirir, öğretmenin ve öğretimin verimini artırır şeklinde görüş belirtmişlerdir. %12 oranında katılımcı internetin geniş bir alanı olduğundan eğitim öğretim sırasında dikkat dağınıklığı yapacağını düşünmektedir. Katılımcıların %100'ü internette insanların eğitilme ve bilgi sahibi olma haklarını kullanabildiğini ve kendilerine, hızlarına uygun eğitim imkânlarını bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

"İnternet eğitim ve öğretimde kullanılmalıdır. Doğru bilgiyi internetten bulabiliriz ama tek bir siteden aldığımız bilgi doğru çıkmayabilir. Eğitim ve öğretimde çok kullanıldığını düşünmüyorum." (Ö1)

"Eğitimde internetin çok faydası var ama doğru kullanıldığında. Kütüphane gezip kitap karıştırmak

daha uzun zaman almış. Yeni nesil olarak üşengeç olduğumuz için araştırma kabiliyetimiz yok. Araştırma ve bilgi toplama dışında öğrenciler için sosyal ağlar yasaklanmalı çünkü gerçek bir iletişim şekli değil ve tembelliğe yol açıyor."(Ö6)

"Kullanılmaması gerekir. Araştırma yaparken yan reklâmlar dikkat dağıtıyor ve kafa karışmasına yol açıyor."(Ö33)

"Kullanılmalıdır. Akıllı tahtada anlatılanlar daha eğlenceli ve kalıcı oluyor. Öğretmenin anlattıklarından anlaşılmayanları internetten video ya da yardımcı kaynaklardan öğrenebiliyoruz. Öğretmenin işini de kolaylaştırır. Öğrencinin internet üzerinde farklı kişilerden dersi tekrar dinlemesi de faydalı oluyor."(Ö49)

İnternetin eğitim ve öğretimde kullanılmasının olumlu ve olumsuz görülen yönlerine yönelik, lise öğrencilerinin görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İnternetin Eğitim ve Öğretimde Kullanılmasının Olumlu ve Olumsuz Görülen Yönleri

| Tema/ Kategori | Kodlar | Öğrenciler | n | % |
|-------------------|---|--|----|-----|
| Olumlu Yönler | İnternet insanların eğitilme bilgi sahibi olma haklarını kullanmalarını sağlayan bir araçtır. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |
| | İnternet eğitim ve öğretimi sıkıcılıktan kurtarır eğlenceli hale getirir. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 44 | 88 |
| | İnternette herkes kendine ve hızına uygun öğrenme imkanı yakalar. Zamandan tasarruf yaptırır. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |
| | İnternet zengin bir kütüphanedir. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |
| | İstenilen kaynağa aranılan bilgilere ulaşmak mutlu eder. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |
| | İnternette öğrenim ilgi çekicidir. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö39-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 44 | 88 |
| | İnternet öğrenme öğretimi etkin kılar. Zevkli olacağından akılda kalıcı olur. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö8-Ö10-Ö11-Ö12-Ö16-Ö17-Ö18-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö34-Ö35-Ö36-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö50 | 31 | 62 |
| | İnternet herkese eşit ve eşzamanlı bilgi alışverişi imkanı sağlar ve bu durum ilgimi çeker. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |
| | İnternet araştırma yapma isteğini artırır. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö39-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 46 | 92 |

| | | | | |
|----------------|--|---|----|----|
| Olumsuz Yönler | İnternette araştırma yapmak sıkıcıdır. | Ö9-Ö14- Ö31-Ö32- Ö37-Ö38 | 6 | 12 |
| | İnternette öğrenme, öğretimi etkin kılmaz. | Ö6-Ö7-Ö9-Ö14-Ö31-Ö32-Ö37-Ö38 | 8 | 16 |
| | İnternette zaman kaybı fazladır. | Ö1-Ö3-Ö5-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö13-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö29-Ö30-Ö34-Ö36-Ö37-Ö39-Ö41-Ö42-Ö45-Ö47-Ö48 | 31 | 62 |
| | İnternette bilgi kirliliği vardır. Doğru bilgiye ulaşmak zordur. | Ö1-Ö2-Ö7-Ö14-Ö21-Ö28-Ö32-Ö33-Ö35-Ö37-Ö38-Ö42-Ö50 | 12 | 24 |
| | Araştırma yaparken farklı sitelere geçiş yapılabilir. | Ö1-Ö3-Ö4-Ö6-Ö9-Ö10-Ö13-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö20-Ö25-Ö29-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö37-Ö38-Ö41-Ö44-Ö46-Ö50 | 25 | 50 |

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %100'ünün internetin insanların eğitime ve bilgi sahibi olma haklarını kullanmalarını sağlayan bir araç olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin tamamı internetin bireylerin öğrenme haklarını kullanabildikleri bir ortam olduğunu düşünmektedirler. %88 oranındaki öğrenci grubu internetin eğitim ve öğretimi sıkıcılıktan kurtarıp daha eğlenceli bir hale getirdiğini belirtmektedir. Yine katılımcıların tümü, internette herkes kendine ve hızına uygun öğrenme imkanı yakaladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. %100 oranında öğrenci interneti zengin kütüphane olarak gördüklerini ve aradıkları bilgiye ulaşabilmelerinin onları mutlu ettiğini anlatmışlardır. Öğrencilerin %88'i internette öğrenimi ilgi çekici bulmaktadırlar. %62 oranında öğrenci internette öğrenmenin zevkli olmasının bilgilerin akılda kalıcı olmasını da arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %100'ü internetin herkese eşit ve eşzamanlı bilgi alışverişi imkanı sağlama durumunu olumlu bulmuşlar ve bu durumun ilgerilerini çektiğini, %92'si internetin araştırma yapma isteklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Olumsuz yönleri açısından internet kullanımının eğitim ve öğretimdeki etkilerine bakıldığında; öğrencilerin %12'si internette araştırma yaparken sıkıldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %16'sı internetin öğretimi etkin kılmadığını düşünmektedir. %62'lik bir öğrenci grubu internette zaman

kaybının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin %24'ü bilgi kirliliği nedeniyle, internette alınan bilgilerin doğruluğu konusunda her zaman emin olunamayacağını düşünmektedirler. %50'si de araştırma yaparken farklı sitelere geçiş yapılabildiğini belirtmişlerdir. İnternetin olumlu ve olumsuz bulunan yanlarına ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Kısa zamanda bilgiye ulaşıyoruz bu açıdan kolaylık sağlıyor. Olumsuz yönleri daha fazla bence. Öğrencileri üşengeçliğe itiyor bu da öğrencilerin araştırma kabiliyetini azaltıyor." (Ö6)

"Bilgiye ulaşma açısından internet bizi çok yardımcı olur. Merak ettiklerimizin cevabını bulabiliriz. Fakat internet yaygınlaşalı kütüphaneler unutuldu, kitap okuma azaldı, iletişim azaldı" (Ö15)

"Uzun bir araştırma ödevi için sayfalarca kitap karıştırmak yerine kısa bir şekilde internette araştırabiliyoruz. Fakat bazen ödev yapmak yerine oyun sitelerine kendimizi kaptırabiliyoruz." (Ö20)

"İnternet insanı araştırmaya iter. Bir ödev araştırırken daha fazlasını araştırma hissi verir. Doğru bilgiyi elde etmek için güvenilir siteleri seçmek lazımdır." (Ö35)

Lise öğrencilerinin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin eğitim ve öğretimde internette faydalanma durumları ve amaçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim ve Öğretimde İnternette Faydalanma Durumu ve Amacı

| Kodlar | Öğrenciler | N | % |
|--|---|----|----|
| Eğitim ve öğretim amaçlı internette genellikle faydalanırım. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö15-Ö16-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö33-Ö34-Ö35-Ö37-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50 | 37 | 74 |
| Eğitim ve öğretim amaçlı internette nadiren faydalanırım. | Ö8-Ö12-Ö14-Ö17-Ö18-Ö19-Ö30-Ö31-Ö32-36-Ö38-Ö39-Ö40 | 13 | 26 |
| İnternette merak ettiğim konuları araştırma amaçlı faydalanırım. | Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26- | 37 | 74 |

| | | | |
|---|---|----|-----|
| | Ö27-Ö28-Ö29-Ö33-Ö35-Ö36-Ö37-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö46-Ö49-Ö50 | | |
| İnternette ödevlerime yardım almak için faydalanırım. | Bütün Öğrenciler | 50 | 100 |
| İnternette bilgi paylaşımı amacıyla faydalanırım. | Ö2-Ö5-Ö6-Ö7-Ö11-Ö15-Ö16-Ö17-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö33-Ö35-Ö36-Ö37-Ö39-Ö41-Ö43-Ö44-Ö49-Ö50 | 29 | 58 |
| Derste anlamadığım ya da ilginç gelen konulara ilişkin bilgileri ve videoları internette inceliyorum/izliyorum. | Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö29-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö41-Ö44-Ö46-Ö48-Ö49 | 36 | 72 |

Tablo 5'deki eğitim ve öğretimde internette faydalanma durumu ve amacı ile ilgili öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin %74'ünün eğitim ve öğretim amacıyla interneti genellikle kullandığını görüyoruz. %24'ü ise daha seyrek de olsa eğitim ve öğretim amacıyla kullandığını beyan etmişlerdir. Bu durumda katılımcı öğrencilerin tümünün interneti eğitim ve öğretimde kullandığı anlaşılıyor. %74'ü interneti araştırma yapma amaçlı kullanmaktadırlar. Öğrencilerin tamamı ödev yaparken internet yardımı aldığını belirtmişlerdir. %58'i bilgi paylaşımı konusunda interneti kullandıklarını söylemişlerdir. %72'si derste anlayamadığı konulara ilişkin bilgileri ve videoları internette izlemektedirler. Öğrencilerin bu konularla ilgili görüşlerinden alıntılar şöyledir;

"Ödev, proje ve yıllık ödevlerde internette faydalanırım."(Ö1)

"Son deneme sınavında çıkan soru daha önce internette çözdüğüm soru örneği ile aynıydı, kolayca yapmıştım."(Ö2)

"En çok ders amaçlı interneti kullanıyorum. Coğrafya dersinde köprü ve karayollarına internet üzerinden bakıp detaylı bilgi aldım. Ülkemizi daha iyi tanımlayabiliyoruz bu şekilde."(Ö3)

"İnternette sıkça yararlanırım. Arkadaşımla dikkatimiz dağıldığında dersi dinleyemediğimiz oluyor. Video ile ders anlatım sitelerinden ya da randevu ile konu tekrarı istediğimiz, öğretmenlerin o konuları bize anlattığı siteler var oralardan bu açığımızı kapatıyoruz."(Ö6)

"İnternette öğretim için faydalanırım ama sosyal paylaşım sitelerinde daha fazla zaman geçiriyorum. Yeni bilgiler almayı severim. Tarihi eserleri inceliyorum. Arkeolog olmayı istiyorum bu yüzden özellikle sikkelerle ilgili sitelere bakarım."(Ö8)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar;

-Öğrencilerin çoğunluğu interneti sosyal paylaşım sitelerini takip etmek ve mesajlaşmak için kullan-

maktadır. Bununla birlikte öğrencilerin çoğu interneti ödev ve derslerle ilgili araştırma yapmak için de kullanmaktadır.

Kulu (2012) tarafından yapılan araştırmada da internetin öğrenciler için çok önemli olduğu, öğrencilerin internette çok zaman harcadıkları ve özellikle sosyal paylaşım sitelerinin öğrenciler için vazgeçilmez olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada internet kullanımı öğrencilerin başarıları ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin interneti ders çalışmak amacıyla kullandıklarında okul başarılarının da arttığı belirlenmiştir.

-Öğrencilerin 5/4'ü ödev ve araştırma yapmak için sıkça interneti kullandığını söylerken, diğer öğrenciler ödev ve araştırma yapmak için nadiren internete başvurduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin tümü sık olarak da olsa, nadiren de olsa interneti ödev ve araştırma yapma amaçlı kullanmaktadır.

Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada interneti ödev yapmak amacıyla kullananların ortalaması, ödev yapmak amacıyla kullanmayanların ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin okul yaşantısında internette daha fazla yararlandıkları tespit edilmiştir.

-Öğrencilerin çoğunluğu internetin eğitim ve öğretimde kullanılması gerektiğini düşünmekte iken, kullanılmaması gerektiğini düşünen öğrenci sayısı yok denecek kadar azdır.

Öğrencilerin çoğunluğu internetin öğrenmeyi, bilgi edinmeyi sıkıcılıktan kurtardığını ve eğlenceli hale getirdiğini belirtmiş olup öğrencilerin 5/1'lik kısmı, internetin eğitim ve öğretimde diğer sitelere bakabilme kolaylığı nedeniyle dikkat dağınıklığına yol açtığını düşünmektedirler.

Ece (2004) tarafından yapılan araştırmada eğitim öğretimde kullanılmak üzere tasarlanan animasyonların öğrencilerin ilgisini çektiği ve de anlaşılabilirliği olan konuların anlatımında kolaylıklar ve büyük fayda sağladığı belirlenmiştir.

Tuncer (2007) çalışmasında bilgisayar ve internetin bağımlılık oluşturduğunu, sosyal yetenekleri köreltildiğini, öğrencilerde bazı istenmedik tavır ve davranışların gelişmesine imkan tanıdığını belirtmiştir.

-Öğrencilerin tamamı, internet insanların eğitime, bilgi sahibi olma haklarını kullanmalarını sağlayan bir araç olduğunu düşünmektedirler.

İnternette herkesin kendisine ve hızına uygun öğrenme imkânı yakaladığı tüm öğrencilerin ifadesidir.

Üstün (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, amacına hizmet edecek biçimde hazırlanmış internet destekli araştırma faaliyetlerini yaparlarken, edindikleri bilgileri daha iyi bir şekilde sunmaya çalıştıkları, eleştirebildikleri ve değerlendirme yapabildiklerinin saptandığı belirtilmiştir.

-İnternette aradıkları bilgilere ulaşabilmenin kendilerini mutlu ettiğini belirten öğrenciler örnek grubunun tümünü oluşturmaktadır ve öğrencilerin çoğunluğu internette öğrenimi ilgi çekici bulmaktadır.

Ece (2004) çalışmasında, sınıf başarısında internet destekli verilen eğitim ile klasik eğitim arasında anlamlı bir fark olduğunu, internet destekli verilen fizik eğitiminin öğrencilerde başarıyı arttırmada olumlu yönde etki ettiğini tespit etmiştir.

-Öğrencilerin 5/3'ü internetin öğrenme ve öğretimi etkin kıldığını ve zevkli olacağından dolayı akılda kalıcı olacağını düşünmektedirler.

Üstün (2010) tarafından yapılan çalışmada internet desteği ile yapılan araştırma etkinlikleriyle verilen dersin klasik yöntemlerle işlenen derse oranla daha verimli olduğu, bu durumda öğrencilerin internet okur-yazarlık seviyelerinin artış gösterdiği ve akademik başarılarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu belirtilmiştir.

-Öğrencilerin çoğunluğu internetin araştırma isteklerini arttırdığını beyan etmektedir. Öğrencilerin çoğu interneti merak ettiği konuları araştırmak amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir.

-Çok az bir orandaki öğrenci internette araştırma yapmayı sıkıcı bulmakta ve internetin öğrenme öğretimi etkin kılmayacağını düşünmektedir.

-Öğrencilerin yarısı, araştırma yaparken farklı sitelere geçiş yapılabildiğini bunun da internetin olumsuz bir özelliği olduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir.

Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada İnternet kullanım süresi arttıkça, İnternet bağımlılık düzeyleri de artmaktadır.

-Olumsuz yönlerinden, internetten zaman kaybı olduğu yönünde görüş bildiren öğrenciler 5/3 oranındadır.

Gençer (2011) çalışmasında, yaşamın değişik alanlarında kendini gerçekleştirme olanağına sahip olmayan bireyin, internette istediği her şeyi yapabileme durumundan dolayı internet ortamında kendini kaybetmekte ve başarı duygusunu internette daha da bağlanarak yaşamakta olduğunu belirtmiştir.

-Öğrencilerin çok az bir kısmından internette bilgi kirliliği olduğu ve doğru bilgiye ulaşmanın güç olduğu yönünde eleştiri gelmiştir. Öğrenciler doğru bilgiye nasıl ve nereden ulaşabileceklerini ve nasıl güvenebileceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir.

-Öğrencilerin çoğu internetten bilgi paylaşımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Ödev yardım siteleri, soru çözme siteleri, eğitim desteği alabildikleri sitelerden bilgi alabilmekte ya da bilgi paylaşımı yapabilmektedirler.

-Derste anlamadığı ya da derste ilginç gelen konuları ders sonrası internetten inceleyen, videolarını izleyen öğrenciler çoğunluktadır.

Üstün (2010) çalışmasında internet kullanım beceri düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, araştırmaların internet destekli olan etkinliklerinde başarı durumlarının yüksek olduğunu saptamıştır.

-Görüşme yapılan öğrencilerin tümü internet kullanmakta ve en çok sosyal paylaşım sitelerinde vakit geçirmektedirler. Öğrenciler eğitimle ilgili olarak daha çok ödev yaparken destek almak amaçlı interneti kullanmaktadır. Öğrencilerin çoğu internetin eğitimde kullanılmasının gerekli olduğunu ve internetin eğitimi daha eğlenceli bir hale getirdiğini düşünmektedirler. Öğrenciler internetin herkese eşit öğrenme imkânı verdiğini ve bireylerin kendi hızlarına uygun bir biçimde bilgi edinme olanağı tanıdığını, internette ulaşılan görsel verilerin ve videoların bilgilerin akılda kalmasını sağladığını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğrenciler interneti zengin bir kütüphane olarak kabul etmekte ve istedikleri bilgiye ulaşmaktan mutluluk duymaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin bir kısmı internetin zaman kaybına neden olduğunu, internette bilgi kirliliği olduğunu ve doğru bilgiye ulaşmanın güç olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak öğrenciler eğitimde interneti yararlı bulmakta ve doğru bilgiye ulaşmak için rehberlik hizmetlerine ihtiyaç hissetmektedirler.

Öneriler;

-Liselerde eğitim programlarına teknolojik gelişmelere paralel dersler dahil edilebilir, teknoloji okur-yazarı gençlerin yetiştirilmesi sağlanabilir. Öğrenci-

ler internette araştırma yaparken ulaştığı bilginin doğru ya da yanlış olabileceği durumunu ayırt edebilecek yetkinliği kazanabilecek ve çok yönlü araştırmalarla doğruya ulaşmaya çalışabilecek şekilde yönlendirilebilirler.

-Öğretmenlerin her alanda öğrencilere rehberlik ettiği eğitim sistemimizde, öğrencilere bu konuda da yardımcı olmaları eğitim sürecine faydalı olabilir. Arama motorlarından bilgi taramasını etkin bir biçimde yapabilmelerine yardımcı olmak, güvenilir bilgi kaynaklarını önermek, internette doğru zaman kullanımı hakkında bilgi vermek, araştırma yap-

manın keyifli yanlarını gösterip, özendirici olmak ve velileri internetin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgilendirmek konularında yardımcı olunabilir.

-Öğrencilerin interneti kullanma alışkanlıkları velilerin sınırlama ve gözetiminde olabilir. Bu konu ile ilgili veliler okulda verilecek eğitimlerle internet hakkında bilgilendirilebilir.

-Öğretmenlerin, internet kullanımının eğitimdeki etkileri üzerine düşünceleri ve deneyimleri araştırılabilir.

Kaynakça

- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 191-196.
- Bulun, M. ve Gülnar, B. ve Güran, S. (2004). Eğitimde Mobil Teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 159-165.
- Hoşgörür, V. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Editörler). (İkinci baskı). s. 130 Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ece, E. (2004). *Lise 1 Fizik Dersi Eğitiminin İnternet ve İnternet Destekli Eğitimle Verilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M., Ergün, E. (2008). Web Sitelerinin Çeşitli Özellikleri Ve Eğitim Kurumları Web Sitelerine Yansımaları. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(1), 2-19.
- Gençer, S. L. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Durumlarının İnternet Kullanım Profilleri ve Demografik Özelliklere Göre Farklılıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Projesi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Ş. (1999). İnternet Ortamında Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 145-161.
- Kulu, M. (2012). *Öğrencilerin İnternet Kullanımına Yönelik Görüşleri ve Okul Başarısı ile İlişkili (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi.
- Toraman, M. (2013). *İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Ağ Kullanım Düzeylerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi.
- Tuncer, M. (2007). Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitim Teknolojisinin Öğrenen Sağlığına Etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 20, 26-31.
- Türkiye Bilişim Derneği (2002). *e-Kültür'ün yaygınlaştırılması Çalışma Grubu Raporu*. http://www.tbd.org.tr/usr_img/cd/kamubib14/raporlarPDF/RP7-2002.pdf adresinden 22 Ocak 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Üstün, A.G. (2010). *İnternet Destekli Araştırma Etkinliklerinin İlköğretim IV. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Okur-Yazarlık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2013). *Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2012). *Ortaöğretimde Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı (Tekirdağ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Velilerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin İncelenmesi

Bekir ÇELİK

Ahmet ESKİCUMALI

Özet

Bu çalışma okul öncesi eğitimden veli beklentilerini ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Çalışma İzmir ilinin Menemen ilçesinde ikamet eden 35 aile reisi ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. Bu teknik daha derinlemesine veli beklentilerini ön plana çıkarmak için kullanılmıştır. Görüşme anında velinin durumuna göre sorular detaylandırılmıştır. Çalışma kapsamında velilerin okul öncesi eğitimden beklentileri genel olarak, öncelikle böyle bir eğitim veliler tarafından çok yüksek oranda (%97) desteklenmektedir. Bu bölgede okul öncesi eğitimin fiziki şartlarının çok yetersiz olduğu (%72) ve okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin yetersiz olduğu (%65) görüşü ön plana çıkmaktadır. Okul öncesi eğitime çocuğu gönderme annelerin çalışıp çalışmaması ile değişmemektedir. Her iki durumda da çocukları okul öncesi eğitime gönderdik sonucu (%97) çıkmıştır. Velilere göre bu kurumlar çocuğu sosyalleştirmeli, öz güven oluşturmali, paylaşımcı yapmalı, okula hazırlamalı ve çocuğa sevgi ve saygıyı öğretmelidir. Velilere göre okul öncesi eğitim kurumlarının amacı dürüst, ahlaklı, sosyal, özgüvenli çocuk yetiştirmek ve çocukları okula hazırlamak olmalıdır. Çalışma sonucunda ailelerin beklentileri doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında düzeltmeler ve geliştirmeler yapılmasına ışık tutmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Aile, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Beklenti.

1. GİRİŞ

Eğitim bir toplumun kalkınmışlık ve gelişmişlik göstergelerinde en önemli faktördür. Bir ülke ne kadar çok nitelikli ve kaliteli insana sahip ise o kadar çok gelişmiş ve kalkınmış olur. Eğitimin en önemli kısmını ise okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Eğitimin temeli diyeceğimiz eğitim bu yaşlarda verilmektedir. Bu eğitim ileriki yaşları etkilemektedir. Okulöncesi eğitimin tanımına bakılacak olursa, 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (Gürkan,2000, s.4-5). Türkiyede yapılan araştırmalarda aile beklentileri ile okul öncesi eğitim hedefleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunun için bu beklentilerin tüm bireylerin ortak özelliklerini yansıtması önemlidir. Bunun için ailelerinde okul öncesi eğitime mutlaka iştiraklenmelidir. Onların da görüşleri ve düşünceleri mutlaka bilinmeli ve paylaşılmalıdır (Şimşek, Z.C., İvrendi, A., 2004).

1.1 Amaç

İzmir'in Menemen ilçesinden yola çıkılarak Türkide ki velilerin okul öncesi eğitime bakış açıları ve okul öncesi eğitimden beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu beklentiler sayesinde daha sağlıklı bir

eğitim sistemi kurulmasına yardımcı olması hedeflenmiştir.

1.2 Alt Problemler

1-Okul öncesi eğitim olmalı mı, yoksa ailedeki eğitim yeterli mi? 2- Okul öncesi eğitimin fiziki şartları nasıl olmalı.? 3- Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri neler olmalı.? 4-Okul öncesi eğitim çocuğa en çok ne kazandırmalı ? 5-Okul öncesi eğitimin amacı ne olmalı?

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

2.1 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni İzmir ilinin menemen ilçesidir. Örneklem yöntemi olarak kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Menemende ikamet eden 35 aile reisi ile görüşülmüştür.. Her bir aile reisi V-1, V-2 .. şeklinde belirtilmiştir. Aşağıdaki tabloda kişilerin demografik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo-1. Görüşmecilerin demografik özellikleri.

| Değişken | Kodlar | n | % |
|-------------|----------------|----|----|
| Yaş | 30 ve altı : | 3 | 9 |
| | 30-40 arası: | 29 | 82 |
| | 40 ve üstü: | 3 | 9 |
| Okul Durumu | Lise: | 1 | 3 |
| | Yüksekokul: | 12 | 34 |
| | Fakülte: | 19 | 54 |
| | Yüksek lisans: | 3 | 9 |
| Eş Durumu | Çalışıyor: | 9 | 26 |
| | Çalışmıyor: | 26 | 74 |

Tablo incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun 30-40 yaş arası (%82), fakülte mezunu (%54) ve eşlerinin çalışmadığı (%76) görülmektedir.

2.2 Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler görüşmenin daha rahat ve gizlilikten dolayı kayıt altına alınmamıştır. Görüşmede önceden

Tablo-2. Görüşmecilerin "Okul öncesi eğitim olmalı mı, yoksa ailedeki eğitim yeterli mi" ile ilgili görüşleri.

| Temalar(Katagoriler) | Kodlar | n | % |
|----------------------|----------------------------|----|----|
| Olmalı. | Okul öncesi eğitim olmalı. | 34 | 97 |
| Olmalı. | Ailedeki eğitim yeterli. | 1 | 3 |

Tablo incelendiğinde katılımcıların %97'si Okul öncesi eğitim olmalı diyor, %3'ü de ailedeki eğitimi yeterli buluyor. Veli görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Ailedeki eğitim önemli ,okulöncesi eğitim ile desteklenmelidir."(V-1)

"Okul öncesi eğitim kesinlikle olmalı"(V-2)

Tablo-3. Görüşmecilerin "okul öncesi eğitime çocuğunuzu göndermeniz, eşinizin çalışıyor/çalışmıyor olması ile değişirmiydi" ile ilgili görüşleri.

| Temalar(Katagoriler) | Kodlar | n | % |
|----------------------|---|----|----|
| Değişmezdi. | Her durumda da gönderirdim. | 34 | 97 |
| Değişirdi. | Her durumda da göndermezdim. | - | 0 |
| | Eşim çalıştığı için mecburiyetten gönderiyorum. | 1 | 3 |

Bu soruda "okul öncesi eğitime çocuğunuzu göndermeniz, eşinizin çalışıyor/çalışmıyor olması ile değişirmiydi" sorulmuştur.. Tablo incelendiğinde katılımcıların %97'sinin "Değişmezdi. Her durumda da gönderirdim" demiştir. Bunlarda %3'ü ise "Değişirdi. Eşim çalıştığı için mecburiyetten gönderiyorum, yoksa göndermezdim" diyor. Veli görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Değişmezdi. yine de gönderirdim."(V-2)

hazırlanan sorular görüşme esnasında katılımcıların cevapları doğrultusunda neden ve sebepler olarak farklı şekillerde yeniden derinlemesine sorulmuştur. Görüşmeler 15-20 dk.sürmüştür.

3.BULGULAR

Yöneltilen her bir soru için, katılımcılardan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

"Okul öncesi eğitim mutlaka olmalı"(V-3)

"Olmalı. Okul öncesi eğitimi ailedeki eğitime destek olarak görüyorum."(V-35)

"Olmalı. Okul öncesi eğitim ailedeki eğitimi tamamlayan bir unsurdur."(V-35)

"Ailedeki eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum."(V-8)

"Eşim çalışmamasına rağmen çocuğu okul öncesi eğitime gönderiyorum "(V-3)

"Değişmezdi. Sadece eşim çalışmasa biraz daha geç gönderirdim.(4.5 yaş) "(V-7)

"Değişmezdi. Sadece eşim çalışmasa yarım gün gönderirdim. Tam gün ve fazla göndermek biraz olumsuz etkiliyor çocuğu. "(V-9)

"eşim çalıştığı için mecburiyetten gönderiyorum, çalışmasaydı göndermezdim." (V-8)

Tablo-4. Görüşmecilerin “okul öncesi eğitimin fiziki şartlarından memnunmusunuz? Sizce nasıl olmalı” ile ilgili görüşleri.

| Temalar | Kodlar | n | % | % |
|-------------------|------------------------------|----|----|----|
| Memnun olanlar | Genel olarak memnunum. | 8 | 22 | 28 |
| | Çok memnunum. | 2 | 6 | |
| Memnun olmayanlar | Genel olarak memnun değilim. | 22 | 63 | 72 |
| | Hiç memnun değilim | 3 | 9 | |

Bu soruda “okul öncesi eğitimin fiziki şartlarından memnunmusunuz? Sizce nasıl olmalı” sorulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcıların %28’i okul öncesi eğitimin fiziki şartlarından memnun olduğunu belirtiyor. Bunlardan ise sadece %6’sı çok memnun olduğunu belirtiyor. Katılımcıların %72 ise memnun olmadığını belirtiyor. Bunlardan da %9 ise hiç memnun olmadığını belirtiyor. Veli görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Genel olarak memnunum.”(V-1)

“Çok memnunum. Sadece diğer okul öğrencileri ile yanyana olmamalı.” (V-12)

“Çok memnunum.Ülkemizdeki kurumların yeterli standartlarda olduğunu düşünüyorum.” (V-24)

“Genel olarak memnun değilim. Özellikle devlete ait olanlardan.. Müstakil, bahçeli ve oyun parkı olmalı. Okulda kullanılan malzemeler sağlıklı olmalı.”(V-3)

“Genel olarak memnun değilim. Mutlaka müstakil olmalı. Bahçesi, oyun alanı ve havuz olmalıdır.” (V-8)

“Genel olarak memnun değilim. Okul öncesi eğitimin fiziki şartları çok önem arz etmektedir. Görsellik çocuklar için çok önemlidir.” (V-25)

“Genel olarak memnun değilim. Genellikle bina katları kullanılıyor. Düz ve bahçeli alanlarda kurulmalıdır.” (V-26)

“Genel olarak memnun değilim. Yöneticiler olaya profesyonel yaklaşmalılar. Ona göre şartları iyi bir kurum olmalıdır.”

(V-5)

“Genel olarak memnun değilim. Küçük çocukların okula daha rahat alışması için fiziki şartlar çok önemlidir.Kullanılan malzemeler mutlaka hijyenik olmalıdır.”(V-29)

“Genel olarak memnunum. Genel olarak geniş bir alanda kurulmalı. Çocuklar her sınıfa rahat rahat gidebilmeli.”(V-30)

“Genel olarak memnun değilim. Sınıflar az olmal. Müstakil, oyun parklı ve bahçeli olmalı.” (V-33)

“Hiç memnun değilim.Temizlik olsun, hijyen olsun, bakım tutum olsun neredeyse yok denecek kadar az. Temizliğe ve hijyene çok önem verilmeli.” (V-16)

Tablo-5. Görüşmecilerin “okul öncesi öğretmenlerden memnunmusunuz? Sizce nitelikleri neler olmalı” ile ilgili görüşleri.

| Temalar | Kodlar | n | % | % |
|-------------------|------------------------------|----|----|----|
| Memnun olanlar | Genel olarak memnunum. | 10 | 29 | 35 |
| | Çok memnunum. | 2 | 6 | |
| Memnun olmayanlar | Genel olarak memnun değilim. | 20 | 57 | 65 |
| | Hiç memnun değilim | 3 | 8 | |

Bu soruda “okul öncesi öğretmenlerden memnunmusunuz? Sizce nitelikleri neler olmalı” sorulmuştur Tablo incelendiğinde katılımcıların %34’i okul öncesi öğretmenlerden memnun olduğunu belirtiyor. Bunlardan ise sadece %6’sı çok memnun olduğunu belirtiyor. Katılımcıların %65 ise memnun olmadığını belirtiyor. Bunlarda %8 ise hiç memnun olmadığını belirtiyor. Veli görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Genel olarak memnunum. Öğretmenler okul öncesi öğretmenliği mezunu olmalı.”(V-1)

“Genel olarak memnunum. Çocukların dış ortamda ilk defa karşılaştıkları kişi okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenlerin iletişim becerileri çok iyi olmalıdır.” (V-29)

“Genel olarak memnunum. Öğretmenler çocuklarla ilgilenmeli, sevecen ve şefkatli olmalı.” (V-30)

“Genel olarak memnun değilim. Sevecen, kendini geliştiren ve mesleğini seven olmalı. Fakülte mezunu olmalı.” (V-33)

“Çok memnunum. Yanlarında mutlaka kız meslek lisesi yardımcı olmalıdır” (V-12)

“Çok memnunum. Öğretmenlerin yeterince ilgili olduğunu düşünüyorum.”(V-24)

“Genel olarak memnun değilim. Öğretmenler en az lisans seviyesinde olmalı.Sürekli kendini yenilemeli ve geliştirmeli. Çocukları kendi çocuğu gibi görmeli ve çok sevmeli.”(V-3)

“Genel olarak memnun değilim. Öğretmenler çok iyi bir eğitimden geçmelidir.” (V-8)

"Genel olarak memnun değilim. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri çok önemli. Mutlaka lisans seviyesinde olmalı. Türkiye'de bu durum göz ardı edilmektedir."(V-25)

"Genel olarak memnun değilim. Öğretmenler istekli olmalı. Çok bilgili ve çocuk psikolojisinden anlamalıdır."(V-26)

"Genel olarak memnun değilim. Öğretmenlerin çocuk psikolojisi ve genel kültür olarak daha bil-

gili olmalarını bekliyorum. Tabii mutlaka onları da bu işe motive etmek için maddi durumlarının iyileştirilmesi gerekmektedir." (V-5)

"Hiç memnun değilim. Her açıdan zayıf olduklarını düşünüyorum. Çocuklara ayırım yapılarak davranılmakta. Üç beş öğrenci seciliyor diğerleri göz ardı ediliyor" (V-16)

Tablo-6. Görüşmecilerin "sizce okul öncesi eğitim çocuğa en çok ne kazandırmalı?" ile ilgili görüşleri.

| Temalar | Kodlar | n |
|---------------------|--|----|
| ÇOCUĞUN KAZANIMLARI | Çocuğu sosyalleştirmeli. | 20 |
| | Çocuğa özgüveni vermeli. | 12 |
| | Çocuğa paylaşmayı öğretmeli. | 11 |
| | Çocuğu okula hazırlamalı | 7 |
| | Çocuğa iletişim becerisi kazandırmalı | 7 |
| | Çocuğun fiziki kabiliyetlerini geliştirmeli. | 6 |
| | Çocuğa sevgi ve saygıyı öğretmeli. | 6 |

Bu soruda "sizce okul öncesi eğitim çocuğa en çok ne kazandırmalı?" sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar incelenmiş ve en çok vurgulanan özellikler tabloda kişi sayısı olarak belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi eğitimin çocuğa en çok kazandırması gereken davranışın katılımcıların 20'si tarafından belirtilen "çocuğu sosyalleştirmeli" olmuştur. Bundan sonra ise 12 kişi "çocuğa özgüveni vermeli", 11 kişi "çocuğa paylaşmayı öğretmeli", 7 kişi "çocuğu okula hazırlamalı ve çocuğa iletişim becerisi kazandırmalı" ve 6 kişi de "çocuğun fiziki kabiliyetlerini geliştirmeli, çocuğa sevgi ve saygıyı öğretmeli" demişlerdir. Veli görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Çocukların motor gelişimine katkı, sosyalleşme, paylaşım ve okula hazırlık kazandırılmalıdır."(V-1)

"Çocuklara matematiği öğretmeli, el becerilerini geliştirme, ezber kabiliyeti geliştirme, kendi cinsiyetini tanıtmaya, sosyal olm ve kendine güveni arttırmalı."(V-3)

"Çocuklara disiplin, paylaşma, arkadaşlık ve hayal etme gücü kazandırmalı."(V-5)

"Çocuklara çevreyle etkileşimi arttırmalı, okul hayatına yardımcı olmalı, büyüklere saygı ve sevgiyi aşılamalı ve en önemlisi çocukları hayata hazırlamalıdır."(V-6)

"Çocuklara okulu sevdirmek nefret ettirmemek, ahlaklı olmayı, büyüklere saygılı olmayı, dürüst ve doğru olmayı kazandırmalı."(V-8)

"Çocuklara sosyalleşmeyi ve kendini tanımayı, kendine güven ve paylaşmayı, adaleti ve dürüstlüğü, milli duyguları ve toplumun değerlerini öğretmelidir." (V-9)

"Çocuklara paylaşmayı, özgüveni, sosyalleşmeyi öğretmeli ve çocukları okula hazırlamalıdır."(V-11)

"Çocuklara özgüveni, kendi başına karar verme ve iletişimi öğretmelidir."(V-13)

"Çocuklara sosyalleşmeyi ve birlikte birşeyler yapabilmeyi kazandırmalıdır."(V-14)

"Çocuklara bireysel karar verme, el becerilerini geliştirme, toplum içinde yaşama ve uyum sağlamayı kazandırmalıdır."(V-15)

"Çocuklara özgüven duygusunu kazandırmalıdır."(V-16)

"Çocuklara girişimcilik ve sosyalleşmeyi kazandırmalıdır."(V-17)

"Çocukları geleceği konusunda aydınlatmalı ve hayata bakış açısına yön verebilmelidir."(V-21)

"Çocuklara disiplini, ilk öğretim için temel bilgileri vermeyi, iletişim kura bilmeyi ve paylaşmayı öğretmelidir."(V-22)

"Çocuklara sosyalleşmeyi, paylaşmayı öğretmeli ve çocukları okula hazırlamalıdır."(V-25)

"Çocuklara kendine güveni, sosyalleşmeyi ve ifade özgürlüğünü öğretmelidir."(V-26)

"Çocuklara özgüven, kendini daha rahat ifade edebilme, el ve koordinasyon becerisi öğretmelidir."(V-27)

"Çocuklara bireysel beceri katmalı, çevreyle iletişimini güçlendirmeli, konuşmasını hızlandırmalı ve kelime haznesini geliştirmelidir." (V-30)

"Çocuğa birşeyler başarabileceğini öğretmeli ve özgüven kazandırmalıdır."(V-31)

"Bence kendini iyi ifade edebilme yeteneği ve çevre ile iletişim becerisi kazandırmalıdır."(V-32)

" Bence kendini iyi ifade edebilme yeteneği, sosyelleşme ve okul hayatına hazırlama olmalıdır."(V-33)

" Bence beraber yaşama, paylaşma, ahlaklı olma ve kendini iyi ifade edebilme yeteneği kazandırmak olmalıdır."(V-35)

Tablo-7. Görüşmecilerin "sizce okul öncesi eğitimin amacı ne olmalı?" ile ilgili görüşleri.

| Temalar | Kodlar | n |
|---------------------------|--|----|
| OKULÖNCESİ EĞİTİMİN AMACI | Çocuğu okula hazırlamalı | 13 |
| | Çocuğu sosyalleştirmeli. | 10 |
| | Erdemli, ahlaklı ve dürüst çocuk yetiştirme. | 6 |
| | Çocuğa özgüven vermeli. | 5 |
| | Çocuğa iletişim becerisi kazandırmalı. | 3 |
| | Çocuğu hayata hazırlamalı. | 2 |

Bu soruda "sizce okul öncesi eğitimin amacı ne olmalı?" sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar incelenmiş ve en çok vurgulanan özellikler tabloda kişi sayısı olarak belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde okul öncesi eğitimin amacı en çok, katılımcıların 13'ü tarafından belirtilen "çocuğu okula hazırlamalı" olmuştur. Bundan sonra ise 10 kişi "çocuğu sosyalleştirmeli", 6 kişi "erdemli, ahlaklı ve dürüst çocuk yetiştirme", 5 kişi "çocuğa özgüveni vermeli", 3 kişi "çocuğa iletişim becerisi kazandırmalı" ve 2 kişi de "çocuğu hayata hazırlamalı" demişlerdir. Veli görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Bence okul öncesi eğitimin amacı; çocukların grup çalışması, el becerilerini geliştirme ve kendini ifade etmeye katkı olmalıdır."(V-1)

" Çocuğu ilköğretime hazırlamak olmalı."(V-3)

" Okul öncesi eğitimin amacı; paylaşımcı, disiplinli, insan haklarına saygılı bir toplum yaratmalıdır. Aileden sonra temel çekirdek olarak okul öncesi eğitim gelir."(V-5)

" Çocuğu cesaretlendirme ve eğitim hayatına hazırlama olmalıdır."(V-6)

" Okul öncesi eğitim fedakar, paylaşmayı, yardımlaşmayı bilen faydalı bir toplum yaratmalıdır."(V-8)

" Okul öncesi eğitimin amacı; geleceğin parlak nesillerini yetiştirmek olmalıdır. Buradan para ve şöhret kazanmak olmamalıdır."(V-9)

" Çocuklara düzenli çalışmayı öğretme ve çocukları okula hazırlamak olmalıdır."(V-11)

" Okul öncesi eğitimin amacı; çocuğun psikolojik gelişim sürecini hızlandırmak olmalıdır."(V-13)

" Çocukları hayata hazırlamak olmalıdır."(V-14)

" Okul öncesi eğitim çocuğun gelişimine yardımcı olmalıdır."(V-15)

" Okul öncesi eğitimin amacı; çocuğu ileride göreceği eğitime hazırlama olmalıdır."(V-16)

" Amacı; çocukta kendini ifade edebilme yetisinin oluşmasını sağlamak olmalıdır."(V-17)

" Çocukları sorumluluk sahibi birey olma yönünde eğitmeli ve kendini yetiştire bilme konusunda ön ayak olmalıdır."(V-21)

" Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bilgi becerisini artırma ve ilk öğretime hazırlama olmalıdır."(V-22)

" Okul öncesi eğitimin amacı; eğitimin ilk basamağı olmasından ötürü okula adaptasyonu sağlamak. Bunun yanında sosyalleşme, kendini ifade edebilme ve el becerilerini geliştirmek olmalıdır."(V-25)

" Çocuklarda paylaşmayı, hoş görüyü, kendini ifade edebilmeyi, karşılıklı saygı göstermeyi ve muhakeme yeteneğini kazandırmayı sağlamak olmalıdır."(V-26)

" Okul öncesi eğitimin amacı; uzun yıllar sürecek öğrencilik dönemine hazırlanması için ilk öğretim alt yapısını sağlamak olmalıdır."(V-27)

" Okul öncesi çocuğu eğitim hayatına hazır hale getirmek ve toplumsal değerleri öğretmek olmalıdır."(V-30)

" Amaç; okulların zor yerler olmadığı, yeteri kadar çalışıldığı zaman eğlenceli kurumlar olduğu öğretilmeli ve çocukları eğitime hazır hale getirmek amaç olmalıdır."(V-31)

" Okul öncesi eğitimin amacı; kaliteli vakit geçirerek çocukların sosyalleşmesini sağlamak olmalıdır."(V-32)

" Bence erdemli çocuk yetiştirme olmalıdır."(V-33)

" Bana göre kendini bilen, terbiyeli ve ahlaklı çocuk yetiştirme olmalıdır."(V-35)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Görüşülen velilerin çoğunluğunu yaş olarak 30-40 yaş arası, tahsil durumu olarak fakülte mezunu ve eş durumu olarak ise eşi çalışmayan kişiler oluşturmaktadır. Veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitimin %97 oranında olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç okul öncesi eğitimin veliler tarafından çok yüksek oranda gerektiğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim çocuğu gönderme annelerin çalışıp çalışmaması ile değişmemektedir. Her iki durumda da çocukları

okul öncesi eğitime gönderirdik diyen ailelerin oranı %97 çıkmıştır. Buradan eşlerin çalışması ile aileler zorunlu olarak çocuklarını okul öncesi eğitime göndermediği, okul öncesi eğitim gerektiği için gönderdiği anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki şartlarından memnuniyet oranı araştırılmış, ailelerin %72 oranında memnun olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu memnuniyetsizliğin daha çok okul öncesi eğitim kurumlarının mustakil ve bahçeli olmaması, oyun parklarının yetersiz olması ve daha çok apartman katlarının kullanıldığından oluşmuştur. Veliler sadece %28 oranında okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki şartlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili yeterlilik %65 oranında ortaya çıkmıştır. Bu da okul öncesi öğretmenlerin veliler tarafında çoğunlukla yetersiz görüldüğü sonucunu doğurmuştur. Bu memnuniyetsizliğin daha çok öğretmenlerin yeterince ilgili olmadıkları, çocukları fazla sevmedikleri, maddi sıkıntıları ön plana çıkardıkları ve eğitim seviyesi olarak yeterli düzeyde olmadıklarından ortaya çıkmıştır. Buna rağmen aileler tarafından %35 oranında öğretmenlerden memnuniyet vardır.

Aileler okul öncesi öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili ise genel olarak yeterli alan eğitimini almış, çocukları kendi çocukları gibi seven ve ilgilenen, adeletli, sürekli kendini geliştiren öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim seviyesi olarak okul öncesi öğretmenleri en az dört yıllık fakülte okumuş ve çocuk psikolojisi yönünden kendini geliştirmiş öğretmenler olmalılardır.

Velilere göre okul öncesi eğitim kurumları çocuklara neler kazandırmalı yönündeki soru karşılığında 35 kişiden 20'si çocuğu sosyalleştirmeli demişlerdir. İkinci olarak ise 12 kişi çocuğa özgüven duygusu kazandırmalı demiştir. Üçüncü olarak ise 11 kişi çocuğa paylaşmayı öğretmeli demiştir. Dördüncü olarak ise 7 kişi çocuğu okula hazırlamalı ve çocuğa iletişim becerisi kazandırmalı demiştir. Beşinci olarak ise 6 kişi çocuğun fiziki kabiliyetlerini geliştirmeli ve çocuğa sevgi ve saygıyı öğretmeli demiştir. Velilere göre bu kurumlar çocuğu sosyalleştirmeli, öz güven oluşturmali, paylaşımcı yapmalı, okula hazırlamalı ve çocuğa sevgi ve saygıyı öğretmelidir.

Velilere göre okul öncesi eğitim kurumlarının amacı ne olmalı yönündeki soru karşılığında, 35 kişiden 13'ü çocuğu okula hazırlamak olmalı demiştir. İkinci olarak ise 10 kişi çocuğu sosyalleştirmeyi amaç edinmeli demiştir. Üçüncü olarak ise 6 kişi erdemli, ahlaklı, ve dürüst çocuk yetiştirme olmalı demiştir. Dördüncü olarak ise 5 kişi çocuğa özgüven vermeli demiştir. Beşinci olarak ise 3 kişi çocuğa iletişim becerisi kazandırmalı ve 2 kişi de çocuğu hayata hazırlamalı demiştir. Velilere göre okul öncesi eğitim kurumlarının amacı kısaca dürüst, ahlaklı, sosyal, özgüvenli çocuk yetiştirmek ve çocukları okula hazırlamak olmalıdır.

4.1 Öneriler

Bir ülkenin geleceği bireylerin en iyi eğitim almasına bağlıdır. Bireylerin eğitiminde de en önemli kısım, çocukların temel eğitimi olan okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim de aile ile beraber desteklenmediği sürece başarısız veya eksik olacaktır. Bunun için velilerin okul öncesi eğitime katkıları önem arz etmektedir. Bu katkıların da velilerin beklentileri ile okul öncesi eğitim hedeflerinin bütün olması durumunda başarıya ulaşacağı aşikardır.

Bu çalışma sonucuna göre Türkiye de okul öncesi eğitimin gerekliliğine velilerde inanmaktadır. Velilerin genel görüşüne göre okul öncesi eğitimin fiziki şartlarının ve öğretmen kalitelerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Velilerin okul öncesi eğitimden beklentileri bu kurumlar çocuğu sosyalleştirmeli, öz güven oluşturmali, paylaşımcı yapmalı, okula hazırlamalı ve çocuğa sevgi ve saygıyı öğretmelidir.

Bu çalışma gibi değişik bölgelerde bu konu üzerine değişik ve daha geniş örneklemli çalışmalar yapılarak daha genel ve güvenilir veli beklentileri ortaya çıkarılabilir. Bu beklentiler ve veriler ışığında okul öncesi eğitim hedefleri, öğretmen nitelikleri ve fiziki şartları hakkında düzeltmelere gidilmelidir. Bu ve bu gibi çalışmalarda en önemlisi yöneticiler tarafından bu çalışmaların sonuçlarının dikkate alınarak eğitimde değişimlere ve yeniliklere gidilmesidir. Yoksa bu çalışmalar sadece litaratürde kalmaya devam edecek ve ülkeye başka bir faydası olmayacaktır.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Alicıgüzel, İ., (1999). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*, 2.Baskı, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Başal, A., (1998). *Okul Öncesi Eğitimine Giriş*, Bursa, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayın No:126, VİPAŞ Yayınları
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). *Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment*. *Developmental Psychology*, 46, 258–265.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2005). *First grade and educational attainment by age 22: A new story*. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458–1502.
- Gürkan, T, (2000). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Editör: Şefik Yaşar, Anadolu Üniversitesi yayınları, (s. 3-10). Eskişehir.
- Oktay, A. (2003). *21.Yüzyıla Girerken Dünya da Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- MEB. (2009c). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html 01 aralık 2014
- “Okul öncesi eğitim nedir” <http://www.forumalew.org/okul-oncesi-egitim/320943-okul-oncesi-egitim-nedir-neden-onemlidir.html>, adresinden 01 aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- “Okul öncesi eğitim ve önemi” <http://www.forumalew.org/rehberlik/89096-okul-oncesi-egitim-ve-onemi.html> , adresinden 01 aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Seyfullahoğulları, A., “ *Ailelerin Anaokullarından Beklentileri Üzerine Bir Araştırma* ” Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 2, Haziran 2012
- Şimşek, Z.C., İvrendi, A., (2014). “ *Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri* ” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(2), 240-254 .
- Varlier, G., (2004) *Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yanıklar, C., Altınkaynak, Ş.Ö., (2014) . “ *Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklarının Gelişimine Yönelik Beklentileri*” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 30, 56 – 72.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ailelerin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeylerinin İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Başarıları Üzerine Etkisi (Trabzon Örneği)

Hanife ARICI*

Ahmet ESKICUMALI**

Özet

İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır (MEB,1739 sy kanun). Bu araştırmada zihinsel olmayan etmenlerden aile faktörünün ilköğretimdeki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Örgün eğitim kurumları olan okullarda planlı, programlı çalışılmasına rağmen öğrencilerin yetiştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşılamamaktadır. Öğrencilerin ileriki eğitim hayatlarında, okula ve topluma uyumlarında problemler yaşanmaktadır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için eğitim-öğretim çalışmalarında okullarla birlikte çevre ve aile faktörlerinin öğrenme ortamına katılması zorunludur. Araştırma giriş, alan yazın taraması, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini Trabzon ili merkez ve ilçe devlet okulları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ildeki devlet okullarından rastgele seçilen 2 okul ile 3 ilçedeki 3 farklı okul, her okuldan 20 öğrenci olmak üzere 200 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde konu değiştirilmeden ve etkileme çabası güdülmeyen doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede bir bağımlı değişken birden fazla bağımsız değişkenle oransal olarak öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmada anne-babanın eğitim durumları, meslek ve gelir düzeyleri yüksek olan ailelerin, okul toplantılarına gittiği, ev ödevlerine yardımcı olduğu çocuklarını ileriki eğitimlerinde yönlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, ailede yaşayan kişi sayısı az, çocuklarını genel liseye düşünen, okul ile iletişimde olan aileler, derslere yardımcı, ödevleri kontrol eden, yardımcı kitap ve okul araç-gereçlerini zamanında alan, çalışma odasına sahip ve orada televizyon izlemeyen, sosyal olaylara duyarlı ve çocuklarının görüşüne önem veren ailelerin çocuklarının yüksek başarı gurubunda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Düşük gelirli ailelerin okul ortamına katılmadığı çekinceleri başarısızlığın önündeki en büyük etkenlerden olduğu verisine ulaşılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede yüzdelere bulunmuş, öğrenci görüşleri oranlı ölçümler kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile, ilköğretim, okul, başarı.

1. GİRİŞ

Okul, eğitim sisteminin genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür (Aytaç, 2000 akt. Güney, 2009).

Okul kişilere yalnızca bilimsel yöntemlerle bilgi aktarmaz aynı zamanda kişisel, ahlaki ve kültürel gelişimlerinin de işlendiği örgütlerdir. Bu yüzden okul sosyal bir örgüttür. Girdisi ve çıktısı insandır. Okul, girdiyi çevresinden alır belirli bir eğitim sürecinden sonra ürün olarak onu yine çevreye verir. Bu yüzden çevreyle sıkı bir ilişki içindedir. Bu süreç sağlıklı ve tam bir işbirliği ile işlerse örgüt amacına ulaşmış olur. Halka açık ve halkla yüz yüze işleyen ve etkili eğitim yöneticisinin çabasıyla okul, sistematik ve açık bir örgüt ağıdır.

Tarihin her safhasında, eğitim-öğretime duyulan ihtiyaç, eğitilmiş insana verilen değer insani diğer değerler açısından ön sıradadır. İyi eğitim almış ve kendini yetiştirmiş bireyler, gelecekte daha fazla öneme sahip olacaktır. Bu bilince sahip olan veliler, çocuklarını gönderdikleri bu örgütün, okul eğitim-öğretim ve yönetimin işleyişini takip etmeye, araştırmaya ve kontrol etmeye başlamışlardır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı, okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirmek, etkileşimi arttırmak için "Okul- Aile Birliği Yönetmeliği" çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün okullar, okul-aile birliğini oluşturmak zorundadır. Bu oluşum ülkemizde, pek çok okulumuzda tam anlaşılmasında ya da uygulamalarda bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır.

Öğrenciye kazandırılmak istenen davranış modellerinin çevreyle uyumlu olması, yaşamın içinde yer

alması, iletişim sürecinin işleyişine bağlıdır. Öğrencinin okuldan aldığı bilgi birikimini hayata uyarlamasında aile devreye girmektedir. Günümüzde yaşadığımız eğitimle ilgili en önemli problemlerden biride, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hayata uygulanamayışıdır. Bunun çözümünde de yine okulun aile ile etkili bir iletişim ağı kurmayı başarması yatmaktadır. Bedensel zihinsel sorunu olmayan öğrencilerin ve olumlu nitelendirilen tam donanımlı okul ve çevre faktörüne sahip, başarılı öğretmenlerin çalıştığı okullarda da öğrencilerin başarısız oldukları görülmektedir. Başarısızlığa sebep olan etkenler arasında, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması, okumak istemeyen çocukların ve çocuğunu okula vermek istemeyen ailelerin okul duyarlılığı konusunda, çocuklarıyla ders yapma, okul aile toplantılarına katılma, çocuğun okul işleyişi ile ilgili öğretmenle görüşme eylemlerinden kaçtıkları görülmektedir. Bu olumsuzluklar gösteriyor ki, eğitim programları ne kadar iyi hazırlırsa hazırlansın, aileler tarafından desteklenmediği sürece etkili bir eğitim anlayışından söz edilemez.

Okul yöneticisi ve öğretmenler; öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Güney,2009). Ülkemizde genellikle ailelerin okul ilişkilerine yönelik tutum ve davranışlarının olumsuz olduğu görülmektedir. Velilerin okula çağrılmalarında “para toplanacak veya öğrencisinin okulla ilgili bir sorunu olduğu” kaygısı bazı öğrenci velileri de okulun rolünü yerine getirdiğine inanarak çok fazla kendisinin yapabileceği bir şeyin olmadığı düşüncesiyle okula gelmek istemez. Ayrıca kültürel, sosyolojik ve ekonomik sebepler, ülke genelinde, alt tabakalara mensup çocukların her türlü eğitim imkânlarından yararlanma ve okul başarısı gibi konularda üst tabaka çocuklarına nazaran daha geri oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuş bir gerçektir. Ülkemizde eğitim sistemine ayrılan ekonomik payın yetersiz dağılımı bu olumsuzluğun diğer etmenleri içerisinde irdelenmelidir.

Ailelerin sosyo-ekonomik durumu, anne babanın eğitim durumu, çocuklara karşı tutum ve yaklaşımları, aile bireylerinin birbiriyle iletişimi, çocuğun maddi manevi ihtiyacının karşılanma derecesi, çocuğun birey olarak kendini ifade edebilme özgürlüğünün sağlanması, ailenin yaşadığı sosyal çevrenin ekonomik ve sosyal durumu gibi birçok etken çocuğun okul dönemindeki gelişimini etkileyecektir. İlköğretimde, okul-aile işbirliğinin yeterli olma-

dığı, okuldaki eğitimin ailede sürmediği ve ailelerin okuldaki eğitime paralel bir eğitim anlayışı içinde çocuklarını yetiştirme eğiliminde olmadığı, dolayısıyla mevcut uygulamaların ihtiyacı karşılamadığı bir gerçektir.

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile zihin dışındaki etmenlerden aile faktörü arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır.

Belirtilen bu gerekçelerden hareketle araştırmanın problemini ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile aile yapıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.1 Amaç

İlköğretim okulu öğrencilerinin aile ortamları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi genel amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.İlköğretim Okulu öğrencilerinin akademik başarıları aile bireylerinin eğitim ve meslek durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.İlköğretim Okulu öğrencilerinin akademik başarıları aile bireylerinin ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.İlköğretim Okulu öğrencilerinin akademik başarıları ailede yaşayanların sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.İlköğretim Okulu öğrencilerinin akademik başarıları ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgilenmesine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5.İlköğretim Okulu öğrencilerinin akademik başarıları evdeki çalışma ortamının durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 6.İlköğretim Okulu öğrencilerinin akademik başarıları ilköğretim sonrası tercih edilecek okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 7.İlköğretim Okulu öğrencilerinin akademik başarıları aile içindeki sosyal ilişkilere göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trabzon İli ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi çalışmaları kapsamında öncelikle Trabzon il merkezinde 2, 3 ilçe ve bu ilçelerden de 3 ilköğretim okulu belirlenmiştir. İlçelerin ve okulların belirlenmesinde ulaşılabilenden örnekleme tekniği kullanılmıştır. Belirlenen ilköğretim okullarının 8. sınıflarına ulaşılarak uygulama yapılmıştır. Bu seçimlerden sonra araştırmanın örneklemini 200 öğrenci oluşturmuştur.

2.3 Veri Toplama Aracı

Anket tekniği, kolay ve maddi imkânları fazla zorlamadan bilgileri doğrudan doğruya toplamaya da elverişli bir tekniktir (Arslantürk, 1997; Akt, Güney, 2009). Belirlenen örnekleme göre araştırma amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla öğrencilere uygulanacak anket formu geliştirilmiştir. Anket formunun hazırlanmasında, konu ile ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır ve ilköğretim okulu öğretmenleri ile görüşülerek, okul başarısı ve buna etki eden aile faktörleri hakkında onların fikirleri alınmıştır.

Veri toplama aracı örnekleme giren sınıflarda okul idaresinden izin alınarak araştırmacı tarafından bir ders saati içinde uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerini doğru olarak belirmelerini sağlamak için anketin kullanım amacı açıklanarak, kendilerini doğrudan ilgilendirmediği ifade edilmiştir. Yine öğretmenler sınıfa gelmemişlerdir. Belirlenen örneklemin tümüne uygulanmak üzere amaçlara uygun olarak hazırlanan veri toplama araçları öğrencilere dağıtılmıştır. Uygulama anında öğrencilerden gelen sorularla ilgili açıklamalar yapılarak doğru cevap vermeleri sağlanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Anket çalışması uygulandıktan sonra öğrencilerin başarısını belirlemek için; anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği, ailenin gelir durumu ve ailenin sosyal yapısının toplam katılım frekansı ile çocuğun okul yaşantısında başarıyı etkileyen etmenler arasındaki oranlar tablolarla açıklanmıştır. Anket verileri aşağıdaki tablo şekliyle belirlenmiştir.

Tablo 1. Anket verileri

| | |
|--|--|
| 1-Anne-Babanın eğitim durumunun başarıya etkisi- 0-Üniversite 1-Lise 2-İlköğretim | Ailede yaşayan kişi sayısı Büyük kardeşin eğitim durumu İlköğretimden sonra gitmek istediği okul Ailenin göndermek istediği okul |
| 2-Babanın mesleğinin başarıya etkisi | Kendisine ait çalışma odası var Babanın ödev yardım etmesi Babanın veli toplantısına katılması |
| 3- Ailenin gelirinin başarıya etkisi | Aileden yeterli harçlık alabilme Okul araç-gereçlerinin zamanında alınması |
| 4-Ailenin sosyal durumunun başarı üzerine etkisi | Veli toplantısı haricinde okula gidilmesi Ev ödevinin aile tarafından kontrolü Evde Kitaplık var mı? Kitap, dergi, gazete okunması Ders çalışırken tv seyretme alışkanlığı Okul başarınıza ailenizin etkisi Ailenize göre nasıl öğrencisiniz |

Anketin tümüne verilen cevaplar, yukarıdaki başlıklarla belirlene kıstaslar doğrultusunda frekans ve yüzdeleri alınarak tablolarda gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır.

Tablo 2. Babanın Eğitim Durumuna (Üniversite mezunu) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Ailedeki kişi sayısı | | | Büyük kardeşin eğitim durumu | | | | Gitmek istediği okul | | | Ailenin göndermek istediği okul | | |
|----------------------|--------|------------|------------------------------|--------|------------|--------|----------------------|---------------|-----------|---------------------------------|---------------|-----------|
| 3-4 | 5-6 | 7 ve üzeri | Üniversite | Lise | İlköğretim | Yok | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor |
| 26(52) | 20(40) | 4(8) | 10(20) | 10(20) | 16(32) | 14(28) | 30(60) | 20(40) | 1 | 35(70) | 15(30) | 1 |

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi babanın eğitim durumu (üniversite) mezunu olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %25 olan üniversite mezunu babaların evdeki kişi sayısı %52'si 3-4 kişiden oluşan aileler ,% 40'ı 5-6 kişiden oluşan aileler ile 7 ve üzeri kişiden oluşan aileler %8 de kalmıştır. Üniversite mezunu babaya sahip ailelerde büyük kardeşin eğitim durumu oranları ise üniversite de okuyanlar % 20, %28 de kalmıştır.

Çocuğun gitmek istediği okul dağılımında, %30 liseyi,%20 meslek liseyi seçmektedirler. Ailelerin göndermek istediği okul dağılımı ise, liseyi isteyen %70,meslek liseyi isteyen %30 da kalmıştır. Sonuçlar eğitim seviyesi üniversite olan babaların çocuklarını akademik başarı için liseyi düşündüklerini, çocuklarında tercihlerinin liseden yana olduğu ve aile kişi sayılarının çekirdek aile olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Babanın Eğitim Durumuna (Lise mezunu) Göre Öğrencilerin Akademik Babanın lise mezunu olma durumunda başarılarının Karşılaştırılması

| Ailedeki kişi sayısı | | | Büyük kardeşin eğitim durumu | | | | Gitmek istediği okul | | | Ailenin göndermek istediği okul | | |
|----------------------|--------|------------|------------------------------|--------|------------|--------|----------------------|---------------|-----------|---------------------------------|---------------|-----------|
| 3-4 | 5-6 | 7 ve üzeri | Üniversite | Lise | İlköğretim | Yok | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor |
| 17(30) | 34(62) | 4(8) | 10(16) | 13(24) | 7(14) | 25(46) | 32(58) | 23(42) | 1 | 31(56) | 24(44) | 1 |

Tablo 3'den anlaşıldığı gibi babanın eğitim durumu (lise) mezunu olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %27,5 olan lise mezunu babaların evdeki kişi sayısı %30'u 3-4 kişiden oluşan aileler ,% 62'si 5-6 kişiden oluşan aileler ile 7 ve üzeri kişiden oluşan aileler %8 de kalmıştır. Lise mezunu babaya sahip ailelerde büyük kardeşin eğitim durumu oranları ise üniversite de okuyanlar % 16, lisede okuyanlar %24, ilköğretimde okuyanlar %14 ve okul döneminde

olmayanlar % 46 de kalmıştır. Çocuğun gitmek istediği okul dağılımında, %58 liseyi, %42 meslek liseyi seçmektedirler. Ailelerin göndermek istediği okul dağılımı ise, liseyi isteyen %56, meslek lisesini isteyen %44 da kalmıştır. Sonuçlar eğitim seviyesi lise olan babaların, çocuklarını akademik başarı için liseyi düşündüklerini, çocuklarında liseyi tercih ettikleri ve aile kişi sayılarının üniversite mezunu baba yapısına göre artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Babanın Eğitim Durumuna(ilköğretim mezunu) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Ailedeki kişi sayısı | | | Büyük kardeşin eğitim durumu | | | | Gitmek istediği okul | | | Ailenin göndermek istediği okul | | |
|----------------------|---------|------------|------------------------------|--------|------------|---------|----------------------|---------------|-----------|---------------------------------|---------------|-----------|
| 3-4 | 5-6 | 7 ve üzeri | Üniversite | Lise | İlköğretim | Yok | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor |
| 25 (27) | 50 (53) | 20 (20) | 22(23) | 25(27) | 20(20) | 28 (30) | 48 (51) | 45(48) | 2 (1) | 42 (44) | 49(52) | 4 (4) |

Tablo 5'den anlaşıldığı gibi babanın eğitim durumu (ilköğretim) mezunu olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %47,5 olan ilköğretim mezunu babaların evdeki kişi sayısı %27'ü 3-4 kişiden oluşan aileler, % 53'ü 5-6 kişiden oluşan aileler ile 7 ve üzeri kişiden oluşan aileler %20 de kalmıştır. İlköğretim mezunu babaya sahip ailelerde büyük kardeşin eğitim durumu oranları ise üniversite de okuyanlar % 23, lisede okuyanlar %27, ilköğretimde okuyanlar %20 ve okul döneminde olmayanlar % 30 de kalmıştır. Çocuğun

gitmek istediği okul dağılımında, %51 liseyi, %48 meslek lisesini ve %1 ilköğretimden sonra okumak istememektedir. Ailelerin göndermek istediği okul dağılımı ise, liseyi isteyen %44, meslek lisesini isteyen %52 ve herhangi bir ortaöğretime göndermek istemeyenler se %4 de kalmıştır. Sonuçlar eğitim seviyesi ilköğretim olan babaların, çocuklarını akademik başarı için meslek lisesini düşündüklerini, çocuklarında liseyi tercih ettikleri ve aile kişi sayılarının üniversite mezunu baba yapısına göre artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Annenin Eğitim Durumuna (Üniversite mezunu) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Ailedeki kişi sayısı | | | Büyük kardeşin eğitim durumu | | | | Gitmek istediği okul | | | Ailenin göndermek istediği okul | | |
|----------------------|---------|------------|------------------------------|--------|------------|--------|----------------------|---------------|-----------|---------------------------------|---------------|-----------|
| 3-4 | 5-6 | 7 ve üzeri | Üniversite | Lise | İlköğretim | Yok | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor |
| 20 (55) | 10 (28) | 6 (17) | - | 16(44) | 10(28) | 10(28) | 30(83) | 6 (17) | - | 30(83) | 6 (17) | - |

Tablo 6'den anlaşıldığı gibi annenin eğitim durumu (üniversite) mezunu olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %18 olan üniversite mezunu annelerin evdeki kişi sayısı %55'i 3-4 kişiden oluşan aileler, % 28'i 5-6 kişiden oluşan aileler ile 7 ve üzeri kişiden oluşan aileler %17 de kalmıştır. Üniversite mezunu anneye sahip ailelerde büyük kardeşin eğitim durumu oranları ise; lisede okuyanlar %44, ilköğretimde okuyanlar

%28 ve okul döneminde olmayanlar % 28 de kalmıştır. Çocuğun gitmek istediği okul dağılımında, %83 liseyi, %17 meslek lisesinde kalmıştır. Ailelerin göndermek istediği okul dağılımı ise, liseyi isteyen %83, meslek lisesini isteyen %17 de kalmıştır. Sonuçlar eğitim seviyesi üniversite olan annelerin, çocuklarını akademik başarı için liseyi düşündüklerini, çocuklarında liseyi tercih ettikleri ve aile kişi sayılarının çekirdek aile yapısında olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Annenin Eğitim Durumuna (lise mezunu) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Ailedeki kişi sayısı | | | Büyük kardeşin eğitim durumu | | | Gitmek istediği okul | | | Ailenin göndermek istediği okul | | | |
|----------------------|---------|------------|------------------------------|--------|------------|----------------------|---------|---------------|---------------------------------|---------|---------------|-----------|
| 3-4 | 5-6 | 7 ve üzeri | Üniversite | Lise | İlköğretim | Yok | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor |
| 11 (28) | 20 (51) | 8 (21) | 9(23) | 7 (18) | 4 (10) | 19 (49) | 23 (59) | 16 (41) | - | 21 (54) | 18 (46) | - |

Tablo 7'den anlaşıldığı gibi annenin eğitim durumu (lise) mezunu olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %19,5 olan lise mezunu annelerin evdeki kişi sayısı %28'i 3-4 kişiden oluşan aileler, % 51'i 5-6 kişiden oluşan aileler ile 7 ve üzeri kişiden oluşan aileler %21 de kalmıştır. Lise mezunu anneye sahip ailelerde büyük kardeşin eğitim durumu oranları ise; üniversite de okuyanlar %23'ü, lisede okuyanlar %18'i, ilköğretimde okuyanlar %10'u ve okul döneminde

olmayanlar % 49 da kalmıştır. Çocuğun gitmek istediği okul dağılımında, %59 liseyi, %41'i ise meslek lisesinde kalmıştır. Ailelerin göndermek istediği okul dağılımı ise, liseyi isteyen %54, meslek lisesini isteyen %46 da kalmıştır. Sonuçlar eğitim seviyesi lise olan annelerin, çocuklarını akademik başarı için liseyi düşündüklerini, çocuklarında liseyi tercih ettikleri ve aile kişi sayılarının üniversite mezunu annelere yapısına göre artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Annenin Eğitim Durumuna (ilköğretim mezunu) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Ailedeki kişi sayısı | | | Büyük kardeşin eğitim durumu | | | Gitmek istediği okul | | | Ailenin göndermek istediği okul | | | |
|----------------------|---------|------------|------------------------------|---------|------------|----------------------|---------|---------------|---------------------------------|---------|---------------|-----------|
| 3-4 | 5-6 | 7 ve üzeri | Üniversite | Lise | İlköğretim | Yok | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor | Lise | Meslek lisesi | İstemiyor |
| 30(24) | 80 (64) | 15 (12) | 30(24) | 34 (27) | 22(18) | 39 (31) | 68 (54) | 52 (42) | 5 (4) | 65 (52) | 55 (44) | 5 (4) |

Tablo 8'den anlaşıldığı gibi annenin eğitim durumu (ilköğretim) mezunu olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %62,5 olan ilköğretim mezunu annelerin evdeki kişi sayısı %24'ü 3-4 kişiden oluşan aileler, % 64'ü 5-6 kişiden oluşan aileler ile 7 ve üzeri kişiden oluşan aileler % 12 de kalmıştır. İlköğretim mezunu anneye sahip ailelerde büyük kardeşin eğitim durumu oranları ise; üniversite de okuyanlar %24 'ü, lisede okuyanlar %27'yi, ilköğretimde okuyanlar %18'i ve okul

döneminde olmayanlar % 31 de kalmıştır. Çocuğun gitmek istediği okul dağılımında, %54'ü liseyi, %42'si ise meslek lisesi ve okumak istemeyenler %4 de kalmıştır. Ailelerin göndermek istediği okul dağılımı ise, liseyi isteyen %52'yi, meslek lisesini isteyen %44'ü ve okula gönderilmek istemeyenler ise %4 de kalmıştır. Sonuçlar eğitim seviyesi ilköğretim olan annelerin, çocuklarını akademik başarı için liseyi düşündükleri ve aile kişi sayılarının üniversite mezunu annelerin aile kişi sayısına göre artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Babanın Meslek Durumuna (Memur-Memur emeklisi) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Baba mesleği memur-memur emeklisi olma durumu | 200-60 (30) | Evet | Hayır |
|---|-------------|---------|---------|
| Çalışma odası | | 48 (80) | 12 (20) |
| Babanın ödevlere yardım etme durumu | | 24 (40) | 36 (60) |
| Babanın veli toplantısına katılması | | 25 (42) | 35 (58) |

Tablo 9'den anlaşıldığı gibi babanın meslek durumu (memur-memur emeklisi) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide

%30 olan memur-memur emeklisi babaların, evde çalışma odasını yapmaları %80, babanın ev ödevine yardım etmesi %40 ve babanın veli toplantısına katılması %42 de kalmıştır. Sonuçlar meslek duru-

mu memur-memur emeklisi olan babaların, çocuklarına çalışma odası yapabildikleri, ev ödevlerine

yardım etme ve veli toplantısına katılma durumunda ise yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Babanın Meslek Durumuna (İşçi-İşçi Emeklisi) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Baba mesleği işçi-işçi emeklisi olma durumu 200-40 (20) | Evet | Hayır |
|---|-----------|------------|
| Çalışma odası | 23 (57,5) | 17 (42,5) |
| Babanın ödevlere yardım etme durumu | 12 (30) | 28 (70) |
| Babanın veli toplantısına katılması | 12 (30) | 28 (70) |

Tablo 10'den anlaşıldığı gibi babanın meslek durumu (işçi-işçi emeklisi) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %20 olan işçi-işçi emeklisi babaların evde çalışma odasını yapmaları %57,5, babanın ev ödevine

yardım etmesi %30 ve babanın veli toplantısına katılması %30 de kalmıştır. Sonuçlar meslek durumu işçi-işçi emeklisi olan babaların, çocuklarına çalışma odası yapabildikleri, ev ödevlerine yardım etme ve veli toplantısına katılma durumunda ise yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Babanın Meslek Durumuna (Serbest Meslek-Bağ- Kur Emeklisi) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Baba mesleği serbest meslek-bağ kur emeklisi olma durumu 200-40 (20) | Evet | Hayır |
|--|---------|-----------|
| Çalışma odası | 26 (65) | 14 (35) |
| Babanın ödevlere yardım etme durumu | 10 (25) | 30 (75) |
| Babanın veli toplantısına katılması | 12 (30) | 28 (70) |

Tablo 11'den anlaşıldığı gibi babanın meslek durumu (serbest meslek-bağ kur emeklisi) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %20 olan serbest meslek-bağ kur emeklisi babaların evde çalışma odasını yapmaları %65, babanın ev ödevine yardım etmesi %25 ve

babanın veli toplantısına katılması %30 de kalmıştır. Sonuçlar meslek durumu serbest meslek-bağ kur emeklisi olan babaların, çocuklarına çalışma odası yapabildikleri, ev ödevlerine yardım etme ve veli toplantısına katılma durumunda ise yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 12. Babanın Meslek Durumuna (Diğer) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Baba mesleği diğer olma durumu 200-60 (30) | Evet | Hayır |
|--|---------|-----------|
| Çalışma odası | 43 (72) | 17 (28) |
| Babanın ödevlere yardım etme durumu | 8 (13) | 52 (87) |
| Babanın veli toplantısına katılması | 16 (27) | 44 (73) |

Tablo 12'den anlaşıldığı gibi babanın meslek durumu (diğer) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %30 olan mesleğini diğer olarak belirten babaların evde çalışma odasını yapmaları %72, babanın ev ödevi-

ne yardım etmesi %13 ve babanın veli toplantısına katılması %27 de kalmıştır. Sonuçlar meslek durumu diğer olan babaların, çocuklarına çalışma odası yapabildikleri, ev ödevlerine yardım etme ve veli toplantısına katılma durumunda ise yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 13. Annenin Meslek Durumuna (Memur-Memur emeklisi) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Anne mesleği memur-memur emeklisi olma durumu 200-12 (6) | Evet | Hayır |
|--|----------|--------|
| Annenin ödevlere yardım etme durumu | 6 (50) | 6 (50) |
| Annenin veli toplantısına katılması | 12 (100) | - |

Tablo 13'den anlaşıldığı gibi annenin meslek durumu (memur-memur emeklisi) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %6 olan memur-memur emeklisi annelerin, annenin ev ödevine yardım etmesi %50 ve annenin

veli toplantısına katılması %100 dür. Sonuçlar meslek durumu memur-memur emeklisi olan annelerin, ev ödevlerine yardım etme ve veli toplantısına katılma durumunda yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Annenin Meslek Durumuna (İşçi-İşçi emeklisi) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Anne mesleği işçi-işçi emeklisi olma durumu 200-13 (6,5) | Evet | Hayır |
|--|--------|--------|
| Annenin ödevlere yardım etme durumu | 5 (38) | 8 (62) |
| Annenin veli toplantısına katılması | 9 (69) | 4 (31) |

Tablo 14'den anlaşıldığı gibi annenin meslek durumu (işçi-işçi emeklisi) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %6,5 olan işçi-işçi emeklisi annelerin, annenin ev ödevine yardım etmesi %38 ve annenin veli toplantısına katılması %69 da kalmıştır. Sonuçlar meslek durumu işçi-işçi emeklisi olan annelerin, ev ödevlerine yardım etme yetersiz kaldığı ve veli toplantısına katılma durumunda yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

tısına katılması %69 da kalmıştır. Sonuçlar meslek durumu işçi-işçi emeklisi olan annelerin, ev ödevlerine yardım etme yetersiz kaldığı ve veli toplantısına katılma durumunda yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Annenin Meslek Durumuna (ev hanımı) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Anne mesleği ev hanımı olma durumu 200-162 (81) | Evet | Hayır |
|---|----------|----------|
| Annenin ödevlere yardım etme durumu | 39 (24) | 123 (76) |
| Annenin veli toplantısına katılması | 108 (67) | 54 (33) |

Tablo 15'den anlaşıldığı gibi annenin meslek durumu (memur-memur emeklisi) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %6 olan memur-memur emeklisi annelerin, annenin ev ödevine yardım etmesi %50 ve annenin veli toplantısına katılması %100 dür. Sonuçlar meslek durumu memur-memur emeklisi olan annelerin, ev ödevlerine yardım etme ve veli toplantısına katılma durumunda yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

veli toplantısına katılması %100 dür. Sonuçlar meslek durumu memur-memur emeklisi olan annelerin, ev ödevlerine yardım etme ve veli toplantısına katılma durumunda yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 16. Annenin Meslek Durumuna (Diğer) Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| Anne mesleği diğer olma durumu 200-13 (6,5) | Evet | Hayır |
|---|--------|--------|
| Annenin ödevlere yardım etme durumu | 6 (46) | 7 (54) |
| Annenin veli toplantısına katılması | 9 (67) | 4 (33) |

Tablo 16'den anlaşıldığı gibi annenin meslek durumu (diğer) olma durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %6,5 meslek durumu diğer olan annelerin, annenin ev ödevine yardım etmesi %46 ve annenin veli toplantısına katılması %67 dür. Sonuçlar meslek durumu diğer olan annelerin, ev ödevlerine yardım etmede yetersiz ve veli toplantısına katılma durumunda yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

vine yardım etmesi %46 ve annenin veli toplantısına katılması %67 dür. Sonuçlar meslek durumu diğer olan annelerin, ev ödevlerine yardım etmede yetersiz ve veli toplantısına katılma durumunda yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 17. Ailenin Gelirine Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması Yeterli harçlık alabilme durumuna göre

| 949 TL arası 200-26 (13) | | | 950-1999 TL arası 200-81 (40,5) | | | 2000 TL ve üzeri 200-93 (46,5) | | |
|--------------------------|-------|--------|---------------------------------|-------|---------|--------------------------------|-------|---------|
| Evet | Hayır | Kısmen | Evet | Hayır | Kısmen | Evet | Hayır | Kısmen |
| 18(69) | 2(8) | 6 (23) | 55(68) | 2 (2) | 24 (30) | 65(70) | 5 (5) | 25 (25) |

Tablo 18. Ailenin Gelirine Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

| 949 TL arası 200-26 (13) | | | 950-1999 TL arası 200-81 (40,5) | | | 2000 TL ve üzeri 200-93 (46,5) | | |
|--------------------------|-------|--------|---------------------------------|-------|--------|--------------------------------|-------|---------|
| Evet | Hayır | Kısmen | Evet | Hayır | Kısmen | Evet | Hayır | Kısmen |
| 24(92) | - | 2 (8) | 69(85) | 2 (3) | 10(12) | 75(81) | 3(3) | 15 (16) |

Tablo 18'den anlaşıldığı gibi ailenin gelir durumuna göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %100'ün okul araç gereçleri zamanında alma durumuna göre, ailenin 949 TL ye kadar geliri durumunda %92'si, ailenin 950-1999 TL arası geliri

durumunda %85'i ve ailenin 2000 TL üzeri geliri durumunda %81 de kalmıştır. Sonuçlar ailenin gelir durumu dağılımına göre, gelir dağılımlarının tamamı okul araç gereçlerini almaktadırlar ancak aile geliri yüksek olanların okul araç gereçlerini

zamanında alma ve katılımcıların daha çoğunlukta olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 19. Ailenin Sosyo-Ekonomik Yapısına Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılmasında

| | Evet | Hayır | Bazen |
|---|------------|------------|-----------|
| Veli toplantısı haricinde okula gidilmesi | 57 (28,5) | 45 (22,5) | 98 (49) |
| Ev ödevinin aile tarafından kontrolü | 60 (30) | 45 (22,5) | 95 (47,5) |
| Evde Kitaplık var mı? | 150 (75) | 50 (25) | - |
| Kitap, dergi, gazete okunması | 106 (53) | 16 (8) | 78 (39) |
| Ders çalışırken tv seyretme alışkanlığı | 15 (7,5) | 135 (67,5) | 50 25 |
| Okul başarınıza ailenizin etkisi | 125 (62,5) | 15 (7,5) | 60 (30) |

Tablo 19'den anlaşıldığı gibi ailenin sosyo ekonomik yapısına göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %100'ün, Veli toplantısı haricinde okula gidilmesi durumuna göre %28,5'i, Ev ödevinin aile tarafından kontrolü %30'u, evde Kitaplık var mı sorusuna %75'i, ders kitabı dışında kitap, dergi, gazete okunması %53, ders çalışırken televizyon seyretme alışkanlığı %7,5 ve Okul başa-

rınıza ailenizin etkisi %62,5 de kalmıştır. Sonuçlar ailelerin sosyo ekonomik yapılarına göre, veli toplantısı dışında okula gitmedikleri, ev ödevlerini kontrol etmede yeterli olmadıkları, kütüphane bulundurdıkları ve dergi gazete okudukları ve çocukların ders çalışma saatlerinde televizyon seyretmedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenci başarısında ailelerinin etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 20. Ailenin Sosyo-Ekonomik Yapısına Göre Öğrencilerin Akademik Başarılarının Karşılaştırılmasında Ailenize Göre Nasıl Öğrencisiniz? 200 (%100)

| Başarılı | Zeki, çalışmayan | Tembel, ilgisiz, okumaz | Diğer |
|------------|------------------|-------------------------|----------|
| 119 (59,5) | 60 (30) | 10 (5) | 11 (5,5) |

Tablo 20'den anlaşıldığı gibi ailenin sosyo ekonomik yapısına göre ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam kişide %100'ün Ailenize Göre Nasıl Öğrencisiniz? sorusuna; başarılı %59,5'i, Zeki, çalışmayan %30'u, Tembel, ilgisiz, okumaz %5'i, ve diğer kısmına %5,5 de kalmıştır. Sonuçlar ailelerin sosyo ekonomik yapılarına göre, çocukları başarılı gördükleri, bazı ailelerin ise çocukların zeki ancak çalışmadıklarını ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ

Bu araştırmada ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin ilköğretim okulu öğrencilerinin okul başarıları üzerine etkisi belirlenmiş aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ailelerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin okul başarıları arasında anlamlı bir bağlantı vardır. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okul başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ebeveynlerden annenin eğitim seviyesi düşüğe, çocuğun başarı durumu da düşüş göstermektedir. Babanın eğitim seviyesi düşüğe çocuğun ileriki akademik yönlendirmesini başarı temelli değil kolay yoldan para kazanma eğilimi göstermektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi yüksek olması ailedeki kişi sayısı ve çocukların tamamının eğitime yönlendirilmesi ile çocuğun okul yaşantısında başarı düzeyinin yükseldiği görülmektedir. Diğer durumda yani ebeveynlerin öğrenim yaptığı

okul yılları azaldıkça öğrencinin okul başarısında da inişler görülmektedir.

Anne ve babanın eğitim seviyesinin düşük olması okul başarısızlığının en önemli nedenidir. Öğrenim seviyesi, lise ve üniversite düzeyinde olan anne ve babaların çocuklarının okul başarısını artırıcı etkinliklerde ve olumlu yönlendirmelerde buldukları söylenebilir.

Çocuğun ilk eğitim döneminden başlayarak ailelerin yönelimlerdeki tutarsızlık bütün eğitim dönemini de etkilemektedir. Anne babanın eğitim seviyesi düşükse okulun ilk yılların yönlendirme yapamamakta ve bu sorunlar çocuğun diğer eğitim dönemlerini de olumsuz etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocukları ise iyi ilişkiler kurabilme, arkadaşları ile uyum ve okul başarısı güdüsünü arttırdığı görülmektedir.

Okul başarısını etkileyen bir diğer faktör ise büyük kardeşlerin eğitim durumudur. Kardeşlerin sayısı az ve eğitim süresi yükseldikçe öğrencilerin okul başarısı da doğru orantılı olarak artmaktadır. Çocuk çevresinde kendine örnek model olacak birilerini tanıdıkça başarıları düzeylerimde artmaktadır.

Başarıyı belirleyen diğer bir faktörde ailelerin sosyo-ekonomik yapılarının okul yaşantısı üzerine belirleyiciliği. Evde kütüphanenin bulunması, ders kitaplarının yanında yararlanılacak başka kaynaklarında olması çocukları bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmada kolaylık sağlayacak okul başarısını pekiştirici rol oynayacaktır. Ayrıca ailenin hangi tür

kitap ve gazetenin okunduğu da çocuğun güncel olayları takip sosyal muhakeme ve hayatın içinde bulunma gibi yaşadığı sosyal çevreyi tanınmasını sağlayacaktır. Öğrencinin ders çalıştığı odada televizyon seyredilmesi, onun dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Ders çalışılan odanın sessiz sakin olması gereklidir. Televizyonun bulunduğu odada çalışan öğrencilerin başarı durumları düşük bulunmuştur. Kendine ait çalışma odası olmayan aile bireylerinin toplu yaşadığı ve televizyon izlenen yerde çocuğun ödev yapması, derse adapte olması olanaksızlaşmaktadır. Çocuğun kendine ait çalışma odalarının olması, başarı durumlarını etkilemektedir. Başarılı öğrencilerin kendilerine ait çalışma odası olduğu, başarısız öğrencilerden odası olanların daha az sayıda olduğu görülmüştür. Çalışma odasının olması ile öğrenci düzenli çalışma alışkanlığı kazanmış ve çalışma anında dış etkilerden uzak kalmıştır. Öğrencinin içinde yaşadığı evin oda sayısı arttıkça buna bağlı olarak okul başarısının da arttığı gözlenmektedir.

Anne ve babaların sosyo-kültürel yoksunluk içinde olması, çocuklarını eğitim yaşantısı yönünden nasıl eğitmeleri gerektiği konusunda yeterince bilinçlenmemiş olmaları, okul başarısızlığın büyük sorunlara neden olabileceği söylenebilir.

Ailelerin gelir durumları başarıyı etkileyen bir diğer önemli etkidir. Öğrencinin başarısı ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ailenin gelir seviyesi yükseldikçe çocuğun harçlık alması ve okul araç-gereçlerine zamanında ulaşması sağlanmaktadır. Geliri düşük düzeyde olan ailelerin harçlık vermede zorlandığı ancak okul araç gereçlerini zamanında tedarik ettikleri de görülmüştür. Düzenli ve yeterli verilen harçlık çocuğun başarısını artırmaktadır. Harçlık almada sorun yaşayan çocukların kötü alışkanlık kazanmaları çevresel etmenlerden olumsuz etkilenmeleri de kaçınılmazdır.

Anne-babanın meslek grubu ile okul başarısı arasında anlamlı ilişki bulunduran bir diğer faktör. Babanın memur gibi meslek grubunda olması, kültürlü insanlar olmaları dolayısıyla çocuklarının başarılarını artırıcı ortamlar hazırlayabilmişlerdir. Çocukları ile yakın ilişki kurarak onların kişilik gelişimine yardımcı olmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerin çoğunla ev hanımıdır. Çocukla veli toplantısı dışında yönlendirici

tavır takınmadıkları ödevleri kontrol etmedikleri görülmüştür. Ev hanımı annelerin çocuklarında muhakeme etme, sorumluluk alma, manevi açıdan olgunlaşma ve kendi kendine karar verme gibi alışkanlıklar gelişmemektedir. Annesi memur olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur.

Ailenin eğitimsizliği, mesleği ve en önemlisi maddi imkânsızlıkların da eklenmesiyle hatalı bir eğitim uygulanmakta, çocuklar birçok yönden ihmal edilerek kötü muameleye tabi tutulabilmektedir. Ailenin içinde bulunduğu olumsuz atmosferden etkilenen çocuklar korkak, sorumsuz ve tembel olabilmektedirler. Oysa ekonomik durumu iyi olan velilerin çocukları daha başarılıdır.

Ailenin yaşadığı hane halkı kişi sayısına göre de okul başarıları arasında bağıntı bulunmuştur. Evde yaşayanların sayısı arttıkça öğrenci başarısının düştüğü tespit edilmiştir. Başarılı öğrencilerin ailelerinin üç veya dört kişiden oluştuğu görülmüştür. Ailede yaşayan kişi sayısı arttıkça ailenin ekonomik durumu doğrultusunda, bireylere sunulan imkânlar da azalmaktadır. Çocuğun yeterli harçlık alması, anne babanın ev ödevleriyle ilgilenmede zaman ayıramaması gibi olumsuzluklar kalabalık hanelerde yaşanan ve çocuğun okul başarısını olumsuz etkileyen etmenlerdir.

Ebeveynlerin ileriki okul yaşantıları konusunda karar almada gelir durumları, meslekleri ve eğitimlerimde anlamlı farklılaşmıştır. Çocuğun yeteneklerine uygun okullara gönderilmesi gerektiği konusunda kararlar alınması onun okulla ilgili konuşmalarının ilgiliyle dinlenilmesi, okul çalışmalarına gösterilen ilgi ve başarıyı etkileyebilmektedir. Geliri yüksek eğitimli aileler çocukları için liseyi tercih ederken, ekonomik sorun yaşayan ve eğitim seviyesi düşük aileler ise çocukları bir üst öğretime göndermemek veya meslek lisesine gitmelerini istemektedirler.

Genel yapı içerisinde eğitim düzeyleri yüksek anne babalar, çocuklarının eğitimi ile ilgilenmekte ve onları diğer akademik yaşantıda başarıya ulaşmaları için yönlendirmektedirler. Huzurlu bir ortamda ve maddi olanaksızlık yaşamayan öğrenciler, okul yaşantısında başarı grubunda yer almaktadır. Sonuç olarak, okul başarısında en belirgin etkenler, ailelerin gelir ve eğitim düzeyleridir.

Kaynakça

- AYTAÇ, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel
- GÜNEY, A. (2009). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı 1739 Sayılı Kanun <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/> adresinden 02.01.2015 tarihinde edinilmiştir

İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programlarına İlişkin Öğreticilerin Görüşleri

Hasan YAŞAR

Özet

Hız. Peygamber bir Hadis-i Şeriflerinde "Sizin en hayırlınız Kur'an-ı Kerim öğreneniniz ve öğreteninizdir" buyurmaktadır. Bu yüzden Kur'an-ı Kerim öğretimi ve öğrenilmesi her müslüman için önem arz etmektedir. 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul ve liselerde okutulacak seçmeli dersler kapsamında din eğitime yönelik derslerin yer alması sonucu bu dersleri okutacak öğretmenlerin derslerle ilgili yeterlikleri, ders anlatımında kullandıkları yöntem ve teknikler, derslerin anlatımında yaşanan sorunlara dikkat çekilmiştir. Çalışmada öncelikle Türkiye'de Cumhuriyet döneminden günümüze din dersi ve Kur'an-ı Kerim dersi uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada "Ortaokullarda Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri" ile ilgili genel görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen görüşme formu, öğretmenlere düşüncelerini almak üzere sunulmuştur. Bu form ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi hakkındaki fikirleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu ise; Ankara'nın Sincan ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden 6'sı kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplam 10 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak; ortaokullarda Kur'an-ı Kerim seçmeli ders olarak eğitim programlarına girmesi, tüm çalışma gurubu tarafından olumlu karşılanmıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından, Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programındaki amaç ve kazanımlara ulaşmada çeşitli sorunlar yaşandığı, amaç ve kazanımlara tamamen ulaşamadığı gibi bulgulara varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kur'ân Kursu, Din Kültürü Öğretmeni, DİKAB, Kur'anı Kerim

1.GİRİŞ

Kur'an-ı Kerim İslam dininin temel kaynağıdır. İslam toplumlarının temel referansı olan Kur'an-ı Kerim indirilişinden itibaren tüm Müslümanların başucu kitabı olmuştur. Kur'an-ı Kerim'in dili, adadilleri ne olursa olsun Müslümanları birleştiren ana unsurdur. Kültürümüzde de Kur'an-ı Kerim'e özel bir değer verilmiştir. İslam'ın yaşanması, Kur'an-ı Kerim'in inanç, ibadet, ahlak ve gündelik yaşamla ilgili kurallarının öğrenilmesine bağlıdır. Bu nedenle Kur'an-ı Kerim'in gerek lafız yönüyle, gerekse anlamca öğrenilmesi esastır.

Hız. Muhammed'e indirilen son ilahi kitabın dili Arapçadır. Kur'an-ı Kerim'i doğru okuyabilmek önemlidir ve en başta bu dilin alfabesini öğrenmekle mümkündür. Örneğin namazın farzlarından biri "Kıraat"tır. Namaz ibadetinin geçerli olması kıraatin düzgün olmasına bağlıdır. Bu Kur'an-ı Kerim'in doğru okunmasının önemli olduğunu gösterir. Hız. Muhammed'den günümüze tüm Müslümanlar Kur'an-ı Kerim'i indirildiği biçimde, harflerin telaffuz şekilleri ve tecvid kurallarına uygun şekilde öğrenmeye ve okumaya dikkat etmişlerdir.

Müslüman bireylerin Kur'an-ı Kerim'i güzel okuma becerilerini geliştirmek için modern eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması kaçınılmazdır. Birçok ibadet ve dini törenin ayrılmaz parçası Kur'an-ı Kerim'dir. İbadetlerin istenilen şekilde yerine getirilebilmesi; dini merasimlerin yapılabilmesi için Kur'an-ı Kerim'in tecvid kurallarına uygun olarak okunması, bazı sure ve ayetlerin

ezberlenmesi gerekmektedir. Kur'an-ı Kerim anlaşılması için gönderilen bir kitaptır. Mesajını anlamadan sadece yüzdünden ve ezbere okumak Kur'an-ı Kerim'in indiriliş amacıyla uyusmamaktadır. Bu nedenle anlamının öğrenilmesi ve mesajının kavranması da önemlidir.

Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programıyla öğrencilerin;

- Kur'an-ı Kerim'in hayatımızdaki yerini fark etmeleri,
- Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumaları,
- Bazı sure ve ayetleri kurallarına uygun olarak ezberlemeleri,
- Kur'an-ı Kerim'in içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları,
- Kur'an-ı Kerim'i severek ve isteyerek okuma, anlama ve ezberlemeleri amaçlanmaktadır. (TTKB, 2012)

1.1 Amaç

Araştırmanın amacı Kur'an-ı Kerim dersinin ortaokullarda seçmeli ders olmasıyla ilgili Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ile dersin işleniş ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerin belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

Araştırmada, "gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmıştır.

lanan (Yıldırım, Şimşek, 2008:39) nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada “Ortaokullarda Seçmeli Kur’an-ı Kerim Dersine Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri” ile ilgili genel görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen görüşme formu, öğretmenlere yönelik düşüncelerini almak üzere hazırlanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri seçmeli Kur’an-ı Kerim dersi hakkındaki fikirleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir

2.2 Çalışma Grubu

Tablo 1. Ortaokullarda seçmeli Kur’an-ı Kerim dersinin eğitim programında yer almasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|-----------------------|---|----|-----|
| Olumlu yönler | Olumlu yönleri olduğunu düşünüyorum. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) | 10 | 100 |
| | Kur’an-ı Kerim Dersinin Din kültürü Öğretmenleri tarafından okutulmasını olumlu buluyorum.(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) | 10 | 100 |
| | Dersin 5.Sınıftan itibaren verilmesini olumlu buluyorum. (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7) | 4 | 40 |
| | Her yönüyle olumlu buluyorum.(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) | 10 | 100 |
| Olumsuz yönler | Olumsuz görüş bildiren öğretmen olmamıştır. | - | - |

Tablo 1 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin %100’ü Okullarda Kur’an-ı Kerim dersinin eğitim programında yer almasına ve dersin Din Kültürü Öğretmenleri tarafından okutulmasına olumlu bakmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin %100’ü Kur’an-ı Kerim Dersinin Din kültürü Öğretmenleri tarafından okutulmasını, %40’ı dersin

Araştırmada, çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde “araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008:113). 2014–2015 eğitim-öğretim yılında, Ankara’nın Sincan ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden 6’sı kadın, 4’ü erkek toplam 10 öğretmen araştırmacının çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1 Öğretmenlerin Seçmeli Kur’an-I Kerim Dersine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okullarda seçmeli Kur’an-ı Kerim dersi konulması ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 2. Kur’ân kurslarında programın ihtiyaç odaklı olmasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretici görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|-----------------------|---|---|----|
| Olumlu yönler | Ders saatlerinin öğretici ve öğrencilere göre düzenlenmesi.(Ö1,Ö2,Ö5,Ö8) | 4 | 40 |
| | Okur – yazar olma durumu ve diplomanın kayıt için şart koşulmaması.(Ö3, Ö4) | 2 | 20 |
| | Öğreticinin ders müfredatını işlerken esnek davranabilmesi.(Ö6, Ö9) | 2 | 20 |
| | Haftanın 5 günü yerine öğrencinin talep ettiği günlerde kursa gelmeleri. (Ö7, Ö10) | 2 | 20 |
| Olumsuz yönler | Her dönem sisteme aynı öğrencilerin tekrar tekrar kayıt yapılması. (Ö1,Ö2,Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, 10) | 7 | 70 |
| | Ek ders programını tek gün yerine an az iki gün yapma zorunluluğu. (Ö4) | 1 | 10 |
| | Farklı yaş ve eğitim durumunda olan öğrencilerin aynı kura devam etmeleri(Ö6) | 1 | 10 |
| | Haftanın 5 günü devam zorunluluğu olmamasının ders verimini düşürmesi.(Ö5) | 1 | 10 |

Tablo 2 incelendiğinde, görüşme yapılan öğreticilerin % 40’ı ders saatlerinin öğretici ve öğrencilere

göre düzenlenmesini, % 20’si okuryazar olma durumu ve diplomanın kayıt için şart koşulmama-

sını, % 20'si öğreticinin ders müfredatını işlerken esnek davranabilmesini, % 20'si ise haftanın beş günü yerine öğrencinin istediği günlerde kursa gelebilmesini programın olumlu yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Diğer yandan görüşmeye katılan öğretmenlerin %70'i her dönem sisteme aynı öğrencilerin tekrar kayde-

dilmesini, %10'u ek ders programının tek gün yerine en az iki gün yapma zorunluluğu olmasını, %10'u farklı yaş ve eğitim durumunda olan öğrencilerin aynı kurda devam etmelerini, %10'u ise haftanın beş günü devam zorunluluğu olmamasının ders verimliliğini düşürmesini, programın olumsuz yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 3. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programına göre kursa başlama saatlerinin öğrencilere göre düzenlenmesinin uygun olup olmadığına dair öğretmenlerin görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|-----------------------|---|---|----|
| Olumlu yönler | Öğrenciler açısından olumlu. (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, 10) | 9 | 90 |
| Olumsuz yönler | Derse başlama saatinin öğrencilere göre değişkenlik göstermesi.(Ö2) | 1 | 10 |

Tablo 3 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin % 90'ı ders saatlerinin öğrencilere göre düzen-

lenmesini olumlu bulurken, % 10'u olumsuz olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4. Program ile ilgili yaşanan problemlere yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|------------------------|--|---|----|
| Problemler | Ders programını belirleme önceliğinin öğretmenlerin elinde olmaması. (Ö1, Ö2) | 2 | 20 |
| | Bir günde işlenebilecek olan derslerin hafta içi veya hafta sonu iki güne yayılması.(Ö3,Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) | 3 | 50 |
| | Programın hitap ettiği belli bir yaş ve eğitim seviyesi yoktur.(Ö9) | 1 | 10 |
| | Ders materyallerinin her yaş grubunun seviyesine göre ayarlanmaması.(Ö8) | 1 | 10 |
| | Kurs binalarının fiziki şartlarının uygun olmaması.(Ö10) | 1 | 10 |
| Çözüm önerileri | Öğreticilerin dilek ve şikâyetleri dikkate alınmalıdır.(Ö8, Ö9, Ö10) | 3 | 30 |
| | Farklı yaş ve eğitim seviyesindeki öğrenciler farklı sınıflarda eğitim görmelidir.(Ö2) | 1 | 10 |
| | Öğreticilerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak sistemin eksiklikleri giderilmelidir.(Ö1, Ö3, Ö6, Ö4) | 4 | 40 |
| | Kursların fiziki şartları öğrencilere uygun hale getirilmelidir. (Ö5, Ö7) | 2 | 20 |

Tablo 4'de de görüldüğü üzere, Programın faaliyete geçmesiyle birlikte katılımcılar çeşitli problemler yaşamışlardır. Katılımcıların % 20'si ders programını belirleme önceliğinin öğretmenlerin elinde olmadığından öğrencilere uygun program oluşturma noktasında, % 50'si bir günde işlenecek olan derslerin hafta içi veya hafta sonu iki güne yayılması konusunda, % 10'u programın hitap ettiği belli bir yaş ve eğitim seviyesinin olmamasından, % 10'u ders materyallerinin her yaş grubunun seviyesine göre ayarlanmamasından, % 20'si ise kurs

binalarının fiziki şartlarının uygun olmaması gibi konulardan sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir.

Katılımcıların yaşanan problemlere yönelik olarak % 30'u öğretmenlerin dilek ve şikâyetleri dikkate alınması gerektiğini, % 10'u farklı yaş ve eğitim seviyesindeki öğrencilerin seviyelerine uygun farklı sınıflarda eğitim görmesi gerektiğini, % 40'ı öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak sistemin eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini, % 10'u fikrinin olmadığını, % 10'u kursların fiziki şartlarının öğrencilere uygun hale getirilmesi gerektiğini çözüm önerisi olarak söylemişlerdir.

Tablo 5. Daha önce uygulanan öğretim programıyla yeni uygulamaya konulan İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programının işlevselliği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|--|--|---|----|
| İhtiyaç Odaklı Programdan Önceki | Kursa sürekli devam eden öğrenci sayısı az.(Ö1, Ö2,Ö10) | 3 | 30 |
| | Fikrim yok. (Ö9) | 1 | 10 |
| | Kursa kayıt esnasında istenilen belgeler ve yaş sınırından dolayı müracaat az.(Ö3, Ö4,Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) | 6 | 60 |
| İhtiyaç Odaklı Programa geçildikten sonra | Kursa kayıt esnasında istenilen belgelerin kaldırılması (diploma) yaş sınırının kalkması, istenilen gün ve saatte kursa gidebilme. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) | 8 | 80 |
| | Çalışan kitleye de ulaşıldı.(Ö6, Ö7) | 2 | 20 |

Tablo 5 incelendiğinde İhtiyaç Odaklı Programdan önceki uygulama konusunda katılımcıların % 30'u kursa sürekli devam eden öğrenci sayısının az olduğunu belirtmiş, %10'u fikir beyan etmemiştir. % 60'ı kursa kayıt esnasında istenilen belgeler ve yaş sınırından dolayı müracaatın az olduğunu belirtirken, İhtiyaç Odaklı Programa geçildikten sonra katılımcıların % 80'i yeni programın daha işlevsel olduğunu, % 20'si de çalışan kitleye de ulaşılabildiğini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar;

- Ortaokullarda Kur'an-ı Kerimin seçmeli ders olarak eğitim programına girmesi tüm katılımcılar tarafından olumlu bulunmuştur.
- Dersin 5.sınıftan itibaren okutulması görüşmeye katılan öğretmenler tarafından olumlu bulunmuştur.
- Öğretmenler tarafından Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programındaki amaç ve kazanımlara ulaşmada çeşitli sorunlar yaşandığı, amaç ve kazanımlara tamamen ulaşılamadığı belirtilmiştir.
- Ünite konu ve kazanımlarının fazla olması, ders programındaki haftalık ders saati sayısının az olması, sınıfların kalabalık ve farklı seviye gruplarının olması öğretmenlerin yaşadığı problemler arasındadır.
- Öğretmenler dersin işlenişinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmışlardır. Anlatma, tekrar, okutma, dinleme, koro, CD, video izletme,

projeksiyon, sunum ve panodan ders işleme, akran eğitimi, yarışmaların düzenlenmesi bu yöntem ve tekniklerden bazılarıdır.

- Dersin işlenişinde öğretmenler çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetler de uygulamışlardır. Kuranı kerimi güzel okuma ve meal yarışmaları, kurs, cami, mescit gezileri, kandil, kutlu doğum gibi mübarek gün ve gecelerin kutlanması, Kuranı kerimi okumaya teşvik için öğrenciye hediyelerin verilmesi bunlardan bazılarıdır.

- Öğretmenlerin Kuranı kerim dersini daha işlevsel hale getirmeleri için öğretmenlerin bir takım hizmet içi eğitim kurslarına ve seminerlere katılmaları da öğretmenlerin belirttiği görüşler arasındadır.

Bu alanda yapılan başka değerlendirmede ise;

- Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır (MEB, 2010).

Kur'an-ı Kerim eğitiminin okullarda seçmeli ders olarak okutulması öğrencilerin bu dersleri isteyerek seçtikleri için derse karşı istekli oldukları ve severek derse katıldıkları düşünülebilir. Kur'an-ı Kerim eğitiminin daha iyi olabilmesi adına haftalık ders saati sayısının artırılması, ünite konu ve kazanımların seviyeye uygun olarak belirlenmesi, sınıfların kalabalık olmaması ve seviye sınıflarının oluşturulması, derse sadece branş öğretmenlerinin girmesi ve yeteri düzeyde hizmet içi eğitim almaları, Diyanet İşleri Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının koordineli çalışması önerilebilir.

Kaynakça

- MEB, (2012). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Ortaokul - İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- MEB, (2010). *Tebliğler Dergisi*, Aralık Cilt: 73 Sayı: 2639

Yabancı Dil Öğrenenlerde Motivasyon Kaynakları ve Motivasyon Sorunları*

Hüseyin AKÇAY**

Zeynep DEMİRTAŞ***

Özet

Bu araştırma havacılık mesleğine yönelik olarak eğitim vermekte olan bir meslek yüksek okulu öğrencilerinin yabancı dil (İngilizce) öğrenirken karşılarına çıkan motivasyon kaynakları ve sorunlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi uygulanarak meslek yüksek okulunda ikinci sınıfta öğrenimini sürdürmekte olan 209 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Acat ve Demiral (2002) tarafından geliştirilen motivasyon kaynakları ve motivasyon sorunları anketi ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ile elde edilmiştir. Anket formu, motivasyon kaynakları, sınıf içi durumları ve motivasyon sorunları olmak üzere toplam üç bölümden ve 46 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin mezun oldukları lise türleri arasındaki farklar ve meslek yüksek okulunda öğrenim gördükleri sekiz ayrı ihtisas alanı arasındaki farkları tespit edebilmek için One Way Anova ve Kruskal Wallis H tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin mezun oldukları okul türlerine göre yabancı dil öğrenmede motivasyon kaynakları ve motivasyon sorunları karşılaştırıldığında motivasyon kaynakları açısından Anadolu lisesi mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunurken, sınıf içi durumları ve motivasyon sorunları açısından ele alındığında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri ihtisas alanları açısından karşılaştırıldığında ise motivasyon kaynakları bölümünde elektrik bölümü ve bilgisayar bölümü öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: motivasyon, içsel motivasyon, araçsal nedenler, yabancı dil, İngilizce.

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans bitirme projesinin bir bölümüdür.

** İngilizce Öğretim Elemanı, Gaziemir, İzmir, hakcayh@gmail.com

*** Öğretim Üyesi, SAÜ Eğitim Fakültesi, zeynept@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Bir çok kaynakta motivasyon kelimesinin kökeninin latince "Motus" ya da "Movere" kelimesinden geldiğinden bahsedilmektedir. Motus ve Movere, Türkçe'de "Hareket" anlamına gelmektedir. İnsanı bir amaca doğru fiziksel, zihinsel ve psikolojik olarak harekete geçiren demektir. Motivasyon kelimesi Türk Dil Kurumu'nda "isteklendirme" ya da "güdüleme" olarak tanımlanmaktadır (WEB1, 2014).

Diğer taraftan Boekaerts, de Koning & Vedder (2006) motivasyonu, "amaca yönelik bir davranış" olarak tanımlarken; Renninger (2009) motivasyonu, "ilgi geliştirmektir" şeklinde tanımlamaktadır. Selçuk (2000) motivasyonun TDK'deki karşılığı olan "güdü" kelimesini "yapılan ya da yapılmak istenen davranışa enerji ve yön verip harekete geçiren güçtür" şeklinde açıklamaktadır.

Motivasyon kelimesi akademik anlamda çok farklı teori ve kategorilerde ele alınmıştır. Özellikle de ikinci dil öğreniminde motivasyon üzerine oldukça fazla teori ortaya atılmıştır. Bunlardan bir tanesi "sosyo-psikolojik dönem" teoridir. Bu teoriye göre ikinci dili ana dili olarak konuşan topluma karşı olan pozitif tutumlar o dile karşı olan motivasyonu da pozitif olarak derinden etkilerken, tam tersine o topluma karşı negatif olan tutumlar o dile karşı olan motivasyonu da negatif olarak etkilemektedir. Gardner (2001), bu durumu şöyle açıklamaktadır. "Bütünleştiricilik" motivasyonun üzerinde geniş bir etkisi olan bir faktördür. Yani ikinci bir dili öğrenen kişinin ilgisinin sadece o dili öğrenmeye değil aynı zamanda o dilin konuşulduğu topluma yakın olmaya ve onların kültürlerini anlamaya yönelik de olan bir durumdur. Gardner (2001)'ın bu teorisi ikinci dili öğrenenlerin sınıf içerisindeki konu, öğretmen, ders, arkadaşlar ve sınıf içerisinde ortaya çıkan bütün tavırları da kapsamaktadır. Yani öz olarak diyebiliriz ki, dil öğrenen bir kişi dili öğrenirken kendini hedef dilin yaşam tarzı ve kültürünü de tanımaya odaklayabilirse ve bunu sınıf içerisinde ortaya çıkan öğrenme durumlarına da yansıtabilirse öğrenmeyi hedeflediği dile karşı motivasyon geliştirebilmektedir.

Motivasyon üzerine yapılan çalışmalarda motivasyon çeşitleri de ortaya çıkmıştır. Örneğin Luthans (1992: 147-149) motivasyonu birincil, ikincil ve genel güdüler olmak üzere üçe ayırmıştır.

Diğer taraftan ikinci bir dil öğrenmek isteyenlerin motive olabilmelerinin ya da olamamalarının altında yatan sebepleri belirlemeye yönelik olarak da oldukça fazla araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda Gardner ve Lambert öncü olmuşlardır.

Onların yaptıkları araştırmalardan sonra yapılan araştırmalarda öğrencilerin ikinci bir dili öğrenmelerinde motivasyon kaynağı olarak üç neden belirlenmiştir (Chambers 1994; Clark ve Trafford, 1996). Bunlar;

1. İçsel Nedenler: Yabancı dili öğrenen kişinin o dile karşı olan ilgisi ve bundan keyif alması. Öğrendiği yabancı dili kullanması ve kullanmaya hevesli olması.

2. Araçsal Nedenler: Öğrendiği yabancı dilin kişiye sağlayacağı çıkar ve yarar. Örneğin kariyer yaparken yabancı dilden faydalanması ve yüksek öğrenimine sağlayacağı katkılar gibi.

3. Bütünleştirici Nedenler: Öğrenilen ikinci dilde uzmanlaşabilmek ve hedef dildeki toplum ve kültürleri anlayarak onarla iletişim kurabilmek gibi amaçlar.

Ulusoy ve diğ. (2002: 272) tarafından Türkçe'ye "Güdülenme" olarak çevrilen motivasyon kaynaklarının çoğu içsel yani dili öğrenenlerden gelirken, bir çoğu da çevreden yani dışarıdan gelmektedir. Bunlardan bazıları:

İçsel Kaynaklar

Biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar

Bireysel amaçlar

Kendine güven ve saygı

Risk alabilme, kaygı ile başa çıkabilme

Duygusal durum ve bilinç düzeyi

Dışsal Kaynaklar

Dil öğrenilen çevrenin hedefi

Sınıf pekiştirenleri, ödül ve ceza

Öğretmen ve çevrenin beklentileri

Pozitif etki yaratan öğretim uygulamaları

Küreselleşmekte olan ve mahalle haline gelen dünyada adeta komşunla iletişim kurabilmek için ikinci bir dili öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir. Öğrenilmesi bir zorunluluk haline gelen dillerden birisi de İngilizcedir. Bu nedenle İngilizceye "Lingua Franca" yani farklı milletlerin buluştuğu ortak bir payda haline gelmiş durumdadır. Bunun en açık örneklerinden biri de ülkemizde turizm bölgelerinde tanışan ve birbirlerinin dillerini bilmeyen gençlerin İngilizcede anlaşabilmesi ve birbirlerinin dillerini öğrenene kadar İngilizce olarak anlaşmalarıdır. Tabi ki bu sadece dar bir dairede ele alınacak bir durum değildir. Zira dünyada İngilizceyi ikinci resmi dili olarak kullanan 50'den fazla ülke mevcuttur (WEB 3, 2008). Dünyada ortalama 600 milyon kişi tarafından ana dil olarak ve ortalama 900 milyon kişi tarafından ikinci dil olarak konuşulmaktadır. Tabi ki bu kadar çok geniş bir coğrafyada ve bu

kadar geniş bir insan kitlesi tarafından konuşulan bir dilin de ülkeler arası kültür paylaşımında, ekonomik ilişkilerde, askeri ve siyasi alanlar gibi çok geniş bir alanda etkisi vardır.

Bu durum ülkemizde de yabancı dile, özellikle de İngilizceye olan ilgiyi yeterli seviyede olmasa da arttırmıştır. Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü rakamlarına göre ülkemizde devlet okullarında öğretilenin dışında 67 bin öğrenci İngilizce kurslarında İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır. Buna rağmen dil konusunda ülkemizin bir başarısızlığı söz konusudur. Türkiye'de düz lise ve üniversite mezunlarının çoğu okul hayatında İngilizceyi öğrenemediğinden şikayet etmektedir. Doktora seviyesinde bir akademisyen adayının bir yabancı dili iyi derece konuşamaması, alanıyla ilgili uluslararası yayınları takip edememesi ya da profesyonel bir çalışan için yabancı dilde bir toplantıyı takip edememesi sık rastlanan örneklerdir. Bu durumu açıklanan raporlar da desteklemektedir. En son rapor, dünyanın 41 şehrinde 7 dilde yabancı dil eğitimi veren EF Education First Uluslararası Dil Merkezleri'nin İngilizce Yeterlilik Endeksidir. 2013 yılında 3'üncüsü yayınlanan endekste 750 bin test sonucu dikkate alınarak ülkeler sıraya konulmuştur. Ülkeler, yeterlilik düzeylerine göre 5 kategoriye ayrılmıştır. Türkiye, 60 ülke arasında, düşüğü biraz üstü kategorisinde 41'inci sırada yer aldı. Bu sonuçlarla Macaristan, Malezya, Singapur, Uruguay, Sri Lanka, Peru gibi ülkelerin ise gerisine düşmüştür (WEB 4, 2013). Bunun sebepleri arasında sayabileceğimiz birçok neden vardır. Öğretimden sorumlu kişilerin nitelik bakımından yeterli olup olmamasından, yönetimden sorumlu kişilerin niteliklerine kadar tartışılabilir. Diğer taraftan dil öğretimi zevkli bir halde yapılması, yaptırılması gerekirken, maalesef ülkemizde dil öğretiminin Matematik, Fizik gibi derslerden bir farkı yoktur. Bunun dışında ülkemizde eğitim durumlarının daha çok "sınav maratonu" odaklı olması dil öğrenimini de negatif bir şekilde etkilemiş durumdadır. Zira öğrenciler diğer derslerde olduğu gibi dil konusunda da öğrenmek amaçlı değil, sadece sınava odaklı çalışmalar yapmaktalar. Bu da yukarıda bahsedilen motivasyon çeşitlerinden daha çok "Araçsal", motivasyon kaynaklarından da "Dışsal Kaynakların" içerisine girmektedir ki, bu da dil öğreniminde istenilen sonuca ulaşma konusunda tek başına yeterli değildir. Bununla alakalı Al-Tamimi ve Shuib (2009) tarafından Malezya, Hadhramout Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde yapılan "Motivation and Attitudes Towards English" konulu araştırmada, araştırmaya konu olan kişilerin verdikleri cevaplara göre araçsal ve

içsel (kişisel) motivasyonlar birbirleriyle neredeyse aynı oranda çıkmıştır. Yani başka bir deyişle araçsal motivasyon tetikleyici, içsel motivasyon ise devam ettirici ve sonuca ulaştırıcı bir rol üstlenmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Meslek yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmede motivasyon kaynakları, sınıf içerisindeki durumları ve motivasyon sorunlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil öğrenmede motivasyon kaynakları, sınıf içerisindeki durumlar ve motivasyon sorunlarının öğrencilerin mezun oldukları lise türleri ve öğrenim gördükleri ihtisas alanlarına göre bir farklılık olup olmadığının incelenmesi araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir'de havacılık mesleğine yönelik eğitim veren bir meslek yüksek okulunda yapılmıştır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 209 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmada Acat ve Demiral (2002) tarafından geliştirilen anket formu araştırmacı tarafından güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması için rastgele seçilen 77 öğrenciye anket formu uygulanmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.77 bulunmuştur.

Üç bölümden oluşan ankette toplam 46 soru vardır. Birinci bölümde öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve şu anda öğrenim gördükleri ihtisas alanlarına ilişkin bilgilere ait sorularda dahil olmak üzere yabancı dil öğrenmede motivasyon kaynaklarını ölçmek için 21 madde, sınıf içerisindeki motivasyon durumlarını ölçmek için 7 madde ve son bölümde de motivasyon sorunlarını ölçmek için 18 madde yer almaktadır. Anketteki maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde beşli Likert tipindedir.

Anket, İzmir'de havacılık sektöründe eğitim vermekte olan bir meslek yüksek okulunda öğrenim gören 220 kişiye uygulanmıştır. Toplanan anketlerin kontrolü esnasında 11 adet ankette mezun oldukları lise türünü girmeyen ve maddelerin hepsini "Kesinlikle Katılıyorum" ya da "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde işaretleyenler iptal edilmiş ve değerlendirme 209 adet anket üzerinden yapılmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin incelenmesi için SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Dağıtılan ve geri toplanan optik cevap kağıtları daha sonra numaralandırılmıştır. Ankette verilen değerler en olumsuzdan en olumsuza doğru sıralanarak 1'den 5'e kadar numaralandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalarının analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca ankette yer alan üç bölümde öğrencilerin mezun oldukları lise türleri ve öğrenim gördükleri ihtisas alanları için ayrı ayrı analiz yapılmış ve aralarındaki farklar One-Way Anova ve Kruskal Wallis H testi kullanılarak ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

| Motivasyon Kaynakları Maddeleri | n | \bar{x} | s |
|---|-----|-----------|------|
| 1. Yabancı dili ilgi duyduğum için öğreniyorum | 209 | 2,51 | 1,36 |
| 2. Yabancı dil öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum | 209 | 2,45 | 1,30 |
| 3. Kendimi yabancı bir dili öğrenecek yeterlilikte hissediyorum | 209 | 1,98 | 1,04 |
| 4. Yabancı dil öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak | 209 | 2,49 | 1,33 |
| 5. Yabancı dil öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak | 209 | 1,48 | 1,07 |
| 6. Yabancı dil öğrenerek ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım | 209 | 2,05 | 1,11 |
| 7. Yabancı dil öğrenmek daha iyi iş olanaklarına sahip olmamı sağlayacak | 209 | 1,68 | 1,02 |
| 8. Ekonomik olarak bana katkı sağlayacağını düşündüğüm için yabancı dil öğreniyorum | 209 | 2,82 | 1,38 |
| 9. Eğitim yaşantıyı daha rahat sürdürebilmek için yabancı dil öğreniyorum | 209 | 1,85 | 1,05 |
| 10. Yabancı dil öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak | 209 | 1,62 | ,982 |
| 11. Yabancı dil öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım | 209 | 2,98 | 1,29 |
| 12. Kurumum yabancı dil öğrenmemi çok arzuluyor | 209 | 1,46 | ,925 |
| 13. Yabancı dil öğrenirken kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor | 209 | 2,29 | 1,22 |
| 14. Ödüllendirileceğimi bilsem dil öğrenmeye daha istekle sarılıırım | 209 | 2,49 | 1,45 |
| 15. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir | 209 | 1,55 | ,847 |
| 16. Birlikte dil öğrendiğim grubun istekliliği beni etkiler | 209 | 1,77 | 1,00 |
| 17. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır | 209 | 1,78 | 1,03 |
| 18. Öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni daha da motive eder | 209 | 1,75 | ,896 |

Tablo 1'de de görüldüğü üzere motivasyon kaynaklarının belirlenmesine yönelik olarak sorulan 18 maddeden en yüksek ortalamayı "Yabancı dil öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım." ($\bar{x}=2,98$) ifadesi almıştır. Bu durumda öğrencilerin "yabancı dili öğrendikleri zaman kendilerini gerçekleştirmiş olacakları" düşüncesinin motive olmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu durum Ulusoy ve diğ. (2002: 272) tarafından tanımlanan "İçsel Motivasyon"a işaret etmektedir. Bu maddenin dışında ikinci en yüksek ortalamayı alan "Ekonomik olarak bana katkı sağlayacağını düşündüğüm için yabancı dil öğreniyorum" ($\bar{x}=2,82$) maddesi

Bu bölümde, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede motivasyon kaynakları, sınıf içerisindeki durumları ve motivasyon sorunları belirlenmiş, değişkenler doğrultusunda analiz edilerek alt başlıklar halinde ifade edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1 Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilere uygulanan ankette yer alan yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları, sınıf içi durumları ve motivasyon sorunlarına ilişkin 43 maddenin her birisine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları; motivasyon kaynakları için tablo 1'de, sınıf içi durumları için tablo 2'de ve motivasyon sorunları için tablo 3'de verilmiştir.

olmuştur. Bu madde Chambers (1994) ile Clark ve Trafford (1996) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan "Araçsal Neden"e işaret etmektedir. Üçüncü sırada ise "Yabancı dili ilgi duyduğum için öğreniyorum" ($\bar{x}=2,51$) maddesi yer almaktadır. Bu madde de "İçsel Motivasyona" işaret etmekte olan bir maddedir (Ulusoy ve diğ. 2002: 272). Genel anlamda öğrencilerin hem "Araçsal Neden"leri kullandıkları hem de "İçsel Motivasyonu" kullandıkları söylenebilir.

3.2 Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Sınıf İçerisindeki Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf İçerisindeki Durumlarına İlişkin Görüşleri

| Sınıf İçi Durumlarına İlişkin Maddeler | n | \bar{x} | s |
|---|-----|-----------|------|
| 19. Öğretmen çalışma konusunda öğrencilere yardım ve destek sağlıyor | 209 | 2,19 | 1,17 |
| 20. Öğretmen bu sınıfta çeşitli faaliyetler kullanarak öğretim gerçekleştiriyor | 209 | 2,42 | 1,22 |
| 21. Bu sınıfta gerçekleştirilen faaliyetler öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmaya teşvik ediyor | 209 | 2,85 | 1,25 |
| 22. Bu sınıfta gerçekleştirilen faaliyetler öğrencilere ilginç gelmektedir | 209 | 3,17 | 1,17 |
| 23. Bu sınıfta öğrenciler verilen ödevlerin amacını anlıyor | 209 | 3,19 | 1,28 |
| 24. Verilen ödevler gerçek yaşam durumları ile bağlantılıdır ve anlamlıdır | 209 | 3,27 | 1,34 |
| 25. Bu sınıfta öğrencilere bir şeyi öğrenmeleri için yeterince zaman veriliyor | 209 | 3,66 | 1,26 |

Tablo 2'de öğrencilerin sınıf içerisindeki durumlarını ölçen 7 maddeye ait bulgular yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde en yüksek ortalamayı ($\bar{x}=3,66$) ile "Bu sınıfta öğrencilere bir şeyi öğrenmeleri için yeterince zaman veriliyor" maddesi almıştır. Bu durumda öğrencilerin motive olmalarında zaman sorununun olmadığı sonucuna ulaşılabilir. İkinci sırada ise ($\bar{x}=3,27$) ortalama ile "Verilen ödev-

ler gerçek yaşam durumları ile bağlantılıdır ve anlamlıdır" maddesi vardır. Bu maddenin ortalamasının yüksek olması, öğrencilerin öğrendiklerini okul dışında da kullanacaklarının ya da kullanmaları gerektiğinin farkında olduklarını düşündürmektedir.

3.3 Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Motivasyon Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 3. Öğrencilerin Motivasyon Sorunlarına İlişkin Görüşleri

| Motivasyon Sorunlarına İlişkin Maddeler | n | \bar{x} | s |
|---|-----|-----------|------|
| 26. Geçmişte karşılaştığım güçlükler yabancı dil öğrenememekten kaynaklanmaktadır | 209 | 3,46 | 1,28 |
| 27. Daha önce de yabancı dil öğrenmeyi denedim ama olmadı, yine olmayacak | 209 | 3,79 | 1,21 |
| 28. Dil öğrenmek bir yetenek işi ve bu bende çok sınırlı | 209 | 3,60 | 1,30 |
| 29. Alay ederler diye arkadaşlarımdan yabancı dil öğrendiğimi gizlemeye çalışıyorum | 209 | 3,99 | 1,26 |
| 30. Ailevi sorunlarım yüzünden dil öğrenmeye tam olarak eğilemiyorum | 209 | 4,03 | 1,23 |
| 31. Birkaç iyi sonuç elde etsem yabancı dil öğrenmeye daha büyük bir istekle sarılıırım | 209 | 2,15 | 1,28 |
| 32. Yabancı dil öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba gösteremememdir | 209 | 3,06 | 1,45 |
| 33. Yabancı dil öğrenemiyorum çünkü dil öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum | 209 | 3,14 | 1,41 |
| 34. Yabancı dil öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır | 209 | 1,84 | 1,05 |
| 35. Öğrendiğim dilin konuşulduğu ülke/ülkeleri sevmiyor olmam dil öğrenmemde benim için dezavantaj oluyor | 209 | 3,63 | 1,36 |
| 36. Dil öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum | 209 | 3,38 | 1,30 |
| 37. Dil öğrenirken karşılaştığım karmaşık yapılar beni yıldırıyor | 209 | 2,87 | 1,33 |
| 38. Etkili öğrenme stratejileri konusunda hiçbir şey bilmediğim için dil öğrenemiyorum | 209 | 2,77 | 1,30 |
| 39. Dil öğrenmem konusunda hiçbir şey bilmediğim için dil öğrenemiyorum | 209 | 3,05 | 1,32 |
| 40. Dil öğrenmem konusunda benden beklenenler çok yüksek ve bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor | 209 | 2,21 | 1,40 |
| 41. Benimki dil öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek | 209 | 2,89 | 1,44 |
| 42. Öğrendiğim dili pratik yapabileceğim ortamların olmaması cesaretimi kırıyor | 209 | 1,99 | 1,14 |
| 43. İletişim kurduğum insanların yarattığı baskı dil öğrenmemi etkiliyor | 209 | 2,58 | 1,36 |

Tablo 3'de öğrencilere motivasyon sorunlarına ilişkin sorulan 18 maddenin sonuçları yer almaktadır. Verilen cevaplarda en yüksek ortalamayı ($\bar{x}=4,03$) ile "Ailevi sorunlarım yüzünden dil öğrenmeye tam olarak eğilemiyorum" maddesi almıştır. Bu konuda öğrencilerle ve ailelerle yüz yüze

görüşme yapılarak bu sorunların neler olduğu ve nasıl çözümlenmesi gerektiğine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. İkinci sırada ise ($\bar{x}=3,99$) ortalama ile "Alay ederler diye arkadaşlarımdan yabancı dil öğrendiğimi gizlemeye çalışıyorum" yer almıştır. Bu konuda da öğrenci-

lerle görüşülerek yabancı dil öğrenmenin önemine yönelik seminerler yapılabilir. Üçüncü olarak da ($\bar{x}=3,79$) ortalama ile "Daha önce de yabancı dil öğrenmeyi denedim ama olmadı, yine olmayacak" maddesi gelmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin, yabancı dili öğrenmek istedikleri ancak kendilerine olan güvenlerinin kırılmış olduğu başka bir deyişle öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları söylenebilir.

3.4 Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Motivasyon Kaynakları, Sınıf İçi Durumları ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynaklarıyla alakalı olarak 18 madde, sınıf içi durumlarına göre 7 madde ve motivasyon kaynaklarına göre de 18 madde öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları lise türleri "Düz lise, Anadolu lisesi ve Meslek lisesi"dir. Buna göre ankette yer alan ve motivasyon kaynaklarını ölçen 18 madde üç farklı okul türü için One-Way ANOVA tekniği ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrasında bir maddede 0,05 ve 0,01 düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. "Öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni daha da motive eder" maddesi Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<0.5$). Bu durum Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre daha fazla içsel motivasyona sahip olduğu sonucunu göstermektedir. Ankette yer alan diğer iki okul türünden mezun olan öğrencilerin sınıf içi durumları ve motivasyon sorunlarının karşılaştırılmaları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

3.5 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İhtisas Alanlarına Göre Motivasyon Kaynakları, Sınıf İçi Durumları ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Anket uygulanmadan önce öğrencilerin öğrenim gördükleri 8 ihtisas alanı belirlenmiş ve anket bu ihtisas alanlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Bu ihtisas alanları şunlardır: Elektrik Bölümü, Elektronik Haberleşme Bölümü, Lojistik Bölümü, Uçak Bakım Bölümü, Hava Trafik Bölümü, Bilgisayar Bölümü, Büro Hizmetleri Bölümü ve Otomotiv Bölümü. Ankette yer alan ve motivasyon kaynaklarını ölçen 18 madde, sınıf içi durumlarını ölçen 7 madde ve motivasyon sorunlarını ölçen 18 madde 8 farklı ihtisas alanı için Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır.

İlk olarak 18 maddeden oluşan ve motivasyon kaynaklarını ölçen bölüm karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrasında iki maddede 0,05 ve 0,01 dü-

zeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. "Yabancı dil öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak" maddesi elektrik bölümü öğrencileri lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($p<0.5$). Bu durum Chambers (1994) ile Clark ve Trafford (1996) tarafından yapılan araştırmalarda belirtilen "Araçsal Neden"e işaret ettiği söylenebilir. Karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunan diğer bir madde de "Ekonomik olarak bana katkı sağlayacağını düşündüğüm için yabancı dil öğreniyorum" maddesidir. Bu madde, elektrik bölümü öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<0.5$). Öğrencilerin ekonomik anlamda kendilerine katkı sağlayacağını düşünerek İngilizce öğrenmeye motive oldukları düşünüldüğünde, bu durumun da yine Chambers (1994) ile Clark ve Trafford (1996) tarafından yapılan araştırmada ortaya konulan "Araçsal Neden"e işaret ettiği söylenebilir. 0,05 ve 0,01 düzeylerinde anlamlı fark bulunan diğer bir madde de "Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır" olmuştur. Bu madde, bilgisayar bölümü öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu durumdan yola çıkarak bilgisayar bölümü öğrencilerinin eğitim öğretim planlaması yapılırken paydaş olarak yapılan planlamanın bir parçası olmak istedikleri sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin sınıf içi durumlarını ölçen 7 maddelik bölüm ve motivasyon sorunlarını ölçen son 18 maddelik bölümler de aynı şekilde ihtisas alanları için ayrı ayrı karşılaştırılmış ancak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Meslek yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmede motivasyon kaynakları, sınıf içerisindeki durumları ve motivasyon sorunlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerindeki motivasyon kaynaklarının; kendini gerçekleştirmek istedikleri ve yabancı dil öğrenmeye ilgi duydukları için içsel motivasyona, ekonomik açıdan katkı sağlaması açısından yabancı dil öğrenmek istedikleri için ise araçsal nedenlere dayandığı tespit edilmiştir.
2. Yabancı dil öğrenmede öğrencilerin sınıf içerisindeki durumları incelendiğinde, yabancı dil öğrenmede zaman sıkıntısı yaşamadıkları ve kendilerine gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş ödevlerin verildiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları motivasyon sorunlarında; ailevi sorunlar, arkadaş-

larının olumsuz düşünceleri ve kendilerinin daha önce yabancı dil öğrenmeyi denedikleri halde öğrenememelerinden dolayı bir daha yabancı dil öğrenemeyeceklerini düşünmeleri ön plana çıkmıştır.

4. Öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre motivasyon kaynakları bölümünde bir maddede (öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni daha da motive eder) Anadolu lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri ihtisas alanlarına göre motivasyon kaynakları bölümünde iki maddede (yabancı dil öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak, ekonomik olarak bana katkı sağlayacağını düşündüğüm için yabancı dil öğreniyorum) elektrik bölümü öğrencileri lehine ve bir maddede (beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konu-

sundaki istekliliğimi arttırır) bilgisayar bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik, bireylerin yabancı dil öğreniminde olumlu tutumlar geliştirmeleri onların yabancı dil öğrenmede başarılarını arttırdığı (Aydın, 2006; Zengin, 2006) düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarına ve ailelere bireylerin motivasyonlarına destek sağlamaları açısından bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ayrıca öğrencilere, yabancı dil öğrenmenin sadece dersi geçmek için değil günlük yaşamlarında ve mesleki yaşamlarındaki faydalarına dikkat çekmek için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bununla birlikte sınıf içi ortamda yabancı dil öğretim elemanları tarafından öğrencilerin özgüvenlerini arttırabilecekleri faaliyetler yapılması ve bu sayede yabancı dili onların da öğrenebileceğine inandırılmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Al-Tamimi, A. & Shuib, M. (2009). Motivation And Attitudes Towards Learning English: A Study Of Petroleum Engineering Undergraduates At Hadhramout University Of Sciences And Technology. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 9(2), 29-55.
- Aydın, S. (2006). İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2).
- Boekaerts, M., de Koning, E. & Vedder, P. (2006). Goal-Directed Behavior and Contextual Factors in the Classroom: An Innovative Approach to the Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
- Chambers, G. (1994). A Snapshot in Motivation at 10+, 13+ and 16+. *Language Learning Journal*, 9: 14-18.
- Clark, A. & Trafford, J. (1996). Return to gender: boys' and girls' attitudes and achievements. *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Gardner, J. (2001). Integrative Motivation and Second-Language Acquisition. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behaviour*, 6th Edition, New York: McGraw-Hill.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model. *Educational Psychologist*, 44(2), 105-118.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ulusoy, A., Güngör, A., Köksal-Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G. & Koç, G. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- WEB1 http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54aed405d14ce6.64347094 adresinden 11.12.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2 <http://notoku.com/gudulerin-siniflandirilmasi/> adresinden 11.12.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB3, http://tr.wikipedia.org/wiki/ingilizcenin_resmi_dil_oldugu_ulkelerin_listesi adresinden 12.12.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB4, <http://www.dunya.com/ingilizceye-yilda-100-milyon-212861h.htm> adresinden 12.12.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Zengin, A.O. (2006). İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2).

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler*

Muhammet DURDUBAŞ**

Ömer Faruk TUTKUN***

Özet

Bu araştırma, ilkököl 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kitap okumalarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem, araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; anne-babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin kitap okumaları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, öğretmenleri tarafından kitap okumaları desteklenen öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilebildiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kitap, Kitap Okuma, Kitap Okuma Alışkanlığı, Kitap Okumayı Etkileyen Faktörler

Primary 4 Students in Grade Level Reading the Influencing Factors: Sample of Duzce

Absract:

This research which includes the primary school student at Grade 4 is about identifying the factors that hinder students' reading books in the sample of Düzce. Survey method was used as reearch method. According to results, it is found that there is a positive relationship between the parents' level of reading and the students' reading habits. Likewise; the students who are encouraged to read by their teachers, it is come out that their reading habits can be developed.

Keywords: Books, Reading, Reading Habits, Encourage to Read.

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans bitirme projesinin bir bölümüdür.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. m.durdubas@gmail.com

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. otutkun@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Özellikle günümüz bilgi toplumu bağlamında “okuma”, her dönemde olduğundan çok daha fazla önem arz etmektedir. Bu bağlamda bilgi edinme sürecinin en temel yolu kabul edilen okuma / kitap okuma, bununla birlikte ülkemiz kapsamında düşünüldüğünde birçok bireyin yeteri kadar önemsemediği bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Böylesi bir anlayışın hâkim olması dolayısıyla da, neticesinde bireylere okuma alışkanlığı kazandırılabilmesi doğrultusunda çözümlenebilecek birçok başka muhtemel sorunun ortaya çıkması söz konusu olmaktadır.

“Okuma “ kavramı; gözün satırlar üzerinde gezdirilmesi ya da bu satırlar üzerinde sıçraması doğrultusunda, kelimelerin şekillerinin algılanması ve bu temelde anlamlandırılması doğrultusunda kavranması ya da seslendirilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Çiftçi, 2007). Bu yönüyle de “okuma etkinliği”; duygu ve düşüncelerin kavranabilmesi, çözümlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi gibi fizyolojik, psikolojik ve zihinsel yönleri bulunan karmaşık bir süreci ifade etmektedir (Keleş, 2006).

Okuma etkinliğinde, temelde görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girift eylemler bir arada bulunmaktadır.

İlgili alanyazında farklı birçok tanımlama ile karşılaşılabilmekle birlikte, okuma kavramı en genel çerçevede şu şekilde tanımlanabilmektedir;

“Okuma; yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Okumadan amaç, anlam inşa etmektir. Okuma sürecinde hedefleme, anlamın oluşması ve okuyucunun yazılı sözcük ve sembolü tanımasıyla mümkündür. Tanıma ise, anlam kurma sürecini oluşturmaktadır. Okunulan metinde anlamın kurulması ise ön bilgilere bağlıdır. Ön bilgiler, okuyucunun seviyesine göre değişebilmektedir. Yani, okuma mutlaka stratejik olmalıdır. Okuma akıcı olmalıdır. Akıcı olmanın temelinde sözcük ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Sözcük ayırt etme, sözcük tanımayı, kapsar. Okumada temel amaç, okuyucunun kendisini yazılı materyalin seviyesine ve amaçlarına göre ayarlayabilmesidir. Okuyucunun kendisini okuduğuna verebilmesi ve güdülemesi gerekir. Güdüleme, okumanın devamını sağlar ve böylece de okuma gelişir” (Topçu, 2007).

Okuma, bireylerin bilgilendirilebilmesini, geliştirebilmesini ve bu süreçte de bir yönüyle eğlendirilebilmesini / keyif alabilmesini sağlayan bir süreci ifade etmektedir. Bu temelde de bilinmesi gerekir ki; okuma etkinliği salt ders kitaplarının okunması içerden / içerme gereken bir etkinlik değildir ve

bireylerin / öğrencilerin, ders kitapları ile birlikte ve belki de daha fazla ders dışı kitapları da okuyarak farklı yerleri, farklı yaşamları ve yaşama yönelik farklı ve yeni tatları öğrenebilmeleri mümkün olabilsin.

Okuma becerisinin kazanılması, ilköğretim döneminde edinilmesi gereken gelişim görevleri arasında değerlendirilmektedir (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Bununla birlikte tüm eğitim süreci içerisinde okuma becerisi; öğrencilerin bilgilendirilebilmeleri ve bağımsız olarak öğrenebilmelerinin mümkün kılınabilmesi için en önemli beceri olarak nitelendirilmekte ve eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından da, sosyal yaşama uyum sağlanabilmesinde ve iş yaşamına yönelik becerilerin edinilebilmesinde en önemli araç olarak görülmektedir.

1.1 Amaç

Araştırmanın konusu doğrultusunda, genel düzeyde okuma ve özel düzeyde kitap okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin ortaya konulması temel amaçtır. Bu çerçevede, İlkokul 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin saptanması ile elde edilecek görüş ve öneriler bağlamında ilkokullarda öğrencilerin kitap okumalarını etkileyen faktörlerden engelleyen etmenlere ilişkin önlemler alınarak bertaraf edilebilmesi ve ilgili belirlemelerde bulunulması, ayrıca konu ile ilgili olarak yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlanması ve kaynak oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada; “İlkokul 4. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Kitap Okumalarını Etkileyen Faktörler: Düzce İli Örnekleme” ile ilgili belirlemelerde bulunulabilmesi amacıyla, “Tarama Modeli” çerçevesinde “Betimsel Yöntem” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kitap okumalarını etkileyen faktörler ile ilgili genel görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen anket formu, öğrencilerin karşılaştıkları olumlu ve olumsuz faktörleri tespit etmeye yönelik düşüncelerini almak üzere hazırlanmıştır.

2.1 Evren-Örnekleme

Araştırmanın örnekleme, Düzce il merkezindeki İlkokul 4. Sınıf düzeyinde toplam 3203 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise, bu öğrencilerden random yolla seçilen toplam 381 öğrenciden oluşmaktadır.

3. BULGULAR

Tablo 1.'de, “Öğrencilerin Kitap Okumalarını Etkileyen Faktörler” ile ilgili Frekans Analizi yer almaktadır.

| İFADELER | HİÇ | | ARA SIRA | | GENELLİKLE | | HER ZAMAN | |
|---|-----|------|----------|------|------------|------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1) Anneniz ya da babanız size ne sıklıkta kitap alır? | 23 | 6 | 212 | 55,6 | 97 | 25,5 | 49 | 12,9 |
| 2) Satın aldığınız kitaplarınızı ne sıklıkta kendiniz seçersiniz? | 26 | 6,8 | 72 | 18,9 | 133 | 34,9 | 150 | 39,4 |
| 3) Okuduğunuz kitapları ne sıklıkta arkadaşlarınızdan ödünç alırsınız? | 191 | 50,1 | 165 | 43,3 | 15 | 3,9 | 10 | 2,6 |
| 4) Okuduğunuz kitapları ne sıklıkta "Okul Kütüphanesi"nden alırsınız? | 256 | 67,2 | 102 | 26,8 | 21 | 5,5 | 2 | 0,5 |
| 5) Okuduğunuz kitapları ne sıklıkla "Sınıf Kitaplığı"ndan alırsınız? | 29 | 7,6 | 148 | 38,8 | 98 | 25,7 | 106 | 27,8 |
| 6) Sınıfınızda kitap okumak için ne sıklıkla ders saati ayrılır? | 19 | 5 | 236 | 61,9 | 38 | 10 | 88 | 23,1 |
| 7) Doğum günü, sınıf geçme vb. nedenlerden dolayıyla kitap hediyesi almakta mısınız? | 84 | 22 | 166 | 43,6 | 88 | 23,1 | 43 | 11,3 |
| 8) Anneniz boş zamanlarında ne sıklıkta kitap okur? | 140 | 36,7 | 131 | 34,4 | 76 | 19,9 | 34 | 8,9 |
| 9) Babanız boş zamanlarında ne sıklıkta kitap okur? | 187 | 49,1 | 111 | 29,1 | 64 | 16,8 | 19 | 5 |
| 10) Anneniz boş zamanlarında ne sıklıkta gazete ve dergi okur? | 161 | 42,3 | 128 | 33,6 | 51 | 13,4 | 41 | 10,8 |
| 11) Babanız boş zamanlarında ne sıklıkta gazete ve dergi okur? | 96 | 25,2 | 133 | 34,9 | 92 | 24,1 | 60 | 15,7 |
| 12) Harçlıklarınızla ne sıklıkta kitap alırsınız? | 111 | 29,1 | 204 | 53,5 | 50 | 13,1 | 16 | 4,2 |
| 13) Kitap okumanız kelime hazinenizi ne derece artırıyor? | 9 | 2,4 | 51 | 13,4 | 127 | 33,3 | 194 | 50,9 |
| 14) Kitap okumanız hayal dünyanızı ne derece geliştiriyor? | 11 | 2,9 | 47 | 12,3 | 110 | 28,9 | 213 | 55,9 |
| 15) Kitap okumanız derslerinizdeki başarınızı ne derece artırıyor? | 6 | 1,6 | 58 | 15,2 | 106 | 27,8 | 211 | 55,4 |
| 16) Arkadaş tavsiyesi kitap okumanızda ne derece etkilidir? | 61 | 16 | 132 | 34,6 | 118 | 31 | 70 | 18,4 |
| 17) Anneniz kitap okumanızda ne derece etkilidir? | 32 | 8,4 | 60 | 15,7 | 78 | 20,5 | 211 | 55,4 |
| 18) Babanız kitap okumanızda ne derece etkilidir? | 61 | 16 | 63 | 16,5 | 80 | 21 | 177 | 46,5 |
| 19) Öğretmeniniz kitap okumanızda ne derece etkilidir? | 9 | 2,4 | 73 | 19,2 | 68 | 17,8 | 231 | 60,6 |
| 20) Kitle İletişim araçları (TV, radyo, internet, gazete vb.) kitap okumanızda ne derece etkilidir? | 60 | 15,7 | 101 | 26,5 | 150 | 39,4 | 70 | 18,4 |
| 21) Kitapların biçimsel özellikleri (baskı kalitesi, kalınlığı – inceliği, bol resimli olması vb.) kitap okuma isteğinizi ne derece etkilemektedir? | 95 | 24,9 | 47 | 12,3 | 102 | 26,8 | 137 | 36 |
| 22) Okuduğunuz kitabın çok okunan kitaplar arasında olması o kitabı okumanızı ne derece etkiler? | 46 | 12,1 | 53 | 13,9 | 155 | 40,7 | 127 | 33,3 |
| 23) Okul kütüphanenizdeki kitap sayısının ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? | 90 | 23,6 | 58 | 15,2 | 77 | 20,2 | 156 | 40,9 |

Tablo2.'de, "Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Boş Zamanlarında Kitap Okuma Sıklıkları" ile ilgili Ki – Kare Analizi yer almaktadır.

Tablo2. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Boş Zamanlarında Kitap Okuma Sıklıkları

| ANNE EĞİTİM DURUMU | Hiç | Ara Sıra | Genellikle | Her Zaman | Toplam |
|---------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| Okur – Yazar Değil | 13 (% 100) | - | - | - | 13 (% 100) |
| İlkokul Mezunu | 22 (% 20,5) | 37 (% 34,5) | 33 (% 30,8) | 15 (% 14) | 107 (% 100) |
| Ortaokul Mezunu | 19 (% 27,1) | 22 (% 30,9) | 15 (% 21,4) | 14 (% 19,7) | 71 (% 100) |
| Lise ve Dengi Okul | 11 (% 10,8) | 23 (% 22,7) | 16 (% 15,8) | 51 (% 50,4) | 101 (% 100) |
| Üniversite Mezunu | 2 (% 2,2) | 17 (% 19,1) | 45 (% 50,5) | 25 (% 28) | 89 (% 100) |
| TOPLAM | 67 (% 17,5) | 99 (% 25,9) | 109 (% 28,6) | 105 (% 27,5) | 381 (% 100) |
| X ² : 198.340a | Sd: 12 | | p = 0.000 | | |

p: Ki – Kare Test

Araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin annelerinin boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ile ilgili belirlemeler doğrultusunda görülmektedir ki; anne eğitim düzeyi arttıkça, annelerin boş zamanlarında daha fazla kitap okumaları söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda da araştırma kapsamında yer alan

İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre, annelerinin boş zamanlarında ne sıklıkta kitap okudukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p = 0,000).

Tablo 3.'de, "Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Babaların Boş Zamanlarında Kitap Okuma Sıklıkları" ile ilgili Ki – Kare Analizi yer almaktadır.

Tablo 31. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Babaların Boş Zamanlarında Kitap Okuma Sıklıkları

| BABA EĞİTİM DURUMU | Hiç | Ara Sıra | Genellikle | Her Zaman | Toplam |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| Okur – Yazar Değil | 10 (% 100) | - | - | - | 10 (% 100) |
| İlkokul Mezunu | 19 (% 33,9) | 21 (% 37,5) | 10 (% 17,8) | 6 (% 10,7) | 56 (% 100) |
| Ortaokul Mezunu | 22 (% 30,9) | 15 (% 21,4) | 14 (% 19,7) | 19 (% 26,7) | 71 (% 100) |
| Lise ve Dengi Okul | 49 (% 47,5) | 39 (% 37,8) | 10 (% 9,7) | 5 (% 4,8) | 103 (% 100) |
| Üniversite Mezunu | 12 (% 8,5) | 17 (% 12) | 25 (% 17,7) | 87 (% 61,7) | 141 (% 100) |
| TOPLAM | 93 (% 24,4) | 92 (% 24,1) | 59 (% 15,4) | 117 (% 30,7) | 381 (% 100) |
| X ² : 50.891a | Sd: 12 | | p = 0.000 | | |

p: Ki – Kare Test

Araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin babalarının boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ile ilgili belirlemeler doğrultusunda görülmektedir ki; baba eğitim düzeyi arttıkça, babaların boş zamanlarında daha fazla kitap okumaları söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda da araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre, babalarının boş zamanlarında ne sıklıkta kitap okudukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p = 0,000).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

4.1 Olumlu Faktörler

Araştırmadan elde edilen bulgular, konu ile ilgili öğretmen desteğinin sağlanmasının İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin kitap okumalarını olumlu yönde etkileyen faktörlerin başında geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin 231'i (% 60,6), öğretmenlerinin kitap okumalarında her zaman etkili olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Güngör (2006) tarafından yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; öğrencilerin kitap okumalarında öğretmenlerinin ve özellikle de sınıf öğretmenlerinin en etkili kişi olması söz konusudur. Bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin, kitap okuma konusunda hem model olması hem de öğrencilerini desteklemesi ve teşvik etmesi yerinde olacaktır.

Öğrencilerin okudukları / okuyacakları kitapları kendilerinin seçmeleri de, okuma etkinliğini olumlu

yönde etkileyen etmenler arasında değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Maraşlı (2005) tarafından yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesinin, okumaya isteklendirilmesinde etkili olması ve seçicilikte seviye kazandırması söz konusudur. Araştırma kapsamında da İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların da, 150 kişi ile (%39,4) okudukları kitapları kendilerinin seçtikleri / satın aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, Maraşlı (2005) tarafından ortaya konulan bulgu ile desteklenmektedir.

Öğrencilerin sınıf kitaplarından kitap alabilme olanağına sahip olmaları da, kitap okuma etkinliğini olumlu yönde etkileyen bir etmen olarak değerlendirilmektedir (Güngör, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin okuma alışkanlığı edinebilmelerinin temelinde, sınıf kitaplarından kitap alabilme olanağına sahip olabilmeleri de yer almaktadır demek yanlış olmayacaktır. Araştırma kapsamında da, İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların 150 kişi ile (% 39,4) okudukları kitapları sınıf kitaplarından aldıklarını belirtmeleri söz konusudur. Bu bulgu, Güngör (2009) tarafından belirlenmiş olan bulgu ile desteklenmektedir.

Kitap okuma için okullarda ders saati ayrılması da, kitap okuma etkinliğini olumlu yönde etkileyen etmenler arasında değerlendirilmektedir (Güngör, 2009). Araştırma kapsamında da, İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların 19'u (% 5) okullarında okuma saati olmadığını, 236'sı (% 61,9) ara sıra

okuma saati ayrıldığını, 38'i (% 10) genellikle okuma saati ayrıldığını ve 88'i de (%23,1) her zaman okuma saati ayrıldığını belirtmişlerdir ki; öğrencilerin okuma alışkanlığı edinebilmeleri için, okullarda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının desteklenmesi için ders saati ayrılmasının ya da okuma saati belirlenmesinin çok daha fazla önemsenmesi gerektiği belirtilebilir.

Doğum günü, sınıf geçme vb. nedenlerden dolayı öğrencilere kitap hediye edilmesi de, okuma etkinliklerini olumlu yönde etkileyen bir etmendir (Güngör, 2009). Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların; 84 kişi ile (% 22) hiçbir zaman söz konusu nedenler dolayısıyla kitap hediye almadıklarını, 116 kişi ile (% 43,6) ara sıra aldıklarını, 88 kişi ile (% 23,1) genellikle aldıklarını ve 43 kişi ile (% 11,3) her zaman aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu belirlemeler çerçevesinde, öğrencilere okuma alışkanlığı edinebilmelerinin sağlanabilmesi ve okuma etkinliklerinin desteklenebilmesi için, daha fazla kitap hediye edilmesinin yerinde olacağı ve en iyi hediye nin de kitap olacağının bilinmesinin önemli olacağı söylenebilir.

Kitap okumanın, öğrencilerin kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağlaması da, okuma etkinliğini olumlu yönde etkilemektedir. Konu ile ilgili olarak Gökşen (2005) tarafından yapılan araştırma da göstermektedir ki; kitap okuyan çocukların kelime hazinesi, kitap okuma alışkanlığı edinmemiş olan çocuklara göre çok daha geniş olmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların 194 kişi ile (% 50,9) kitap okumanın kelime hazinelerini geliştirdiğini ifade etmelerine yönelik bulgu da bu doğrultuda, Gökşen (2005) tarafından ortaya konulan bulgu ile desteklenmektedir.

Kitap okuma, öğrencilerin hayal dünyalarının gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Konu ile ilgili olarak Gönen, Öncü ve Işıtan (2004); televizyon izlerken daha çok hazır olarak verilenlere / sunulanlara odaklanan bireylerin / öğrencilerin, kitap okuyarak okuduklarını hayal etmelerinin söz konusu olduğunu ve hayal dünyasında kurgulanan olayların / durumların, neredeyse yaşandığını ifade etmektedirler. Araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların da 213 kişi ile (% 55,9) kitap okumalarının hayal dünyalarını geliştirdiğini ifade etmeleri, Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) tarafından ortaya konulan bulgu ile desteklenmektedir.

Kitap okumanın ders başarısını olumlu yönde etkilemesi de, kitap okuma etkinliklerine olumlu bir bakış açısı kazandırılmasını sağlayan bir etmendir. Bu bağlamda Tezcan (2005); okuya okuya dünyaya ilgisini artıran / güçlendiren çocuğun, bir süre sonra okumayı seven ve kitap ve dergiyi bir gereksinim olarak gören bir birey olması söz konusu olmaktadır ki, böyle bir öğrenci de, mutlaka

okulda başarılı olacaktır. Araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların da 211 ile (% 55,4) kitap okumalarının okul başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmeleri, Tezcan (2005) tarafından yapılan belirlemelerle desteklenmektedir.

Kitapların biçimsel özellikleri (baskı kalitesi, kalınlığı – inceliği, bol resimli olması vb.) de, kitap okuma isteğini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Tuncer'e (2010) göre; çocuk kitaplarının içeriği kadar, biçimsel özellikleri de önemlidir ve o denli önemsenmelidir. Zira her yaş grubunun okuyacağı kitabın biçimsel özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir ve dolayısıyla da kitap seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri de, kitabın biçimsel özelliklerinin okuyucu kitlesinin yaşına ve gelişim özelliklerine hitap etmesine dikkat edilmesi olmalıdır. Araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların da, 137 kişi ile (% 36) kitabın biçimsel özelliklerinin kitap seçimlerinde etkili olduğunu belirtmiş olmaları, Tuncer (2010) tarafından ifade edilmiş olan belirlemelerle desteklenmesi söz konusudur.

Okunan kitabın, en çok okunan kitaplar arasında yer alması da kitap okuma etkinliğini olumlu yönde etkileyen bir etmen olarak değerlendirilmektedir. Konu ile ilgili olarak Keleş (2006) tarafından da belirlendiği doğrultuda, öğrencilerin okudukları kitapları seçerken başkalarının beğenmesini kazanmış kitaplara daha fazla önem vermeleri ve güncel kitapları takip etmeye özen göstermeleri söz konusu olmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcıların da, 127 kişi ile (% 33,3) kitap seçimlerinde en çok okunan kitaplara özen gösterdiklerini ifade etmeleri, Keleş (2006) tarafından ortaya konulmuş olan bulgu ile desteklenmektedir.

Kitle – iletişim araçları (TV, radyo, internet, gazete vb.) da, öğrencilerin kitap okuma etkinliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek güce sahip etmenler arasında yer almaktadır. Konu ile ilgili olarak Dereobalı (2005) tarafından yapılan televizyon ve çocuk davranışları konusunda araştırma, televizyonun çocuk bilinci üzerinde direkt etkili olan etmenlerin başında geldiğini göstermektedir. Dereobalı (2005) araştırmasında; "Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Kamuoyu ve Yayın Araştırmaları Dairesi Başkanlığı" destekli olarak, Türkiye genelinde 22 il ve 7 coğrafi bölge kapsamında 6.614 kişi ile görüşmüş ve ilköğretim çağındaki çocukların, bir günde ortalama 3 saat 42 dakika televizyon izlediklerini belirlemiştir. Bu sürenin, çocuklar için oldukça uzun bir süreyi ifade ettiğini belirten Dereobalı (2005), televizyon izlemenin söz konusu dönemdeki çocukların / öğrencilerin ders çalışma etkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemekle birlikte, kitap okumalarına da engel teşkil eden bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Araştırma kapsamında İlkokul 4. Sınıf öğrencisi

katılımcı öğrencilerin; 70 kişi ile (% 18,4) kitle – iletişim araçlarının okumalarını her zaman etkilediğini ya da aynı şekilde 60 kişi ile (% 15,7) hiçbir zaman etkilemediğini belirtmeleri de, kitle – iletişim araçlarının okuma etkinliğini etkilemesini örneklendirmektedir denilebilir. Zira kitap okumalarının kitle – iletişim araçlarından etkilendiğini söyleyen öğrencilerin oranları, bu araçların etkisini ortaya koymakta; kitle – iletişim araçlarının kitap okumalarını hiç etkilemediğini söyleyen öğrencilerin oranları da, bu kesimin de kitle – iletişim araçları ile teşvik edilebileceğini ifade etmektedir denilebilir.

Anne – babanın kitap satın alma sıklığı da, öğrencilerin kitap okuma etkinliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen bir etmendir. Devrimci (1993) tarafından konu ile ilgili olarak yapılan araştırma kapsamında, anne – babaların daha çok, öğretmenin istediği kitapları alma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. İlköğretim 5. Sınıf düzeyindeki öğrenciler kapsamında yaptığı araştırma doğrultusunda Devrimci (1993); anne – babaların çocuklarına ara sıra kitap aldıklarını belirlemiş ve bu alımların da % 75 oranında, çocukların boş zamanlarında kitap okumaları istemine yönelik gerçekleştirilmesi söz konusu olduğunu tespit etmiştir. Araştırma kapsamında da İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin 23'ü (% 6) anne – babalarının hiçbir zaman kendilerine kitap almadığını, 212'si (55,6) ara sıra kitap aldıklarını, 97'si (% 25,5) genellikle kitap aldıklarını ve 49'u da (% 12,9) her zaman aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda görülmektedir ki; Devrimci (1993) tarafından elde edilen bulgular, araştırmada İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcılardan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

4.2 Olumsuz Faktörler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda görülmektedir ki; araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin kitap okumalarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında, okul kütüphanesinden kitap alabilme olanağına sahip olmamaları gelmektedir. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin 256'sı (% 67,2), okudukları kitapları hiçbir zaman okul kütüphanesinden almadıklarını ve 2'si (% 0,5) her zaman okul kütüphanesinden kitap aldıklarını belirtmişlerdir. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okul kütüphanesinden kitap temin edememelerinin okuma etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen bir etmen olarak belirlenmesi doğrultusunda ifade etmek gerekir ki; araştırma kapsamındaki öğrencilerin oldukça büyük bir kısmının okul kütüphanesinden hiçbir zaman kitap almadıklarını belirtmeleri çerçevesinde, hem okul kütüphanelerinin öğrencilerin okuma etkinliklerini daha fazla destekleyecek yönde geliştirilmesinin hem de öğrencilerin kitap temini konusunda okul kütüphanesinden faydalanmaya teşvik edilmelerinin yerinde olması söz konusu olacaktır.

Konu ile ilgili olarak Cleary (1992) tarafından da belirlenmiştir ki; 8 – 13 yaş arasındaki öğrencilerin okumaya ilgi göstermelerinin temelinde kütüphaneler yer almaktadır. Bu bağlamda Cleary (1992) tarafından; söz konusu yaş grubunda yer alan öğrencilerin kütüphaneye gitmeye büyük ilgi gösterdikleri belirlenmiş, bu dönemde dek kütüphaneden kitap temin etme alışkanlığı edinmemiş öğrencilerin, bu dönemden sonra da okumaya ilgilerinin azaldığı ve kitaplarla ilgilerinin seyrekleştiği ve okuma etkinlikleri kütüphaneler tarafından desteklenebilen öğrencilerin, bu yöndeki etkinlikler içerisinde daha fazla yer alma isteminde oldukları tespit edilmiştir (Aktaran: Güngör, 2009). Bu temelde söz konusu edilen bilgiler, araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda görülmektedir ki; araştırma kapsamında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencisi katılımcı öğrencilerin kitap okumalarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin bir diğeri de, özellikle annenin kitap okumamasıdır. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrencilerin 140'ı (% 36,7), annelerinin boş zamanlarında hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Bunun temelinde hem annelerin eğitim düzeyinin düşük olmasının hem de ailelerin ekonomik durumlarının yetersizliğinin yer aldığını söylemek yerinde olacaktır. Zira araştırma kapsamındaki annelerin 13'ünün (% 3,4) okuma – yazma bilmedikleri, 107'sinin (% 28,1) ilkökul mezunu ve 71'inin de (% 18,6) ortaokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde araştırma kapsamında öğrencilerin babalarının da % 49,1 oranında (187 kişi) hiç kitap okumadığının belirtilmesi, anneler gibi babaların da okuma alışkanlığının edinilmesinde öğrencileri olumsuz yönde etkiledikleri söylenebilir. Konu ile ilgili Bamberger (1990) tarafından yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; ilk rol model olmaları dolayısıyla, annelerin ve babaların çocuklarının okuma alışkanlığı edinmelerinin temelinde yer almaları söz konusudur. Bu kapsamda Bamberger (1990); eğitim düzeyi yüksek olan ve okula başlamadan önce ve dahi bebeklik döneminden itibaren çocuklarına kitap okuyan annelerin, çocuklarının kitap okuma alışkanlığı edinmelerinde ve yüksek algılama düzeyine sahip olmalarında etkili olduklarını belirlemiştir.

Katılımcı öğrencilerin 111'inin (% 29,1) harçlıkları ile kitap almadıklarını belirtmeleri de, hem harçlıklarını doğru yönlendirebilme yetisine sahip olmamaları hem de ekonomik yetersizlikler dolayısıyla kitap alabilecek harçlığa sahip olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu doğrultuda da öğrencilerin, harçlıklarını doğru kullanabilmeye ya da nasıl harcamaları gerektiğine yönelik olarak, öncelikli olarak öğretmenleri tarafından daha fazla bilgilendirilmelerine ve bilinçlendirilmelerine gerek olduğu hem de ailelerin çocuklarını, kitap alabilmelerini sağlayabilecek – cüzi miktarda da olsa – harçlıkla

desteklemelerinin yerinde olacağı söylenebilir. Zira öğrencilerin hem harcamalarını doğru yere yapabilmelerinden uzak olmaları hem de kitap alabilecek harçlığa sahip olmamaları, kitap okumalarını olumsuz yönde etkileyen bir etmen olarak görülebilir. Keleş (2006) de çalışmasında; öğrencilerin, ailelerinin ekonomik yetersizlikleri ve düşük gelir düzeyine sahip olmaları dolayısıyla, yeterli harçlık alamadıklarını belirlemiş ve bu doğrultuda da harçlıklarını kitap satın almaya çok fazla yönlendiremediklerini tespit etmiştir.

Katılımcı öğrenciler, 191 kişi ile (% 50,1) arkadaşlarından ödünç kitap almadıklarını belirtmişlerdir ki; bu durum da, öğrencilerin yine paylaşımcı olma konusunda desteklenmeleri gerektiği ve her hususta olduğu gibi kitapları konusunda da birbirleri ile

paylaşımında bulunmalarının önemli olacağı şeklinde bilinçlendirilmelerinin yerinde olacağı şeklinde değerlendirilebilir. Konu ile ilgili olarak Keleş (2006) tarafından İlköğretim 4. ve 5. Sınıf düzeyi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; öğrencilerin arkadaşlarından okumak için ödünç kitap alabilme olanağına sahip olabilmeleri, farklı birtakım kitapları okuma olanağını da beraberinde getirmekte ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklemektedir. Bununla birlikte Keleş (2006) tarafından yapılan araştırma kapsamında; öğrencilerin arkadaşlarından ödünç kitap alma olanağına çok fazla sahip olamadıkları belirlenmiştir ki, bu bilgi araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Kaynaklar

- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, Çeviren: Çapar, B., T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Dereobalı, N. (2005). *Okul Çağında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Gökşen, E. N. (2005). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Gönen, M. Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). "İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 164, Güz Dönemi, s. 141 – 153.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Güngördü, E. (2006). "Okuma Alışkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu", *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Çukurova Üniversitesi Yayınları, Adana.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı Sevdirme Yolları*, Bilge Yayıncılık, İstanbul.
- Tezcan, M. (2005). *Çocuk Sosyolojisi*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Topçu, Y. E. (2007). "İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 176, s. 36 – 37.
- Tuncer, N. (2010). *Çocuk ve Kitap*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). "Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme", *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 1, s. 22 – 51.

İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programlarına İlişkin Öğreticilerin Görüşleri

Recep EROĞLU

Özet

Bu çalışma Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kurslarında uygulamaya konan İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programına ilişkin öğretici görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Sincan İlçe Müftülüğünde görev yapan 10 Kur'an kursu öğreticisi oluşturmaktadır. Araştırmada, uygulama hakkında Kur'an kursu öğretmenlerinin fikir ve düşüncelerini almak, karşılaştıkları problemlerin neler olduğunu ve nasıl çözülebileceğini belirlemeye çalışmak, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek amacıyla her bir öğreticiye 6'şar soru sorulmuştur. Yazılı olarak not edilen görüşme verileri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; "İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı" ile ilgili Kur'an kursu öğretmenlerine yeterli bilgilendirme yapıldığı, Öğrencilere, gerekli eğitim materyallerinin (Kur'an-ı Kerim okumayı hiç bilmeyenler için eğitim seti, Kur'an-ı Kerim okumayı bilenler için Tecvitli Kur'an Okuma Rehberi, Kur'an-ı Kerim ve meali vs.) Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından ücretsiz olarak verildiği, Kur'an Kurslarında öğrencilerin ihtiyacına binaen böyle bir eğitim programının uygulanmasının olumlu bulunduğu ancak; bazı öğretmenler tarafından bakıldığında programın uygulanabilirliğinin düşük olduğu söylenilerek olumsuz yönlerine de değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kur'an Kursu, Öğretici, İhtiyaç Odaklı

1. GİRİŞ

Diyanet İşleri Başkanlığının hedefi din eğitimi hizmetinden toplumun tamamının faydalanabilmesini sağlamaktır. Bu amaçla kamuda veya özel sektörde çalışan-çalışmayan vatandaşların tercih ettiği gün ve saatlerde istedikleri öğretim programlarına katılımlarının sağlanması için "İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı" uygulamaya konulmuştur.

Bu öğretim programı hazırlanırken hedef kitlenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda eğitim öğretim programlarının çerçevesi genişletilmiştir.

Programla birlikte anlaşılmıştır ki toplumun büyük bir kısmı etkin din eğitimi ve Kur'an kursu hizmetlerinden faydalanmak istemektedir. Bu kesimin çoğunluğunu bayanlar oluşturmaktadır. Ayrıca kamu ya da özel sektörde çalışan-çalışmayan, vatandaşlarımızda hedef kitle kapsamındadır. Günlük iş koşuşturması arasında kursa gitmeye vakit bulamayan, yeterli zamanı olup da doğru bilgiye doğru kaynaklardan ulaşma imkânı olmayan vatandaşlarımız için başka kurumlarca karşılanamayacak din eğitimini Diyanet İşleri Başkanlığı İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programıyla karşılamaktadır. Bu program ilk etapta pilot bölgelerde uygulanmış ve daha sonra olumlu yönlerinin olduğu göz önünde bulundurularak tüm Türkiye de yaygın din eğitimi haline getirilmiştir. (DİB K. Kursları Kılavuzu, 2012)

1.1 Amaç

Araştırmanın amacı, İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı ile ilgili Kur'an Kursu Öğreticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu noktada temel amaç öğretim programının öğretmenlere göre olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi, üstün ve sınırlı yönlerinin ortaya konulmasıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmada, "gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanan (Yıldırım, Şimşek, 2008:39) nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada Kur'an Kursu öğretmenlerinin "İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı" ile ilgili genel görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen görüşme formu, öğretmenlerin programın işlevselliği, avantaj ve dezavantajları, öğretici ve öğrencilerin üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik düşüncelerini almak üzere hazırlanmıştır.

Kur'an Kursu öğretmenlerinin "İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı" hakkındaki fikirleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir

lır örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir

2.2 Çalışma Grubu

2013–2014 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Sincan ilçe Müftülüğüne bağlı Kur'an Kurslarında görev yapan öğretmenlerden 10 bayan öğretici, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3. BULGULAR

Tablo 1. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı ile ilgili bilgilendirme yapılma durumuna ilişkin öğretici görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|------------------------------|--|----|-----|
| Bilgilendirme yapılma durumu | Bilgilendirme yapıldı.(Ö1,Ö2,Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, 10) | 10 | 100 |
| | Bilgilendirme yapılmadı | 0 | 0 |
| Yeterlilik düzeyi | Bilgilendirme yetersizdi. (Ö1, Ö5, Ö7) | 3 | 30 |
| | Bilgilendirme yeterliydi. (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) | 7 | 70 |

Tablo 1 incelendiğinde, görüşmeye katılan 10 öğreticinin tamamı konu ile ilgili önceden bir bilgilendirme yapıldığını bildirmiştir. Bununla birlikte

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1 Öğreticilerin İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Öğreticilerin İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı ile ilgili uygulama öncesi bilgilendirme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Kur'an kurslarında programın ihtiyaç odaklı olmasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretici görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|-----------------------|--|---|----|
| Olumlu yönler | Ders saatlerinin öğretici ve öğrencilere göre düzenlenmesi.(Ö1,Ö2,Ö5,Ö8) | 4 | 40 |
| | Okur – yazar olma durumu ve diplomanın kayıt için şart koşulmaması.(Ö3, Ö4) | 2 | 20 |
| | Öğreticinin ders müfredatını işlerken esnek davranabilmesi.(Ö6, Ö9) | 2 | 20 |
| | Haftanın 5 günü yerine öğrencinin talep ettiği günlerde kursa gelmeleri.(Ö7, Ö10) | 2 | 20 |
| Olumsuz yönler | Her dönem sisteme aynı öğrencilerin tekrar tekrar kayıt yapılması.(Ö1,Ö2,Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, 10) | 7 | 70 |
| | Ek ders programını tek gün yerine en az iki gün yapma zorunluluğu.(Ö4) | 1 | 10 |
| | Farklı yaş ve eğitim durumunda olan öğrencilerin aynı kura devam etmeleri(Ö6) | 1 | 10 |
| | Haftanın 5 günü devam zorunluluğu olmamasının ders verimini düşürmesi.(Ö5) | 1 | 10 |

Tablo 2 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin % 40'ı ders saatlerinin öğretici ve öğrencilere göre düzenlenmesini, % 20'si okuryazar olma durumu ve diplomanın kayıt için şart koşulmamasını, % 20'si öğreticinin ders müfredatını işlerken esnek davranabilmesini, % 20'si ise haftanın beş günü yerine öğrencinin istediği günlerde kursa gelebilmesini programın olumlu yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Diğer yandan görüşmeye katılan öğretmenlerin %70'i her dönem sisteme aynı öğrencilerin tekrar kaydedilmesini, %10'u ek ders programının tek gün yerine en az iki gün yapma zorunluluğu olmasını, %10'u farklı yaş ve eğitim durumunda olan öğrencilerin aynı kurda devam etmelerini, %10'u ise haftanın beş günü devam zorunluluğu olmamasının ders verimliliğini düşürmesini, programın olumsuz yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 3. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programına göre kursa başlama saatlerinin öğrencilere göre düzenlenmesinin uygun olup olmadığına dair öğretmenlerin görüşleri

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|-----------------------|--|---|----|
| Olumlu yönler | Öğrenciler açısından olumlu. (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, 10) | 9 | 90 |
| Olumsuz yönler | Derse başlama saatinin öğrencilere göre değişiklik göstermesi.(Ö2) | 1 | 10 |

Tablo 3 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin % 90'ı ders saatlerinin öğrencilere göre düzen-

lenmesini olumlu bulurken, % 10'u olumsuz olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4. Program ile ilgili yaşanan problemlere yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|------------------------|--|---|----|
| Problemler | Ders programını belirleme önceliğinin öğretmenlerin elinde olmaması. (Ö1, Ö2) | 2 | 20 |
| | Bir günde işlenebilecek olan derslerin hafta içi veya hafta sonu iki güne yayılması.(Ö3,Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) | 3 | 50 |
| | Programın hitap ettiği belli bir yaş ve eğitim seviyesi yoktur.(Ö9) | 1 | 10 |
| | Ders materyallerinin her yaş grubunun seviyesine göre ayarlanmaması.(Ö8) | 1 | 10 |
| | Kurs binalarının fiziki şartlarının uygun olmaması.(Ö10) | 1 | 10 |
| Çözüm önerileri | Öğreticilerin dilek ve şikâyetleri dikkate alınmalıdır.(Ö8, Ö9, Ö10) | 3 | 30 |
| | Farklı yaş ve eğitim seviyesindeki öğrenciler farklı sınıflarda eğitim görmelidir.(Ö2) | 1 | 10 |
| | Öğreticilerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak sistemin eksiklikleri giderilmelidir.(Ö1, Ö3, Ö6, Ö4) | 4 | 40 |
| | Kursların fiziki şartları öğrencilere uygun hale getirilmelidir. (Ö5, Ö7) | 2 | 20 |

Tablo 4'de de görüldüğü üzere, Programın faaliyete geçmesiyle birlikte katılımcılar çeşitli problemler yaşamışlardır. Katılımcıların % 20'si ders programını belirleme önceliğinin öğretmenlerin elinde olmadığından öğrencilere uygun program oluşturma noktasında, % 50'si bir günde işlenecek olan derslerin hafta içi veya hafta sonu iki güne yayılması konusunda, % 10'u programın hitap ettiği belli bir yaş ve eğitim seviyesinin olmamasından, % 10'u ders materyallerinin her yaş grubunun seviyesine göre ayarlanmamasından, % 20'si ise kurs

binalarının fiziki şartlarının uygun olmaması gibi konulardan sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir.

Katılımcıların yaşanan problemlere yönelik olarak % 30'u öğretmenlerin dilek ve şikâyetleri dikkate alınması gerektiğini, % 10'u farklı yaş ve eğitim seviyesindeki öğrencilerin seviyelerine uygun farklı sınıflarda eğitim görmesi gerektiğini, % 40'ı öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak sistemin eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini, % 10'u fikrinin olmadığını, % 10'u kursların fiziki şartlarının öğrencilere uygun hale getirilmesi gerektiğini çözüm önerisi olarak söylemişlerdir.

Tablo 5. Daha önce uygulanan öğretim programıyla yeni uygulamaya konulan İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programının işlevselliği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|--|--|---|----|
| İhtiyaç Odaklı Programdan Önceki | Kursa sürekli devam eden öğrenci sayısı az.(Ö1, Ö2,Ö10) | 3 | 30 |
| | Fikrim yok. (Ö9) | 1 | 10 |
| | Kursa kayıt esnasında istenilen belgeler ve yaş sınırından dolayı müracaat az.(Ö3, Ö4,Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) | 6 | 60 |
| İhtiyaç Odaklı Programa geçildikten sonra | Kursa kayıt esnasında istenilen belgelerin kaldırılması (diploma) yaş sınırının kalkması, istenilen gün ve saatte kursa gidebilme. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) | 8 | 80 |
| | Çalışan kitleye de ulaşıldı.(Ö6, Ö7) | 2 | 20 |

Tablo 5 incelendiğinde İhtiyaç Odaklı Programdan önceki uygulama konusunda katılımcıların % 30'u kursa sürekli devam eden öğrenci sayısının az olduğunu belirtmiş, %10'u fikir beyan etmemiştir. % 60'ı kursa kayıt esnasında istenilen belgeler ve yaş sınırından dolayı müracaatın az olduğunu belirtirken, İhtiyaç Odaklı Programa geçildikten sonra katılımcıların % 80'i yeni programın daha işlevsel olduğunu, % 20'si de çalışan kitleye de ulaşılabilirliğini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankara ili Sincan ilçe müftülüğüne bağlı Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenlerle yaptığımız araştırmadan elde edilen sonuçlar;

- İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin hepsine bilgilendirme yapılmıştır.

Öğreticilerin çoğunluğu bilgilendirmenin yeterli olduğunu söylemekle birlikte birkaç öğretici bilgilendirmenin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

- Ders saatlerinin ve günlerinin öğretici ve öğrencilere göre düzenlenmesi İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programının en olumlu yönü olarak görülmüştür. Öğreticinin ders programını (müfredat) yetiştirme kaygısı ortadan kalktığı için öğreticiye yeterince hareket alanı bırakmış, aynı zamanda öğreticinin çizdiği çerçevenin içini doldurma konusunda seçenek kullanmasını ve sürece etkin katılımını sağlamıştır.(DİB, Aydın, 2008:133-134) Programa öğrenci açısından baktığımızda okur-yazar olma durumu ve diplomanın kayıt için şart koşulmaması Kur'an kurslarına öğrenci katılımını artırmıştır.

- İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programının öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci, ezberlemek yerine aktif olarak öğrenme sürecine katılarak, kendisine sunulan bilgileri yorumlayarak günlük yaşantısındaki ihtiyaçları ile örtüşecek, etkinliklere dahil edilmiştir. Süreçte öğrencilerin gelişim ve başarılarının göz önünde bulundurulmasıyla değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Hemen her aşamasında öğrencilerin katılımı da sağlanarak işbirliği içerisinde bir program uygulanmıştır.

- Hz. Peygamberin (s.a.v) hayatından örnek alabileceği değerler sunularak, (Önder,2009:3) öğrencile-

rin yanlış ve eksik dini bilgileri düzeltilmeye çalışılmış, dinimizin belli kalıp davranış ve kuru bilgilerden ibaret olmadığı anlatılmıştır. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığınca hazırlanan ders kitapları ve görüntülü yayınlar kullanılmıştır. Ancak; bu materyallerin yaş ve eğitim durumları dikkate alınarak seviyelere uygun şekilde hazırlanması, kurs binalarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemesinin, programın işlevselliğini bir kat daha artıracığı ve İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programının başarısını etkileyeceği kanaatindeyim.

Kaynakça

DİB Yayınları (2012) Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı, İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Kılavuzu.

DİB Kur'an Eğitim Ve Öğretimine Yönelik Kurslar Yönetmelik, madde 11/2

ÖNDER (2009), Mustafa, Kur'an Kursları Öğretim Programı, s.3-39.

YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK, Hasan (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Okutulan Görsel Sanatlar Ve Müzik Derslerinde Yaşanan Sorunlar

Yasin SAZ

Mehmet HAMEDOĞLU **

Özet

Bu çalışma ilköğretim okullarında okutulan görsel sanatlar ve müzik öğretiminde yaşanan sorunları, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri getirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Öncelikle yaşanan sorunlarla ilgili literatür taraması yapılmış, yaşanabilecek sorunlar gruplar halinde listelenmiştir. Daha sonra bu sorunlar 5'li likert ölçeğine uygun anket soruları haline getirilmiş ve Afşin ilçe sınırları içinde çeşitli köy, kasaba ve ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 53 öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen bulgular SPSS 22 paket veri programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak düzeyini belirlemek amacıyla bulgulara ait verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması ve bağıl değişkenlik katsayıları hesaplanmıştır. Sorunların daha çok verilen önem, fiziki ortam ve araç gereç eksikliği ile ilgili olduğu görülmüştür. Yapılan kruskal wallis testine göre, görev yapılan yer değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kruskal wallis testi sonrasında yapılan çoklu karşılaştırma testi ile branş değişkenine göre anlamlı ilişkinin sınıf öğretmenleri ile branş müzik ve resim olmayan diğer branş öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında okutulan müzik ve görsel sanatlar dersleriyle ilgili, araç-gereç, fiziki ortam, verilen önem, öğretmen yeterliliği ve hizmet içi eğitimler konusunda sorunların olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Görsel Sanatlar, Müzik, Öğretim, İlköğretim, Öğretmen, Araç-Gereç, Fiziki Ortam, Yeterlilik, Önem

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun gelişim evreleri içinde ilköğretim yıllarının önemli bir yeri vardır. Birey bu dönem içinde her şeyden önce sağlıklı bir sanat eğitimi almalı, bunun kişi ve toplum açısından psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve politik açıdan bir çok nedenleri vardır. İlköğretim kurumlarında ise sanat eğitiminin gerekliliği konusunda kuşkuvarın olduğu ülkemizde, sanat eğitimi bir çok önemli sorunları ile karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretim dönemi 6 -14 yaşları arasını kapsamaktadır. Bu dönem çocukların duyuşsal olarak dış çevreden en çok etkilendikleri dönemdir. Bu dönemde birey ilgi ve yeteneklerini dışa vurma, içinde yaşadığı dış çevreyi tanıma, toplum içinde kendisinin de bir birey olduğu bilincine vararak kişisel kimliğini tanıma dönemi olarak da adlandırılabilir. Ayrıca bu dönemde bireyin elde ettiği kazanımlarla sağlıklı bir sosyalleşme süreci geçirmesi söz konusudur.

Bireyler ilköğretim döneminde aldıkları dersler sayesinde kendilerini ifade etme, algılama, düşünme, sorgulama gibi bir çok beceriler geliştirirler. Özellikle görsel sanatlar, müzik gibi dersler bu dönemde bireylerin, öğrenme süreçlerine istekli ve

etkili bir şekilde katılma, uyumlu olma, büyük bir toplumsal çevrenin bir üyesi olduğunu anlama ve bu toplumsal çevreye kendini rahatlıkla ifade edebilme gibi bir çok yönüne katkıda bulunacaktır.

Çocuk, dünyayı kendi algılayışı kadarıyla görür ve biçimlendirir. Çocuğun yaratıcılığı dolayısıyla sosyalliği, içine girip çıktığı sosyal ortamlarda öğrendikleri kadarıyla gelişir. Dünyaya bakışını ve yaşam biçimini gördükleri ve öğrendikleri kadarıyla tavır ve davranışlarına yansır. Her çocuğun yapısında doğumla birlikte belli oranlarda yaratıcılık vardır. Çocuğun yapısında var olan yaratıcılık ve sanat anlayışının geliştirilmesi, belirtilen derslerin hedeflerine uygun olarak işlenmesi ve bu derslere gereken önemin verilmesiyle doğrudan ilgilidir. Çağdaş eğitim bireylere bilgi aktarımı yanında beceri kazanmayı, ilgi ve yetenekleri gerçekleştirme, bireyde var olan yaratıcılık yeteneğini açığa çıkararak, topluma yapıcı, yaratıcı ve üretici kişiler kazandırmayı amaçlamaktadır (Aral, 1999)

Günümüzde bilgiyi ve değerleri yineleyen insan yerine bilgiyi geliştirebilen, yaşamın farklı ilişkilerini anlamlandırabilen, yeni durumlara açık, farklı düşünceler üretebilen, araştıran sorgulayan bireylerin topluma kazandırılması gerekmektedir. Diğer

bir deyişle eğitim bireyi bilgi, beceri aktarımının yanında, bireyi tüm duyuşsal varlığı ile bir bütün olarak ele almaktadır.

Her şeyin ekonomik güçle ölçüldüğü, insanın sadece bir üretim aracı olarak görüldüğü ve bu doğrultuda yetiştirilmesine çalışıldığı bir dünya oluşturulmaya çalışılmaktadır. Saygınlığı kazandırdığı parayla ölçülen mesleklere artan ilgi nedeniyle, öğrencilerin üniversiteye girme yarışı içine sokulmaları, okullardaki derslerin dil ve sayı üzerine yoğunlaştırılmasını ortaya çıkarmış, resim, müzik ve beden eğitimi dersleri ise öğretim programlarının peşinde sürüklenen bir takıntı durumuna düşürülmüştür (Kırışoğlu, 1990). Bu yüzden okullardaki eğitim-öğretim faaliyetleri sınav odaklı olmuştur. Kendini ifade etme, karar verirken başkasına bağımlı olma, sosyal olma gibi özelliklere gereken önem verilmemiş hatta hiç dikkate alınmamıştır. Aileler çocuklarını küçük yaşlardan itibaren sınava hazırlık kurslarına göndermişler ve öğretmenlere de bu yönde baskı yapmaya başlamışlardır.

Kısa süreli eğitim politikaları, sistemin tam olarak yerli yerine oturmaması, sık sık yapılan program değişiklikleri gibi uygulamalar, kafa karışıklıklarına neden olmuştur. Bu durum öğretmenleri kendi bildikleri sistemi uygulamaya zorlamıştır. Son dönemlerde test odaklı bir eğitim-öğretim anlayışının belirmesi, velileri ve öğretmenleri kısa yoldan cevaba ulaşmayı sağlayan uygulamaları yapmaya zorlamıştır. Durum böyle olunca öğrencinin bireysel gelişimi, sosyalleşmesi gibi konulara gereken önem verilmemiş, sınav ve sınava hazırlık süreci ön planda yer almıştır. Sistem içerisinde, başarı sınavlardan alınan puanlar olarak görülmüş, zamanla görsel sanatlar ve müzik dersleri diğer derslerinin uygulama alanlarına dönüşmüş, bu derslerde öğretmenler, Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi gibi dersleri işlemeye başlamışlardır. Oysaki resim ve müzik dersleri, diğer alanlarda olduğu gibi kendine özgü kuralları olan, yaratıcılığı ve estetik kaygıyı geliştiren, bireylerin kendini tanımalarına yardımcı olan, hem bireysel gelişimi sağlayan hem de sosyalleşmeyi sağlayan, en önemlisi de kendine güven duygusu kazandıran en önemli derslerdir.

İlköğretim çağındaki bireyler için görsel sanatlar ve müzik dersleri bireyin kendi yetenekleri ve diğer bireylerin yeteneklerini tanımalarını sağlar. Böylece kendi yetenekleri ile diğer bireylerin yeteneklerini karşılaştırma fırsatını bulur ve her bireyin farklı yetenek, beceri ve ilgi alanlarına sahip olduğunu görür. Bu yeti bireye başkalarına saygı gösterme, takdir etme, rekabet etme, başkalarıyla sağlıklı ilişki kurma gibi bir çok özelliği kazandırmaktadır.

1.1. Problem

İlköğretim okullarında okutulan görsel sanatlar ve müzik öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirtilmesi ve yaşanan sorunlara uygun çözüm önerilerinin sunulması.

1.2. Alt Problemler

1- İlköğretim okullarında okutulan görsel sanatlar ve müzik dersleri ile ilgili yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre düzeyi nedir?

2- Öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre ilköğretim okullarında okutulan görsel sanatlar ve müzik derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Öğretmenlerin branşlarına göre ilköğretim okullarında görsel sanatlar ve müzik öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Sanat eğitimi ile okullarımızda öğrencilerimizi ezbere dayalı olmayan akılcı, özgün, bilgiyi yeni düşüncelerle birleştirebilen, yeniden tanımlayabilen, tartışılabilir, duyarlı, uyumlu nesiller yetiştirmekse, eğitim kurumlarının görevi de eğitim politikasında sanat eğitimine, yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesine önem ve öncelik tanımak olmalıdır (Türe, 2007, s.9). Bu yaklaşım ve anlayış ile ilköğretim okullarında okutulan müzik ve görsel sanatlar derinde yaşanan sorunları bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ortaya koymak ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri sunmak bu araştırmanın en önemli amacını oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ilköğretim okullarında okutulan müzik ve görsel sanatlar dersleri ile ilgili yaşanan sorunlar ve sorunları meydana getiren nedenleri, saha içinde aktif yer alan, yani bizzat bu sorunları yaşayan öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamak, yaşanan sorunlara çözüm önerileri sunmak açısından önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

1- Öğretmenlerin anket sorularını samimi duygularla cevapladıkları varsayılmıştır.

2- Araştırma için seçilen katılımcıların evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

3- Elde edilen bilgilerin gerçek durumları yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır.

2-Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 53 ile sınırlı tutulmuştur.

3-Bu araştırma sadece ilköğretim 1 ve 2.Kademe okullarını kapsamaktadır.

4-Araştırmaya katılan öğretmenler Kahramanmaraş Afşin ilçesi sınırları içerisinde görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

5-Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü devlet okullarında görev yapmaktadır.

2. YÖNTEM

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görsel sanatlar ve müzik dersi ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin düzeylerini saptamaya yönelik bu araştırma var olan durumu ortaya koyucu, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla toplanmıştır. Anket hazırlanmadan önce gerekli literatür taraması yapılmıştır. Anket soruları 5'li Likert ölçeğine göre oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim okullarında görev yapan 53 öğretmen oluşturmuştur.

3.1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş iline bağlı Afşin ilçesinin merkez, belde ve köy ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Afşin ilçesi sınırları içindeki çeşitli okullarda görev yapan 53 öğretmen ise bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Evren ve örneklemin bu şekilde seçilme nedeni, araştırmacının Afşin ilçesinde ikamet etmesi ve yine bu ilçede görev

yapması, bu bölgedeki ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ulaşım kolaylığının olmasındandır.

3.2.Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistik (yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma, bağıl değişkenlik katsayısı) kullanılmıştır. Anlamlılık testi için "Kruskal Wallis Testi" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracı da yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için "Tamamen Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Hiç Katılmıyorum (1)" dereceleri kullanılmıştır. Maddeler 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır. Puanların azalması yaşanan sorunların düzeyinin arttığını göstermektedir. Veriler SPSS 22. paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Hesaplamalarda kabul edilen manidarlık düzeyleri % 95 güvenirlilik aralığında 0,05 'tir

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan " İlköğretim Okullarında Okutulan Görsel Sanatlar ve Müzik Derslerine İlişkin Yaşanan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi "ölçeğinden elde edilen veriler, araştırmanın yöntem bölümünde, belirtilen teknikler ile analiz edilerek araştırmanın amacına uygun olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır. Alt problemlere ilişkin bulgular sırası ile ele alınmış ve her birisi ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Okullarında Görsel Sanatlar Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişkenlik Katsayıları

| | \bar{x} | SS | V |
|--|-----------|-----|------|
| Görsel sanatlar dersine öğrenciler gerekli önemi vermektedir. | 2,9 | 1,3 | 45,8 |
| Görsel sanatlar dersi öğretimi için sınıf mevcutları yeterli sayıdadır. | 2,8 | 1,4 | 51,5 |
| Görsel sanatlar dersi programının dili sade ve anlaşılır bir niteliktedir. | 2,6 | 1,1 | 42,7 |
| Görsel sanatlar dersi ile ilgili yeterli alan bilgisine sahibim. | 2,6 | 1,2 | 47,4 |
| Görsel sanatlar eğitimi ile ilgili aldığım bilgileri, kullanabilmekteyim. | 2,6 | 1,1 | 42,0 |
| Okul yönetimi görsel sanatlar dersine gerekli önemi vermektedir. | 2,5 | 1,2 | 47,5 |
| Görsel sanatlar dersi programı uygulanabilir niteliktedir. | 2,5 | 1,1 | 44,6 |
| Görsel sanatlar dersi için ayrılan ders saatleri yeterlidir. | 2,4 | 1,1 | 48,0 |
| Görsel sanatlar dersi eğitimi ile ilgili aldığım eğitimler yeterlidir. | 2,4 | 1,2 | 50,9 |
| Görsel sanatlar dersi programı çevre şartları dikkate alınarak hazırlanmıştır. | 2,3 | 1,1 | 46,5 |
| Görsel sanatlar öğretimi için mevcut sınıf ortamları yeterlidir. | 2,3 | 1,1 | 50,1 |
| Görsel sanatlar uygulamaları için mevcut öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir. | 2,2 | 1,0 | 44,1 |
| Veliler, görsel sanatlar dersine gerekli önemi vermektedir. | 2,1 | 1,2 | 59,6 |
| Görsel sanatlar dersi öğretimi için, hizmet içi eğitimlerin niteliği yeterlidir. | 2,0 | 0,9 | 46,1 |
| Okul binalarının mimari yapıları görsel sanatlar öğretimi için uygundur. | 2,0 | 1,0 | 50,9 |
| Okullarda görsel sanatlar dersi uygulamaları için yeterli araç-gereç vardır. | 1,7 | 0,9 | 54,3 |

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara (1,7-2,9) ortalama puan aralığında cevap verdikleri görülmektedir. Puan dağılımları-

nun bağıl değişkenlik katsayıları incelendiğinde ise elde edilen puanlar arasındaki farklılıkların fazla olduğu söylenebilir. Dağılım bu haliyle basık bir

özellik göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise programın uygulanması ile ilgili araç gereç eksikliği, okul binalarının gerekli fiziki yapı ve ortamlara sahip olmadığı yönündedir. Ayrıca görsel sanatlar dersi için ayrılan ders saati yeterli bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenci ve okul yönetiminin derse karşı tutumu, alan bilgisi, sınıf mevcutları, alınan bilgileri uygulayabilme gibi konularda ise kararsız bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Okutulan Müzik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağlı Değişkenlik Katsayıları

| | \bar{x} | SS | V |
|--|-----------|-----|-----|
| Müzik dersi ile ilgili yeterli alan bilgisine sahibim. | 2,8 | 1,2 | 3,3 |
| Müzik dersi programının dili sade ve anlaşılır bir niteliktedir. | 2,8 | 1,0 | 6,0 |
| Müzik dersi eğitimi ile ilgili aldığım eğitimler yeterlidir. | 2,7 | 1,3 | 8,7 |
| Müzik öğretimi için sınıf mevcutları yeterli sayıdadır. | 2,6 | 1,3 | 0,1 |
| Müzik eğitimi ile ilgili aldığım bilgileri, kullanabilmekteyim. | 2,5 | 1,2 | 7,6 |
| Müzik dersine öğrenciler gerekli önemi vermektedir. | 2,5 | 1,1 | 5,6 |
| Müzik dersi programı uygulanabilir niteliktedir | 2,5 | 0,9 | 6,9 |
| MEB müzik ders kitabı müzik eğitimi için yeterli niteliğe sahiptir | 2,4 | 1,0 | 3,6 |
| Müzik dersi için ayrılan ders saatleri yeterlidir. | 2,4 | 1,1 | 5,4 |
| Müzik dersi öğretimi için, hizmet içi eğitimlerin niteliği yeterlidir. | 2,3 | 1,1 | 0,4 |
| Müzik dersi programında her konu ile ilgili yeterli örnek uygulama vardır. | 2,2 | 0,9 | 2,5 |
| Müzik öğretimi için mevcut sınıf ortamları yeterlidir. | 2,2 | 1,1 | 2,4 |
| Müzik eğitiminin, blokflüt öğretimine indirgenerek uygulanması yeterlidir | 2,1 | 0,9 | 4,2 |
| Okul yönetimi müzik dersine gerekli önemi vermektedir. | 2,1 | 1,0 | 8,6 |
| Müzik programı çevre şartları dikkate alınarak hazırlanmıştır. | 2,0 | 0,9 | 5,2 |
| Veliler, müzik dersine gerekli önemi vermektedir. | 1,9 | 1,1 | 7,8 |
| Mevcut okul binalarının mimari yapıları müzik öğretimi için uygundur. | 1,8 | 0,8 | 9,2 |
| Okullarda müzik dersi uygulamaları için yeterli araç-gereç bulunmaktadır. | 1,7 | 1,0 | 9,9 |

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara (1,72-2,8) ortalama puan aralığında cevap verdikleri görülmektedir. Puan dağılımlarının bağlı değişkenlik katsayıları incelendiğinde ise elde edilen puanlar arasındaki farklılıkların fazla olduğu söylenebilir. Dağılım bu haliyle basık bir özellik göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise görsel sanatlar dersinde olduğu gibi araç gereç eksikliği, okul binalarının fiziki yapı ve ortamları velilerin bu derse karşı ilgisiz olması, en önemli sorunlar arasındadır. Ayrıca yine müzik dersi için ayrılan ders saati yeterli bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenci ve okul yönetiminin derse karşı tutumu, alan bilgisi, sınıf mevcutları, alınan

Bu sonuçlara göre en önemli sorunların araç-gereç ve fiziki ortamlarla ilgili konularında yaşandığı söylenebilir. Aileler ve okul yönetimleri sanat eğitimine gereken önemi vermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin görsel sanatlar dersi öğretimi konusunda yeterli alan bilgisine olmadıkları ve bu dersin öğretimine ilişkin nitelikli bir hizmet içi eğitim almadıkları da söylenebilir.

bilgileri uygulayabilme gibi konularda ise görsel sanatlar dersinde olduğu gibi kararsız bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Sonuçlara göre en önemli sorunların görsel sanatlar dersinde olduğu araç-gereç ve fiziki ortamlar gibi konularda yaşandığı görülmektedir. Ders Saatleri, mevcut sınıf ortamları, blok flütün tek eğitim aracı olarak kullanılması bu dersin öğretimi için yeterli değildir. Yine bu sonuçlara göre programın çevre şartlarını dikkate alan, uygulanabilir sade bir dilde olmadığı da söylenebilir.

İkinci alt probleme ait bulgu ve yorumlar ise tablo 3 ve tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 3. Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Görsel Sanatlar Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Görev yapılan yer. | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p |
|--------------------|----|-----------|----|----------------|------|
| İlçe Merkezi | 44 | 25,30 | 2 | 3,167 | ,205 |
| Belde | 4 | 35,63 | | | |
| Köy | 5 | 35,10 | | | |
| Toplam | 53 | | | | |

Tablo 3' de görüldüğü gibi, görev yapılan yer değişkenine göre, ilköğretim okullarında okutulan görsel sanatlar dersinde yaşanan sorunlara ilişkin

öğretmen görüşleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir (P,205 > 0,05).

Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Müzik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Görev yapılan yer. | N | Sıra Ort | sd | X ² | p |
|--------------------|----|----------|----|----------------|------|
| İlçe Merkezi | 41 | 24,62 | 2 | 2,612 | ,271 |
| Belde | 4 | 36,75 | | | |
| Köy | 5 | 23,70 | | | |
| Toplam | 50 | | | | |

Tabloda 4'te görüldüğü gibi görev yapılan yer değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sıra ortalamasına bakıldığında ise en önemli farkın belde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle (x=36,75), köy ilköğretim okullarında

görev yapan öğretmenler (x=23,70) arasında olduğu görülmektedir. Görülen bu farklılık % 95 güvenirlilik düzeyinde (p>,271) anlamlılık değeri ile istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Üçüncü alt probleme ait bulgu ve yorumlar ise tablo 5 ve tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 5. Branş Değişkenine Göre Görsel Sanatlar Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Branşlar | N | Sıra Orta | sd | X ² | p | Anlamlı Fark |
|-----------------|----|-----------|----|----------------|------|--------------|
| Sınıf öğretmeni | 23 | 19,28 | 3 | 11,124 | ,011 | 1-4 |
| Resim | 5 | 29,80 | | | | |
| Müzik | 2 | 24,75 | | | | |
| Diğer | 23 | 34,30 | | | | |
| Toplam | 53 | | | | | |

Branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir (X² = 11.124; p<0.05). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla yapılan SPSS 22'de kruskal wallis testi sonucunda yapılan çoklu karşılaştırma test sonucuna göre branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenler ile branşı resim ve

müzik olmayan diğer branşlardaki öğretmenler arasında kaynaklandığı görülmüştür. Bu farklılık p<0,05 değeri ile manidar bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin (x=19,28) ortalama sıra puanı ile diğer branş öğretmenlerine göre (x=34,30) sorunları algılama düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Branş Değişkenine Göre Müzik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Branşlar | N | Sıra Orta | sd | X ² | p | Anlamlı Fark |
|-----------------|----|-----------|----|----------------|------|--------------|
| Sınıf öğretmeni | 23 | 19,87 | 3 | 8,964 | ,030 | 1-4 |
| Resim | 2 | 18,50 | | | | |
| Müzik | 2 | 20,50 | | | | |
| Diğer | 23 | 32,17 | | | | |
| Toplam | 50 | | | | | |

Branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir (X² = 8.964; p<0.05). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla yapılan SPSS 22'de Kruskal Wallis testi sonucunda yapılan çoklu karşılaştırma test sonucuna göre branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenler ile branşı resim ve müzik olmayan diğer branşlardaki öğretmenler arasında kaynaklandığı görülmüştür. Bu farklılık p<0,05 değeri ile manidar bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerine göre sorunları daha üst düzeyde algılamaktadır.

4. SONUÇ

Ankete katılan 53 öğretmene göre ilköğretimin okullarında okutulan görsel sanatlar ve müzik derslerinin beklenen düzeyde yürütülmesinde

sorunlar vardır. Öğretmenlerin çoğunluğu görsel sanatlar ve müzik ders programlarının dilinin yeterince sade olmadığı, programın öğrencinin bulunduğu çevre koşullarına göre düzenlenmediği konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere göre bu derslerle ilgili öğretmen kılavuz ve ders kitapları, yürütülen hizmet içi eğitimler yeterli nitelikte değildir. Mevcut okul binaları sahip oldukları mimari yapı ve fiziki ortamlar ile bu derslerin öğretimleri için uygun özelliklerde değil. Özellikle müzik dersinin blok flüte indirgenerek sınıf ortamında yapılması uygun değildir. Öğretmenlerin hemen hemen tamamı görsel sanatlar ve müzik derslerinde araç-gereç gereksinimi olduğu, dersteki öğrenci sayısının fazla, görsel sanatlar ve müzik derslerinin ders haftalık saatinin yetersiz olduğunu bildirmiştir.

Öğretmenler ,görsel sanatlar ve müzik derslerine ilişkin yeterli alan bilgisi ,lisans eğitimleri sırasında alınan eğitim gibi konularda kararsız bir tutum sergilerken, veli,yönetici ve öğrencilerin bu derslere gereken önemi vermediklerini düşünmektedirler.

Sonuç olarak ilköğretimin okullarında okutulan görsel sanatlar ve müzik derslerinde program,ortam,araç-gereç,veli ve yönetici tutumları konusunda olumsuzluklar yaşanmaktadır.

Kaynakça

- Aral,N.(1999).*Sanat Eğitimi, Yaratıcılık Etkileşimi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı. 15.s.11-17.
- Kırıñoğlu, O.T. (1990). *Resim-iş Öğretimi ve Sorunları*, Ankara
- Türe,N.(2007) *Eğitimde ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar*,Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.

İzmit Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Mesleki Açık Öğretim Programı Öğrencilerinin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi

Erkan YAMAN*

Şule TÜRKER**

Özet

Bu araştırmanın amacı, İzmit Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Mesleki Açık Öğretim programına kayıtlı ve yüz yüze eğitim almakta olan öğrencilerin sorunlarını ve beklentilerini incelemek ve tanımlamak, ve eğitim ortamlarının öğrencilerin beklentileri ve tercihlerine daha uygun hazırlanmasıdır. Araştırmada yarı yapılandırılmış açık uçlu mülakat formu kullanılarak onbeş öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bulgular, kategorik yöntemle içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada en çok sıklık gösteren temalar, öğrencilerin indirimli ulaşım olanaklarından yararlanamaması, sınıf ortamından yakınma, kültür derslerinde yüz yüze eğitim olmayışı ve aile ve çevre desteğinin olmayışıdır. Öğrencilerin tümü iyi bir iş sahibi olmayı ve para kazanmayı beklentilerinde ilk sıraya yerleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tercihlerine cevap verebilecek koşulların sağlanması için, fiziksel olanakların iyileştirilmesi girişimlerinin yanı sıra, mesleki açık öğretim sistemine kayıt yaşının yükseltilmesi, örgün eğitimdeki öğrencilerin hayata daha iyi hazırlanması için öğretim programlarında sosyal bilimlere daha fazla yer verilmesi ve rehberlik servisinden daha fazla yararlandırılmasını sağlama ve kitle iletişim araçlarının etkin kullanımı hakkında bilgi verilmesi ve diğer ülkelerdeki mesleki açık öğretim uygulamalarının incelenmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Mesleki eğitim, mesleki açık öğretim, sorunlar, beklentiler

Abstract

This study aims to define and analyze the problems the students of vocational open high school face, registered in İzmit Zübeyde Hanım Vocational High School, and organize more suitable educational circumstances according to their preferences and expectations. In this study, fifteen students have been interviewed based on a semi-structured interview form which consists of open ended questions. Content analysis has been done by categorizing themes. The most frequent problems specified are disregard of students from discounted transportation, complaint of class climate, having no face-to-face education for culture courses, having no support from family and environment. All the students interviewed stated the first aim to register for the programme is having a good job and earning money. It is concluded that students need better physical conditions as well as being informed for media usage for educational purposes, more social science courses and counseling. Additionally, it is suggested to rise the registration age to eighteen, have students and study vocational open high school educational systems in other countries.

Keywords: Vocational education, open education, problems, expectations.

1. GİRİŞ

Eğitim sorunlarının çözümünde, yeni okullar inşa etme, zorunlu öğretim süresini uzatma, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi gibi geleneksel girişimlerde bulunulmasına rağmen, mevcut sorunlar giderilemediği gibi artarak devam etmektedir. Teknolojinin gelişmesi ve bilgisayarların evlerimize girmesiyle birlikte, eğitimciler ve yöneticiler, öncelikle, farklı koşullara sahip bireylerin zamanlama kısıtlaması olmadan eğitim alma olanağı sunabilen "uzaktan eğitim" yöntemine yönelmiştir. İlk kez 1959 yılında Donald Bitzer, Amerika ve Avrupa'daki merkezi bilgisayarlar arasında uydu ve telefon bağlantılarını kullanarak bir ağ oluşturmuş ve bazı öğretim materyallerine ulaşılmasını sağlamıştır. (Kaya, Z., Erden, O., Çakır,

H., Bağırşakçı, N., B., 2004). Hızla ilerleyen teknolojik gelişmelere ayak uydurmaya çalışan ülkemizde de, Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenim çağının herhangi bir döneminde farklı sebeplerle okuma fırsatı bulamamış veya öğrenimini yarım bırakmış öğrenciler için Açık Öğretim hizmetleri sunmaktadır. 1992-1993 öğretim yılında başlanan Açık Öğretim Lisesi programından sonra da 1997-1998 öğretim yılında Açık İlköğretim adıyla ilköğretim düzeyinde uzaktan eğitim vermeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının bu programları sayesinde kadın-erkek herkese yaşamı boyunca öğrenim hakkı tanınmaktadır. Ülkemizde Açık Öğretim Fakülteleri üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır, ancak Açık Öğretim Lisesi üzerine çok sayıda araştırma yapılmamıştır. (Demiray, U., Sağlık, M., 2003). Nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde ve

ortalama niteliklerinin yükseltilmesinde Açıköğretim Lisesi Mesleki Açıköğretim Programının önemli işlevleri bulunmaktadır. Açık Öğretim Lisesi (AOL) iş ve işlemlerini Halk Eğitim Merkezleri yürütmektedir. Öğrenciler, en son öğrenim gördükleri kurumdan aldıkları belge ve TC kimlik kartı ile kayıt yaptırabilmektedirler. Kayıt yaptıran öğrenciler, koşullarının uygun olmadığı zamanlarda kaydını yenilememekte, uygun olduğu durumda bulunduğu yere en yakın Halk Eğitim Merkezinde kaydını yenileyerek, devam edebilmektedir. Açık Öğretim öğrencilerinin örgün eğitim döneminde iken başarılı oldukları derslerin kredileri sistemde işlenir. Mezuniyet için gerekli kredi kadar derslerini sistem üzerinden seçerler. Seçtikleri derslerin kitaplarını ücretsiz olarak Halk Eğitim Merkezlerinden alabilirler. Daha sonra sınavlara girer, mezuniyet için gerekli krediyi tamamladıklarında mezun olabilirler. (Gedikoglu, T., 2005). Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAOL), Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin eğitim seviyelerini yükseltmek ve okullaşma oranını arttırmak için ideal bir uygulama olarak görülmektedir. Nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde ve ortalama niteliklerinin yükseltilmesinde Açıköğretim Lisesi Mesleki Açıköğretim Programının önemli işlevleri bulunmaktadır. (Karaağaçlı, M.) Mesleki Açık Öğretim Lisesi, lise eğitimini tamamlamış olsun olmasın, meslek lisesi eğitimi almak isteyen herkesin başvuruda bulunabileceği bir programdır. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin iş ve işlemlerini Meslek Lisesi Müdürlükleri yürütür. Açık Öğretim Lisesinden farkı ise, mesleki derslerin yüz yüze alınması koşuludur. Öğrenci bir yandan kültür derslerinin sınavlarına girerken, öte yandan meslek derslerini okulda derslere katılarak yüz yüze eğitim şeklinde alır. Meslek derslerinde, örgün eğitimde olduğu gibi devam zorunludur. Başarılı olduğu takdirde, yüz yüze eğitimini tamamladığına dair belge Mesleki Açık Öğretim Lisesi Müdürlüğüne (Ankara) gönderilir. Kültür derslerinden de alması gereken krediyi aldığı anda, Mesleki Açık Öğretim Lisesi Müdürlüğüne başvuruda bulunur. Mezuniyet koşullarını tamamladığı görülürse, mezuniyet işlemleri başlatılır. Ülke genelinde Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtlı aktif konumda toplam 307.511 öğrencinin bulunduğu dikkate alınırsa, hayat boyu öğrenme ilkesinin toplumca oldukça hızla benimsendiği ve mesleki eğitimdeki ne kadar büyük bir açığa cevap verdiği görülebilir. (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Sayısal Verileri, 2013). Bir endüstri kenti olan Kocaeli Merkez ilçesinde toplam 2571 sayıda öğrenci Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtlıdır. Bunların 1674'ü erkek, 897'si kadındır. Tüm okullaşma oran-

larında da görüleceği gibi cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kadınların okullaşma oranı erkeklerle oranla düşüktür. (Türkiye İstatistik Kurumu 2013 Yılı Verileri) 2012-2013 öğretim yılına kadar Açık Öğretim veya Mesleki Açık Öğretim programlarına başvurabilmek için 18 yaşını tamamlama koşulu vardır. 2012-2013 öğretim yılı öncesinde 12 yıllık zorunlu eğitim hayata geçirilmiştir ve yaş sınırı kaldırılmıştır. Son yayınlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin ilgili maddesi ile örgün eğitim dışına çıkarılan her öğrencinin açık öğretime kayıt yaptırma zorunluluğu getirilmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013), Mesleki ve Teknik liselerde de, diğer Meslek Liselerinde olduğu gibi, yeni kayıtlar, açılan alanlara ve isteğe göre sırayla sistem üzerinden kayıtları yapılır. (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Mevzuat) Yüz yüze eğitim verilme amacıyla açılan alanlara yeterli başvuru sayısı olmadığı takdirde öğrenciler, ya başka bir alana, ya da başka bir okula yönlendirilir. Bazı alanlarda ise daha önce Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirilen sayının çok üstünde başvuru olabilmektedir. Örneğin; mezunlarının yardımcı eleman olarak anaokulları ve kreşlerde kolaylıkla iş bulabileceği ve kadınların en çok tercih ettiği Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı. Her biri mesleki açık öğretim bürosu olarak kabul edilen her bir meslek lisesi, öğretime açtığı mesleki alanlarda, dersliklerin ve öğretmenlerin uygun oldukları zamanları düzenleyerek yüz yüze eğitim ders programlarını hazırlar. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerine, yalnızca meslek dersleri yüz yüze verileceği için, istenen durum derslere meslek dersi öğretmenlerinin girmesidir. Fakat, ihtiyaç çoğunlukla karşılanamamaktadır. Yakın branşlardan öğretmenler görevlendirilmektedir. İhtiyaç durumu devam ederse, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne durum bildirilmekte ve öğretmen görevlendirmesi talep edilmektedir. Taleplerin karşılanması öğretime başlama tarihini geciktirmekte ve kısa süreye sıkıştırılmış telafi programlarına sebep olmaktadır. Ders programları hazırlanırken, derslik, atölye ve öğretmenlerin boş zamanları ve istekleri dikkate alınırken, aynı zamanda çalışan öğrencilerin de devam edebileceği zamanlar planlanmaktadır. Hafta içi yaklaşık saat 16:00'da başlayan dersler 20:30'a kadar sürebilmektedir. Hafta sonları öğretmenlerin ve öğrencilerin isteğine göre, ders konulabilmektedir. Ancak, açık lise derslerine öğretmen görevlendirme konusu, ders saatlerinin öğretmenlere uygun olmayışı ve öğretmen sayısının yetersizliği nedeniyle, her öğretim yılının başında idare açısından sıkıntılı olmaktadır.

1.1 Amaç

Planlanan çalışmada, 2014 - 2015 Öğretim yılında Kocaeli Merkez ilçesinde bulunan ve Kız Meslek Programı uygulayan Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Açık Öğretim programına kayıtlı ve yüz yüze eğitim almakta olan öğrencilerin sorunlarının incelenmesi hedef alınmıştır. Bu çalışma ile, Açık Öğretim programına kayıtlı ve yüz yüze eğitim almakta olan öğrencilerin sorunlarının tanımlanması, beklentileri ve tercihlerine göre daha uygun eğitim ortamlarının hazırlanması amaçlanmıştır.

1.2 Problem

2014 - 2015 Öğretim yılında İzmit Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Mesleki Açık Öğretim Programına katılarak yüz yüze eğitim alan öğrencilerin karşılaştığı sorunları ve beklentileri nelerdir?

Öğrencilerin yüz yüze eğitim aldıkları okuldan kaynaklı sorunları nelerdir?

Fiziki koşullarla ilgili sorunlar nelerdir?

Derse devam ve zamanlama ile ilgili sorunlar nelerdir?

Öğretmenler ile ilgili sorunlar nelerdir?

Sınıf iklimi ile ilgili sorunlar nelerdir?

Öğrencilerin MAOL sistemi ile ilgili sorunları nelerdir?

Sisteme giriş ve işlemler ile ilgili sorunlar nelerdir?

Müfredat ile ilgili sorunlar nelerdir?

Dersler ile ilgili sorunlar nelerdir?

Öğrencilerin veli-aile ve çevre ile ilgili sorunları nelerdir?

Veli-aile tutumları açısından sorunlar nelerdir?

Çevrenin öğrencilere tutumu açısından sorunlar nelerdir?

Öğrencilerin kişisel olarak sorunları nelerdir?

Öğrencilerin beklentileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Kocaeli merkez ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin, kaydı aktif olarak görünen 284, donuk ve silik 178, toplam 462 öğrencisi vardır. (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Sayısal verileri) Bunlardan, 180 öğrenci yüz yüze eğitime kayıtlı olup, fiilen derslere katılmaktadır. Yüz yüze eğitim alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin sorunları okul ile ilgili sorunlar, sistem ile ilgili sorunlar, veli-aile ve çevre ile ilgili sorunlar ve kişisel sorunlar olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bilgiler derlenmiş ve 13 tema altında toplanmıştır.

Araştırma, tarama modeliyle yapılmış ve betimsel niteliktedir.

2.1. Örneklem

Gerekli yasal izinler alındıktan sonra, 11 ve 12. Sınıf derslerini almakta olan öğrencilerden 18 kişi kartopu örneklem yöntemiyle görüşmeye davet edilmiştir. Seçilen öğrencilerin çoğunluğunun, yüz yüze eğitim deneyiminin ikinci veya üçüncü yılında olmasına dikkat edilmiş, bu şekilde sorunlarını kendilerince netleştirmiş olması sağlanmıştır. İlk üç görüşme, pilot uygulama olarak yapılmıştır. Araştırmaya örneklem olarak, kalan 15 öğrenci alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya başlamadan önce, kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu konusunda, kapsam geçerliliğinin teyidi amacıyla, alanda uzman öğretim üyesi danışmanın görüşü ve eleştirileri alınmıştır. Daha sonra, 3 öğrenci ile pilot görüşmeler yapılmış ve ekte sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilir olduğu ve öğrencilerin çekinmeden cevap verebileceği görülmüştür. Alternatif sorular ve sondalar, pilot uygulamalardan yararlanılarak hazırlanmıştır. (Ek)

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından, okul içerisinde bulunan rehberlik odası, görüşme odası olarak hazırlanmış ve görüşmeler her öğrenci ile birebir olarak aynı ortamda yapılmıştır. Görüşme odasında otoriteyi simgeleyen bir nesne bulunmamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler, öğrenci ile aynı seviyede oturularak gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin tedirgin olmaması ve görüşlerini rahat ifade edebilmesi için, gerekli açıklamalar yapılmış, okul başarısı ile görüşmenin ilişkisizliği ve görüşmenin gizliliği özellikle vurgulanmıştır. Görüşme süresinin 20 dakikayı aşmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme sırasında, gerektiğinde soruların sırası değiştirilmiş ve ekte sunulan alternatif sorular ve sondalar da kullanılarak görüşmenin daha doğal hale getirilmesi sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Görüşmeler yapıldıktan sonra, görüşülen kişilere ait aşağıdaki kişisel veriler elde edilmiştir. Okul kız meslek programı uyguladığı için görüşülen kişilerin tümünün cinsiyeti kadındır. Tablo.1'de görüldüğü üzere, görüşülen öğrencilerin 2 tanesi 18 yaş altıdır ve başarısızlıktan dolayı örgün eğitim dışına çıkarıldıkları için zorunlu olarak açık liseye kayıt yaptırmışlardır. 19-25 yaş arası öğrenci sayısı 2, 26-35 yaş arası 8 ve 36 yaş ve üstü 3'tür.

Tablo.1. Kişisel Veriler

| Öğrenci No | Yaş | Medeni Durumu | Çocuk | Çalışma Durumu | Örgünde Son Sınıf Düzeyi | Örgün Eğitimi Bırakma Nedeni |
|------------|-----|---------------|-------|----------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| 1 | 27 | Bekar | 0 | Çalışmıyor | 8 | Ekonomik sıkıntı |
| 2 | 28 | Evli | 3 | Çalışmıyor | 9 | Ekonomik sıkıntı |
| 3 | 36 | Evli | 2 | Çalışmıyor | 9 | Ekonomik sıkıntı |
| 4 | 37 | Evli | 2 | Çalışmıyor | 9 | Ekonomik sıkıntı |
| 5 | 32 | Bekar | 0 | Çalışmıyor | 5 | Aile isteği |
| 6 | 28 | Evli | 1 | Çalışmıyor | 9 | Ekonomik sıkıntı |
| 7 | 31 | Evli | 2 | Çalışmıyor | 9 | Kendi İsteği |
| 8 | 43 | Evli | 0 | Çalışmıyor | Üniversite- Makine mü- hendisi | - |
| 9 | 17 | Bekar | 0 | Çalışmıyor | 9 | Başarısızlık (Zorunlu Kayıt) |
| 10 | 32 | Bekar | 0 | Çalışıyor | 8 | Ekonomik sıkıntı |
| 11 | 25 | Boşanmış | 0 | Çalışıyor | 8 | Kendi isteği |
| 12 | 25 | Boşanmış | 2 | Çalışmıyor | 9 | Kendi isteği |
| 13 | 28 | Evli | 1 | Çalışmıyor | Lise Mezunu | - |
| 14 | 38 | Evli | 2 | Çalışıyor | 8 | Aile isteği |
| 15 | 17 | Bekar | 0 | Çalışıyor | 9 | Başarısızlık (Zorunlu Kayıt) |

Öğrencilerin hepsi ilkokulu bitirmiş fakat ortaokul veya lisede, sıklık sırasıyla, ekonomik sıkıntılar, kendi isteği, başarısızlık ve ailenin isteği sebepleriyle öğrenimlerini yarıda bırakmışlardır. Ancak, gerçek sebebi söylemekten çekindiği için ekonomik sebepleri öne süren öğrenciler de olabileceği dikkate alınmalıdır. Bir tanesi açık ilköğretimi bitirerek açık liseye kayıt yaptırmıştır. Öğrencilerin 4 tanesi gelir getiren bir işte çalışmaktadır. Öğrencilerden görüşme sonucu alınan bilgiler toplam 13 tema altında derlenmiş ve sıklık sırasıyla Tablo.2’de sunulmuştur. Bulgular, aşağıda, öğrencilerin görüşme sırasında söylediklerinden alıntılar yapılarak açıklanmıştır. Benzer bilgiler tekrar edilmemiştir. En çok sorun olarak belirtilen tema, öğrencilerin indirimli ulaşımdan yararlandırılmamalarıdır. Özellikle köylerden veya iki vasıta kullanarak okula gelen öğrenciler için ulaşım masrafı günde 10TL ‘yi bulmaktadır. Öğrenciler çeşitli şekillerde bu sıkıntıyı ifade etmişlerdir: “Kentkartımız yok bizim, belediye vermiyor, ama biz de öğrenciyiz, pahalı oluyor buraya gelmek” [11] “Arkadaki bir grup dersi hiç dinlemiyor. Bence onlar okumak için

gelmiyor buraya, ama biz okumak, meslek sahibi olmak için geliyoruz. Ben çocuklarımı bırakıp geliyorum, fedakarlık ediyorum, onlar dersin işlenmesine engel oluyorlar.” [4]“Benim kimseyle sorunum yok ama bazıları malzeme getirmiyorlar. Hoca onları malzeme almaya gönderiyor, bir saat gelmiyorlar. Bence onlar buraya gelmesin, okumasınlar çünkü istemiyorlar zaten. Bazen geliyorlar, dışarda sigara içiyorlar, geziyorlar, son derse giriyorlar. Bir de sözlü sataşma var hep, niye bana baktın, kesin hocaya sen söyledin, gibi” [5]“Ben çocuğumu evde yalnız bırakıp da geliyorum buraya, derste telefonumun sesini de kapatıyorum ama bazıları, genç olanlar, sürekli telefonla konuşmak için dersten çıkıyorlar. Giren-çıkandan ders yapılamıyor, bir şey de söylenmiyor bunlara, hemen bağıyorlar, ‘ne var, ne olmuş’ diye” [6]“Bazıları, derse geç geliyorlar, yaşı küçük olanlar. Zaten dersle ilgilenmiyorlar. Bizim de dikkatimizi dağıtıyorlar. Öğretmen onlara kızıyor, ders bölünüyor” [1] “Hepimize aynı davranıyor öğretmenlerimiz, çok iyiler, ama bazı arkadaşlar saygısızlık yapıyor, gençler yapıyor, onlar normal okula gitmeli” [12]

Tablo.2. Temalar

| No | Tema | Sorun Olarak İfade Eden Öğrenci Sayısı ve Görüşme No |
|----|--|--|
| 1 | Öğrenci İndirimli Ulaşım | 10 [1, 2, 3, 4, 6,7,11,12,13,14] |
| 2 | Sınıf Ortamından Yakınma | 9 [1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 14] |
| 3 | Kültür Derslerinde Yüz Yüze Eğitim Olmaması | 7 [1, 2, 3, 5, 6, 7, 12] |
| 4 | Aile-Çevre Desteğinin Olmaması | 7 [2, 3, 4, 5, 7, 10, 13] |
| 5 | Bahçe Aydınlanması | 6 [2, 3, 5, 6, 7, 10] |
| 6 | MAOL Sistemine Giriş ve Bilgilenme | 6 [1, 5, 6, 7, 9,1, 15] |
| 7 | Meslek Dersi Kitaplarının Anlatım Bozuklukları | 5 [2, 5, 8, 10, 13] |

| | | |
|----|-----------------------|-----------------|
| 8 | Temizlik | 4 [1, 2, 9, 15] |
| 9 | Devam Zorunluluğu | 3 [2, 7, 13] |
| 10 | Derslerin Zamanlaması | 3 [6, 13, 14] |
| 11 | Kişisel | 3 [2, 6, 14] |
| 12 | Güvenlik | 2 [5, 14] |
| 13 | Sınavlar | 1 [8] |

Sınıf ortamından yakınan öğrencilerin tümü 25 yaş üstüdür ve sorun olarak gösterdikleri öğrenciler ise örgün eğitimden çıkarıldıktan hemen sonra açık liseye geçen genç yaştaki öğrencilerdir. Öğrencinin meslek lisesinden mezun olabilmesi için meslek derslerinden 124 kredi alıp 116 krediyi, kültür derslerinden de 118 krediyi başarmış ve toplamda 234 krediyi almış olması gerekir. Kültür derslerinin arasında, Dil ve Anlatım gibi zorunlu derslerin de başarılması zorunludur. Ancak, öğrenci, üst üste üç kez başarısız olduğu kültür dersinden muaf olur. (MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Açıköğretim Lisesi Yönetmeliği, 1993) Kültür derslerini yüz yüze almak isteyen öğrenciler şu şekillerde ifade etmişir: "Kültür dersleri çok zor. Onlar için de okula gelemez miyiz?" [2], "Bizi çok zorluyorlar, meslek derslerinde iyiyim ama hiç ders görmeden matematik, fizik yapmak çok zor" [7], "Derse gelmek iyi oluyor. Daha iyi anlıyorum. Uzaktan eğitim derslerinde zorlanıyorum." [12] Öğrencilerden 7 tanesi, özellikle yaşları dolayısıyla ailesi ve çevresi tarafından destek görmediğini söylemiştir: "Akrabalarım da, komşular da 'Bu yaştan sonra okuyup da ne yapacaksın' diyor ama ben onları dinlemiyorum" [4], "Annem babam beni okutmadı, bana 'Bu yaştan sonra okuyup da ne yapacaksın' diyorlar, küçük kardeşime de 'Sen oku, olmazsa özel üniversiteye göndeririz' diyorlar, hiç adil değil" [10], "Beni ailem küçükkken okutmamıştı, kız çocuğuyum diye. Şimdi 'bana karışmayın' diyorum" [5] Öğrenciler, akşam 08:30 gibi çıkmaktadır ve okul bahçesi büyüktür. Bahçe aydınlatması için düzenek yoktur. Bu yüzden öğrenciler yakınmaktadır: "Çıktığımızda hava kararmış oluyor, bahçede lamba yok" [1] MAOL sistemini tüm ülkedeki açık lise öğrencileri kullandığı için özellikle sınav zamanlarında yoğunluk olabilmektedir. Ayrıca, öğrenciler sisteme nasıl girecekleri, kişisel bilgilerini nasıl güncelleyecekleri, ders seçme gibi bilgilere sahip değillerdir: "Bazen sisteme giremiyorum" [5], "İlk başlarda sisteme girmeyi bilmiyordum, derslerimi seçememişim, sistem atıyor dediler, sonra bir abla vardı üst sınıflardan o bana öğretti" [11], "Evde internetim yok, yakınlarıma gittim, yapamadım, sonra arkadaşlarımdan öğrendim" [7], "Staj yapıyorum, haftada bir gün derse geliyorum okula, onda da idareci olmayabiliyor, öğrenci belgesi almak istiyorum, alımı-

yorum" [6] Ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığının öngördüğü ve tüm meslek liselerinde okutulan kitaplar hakkında öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Kitaplar (meslek dersleri) güzel yazılmamış" [8], "Konular düzenli değil, anlamak zor, öğretmenlerle anlıyoruz" [12] Örgün eğitimin hemen ardından açık lise öğrencileri aynı dersliklere girmektedir. 15:45'te başlaması gereken derslerin başlaması dersliklerin temizliği nedeniyle 16:00'ı bulmaktadır. Dersler blok olarak yapılmakta ve öğrencilerin daha erken çıkabilmeleri için ara verilmeden diğer derse geçilmektedir. Bu yüzden öğrenciler "Ders saati başladığında, sınıfların temizlenmesini beklemek zorunda kalıyoruz. Bazen de temiz olmuyor", [2] diyerek rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Yasal olarak mesleki derslere devam zorunludur ve sağlık raporu geçersizdir. Öğrenci, toplam ders saati sayısının dörtte birinde devamsızlık yapabilir. (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Mevzuat) Fakat 3 öğrenci devam zorunluluğunu gereksiz bulmaktadır: "Derse devam zorunlu olmasın" [2], "Bazen gerçekten hasta oluyoruz veya çocukları bırakacak yer olmuyor, yok yazıyoruz" [7] Öğrenciler akşam geç saatte eve dönmek ve hafta sonu gelmek istemediklerini belirtmişlerdir: "Akşamları 7 gibi çıkalım" [6], "Gündüzleri okula gelmeyi tercih ederdim" [13], "Ders saatleri iyi ama hafta sonu dersleri olduğu için ailece program yapamıyoruz" [14] Güvenlik konusunda çok ciddi bir sıkıntı dile getirilmemiştir. Sıkıntılarını en çok iki cümle ile ifade etmişlerdir: "Bazen bahçe çıkışında yabancılar oluyor" [5], "Kapıyı hiç kapatmıyorlar" [14] Üç öğrenci kişisel boyutta yalnızca çocuk bakımını bildirmişlerdir. "İsyan etti artık benim eşim, gündüzleri stajdayım, eve yorgun gidiyorum, çocukların ödevleri beni bekliyor, evde her iş kalıyor, siz ne yapıyorsunuz hocam" [3] diyerek hem eşi tarafından desteklenmediğini hem de kişisel sorununu belirtmiştir. "Sınavlar güzel, işlediğimiz konulardan geliyor" [7] diyen ve öğretmenlerden çok memnun olduğunu söyleyen çok sayıda öğrencinin yanı sıra üniversite mezunu olan öğrenci "Bence sınavlar öğrenci lehine düzenlenmiş, ama biliyorum öğretmenler bunu iyi niyetle yapıyorlar. Çoğunluk başarılı olsun diye ama eğitimin kalitesi düşüyor" [8] diyerek, sınavların bilgiyi gerektiği kadar iyi ölçmediğini vurgulamıştır.

Tablo.3. Beklentiler

| Beklentiler | Sıklık |
|---------------------------------|--|
| (İyi) bir meslek sahibi olma | 14 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15] |
| Para kazanma | 14 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15] |
| Üst öğrenim kurumuna devam etme | 8 [1, 2, 6, 7, 9, 11, 12, 15] |
| Kişisel gelişim | 4 [3, 4, 8, 14] |

Öğrencilerin mezuniyetten sonraki beklentileri sorulduğunda hepsinin çalışmak ve para kazanmak istedikleri görülmüştür.(Tablo.3) Üniversiteye veya yüksekokula gitmek isteyenlerin sayısı 8, kendini geliştirmek isteyenlerin sayısı 4'tür. Öğrenciler 1'den fazla beklenti ifade etmişlerdir:“Çocuk gelişimci olarak çalışmak istiyorum. Belki iki yıllık bir okula da gidebilirim. Kendim para kazanmak istiyorum” [6]“Ben eve, eşime ve çocuklarıma bakıyorum ama para kazanmıyorum. Eşimden para almak istemiyorum artık” [7]“Kendimi yeterli hissetmek istiyorum, yalnızca anne olmak yetmiyor” [3]“Hayatımda kendim için hiçbir şey yapmadım. Hep başkaları için fedakarlık yaptım. Hep ev, yemek, çocuklar... Şimdi kendimi mutlu etmek istiyorum” [4]“Ben öğretmen olmak istiyordum, altı kardeşlik, maddi durumdan dolayı okutmadılar beni. Bekarken çalıştım, kardeşlerimi okuttum. Şimdi büyüdüler, artık öğretmen olabilirim diye düşünüyorum, hem çocukları da seviyorum” [10]“Kreşte çalışayım, iyi bir işim olsun istiyorum, belki üniversiteye de giderim” [13]“Ben zaten üniversite mezunuyum. Türkiye’de eğitimin sürekli gerilediğini düşünüyorum. Buraya gelmekteki amacım, aile eğitimi programlarında ve sosyal projelerde yer almak ama bir altyapımın olması gerekir. Belki pedagojik formasyon da alırım sonra. Önce ailelerin eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum, çocuğu eğitmek yetmiyor çünkü” [8]

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Kocaeli merkeze bağlı Yahya Kaptan mahallesinde, D-100 karayoluna ortalama 10 dakikalık yürüme mesafesinde, biri kültür derslerinin yapıldığı, diğeri atölyelerin bulunduğu iki binada eğitim hizmeti vermektedir. 1995-96 öğretim yılından bu yana açık öğretim programını uygulamaktadır. Merkezden de, köylerden de tek vasıta ile ulaşım sağlanabilmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler ulaşım kolaylığı yönünden bir sıkıntı ifade etmemekle birlikte geçen yıl sağlanan öğrenci indirimi uygulamasından yararlanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadesiyle, 20 yaş üstüne indirimli kart verilmemektedir. Ancak, bu yaş sınırının neye

göre belirlendiği de açık değildir çünkü son orta öğretim yönetmeliğinde öğrenim çağı üst sınırı belirlenmemiştir. Öğrenciler haftada üç kez yüze eğitim için okula geldiklerinden ulaşım masrafları olmaktadır. Ayrıca, farklı illerde farklı uygulamalar olduğu da bilinmektedir. Belediyelerle Mesleki Açık Öğretim Müdürlüğü (Ankara) resmi olarak yazışarak bu sorunu tüm yurtta çözümlenebilir. Sınıf iklimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenmelerinin gerçekleştiği temel bağlamdır. Bu bağlamın olumlu olması öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırken, olumsuz olması öğrenme ortamı için bir bariyer gibi işlev de görebilir. (ÇENGEL, M., TÜRKÖĞLU, A., 2014) Öğrencilerin başarısı üzerinde okul imkânlarının ve sınıf ortamının etkisi diğer faktörler kadar önemli olmamakla beraber önemli bir faktör olarak görülmektedir. (DURUN, Ş., YÜKSEL, D., 2004) 2013-2014 öğretim yılından itibaren 18 yaş altı öğrencilerin de Mesleki Açık Liseye kayıt yaptırılmaları sonucunda farklı durumlar ortaya çıkmıştır. Oysa 1995'teki çalışmaya göre, öğrencilerin yoğunlukla 25-44 yaş dilimi arasında olduğu saptanmıştır. (AĞIN, A., 1995) Akşam saatlerinde eşlerini bekleyenler olduğu gibi, babalar ve ağabeyler de görülmektedir. Çok farklı yaşlarda ve farklı nedenlerle öğrenimlerini yarım bırakan öğrenciler aynı sınıfta ders almaktadırlar. Bulgulardaki ifadeler, sınıf ikliminin olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde açık öğretimde derse giren öğretmenler de “Hayatın gerçekleriyle tanışmış öğrencilerle ders yapmak çok verimli oluyordu, örgünden geçen öğrenciler gelince, yapma, dinle demekten ders işlenmiyor” gibi cümlelerle sınıf ikliminin olumsuzluğunu desteklemektedirler. Bu konuyla ilgili olarak, öğrencilere sınıf iklimi ölçeği uygulanabilir. (Çengel, M., Türkoğlu, A., 2014) Görüşülen 18 yaş altı öğrenciler başarısızlık ve devamsızlık yüzünden örgün eğitimden çıkarılmış öğrencilerdir. Bu tür öğrencilerde davranış bozuklukları da sıklıkla görülmektedir. (Aras, Ş., Ünlü, G., Taş, F., V., 2007) 18 yaş altı öğrencilerin ebeveynlerinin yaşı gençtir ve çocuklarının okumaya devam etmesini istemektedirler, ancak öğrenciler, bulgularda da görüleceği gibi istekli davranışlar göstermemekte-

dirler. Açık Lisenin kuruluş amacı ise 1993 yılında yayınlanan yönetmelikte şu şekilde belirtilmektedir: "Açıköğretim Lisesinin amacı; en gelişmiş kitle iletişim araçları; ve yeni teknolojileri kullanmak suretiyle; a) İlköğretimini tamamlayan ancak; öğretmen yetersizliği ve çeşitli imkânsızlıklar sebebiyle yetişme imkânı bulamayan, örgün orta öğretim yaş sınırını aşan, erken yaşta iş hayatına atılan, hasta ve tutuklular ile (zihinsel engelliler dışında kalan) özürülü öğrencilere orta öğrenimlerini tamamlama imkânı vermek, her yerde ve her durumda eğitim ve öğretim imkânı sağlamak, fırsat ve imkân eşitliğine zemin hazırlayarak toplumun eğitim ve kültür düzeyini yükseltmektir b) Fiziki kapasite yetersizliği ve öğretmensizlik sebebiyle yeterince yetişme imkânı bulamayan öğrencilere eksikliklerini tamamlama imkânı sağlamaktır c) Bu programı izleyen her düzeydeki öğrenci velisini bilgilendirerek eğitime daha fazla katkı sağlamaktır d) Toplumun kültür düzeyini yükselterek bu yolla toplumun geliştirilip güçlendirilmesine ortam hazırlamaktır e) Lise düzeyinde eğitim ve öğretim alanında fırsat ve imkân eşitliğine zemin hazırlamaktır" (Millî Eğitim Bakanlığı Açıköğretim Lisesi Yönetmeliği, 1993) Açıkça anlaşılacağı gibi, açık lise kuruluş amacından sapmış, 12 yıllık zorunlu örgün eğitimin alternatifi haline gelmiştir. Derslerin akşam saatlerinde oluşunun ve alan geçişlerinin not ortalamasına bakılmaksızın yapılmasının, gençler arasında özendirici faktörler olup olmadığı da ayrı bir araştırma konusu olabilir. Çünkü, okul ortamında örgün öğrencilerinden sıkça "Kalsam ne olur, daha iyi, açık liseye geçirim" benzeri konuşmalar duyulmaktadır. Ayrıca, okul idaresi önceki yıllarda yalnızca öğrenci ile iletişim halindeyken, bu yıl, velilerle görüşmeye başlamıştır. Veliler, öğrenciyi kontrol etmeyi ve okula öğrencisi gelmeyince anında haberdar edilmek istemektedir, fakat, açık lise ders saatleri normal çalışma saati dışında olduğu için, okulda idareci bulunmamaktadır. Öğretmenden de her yoklama sonrası öğrenci velisini araması beklenemez. Velilerin söz konusu beklentileri ve eğitimin yönetimi ve denetimi açısından açık öğretimde yüz yüze eğitim veren kurumların idarecilerinin ders saatleri süresince okulda bulunması ve isteğe bağlı olarak seçilmesi ve ücret konusunda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekli görülmektedir. Ayrıca, özellikle kız çocuklarının okula gitmesini ve sosyalleşmesini istemeyen baskıcı türde ailelerin de açık liseyi (mesleki olmayan), bir alternatif olarak görmeleri incelemeye değer bir konudur. Karşılıklı tartışma ortamının olmadığı, bir eğitimci ile yüz yüze iletişime geçme olanağı sağlayamayan, akranlarla

sosyalleşmenin imkansız olduğu ve okulun, toplumsal kültürün aktarımı gibi işlevlerini göz ardı eden açık öğretim sisteminin, yalnızca, geçmişte okuma olanağı olmamış ve hayat boyu öğrenmeyi benimseyen bireyler için hizmet vermesi, eğitimin ulusal boyutundan bakıldığında, daha doğru görünmektedir. Buna göre, bakanlık tarafından yalnızca yüz yüze eğitim alabilmek için, 18 yaşını tamamlamış olma koşulu getirilebilir. 1995 yılında Açık Liseye kayıtlı öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin %65 oranında yüz yüze eğitim istedikleri ve en çok en çok fen, yabancı dil ve matematik derslerinden zorlandıkları belirlenmiştir. (Ağın, A., 1995) Zübeyde Hanım Mesleki Açık Öğretim Programına kayıtlı öğrencilerinin yüz yüze eğitim derslerindeki başarı oranı ortalaması %87'dir. (Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2013) Görüşme yapılan öğrenciler, benzer şekilde, kültür derslerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, açık öğretim lisesinin derslerinin TRT tarafından yayınlanmakta olduğu da bilinmektedir. Televizyon öğretim hizmetlerinde başlı başına bir öğretim ortamı olarak kullanılabilirliği gibi diğer ortamları destekleyebilir veya örgün öğretim dışında uzaktan öğrenme, açık öğrenme ortamı olarak da kullanılabilir. (Varol, N., 1997) Televizyon, bir çok yolla iletide bulunabildiği ve çoğu öğretmen ile öğrencinin tercih ettiği yüzyüze öğretim görüntüsüne çok yaklaştığı için uzaktan eğitim amacıyla çeşitli ülkelerde kullanılmaktadır. (Kaya, Z., 1995) Açık lise öğrencilerinin yüz yüze eğitim sıkıntısını fark eden bazı dersaneler, açık lise öğrencilerine yönelik olarak ders vermektelerdir. Bazı öğrenciler bu dersanelere kayıtlıdır. Ancak, dersaneler ücretlidir ve 2015-2016 öğretim yılında dersanelerin kapatılmasıyla, öğrenciler aynı sorunlarla yine başbaşa kalacaklardır. Öğrencilerin yakındığı diğer bir konu da MAOL sistemine giriş yapmayı bilmemeleri ve deneyimli arkadaşlarından öğrenmeleridir. Yüz yüze kayıt sırasında kendilerine şifre ve okul numarası, ayrıca, sisteme nasıl gireceklerini açıklayan bir kayıt belgesi verildiği halde, okuma alışkanlığıyla davranmaktadırlar. Kayıttan sonraki birkaç hafta içerisinde, MAOL sistemine nasıl gireceğini ve ders seçileceğini, sınava nasıl gireceğini, mezuniyet koşullarını ve televizyondan nasıl yararlanabileceklerini anlatan bir oryantasyon çalışması çok faydalı olacaktır. Mevcut durumda ilgili idareci mesleki derslerden birini alarak ders arasında öğrencilerin sorularını yanıtlamaktadır. 2014 – 2015 öğretim yılından itibaren aynı türden farklı bir okul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından geçici olarak, Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okul binasına yerleştirilmiştir.

Örgün eğitim için yetersiz olan derslikler farklı bir okulun öğrencileri tarafından kullanılır hale gelmiş, açık öğretim öğrencilerinin derslikleri kullanabilmesi için temizliği beklemesi gerekli olmuştur. Görüşme yapılan öğrenciler, öğretim yılı başında, iki okulun birlikte aynı binada oluşundan kaynaklanan aksaklıkları idareye bildirmişlerdir. Kendilerine sorunun neden kaynaklandığı açıklandıktan sonra, dersin 10-15 dakika geç başlaması ve blok ders yapılması hakkında ciddi derecede rahatsızlık belirtmemişlerdir. Bahçenin aydınlatılması konusunda, belediyeye geçmiş yıllarda mevcut düzeneğin çalışır hale getirilmesi veya tamamen kaldırılması başvurusunda bulunulmuş, aksi halde elektrik bağlantılarının tehlike arz ettiği belirtildikten sonra, düzenek kaldırılmıştır. Güvenlik görevlisi olmadığı için okul polisleriyle ilişki sağlanarak, açık öğretim öğrencilerinin çıkış saatlerinde ekiplerin bahçe kapısında bulunması talep edilmiştir. Halihazırda çıkış saatlerinde bazen ekip araçları görülmektedir. Ancak, yalnızca akşam saatlerinde değil, tüm eğitim saatleri boyunca bir güvenlik görevlisinin bulunması ve öğrenci kimlik kartının gösterilerek döner kapı ile içeri girilmesi tüm öğrencilerin güvenliği açısından son derecede önemlidir. Kayıtlar yapılırken, tüm öğrencilere kendilerini çıkışta alacak birisi varsa, bahçe dışında beklemesi gerektiği söylenmiştir. Öğrenciyi bahçe dışından alacak kişiye müdahale edilmemektedir. Ayrıca, ders programları, aynı saatte en az iki grubun okuldan en son çıkabileceği şekilde yapılmaktadır. En az iki öğretmen ve en az iki grup öğrenci yaklaşık 40 kişi olarak okulu terk etmektedirler. Ülkemizde özel okulların öğrenci sayısını genel olarak artırmak istemelerine rağmen sınıf mevcutlarını 25 civarında tuttukları gözlenmektedir. Sınıf mevcudu 25 ile 34 öğrenci arasındaki sınıflarda sınıf büyüklüğünün başarı üzerine kesin bir etkisi yoktur. (Öğülmüş, S., Özdemir, S., 1995) Okulda, dersliklerin büyüklüğü yeterlidir. Sınıf mevcudu kalabalık olan gruplar özellikle uygulama derslerinde ikiye bölünerek bir grup hafta sonuna, diğer grup hafta içine alınmış, grup mevcudu azaltılmış ve çalışan öğrencilere çalışma saatlerine göre, hafta sonu veya hafta içi derslere katılma tercihi yapmalarına olanak sağlanmıştır. En kalabalık grupların mevcudu, uygulama derslerinde 25, teorik derslerde 30'dur. Devam zorunluluğu konusunda sıkıntılar özellikle çalışan ve örgün eğitimin ertesini açık öğretime kayıt yaptıran öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Meslek derslerinin teorik olanlarında devam zorunluluğu kaldırılabilir. Sağlık raporunun mevcut yönetmeliklere göre geçersiz oluşu da, öğrencileri zorlamaktadır. Ancak, bu konuda suistimallerin

de olabileceği açıktır. Meslek dersi sınavları okul öğretmenleri tarafından yapılmakta ve notlar sisteme işlenmektedir. Öğretmenler örgün öğrencilere ve açık lise öğrencilerine aynı ders kitaplarını okutarak benzer sınavlar yapmaktadırlar. Bu yüzden, öğrenciler arasında pek çok yönden karşılaştırma yapma olanağına sahiptirler. Ders kitaplarının (modüllerin) konularında bütünlük olmadığı ve yazımında Türkçe cümle yapısı kurallarına uymak için özen gösterilmediği, hem örgün öğrencilerinin hem de öğretmenlerin yakınma konusudur. İçerik olarak, güncel bilgiler verilmemiş, halen eski yönetmeliklerle ilgili bölümler bulunmaktadır. Öğretmenler ders sırasında düzeltmeler yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bakanlığın, modüllerin içeriğinin güncellenmesi ve özenli yazılması konusunda bir çalışma başlatması uygun olacaktır. Öğrenciler, görüşmeler sırasında, genel olarak derslerin işlenişi ve değerlendirmelerle ilgili bir sorun belirtmemiş, aksine "Hepimize aynı davranıyor öğretmenlerimiz" denilerek, demokratik sınıf ortamına vurgu yapıldığı görülmüştür. Derslerin zamanlaması ile ilgili olarak, gündüz eğitim verilmesi, öğretmenlerin ders programlarının yoğunluğu ve dersliklerin boş olmaması nedeniyle mümkün değildir. Ayrıca akşam ders çıkışlarının erkene alınabilmesi için, öğrencilerin her gün okula gelmesi gerekir ve öğrenci için bu ulaşım yönünden masraflı ve zaman kaybettirici olacaktır. Öğrenciler, çoğunlukla okuma konusunda desteklenmediklerini belirtse de, yaşları incelendiğinde 18 yaş altı öğrenciler aileleri tarafından çok desteklenmekte ve zorlanmakta fakat 25 yaş üstünün eğitim konusunda desteklenmediği, hatta 'Bu yaştan sonra okuyup da ne yapacaksınız' denerek küçümsendiği dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, kayıtlı öğrenci sayısına bakarak hayat boyu öğrenmenin halk tarafından benimsendiğini düşünmek yanılı olacaktır. Öğrenciler, kendi çabalarıyla, akşamları çocuklar yattıktan sonra ders çalışarak ve hazırlık yaparak okumaktadırlar. Bazen öğrencilerin, samimiyetle odaya gelerek "Hocam siz yıllardır nasıl çalışıyorsunuz, evde akşamları nasıl koşturuyorsunuz ve nasıl hep buradasınız?" demelerinden (kadınların) evde çok desteklenmedikleri de anlaşılmaktadır. Sınavlar konusunda, öğrencilerden hiçbir şikayet olmamasına rağmen üniversite mezunu olan öğrenci sınavların bilgiyi, gerektiği kadar ölçmediğini vurgulamıştır. Ancak son ortaöğretim yönetmeliğine göre, öğretmen başarısız öğrencilere telafi sınavı yapmalıdır. (Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014) Öğretmenlerin, günlük sohbetleri de dikkate alınarak, iş yükünü arttırmamak amacıyla daha fazla başarı

elde edilebilecek sınavlar yaptığı söylenebilir. Uzaktan eğitim modeline, ilgili kurum ve kuruluşlar gereken ciddiyetle yaklaşmalıdır. Tüm dünyada hızlı bir gelişme içinde olan uzaktan eğitim, ülkemizde de gelişmeye devam etmektedir. Avrupa Birliği ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde de uzaktan eğitime geleceğe dönük çok büyük yatırımlar yapılmaktadır. (UYGUÇGİL, G., 2014) Öğrenciler arasında kendi çevreleri tarafından özellikle yaşları itibarıyla desteklenmeseler bile, okumaya kararlı görünmektedirler ki, bu takdir edilmesi gereken bir tutumdur. Öğrencilerin gelecekte beklenenleri birincil olarak bir meslek sahibi olmak ve para kazanmaktır. Başarıya giden yolun hedef belirle-

mek olduğu söylenebilir. Son yıllarda bakanlık içerisinde de yeniden yapılanmaya gidilmiş ve Eğitim Teknolojileri bölümünün adı Hayat Boyu Öğrenim olarak değiştirilmiştir. Fırsat ve imkan eşitliğini sağlamak gibi önemli ve demokratik bir amaca hizmet eden mesleki açık öğretim lisesinin daha iyi eğitim verebilmesi için, açık öğretim sistemini ülkemizden çok daha önce, 1800'lü yıllarda kurmuş ve geliştirmiş olan İngiltere, Almanya, İsveç gibi yabancı ülkelerin sistemlerini inceleyerek karşılaştırmalı bir çalışma yapmak, hayat boyu eğitimi benimseyen öğrencilerimize ve açık öğretim sisteminden sorumlu yöneticilere dikkate değer katkılarda bulunacaktır.

Kaynakça

- AĞIN, A., (1995). Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, "Kuruluşunun 10. Yılında Açık Öğretim Lisesi ile İlgili Çalışmalar Kaynakçası", Erişim Tarihi:21/12/2014
<http://www.midasebook.com/dosyalar/AOL2002TR.pdf>
- ARAS, Ş., ÜNLÜ, G., TAŞ, F., V. (2007) "Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Polikliniğine Başvuran Hastalarda Belirtiler, Tanılar ve Tanıya Yönelik İncelemeler", Klinik Psikiyatri, 2007;10:28-37, Erişim Tarihi:10/12/2014
<http://klinikpsikiyatri.org/system/files/journals/1/255.pdf>
- ÇENGEL, M., TÜRKÖĞLU, A. (2014) "Sınıf İklimi: Tanımı, Ölçme Araçları Ve Boyutlarına İlişkin Bir Alanyazın Taraması", International Journal of Human Sciences, Volume 11, No 2, Erişim Tarihi:14/12/2014, <http://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3101>
- DEMİRAY, U., SAĞLIK, M., (2003). "Açıköğretim Fakültesi ve Açıköğretim Lisesi Uygulamalarını İçeren Araştırmalara İlişkin Bir Değerlendirme", The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, Volume 2 Issue 4 Article 8
- DURŞUN, Ş., YÜKSEL, D. (2004) "Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler", Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 (2004) 217-230, Erişim Tarihi:14/12/2014
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2004/2/2004-2-217-320-16-cemsettindursun-yukseldede.pdf>
- GEDİKOĞLU, T., (2005). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi:Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 66-80.
- KARAAĞAÇLI, M., (1998). "Mesleki Açıköğretim Uygulamalarında Performans Değerlendirme". Türkiye II. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyum Bildirileri, Millî Eğitim Bakanlığı Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığı(FRTEB), Uzaktan Eğitim Vakfı, s.448-458, 4-8 Mayıs 1998, Ankara, Türkiye)
- KAYA, Z., (1995) "Yapı, İşleyiş Ve Programıyla Açıköğretim Lisesi" Yrd. Doç. Dr. Zeki KAYA , Eğitim Yönetimi, Yıl: 1, Sayı: 4, 1995
- KAYA, Z., Prof. Dr., ERDEN, O., Dr., ÇAKIR, H., Dr., BAĞIRSAKÇI, N., B., "Uzaktan Eğitimin Temelleri Dersindeki Uzaktan Eğitim İhtiyacı Ünitesinin Web Tabanlı Sunumunun Hazırlanması", The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, July 2004, ISSN: 1303-6521, Volume 3 Issue 3, Erişim Tarihi: 25/10/2014
<http://www.tojet.net/volumes/v3i3.pdf#page=165>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI AÇIKÖĞRETİM LİSESİ YÖNETMELİĞİ (1993), Erişim Tarihi:14/12/2014,
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/21504_1.html
- MESLEKİ AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ, Mevzuat, Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Mevzuat, Erişim Tarihi: 17/09/2014.
http://maol.meb.gov.tr/html_files/yon_gen.html
- MESLEKİ AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ, Sayısal verileri, Erişim Tarihi: 14/12/2014
http://maol.meb.gov.tr/html_files/sayisal_veriler.html
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, ORTAÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ, 2013, Erişim Tarihi:20/10/2014
<http://ogm.meb.gov.tr/www/a-stylecolor-f00-hrefyeni-yonetmelika/icerik/122>
- ÖĞÜLMÜŞ, S., ÖZDEMİR, S. (1995) , "Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi", Eğitim Yönetimi, Yıl:1 , Sayı: 2 , Erişim Tarihi: 14/12/2014 <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/776>

- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU 2013 YILI VERİLERİ, Erişim Tarihi: 17/10/2014
http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018
- UYGUÇGİL, G., 2014, İnternet Siteleri ve Yönetimi Açısından Açık ve Uzaktan Eğitimde Pazarlama, e-book.
Erişim Tarihi:19/12/2014 <http://midasebook.com/dosyalar2/GU-PDF-elektronik.pdf>
- VAROL, N., (1997) “Radyo Ve Televizyonun Eğitim Amaçlı Kullanımı” Türk Cumhuriyetleri Ve Asya Pasifik Ülkele-ri Uluslararası Eğitim Sempozyumu, 24-26 Eylül 1997, Elazığ, S: 108-115
- ZÜBEYBE HANIM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ, (2014), 2013-14 Öğretim Yılı, Mesleki Açık Öğre-tim Programı İstatistikleri

Eğitim Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Önemi

Songül ADEMOĞLU * Mehmet Cüneyt BİRKÖK **

Özet

Bu bildirinin amacı eğitim kurumlarında çalışan öğretmen algılarına göre, eğitim yönetiminde insan kaynaklarının önemini incelemesidir. Araştırmada Adana ili eğitim kurumlarında görevli öğretmenler incelenmiştir. Dört bölümden oluşan çalışmanın sonunda yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu 21-25 yaş ve 35-45 yaş gruplarının oluşturduğu, evli sayısının, 3-5 yıl mesleki kدeme sahip olanların, lisans mezunu olanların yoğunlukta olduğu görülmüştür. İnsan kaynakları yönetimine ilişkin yönetici yeterliliklerinin ne düzeyde olduğuna dayalı yapılan çalışmaların da sonunda, bu araştırmanın, eğitim kurumları haricinde hizmet üreten kurumlarda ve özel sektörde de yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Mesleki eğitim, mesleki açık öğretim, sorunlar, beklentiler.

1. GİRİŞ

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak, Ülkemizde de 1980'li yıllardan itibaren başlayan ve giderek hız kazanan bir değişim süreci yaşanmakta, sosyal, politik, ve ekonomik alanlarda yeni uygulamalar ortaya konulmaktadır. Fakat her değişimin ve yeniliğin başarıya ulaşması insan kaynağının iyi yetiştirilmesiyle mümkün olur. Bu bakımdan eğitim kurumlarımızda etkili eğitimin gerçekleştirilebilmesi büyük önem taşımaktadır. Buna karşın, eğitim kurumlarımızın etkinliğine ilişkin olarak, göstergeler pek iç açıcı değildir. Eğitim örgütlerinde istenen etkinliğin sağlanabilmesi açısından sistem çapında değişime ihtiyaç duyulmaktadır (Aktan ve Tutar, 2006:23)

Okulun, dolayısıyla eğitim sisteminin temel insan kaynağı, eğitim işgörenleridir. İşgören, bir örgütün, örgüt olmasının temel nedenidir. İşgören olmadığı örgütün var olması da olanaksızdır. İşgören kaynağının yönetimi, işgörenlerin bedensel, ruhsal ve toplumsal gereksinmelerini sağlamak için gereken bir yönetim işlevidir. Bu işlev, yönetenlerce ne denli yerine getirilirse işgörenler de okulla o denli özdeşleşerek okula bağlanırlar. (Başaran, 2000:178) Böyle bir bağlanma, okulun amaçlarını gerçekleştirme, yaşamını sürdürmesi için temel gerekliliktir. Bu araştırmada, Eğitim Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Önemi ele alınarak incelenecektir.

1.1 Eğitim Kavramı ve Eğitimin Amaçları

Soydan'a göre (2007) eğitim; *"Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişime meydana getirme sürecidir"*. Diğer bir tanıma göre eğitim; *"Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi"* olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar ışığında eğitimin, bir dizi öğren-

melerle kişinin davranışının değişmesi ve yeni yaşantılar kazanmasını sağlayan planlı bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitimin amaçları; eğitsel, yönetsel ve örgütsel olmak üzere üçe ayrılır (Başaran 2000:247)." Eğitim sisteminin eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçları gerçekleştirilmesi için sistemin her ögesini, etkileyip bütünleştirerek eyleme geçirmesi gerekmektedir. Okul düzeyinde de etkinlik okulun amaçlarına ulaşma derecesidir (Başaran 2006:245). Yönetsel amaç; Eğitim sisteminin üreteceği eğitim hizmetini nicelikçe ve nitelikçe artırmaktır. Yönetsel amaçlar, bir yandan eğitim sistemine alınacak öğrenci sayısını arttırmak, öte yandan alınan öğrencilerin davranışsal niteliklerini geliştirmek için düzenlenir. Yönetim, hem ülke düzeyine eğitimi yaymakla hem de yönettiği eğitim örgütünde eğitimin niteliğini yükseltmekle görevlidir (Başaran, 2000:246). Örgütsel amaç ise, eğitim sisteminin yaşamını sürdürmesi için gerçekleştireceği amaçlardır. Eğitim sistemi niçin vardır? Eğitim sistemi yada okul yaşamak için en üretir? Bu soruların yanıtları, eğitim sisteminin örgütsel amaçlarını açıklar.

Ülkemizde eğitim; güvenlik, adalet ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden birisidir. Devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilâtı, taşra ve yurtdışı teşkilâtları eğitim hizmetlerinin sunumunda önemli görevler üstlenmiştir. 1973 yılında kabul edilen 21739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, günümüz Türk eğitim sistemi, yaygın ve örgün olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

1.2 İnsan Kaynakları Kavramı ve Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi

İnsan, üretim sürecini belirleyen, yönlendiren ve koordine eden bir güçtür. İnsana yapılan bütün

harcamalar, kaynağına yatırım olarak görülmelidir. İnsana yatırımın en önemli ayağı onu eğitmektir. İnsanlar iş yaşamına başladıklarında genel meslek bilgisine sahip olduklarından, onları örgütün özel meslek bilgisine yönlendirmek gerekmektedir (Ural, 2007: 62). Eğitim, geliştirme programlarına temel oluşturmaktadır. Eğitim, çalışanların işe girişlerinden işinden ayrılışına kadar geçen süre içinde bilgi, beceri ve davranışlarında kalıcı ve sürekli değişiklik yapmaya dönük etkinlikler olarak tanımlanır. Eğitim, insan kaynakları yönetiminin en önemli işlevlerindedir. Öğrenen örgütler; çalışanların sürekli gelişimini teşvik eden örgütlerdir (Bayat, 2008:18).

Balcı'nun da belirttiği gibi (2005); ASTD'nin gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre eğitim süreci yöneticiler tarafından takip edilmezse çalışanların öğrendiği bilgi ve beceriler üç ay içinde %75 oranında kaybolmaktadır. Bilgi beceri ve davranışın işe transferinin en üst düzeye çıkarmak için, çalışanlar eğitimin gerekliliğini, amacını bilmeli ve bu konuda yöneticisi tarafından yüklenmelidir. Eğitim esnasında çalışan aranmamalı, görev yerine geri çağırılmamalı, hatta mümkünse yönetici eğitim yerini ziyaret etmelidir. Ayrıca yönetimin eğitime verdiği değer, eğitime katılanların da aynı değeri vermelerine sebep olacaktır (Yüksel, 2007:200).

İnsan Kaynakları Yönetimi, İngilizce "Human Resource Management", Fransızca "Gestion des Ressources Humaines" karşılığı olarak kullanılan bir kavramdır. Ayrıca İnsan Gücü Yönetimi, Personel Yönetimi kavramları ile de es anlamlı olarak kullanılmaktadır. İnsan kaynakları kavramı, genel olarak bir örgütte çalışanların tümünü simgelemektedir. Bu kavramın insan gücü, iş gören, işgücü, insan kaynağı gibi farklı anlamlarda kullanıldığını da görmekteyiz. İnsan kaynakları yada personel, daha çok büroda çalışan kişileri simgelemektedir. Fakat bizim personel veya insan kaynağı yaklaşımımız tüm çalışanları içeren geniş anlamını kapsamaktadır (Karahana, 2008:99). İnsan Kaynakları kavramı, ilk olarak 1817 yılında kendisi ünlü bir ekonomist olan Springer tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir. Toplumlardaki sosyal, kültürel, yasal, siyasal değişiklikler insan unsurunun çalışma yaşamını dolayısıyla, işlerine karşı tutum ve değer yargılarını da etkilemiştir. Çalışanların eğitim düzeyi de geliştikçe, beklentiler artmıştır. Artık günümüzde işgücünün iş tatmini konusunda belirli görüş ve beklentileri olduğunu hesap edememenin pek doğru olmadığı bir gerçektir (Karahana, 2008:101).

Ülkelerin çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmeleri, diğer ülkelerle rekabet edebilmeleri için, içinde

barındırdığı insan kaynağı en önemli unsurdur. Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişimlerden etkilenen eğitim örgütleri ve yöneticilerinin, değişimlere aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. İnsanın çevresinde olan değişimler, bu değişimlerin oluşturduğu etkiler ve bireylerin bu etkilere yeni tepkiler gösterip sorunları çözmesi noktasında okul, insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılamak üzere birey davranışlarını değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür (İlğan ve diğ., 2008:65). Ülkelerin geleceği, eğitim örgütlerinin işlevlerini tam olarak yerine getirip getirmemelerine bağlıdır. Eğitim örgütlerinde verimlilik makine ile değil, insanla sağlanır. Eğitim örgütlerinin en önemli özelliği insan ilişkilerine dayanmasıdır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin yönetimi, insan kaynağının en verimli, en yararlı ve bilinçli biçimde değerlendirilmesini gerektirir (İnkaya, 2000:37). İnsan yetiştirme bilim ve sanatı, eğitim ve öğretimdir.

Öğretmen, sadece bilgi veren kişi değildir. Öğretmen öğreten, rehberlik eden, öğrenciyi güdüleyen, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmaya çalışan, mesleğinin uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan kişidir. Bu nedenlerle öğretmen eğitim örgütlerinin vazgeçilmez bir öğesidir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulda mutlu bireyler olmalarının sağlanması, yeteneklerinin keşfedilmesi ve potansiyellerinin etkili bir şekilde kullanılması yanında, örgütsel amaçların da gerçekleştirilmesinde insana duyarlı, demokratik bir yönetim anlayışına ihtiyaç vardır (Kaya, 2008:77).

Okullarda insan kaynakları yönetiminin uygulanabileceği gayet açıktır. Ancak bu amaçla yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri ve okulunda çalışan öğretmenleriyle iyi bir etkileşim ve iletişim içerisinde olup, onları etkileyip güdüleyebilecek liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde hızla artan bilgi birikimine okulun uyum sağlayabilmesi için okul yöneticilerinin sorumluluğu oldukça fazladır ve kendilerini geliştirmeleri bir zorunluluktur (Soydan, 2007:56).

1.3 Amaç

Ural'a göre (2007), öğretmen öğreten, rehberlik eden, öğrenciyi güdüleyen, öğrencinin sorunlarına çözüm bulmaya çalışan, duygusal ve sosyal özellikler yanında aynı zamanda mesleğinin uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan kişidir. Bu açıdan bakıldığında ne kadar gelişmiş bilgi makineleri olursa olsun, öğretmene her zaman ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim kurumlarında çalışan öğretmen algılarına göre, insan kaynakları

yönetimine ilişkin yönetici yeterliliklerinin saptanması ve çözüm önerilerinin sunulmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu bildiri için yapılan çalışmalarda tarama modeli uygulanmış ve tarama modelinin ilke ve yöntemlerine uyulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır.

Tablo 1. Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı

| Seçenek | Seçenek Puanı | Seçenek Puan Aralığı | Derece Karşılığı |
|---------------------------|---------------|----------------------|------------------|
| "Kesinlikle Katılmıyorum" | 1 | 1,00 - 1,79 | Çok Düşük |
| "Katılmıyorum" | 2 | 1,80 - 2,59 | Düşük |
| "Kararsızım" | 3 | 2,60 - 3,39 | Orta Derecede |
| "Katılıyorum" | 4 | 3,40 - 4,19 | Yüksek |
| "Kesinlikle Katılıyorum" | 5 | 4,20 - 5,00 | Çok Yüksek |

2.1 Çalışma Grubu

Bu bildiri için yapılan çalışmalarda çalışma grubu olarak Adana ili eğitim kurumlarında görevli öğretmenler seçilmiştir. Örneklem olarak bu okullar içerisinde rastgele ve tesadüfi örneklem yolu ile seçilmiş 97 kişi incelenmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

| | f | % | Geç. % | Küm. % |
|--------|----|-------|--------|--------|
| Erkek | 67 | 69,1 | 69,1 | 69,1 |
| Kadın | 30 | 30,9 | 30,9 | 100,0 |
| Toplam | 97 | 100,0 | 100,0 | |

3. BULGULAR

Aşağıdaki tabloda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlardan, araştırma grubu içerisinde kadınların sayısının erkeklerin sayısına göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışma gurubunu oluşturan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı incelendiğinde toplam 97 öğretmenin 2'sinin (%2,1) 45-55 yaş, 40'ının (% 41,4) 35-45 yaş, 15'inin (%82,5) 26-35 yaş ve 40'ının

(%41,4) 21-25 yaş olduğu görülmüştür. Bu dağılım, yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu 21-25 yaş ve 35-45 yaş gruplarının oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Çalışma gurubunu oluşturan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

| | f | % | Geç. % | Küm. % |
|--------|----|-------|--------|--------|
| Evli | 82 | 84,5 | 84,5 | 84,5 |
| Bekâr | 15 | 15,5 | 15,5 | 100,0 |
| Toplam | 97 | 100,0 | 100,0 | |

Anket sorularına verilen cevaplar sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Çalışma gurubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Dağılım incelendiğinde toplam 97 öğretmenin 29'unun (%29,9) Yüksek Lisans, 67'sinin (%69,9) Lisans ve 1'inin (%1,0) Doktora eğitim seviyesine sahip olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan dağılımlarda lisans mezunu olanların en büyük çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Okul çalışanlarının katılımıyla karar alır ifadesine verilen Cevapların Dağılımı incelen-

diğinde toplam 97 kişinin 12'sinin (%12,4) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 50'sinin (%51,5) Katılıyorum cevabı verdiği, 16'sinin (%16,5) Kararsızım cevabı verdiği, 17'sinin (%17,5) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 2'sinin (%2,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "İhtiyaç duyulan insan kaynaklarını sağlar ve kaynakları yerinde kullanır" ifadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 27'sinin (%27,8) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 35'inin (%36,1) Katılıyorum cevabı

verdiği, 15'inin (%15,5) Kararsızım cevabı verdiği, 20'sinin (%20,6) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Okul çalışma planını çalışanlarıyla birlikte yapar" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 8'inin (%8,2) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 8'inin (%8,2) Katılıyorum cevabı verdiği, 14'ünün (%14,4) Kararsızım cevabı verdiği, 27'sinin (%27,8) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 40'ünün (%41,2) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Okulda huzurlu bir ortamın olmasını sağlar" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 23'ünün (%23,7) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 39'unun (%40,2) Katılıyorum cevabı verdiği, 19'unun (%19,6) Kararsızım cevabı verdiği, 12'sinin (%12,4) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 4'ünün (%4,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Görevlendirme ve yükseltmelerde kişisel ve mesleki yeterlikleri dikkate alır" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 21'sinin (%21,6) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 40'ünün (%41,2) Katılıyorum cevabı verdiği, 20'sinin (%20,6) Kararsızım cevabı verdiği, 12'sinin (%12,4) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 4'ünün (%4,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Çalışanların değerlendirmesini objektif yapar" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 37'sinin (%38,1) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 38'inin (%39,2) Katılıyorum cevabı verdiği, 12'sinin (%12,4) Kararsızım cevabı verdiği, 8'inin (%8,2) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 2'sinin (%2,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Personelin görev tanımlarını yapar,bu doğrultuda çalışmalarını sağlar" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 9'unun (%9,3) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 30'unun (%30,9) Katılıyorum cevabı verdiği, 18'inin (%18,6) Kararsızım cevabı verdiği, 26'sinin (%26,8) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 14'ünün (%14,4) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Öğretmen ve personelin üstün performanslarını ödüllendirir" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 13'ünün (%13,4) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 20'sinin (%20,6) Katılıyorum cevabı verdiği, 11'inin (%11,3) Kararsızım cevabı verdiği,

35'inin (%36,1) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 18'inin (%18,6) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Personelin geliştirilmesi için kurs, seminer vb. hizmet içi eğitimler düzenleyerek iş başında yetiştirilmelerini sağlar" ifadesine verilen cevapların incelendiğinde toplam 97 kişinin 38'inin (%39,2) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 34'ünün (%35,1) Katılıyorum cevabı verdiği, 17'sinin (%17,5) Kararsızım cevabı verdiği, 8'inin (%8,2) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Okulda moral artırıcı etkinlikler yapar" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 21'inin (%21,6) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 49'unun (%50,5) Katılıyorum cevabı verdiği, 17'sinin (%17,5) Kararsızım cevabı verdiği, 8'inin (%8,2) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 2'sinin (%2,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Öğretmen ve diğer personeli başanlı olmaları için denetler" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 5'inin (%5,2) Katılıyorum cevabı verdiği, 2'sinin (%2,1) Kararsızım cevabı verdiği, 38'sinin (%39,2) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 52'sinin (%53,6) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Öğretmenleri araştırma çalışmalarına yönlendirir. Kendilerini geliştirmelerine destek olur" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 27'sinin (%27,8) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 58'inin (%59,8) Katılıyorum cevabı verdiği, 12'sinin (%12,4) Kararsızım cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Çevredeki kuruluş ve uzmanlardan yararlanır" İfadesine verilen Cevapların Dağılımı incelendiğinde toplam 97 kişinin 14'ünün (%14,4) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 40'ünün (%41,2) Katılıyorum cevabı verdiği, 22'sinin (%22,7) Kararsızım cevabı verdiği, 19'unun (%19,6) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 2'sinin (%2,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Açık ve etkili iletişim kurar" İfadesine Verilen cevapların dağılımı incelendiğinde toplam 96 kişinin 42'sinin (%43,8) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 27'sinin (%28,1) Katılıyorum cevabı verdiği ve 15'inin (%15,6) Kararsızım cevabı verdiği, 9'unun (%9,4) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 4'ünün (%4,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için personelin aktif çalışmasını sağlar"

İfadesine Verilen cevapların dağılımı incelendiğinde toplam 96 kişinin 16'sının (%16,7) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 41'inin (% 42,7) Katılıyorum cevabı verdiği ve 36'sının (%37,5) Kararsızım cevabı verdiği, 4'ünün (%4,1) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Personele mevzuat ve yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgi verir" İfadesine Verilen cevapların dağılımı incelendiğinde toplam 96 kişinin 8'inin (%8,3) Katılıyorum cevabı verdiği ve 2'sinin (%2,1) Kararsızım cevabı verdiği, 36'sının (%37,5) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 50'sinin (%52,1) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Yeni fikirleri, yaratıcı becerileri destekler" İfadesine Verilen cevapların dağılımı incelendiğinde toplam 96 kişinin 22'sinin (%22,9) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 59'unun (%61,5) Katılıyorum cevabı verdiği ve 15'inin (%15,6) Kararsızım cevabı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "Bu okulda İnsan Kaynaklarının Önemine her zaman vurgu yapılır" İfadesine Verilen cevapların dağılımı incelendiğinde toplam 96 kişinin 10'unun (%10,4) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 46'sının (%47,9) Katılıyorum cevabı verdiği ve 23'ünün (%24,0) Kararsızım cevabı verdiği, 17'sinin (%17,7) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

4. SONUÇLAR

Bu araştırmanın temel Eğitim kurumlarında çalışan öğretmen algılarına göre, insan kaynakları yönetimine ilişkin yönetici yeterliliklerinin saptanması ve çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Araştırmanın

evreni Adana İli Eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerdir. Örneklemin ise, bu okullar içerisinden rastgele ve tesadüfî örnekleme seçimi yolu ile seçilmiş, 97 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemine ilişkin bulgular incelendiğinde, yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu 21-25 yaş ve 35-45 yaş gruplarının oluşturduğu, evli sayısının, 3-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların, lisans mezunu olanların yoğunlukta olduğu görülmüştür.

İnsan kaynakları yönetimine ilişkin yönetici yeterliliklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular incelendiğinde, Okul çalışanlarının katılımıyla karar alındığı, yöneticilerin öğretmenleri, diğer personeli okulun değerli üyesi olarak gördüğü ve fikirlerine önem verdiği, Öğretmenlere mesleki alanları ile ilgili bilgiler verdiği, Okul çalışma planını çalışanlarıyla birlikte yaptığı, Okulda huzurlu bir ortamın olmasını sağladığı, Etkili çalışma grupları oluşturduğu, Öğretmen ve personelin üstün performanslarını ödüllendirdiği görülmüştür. Yeterlilik düzeylerinin ise "Yüksek" Düzeyde olduğu görülmüştür.

İnsan kaynakları yönetimine ilişkin yönetici yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; Yaşa, Cinsiyete, Eğitim Durumuna Mesleki Kıdeme ve Medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde, 31-40 yaş grubunun, Erkeklerin, Lisansüstü eğitim grubunun, en fazla mesleki kıdeme sahip olan grubun ve bekâr olanların algı düzeyinin evlilere nazaran daha üst seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Aktan, C.C., Tutar, H. (2006). Kurum Kültürünün Oluşumu. Ed. Coşkun Can Aktan. Kurumsal Kültür: Organizasyonlar, Kurallar Ve Kuramlar. Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu (Spk) Kurumsal Araştırmalar Serisi.
- Başaran, I.E.(2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıç Matbaası.
- Bayat, B., 2008: İnsan Kaynakları Yönetiminin Stratejik Niteliği, Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10/3, 67-91.
- Balci, A. (2005). Kamu Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulanması: Olumlu Perspektifler Ve Olası Zorluklar. Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 2(5), 196-201.
- İlğan, A., Erdem, M., Taşdan, M., Memduhoğlu, H.B. (2008). Örgütsel Gelişim Aracıları Olarak Toplam Kalite Yönetimi İle Stratejik Yönetim Ve Planlama Yaklaşımları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (35), 72-92.
- İnkaya, Z., 2000: Türkiye'De İnsan Kaynakları Yönetim Birimlerinin Yapılanması, Doktora Tezi, İtü, Fen Bilimleri Enstitüsü, İşletme Mühendisliği
- Karahan, A. (2008). Çalışanların Örgüt Kültürünü Algılamalarına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 457-478.

- Kaya, H. (2008). Kamu Ve Özel Sektör Kuruluşlarının Örgütsel Kültürünün Analizi Ve Kurum Kültürünün Çalışanların Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *Maliye Dergisi*, 155, 119-143.
- Soydan, Tarık. "Küreselleşme Sürecinin Eğitim Alanına Etkileri", ed: Ebru Oğuz ve Ayfer Akar, *Küreselleşme ve Eğitim*, Dipnot Yayınları, Ankara 2007.
- Ural, Ozana. "Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceği", *Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, Mayıs 2007, İstanbul

İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)*

Mehmet Ali HAMEDOLU**

Samet VARLI***

Özet

Bu araştırma ilkokul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik davranış biçimlerinin okullardaki okul iklimine etkisini araştırmaya yöneliktir. Bu kapsamda, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Sakarya ili kapsamındaki ilkokullarda görev yapan 442 sınıf öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmuştur. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri en çok 'demokratik lider davranışı' göstermektedirler. Öğretmen algılarına göre okul ikliminin destekleyicilik ve samimilik alt boyutları yüksek, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutları düşüktür. Bu bulgulara göre, ilkokullarda iklim tiplerinden 'açık iklim' hakimdir. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin liderlik davranış biçimleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu otokratik davranış biçimi ile okul ikliminin destekleyicilik ve samimilik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Demokratik davranış biçimi ile destekleyicilik ve samimiyet alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürleri demokratik davranış gösterdiklerinde okulda açık bir iklimin, otokratik ve serbesti tanıyan liderlik davranışı gösterdiklerinde ise okulda kapalı bir iklimin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Liderlik davranışları, otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbesti tanıyan liderlik, okul iklimi.

* Bu bildiri 31 Ocak 2015 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi'nde gerçekteştirilen Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: hamedoglu@gmail.com

*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: sametvarli@gmail.com

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında yöneticiler biçimsel anlamda etkin iken, liderler doğal anlamda etkindir. Bir amaca yönelik insanları peşinden sürükleyen kişi olarak tanımlanan lider, davranışlarında grubun kararını esas alırsa demokratik lider, kendi kararını esas alırsa otokratik lider adını almaktadır. Bazı durumlarda lider, otokratik davranması gerekirken bazı durumlarda da şartlar lideri demokratik davranışa yöneltebilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin doğru olarak kullanılacağına liderin etkinliği belirlemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Liderlik alanında 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmış ve bu konuda çok çeşitli tanımlar yapılmıştır (Çelik, 2007). Liderlik, formal olarak araştırılan fakat informal olarak tartışılan bir konudur (Luthans, 1992).

Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur. O halde sorun, liderlik özellikleri olan veya olacak yöneticilerin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesidir. Sadece yenileri yetiştirmek değil, işbaşındakileri de geliştirmek sorunun diğer bir yanısıdır (Bursalioğlu, 2005). Eğitim sisteminin etkililiği şüphesiz okulun iyi yönetilmesine bağlıdır (Başaran, 2008). Okul müdürü, bazı liderlik davranışlarıyla okulun çıktılarını üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Müdürün, okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılıp öğretimi yakından izlemesi, sınıfları ziyaret etmesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması doğrudan etkinliklere örnek olarak verilebilir ve bu durumlar da okulun çıktıları üzerinde etkili olabilir (Şişman, 2004). Okul eğitiminde yaşanan çeşitli sorunları ortadan kaldırmak ve sürekli olarak okul eğitimini geliştirmek için etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici, bilgili, ilkel liderlerin rehberlik ettiği yöneticilerin varlığı hayati derecede önemlidir (Cerit, 2007).

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla okul iklimi ve ortamı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bir okulun etkili olabilmesi için öğrenme ve öğretmeyi teşvik eden sosyal bir ortam hazırlanmalıdır ve bu konuda da en etkili belirleyici okul yöneticisi olmaktadır. Yapılan araştırmalarda da uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul yöneticisinden beklenen liderlik davranışları arasında yer almaktadır (Şişman, 2002).

Otokratik lider, astların iş tatminine önem veren ve kendisine güven duyulmasını isteyen babacan kişi rolündedir. Bu tip liderliğin başarısı, saygı ve bağlı-

lık yaratacak kişilikte, güçlü ve akıllı olması ile mümkün olabilir. Astların tatmini, üstlerin iyi niyetine bağlıdır. Lider, genellikle tek başına karar verir ve astların liderliğe yetişmesi imkânı da azdır. İşler, liderin hep işin başında olmasıyla yürür, aksi halde yürümez (Mucuk, 2000). Otokratik liderler, astlarına ne yapılması gerektiğini söylerler ve onlardan soru sorulmasını beklemeden itaat etmelerini isterler. Ayrıca onları motive etmek için zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik liderlerin güçlü tarafı kararlı olmaları, zayıf tarafı ise astlarını, mümkün olan en iyi performansı ortaya koymaları için güdülemedeki başarısızlıklarıdır (Thompson, 1998).

Demokratik liderlik tarzında, otokratik liderlikte olduğu gibi merkezde toplanan bir otorite yoktur. Demokratik liderler, astlarını etkilemek için kontrol etme taktikleri yerine uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmayı yeğlerler. Kişilerin iç unsurları ile motive olduklarına inandıklarından dolayı başarılı işleri takdir etme, katılımı sağlama, insana değer verme gibi davranışları gösterirler. Bu liderlik tarzında en belirgin özellik, faaliyetlerin lidersiz olarak gerçekleştirilebilmesidir. Ancak kararlar alınırken liderin varlığı kaçınılmaz olmaktadır. Bu liderlik tarzının en önemli sakıncası ise karar sisteminden kaynaklanan zaman kaybıdır. Bu tarz liderler acil durumlarda başarılı olamamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Demokratik liderlik tarzının en etkin yanının insanlara enformasyon paylaşımıyla motivasyon ve güç kazandırması olduğu söylenebilir (Susan ve Whiteley, 2007).

Serbesti tanıyan liderlik tarzında, örgüt politikalarının oluşturulmasında ve karar alınmasında lider katkısını en alt seviyede tutma eğilimindedir. Liderin, faaliyetlerin yönlendirilmesinde hiçbir çaba göstermediği görülür. Yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, üyeleri kendi kanaatlerine bırakan, her üyenin kendisine verilen kaynaklar çerçevesinde plan ve program yapmasına imkân veren liderlik tarzıdır (Mıhçıoğlu, 1998). Bu tarz liderlikte grupların lidere bağımlılığı az ancak grup üyeleri arasındaki çatışmalar yüksektir. Örgütsel ve kişisel doyum seviyesi düşüktür. İşin yapılması üyelere bırakıldığından dikkatsizlik ve acemilik yüzünden verim oldukça düşüktür (Ekici, 2006). Yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân tanıyan davranış gösterirler. Bu tür liderliğin yararı, her üyenin bireysel eğilim ve harekete geçirmesinde görülür. Sakıncası ise liderin otorite kullanmasını ortadan kaldırdı-

ğından dolayı grup içinde anarşinin doğması ve herkesin dilediği amaçlara doğru yönelmelerine yol açar. Bireysel başarıların dışında grup başarıları önemli ölçüde azalır (Eren, 2001).

Etkili okul konusunda çalışmalar yapan bazı araştırmacılar, bazı terimleri farklı anlamda kullanırken, diğer bazı araştırmacılar ise farklı kavramlarla aynı şeyi anlatmak istemektedir. Buna atmosfer, iklim (hava), psikolojik ortam, ahlâk, okulun iç çevresi ya da ortamı, yapılan işlerde anlaşma, öğretmen ve öğrenciler arasında dostluk gibi ifadeler örnek olarak verilebilir. Literatürde örgüt iklimi, okul iklimi, profesyonel iklim, okul öğrenme iklimi gibi kavramlaştırmalar farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Okullar açısından örgüt iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran ve okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca örgütsel iklim, bir sosyal sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun (öğretmen, öğrenci ve yöneticinin) oluşturduğu bir sonuca bağlı olarak paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları da kapsar (Aydın, 2007). Okul iklimi, insanların bir okulun kalitesi ve okuldaki insanlar hakkında hissettikleri olarak tanımlanabilir. "İklim" insanların içinde bulunduğu bütün fiziksel ve psikolojik çevreleri kapsarken; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve toplumun okulları ile ilgili ne hissettiğini de yansıtır. (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Okul iklimi, yönetici ve öğretmenlerin farklı bakış açılarıyla biçimlenen örgütsel bir mekanizmadır (Rafferty, 2003).

Okul müdürünün liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde etkilidir. Okul müdürünün liderlik davranışları okuldaki havayı belirler. Bu atmosfer de hem öğretmenlere, hem öğrencilere, hem velilere hem de okuldaki diğer personele yansır. Okul müdürünün davranışları, insanlar arası iletişimi, yönetim ilkeleri, inançları, tutum ve tavırları okul ikliminin şekillenmesinde en temel unsurlardan birisidir. Demokratik davranışlar okulda açık bir iklimin yaşanmasına neden olurken, otokratik ve serbesti tanıyan lider davranışları kapalı ve ilgisiz bir okul iklimine neden olur. Okul müdürünün rollerinden birisi de okulda olumlu bir iklim oluşturma olarak belirtilebilir. Bir lider olarak okul müdürü, diğer insanlarla güçlü ilişkiler kurarak, onlara değer veren birey olmanın yanı sıra, eğitim topluluğunun doğal ve diğer çalışanları ile eşit olan bir üyesi olmalıdır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ve okul iklimine ilişkin algıları nedir?
2. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilkokullardaki okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada veriler anketler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak üzere tesadüfi örneklem yöntemiyle bu okullarda çalışan sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Anketler 460 kişiye uygulanmış; ancak 442 anket geçerli kabul edilmiştir.

Araştırmaya 442 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 59,7'si (264) kadın, %40,3'ü (178) erkektir. Öğretmenlerin %43,2'si (191) 20-30, %34,6'sı (153) 31-40, %22,2'si (98) 41 ve üstü yaş grubundadırlar. Öğretmenlerin %7,7'si (34) yüksekokul, %74,7'si (330) lisans ve %17,6'sı (78) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin %21,5'i (95) 0-5 yıl, %33,7'si (149) 6-10 yıl, %17,6'sı (78) 11-15 yıl, %15,2'si (67) 16-20 yıl ve %12'si (53) 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptirler.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği" ve "Okul İklimi Betimleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin liderlik davranışlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak, Tengilimoğlu'nun (2005) işletmeler üzerine yapmış olduğu araştırmasında geliştirdiği "Yönetici Davranışları Anketi" kullanılmıştır. Ankete ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Anket yalnızca öğretmenlere uygulanmış olup "Yönetici Davranışları Anketi", "Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği" şeklinde, kavramlaştırılmıştır. Hazırlanan ölçek "Otokratik liderlik", "Demokratik liderlik" ve

“Serbesti tanıyan liderlik” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler 5’li Likert tipine uygun olarak “Hiçbir zaman” (1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Sıkça” (4) ve “Her zaman” (5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimini belirlemek üzere geliştirilen “Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi-İlkokullar İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon” kullanılmıştır. İlk olarak Halpin ve Croft tarafından geliştirilen anket ilkokullar için güncellenmiştir (Hoy vd., 1991). Anketin orijinali 42 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) ve her zaman (4) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 4’lü Likert tipi bir ölçektir. Güvenirlilik analizi sonucunda alt boyutlar için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları destekleyicilik boyutu için .90, sınırlayıcı-

cılık boyutu için .80, yönlendiricilik boyutu için .76 ve samimilik boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Tüm anket için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı.85’dir. Anketin geçerlik ve güvenirlilik düzeyi yüksek bir veri toplama aracı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20.0 paket programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpımı korelasyonu istatistik teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 1. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanları

| Liderlik Davranış Biçimleri | N | \bar{X} | \bar{X} /k | ss | V |
|-----------------------------|-----|-----------|--------------|------|-----|
| Otokratik Lider | 442 | 20,5 | 2,92 | 4,49 | %21 |
| Demokratik Lider | 442 | 26,34 | 3,47 | 5,75 | %22 |
| Serbesti Tanıyan Lider | 442 | 17,51 | 2,50 | 3,75 | %20 |

Tablo 1’e göre, ilkokul müdürlerinin liderlik davranış biçimi ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, otokratik lider davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($X=20,5$);demokratik lider davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($X=26,34$) ve serbesti tanıyan lider davranışı alt boyutundan aldıkları puan ($X=17,51$)olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok demokratik lider davranış biçimini benimsedikleri saptanmıştır. Bunu otokratik lider davranışı takip etmiştir. En az serbesti tanıyan lider davranışı göstermektedirler. Buna göre okul müdürlerinin, yönetim sürecine öğretmenleri dahil eden, çözüm odaklı, motivasyon düzeyini yüksel-

ten, öğretmenlerin fikirlerine önem ve değer veren, onlara karşı nazik olan bir davranış gösterdikleri söylenebilir. Tabloda örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde okul müdürlerinin otokratik liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($X/k=2,92$), demokratik liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($X/k=3,47$) ve serbesti tanıyan liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($X/k=2,50$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en çok demokratik liderlik davranışını gösterdikleri saptanmıştır.

3.2 Okul İklimine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Okul İklimi Puanları

| Okul İklimi Boyutları | N | \bar{X} | \bar{X} /k | ss | V |
|-----------------------|-----|-----------|--------------|------|-----|
| Destekleyicilik | 442 | 21,55 | 2,69 | 4,90 | %22 |
| Sınırlayıcılık | 442 | 9,58 | 2,39 | 2,50 | %20 |
| Yönlendiricilik | 442 | 12,38 | 2,47 | 2,30 | %18 |
| Samimilik | 442 | 21,42 | 2,67 | 4,83 | %22 |

Tablo 2’ye göre okul iklimi ölçeğindeki puanlar incelendiğinde, destekleyicilik alt boyutundan alınan ortalama puan ($X=21,55$); sınırlayıcılık alt boyutundan alınan ortalama puan ($X=9,58$), yönlendiricilik alt boyutundan alınan ortalama puan ($X=12,38$) ve samimilik alt boyutundan alınan puan ($X=21,42$) bulunmuştur. Destekleyicilik ve samimilik alt boyutlarından alınan ortalama puanlar,

sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutlarından alınan ortalama puanlardan daha fazladır. Destekleyicilik ve samimilik okulda açık ve olumlu bir iklimin yaşanmasını sağlar. Yönlendiricilik ve sınırlayıcılık okulda kapalı ve ilgisiz bir iklimin yaşanmasına sebep olur. Alınan puanlara göre araştırmaya katılan öğretmenler okullarında açık ve olumlu bir iklimin yaşandığını düşünmektedirler.

Terzi ve Kurt'un (2005) ve Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yaptığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

3.3 İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ile Okul İkliminin Karşılaştırılması

Tablo 3. İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranış Biçimleri ve Okul İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

| | Boyutlar | Otokratik | Demokratik | Serbesti T. | Destekleyici | Sınırlayıcı | Yönlendirici | Samimilik |
|----------------|--------------|-----------|------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-----------|
| Lider Davranış | Otokratik | 1 | -.336** | .015 | -.328** | .238** | .315** | -.077 |
| | Demokratik | | 1 | -.441** | .804** | -.291** | .031 | .189** |
| | Serbesti T. | | | 1 | -.352** | .168** | -.142** | -.074 |
| | Destekleyici | | | | 1 | -.258** | .021 | .274** |
| Okul İklimi | Sınırlayıcı | | | | | 1 | .044 | -.055 |
| | Yönlendirici | | | | | | 1 | .165** |
| | Samimilik | | | | | | | 1 |

($p < .01$ **Anlamlı Fark vardır).

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu otokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; otokratik liderlik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r=.238$, $p<.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde, otokratik liderlik ve yönlendiricilik boyutları arasında ($r=.315$, $p<.01$) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutlarından destekleyicilik arasında ($r=.804$, $p<.01$) yüksek düzeyde, pozitif yönde, demokratik liderlik ve samimilik boyutları arasında ($r=.189$, $p<.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu serbesti tanıyan liderlik ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; serbesti tanıyan liderlik ile sınırlayıcılık boyutları arasında ($r=.168$, $p<.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yukarıdaki bulgulara göre okul müdürü otokratik liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde sınırlayıcılık ve yönlendiricilik artmaktadır. Bu da okulda kapalı bir iklimin yaşanmasına neden olur. Okul müdürünün demokratik liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde destekleyicilik ve samimilik artar. Bu da okulda açık bir iklimin yaşanmasına neden olur. Okul müdürünün serbesti tanıyan liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde sınırlayıcılık artar. Bu da okulda kapalı ve ilgisiz bir iklimin yaşanmasına neden olur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları gösterdiğini algılamaktadırlar. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre, okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Kadın öğretmenler okul müdürlerinin daha çok otokratik liderlik davranış biçimini gösterdiklerini algılamaktadırlar. Yaşlı öğretmenler, okul müdürlerinin daha fazla serbesti tanıyan liderlik davranışlarına sahip olduğunu algıladıkları sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin, okul müdürlerinin serbesti tanıyan liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek okul ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul iklimi algılarına göre, okul iklimi boyutlarından en yüksek olarak destekleyicilik ve samimilik boyutunu, en düşük olarak ise sınırlayıcılık boyutunu algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyet değişkenine göre, samimilik alt boyutlarında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin, okullarındaki okul ikliminin samimilik boyutunu erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşları azaldıkça okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunu daha

yüksek seviyede algıladıkları sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin, okul iklimi samimilik alt boyutunu daha yüksek olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Yüksekokul ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, okul iklimi destekleyicilik boyutuna ilişkin algılarının, lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu otokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutu sınırlayıcılık arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, otokratik liderlik ve yönlendiricilik boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu demokratik liderlik ile okul ikliminin alt boyutu destekleyicilik arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, demokratik liderlik ve samimilik boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu serbesti tanıyan liderlik ile okul ikliminin alt boyutu sınırlayıcılık boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yukarıdaki bulgulara göre, okul müdürlerinin otokratik ve serbesti tanıyan liderlik davranışları

arttıkça okulun iklim boyutlarından yönlendiricilik ve sınırlayıcılık artmaktadır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça okulun okul ikliminde destekleyicilik ve samimilik boyutlarının artacağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları göstermesi, okulun iklimini olumlu yönde geliştirir. Bu çalışmada öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha çok demokratik olarak algıladıkları bulunmuştur. Bu durum, olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik davranışlarını demokratik olarak nitelemektedirler. Açık ve olumlu bir okul iklimi açısından okul müdürleri daha çok demokratik liderlik davranışları gösterebilirler. Bu çalışmadaki okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ve okul iklimine ilişkin bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu konuda daha geniş ve kapsamlı bir çalışma yapılarak araştırmaya veliler, öğrenciler ve okulda çalışan diğer personel de katılabilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 88-98.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (Editör: Yüksel Özden) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekici, K. (2006). *Vizyoner Liderlik*, Ankara Turhan Kitabevi Yayınları.
- Hoy, W.K., Tarter, C. J. & Bliss, J.R. (1991). Organizational Climate, School Health and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 80-90.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E.(1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor*, 38 (1),2.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. New Jersey: Mcgraw-Hill International Editions.
- Mihçioğlu, Cemal, (1998), *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Rafferty, T. J. (2003). School Climate and Teacher Attitudes Toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yay. Dağ.
- Susan, B. & Whiteley, P. (2007). *Kusursuz Liderlik*. Çeviren: Ümit Şensoy. İstanbul: Acar Basım.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taş, A., Çelik K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98.
- Tengilimoğlu, D. (2005), "Hizmet İşletmelerinde Yöneticilik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-48.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Thompson, B. (1998). *Yeni Yöneticinin El Kitabı: Yönetim Fonksiyonları*. Çeviren: Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayınları

İlköğretim Okullarında Öğrenci Kılık-Kıyafet Serbestliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tekin ATEŞ** Osman TİTREK***

Özet

Bu çalışma ilköğretim okullarında öğrenci kılık-kıyafet serbestliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme amacı ile gerçekleştirilmiştir. Evrenini Sakarya ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemine göre Sakarya ili merkez ilçelerinde yer alan sekiz devlet, üç özel okulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilk defa Sağlam, Şen, Tınmaz ve Süzer (2014) tarafından geliştirilen 20 maddelik ölçme aracı dikkate alınarak, araştırmacı tarafından 5 madde ilave edilmek sureti ile oluşturulan "İlköğretim Okullarındaki serbest kıyafet uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,969'dur. Geçerlik çalışması sonucunda da anket ölçülmek istenen özelliğin %69,503'ünü açıklamaktadır. İki boyuttan oluşan ölçeğin, KMO değeri "0,966", Barlett's Testi sonucu " $p=0.00$ " olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.00 programına aktarılmıştır. Bu programda verilerin aritmetik ortalaması, standart sapma değerleri ve betimsel istatistik işlemleri yapılmıştır. Çeşitli değişkenler açısından görüş farklılıklarını belirlemek amacı ile iki grup için t-testi ve ikiden fazla gruplar için One way-ANOVA istatistiksel işlemleri yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenci kıyafetleri, kıyafet serbestliği, özel ve devlet okulu, öğretmen görüşleri.

* Bu bildiri Tekin Ateş'in Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Yüksek Lisans Programı bitirme projesinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar, Okulu Müdürü, Yüksek Lisans Öğrencisi, atestekin@hotmail.com

*** Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, otitrek@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Toplumsal etkileşimde sözsüz iletişimin bir parçası ve kimliğin oluşturulmasına ve yansıtılmasına etki eden (Arthur, 1999) giysi, giyinme aracı olarak, insan vücuduna, doğa şartlarına, kişiliğine, toplum yapısına, yer ve zamana göre şekillendiren görsel bir bileşimdir (Mete, 1998). Giysi, bireyin fizyolojik ihtiyaçlarına uygun olarak vücudu dış etkenlerden koruma ve rahatını sağlama amacının yanı sıra günümüzde kişinin kültürünü, gelenek ve göreneklerini, ait olduğu veya olmak istediği grubu, estetik, zevk ve beğenilerini, ekonomik durumlarını, yaşını, cinsiyetini, ortaya koyan bir iletişim aracı özelliğine sahiptir (Şener ve Sayım, 2013).

Giyim, farklı kültürler, inançlar, sosyo-kültürel şartlar doğrultusunda farklılıklar gösterir (Günay, 2009). İnsanlar ilk zamanlarda korunmak için giyinirken sonrasında kendini saklamak için, inançları doğrultusunda giyinmiş, toplumsal yapı oluştuğça toplumdaki sınıf ve statü ayrımları doğrultusunda ait olduğu grubu belli etmek amacı ile de giyinmişlerdir (Günay, 2009; Akarslan, 2008). Özcan'a göre (2008), giyim, bir toplumun içinde yaşadığı coğrafi ve iklimsel koşulların, sahip olduğu değer yargılarının, kültürel ve ekonomik özelliklerinin, gelenek ve göreneklerinin en önemli ve doğal göstergelerinden biri haline gelmiştir. Diğer açıdan Özcan (2008), giyimi, tarih boyunca çeşitli siyasal oluşumların, iktidarlarına meşruiyet kazandırmak ve sağlamlaştırmak için sembolleştirilen bir unsur olarak görmektedir. Sambur (2013) ise devletin bireylerini çeşitli yön ve boyutlarıyla ele almasını ve tanımasını kolaylaştıran bir faktör olarak görmektedir. Çünkü bir toplumun giyim şekli ve tarzı o toplumun gelenek ve inançlarını, estetik ve sanatsal özelliklerini tanımak için önemli ipuçları vermektedir. Ancak insanların giysi seçimini etkileyen, iklim, vücut yapısı, sosyal çevre, cinsiyet, yaş, zevk, moda gibi faktörler de söz konusudur (Şahin, 2009; MEB, 2007). Ayrıca giysiler rahatlık sağladığı ve imaj kazandırdığı için insan yaşamının önemli bir parçasıdır ve onu giyen hakkında çeşitli mesajlar verir (Berker, 2009). İnsan vücudu, hareket ve ölçüm sistemi verilerine dayanarak hazırlanan bir ürün (Ağaç ve Gürşahbaz, 2013) olan giysinin, sadece görünümünün değil hissettirdiklerinin de "iyi" olması gerekmektedir (Kaplan ve Okur, 2009). Okullarda ise giyinme tarzı ve seçiminin ilk örnekleri Orta Çağ'da batıdaki feodal toplumların eğitimden yararlanan ayrıcalıklı ruhban ve aristokratların çocukları için tasarlanmış ilk sembolik giysiler ile görülmeye başlanmıştır. Sanayileşme ile birlikte eğitim, tüm insanlar için bir hak olarak görülmeye başlansa da üst tabakada yer alan kişilerin ayrıcalı-

ğının önüne geçilememiş, tek tip okul kıyafeti eğitim almada farklılığın bir sembolü haline gelmiştir. Bu dönemde okullarda İngiltere başta olmak üzere tek tip kıyafetin yaygın olduğu Çin, Tayvan, Honkong ve Japonya gibi ülkeler söz konusu iken hiçbir şekilde okul üniformasının kullanılmadığı ülkeler de bulunmaktadır. (Doğan, 2011). Kahraman ve Karacan'a göre (2013) okul kıyafetleri ile ilgili görüş farkları her zaman olmuş ve gelecek dönemlerde de olması muhtemeldir.

Türk Eğitim Tarihi boyunca disiplin denilince hep öğrencilerin kılık-kıyafetleri akla gelmiştir. Hatta öğrencilerin kılık kıyafetleri ile başarı arasında da ilişkiler kurularak, okullarda geçmişten günümüze zorunlu ve tek tip öğrenci kıyafetleriyle başarı ve disiplin sağlanmaya çalışılmıştır. Türkiye'de 1800'lü yılların başlarından itibaren eğitimde modernleşmeye gidilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2010). Cumhuriyet döneminde de modernleşme çabaları uyarınca kılık kıyafet ve şapka kanunu, 25.11.1925 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 1929 İlk Mektepler Talimatnamesi incelendiğinde cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren biraz esnek davranılmakla birlikte tek tip okul kıyafeti giymeye başlanmıştır (Hesapçıoğlu ve Meşeci-Giorgetti, 2009). 1940'lı yıllarda öğrencilerin okul önlüğü ve kasket giymeleri, bunların dışındaki kıyafetleri giymeye zorlanmamaları gerektiği vurgulanmıştır. Okullardaki şapka uygulaması 1970'li yılların ortalarına kadar devam etmiş, 1981 yılında "Milli Eğitim Bakanlığı İle Diğer Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevlilerle, Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik" yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren bu yönetmelik ile öğrenciler siyah önlük giymeye ve beyaz yaka takmaya başlamışlardır. 1990 yıllarda da beyaz yaka aynen kalmakla birlikte siyah önlük yerini mavi önlüklere bırakmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara'da 29-30 Haziran 2009 tarihinde bir çalıştay düzenlemiş, bu çalıştayda okul kıyafetlerine pedagojik ve toplumsal gerçekler göz önünde bulundurularak bir serbestlik getirilmesi ilke olarak kabul edilmiştir. Ayrıca çalıştayda kıyafetlerin iklim ve yöresel şartlara göre değişiklik gösterebilmesi, kravat zorunluluğunun kaldırılması, okulların farklı kıyafetlerinin olması ve bu kıyafetlerin okul aile birliklerinde belirlenmesi gibi kararlar alınmıştır (Doğan, 2011:209). 1981 yönetmeliğin bazı maddelerinde 1982 yılında 5663 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile değişiklik yapılmış ve 2012 yılında "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmeliğin" uygulamaya sokulması ile 1981 yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır. "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve

Kıyafetlerine Dair Yönetmelik", 27 Kasım 2012 tarihli ve 28480 sayılı Resmi Gazetede yayımlanması ile yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren bu yönetmelik uyarınca, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde kılık kıyafet serbest bırakılmıştır. Öğrenciler okul, sınıf ve şubelerde tek tip kıyafet giymeye zorlanamayacaktır. Ancak velilerin yüzde atmışının muvafakatiyle, özel okullarda okul kıyafeti belirleme yetkisi okul yönetimlerine bırakılmıştır (MEB, 2012). MEB, bu Yönetmeliğin, 3. Maddesinin ikinci fıkrasını değiştirmek üzere bir yönetmelik daha yayınlamıştır. Bu yönetmelik ile 2012 tarihinde yürürlüğe giren Yönetmeliğin 3. Maddesinin 2. Fıkrası, "öğrenciler, okul sınıf ve şubelerde tek tip kıyafet giymeye zorlanamaz. Ancak, okul yönetimi ve okul aile birliğinin koordinatörlüğünde, 4. Maddede yer alan sınırlamalara aykırı olmamak kaydı ile velilerin yüzde ellisinden fazlasının muvafakati alınarak ilgili eğitim-öğretim yılı için okul kıyafeti veya kıyafetleri belirlenebilir." (MEB, 2013a) şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler, yüzü açık bulunur; siyasi sembol içeren simge, şekil ve yazıların yer aldığı fular, bere, şapka, çanta ve benzeri materyalleri kullanamaz; saç boyama, vücuda döğme ve makyaj yapamaz, pirsing takamaz, bıyık ve sakal bırakamaz" (MEB, 2014) şeklinde değiştirilmiştir. MEB (2013b), öğrenci kılık ve kıyafetleri konusunda ilgili mevzuatın uygulanmasında okullarda birlik ve beraberliği sağlamak amacı ile bir de genelge yayınlamıştır.

Altınsoy (2012) ile Akbaba ve Konak'ın (2013) araştırmalarına göre, Filipinler'de 2008 yılında devlet okullarında kıyafet zorunluluğu kaldırılmış, ancak erkeklerin ve kızların okula gelirken giyecekleri kıyafetlerde bulunması gereken bazı özelliklerde tanımlanmıştır. Rusya ve Almanya'da öğrenciler serbest kıyafetleri ile okula giderler. Kanada'da özel bütçeli Katolik okullarında tek tip kıyafet uygulaması söz konusu iken, devlet okullarında tek tip kıyafet uygulaması yoktur. Amerika Birleşik Devletleri'nde tek tip okul kıyafeti giymek yasal bir zorunluluk değildir. Ancak okulların özerkliği söz konusu olduğundan istedikleri bir kıyafeti seçebilirler. İspanya'da tek tip okul kıyafeti zorunlu değildir. Ancak Türkiye'deki gibi tek tip okul kıyafetinin uygulanıp uygulanmaması velilerin görüşüne bırakılmıştır. İsrail, Hindistan, Malezya, Endonezya, Çin, Hong Kong, Güney Afrika Cumhuriyeti, Burma, Singapur, Güney Kore, Tayland, Burundi, Arjantin'de tek tip kıyafet giyme zorunluluğu vardır. Brezilya'da özel okullarda tek tip kıyafet uygulaması vardır. Ancak devlet okulları da tek tip kıyafet öğrencilerden talep edebilmektedir. Japonya'da devlet okullarında tek tip üniforma yoktur.

Ancak Öğrencileri ayırt edebilmek için şapka veya bir sembol taşımaları gerekmektedir (Kıral ve Kıral, 2009). Finlandiya'da öğrenciler evden okula giderken özel bir üniforma giymezler, Okula girişte, ayakkabılarını çıkarırlar ve elbiselerini askıya asarlar, çorapları ile ya da terlikleri ile sınıflarına girerler (Eraslan, 2009).

Bora (2012) kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası orta öğretime devam etmeme nedenlerini araştırdığı çalışmada, bazı velilerin çocuklarını okula göndermeme nedenleri arasında uygulanan kılık kıyafet yönetmeliğini gerekçe gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Türk (2010) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmı okul düzeni için kuralların olması gerektiğini, ancak kılık kıyafet uygulamasının bu kadar katı olmasını kabul etmekte zorlandıklarını belirlemiştir. Kıran (2001) öğretmen ve velilerden serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri araştırmada tek tip kıyafet uygulamasını destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Türkiye'de ise öğrencilerin başarılarını artırmak ve daha özgür bir ortam oluşturmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı, kendisine bağlı okullardaki öğrencilerin kılık ve kıyafetlerine dair 26/11/2012 tarihli ve 2012/3959 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile bir yönetmeliği yürürlüğe sokmuştur. Bu yönetmelik değişikliği ile yıllarca devam eden bir uygulama sona ermiş, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılından itibaren ilk ve orta dereceli okullardaki öğrencilere kılık kıyafet serbestliği getirilmiştir. MEB Genelgesi yayımlandıktan sonra, bu uygulamaya kamuoyundan olumlu ve olumsuz çeşitli tepkiler gelmiştir. En çok öğrencilerin güvenliğini sağlama hususu tartışmaların merkezini oluşturmuştur. Nitekim Şen ve Sağlam (2014) ilkokullardaki serbest kıyafet uygulamasına ilişkin olarak öğretmen görüşleri; Akbaba ve Konak (2014) yeni ilk, orta ve lise kıyafet yönetmeliğine ilişkin veli ve öğrencilerin görüşleri; Coşkun (2014) Trabzon ilinde öğrenim gören 10-18 yaş grubundaki öğrencilerin ve velilerinin görüşlerini aldığı, çalışmada öğrenci ve veli görüşlerinin paralellik gösterdiğini belirlemiştir. Tınmaz ve Sağlam (2014) ise, serbest kıyafet uygulamasına ilişkin ilkokul öğrencilerinin görüşlerini incelerken; Kahraman ve Karacan (2013) resmi liselerdeki öğrencilerin serbest kıyafet giymelerine ilişkin okul ortamındaki olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemeye yönelik, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Bazılarına göre kılık kıyafet serbestliği önümüzdeki yıllarda büyük sorunlara yol açacak kusurlu bir adım iken bazılarına göre öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin başına bela olacak, okullarda güven-

liği tehlikeye sokacaktır. Diğer yandan da maddi olarak ailelere ek bir yük getireceğine ilişkin iddialar mevcuttur. Yukarıda sayılan kaygıların yanında kıyafet serbestliği ile oluşturulacak olan özgürlük ortamında öğrencilerin özgüvenlerini artırarak başarılarını daha da yükselteceğini savunan görüşler de vardır. Ancak bütün bu konulardaki gerçek eğilimleri ortaya çıkaracak akademik çalışmalar ne yazık ki çok fazla yapılamamış veya yeni yeni yapılmaya başlanmıştır. Yukarıda bahsedilen son dönem araştırmalar olmasına karşın, devlet okulları ve özel okul öğretmenlerinin görüşlerini birlikte inceleyen yeteri düzeyde araştırma olmadığı öne sürülebilir. Bu bağlamda bu araştırma ilköğretim okullarındaki serbest kıyafet uygulamasına ilişkin eğitim-öğretim hizmetlerinin en önemli unsuru olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda "Sakarya İli'ndeki ilköğretim (temel eğitim) okullarındaki kılık-kıyafet serbestliğine ilişkin öğretmen görüşleri"nin araştırılması bu araştırmanın temel problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

İlköğretim okullarında uygulanan kılık-kıyafet serbestliğine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

İlköğretim okullarında uygulanan kılık-kıyafet serbestliğine ilişkin öğretmen görüşleri, çeşitli değişkenler açısından (Cinsiyet medeni durumu, eğitim durumu, kıdem, çalıştığı okulun kademesi, türü ve sosyo-ekonomik durumu) farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma "tarama" (survey) modelleri arasına yer alan ve çok sayıda elemandan oluşan bir evrende

evren hakkında genel bir yargıya ulaşmayı sağlayacak bir özelliğe sahip "genel tarama modeline" göre gerçekleştirilmiştir (Kaptan, 1995; Balcı, 2005).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Sakarya ili Büyükşehir sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında derse giren toplam 2846 öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin 1144'ü (%40,20) ilkököl, 1702'si (%59,80) de ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı (purposive) örnekleme göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemine göre on bir devlet ve üçü özel olmak üzere toplam on dört okul örnekleme dâhil edilmiştir. Örneklemedeki toplam öğretmen sayısı 580'dir. Örneklemin evreni teslim etme oranı ise %20,38'dir. Bu oran Gay (1996) ve Sekaran (2003)'e göre örneklemin evreni oldukça yüksek düzeyde temsil ettiğinin göstergesidir. Dönen anket sayısının 430 olması nedeni ile gerçekleştirilen hesaplama sonuçlarına göre de örneklemin evreni temsil etme oranı 15,11'dir. Bu oran da Gay (1996) ve Sekaran'a göre (2003) yeterli bir orandır. Adapazarı ilçesinde çalışan öğretmenlerin 54'ü Nuri Bayar İÖÖ'da, 42'si Mithatpaşa OO'da, 55'i Atatürk İÖÖ'da, 40'ı Şehit Ahmet Akyol İÖ'da, 40'ı Mustafa Kemal Atatürk İÖÖ'da görev yapmaktadır. Serdivan İlçesindeki öğretmenlerin 57'si Zübeyde Hanım OO'da, 23'ü Talat Ayhan İÖÖ'da, 46'sı SAÜ Vakfı İÖÖ'da, 48'i Özel Sentez İÖÖ'da görev yapmaktadır. Erenler ilçesinde görev yapan öğretmenlerin 37'si Ali Dilmen OO'da, 27'si Yeşiltepe İÖÖ'da, 48'i Özel Güneş İÖÖ'da, Arifiye İlçesindeki öğretmenlerin 45'i Bekir Sıtkı Durgun İÖ'da, 18'i Arifiye OO'da görev yapmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

| Özellikler | | f | % | Özellikler | | f | % |
|---------------------------|---------------|-----|-------|--|-----------|------|------|
| Cinsiyet | Erkek | 182 | 42,3 | Görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumu | Alt | 13 | 3,0 |
| | Kadın | 248 | 57,7 | | Orta | 301 | 70,0 |
| | Belirtilmemiş | 0 | 0 | | Üst | 116 | 27,0 |
| | Toplam | 430 | 100,0 | | Toplam | 430 | 100 |
| Eğitim Durumu | Önlisans | 29 | 6,7 | Mesleki kıdemleri | 0-5 yıl | 71 | 16,5 |
| | Lisans | 362 | 84,2 | | 6-10 yıl | 107 | 24,9 |
| | Lisansüstü | 39 | 9,1 | | 11-15 yıl | 96 | 22,3 |
| | Toplam | 430 | 100 | | 16-20 yıl | 63 | 14,7 |
| Görev Yaptığı Okul Türü | Devlet | 313 | 72,8 | 21 yıl üzeri | 93 | 21,6 | |
| | Özel | 117 | 27,2 | Toplam | 430 | 100 | |
| | Toplam | 430 | 100 | Bekâr | 74 | 17,2 | |
| Görev Yaptığı Okul düzeyi | İlkokul | 187 | 43,5 | Medeni durumları | Evli | 356 | 82,8 |
| | Ortaokul | 243 | 56,5 | | Toplam | 430 | 100 |
| | Toplam | 430 | 100 | | | | |

Araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerin Tablo 1'de görüldüğü gibi 182'si erkek, 248'i kadındır. Öğretmenlerin 29'u önlisans, 362'si lisans, 39'u

yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüştür. Öğretmenlerin 313'ü devlet, 117'si özel, 187'si ilkököl, 243'ü orta okulda görev yapmakta, 74'ü bekar ve

356'sı evlidir. Öğretmenlerin 13'ünün görev yaptığı okul alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okulda görev yaparken, 301'i orta, 116'sı üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 71'i 0-5 yıl, 107'si 6-10 yıl, 96'sı 11-15 yıl, 63'ü 16-20 yıl, 93'ü de 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Sağlam, Şen, Tınmaz ve Süzer (2014) tarafından geliştirilen 20 sorudan oluşan ölçme aracı kaynak alınarak, araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Okullarında Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Anket, ölçek haline getirilerek, kişisel bilgileri ve ilköğretim okullarında serbest kıyafet uygulaması hakkında öğretmenlerin düşüncelerini almaya yönelik olarak iki bölümden oluşturulmuştur. Kişisel bilgileri içeren birinci bölümde sekiz adet, öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik ifadelerin yer aldığı ikinci bölümde ise toplam 25 adet soru yer almaktadır. Ateş (2015) tarafından yapılan geçerlik-güvenirlilik çalışması neticesinde geliştirilen "İlköğretim Okullarında Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" geçerli ve güvenilir bir anket olarak kabul edilmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler okul yönetimi aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından okul müdürlerine gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bırakılan anketler bir hafta sonra ilgili okul yönetiminden teslim alınmıştır. Verilerin toplanmasında örneklem grubuna toplam 580 anket dağıtılmış, anketlerden 430 tanesi geri dönmüştür. Toplanan anketlerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 17.00 yazılım programına aktarılmıştır. Öğretmen görüşleri ile ilgili olarak verilerin betimsel istatistikleri

Tablo 2. Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen ifadelere verdikleri cevapların betimsel istatistikleri

| | Değişkenler | N | \bar{X} | ss | V% |
|----|--|-----|-----------|------|-------|
| 1 | Öğrencilerin derste rahat hareket etmesini sağlar. | 428 | 4,00 | 1,38 | 34,60 |
| 2 | Öğrencilerin kendini ifade etmesini sağlar. | 430 | 4,27 | 1,23 | 28,70 |
| 3 | Öğrencilerin kendi kendine karar alma sürecine katılmasını sağlar. | 430 | 4,18 | 1,25 | 29,79 |
| 4 | Öğrencilerin seçme hakkını kullanmasına fırsat verir. | 430 | 3,95 | 1,32 | 33,37 |
| 5 | Öğrencileri derslerde sevimli hale getirir. | 430 | 4,32 | 1,20 | 27,67 |
| 6 | Öğrencilerin temiz kıyafet ile okula gelmesini sağlar. | 430 | 4,17 | 1,28 | 30,73 |
| 7 | Öğrencilerin okula istekli gelmelerine yardımcı olur. | 430 | 3,77 | 1,38 | 36,65 |
| 8 | Öğrencilerin okula hazırlanmalarını kolaylaştırır. | 430 | 4,35 | 1,23 | 28,24 |
| 9 | Sınıfın düzenli olmasını kolaylaştırır. | 430 | 4,44 | 1,18 | 26,60 |
| 10 | Öğrencilerin ekonomik farklılıklarını belirginleştirir. | 430 | 4,17 | 1,35 | 32,42 |

(Ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları) yapılmıştır. İki'den daha fazla grubun, bağımlı değişkenlere için anlamlı görüş farklılıkların saptanması amacı ile tek yönlü varyans analizi (One Way-Anova) gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin anlamlı çıktığı ($p < 0,05$) durumlarda farklılığın kaynağını tespit etmek amacı ile "Tukey" çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. "Tukey" testi sonuçlarına göre belirlenen farklılık kaynaklarının ortalamaları incelenmiştir. Tek bir bağımsız değişkene ilişkin iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamaları arasında anlamlı görüş farklılıklarının bulunup bulunmadığına "t" testi kullanılarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen alt problemlerin bulgularına ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 2'ye öğretmenlerin serbest kılık kıyafet uygulamasına ilişkin sorulara verdikleri cevapların betimsel istatistikleri görülmektedir. Tablodan serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ilişkin ters yönlü olarak derecelendirilen soruların yer aldığı ilk dokuz soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin ortalamalar incelendiğinde "öğrencilerin derste rahat hareket etmesini sağlar" ($\bar{X} = 4,00$, $V = 34,60$), "Öğrencilerin kendi kendine karar alma sürecine katılmasını sağlar" ($\bar{X} = 4,18$, $V = 29,79$), "Öğrencilerin seçme hakkını kullanmasına fırsat verir" ($\bar{X} = 3,95$, $V = 33,37$), "öğrencilerin temiz kıyafet ile okula gelmelerini sağlar" ($\bar{X} = 4,17$, $V = 30,73$) ve "Öğrencilerin okula istekli gelmelerine yardımcı olur" ($\bar{X} = 3,77$, $V = 36,65$) ifadelerine, öğretmenlerin oldukça az katıldıkları belirlenmiştir. Bağlı değişim katsayıları da incelendiğinde dağılımın "29,79-36,65" aralığında yer almasından dolayı öğretmenlerin görüşleri arasında homojen bir dağılımın bulunmadığı ifade edilebilir.

| | | | | | |
|----|--|-----|--------|---------|-------|
| 11 | Öğrencilerin okul güvenliğini tehlikeye düşürür. | 430 | 3,63 | 1,56 | 42,82 |
| 12 | Öğrencilerin sınıf disiplinini olumsuz etkiler. | 430 | 3,70 | 1,54 | 41,53 |
| 13 | Öğrencileri marka takıntısı olmaya yöneltir. | 430 | 4,25 | 1,25 | 29,41 |
| 14 | Anne ve babaları ekonomik bakımdan sıkıntıya sokar. | 430 | 4,25 | 1,24 | 29,06 |
| 15 | Öğrencilerin reklamlardan etkilenmesini kolaylaştırır. | 430 | 4,21 | 1,25 | 29,76 |
| 16 | Öğrencilerin kurallara uymalarını olumsuz etkiler. | 430 | 3,81 | 1,43 | 37,68 |
| 17 | Öğrencilerin ailelerinin bütçesine ek yük getirir. | 430 | 4,20 | 1,28 | 30,40 |
| 18 | Öğrencilere "bu gün ne giyeceğim" sorusu yaşatır. | 430 | 4,30 | 1,22 | 28,31 |
| 19 | Öğrencilerin abartılı kıyafetler giymelerine yol açar. | 430 | 4,27 | 1,23 | 28,94 |
| 20 | Öğrencilerin arkadaş seçiminde ayrımcılık yapmasına neden olur. | 430 | 3,85 | 1,47 | 38,07 |
| 21 | Öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yapmasına neden olur. | 430 | 2,85 | 1,76 | 60,57 |
| 22 | Öğrencilerin derse odaklanmalarını etkiler. | 430 | 3,52 | 1,56 | 44,22 |
| 23 | Ekonomik seviyesi düşük ailelerin çocuklarının psikolojisini olumsuz yönde etkiler | 430 | 4,23 | 1,21 | 28,61 |
| 24 | Öğrenciler arasındaki marka ve kıyafet yarışı olumsuz sonuçlar doğurur. | 430 | 4,24 | 1,27 | 29,87 |
| 25 | Öğrencilerin ailelerinin ekonomik seviyelerine bağlı olarak öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olur | 430 | 4,04 | 1,40 | 34,61 |
| | Serbest Kıyafet Uygulamasının Üstün Yönleri | 430 | 4,1612 | 1,06583 | 25,59 |
| | Serbest Kıyafet Uygulamasının Sınırlılıkları | 430 | 3,9702 | 1,12042 | 28,21 |
| | Genel | 430 | 4,0390 | 1,01393 | 25,08 |

Öğretmenlerin, öğrencilerin kendini ifade etmesini sağlar" ($\bar{X}=4,27$, $V=28,70$), "Öğrencileri derslerde sevimli hale getirir" ($\bar{X}=4,32$, $V=27,67$), "Öğrencilerin okula hazırlanmalarını kolaylaştırır" ($\bar{X}=4,35$, $V=28,24$) ve "Sınıfın düzenli olmasını kolaylaştırır" ($\bar{X}=4,44$, $V=26,60$) ifadelerine ise kesinlikle katılmadıkları belirlenmiştir. Bu ifadelerle ilişkin bağıl değişim katsayısı incelendiğinde %25'den düşük bir değer bulunmamasına rağmen katsayıların dağılımının "26,60-28,70" aralığında yer almasından dolayı öğretmenlerin görüşleri arasında oldukça yakın bir dağılımın varlığından söz edilebilir.

Öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ilişkin görüşlerinin genel durumu incelendiğinde, 430 öğretmenden elde edilen ve Tablo 8'de görülmekte olan betimsel istatistiklere göre ortalama $\bar{X}=4,065$, bağıl değişim katsayısının da $V\%=25,59$ olduğu belirlenmiştir. Bu değerlere göre öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerinin bulunduğu hemen hemen hiç inandırıcı ifade edilebilir. Hatta bu konuda araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin tamamının aynı görüşte oldukları görülmektedir.

Tablo 2'den serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıklarına ilişkin 10-25. aralığındaki sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin, "Serbest kıyafet uygulamasının "Öğrencilerin ekonomik farklılıklarını belirginleştirir" ($\bar{X}=4,17$, $V=32,42$), "Öğrencilerin okul güvenliğini tehlikeye

düşürür" ($\bar{X}=3,63$, $V=42,82$), "Öğrencilerin sınıf disiplinini olumsuz etkiler" ($\bar{X}=3,70$, $V=41,53$), "Öğrencilerin kurallara uymalarını olumsuz etkiler" ($\bar{X}=3,81$, $V=37,68$), "Öğrencilerin arkadaş seçiminde ayrımcılık yapmasına neden olur" ($\bar{X}=3,85$, $V=38,07$), ayrıca, "Öğrencilerin derse odaklanmalarını etkiler" ($\bar{X}=3,52$, $V=44,22$), "Öğrencilerin ailelerinin ekonomik seviyelerine bağlı olarak öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olur" ($\bar{X}=4,04$, $V=34,61$) ifadelerine oldukça fazla katıldıkları görülmektedir. Bu ifadelerle ilişkin bağıl değişim katsayılarına bakıldığında ise katsayıların "32,42-44,22" aralığında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin görüşleri arasında homojen bir dağılımın bulunmadığı da ifade edilebilir.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin "Öğrencileri marka takıntısı olmaya yöneltir" ($\bar{X}=4,25$, $V=29,41$), "Anne ve babaları ekonomik bakımdan sıkıntıya sokar" ($\bar{X}=4,25$, $V=29,06$), "Öğrencilerin reklamlardan etkilenmesini kolaylaştırır." ($\bar{X}=4,21$, $V=37,68$), "Öğrencilerin ailelerinin bütçesine ek yük getirir." ($\bar{X}=4,20$, $V=30,40$), "Öğrencilere "bu gün ne giyeceğim" sorusu yaşatır" ($\bar{X}=4,30$, $V=28,31$), "Öğrencilerin abartılı kıyafetler giymelerine yol açar." ($\bar{X}=4,27$, $V=28,94$), "Ekonomik seviyesi düşük ailelerin çocuklarının psikolojisini olumsuz yönde etkiler" ($\bar{X}=4,23$, $V=28,61$), "Öğrenciler arasındaki marka ve

kiyafet yarışı olumsuz sonuçlar doğurur" ($\bar{X}=4,24$, $V=29,87$) görüşlerine kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Bu ifadelerle ilişkin bağılı değişim katsayıları incelendiğinde katsayıların "28,61-37,68" aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin görüşleri arasında da homojen bir dağılımın bulunmadığı ifade edilebilir.

Tablo 3'den öğretmenlerden elde edilen en düşük ortalamaya sahip olan, "Öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yapmasına neden olur" ($\bar{X}=2,85$, $V=38,07$) ifadesine ilişkin elde edilen puana göre öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldıkları söylenebilir. Bağılı değişim katsayısı incelendiğinde " $V= \%38,07$ " olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre bu konuda öğretmen görüşlerinin oldukça farklı bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumları

| | İfade | f | % | Geçerli % | Yığılmalı % |
|------------------------------|-----------------------|-----|------|-----------|-------------|
| Serbest kıyafet uygulamasını | Hiç Desteklemiyorum | 292 | 67,9 | 68,1 | 68,1 |
| | Biraz destekliyorum | 79 | 18,4 | 18,4 | 86,5 |
| | Oldukça destekliyorum | 13 | 3,0 | 3,0 | 89,5 |
| | Tamamen destekliyorum | 45 | 10,5 | 10,5 | 100 |
| | Toplam | 429 | 99,8 | 100 | |
| | Belirtilmemiş | 1 | ,2 | | |

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %67,9'u serbest kıyafet uygulamasını hiç desteklememekte, %18,4'ü de oldukça az desteklemektedir. Yığılmalı yüzde sütunu incelendiğinde bu iki grubun tüm öğretmenler arasında %86,5'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %3'ü oldukça fazla serbest kıyafet uygulamasını desteklerken, %10,5'i de serbest kıyafet uygulamasını tamamen desteklemektedir. Bu bulgulara göre örnekleme yer alan

Öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasının sınırlıklarına ilişkin genel görüşü Tablo 3 incelendiğinde, gerçekleştirilen istatistiksel analiz işlemlerine göre ortalamaların " $\bar{X}=3,970$ ", bağılı değişim katsayısının da " $V=\%28,21$ " olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasının beraberinde birçok olumsuzlukları da getirdiği görüşüne çok büyük bir oranda sahip oldukları söylenebilir. Tablo 3'den her iki boyuttan toplamından elde edilen genel duruma ilişkin istatistikler incelendiğinde ortalamaların " $\bar{X}=4,039$ ", bağılı değişim katsayısının da " $V=\%25,08$ " olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerlere göre serbest kıyafet uygulamasına öğretmenlerin hemen hemen hiç sıcak bakmadıkları ifade edilebilir. Genel toplam değerleri tek bir tabloda incelendiğinde ise;

serbest kıyafet uygulamasını destekleyen öğretmenlerin oranının da %13,5 dolaylarında olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Aşağıda ilköğretim okullarında uygulan kılık-kıyafet serbestliğine ilişkin çeşitli değişkenler açısından öğretmen görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss. | V% | t | df | p |
|--|----------|-----|-----------|---------|-------|-------|-----|-------|
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Üstün Yönleri | Erkek | 182 | 3,9750 | 1,18213 | 27,74 | 3,136 | 428 | ,002* |
| | Kadın | 248 | 4,2979 | ,95114 | 22,13 | | | |
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Sınırlılıkları | Erkek | 182 | 3,7414 | 1,22945 | 32,86 | 3,680 | 428 | ,000* |
| | Kadın | 248 | 4,1381 | 1,00290 | 24,24 | | | |
| Genel | Erkek | 182 | 3,8255 | 1,10848 | 28,97 | 3,798 | 428 | ,000* |
| | Kadın | 248 | 4,1956 | ,90935 | 21,67 | | | |

* $p<0,05$

Öğretmenlerin cinsiyete göre serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüş ayrılıklarının bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ($t=3,136$, $p=0,002$), sınırlılıklarına ($t=3,680$, $p=0,00$) ve geneline ($t=3,798$, $p=0,00$) ilişkin görüşleri arasında fark vardır. Aynı tablodan öğretmenlerin cinsiyetle-

rine göre vermiş oldukları cevapların ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenler ($=4,298$, $V=22,13$) erkek öğretmenlere ($=3,975$, $V=27,74$) oranla daha az serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerinin bulunduğunu ifade ederken, erkek öğretmenlerin ise ($=3,741$, $V=32,86$), kadın öğretmenlere ($=4,138$, $V=24,24$) göre daha az sınırlılıklarının bulunduğu görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre serbest kıyafet uygulamasının geneline ilişkin

ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($=4,196$, $V=21,67$) erkek öğretmenlere ($=3,826$, $V=28,97$) oranla serbest kıyafet uygulamasına çok daha az sıcak baktıkları ifade edilebilir. Serbest

kıyafet uygulamasının her iki boyutta ve geneline ilişkin kadın öğretmenler görüş birliği içerisinde iken erkek öğretmenlerin görüşlerine ait dağılımın farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 5. Çalıştığı Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

| Okul Türü | | N | \bar{X} | ss. | V% | t | df | p |
|--|--------|-----|-----------|---------|-------|-------|-----|-------|
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Üstün Yönleri | Devlet | 313 | 4,0870 | 1,12733 | 27,58 | 2,376 | 428 | ,018* |
| | Özel | 117 | 4,3599 | ,85342 | 19,57 | | | |
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Sınırlılıkları | Devlet | 313 | 3,8514 | 1,17980 | 30,63 | 3,646 | 428 | ,000* |
| | Özel | 117 | 4,2879 | ,87118 | 20,32 | | | |
| Genel Toplam | Devlet | 313 | 3,9362 | 1,07745 | 27,37 | 3,481 | 428 | ,001* |
| | Özel | 117 | 4,3138 | ,75821 | 17,78 | | | |

* $p<0,05$

Öğretmenlerin çalışmış oldukları okul türlerine gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi, " $p<0,05$ " anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin çalışmış oldukları okul türlerine göre serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ($t=2,376$, $p=0,018$), sınırlılıklarına ($t=3,646$, $p=0,00$) ve serbest kıyafet uygulamasının geneline ($t=3,481$, $p=0,001$) ilişkin görüşleri arasında fark vardır. Aynı tablodan öğretmenlerin çalışmış oldukları okul türlerine göre vermiş oldukları cevapların ortalamaları incelendiğinde özel okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3,975$, $V=27,74$) devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=4,087$, $V=27,58$) oranla daha az serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerinin bulunduğu görüşüne sahiptir. Ayrıca yine özel okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4,288$, $V=20,32$),

devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3,851$, $V=30,63$) göre daha fazla serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıklarının bulunduğu görüşüne sahiptir. Genele ilişkin istatistikler incelendiğinde ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,314$, $V=17,78$) devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3,936$, $V=27,37$) oranla serbest kıyafet uygulamasını çok daha az destekleri ifade edilebilir. Ayrıca bağıl değişim katsayıları incelendiğinde serbest kıyafet uygulamasının her iki boyutta ve geneline ilişkin özel okullarda görev yapan öğretmenlerin dağılımı homojen bir durum sergilerken yani görüş birliği söz konusu iken devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ait dağılımın farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

| Eğitim Durumu | | Kareler | Sd | Kareler | F | p |
|--|----------|---------|-----|---------|-------|-------|
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Üstün Yönleri | Gruplar | 7,084 | 2 | 3,542 | 3,149 | ,044* |
| | Grup içi | 480,255 | 427 | 1,125 | | |
| | Toplam | 487,339 | 429 | | | |
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Sınırlılıkları | Gruplar | 1,042 | 2 | ,521 | ,414 | ,661 |
| | Grup içi | 537,502 | 427 | 1,259 | | |
| | Toplam | 538,544 | 429 | | | |
| Genel Toplam | Gruplar | 2,036 | 2 | 1,018 | ,990 | ,372 |
| | Grup içi | 438,995 | 427 | 1,028 | | |
| | Toplam | 441,032 | 429 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 6'dan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre serbest kıyafet uygulamasının, sınırlılıkları ($F=0,414$, $p=0,661$) ve geneli ($t=1,606$, $p=0,108$) arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre " $p<0,05$ " düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Ancak serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında " $F=3,149$ " ve " $p=0,044$ " değerleri elde edildiğinden, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma (TUKEY) istatistiklerine göre ön lisans mezunu olan

öğretmenler ile lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin görüşleri arasında farkın bulunduğu " $p<0,05$ " anlamlılık düzeyinde " $p=0,042$ " olduğundan belirlenmiştir. Aynı tablodan bu grupların ortalamaları incelendiğinde ön lisans mezunu ($\bar{X}=4,444$, $V=21,49$) olan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış ($\bar{X}=3,815$, $V=39,95$) olan öğretmenlere oranla daha az serbest kıyafet uygulamasının üstün yönleri olduğu görüşüne sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin homojen bir dağılım göstermez iken, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin homojen bir dağılım gösterdikleri de elde edilen bulgular arasındadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre, serbest kıyafet uygulamasının üstün yönleri ($t=1,079$, $p=0,281$), sınırlılıkları ($t=1,707$, $p=0,089$) ve geneline ($t=1,616$, $p=0,107$) ilişkin ve öğretmenlerin medeni durumları ile serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ($t=1,606$, $p=0,108$), sınırlılıklarına ($t=0,653$, $p=0,514$) ve geneline ($t=0,145$, $p=0,884$)

Tablo 7. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Okulun sosyo-ekonomik Durumu | | Kareler | Sd | Kareler | F | p |
|--|----------|---------|-----|---------|-------|-------|
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Üstün Yönleri | Gruplar | 3,054 | 2 | 1,527 | 1,346 | ,261 |
| | Grup içi | 484,286 | 427 | 1,134 | | |
| | Toplam | 487,339 | 429 | | | |
| Serbest Kıyafet Uygulamasının Sınırlılıkları | Gruplar | 12,188 | 2 | 6,094 | 4,944 | ,008* |
| | Grup içi | 526,356 | 427 | 1,233 | | (2-3) |
| | Toplam | 538,544 | 429 | | | |
| Genel Toplam | Gruplar | 8,092 | 2 | 4,046 | 3,991 | ,019* |
| | Grup içi | 432,939 | 427 | 1,014 | | (2-3) |
| | Toplam | 441,032 | 429 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıklarına ilişkin "orta" sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler ile "üst" sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettikleri okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Aynı Tablo'dan öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların ortalamaları incelendiğinde "üst" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,209$, $V=23,50$), "orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,861$, $V=30,33$) serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıklarının daha fazla bulunduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bağıl değişim katsayısına göre "üst" sosyo-

ilişkin ve öğretmenlerin kıdemlerine göre serbest kıyafet uygulamasının üstün yönleri ($F=1,466$, $p=0,212$), sınırlılıkları ($F=1,591$, $p=0,176$) ve geneline ($F=1,759$, $p=0,136$) ilişkin anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre " $p<0,05$ " düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 7'den öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik durumuna göre serbest kıyafet uygulaması arasındaki anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre " $p<0,05$ " düzeyinde serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ($F=1,346$, $p=0,261$) ilişkin görüş farklılıklarının bulunmadığı belirlenmiştir. Serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıkları ($F=4,944$, $p=0,008$) ve geneline ($3,991$, $p=0,019$) ilişkin ise öğretmenlerin çalışmış oldukları okulun sosyo-ekonomik durumlarına göre görüş farklılıklarının bulunduğu belirlenmiştir.

ekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin çalışmış oldukları okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre serbest kıyafet uygulamasının geneline ilişkin görüş farklılıklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey b testi analiz sonuçları incelendiğinde, "orta" düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenler ile "üst" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde "üst" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,226$, $V=21,46$) "orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip

öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3,951$, $V=26,80$) göre daha az serbest kıyafet uygulamasını destekledikleri ifade edilebilir. Diğer taraftan bağlı değişim katsayıları incelendiğinde “üst” sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş birliği içerisinde oldukları da söylenebilir.

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini almak amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri Sakarya ili merkez ilçelerinde devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmaya göre öğretmenlerin %68,1'i serbest kıyafet uygulamasını hiç desteklememektedir. Çok az destekleyenler ile birlikte bu oran %86,5'lere kadar çıkmaktadır. Serbest kıyafet uygulamasını destekleyen öğretmenlerin oranı ise %13,5 dolayındadır. Buna dayalı olarak, ister devlet ister ise özel okulda görev yapsınlar, öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasına olumsuz baktıkları sonucuna varılabilir.

Öğretmenler, serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin derste rahat hareket etmesinin önünde bir engel olarak gördükleri, ayrıca serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin karar alma sürecine katılmalarına ve seçme hakkı kullanımına fırsat vereceği, temiz kıyafet ile ve istekli olarak okula gelmesini sağlayacağı görüşüne oldukça az katılmaktadırlar. Ancak bu konularda öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar da söz konusudur. Öğretmenlerin hemen hemen tamamının serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerinin bulunmadığı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğretmenlerin hemen hemen tamamının aynı görüşte oldukları ifade edilebilir. Bu boyutta yer alan ifadelerden “serbest kıyafet uygulamasının, öğrencilerin kendini ifade etmesine, öğrencilerin derslerde sevimli hale getirmesine, öğrencilerin okula hazırlanmasını kolaylaştırmasına ve sınıfın düzenli olmasını sağlayacağına” öğretmenler kesinlikle katılmamaktadır. Öğrencilerin sabahları okula hazırlanmasının daha zor olacağı görüşü Akbaba ve Konak (2014)'ün araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Akbaba ve Konak'ın (2014) velilerden ve öğrencilerden aldıkları görüşlere göre öğrenciler, serbest kıyafet uygulamasının başlaması ile birlikte sabahları okula hazırlanırken daha fazla zaman harcamaya başlamışlardır. Giyime konusunda daha fazla zaman ayırmak aynı zamanda öğrencilerin sabahları okula hazırlanmalarının daha zorlaştığı anlamında da değerlendirilmelidir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasının beraberinde birçok olumsuzlukları da getirdiği görüşüne çok büyük bir oranda sahip oldukları söylenebilir. Serbest kıyafet uygulamasının sınırlı yönlerini ortaya koyan “serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin ekonomik farklılıklarını belirginleştireceği, onların okullardaki güvenliğini tehlikeye düşüreceği, derse odaklanmalarını, sınıf disiplinine ve kurallara uymalarını olumsuz etkileyeceği, öğrencilerin arkadaş seçiminde ayrımcılık yapmasına neden olacağı, ailelerinin ekonomik seviyelerine bağlı olarak öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olacağı” görüşlerine çoğunlukla öğretmenlerin sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlardan bazıları Coşkun (2014) ve Akbaba ve Konak (2014), bulguları ile de örtüşmektedir. Örneğin hem Akbaba ve Konak (2014) hem de Coşkun (2014) yapmış oldukları araştırmalarda serbest kıyafet uygulamasının okullarda ve okul dışında güvenlik sorunu yaratacağı sonucuna ulaşmıştır. Güvenlik sorunu, öğretmenlerin önündeki en büyük ve önemli sorunların başında geldiği sonucuna da varılabilir.

Öğretmenler serbest kıyafet uygulamasının kesinlikle, “aileleri ekonomik bakımdan sıkıntıya sokacağı ve ailenin bütçesine ek yük getireceği, ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının psikolojini olumsuz yönde etkileyeceği, öğrencilerin reklamlardan etkilenmesini kolaylaştıracağı, öğrencilerin her gün ne giyeceğini düşündüreceği, abartılı kıyafetler giymelerine yol açacağı, marka takıntısı yaratmasının yanı sıra marka ve kıyafet yarışına neden olacağı” görüşlerine sahiptir. Bu araştırmada, serbest kıyafet uygulamasına ilişkin edilen sonuçlar, Kahraman ve Karacan (2013), Kıran (2001), Coşkun, (2014), Akbaba ve Konak'ın (2014) araştırmalarında elde edilen sonuçlar ile karşılaştırıldığında madde bazında benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Örneğin Kıran (2001) araştırmasında, “serbest kıyafet uygulamasının öğrenciler arasında gereksiz özentiler yaratacağı, iyi giyinemeyen öğrencilerin aileleri ile çatışma içerisine gireceği, öğrenciler arasında özentilere neden olacağı, ekonomik koşullarına uygun olmadığı, maddi durumu zayıf olan öğrencilerde eksiklik duygusu yaratacağı” gibi sonuçlara ulaşmıştır. Kıran'ın (2001) elde ettiği yukarıda sıralanan sonuçlar bu araştırma sonuçları ile neredeyse tamamen paralellik göstermektedir. Coşkun (2014) araştırmasına göre ise, “öğrenci ve velilerinin serbest kıyafet uygulamasının psiko-sosyal etkileri ve fizyolojik etkileri açısından öğrencileri genel olarak olumlu etkisinin olacağı” sonucuna ulaşmıştır. Coşkun'un (2014) elde ettiği psiko-sosyal yönden öğrencileri olumlu etkileyeceği görüşü bu araştırmada elde edilen olumsuz psikolojik etkilerine

ilişkin sonuçlar ile örtüşmemektedir. Ancak Coşkun'un (2014) öğrenci ve velilerin, ekonomik açı-sından öğrencileri olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesine ait olan sonuçlar ile bu araştırmada bu konuda elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Akbaba ve Konak (2014) velilerden elde ettiği bulgulara göre, velilerin, serbest kıyafet uygulamasının, çocuklarının diğer arkadaşlarının giyimini örnek almadığı, çocuklarının marka arayışı içerisinde olmadıkları, ekonomik sıkıntı çekmedikleri görüşüne sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmacıların elde ettiği bu sonuçlar, bu araştırma da elde edilen sonuçlar ile örtüşmemekte iken, kılık kıyafet serbestliğinin kıyafet masraflarını arttırdığı, çocuğun yeni ve farklı elbiseler istemesi ile ilgili sonuçlar ise bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Kahraman ve Karacan (2013) ise araştırmasında ekonomik imkânı yetersiz olan ailelerin çocukları ile çatışma yaşamasına neden olacağı sonucuna ulaşmıştır. Kahraman ve Karacan'ın (2013) elde ettiği serbest kıyafet uygulamasının ekonomik olumsuzluklarına ilişkin sonuçlar da bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre serbest kıyafet uygulamasının üstün ve sınırlı yönleri ile geneli hakkında görüş farklılıklarının bulunduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranlar daha fazla serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıklarının ve erkek öğretmenlere oranla daha az üstün yönlerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Her iki gruptaki öğretmenler serbest kıyafet uygulamasını desteklememekle birlikte, genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha az serbest kıyafet uygulamasına daha olumlu baktıkları söylenebilir. Şen ve Sağlam'ın (2014) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre serbest kıyafet uygulaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu konuda araştırmada ulaşılan sonuçlar Şen ve Sağlam'ın (2014) araştırmasında ulaştıkları sonuçlar ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin çalışmış oldukları okul türlerine göre serbest kıyafet uygulamasının üstün yönleri, sınırlılıkları ve geneline ilişkin görüşlerinde farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullardaki öğretmenler, devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha az serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerinin bulunduğunu ifade ederken, daha çok sınırlılıklarının bulunduğu görüşüne sahiptir. Genelde ise özel okullardaki öğretmenlerin devlet okullarındaki öğretmenlere göre serbest kıyafet uygulamasından yana olmadığı ve bu konuda devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha fazla görüş birliği içerisinde buldukları sonucuna

ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar Şen ve Sağlam'ın (2014) araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Şen ve Sağlam (2014) devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında serbest kıyafet uygulamasını destekleme/karşı olma ve ölçüğün geneline ilişkin görüş farklılıklarının bulunmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin çalışmış oldukları okulların sosyo-ekonomik durumuna göre serbest kıyafet uygulamasının üstün yönlerine ilişkin görüş farklılıklarının bulunmadığı, serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıkları ve geneline ilişkin ise görüş farklılıklarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Üst" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenlerin, "orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullardaki öğretmenlere göre serbest kıyafet uygulamasının sınırlılıklarının daha fazla bulunduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca "üst" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenler, "orta" sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha az serbest kıyafet uygulamasını destekledikleri belirlenmiştir. Elde edilen diğer bir sonuç ise "üst" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan öğretmenlerin bu konularda görüş birliği içerisinde olduklarıdır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Şen ve Sağlam'ın (2014) ulaştıkları sonuçlarla örtüşmemekte ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile serbest kıyafet uygulamasına karşı olma/destekleme ve genele ilişkin görüş farklılıklarının bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, ilköğretim okullarında 2012 yılında yürürlüğe giren serbest kıyafet uygulamasının sınırlı yönlerinin oldukça fazla olduğu, üstün yönlerinin hemen hemen hiç bulunmadığı ve genel olarak ile öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının serbest kıyafet uygulamasını hiç desteklemedikleri ifade edilebilir.

4.1. Araştırma sonuçlarına göre öneriler

Okulların varlık nedeni öğrencilerdir. Öğrencilerin dışında kalan bütün unsurların görevi öğrencinin hayatı tanınmasına ve kendine toplumda bir yer edinmesine yardımcı olmaktır. Ancak özellikle ilkököl ve ortaokul çağları öğrencinin hayata hazırlandığı dönemler ve bu dönemlerde onlara rehberlik eden kişiler öğretmenlerdir. Okullarda öğrencileri hayata hazırlama görevi öğretmenlerde olduğuna göre, öğretmenlerimizin görüşlerine değer

verilmesi gerektiği düşüncesi ile onların bu konuda ortaya koyduğu görüşler yetkililer tarafından dikkate alınmalıdır.

Diğer taraftan serbest kıyafet uygulamasından özel okullarda görev yapan öğretmenler daha çok olumsuz bir yaklaşım içerisinde. Bu bağlamda özel okul velilerinin maddi imkânlarla sahip olmasında dolayı öğrencilerin bazı aşırılıkla kaçabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Serbest kıyafet uygulamasına geçilip geçilmeyeceği velilere bırakıldığı için, velilerin kendilerinin de oldukça

fazla zorluklarla karşılaşabileceklerini dikkate alarak kendilerine gönderilen serbest kıyafet uygulama anketlerini doldurmamalıdır.

4.2. Diğer Araştırmacılara Öneriler

Eğitimin diğer paydaşları olan öğrenci ve velilerin de serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalara ayrıca okulun bulunduğu semte yer alan mahalleli veya esnafın görüşleri de dâhil edilebilir.

Kaynakça

- Ağaç, S. ve Gürşahbaz, N. (2013). Farklı Kalıp Sistemleri İle Hazırlanan Bayan Pantolonunun Türk Kadın Vücuduna Uyumu. *19. Ergonomi Kongresi Bildiriler Kitabı*, s.:187-196.
- Akarşlan, Z. (2008). *0 – 12 Yaş Arası Çocuk Giysilerinin Online Satışını Yapan İşletmelerin Ölçü Tablolarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaba, A. ve Konak, B. (Winter, 2014). Yeni İlk, Orta Ve Lise Kıyafet Yönetmeliği'nin Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 9/2, 21-40, Ankara, Turkey.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altınsoy, H, B. (2012). Türk Temel Eğitim Sisteminde Öğrencilerin Üniforma Zorunluluğunun Kaldırılması; Özgürlük Mü, Tutsaklık Mı? Tokat: *Akademia.edu.tr*.
- Ateş, T. (2015). *İlköğretim Okullarında Öğrenci Kılık-Kıyafet Serbestliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Proje Çalışması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arthur, B. L. (1999). *Introduction: Dress And Social Control Of The Body*. In L. B. Arthur (Ed.), *Religion, Dress And Te Body*, Pp.1-7. Oxford: Berg.
- Balci, A. (2005) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Teknik Ve İlkeleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Berker, G. (2009). *Genç Büyük Beden Tüketicisi Bayanların Gömlek Buluz Ve Pantolonda Karşılaştıkları Model Ve Kalıp Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bora, V. (2012). *Kız Çocuklarının Zorunlu Eğitim Sonrası Orta Öğretime Devam Etmeme Nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, B. (1995). *Vücut Hareketlerinin Giysi Özellikleri Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, H. (2014). *Okullardaki Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Öğrenci Ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Eraslan, A. (2009) Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. Cilt 3(2), Ss. 238-248.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gunay, A. (2009). *Çağdaş Giysi Tasarımında Sanatsal Biçim Arayışları (İssey Miyase Ve Kuşağı Örneğinde)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Hesapçıoğlu, M. ve Meşeci-Giorgetti, F. (2009). Siyah Önlük Beyaz Yakanın Kökeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1717-1770..
- Kahraman, İ. Ve Karacan, H. (2013). Serbest Kıyafet Uygulamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Paydaş Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:3, Sayı, 5, 120-142.
- Kaplan, S. ve Okur, A. (2009). *Giysi Termal Konforunun Belirlenmesinde Kullanılan Subjektif Yöntemler Ve Yapılan Fizyolojik Ölçümler*, <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=05130345> Adresinden 10. Temmuz 2014 Tarihinde İndirilmiştir.
- Kaptan S. (1995). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Kıral, B. Ve Kıral, E. (2009) Japonya İlköğretim Sistemi Ve Türkiye İlköğretim Sisteminin Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.12, 53-65.

- Kıran, H. (2001). İlköğretimde Öğrenci Kıyafetine İlişkin Tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:5, 79-84.
- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık Ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik Değişikliği Yapılması Hakkında Yönetmelik*. Resmi Gazete: Tarih: 27.10.2014, Sayı: 29132.
- MEB (2013a). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık Ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik Değişikliği Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Resmi Gazete: Tarih: 25.07.2012, Sayı: 28718.
- MEB (2013b). *Öğrenci Okul Kılık Ve Kıyafetleri Konulu Genelge*. Genelge No: 2013/24
- MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık Ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik*. Resmi Gazete: Tarih: 27.11.2012, Sayı:28480.
- MEB (2007). *Giyim Üretim Teknolojisi, Giyimde Ölçülendirme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sistemlerinin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB (1981). *Milli Eğitim Bakanlığı İle Diğer Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevlilerle Ve Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik*. Resmi Gazete: Tarih: 7.12.1981, Sayı, 17537.
- Mete, F. (1998). Giysi Tasarımı Açısından İnsan Vücudunun Mekaniği, *Tekstil Ve Konfeksiyon Dergisi*, 4(21)
- Sambur, B. (2013). Birey, Devlet ve Kılık – Kıyafet Özgürlüğü. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi*, 25, 53-55.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business*. New York: JhonWiley High Education Yayınları.
- Süzer, ve Sağlam, H. İ. (2014). İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasının Öğrenci Velilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayın No:7, 18-25.
- Şahin, A. (2009). *Giysi Alışverişinde Tüketicilerin Haute Couture ve Hazır Giyim Tercihleri İstanbul – Konya İllerinde Örnek Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, C. ve Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullardaki Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayın No:7, 26-34.
- Şener, H. F. ve Sayım, H. (2013). Büyük Beden Kadın Giysilerinde Tüketicilerin Yaşadığı Özcan, B. (2008). Basına Göre Şapka ve Kılık Kıyafet İnkılabı. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul. Ergonomik Sorunlar. 19. *Ergonomi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Sayfa:178-186.
- Tınmaz, E. ve Sağlam, H.İ. (2014). İlkokul Öğrencilerinin Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayın No:7, 9-17.
- Türk, F. (2010). *Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu: Ankara İli Yeni Mahalle İlçesi İki Genel Lise Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, B. (2008). Basına Göre Şapka ve Kılık Kıyafet İnkılabı. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: Gökkuşuğu Türkçe Öğretim Seti Temel Seviye Örneği

Serdar GÜRSOY

İsmail GÜLEÇ*

Özet

Gelişen ve küreselleşen dünyamızda, teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişmelerin de etkisiyle ülkelerin ve insanların birbirleriyle ilişkileri de kaçınılmaz olarak artmak zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk nedeniyle başka kültürler hakkında bilgi sahibi olabilmek ve uyum sağlayabilmek adına yabancı dil öğrenmek ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak diğer ülke vatandaşlarının ülkemize olan ilgisinin artmasından dolayı Yabancılara Türkçe Öğretimi de gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Dil öğrenmenin aynı zamanda kültür öğrenmek olduğu gerçeğinden hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, öğrencilere öğrendikleri dilin kültürünü de tanıtabilmek amacıyla kültürel öğelere yer verilmelidir. Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarından Gökkuşuğu Türkçe Öğretim Seti temel seviyesi, kültür aktarımı yönüyle incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi (tarama modeli) yapılmıştır. İçerik analizi olarak DİLSET yayınlarının hazırlanmış olduğu *Gökkuşuğu Türkçe Öğretim Seti 1-2 Yeni Öğrenenler İçin* temel seviye ders kitapları, dil bilgisi kitapları, ses cd'leri ve vcd'leri belirli ölçütlere göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kültür aktarımı, yabancılara Türkçe öğretimi.

* Prof.Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, igulec@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Dil üzerinde çalışanlar her bilim alanında olduğu gibi önce onun tanımını yaparlar. Kaplan, dilin tanımını üç boyutta yapmaktadır: Genel tanımı ile "dil, bazı ses veya ses gruplarının o şeylerin hayalini uyandırması sürecinden ibarettir"¹, işlevi bakımından "dil, vasıttadan başka bir şey değildir², manevî bakımdan ise "dil, hayatın aldığı bir şekildir ve milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir." (Erenoğlu, 2008: 66)

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. (Aksan, 1995: 11)

Pehlivan'ın Gökberk'ten aktardığına göre dilin fizik yönü, ruhsal yönü, bir de anlam yönü vardır. "Konuşurken çıkardığımız sesler, havanın bu dalgalanmaları dilin fizik yönüdür". Sesler anlam taşıyan birer kap gibidirler, anlamı konuşandan dinleyene ulaştıran birer köprüdürler. Konuşan karşısındakine bir takım sesler göndermeseydi, anlaşma olamazdı. Ancak bu gönderilen seslerin algılanmaları, yaşanmaları da gereklidir. Bu olay da dilin ruhsal yönüdür. Ama... konuşmada anlaşmayı sağlayan asıl etken anlamdır. Anlam belli bir zaman anına bağlı değildir, zaman ve mekânı aşar (2007: 4).

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir. (Aksan, 1995: 55)

Dilin iletişimdeki yerini ve toplumsal işlevini Demirel, şöyle açıklamıştır: "Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimikler iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir." (1999: 9)

İnsanın dil olmadan yaşayamayacağı gerçeğinden hareketle iletişimin temeli olan dilin o topluluğun kültürünü oluşturmada ne kadar etkin olduğu açıktır. Aksan'a (1995: 13) göre, bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil; bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir.

Her millet dilini kendi ihtiyaçlarına, kültür ve medeniyet seviyesine, zevkine göre yaratır. Dil,

tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır. (Kaplan, 1983: 133)

Kültür

Kültür konusu çok tartışmalı ve farklı görüşlerin olduğu bir alandır. Bununla birlikte hemen herkes kültürün ne olduğu konusunda bir fikre sahiptir. Onun bir "farklılık" işareti olduğunu bilir. (Yılman, 1995: 23)

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük' te kültür kelimesinin anlamı şu şekilde açıklanmaktadır: "1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, ekin; 2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin eserlerinin bütünü" (TDK, 2011: 874)

Güvenç'e göre kültür farklı görüşlere göre betimlenebilen bir kavramdır. Bu nedenle kültür kavramının çok geniş kapsamlı bir anlamı bulunmaktadır. Kültür kavramı yabancı dil öğretiminin amaçladığı anlamda ele alınacak olursa. Kültür dini, sanatı, insanların yapıp ettiği her şeyi içine alan karmaşık bir varlık alanıdır. Gözle görülmeyen, elle tutulmayan bu bağları insanlar eğitimle öğrenir, dil ile kurar, sürdürür. Kültür toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır. (202: 14-15 akt. Okur ve Keskin, 2013: 1621)

En basit tanımı ile kültür, bir milleti diğer milletlerden ayıran niteliklerin bütünüdür. (Melanlıoğlu, 2008: 65)

Kaplan, kültürün bir millet için neden önemli olduğunu şöyle ifade ediyor: "Milletler, gelişigüzel insan yığınlarından ibaret değildir. İnsan yığınlarını "millet" haline getiren "kültür"leridir... Kültür deyince ilk akla gelen şey "dil"dir." (1993: 22)

Kaplan'ın belirttiği şekilde kültür deyince ilk akla gelen şey dil ise dilin bir toplumun kültüründe ne derece önemli olduğunu ve bu iki kavramın birbirleri için ne kadar gerekli olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Dil-Kültür İlişkisi

İnsanın kendi yaşamı için yarattığı her şey, dil sayesinde elde edilmiştir. İnsanın ortaya koyduğu tüm eserler, bir başka deyişle tüm kültürel etkinlikler, insanların birbirleriyle karşılıklı etkileşim ve iletişim halinde çalışarak gerçekleştirildikleri için, içinde dilin yer almadığı tek bir kültür ürünü yok-

tur. Dil becerisi, kültürün temel taşıdır. (Özkan, 2009: 7)

Bir milletin özelliklerini en iyi açıklayan dildir, hatta toplumun özellikleri dil ile birleşir ve kültürün tam bir yansıtıcısı olur. Biri olmadan diğersinin varlığı da düşünülemez. Kültürü aktarmayı sağlayan dildir, kültür ise ortak değerler vasıtasıyla dilin anlatılmasına olanak tanır. Kültür tarihi bir süreçte gelişir ve bunu diğer nesillere aktarabilmenin tek yolu dildir, bundan dolayı dil sayesinde kültürün yapısı bozulmaz ve canlılığı korunur. (Demir, 2007: 17)

Aksan'a (1995: 65) göre de bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilginiz olmasa yalnızca dilbilim incelemeleriyle bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz.

Yine Aksan'a (1995: 65) göre bir ulusun dilinden o ulusun kültürüne, dünya görüşüne inebileceğini savunan ve bu görüşü sonradan birçoklarının benimsenen Humboldt, dilin bir ulusun ruhunun dış görünüşü olduğunu belirtmekte "ulusun dili ruhudur; ruhu da dili" demektedir.

Dildeki kültürel boyutları, deyimlerde, atasözlerinde, türkü ve şarkılarda edebi eserlerde de görürüz. İnsan ancak kültürle birlikte var olabilir. Dil, kültürün oluşumunda diğer öğelerle karşılaştıramayacak kadar etkili bir rol oynar. Bu konudaki genel görüş dilin kültürü hem kurduğu hem de geliştirdiğidir. İnsan dilde güçlendikçe kültürü de gelişir zenginleşir. (Pehlivan, 2007: 9)

Yılman'ın (1995: 23) belirttiği şekilde her toplumun farklılık işareti olarak bir kültürü varsa yine farklılık işareti olarak dili de vardır. Asutay, bu durumu şöyle açıklamaktadır: "İşte bu farklılıktan ötürüdür ki her kültürün, ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili vardır. Bu dil, ait olduğu kültürün bütün özelliklerini, ötekilerden olan ayrımını ve tarihsel - toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırır. Bu bağlamda dil öğrenmek, o kültürü tanımakla eş anlamlıdır denebilir. Yeryüzünde farklı dillerin varoluşu, birbirlerini anlamaya, tanımaya çalışmanın nedeni olarak da yorumlanabilir." (Asutay, 2003: 27)

En ilkel toplumdaki en gelişmiş toplumlara kadar, bütün toplumların kendilerine göre birer kültürleri bulunur. Toplumların hayat karşısındaki tutum ve davranışlarında, yaşayışlarında, eğitim ve düşünce tarzlarında, yaratıcılıklarında farklılıklar bulunduğu için kültürler toplumdan topluma farklı ve

çeşitli yapılarda bulunur. Bundan dolayı, bir kültür için vazgeçilmez önem taşıyan unsurlar, başka bir kültür için önemsiz sayılabilir. Toplumların ve dünyadaki milletlerin mozaik durumundaki farklı görünümleri de genellikle kültür yapılarındaki bu farklılıktan kaynaklanmaktadır. (Okur ve Keskin, 2013:1624)

Bu düşüncelerden yola çıkılarak şöyle bir soru sorulabilir: Farklı bir dili öğrenmenin faydası yalnızca farklı bir kültür öğrenmek midir?

Kırkkalıç ve Sevim'in, Asutay'dan yaptığı aktarmaya göre bu soruya şöyle cevap verilebilir: "Yabancı dilden ne kastedildiği ya da bu kavramdan ne anlaşıldığı da çok önemlidir. Dilin kültür ile olan ilişkisi düşünüldüğünde yabancı dilden kastedilen şeyin aslında dilin yabancı değil, bizimkinden farklı oluşudur. Günümüz çok dilli ortamında farklı kültürler arasındaki hoşgörüsüzlükten kaynaklanan kültür çatışmalarını önlemek için yabancı dil olarak nitelendirdiğimiz dili yani kültürü öğrenmek, kültürler arası iletişim sürecinde etkili bir çözüm yolu olabilir." (2012: 366)

Bu düşüncelerden hareketle dil öğretiminde kültür öğretiminin ne kadar önemli olduğu; bu nedenle yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelere yer verilmesinin ne kadar elzem olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2. DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMI

Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencilerin kültürel yeterliliklerini kazanarak o dili daha iyi anlar ve konuşur hale getirebilmektir. (Çiftçi, Batur ve Keklik, 2013: 366) Kültürel yeterliliği kazanmak için gerekli olanın ne olduğunu İşcan (2012: 4) şöyle açıklamıştır:

"Bir yabancı dil bilmek, bireyin o dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapıardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesidir. Başka bir deyişle, bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli dil bilgisi kurallarını bilmek "dil bilgisel yeti" ye sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek demek olan "iletişimsel yeti" ye sahip olmak gerekmektedir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi gerekmektedir."

Öğrencinin öğreneceği dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmasının, öğrenciyi faydaları şöyle sıralanabilir:

Er'in Tseng' den aktardığına göre yabancı dilde herhangi bir okuma parçasını okuyan bir kişinin

öğrendiği dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olması okuduğu parçayı daha kolay ve hızlı anlamasına yardımcı olacaktır (2006: 4).

Kültür aktarımı dil öğretimi sırasında öğrenciye kazandırılabilirse birey dilini öğrendiği toplumu daha kolay tanıyabilir ve o kültüre karşı daha hoşgörülü hale gelir. (Yılmaz ve Taşkın, 2014: 270)

Dil, sadece kültürün önemli bir parçası değil aynı zamanda kültürün aktarıcısıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarılması dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 221)

Tomalin ve Stempleski'ye göre kültür öğelerinin aktarılmasının 7 amacı vardır:

- Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin bazı sözcük ve tümceciklerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak (1993: 89 akt. İşcan, 2012: 4)

Çiftci, Batur ve Keklik'e göre (2013: 366) Yabancı dil öğrenmek, yabancı bir kültür ile diyaloga girmek demektir. Yabancı dil öğrenirken iki kültür birbiriyile birbirleriyle sürekli etkileşim içindedir. Bu dersler, öğrencinin hem kendi kültürü hem de yabancı kültür ile buluştuğu, iki kültürün benzer ve farklı yanlarını kavrayıp, karşılaştırmalar yaptığı bir alandır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim üst amaç olarak benimsenmiştir.

Öğrencilerin bu karşılaştırmayı nasıl yaptıkları şöyle açıklanabilir: "Yabancı dil öğrenen bireylerin başlangıçtaki kaygı düzeyleri en üst seviyededir. Bireyler dilini öğrendikleri kültürle tanıştıkça, ortak kültür değerlerini keşfettikçe bu kaygı düzeyi

makul seviyeye iner. Kaynak kültür ve hedef kültür ekseninde oluşturulacak yabancı dil öğretim sistemleri sayesinde; öğrenen bireyler ilk defa karşılaştıkları hedef kültür unsurlarına olumsuz ve yüksek kaygıyla bakmayacak; bu sayede kısa zamanda istenir düzeyde motivasyon (ki yabancı dil öğretiminin en önemli ayağıdır.) sağlanmış olacaktır." (Yiğit ve Arslan, 2014: 3)

Polat'a göre de öğrencilerin dili, kültürle beraber öğrenmeleri onları dil öğretimine karşı daha istekli hale getirecektir. Yabancı dil öğretiminde kültürün çok büyük önemi vardır ve kültür yoluyla verilebilecek olan bilgiler öğrencini dili anlamasına yardımcı olabilecek nitelikte olmalıdır. Öğrenciye verilen bilgi ona günlük hayatında yardımcı olmalı ve öğrenci farklı bir kültürle karşılaştığında kültürel şok yaşamamalıdır. YDT derslerinde işlenecek konular, öğrencileri yabancı kültürü tanımaya isteklendirmelidir. (1990: 80 akt. Eryaman ve Kana, 158)

Bu görüşten hareketle dil öğretimi derslerinde işlenecek konularda, yer verilmesi gereken kültürel öğelerin neler olduğunu görmekte yarar vardır:

Avrupa Konseyi (Council of Europe) 2000 yılında bir bildiri ile, öğretilen yabancı dile ait sosyal ve kültürel bilgilerin de verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Avrupa Konseyince altı çizilen ve içinde yeme, içme, giyinme ve eğlenme gibi unsurları da barındıran sosyokültürel bilgiler ise şunlardır:

1. Günlük yaşam,

- Yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı.
- Resmi tatilleri, Çalışma saatleri.
- Boş zaman faaliyetleri, hobileri, okuma alışkanlıkları, yaptıkları sporlar vb.

2. Yaşam koşulları,

- Yaşam standartları ,
- Ev şartları,
- Refah durumları,

3. Kişiler arası ilişkiler,

- Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler,
- Kadın erkek ilişkileri,
- Aile yapıları ve ilişkileri, jenerasyonlar arası ilişkiler,
- Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler,

4. Değerler, inançlar ve davranışlar,

- Sosyal sınıf,
- Çalışma toplulukları,
- Refah,
- Gelir,
- Gelenekler,

- Sanat,
- Müzik vb.
- 4. Vücut dili,
- 5. Sosyal gelenekler,
 - Dakiklik,
 - Hediyeler,
 - Elbiseler,
 - Yemekler, içecekler,
 - Yasaklar vb.
- 6. Adet olmuş davranışlar,
 - Dini durumlar,
 - Doğum, evlilik
- 7. Evlilik, gösteriler, seremoniler, kutsamalar,
 - Festivaller,
 - Danslar, vb. (CEF, 2000: 102-103 akt. Güleç ve İnce, 2013: 97)

Yılmaz ve Taşkın'ın Demir ve Açıktan yaptığı aktarıma göre de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle Türk toplumuna has özellikte olan bazı unsurların ana başlıklarının verilmesi gerekir. Bu unsurları belli başlı maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir (2014: 273)

- Karşılaşmalar, selamlaşmalar ve tanıştırmalar
- Kişilerin sohbetleri esnasında kullandıkları yaşa, yakınlığa ve toplum içindeki statüsüne bağlı yaklaşımlar
- Yemekler ve içecekler
- Yaşanılan yer, komşuluk ilişkileri, şehir ve kırsal kesim arasındaki yaşayış farklılıkları
- Giyim ile ilgili unsurlar,
- Çalışma ve çalışma ortamları,
- Siyaset ile ilgili unsurlar,
- Randevular ile ilgili unsurlar,
- Eğitim ve eğitim ortamları ile öğrenme ortamları ile ilgili unsurlar,
- Oynanan oyunlar, dinlenen müzikler ile ilgili unsurlar,
- Din ile ilgili yaşanmışlıklar,
- Bayramlar, kutlama ve anma günleri, evlenme ve ölüm ile ilgili unsurlar,
- Evlere yapılan davetler misafirlikler,
- Sağlık ve tedaviler ile ilgili unsurlar,
- Temizlik ile ilgili unsurlar,
- Tepkileri dile getirme yöntemleri,
- Toplum içinde anlatılan hikâyeye, masal, efsane,
- Günlük hayatta kullanılan atasözleri ve deyimler,
- Günlük hayatta duyguları ifade etme

Özellikle yabancı dil öğretiminde öğrenilen dile ait yeme içme kültürünün ve eğlenme, giyinme gibi diğer sosyal davranışların öğretilmesi önemlidir.Zira dil öğrenimi karşılıklı bir kültür aktarımını zaten doğasında barındırmaktadır.(Güleç ve İnce, 2013: 97)

Dili sadece kurallarını vererek öğretip kültürel öğeler eksik bırakılırsa sonuç ne olur?

"Brooks'a göre kültür öğeleri aktarılmazsa öğrencinin yabancı dili konuşması, kendi kültür çevresinden gördüğü kavramları farklı sembollerle dile getirmesinden başka bir şey olmaz ."

Bu nedenle yabancı dil öğrenen kişinin o dile tam olarak yetkin olması için sadece dilin yapısını bilmesi yeterli değildir. Öğrencinin, o dilin hitap, teşekkür, kabul etme, reddetme, önerme gibi kullanımları hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Öğrencinin kültüründe olan herhangi bir davranış, söz veya tonlama, öğrendiği dilde farklı olarak algılanabilir. Öğrenci hem dilsel hem de kültürel yapıları öğrendiği sürece o dilde yetkin olabilir. Bundan dolayı yabancı dil derslerinde öğrenilen dilin kültürel öğelerinin aktarımı gereklidir. (1986: 128 akt. Okur ve Keskin, 2013: 1626).

Okur ve Keskin'in aktardığı şekilde öğrencinin kültüründe olan herhangi bir davranış, söz veya tonlama, öğrendiği dilde farklı olarak algılanabilir, durumunu şu şekilde örneklendirmek mümkündür:

Türk kültüründe evet anlamına gelen başı sağa sola sallama hareketi bazı kültürlerde hayır anlamına gelmektedir. (Örn:Japon kültürü) Yine Japon kültüründe "ben"i işaret etmek için işaret parmağı burnun üzerine konulurken Türk toplumunda sağ el göğüs üzerine konulmaktadır.

Türk toplumunda hayır anlamına gelen "cık" ifadesi bazı toplumlarda kaba bir ifade olarak karşılığını bulur.

Görüldüğü üzere kültür öğelerinin verilmediği bir dil öğretimi, amacına ulaşamaz.

Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında ve İşitsel Materyallerinde Kültür Aktarımı

Dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Ana işlevi, iletişim kurmak olan dilin kullanımında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanacak öğretim programında bu dört temel beceriye mutlaka yer verilmeli, hazırlanacak materyallerde de bunların dağılımına dikkat edilmelidir. Yabancı dil öğrenecek kişinin ihtiyacına göre bu dil becerilerinin yüzdeleri farklı olabilir. (Akpınar ve Açıık, 2010: 5)

Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde kültür aktarımı yapılırken de bu dört beceri düşünülerek ders materyallerinde kültür öğelerine yeteri kadar yer verilmelidir.

Kültür aktarımının önem kazandığı günümüz yabancı dil eğitim sürecinde dil öğretiminde kullanılan birçok materyalin o toplumun kültüründen doğduğu ve o kültürün taşıyıcılığını yaptığı açıkça gözlenebilir. (Yılmaz ve Taşkın, 2014: 270)

Türkçe öğretiminde en önemli kaynak olarak görülen ders kitapları kültür aktarımı yönüyle hangi özellikleri taşımalıdır?

Metinlerin seçiminde dört temel beceriden okuma ve dinleme özellikle ön plana çıkmaktadır. Okuma ve dinlemede metinler öğretilen dilin kültürel aktarıcısı durumundadır. Oysa konuşma ve yazmada dili öğrenenin aktif ve aktarıcı olduğu bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden bu iki beceri yoluyla kültür aktarımını sağlamak diğer becerilere göre daha zordur. Okuma ve dinleme, kültürlenme ve kültürel aktarım sürecinin temelini teşkil eder. (Kalfa, 2013: 169)

Dil öğretiminde en önemli kaynak olarak kullanılan ders kitapları Cortazzi ve Jin'e göre yabancı dil öğretiminde 7 değişik görevi üstlenebilir:

- Bir öğretmen olabilir, çünkü öğrencilere hedef dilin kültürü hakkında doğrudan bilgi sağlar.
- Bir rehber olabilir, çünkü öğretmen ve öğrencilere işlenecek ders konularını sunar ve daha önceki derslerin özetlerini verir.
- Bir kaynak olabilir, çünkü bir ders kitabı tamamen her şeyi kapsamaz, içinden uygun parçalar seçilip konu genişletilmelidir.
- Bir eğitmen olabilir, çünkü adım adım yapılan açıklamalarla tecrübesiz öğretmenlerin sadece dil konusunda değil kültür konusunda da eksiklerini tamamlamalarını sağlar.
- Bir otorite olabilir, çünkü uzmanlar tarafından yazılmış olup gerçek ve geçerlidir.
- Beceriye azaltıcı bir yönü olabilir, çünkü ders kitaplarına aşırı bağımlı hale gelen öğretmenler yaratıcılıklarını kaybeder ve kitaba eleştirel açıdan bakamazlar. (t.y.: 199-200 akt.Okur ve Keskin, 2013: 1627)

Tüm ve Sarkmaz'ın Özışık ve Kılıçkaya'dan aktardığına göre yabancı dil öğretimiyle ilgili ders kitaplarının amacı iletişimsel yetiyi geliştirmek, dilin doğasına ve öğrenimine karşı bir farkındalık oluşturmak, yabancı kültürü iyice incelemek ve

yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirmek olarak sıralanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda özenle seçilerek hazırlanan ders kitaplarının içeriği öğrencilerin hedef dilin kültürüne karşı önyargısız yaklaşım duygudaşlık kurabilmelerine hizmet eder. Bir anlamda ders kitapları sadece resmi müfredat çerçevesinde birtakım kültürel değerleri içermezler aynı zamanda saklı müfredat çerçevesinde de dolaylı yoldan kültürel değerleri yansıtır.(2012: 448-449)

Derste kullanılacak metinlerin, hedef kitlelerin seviyesine, Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması şarttır. Metinlerin Türkçeyi en iyi şekilde örneklemesi, günlük hayatla bağlantı kurması, bireyi hayatın içerisine sokması, kültürel değerleri yansıtması gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ve hazırlanacak kitaplarda seçeceğimiz metinlerin hem kültürümüzü yansıtması hem de Türkçe öğrenenlere vermek istediğimiz bilgileri içermesine dikkat edilmelidir (Demir ve Açık, 2011: 57)

Kültürel öğelerin günlük hayatla bağlantılı olmasının önemi nedir? Yine Demir ve Açık bunu şöyle açıklamaktadır:"Kültür aktarımı yapmak adına bütün kültürel unsurların verilmesi daha doğrusu günümüzde az rastlanan kültürel unsurların ya da kendi içinde bile çelişen kültürel unsurların verilmesi yabancıların da gelişkiye düşmesine neden olacağından metinlere konulacak kültürel unsurların günümüz şartlarında olmasına dikkat edilmelidir." (Demir ve Açık, 2011: 70) Örneğin, araştırmamızın örneklemini oluşturan *Gökkuşluğu Dil bilgisi -2* kitabının 16. sayfasında geçen "Köy kadınları, çamaşırlarını nehirde yıkıyorlar." cümlesindeki 'nehirde çamaşır yıkamak' kültürel öğesinin günümüzde geçerliliğini yitirdiği açıktır.

Tuna'nın Özdemir'den yaptığı aktarıma göre Türkçenin yabancılara öğretiminde, folklor ürünlerinden yararlanılması ve bu manada Türk kültürünün tanıtımının da sağlanması Türkçe öğretiminin başlıca amaçları arasında yer almalıdır. Böylece, Türkçenin Türk kültür ürünlerinden hareketle öğretimi daha kolay ve zevkli hale gelecektir. Nitekim, Avrupa Dil Portfolyosu'nun esasını teşkil eden üç temel görüşten birisini, yabancı dil öğretiminde kültürel değerlere yer verilmesi ilkesi oluşturmaktadır (2014: 1).

Folklor ürünlerinden yararlanırken atasözleri ve deyimlere özellikle yer verilmelidir. Akpınar ve Açık, neden yer verilmesi gerektiğini şöyle açıklamıştır:" Kullanılan, yaşayan dilin öğretilmesi gerekir. Aksi durumda öğrenci, öğrenmeye çalıştığı dil ile sokakta konuşulan dil arasında ikileme kala-

çak ve sağlıklı iletişim kuramayacaktır. Bu sebeple hazırlanacak materyallerde ve uygulanan programlarda, kullanılan dildeki en yaygın deyim ve atasözleri yer almalıdır. Unutmamalıdır ki deyim ve atasözleri kullanılan, yaşayan dilin içinde çok önemli bir yere sahiptir." (2010 : 2)

Temel düzey metinlerinde, daha çok iki kelimele deyimlere yer verilmelidir. Bu deyimlere karşılık olarak bir tek kavram bulunmasına özen gösterilmelidir. Örneğin, dikkat çekmek: vurgulamak gibi, göz atmak: okumak gibi. (Kalfa, 2013: 174)

Yabancılara Türkçe Öğretimi İşitsel Materyallerinde Kültür Aktarımı

Duru'nun (2013: 408) da belirttiği şekilde işitsel araçlardan anladığımız metinlerin seslendirilmesinin olduğu sesli ürünlerdir. İzleme ürünleri olan kısa ve uzun video görüntüleri de bu kapsamda ele alınabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan işitsel materyallerin kültür aktarımında nasıl bir işlevi vardır?

Video, uzun zamandan beri hem gerçekçi (güvenilir) bir dinleme kaynağı hem de yazma ya da konuşma etkinliklerinde destekleyici bir materyal olarak kullanılmaktadır. Videonun Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı, öğrencilere, Türkçeye karşı dil hassasiyeti kazandırmada, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede, öğrencilerin bilgilerini ve kültürel birikimlerini arttırmada, Türkçe öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlamada çok önemli işlevler yürütür. (İşcan, 2011 akt. Şengül, 2012: 176)

Yaylı, Yaylı ve Ekizler' in Gee ve King' den aktardığına göre kullanılan ders kitapları dolaylı ve dolaysız olarak kültür aktarımına yeterince olanak sağlamıyorsa öğretmenler bu açığı kapatma ihtiyacı hissederler. Filmler, özellikle hedef dilin kullanılmadığı bağlamlarda kültür aktarımı sağlamada önemli yardımcıdır. Hedef dili öğrenenler, bu dildeki kültürel içeriği gerçek ortamlarda ve durumlarda görerek ve dinleyerek daha kolay kavrayabilir. (2013: 418)

Sonuç olarak Kırkılıç ve Sevim'in de belirttiği üzere (2012: 372) Türk kültür ve edebiyatına ait değerlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasındaki amaçların bazıları şunlardır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine üst düzey katkıda bulunmak,
- Öğrencinin Türk kültürüyle ilgili okuduğu bir yazıyı analiz etmesini incelemesini ve değerlendirme yapabilmesini sağlamak; böylece öğrenci-

nin hedef dilde kendini ifade edebilme becerisini geliştirmek,

- Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeye ait söz varlığını genel anlamda tanımalarına imkan sağlamak ve edebi metinler aracılığıyla söz dağarcığını geliştirmek,
- Öğrencilerin karşılaştığı yeni dünya vasıtasıyla kendi yaşantısının farkına varmasını , kendi yaşantısıyla hedef kültürdeki yaşantıyı mukayese etmesini sağlayarak bunları sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamak .

Araştırmanın Amacı

Bu proje çalışmamızın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinden örneklem olarak seçilen temel seviye setinde, kültür aktarımının ne derece yapıldığını ve kültürel öğelerin hangi beceri alanlarında olduğunu tespit etmektir.

Alt amaçlar

- Yabancılara Türkçe öğreten ders kitaplarında kültür aktarımı nasıl yapılmaktadır?
- Yabancılara Türkçe öğreten işitsel materyallerde kültür aktarımı nasıl yapılmaktadır?
- Dil becerilerine göre kültür aktarımı nasıl bir farklılık göstermektedir?

Sınırlılıklar

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinin kültür aktarımı açısından sahip olması gereken nitelikler ve *Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti 1-2 Yeni Öğrenenler İçin Ders Kitabı 1-2 ve Dil bilgisi 1-2 kitapları ile Etkileşimli Türkçe Öğretimi Uygulamaları 1-2 ses CD' leri ve Seyir Dünyası 1-2 VCD' leri ile sınırlıdır.*

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi (tarama modeli) yapılmıştır. DİLSET yayınlarının hazırlamış olduğu *Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti 1-2 Yeni Öğrenenler İçin Ders Kitabı 1-2 ve Dil bilgisi 1-2 kitapları ile Etkileşimli Türkçe Öğretimi Uygulamaları 1-2 ve Seyir Dünyası 1-2*, belirli ölçütlere göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yayınlar oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise DİLSET yayınlarının hazırlamış olduğu *Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti* seçilmiştir.

Setin sadece *Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti 1-2 Yeni Öğrenenler İçin Ders Kitabı 1-2 ve Dil bilgisi 1-2 kitapları ile Etkileşimli Türkçe Öğretimi*

Uygulamaları 1-2 ses CD' leri ve Seyir Dünyası 1-2 VCD' leri incelenmiş, setin çalışma kitapları ve öğretmen kitapları, kitaplarla aynı kültürel öğeleri içermeleri nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada öncelikle dil öğretimi ve yabancılarla Türkçe öğretimi üzerine yazılmış ve ulaşılabilen tüm kaynaklar taranmış ve elde edilen bilgilerden hareketle konuyla ilgili önceden yapılan çalışmalarla ilişkilendirmeler yapılarak araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Sonrasında Okur ve Keskin'in (2013: 1628) oluşturdukları metinlere yansıyan kültürel öğeler ve alt öğeler tablosu kullanılarak kültür öğeleri, dört temel dil becerisi (dinleme-izleme, okuma-anlama, konuşma, yazma) ve dil bilgisi alanı dikkate alınıp tablolara işlenerek sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Metinlere yansıyan kültürel öğeler ve alt öğeler tablosu kullanılarak sınıflandırılan kültür öğeleri, içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve yine tablolara işlenerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde temelde

yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227 akt. Canbulat ve Dilekçi, 2013: 220)

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Günlük Yaşamla İlgili Kültürel Aktarımlar

a. Yiyecek İçecek:

Bu başlık altında yiyecekler ve içecekler incelenmektedir. Daha çok yerel tatlar ve yemeklerin konu edinildiği bu başlık altında kola, makarna, pizza gibi tüm ülkelerde tüketilen yiyeceklerin üzerinde durulmamış, sadece Türkiye'de olan ve Türklere has yemekler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yiyecekleri de tencere ve fırın yemekleri, balıklar, hamur işleri, çorbalar, tatlılar ve kahvaltılıklar olarak beş başlık altında inceleyeceğiz

Yiyecekler

Sette isimleri geçen tencere ve fırın yemekleri şunlardır:

Tablo 8. Tencere ve fırın yemekleri

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | İzleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|-----------------|---------|------------|--------|----------|--------------|--------|---------|-------|-------------|
| Çiftlik köfte | 1 | | | | | 1 | | | |
| Dolma | 3 | 1 | | | 1 | 3 | | | |
| Döner | 3 | | | | 1 | 2 | | | |
| Et kavurma | 2 | | | | | | 2 | | |
| Et sote | 1 | | | | | 1 | | | |
| Etlı bezelye | 1 | | | | | 1 | | | |
| Etlı fasulye | 2 | | | | 1 | | 1 | | |
| Izgara et | 1 | | | | | 1 | | | |
| İzmir köfte | 1 | | | | | | 1 | | |
| Kaburga | 1 | | | | | 1 | | | |
| Karnıyarık | | 1 | | | 1 | | | | |
| Kebap | 7 | 2 | 1 | | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| Kıymalı ıspanak | 1 | | | | | | 1 | | |
| Kıymalı yumurta | 1 | | | | | 1 | | | |
| Kuru fasulye | | 2 | | | 1 | | | 1 | |
| Kuzu şiş | 1 | | | | | 1 | | | |
| Kuzu tandır | 1 | | | | | 1 | | | |
| Mantar güveç | 1 | | | | | 1 | | | |
| Manti | | 1 | | | 1 | | | | |
| Menemen | | | | | | | | | |
| Patlıcan güveç | 1 | | | | | 1 | | | |
| Pilav | 3 | 1 | 1 | | 2 | 1 | 1 | | 1 |
| Salçalı köfte | | 1 | | | 1 | | | | |
| Tavuklu pilav | | 1 | | | | | | | 1 |
| Taze fasulye | 4 | 1 | | | 2 | 2 | 1 | | |
| Yaprak sarması | 1 | | | | | | 1 | | |

En çok geçen yemek çeşidi 10 kez ile kebaptır. 5 kez ile taze fasulye ve pilav, 4 kez ile dolma, 3 kez ile döner ve 2 kez ile etli ve kuru fasulye ile et

kavurma takip etmektedir. Diğer yemekler ise sadece 1 kez geçmektedir. Bu öğeler, metinde 37, etkinlikte 12, soruda 2 kez; beceri alanı olarak

bakıldığında, okuma -anlamada 12, dinlemede 24, konuşmada 9 ve dil bilgisi alanında da 3 kez geçmiştir

Dünyada, özellikle Avrupa'da en çok bilinen yemek çeşidinin kebab ve döner olması ile sette yer alma oranı arasında doğru orantı vardır. Yine Türk mutfağında en çok tüketilen yemek olan pilavın da

sette adının çok geçtiğini görmekteyiz. Sebze yemekleri olarak baktığımızda da taze ve kuru fasulye ve dolma da bilinen sebze yemekleridir. Hiç şüphesiz yemek çeşitleri bu kadar değildir. Temel düzeye göre kanaatimizde yeterli miktarda yemek adı geçmiştir.

Tablo 9. Hamur İşleri

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|---------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Börek | 1 | | 2 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Gözleme | 1 | | | | | 1 | | | |
| Kek | 2 | | | | | 2 | | | |
| Pide | 1 | | | | | 1 | | | |
| Simit | 3 | | | | | 3 | | | |
| Lavaş | 1 | | | | | 1 | | | |

Listeye göz attığımızda en çok 3 kez ile böreğin ve simitin daha sonra 2 kez ile kekin geçtiğini, pide, gözleme ve lavaşın ise birer kez yer aldığını görülmektedir. Bu öğeler ,metinde 9 ve soruda 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında okuma -anlamada 1, dinlemede 7, konuşmada 1 ve dil bilgisi alanında da 1 kez geçmiştir.

Simit diğerlerine göre daha tanınmış bir yiyecek olup, tanıtılan diğer hamur işlerinden özellikle pidenin pizzaya benzemesi bakımından kullanılmasında fayda olduğunu düşünmekteyiz. Türklerin misafirlerine çayın yanında en çok kek ve börek ikram etmelerinden dolayı, kek ve böreğin de isim olarak daha çok geçmesinin normal olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Balıklar

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|----------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Hamsi | 2 | 2 | | | 4 | | | | |
| İstavrit | 2 | | | | 2 | | | | |
| Levrek | 1 | 1 | | | 2 | | | | |
| Palamut | 2 | | | | 2 | | | | |
| Sazan | 1 | | | | 1 | | | | |
| Uskumru | | 1 | | | | | | | |

Tabloya baktığımızda hamsinin 4 , palamut, levrek ve istavritin 2, diğerlerinin ise 1 kez geçtiği görülmektedir. Bu mutfak kültürü öğeleri ,metinde 8 ve etkinlikte 4 kez; okuma-anlama beceri alanında ise 11 kez yer almıştır.

Türk mutfağında özellikle Karadeniz Bölgesinde çok tüketilen bir balık olan hamsinin , sette adının daha çok geçmesi ülkemiz denizlerinde bol avlanabilen bir balık olmasındandır.

Tablo 11. orbalar

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|----------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Domates | | 1 | | | | | 1 | | |
| Ezogelin | | 2 | | | 1 | | 1 | | |
| Mantar | | 1 | | | | | 1 | | |
| Mercimek | | 1 | | | 1 | | | | |
| Tarhana | | 1 | | | 1 | | | | |
| Tavuk | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Yayla | | | 1 | | 1 | | | | |

Listeye bakıldığında ezogelin, tavuk çorbalarının 2 kez, diğerlerinin ise 1 kez geçtiği görölmektedir. Bu ögeler ,metinde ve soruda 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında okuma -anlamada 5 ve konuşmada 4 kez geçmiştir

Özellikle Türk kültüründe hasta insanlara tavuk orbası içirilmesi geleneği vardır. Bununla birlikte mercimek orbasının Türk yemek kültüründe çok daha yaygın tüketilmesine rağmen, sette adının az geçmesi ilginçtir.

Tablo 12. Tatlılar

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|---------------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Ayva tatlısı | | | | | | | | 1 | |
| Baklava | 2 | 1 | | | 2 | | 1 | | |
| Kabak tatlısı | | 1 | | | 1 | | | | |
| Kadayıf | | 1 | | | 1 | | | | |
| Künefe | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | |
| Muhallebi | | | 1 | | 1 | | | | |
| Revani | 1 | | | | | | 1 | | |
| şekerpare | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | |
| Sütla | 2 | 2 | 1 | | 3 | | 1 | 1 | |

Listeye baktığımızda sütlacın 5, baklavanın 3,şekerpare ve künefenin 2, diğer tatlıların ise birer kez geçtiği görölmektedir. Bu ögeler ,metinde 6, etkinlikte 8 ve soruda 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında okuma -anlamada 10, dinlemede5,konuşmada 1 ve yazma alanında 2 kez geçmiştir

Baklavanın geleneksel Türk tatlısı olarak kabul görmesine ve öлке dışında bile bilinmesine karşın, listede sütlacın baklavadan daha çok geçtiği görölmüştür. Baklava, yapımı oldukça zahmetli ve uzun süren, şerbetli bir tatlıdır. Yine de özellikle dini bayramlarda misafirlere en çok ikram edilen tatlı baklavadır.

Tablo 13. Kahvaltılıklar

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|-------------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Bal | | 2 | | | | 1 | | | 1 |
| ikolata | | 1 | | | | 1 | | | |
| Domates | | 1 | | | | 1 | | | |
| Helva | | 1 | | | | | | | 1 |
| Krem peynir | | 1 | | | | 1 | | | |
| Menemen | | 1 | | | | 1 | | | |

| | | | | |
|-----------|---|---|---|---|
| Peynir | 3 | | 2 | 1 |
| Reçel | 1 | | 1 | |
| Salatalık | 1 | | 1 | |
| Yumurta | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Zeytin | 3 | 1 | 2 | 1 |

Tabloya bakıldığında zeytinin ve yumurtanın 4 kez, peynirin 3 kez, balın 2 kez ve diğerlerinin 1 kez geçtiği görülmüştür. Bu öğeler ,metinde 18 ve etkinlikte 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında dinlemede 13, yazmada 2 , dil bilgisi alanında ise 5 kez geçmiştir

Türk mutfağında kahvaltı çok zengin bir öğündür. Zeytin, peynir ve yumurta kahvaltıda çoğunlukla

bulunan yiyeceklerdir. Zeytin ve peynir, çeşidine göre farklı fiyat aralıklarıyla her sofrada kahvaltıda tüketilen yiyecekler olduğu için sette adının çok geçtiği görülmüştür. Bununla birlikte Türk yemek kültüründe her öğünde vazgeçilmez olan ve çoğunlukla tüketilen beyaz ekmeğin, sette adının çok nadir geçmesinin şaşırtıcı bir durum olduğu düşünülmektedir.

Tablo 14. İçecekler

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|----------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Ayran | 5 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Cacık | 1 | | | | 1 | | | | |
| Çay | 13 | 5 | | 2 | 1 | 10 | 1 | | 8 |
| Kahve | 4 | 5 | | | 1 | 3 | | 2 | 3 |
| Limonata | | 1 | | | 1 | | | | |

Listede baktığımızda çayın 20 kez, kahvenin 9 kez, ayranın 8 kez, limonatanın ve cacığın1 kez geçtiği görülmektedir. Bu öğeler ,metinde 23, etkinlikte 8, soruda 1 ve görselde 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında ise okuma -anlamada 5, dinlemede 16, konuşmada 2,yazmada 3 ve dil bilgisi alanında 1 kez geçmiştir

Çayın diğer tüm içeceklerden daha çok geçmesinin sebebi, çayın Türk kültüründeki yerinin ayrı olmasıdır. Çay, arkadaşlık ve sohbet ortamının vazgeçilmezlerinden biridir. Çayın, sosyal yaşamın en çok tercih edilen içeceği olmasının sebeplerinden biri de ucuz ve kolay ulaşılabilir olmasıdır. Özellikle Rize Çayı olarak tabir edilen siyah çay, bugün

ülkemizde günün her saatinde toplumun her kesimi tarafından tüketilmektedir. Atasözlerine konu olacak kadar Türk kültüründe yeri olan kahvenin sayıca listede çok geçmesi, bize çay kadar olmasa da kahvenin de günlük hayatta çok tercih edilen bir içecek olduğunu göstermektedir. Geleneksel Türk içeceği sıfatını taşıyan ayranın, Türk yemek kültüründe özellikle kebablarla birlikte çok tüketilen içecek olması sebebiyle sette adının çok geçtiği düşünülmektedir.Yine Türk yemeklerinin yanında tüketilen cacığın da sette yer alması olumludur. Kanaatimizce temel düzeye göre yeterli miktarda içecek adı geçmiştir.

Tablo 15.1b.Yemek zamanları, sofrada adabı

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|----------------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Afiyet olsun | 3 | 1 | | | 1 | 2 | | | 1 |
| Elinize sağlık | 3 | 1 | | | | 3 | | | 1 |

Tabloya baktığımızda afiyet olsun ve elinize sağlık kalıp ifadelerinin 4 kez geçtiği görülmektedir.Metinde 3 ve etkinlikte 2 kez geçen kültür öğeleri; beceri alanı olarak bakıldığında okuma-anlamada 1 , dinlemede 5, dil bilgisi 2 kez geçmiştir.

Kültür aktarımı açısından baktığımızda, afiyet olsun ve eline sağlık ifadeleri, Türk yemek kültüründe sofrada en çok kullanılan iki kalıp ifade olmaları sebebiyle bu kadar çok kullanılmışlardır.

Tablo 16. 1c. Resmi tatilleri-çalışma zamanları

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|-----------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Cumartesi | 1 | | | | | 1 | | | |
| Pazar | 3 | | | | 2 | | | | 1 |

Listeye baktığımızda cumartesi gününün 1 kez, pazar gününün ise 3 kez geçtiği görülmektedir. Bu ögeler, metinde 4 kez; dinlemede 1 ,okuma-anlamada 2 dil bilgisi alanında ise 1 kez geçmiştir.

Türkiye'de cumartesi günü özel işyerlerinde çalışma olduğu düşünüldüğünde pazar gününün tatil günü olarak isminin fazla geçmesi normaldir. Pazar günü, ailelerin birlikte zaman geçirdikleri bir gündür.

Tablo 17. 1d. Boş zaman etkinlikleri,hobileri

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|---------------------------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Basketbol oynamak | 1 | | | | | | 1 | | |
| Fotoğraf çekmek | 1 | | | | | 1 | | | |
| Futbol oynamak | 1 | | | | | | 1 | | |
| Gazete okumak | 1 | | | | 1 | | | | |
| Hayvanat bahçesine gitmek | | 1 | | | | | | | 1 |
| Kitap okumak | 4 | 1 | | | | 3 | 1 | | 1 |
| Müzik dinlemek | 1 | | | | | 1 | | | |
| Para koleksiyonu | 1 | | | | | | 1 | | |
| Piknik | 2 | 3 | 1 | | | 2 | | 1 | 3 |
| Pul koleksiyonu yapmak | 1 | | | | | | 1 | | |
| Seyahat etmek | | 1 | | | | | | 1 | |
| Sinemaya gitmek | 1 | 1 | | | | | 1 | | 1 |
| Spor yapmak | 2 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 |
| Televizyon seyretmek | 2 | | | | | 2 | | | |

Tabloya baktığımızda boş zaman etkinliği ve hobi olarak 6 kez ile pikniğin, 5 kez ile kitap okumanın, 3 kez ile spor yapmanın ve 2 kez ile sinemaya gitmenin ve televizyon seyretmenin yer aldığı görülmektedir. Bu kültür ögeleri, metinde 18 kez, etkinlikte 8 kez ve soruda 1 kez; beceri alanı olarak bakıldığında okuma-anlamada 1 kez, dinlemede 10, konuşmada 7, yazmada 2 ve dil bilgisi alanında 7 kez geçmiştir.

Özellikle ilkbahar ve yaz aylarında Türk ailelerinin boş zaman etkinliği olarak yaptığı pikniğin kültür ögesi olarak 6 kez geçmesi oldukça doğaldır.

Bununla birlikte, Türklerin kitap okuma alışkanlığının diğer ülkelere göre daha az olduğunun bilinmesine rağmen tabloda böyle bir sonuç çıkması ilginçtir.

Tablo 18. 1e. Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Abla | 1 | | | | | 1 | | | |
| Amca | 1 | | 2 | | | 1 | | | 3 |
| Dayı | 1 | 2 | 1 | | 1 | | 1 | | 2 |

| | | | | | | | | |
|--------|---|---|---|--|---|---|---|---|
| Dede | 1 | | | | | 1 | | |
| Enişte | 2 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 |
| Hala | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 |
| Nine | 2 | | 1 | | | 1 | | 2 |
| Teyze | 4 | 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Yeğen | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| Yenge | 3 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 |

Tabloda teyze 7, yenge ve dayı 4, amca,dede,nine ve enişte 3, yeğen ve hala 2, diğerleri ise 1 kez geçmiştir.Bu kültür öğeleri, metinde 17, etkinlikte 6 ve soruda 7 kez; beceri alanı olarak bakıldığında ise okuma-anlamada 3, dinlemede 8, konuşmada 4, yazmada 2 ve dil bilgisi alanında 14 kez geçmiştir. Özellikle teyze, yenge, dede, dayı ve amca isimleri-

nin fazla geçmesinin sebebi, Türk kültüründe iletişim kurulurken akrabalık ilişkisi olmayan kişilere de bu isimlerle hitap edilmesidir. Nine isminin ise, Türk kültüründe babaanne ve anneanne için ortak kullanıldığından çok geçtiği görülmektedir. Kanaatimizce temel düzey için yeterlidir.

Tablo 19.1f. Yeme ve içme alışkanlıkları

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|--|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|--|
| Aile salonumuz üst kattadır. | 1 | | | | | 1 | | | |
| Garson yemek tavsiye edebilir. | 1 | | | | | 1 | | | |
| Sabah kahvaltısında çorba içelim | | | 1 | | | | | | 1 |
| Yemekten sonra meyve yedik. | | | 1 | | | | | | 1 |
| Tabloda geçen cümleler, metinde 2, soruda 2 kez ; dinlemede 2 ve dil bilgisi alanında yine 2 kez geçmiştir. Bu ifadeler, yemek kültürümüzde sıklıkla | | | | | | | | | kullanılmakta olup başka kültürlerde pek rastlanmayan ifadelerdir. |

Tablo 20. 1h. Spor

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|---|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|---|
| Cirit | | | | 1 | | | 1 | | |
| Güreş | 1 | | | | | 1 | | | |
| Hakan Şükür | 1 | 1 | | | 2 | | | | |
| Naim Süleymanoğlu | | | 2 | | | | 1 | | 1 |
| Tabloya göre sporla ilgili kültür öğeleri metinde 3, soruda 2 ve görselde 1 kez ; okuma-anlamada 1,dinlemede 1, konuşmada 1 ve dil bilgisi alanında 1 kez geçmiştir. Tabloda adı 2 kez geçen Naim Süleymanoğlu, Türkiye'ye olimpiyatlar tarihinde | | | | | | | | | güreş dışında ilk altın madalya kazandıran sporcudur. Tabloda adı yine 2 kez geçen Hakan Şükür ise Dünya Kupası tarihinin en hızlı golünü 11. saniyede atan sporcudur. Bununla birlikte güreş ve cirit de Türk ata sporlarıdır. |

Tablo 21. 1.i Müzik

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|------------------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Bariş Manço | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | |
| İbrahim Tatlıses | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 |
| Kayahan | 1 | | | | | 1 | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Kubat | | 1 | | | | 1 | |
| Levent Yüksel | 1 | | | 1 | | | |
| Mazhar Fuat Özkan | 1 | | | | | | 1 |
| Muazzez Ersoy | | 1 | | | | 1 | |
| Mustafa Sandal | 1 | | 1 | | 1 | 1 | |
| Orhan Gencebay | | 1 | | 1 | | | |
| Orhan Hakalmaz | 1 | | | | 1 | | |
| Sertab Erener | 1 | | | 1 | | | |
| Sezen Aksu | 3 | | | 2 | 1 | | |
| Tarkan | 1 | 2 | | | 1 | 1 | 1 |
| Zara | 1 | | 1 | | 1 | 1 | |
| Zeki Müren | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |

Tabloda Tarkan ve Sezen Aksu 3 kez, Barış Manço, İbrahim Tatlıses, Zeki Müren, Mustafa Sandal ve Zara 2 kez, diğerleri ise birer kez geçmektedir. Bu kültür öğeleri, metinde 12, etkinlikte 7, soruda 4 ve görselde 1; beceri alanı olarak bakıldığında ise okuma-anlamada 5, dinlemede 8, konuşmada 7, yazmada 1 ve dil bilgisi alanında 3 kez geçmiştir. Popüler müzik kültürü olarak baktığımızda Sezen Aksu ve Tarkan'ın Türk Pop Müziğinin en bilinen

ve sevilen sanatçıları olmaları dolayısıyla çok geçtiği görülmektedir. Türk müzik kültüründe Zeki Müren Türk sanat Müziğinin, Barış Manço ise Türk Pop Müziğinin dünya çapında tanınmış iki ünlü sanatçısıdır. Bununla birlikte İbrahim Tatlıses, Mustafa Sandal ve Zara da farklı müzik türlerinin sevilen sanatçılarıdır.

Tablo 22. 2b. Selamlaşma ifade ve davranışları

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|--------------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Güle güle | 4 | 1 | | | 3 | | | 1 | 1 |
| Günaydın | 4 | | 1 | | 1 | 1 | | 2 | 1 |
| Hoş bulduk | 7 | | | | 2 | 4 | | | 1 |
| Hoş geldiniz | 7 | | 2 | | 2 | 3 | | 3 | 1 |
| Hoşça kal | 6 | 4 | | | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| İyi akşamlar | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | |
| İyi geceler | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 2 | |
| İyi günler | 2 | 2 | 1 | | 3 | 1 | | 1 | |
| Merhaba | 18 | 1 | 1 | | 12 | 1 | 1 | 1 | 5 |

Tablodan da görüldüğü üzere merhaba 20, hoşça kal 10, hoş geldiniz 9, hoş bulduk 7, güle güle, günaydın ve iyi günler 5, iyi geceler ve iyi akşamlar 3 kez geçmektedir. Bu kültür öğeleri, metinde 50, etkinlikte 10 ve sorularda 7; beceri alanı olarak bakıldığında ise okuma-anlamada 5, dinlemede 8, konuşmada 7, yazmada 1 ve dil bilgisi alanında 3 kez geçmiştir. Türk kültüründe

selamlaşırken günün her saatinde en sık kullanılan ifade merhaba olduğundan sette bu kadar çok geçmesi normaldir. Hoş geldiniz, hoş bulduk, hoşça kal ve güle güle ifadeleri ise Türk misafirperverliğinde sıklıkla kullanılan selamlaşma, karşılama ve uğurlama ifadeleridir. Kanaatimizce temel seviyeye göre yeteri kadar selamlaşma ifadesi kullanılmıştır.

Tablo 23. 2c.Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|---|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Ben sık sık onları ziyaret ediyorum. Benim çok özel ailem var. Ben onları çok seviyorum. | 1 | | | | 1 | | | | |
| Bizim akrabalarımızın yüzde yirmisi bu binada oturuyor. Onun için sık sık birbirimizi ziyaret ederiz. | 1 | | | | | | | | 1 |
| Büyük babam ve büyük annem sık sık bize gelir. | 1 | | | | | | | | 1 |
| Büyüklerimize karşı saygılı olmalıyız. Her insanın kendinden büyüklere saygı göstermesi insalık görevidir.Özellikle yaşlılara.Bugün biz onlara bakarız, yarın da bizim çocuklarımız bize... | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 |
| Hafta sonu dedeni ziyaret edecek misin? İşimi bitirince ninemi ziyaret edeyim. | 1 | | | | | | | | 1 |

Tablodan görüldüğü üzere kültürle ilgili cümleler, metinde 6 kez; beceri alanı olarak bakıldığında ise okuma-anlamada 1, dinlemede 1 ve dil bilgisi alanında 4 kez geçmiştir. Yukarıdaki tabloda geçen cümleler, Türk kültüründe akrabalık ilişkileri ve aile bağlarının kuvvetli olması sebebiyle sık kullanı-

lan ifadelerdir. Türk toplumunda günümüzde de nine ve dede ile birlikte yaşanan geleneksel aileler görülmektedir. Bu bağlamda akrabalık bağları, aile büyüklerinin sayesinde daha güçlü devam edebilmektedir.

Tablo 24. 2e.Konuk etme-ikram ve hediyeler

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|--|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Bir çay ikram ederiz. O zaman ben hemen bir kek yapayım. | 1 | | | | | 1 | | | |
| Büyük babam ve büyük annem sık sık bize gelir. Bu akşam da bize gelebilirler. Annem akşam için pasta ve kek hazırlıyordur. | 1 | | | | | | | | 1 |
| Elinize sağlık çay çok güzeldi. Misafirler için çok güzel yemek hazırlandı. | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 |

Ögeler , metinde 3, etkinlikte 1 kez; beceri alanı olarak bakıldığında da dinlemede 2 ve dil bilgisi alanında ise 2 kez geçmiştir. Tablodan da görüldüğü üzere Türk misafirperverliği, sosyal yaşamda önemli bir kültür ögesi olarak karşımıza çıkmakta-

dır. Türk misafirperverliği, bizi diğer toplumlardan ayıran önemli bir kültürel özelliğimizdir.Sette bunun yer alması, kültür akatırımı açısından yerinde olmuştur.

4. Edebiyat -Sanat ve Müzik ile İlgili Kültürel Aktarımlar

Tablo 25. 4a.Edebiyat

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlamaya | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|-----------------------|---------|------------|--------|----------|----------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Behçet Necatigil | | 1 | | | | | | | 1 |
| Masal | | | 1 | | | | | | 1 |
| Mehmet Akif Ersoy | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 |
| Nasreddin Hoca | | 1 | | | | | | | 1 |
| Necip Fazıl Kısakürek | | 1 | | | | | | | 1 |
| Ömer Seyfettin | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 |
| Yunus Emre | 1 | | | | | | | | 1 |

Tabloya bakıldığında edebiyat ilgili ögelerden , Mehmet Akif Ersoy 3, Ömer Seyfettin'in 2 ve diğerlerinin 1 kez geçtiği görülmektedir. Bu ögeler, metinde 3, etkinlikte 5,sorularda 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında da dinlemede 2,konuşmada 1 ve dil bilgisi alanında ise 7 kez geçmiştir.

İstiklal Marşımızın yazarı Mehmet Akif Ersoy, Türk toplumu tarafından en bilinen şair olduğundan

ismi çok geçmiştir.Yine Ömer Seyfettin, Türk hikayeciliğinin en bilinen yazarlarından biridir.Necip Fazıl Kısakürek de bilinen şairlerimizdendir. Yunus Emre şiirleri ile Türk halk edebiyatının en önemli anonim eserleri olan masal ve Nasreddin hoca fıkralarının, temel seviye öğrencilerine yönelik olan sette az geçmesinin sebebinin, kültür ögelerini dolaylı yolla aktarmaları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 26. 4b.Müzik

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlamaya | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|-------|---------|------------|--------|----------|----------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Saz | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| Türkü | | | | 1 | 1 | | | | |

Tablodan da görüldüğü üzere saz 2, türkü ise 1 kez yer almıştır.Bu ögeler, etkinlikte 1,görselde ise 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında da okuma anlamada 1, dinlemede 1 ve yazmada 1 kez geçmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere, Türk Halk Müziğinin en önemli iki ögesi olan saz ile dilin kültürel ögelerinin en çok görüldüğü müzik eseri olan türkülerimizin sette yer alması, Türk kültürünün aktarılması açısından yerinde olmuştur.

Tablo 27. 4d.Gösteri sanatları

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlamaya | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|--------------|---------|------------|--------|----------|----------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Halay | | 1 | | | | 1 | | | |
| Zeybek oyunu | | | 1 | | | | | 1 | |

Tabloya bakıldığında geleneksel Türk halk oyunlarının en bilinen oyunlarından olan zeybek oyunu ve halayın sette birer kez geçtiği görülmüştür. Bu ögeler metinde 1 ve soruda 1 kez; beceri alanı ola-

rak bakıldığında da dinlemede 1 ve yazmada 1 kez geçmiştir.

Özellikle halayın düğünlerimizin vazgeçilmez oyunu olduğu düşünüldüğünde sette geçmesi yerinde olmuştur.

Tablo 28. 4e. El Sanatları Geleneği

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|-------------------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Bakırcılık sanatı | | | | 1 | | 1 | | | |
| Çini sanatı | | | | 1 | | 1 | | | |
| Kilim | | | | 1 | | | 1 | | |

Tabloya bakıldığında bakırcılık sanatının 1, çini sanatının 1 ve kilimin 1 kez geçtiği görülmüştür. Bu kültür öğeleri görselde 3 kez; beceri alanı olarak bakıldığında ise dinlemede 2 ve konuşmada 1 kez yer almıştır.

Sette el sanatlarından sadece bakırcılık, çini ve kilim sanatlarına yer verilmiştir. Kültür aktarımı açısından isimlerinin daha çok geçmesi faydalı olabilirdi.

5. Gelenekler ve Folklor ile İlgili Kültürel Aktarımlar

Tablo 29. 5a. Özel günler ve gelenekler

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|--|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı | | 2 | | | 1 | | 1 | | |
| 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı | 1 | 2 | | | 1 | 1 | 1 | | |
| 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı | | 2 | | | 1 | | 1 | | |
| 30 Ağustos Zafer Bayramı | | 2 | | | 1 | | 1 | | |
| Anneler Günü | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 |
| Bayramın kutlu olsun | 1 | | | | | 1 | | | |
| Bayramlarda büyüklerin elleri öpülür. Büyükler çocuklara hediye verir. | | | 1 | | | | | 1 | |
| Bayramlarda çevreyi süsleriz, törenler yaparız. | | 1 | | | 1 | | | | |
| Çocuklar bayram için süslendi | | 1 | | | | | | | 1 |
| Kurban Bayramı | | 1 | | | 1 | | | | |
| Ramazan Bayramı | | 2 | | | 1 | | 1 | | |
| Ülkemizde bayram öncesinde ev temizliği yapılır. | | 1 | | | | 1 | | | |

Tabloda 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının 3, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı, Ramazan Bayramı ve Anneler Günü'nün 2, diğerlerinin ise 1 kez geçtiği görülmüştür. Bu öğeler, metinde 2, etkinlikte 15, soruda 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında da okuma-anlamada 7, dinlemede 3, konuşmada 5, yazmada 2 ve dil bilgisinde 2 kez yer almıştır. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, dün-

yada kutlanan tek çocuk bayramıdır. Bu bayramda okul ve sınıflar öğrenciler tarafından süslenir. Başka ülkelerden de çocuklar ülkemize gelerek bu bayramı kutlamaktadır. Ramazan ve kurban bayramları ise küçüklerin büyükleri ziyaret ettiği ve ellerini öptüğü, büyüklerin de çocuklara hediyeler verdiği, Türk toplumunda çok önemli yeri olan dini bayramlarımızdır. Kanaatimizce bu bayramların sette geçmesi kültürümüzün aktarımı açısından yararlı olmuştur.

Tablo 30. 5b.Sözlü Anlatımlar ve Sözlü Gelenekler

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|---|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Acil şifalar dilerim | 2 | | | | 1 | 1 | | | |
| Allah başıslasın | | | 1 | | | | | | 1 |
| Allah mesut etsin | | | 1 | | | | | | 1 |
| Allah razı olsun | | 1 | | | | | | | 1 |
| At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan kalır | 1 | | | | | | | | 1 |
| Ayaklarına kara sular inmek | | 1 | | | | | | | 1 |
| Başından kaynar sular boşalmak | | 1 | | | | | | | 1 |
| Başınız sağ olsun | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | |
| Dokuz canlı olmak | 1 | | | | | 1 | | | |
| Dünya etme bulma dünyasıdır | 1 | | | | | 1 | | | |
| Ele avuca sığmamak | 1 | | | | | | | | 1 |
| Duyduk duymadık demeyin | | 1 | | | | | | | 1 |
| Geç olsun güç olmasın | 1 | | | | | | | | 1 |
| Geçmiş olsun | 2 | | 2 | | 3 | 1 | | | |
| Gözünüz aydın | 1 | | 2 | | | 1 | | | 2 |
| Güneş girmeyen eve doktor girer | | 1 | | | | | | | 1 |
| Hayırlı olsun | | | 1 | | | | | | 1 |
| Hayırlı işler | 1 | | | | 1 | | | | |
| Her şey gönlünüzce olsun | | 1 | | | | | | | 1 |
| Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır | | 1 | | | | | | | 1 |
| İyi günlerde kullanın | 1 | | | | 1 | | | | |
| Karadenizliler güzel kelimesi yerine cüzel derler | 1 | | | | | 1 | | | |
| Kim söyledi? Kuşlar söyledi | 1 | | | | | 1 | | | |
| Kısmet | 1 | | | | | 1 | | | |
| Kolay gelsin | | 1 | | | | | | | 1 |
| Kutlu olsun | | | 1 | | | 1 | | | |
| Kolu kanadı kırılmak | 1 | | | | | 1 | | | |
| Minareyi çalan kılıfını hazırlar | | 1 | | | | | | | 1 |
| Mübarek olsun | | | 1 | | | 1 | | | |
| Ne var, ne yok? | | | 1 | | | 1 | | | |
| Ömrün uzun olsun | | 1 | | | | | | | 1 |
| Sağ ol | 2 | 2 | | | 1 | 1 | | | 2 |
| Sır küpü | 1 | | | | | | | | |
| Sır tutmak | 1 | | | | 1 | | | | |
| Sır vermek | 1 | | | | 1 | | | | |
| Sırta ermek | 1 | | | | 1 | | | | |
| Sırta kadem basmak | 1 | | | | 1 | | | | |
| Sora sora Bağdat bulunur | | | 1 | | | | | | 1 |
| Süt dökmüş kediye dökmek | | 1 | | | | | | | 1 |

Tabloya baktığımızda sağ ol ve geçmiş olsun ifadesinin 4, gözünüz aydın ifadesinin 3, acil şifalar dilerim ifadesinin 2, diğer kalıp ifadelerin deyimle-

rin ve atasözlerinin ise 1 kez geçtiği görülmektedir. Bu kültür öğeleri, metinde 24, etkinlikte 13, soruda 12 kez; beceri alanı olarak bakıldığında da okuma-

anlamada 12, dinlemede 14 ve dil bilgisi alanında ise 22 kez geçmiştir. Deyimlerin ve kalıp ifadelerin sette yer alması, öğrenciye günlük yaşamda yaşanan dilin kültürünü aktarma anlamında yerinde olmuştur. Sette en çok rastlanılan ifadeler de zaten

günlük yaşamda en sık kullanılan ifadelerdendir. Bununla birlikte setin temel düzey öğrencilerine yönelik olması sebebiyle sette yer alan atasözlerinin anlamının, öğrenciler tarafından anlaşılamayacağını düşünmekteyiz.

Tablo 31. 5d. Doğum, evlilik gelenekleri

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|---|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Düğün görüntüleri halay | 1 | 1 | | | | 1 | | | |
| Düğünde gelinle damada altın ve para takılır. | | 1 | | | | | 1 | | |
| Düğünler Türkiye'nin değişik bölgelerinde farklı şekilde olur. Bizim memleketimizde düğünler genellikle kız evinde başlar. Bahçede devam eder. Anne-baba ve oğulları önce isteyeceği kızın evine gider. Çikolata ve çiçek götürürler, oturur, sohbet ederler. Kız kahve getirir. Kahvelerini içerler, daha sonra da merasim başlar. Eskiden üzerinde gelinlerin getirildiği atların yerini günümüzde arabalar almıştır. | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | |
| nişan bozulması | 1 | | | | | | | | 1 |
| Söz kesmek ve nişanlanmak evlilik öncesi yapılan törenlerdir. | | | 1 | | | | | 1 | |
| Türkiye'de düğünlerden önce davetiye dağıtılır. | 1 | | | | | 1 | | | |
| Ülkemizde insanlar genellikle 25-30 yaş arasında evlenir. | | 1 | | | 1 | | | | |
| Tablodan da görüldüğü üzere Türk halk kültüründe çok önemli bir yeri olan düğün ve düğün gelenekleri sette yer almıştır. Kültürle ilgili cümleler, metinde 4, etkinlikte 3 soruda 2 kez; beceri alanı olarak bakıldığında ise dinlemede 3, konuşmada 2, yazmada 2 ve dil bilgisi alanında 1 kez geçmiştir. | | | | | | | | | |

Özellikle Seyir Dünyası-2 VCD' sinde yabancı öğrencilerin gerçek bir düğüne götürülerek düğüne ilgili bilgi almaları kültür öğelerini kavramaları açısından yerinde olmuştur. Sette doğum gelenekleri ile ilgili bir bilginin yer almaması eksiklik olarak düşünülebilir.

7. Coğrafya ve Mekan ile İlgili Kültürel Aktarımlar

Tablo 32. 7. Yer (iller ve /veya diğer yerleşim yerleri)

| Öge | Metinde | Etkinlikte | Soruda | Görselde | Okuma-anlama | Dinleme izleme | Konuşma | Yazma | Dil bilgisi |
|-----------|---------|------------|--------|----------|--------------|----------------|---------|-------|-------------|
| Adalar | | | 1 | | | | | | 1 |
| Ayasofya | 4 | | 1 | 1 | 1 | 3 | | | 2 |
| Boğaz içi | | | | 1 | | | | | |
| Dikilitaş | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 |

| | | | | | |
|-------------------------|----|---|---|---|---|
| Dolmabahçe Sarayı | 3 | | 1 | 2 | |
| Efes Antik Kenti | | 2 | | | 1 |
| Galata Kulesi | | 1 | | | 1 |
| İstanbul | 13 | 1 | 5 | 4 | 5 |
| İstanbul Boğazı | 1 | | 1 | | |
| Kapadokya | | 2 | 1 | | 1 |
| Kapalı Çarşı | 1 | | 1 | | |
| Karadeniz | | 1 | | | |
| Kız Kulesi | 1 | 1 | | 1 | |
| Konya Mevlana Müzesi | | 1 | 1 | | |
| Nemrut Dağı | | 1 | | | |
| Rumeli Hisarı | 1 | | 1 | | |
| Sultan Ahmet Cami | 5 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| Taksim İstiklal Caddesi | | | | | |
| Topkapı Sarayı | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Türkiye | 1 | | | 1 | |
| Üçüncü Ahmet Çeşmesi | 1 | | | 1 | |
| Uludağ | | 1 | | | 1 |
| Urfa Balıklıgöl | | 1 | | 1 | |
| Vapur | | 1 | | | |

Tabloya baktığımızda genel olarak İstanbul isminin 14, Ayasofya, Topkapı Sarayı ve, Sultan Ahmet Camisi'nin 6, Dolmabahçe Sarayı'nın 3, Kapadokya ve Kız Kulesi'nin 2 kez, diğer yer isimlerinin ise 1 kez geçtiği görülmüştür. Bu ögeler ,metinde 37, soruda 7 ve görselde 13 kez; beceri alanı olarak bakıldığında ise okuma -anlamada 15, dinlemede 19 ve dil bilgisi alanında 16 kez geçmiştir

Sette ismi en çok geçen şehrin İstanbul olması, İstanbul un her yıl milyonlarca yerli ve yabancı turisti kendine çeken, bir tarih ve kültür şehri; bir medeniyetler müzesi ve de yabancıların en çok merak ettiği şehir olması sebebiyle kültür aktarımı açısından yerinde olmuştur.Bunula birlikte diğer coğrafi yerler ait ögelerin az olması bir eksiklik olarak görülebilir.

6.SONUÇ

Yabancı dil öğrenmek ,farklı bir dil öğrenmektir. Kişiyi, kendi dilinden farklı bir dili öğretirken öğrenme anlamında motivasyonu sağlayabilmek ve öğrendiklerini kalıcı hale getirebilmek için dilin kültürel ögelerinin de mutlaka aktarılması gerekir.

Araştırmamızın sonucunda sette yer alan kültürel ögelerin dağılımına bakıldığında, bazı kültürel öğelere hiç yer verilmediği, bazı kültürel ögelerin az yer aldığı bazılarının da çok yer aldığı dolayısıyla kültür ögelerinin sette eşit bir dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür.Örneğin,değerler ve eğitim kültürel ögesi başlığı ile sosyal yaşam kültürel ögesi

başlığı altında hiç kültürel öge bulunamamıştır.Yine edebiyat,sanat ve müzik başlığı altında kültürel ögelerin az yer aldığı görülmüştür.Bununla beraber günlük yaşam başlığı altında çok fazla öge yer almaktadır. Okur ve Keskin'in (2013) yabancılarla Türkçe ders kitapları üzerine yaptıkları bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Kültürel ögelerin kitap, CD ve VCD' lerdeki dağılımına bakıldığında, ögelerin metinlerde 292 kez,etkinliklerde 105 kez, sorularda 52 kez ve görsellerde de 27 kez yer aldığı tespit edilmiştir.Kültür aktarımının daha çok , metinler yoluyla yapıldığı gerçeğinden hareketle Türkçeyi yeni öğrenen temel seviye öğrencileri için kullanılan bu sette, okuma ve dinleme metinlerinin sayıca fazla yer alması normal bir durumdur.Bununla beraber öğrencilerin kültürel ögeleri daha iyi kavrayabilmeleri için ders kitaplarında değerlendirme adıyla yer alan bölümdeki alıştırma soruları ile dil bilgisi kitaplarındaki alıştırma sorularında daha fazla kültürel öğeye yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beceri alanları açısından bakıldığında ise kültür ögelerin, okuma-anlama alanında 98 kez, dinleme-anlama(izleme) alanında 156 kez,konuşma alanında 51 kez, yazma alanında 20 kez, dil bilgisi alanında ise 97 kez yer aldığı tespit edilmiştir.

Kültür aktarımı, temelde okuma ve dinlemeyle başladığından yine okuma-anlama ve dinleme-

anlama(izleme) alanlarında kültürel öğeler daha fazladır.Buna bağlı olarak konuşma ve yazma alanlarında kültürel öğelerin az yer almasının sebebinin, bu alanların daha üst seviyelerde kullanılması olduğunu düşünülmemektedir.Çünkü bu alanlarda kültür aktarımının tam olarak yapılabilmesi için öğrencinin belli bir seviyede bilgiyi aktif olarak kullanabilmesi gerekir. Dil bilgisi alanında kültür öğesinin okuma alanına yakın çıkmasının da dil bilgisinin ayrı kitaplarda anlatılmasından kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Sonuç olarak Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti 1-2 Yeni Öğrenenler İçin setinin, temel seviye öğrencilerine yönelik olması sebebiyle seviyelerine uygun olmayan kültür öğelerinin ,aktarım amaçlı tek başlarına konu olarak verilememesi normaldir. Bununla birlikte sette yer alan diğer kültürel öğelerle birlikte kullanılarak öğrencilerin bu öğelerden de haberdar olmaları sağlanabilir.Sette verilen diğer kültürel öğelerin de eşit olarak sette yer almasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, M., Açıık, F. (2010). Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancılara Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktarımı. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*.(5.baskı) Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Asutay, H. (2003). Yabancı Dil Öğretiminde "Kültür Bağlamı ve "Öteki" Dil. *Dil Dergisi*, 118, 26-29.
- Çiftci, M., Batur, Z., Keklik, S. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). (1.baskı), s.365-379. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bölükbaşı, F., Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies*, 5 (4), 1-16.
- Canbulat, M., Akkaya, Dilekçi, A.(2013). Türkçe Ders Kitaplarında Kalıp Sözcükler ve Öğrencilerin Kalıp Sözcükleri Kullanma Düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(7), 217-232.
- Demir, A. (2010). *Yabancılara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A., Açıık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR*, 15.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*.(5.baskı) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duru, H. (2013). Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Yazılı,İşitsel, Görsel Araçlar ve Dil Öğretim Ortamları *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). (1.baskı), s.395-420. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, K. O. (2006). Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, , 39 (1), 1-14.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın Dil Üzerine Görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 65-80.
- Eryaman, M. Y., Kana, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi(YTDÖ)*. A. Kılınç ve A. Şahin(Ed.). (2.baskı), s.147-166. Ankara: Pegem A Akademi
- Güleç, İ., İnce, B. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3 (3), 95-106.
- Gün, M., Akkaya, A., Kara, Ö.,T. (2014).Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YTDÖ)*. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). (2.baskı), s.3-27. Ankara: Pegem A Akademi.
- Kaplan, M. (1993). *Kültür ve Dil*.(8.baskı) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı. *Milli Folklor*, 12 (97),
- Kırkkılıç, A., Sevim, O. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür ve Edebiyatının Yeri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YTDÖ)*. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). (2.baskı), s.359-386. Ankara: Pegem A Akademi.

- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi Programları. *Dil ve Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- Özkan, P. A. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kültürler arası İletişim Yetisi Kazandırma Amaçlı Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, T., Akçay, S., Yiğit, A., Taşdemir, E., Başak, S. S. (2012). *Gökkuşaklı Türkçe Ders Kitabı 1*, İstanbul: Dilset Yayınları.
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şengül, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YTDÖ)*. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). (2.baskı), s.167-186. Ankara: Pegem A Akademi.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 11-24.
- Tuna, T. S. (2014). Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Elçisi Olan "Atasözleri"nin Kullanımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1 (1).
- Tüm, G., Sarkmaz, Ö. (2012) Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK.
- Yaylı, D., Yaylı, D., Ekizler, A. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Filmlerin Kullanılması. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). (1.baskı), s.395-420. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yılman, M. (1995). *Demokrasimizin Kültürel Temelleri*. (4.baskı) İzmir: Serdar Ofset
- Yılmaz, F., Taşkın, M. (2014). Hacivat Karagöz Oyunları ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Kültür Aktarımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 270-288.
- Yiğit, M., Arslan, M. (2014). Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi: Arnavutluk Örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 1-13.

ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği

Tuba DEMİR

İsmail GÜLEÇ*

Özet

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde yapılan araştırma ve çalışmalara göre öğreticilerin ve öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin başında başında alfabe ve sesletim sistemi gelmektedir. Özellikle A.1 başlangıç seviyesinde büyük önem taşıyan alfabe ve sesletim çalışmalarına gereken önemin verilmemesi, kalıcı telaffuz sorunlarına ve iletişimsel yeterliliğe ulaşmada büyük sıkıntılara neden olmaktadır. Bu anlamda çalışma Koç Üniversitesi'nde Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen 27 Amerika uyruklu öğrencinin Türkçedeki ünlü sesbirimlerin sesletiminde yaşadıkları ortak güçlükleri ve hataların nedenlerini, sesbirimleri oluştururken hangi dilden yararlandıklarını araştırmak üzere yapılmıştır. Araştırma yöntemimiz durum çalışması olup veriler kodlandıktan sonra betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin hangi ünlü sesbirimleri doğru olarak sesletmekte ve yazmakta güçlük çektikleri bağımlı değişken, belirlenmiştir. Öğrencilere bu bilgileri içeren bilgi formları doldurtulmuş, her öğrenciye birbirinden farklı ancak benzer sesletimleri olan ve düzeye uygun olarak her biri önses, iç ses ya da son ses olarak en fazla iki ünlü içeren onar 10 sözcük okutulmuş ve ses kayıtları alınmış, ayrıca aynı özellikte diğer 10 sözcük de dikte yöntemiyle yazdırılmıştır. Daha sonra bu veriler kodlanarak analiz edilmiştir. Her bir katılımcı ile ayrı ayrı görüşülmüş ve veri toplama işlemi yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, alfabe, ünlü sesbirim, sesletim.

* Prof.Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, igulec@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Türkçe sözlükte dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kullandıkları kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma (TDK, 2005: 526) şeklinde tanımlanmıştır. Bir başka deyişle insanlar arasında sözlü ya da yazılı bir anlaşma aracıdır. Sözlü bir anlaşma aracı olarak ele alındığında dilde esas olan sestir ve seslerin belli bir sistem dahilinde ifadeye dönüşmesiyle konuşma gerçekleşir. Her dilin kendine özgü bir ses sistemi vardır. Ses düzeni dilde var olan sesler ve bu seslerin niteliklerini ifade eder. "Bir dilin başka dillerden ayrılan yönlerinden biri, onun ses düzenidir. Bir dil başkasından eğer bir yakınlıkları, bir akrabalıkları yoksa seslerin niteliği açısından tamamıyla ayrılır." (Aksan, 2006: 19) Yazılı olarak ele alındığında ise esas olan harfler ve alfabedir. "Alfabe bir dilin seslerini ifade etmek için kullanılan işaretler sistemidir." (Özkan, 2001: 78) Alfabe "Bir dilin seslerini gösteren, belli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harfin bütünü, yazı, abece" olarak, harf ise "Dildeki bir sesi gösteren ve alfabe oluşturulan işaretlerden her biri, kod" olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2005: 72-768) Bir dilin öğretilmesinin temel adımı dilin ses ve harf boyutunda öğretilmesidir.

Yabancı dil öğrenmek hedef dört beceride iletişimsel yeterliliğe ulaşmayı gerektirir. İnsanın doğası gereği iletişimin temeli konuşma olduğu için öncelikle konuşma becerisi ele alınmalıdır. İletişimin sağlanması da sesbirimlerden oluşan sözcüklerin doğru üretilmesiyle gerçekleşir. Hedef dilin seslerini ve seslerin yazılı simgeleri olan harflerin sesletimlerini doğru şekilde öğrenmeyen bir öğrenci, başta konuşma olmak üzere tüm temel becerileri geliştirmekte de güçlük yaşayacağı için sağlıklı bir iletişim kurmakta da başarısız olacaktır. Bilindiği üzere tüm dünya sesleri ortak seslere sahiptir. Seslerden oluşan anlamlı yapılar dilleri birbirinden ayırır. Seslerin yazıdaki karşılıkları olan harfler de farklı dillerde aynı sesleri gösterebilir. (Öksüz,2011: 76) Ancak diller arasında seslerin karşılıkları her zaman olmayabilir ya da aynı sesler farklı yazılı simgelerle ifade ediliyor olabilir. Ergenç (2002) dünyadaki her dilin kendine özgü aynı, benzer ve/veya farklı sesletime sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum yabancı dil (D2-D3) öğrenen öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilde konuşmayı gerçekleştirirken isteyerek veya istemeden anadillerinden (D1) olumlu ya da olumsuz aktarma yapımları olarak kendini göstermektedir. Örneğin farklı dillerde yazılıta karşılığı aynı ya da benzer olan sesbirimlerin sesletimi tamamen birbirlerinden farklı olabilir. Her ne kadar diller ortak seslerde buluşsa da bazı dillerde var olan sesbirimler diğer

bazı dillerde bulunmayabilir. Dolayısıyla D2-D3 sesbirimlerinin D1'de var olmayışı sesbirimlerin ses ve yazı boyutunda edinimini zorlaştırmaktadır. Bu anlamda D1 ile D2-D3 arasında sesbirimsel benzerlikler ya da farklılıklar sesletim güçlüklerine neden olmaktadır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YTÖ) alanında gerek öğreticinin gerekse öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin başında sesletim gelmektedir. Türkçe ünlüleri çok çeşitli ve bol olan bir dildir. (Özkan, 2001: 84) Türkçedeki ünlü zenginliği, ses çeşitliliği ve ses uyumları bu dilin öğreniminde bazı güçlüklerle neden olur.

Karababa (2009), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan sorunlar" adlı çalışmasında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözcüklerin sesletimiyle ilgili yaşadığı bazı sorunların daha çok anadillerin ses ve abecesinin farklılığından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretim elemanları, dillerin farklı ses yapılarından kaynaklanan öğrenme sorunlarını aşmak için çeşitli araştırmalar yaptıklarını ancak bunların yeterli olmadığını bazen ileri kurlarda bile sesletimle ilgili sorunlar yaşandığını dile getirmişlerdir.

Yelok ve Büyükikiz (2009), "Türkçe Öğrenen Yabancıların Okuma Sırasında Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler" isimli çalışmalarında araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları seslendirme hataları incelendiğinde en çok hatayı "ö" sesinde yaptıkları, bunu takip eden diğer sesletim hatalarının ise sıklık sırasına göre "ü,ı,j,a" seslerinde yapıldığı belirtilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretirken ilk basamağı oluşturan alfabenin ve harflerin öğretiminde öncelikle kendi dillerindeki alfabenin ses özelliklerinin çok iyi bilinmesi gerektiği, bir dili diğer dillerden ayıran en önemli özelliklerden birinin de ses yapısı olduğu vurgulanmaktadır.

Çağlayan (2010), "Arnavutluk'ta Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Telaffuz Hatalarının Sebepleri ve Çözüm Yolları" adlı çalışmasında Türkçe öğrenen Arnavutlarda da başkaları gibi telaffuz hataları ile karşılaşıldığını, bu durumun her dilde aynı seslerin bulunmamasından, Türk ve Arnavut alfabelerinin kök itibarı ile aynı alfabeden faydalanması ile birlikte bazı harflerin farklı sesleri karşılamaından, bu dile geçen çok sayıda Türkçe kelimenin burada ses değişikliğine uğrayarak kullanılmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Şengül (2014), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu" adındaki çalışmasında Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin ünlüleri kimi zaman birbirinin yerine kullandıklarını, kimi zamanda hiç kullanmadıkları-

nı, Azeri öğrencilerin “ı, i, o, ö, u, ü” seslerinde sıkıntı yaşadıklarını ve bu durumun Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki fonolojik farklılıklara uyum sağlayamamalarından kaynaklanmış olabileceğini tespit etmiştir. Ayrıca Somalili, Endonezyalı, Nijeryalı ve Mozambikli öğrencilerin “ı, ö, ü” seslerinde sıkıntı yaşadıklarını ve durumun bu harflere karşılık gelen seslerin öğrencilerin ana dillerinde bulunmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Tüm (2014), “Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları” adlı çalışmasında sesli harfle başlayan sözcüklerin sözbirimlerinin sesletilmesinde ülkeler arasında hem farklılık hem benzerlikler bulunduğunu ve dil aileleri göze alındığında benzerliklerin dikkat çekici olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma gurubundaki öğrenciler Türkçe sembollerin nasıl sesletildiklerini bilmediklerinden verilen metni okurken sesleri doğal algılarıyla Türkçeye taşıdıklarını, başka dillerde olmayan sesbirimlerden “ö, ü, ı” harflerini kendi dil alfabelerindeki sesbirimlere göre seslettiklerinin varsayıldığını belirtmektedir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin özellikle sesli harflerle başlayan sözcükleri sesletirken kendi alfabelerinde olmayan sesbirimlerin bulunması durumunda zorluk çektikleri ve sesleri öğrenmekte zamana ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir.

Karababa (2009), Yelok ve Büyükkiz (2009), Çağlayan (2010) tarafından yapılan çalışmalarda YDTÖ alanında öğrencilerin yaşadıkları genel sorunlar arasında sesletim sorununa da değinilmiş, Şengül (2014) ve Tüm’ün (2014) çalışmalarında ise alfabe ve sesletim problem olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalarda birçok farklı ülkeden gelen yabancı uyruklu öğrenciler çalışma grubunu oluştururken, D1 İngilizce olan öğrencilerin bu ya da diğer alan çalışmalarında pek sık yer almadığı dikkat çekmektedir. Bu anlamda çalışmamızda araştırma grubu D1 İngilizce olan Amerikalı öğrencilerle sınırlandırılmış ve sadece ünlü sesletiminde yaşadıkları sorun ve güçlükleri belirlemek üzere planlanmıştır. Bununla birlikte kadın ve erkek beyni arasındaki yapısal ve biyokimyasal farklılıklar nedeniyle yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen değişkenlerden biri olarak kabul edilen cinsiyet faktörünün probleme yönelik bir etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır.

Problem

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler Türkçe ile ana dilleri (D1) arasındaki ses düzeni farklılıklarından dolayı Türkçedeki ünlü sesbirimlerin sesletiminde güçlükler yaşamaktadırlar.

Alt problemler

Türkçe öğrenen ABD uyruklu öğrenciler Türk alfabesinde en çok hangi ünlü sesbirimlerin sesletiminde ve yazımında sorun yaşamaktadır?

D2-D3-D4 ünlü sesbirimlerin doğru olarak söylenişinde ve yazılışında bir etken midir?

Cinsiyet faktörü ünlü sesbirimlerin söylenişinde ve yazılışında etkili midir?

Önem

A1 seviyesinde alfabe ve sesletim çalışmalarına gereken önemin verilmemesi, ileri seviyelerde dahi düzeltilemeyen kalıcı telaffuz sorunlarına neden olmakta, iletişimde en önemli araç olan konuşma ve dinleme başta olmak üzere tüm hedef temel becerilerde iletişimsel yeterliliğe ulaşmada güçlük yaratmaktadır. Tüm ses olayları ve dilin temel kuralı olan ses uyumları da göz önünde bulundurulduğunda, alfabenin ses ve harf boyutunda öğretilmesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde temel gereksinimdir. Zira bir dilin öğrenilmesi de o dilin sesbirimlerinin, sözcüklerinin ve öbeklerinin doğru şekilde üretilmesiyle gerçekleşir.

Varsayımlar

Örneklem grubunun evreni tam olarak temsil ettiği varsayılmış, güvenilirlik ve geçerlik düzeyi uygun olarak kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma farklı değişim programları kapsamında Türkiye’de bulunan ve Koç Üniversitesi’nde A1 düzeyinin ilk yarısı A1.1 denklemindeki Yabancılar için Türkçe dersini alan 15’i kız ve 12’si erkek olmak üzere toplam 27 ABD uyruklu öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ses kayıtları sınıf ortamında Audacity®, Cross-Platform Sound Editor programıyla kaydedilmiştir.

Tanımlar

Sesletim: Söyleyiş. (TDK, 2005). Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, telaffuz. (TDK Büyük Türkçe Sözlük)

Dikte: Bir başkasına o anda söyleyerek yazdırma, yazdırım. (TDK, 2005)

Ünlü: Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda her hangi bir engelle karşılaşmadan dil ve dudakların oluşturduğu ses. (Özkan, 2001)

2.1 Türkçede Ünlü Sesbirimlerin Özellikleri Ve Sınıflandırılması

Bir dilde ünlüler akciğerlerden çıkan havanın ses kanalında hiçbir engelle karşılaşmadan ses tellerini titretilmesiyle oluşan seslerdir. Bu seslerin oluşumunu sağlayan organlar sırasıyla ses telleri, dil, alt çene ve dudaklardır. Bu hava akımı ses tellerindeki titreşimle bir ton kazanır ve küçük dilin burun

yolunu kapatmasıyla ağız boşluğuna ulaşır. Alt çenenin ve farklı yönde hareket edebilen dilin devreye girmesi sonucu belli nitelikler kazanarak dudakların arasından geçer ve oluşumu tamamlanmış olur. Ünlülerin en temel özelliği tek başlarına söylenebilir ve hece kurabilir olmalarıdır. Ünlüler nasıl oluştuklarına, bir başka deyişle organların hareketlerine göre sınıflandırılır. Ünlülerin nitelik ve niceliği söylenişleri esnasında ağız boşluğunda oluşan açıklık ya da darlık durumuna, dudakların durumuna, dilin belli bir bölümünün ne kadar süreyle hangi pozisyonda kaldığına göre değişir. Havanın ağızdan ve burundan çıkışı da ölçütlerden biridir, ancak Türkçede bütün ünlüler ağız ünlüsü olma niteliği taşır, geniz ünlüsü bulunmamaktadır. Türkçenin ünlüleri berrak ağız ünlüleri olup Türkçe, ünlüler açısından zengin bir dil sayılır. Çünkü bütün dünya dillerinde ünlülerin toplam sayısı 13 iken, kimi dilde çok az ünlü bulunurken (örneğin Arapçada a, u, i gibi üç temel ünlü varken) Türkiye Türkçesinde 8 temel ünlü kullanılmaktadır. (Aksan, 1999: 19) 1 Kasım 1928 tarih ve 1353 sayılı kanunla kabul edilen bugünkü Türk alfabesinde 8 temel kısa ünlü sesbirim olarak "a, e, ı, i, o, ö, u, ü" ünlüleri bulunmakta ve her sese bir harf denkliliğine büyük ölçüde uymaktadır. Türkçe söz konusu olduğunda dudakların durumu ünlülerin birbirlerinden ayrılmasında önemli rol oynar, ancak asıl önemli rol dilin hareketidir. Örneğin "a" ünlüsünün oluşum aşamaları şu şekilde gerçekleşmektedir: Ses kanalının ikinci bölümüne, yani ağız boşluğuna gelen tonlu hava akımıyla dilin arka bölümünü yatay olarak kabarıp ve dikey yönde ağız boşluğunun en alt bölümüne iner. Alt çene geniş bir açı kazanır ve son olarak dudaklar düz bir şekil alarak "a" ünlüsünün oluşmasını sağlar. Bu anlamda Türkçedeki ünlülerin oluşum bakımından bahsedilen ölçütlerde sınıflandırılmaları şu şekilde yapılmaktadır:

Tablo 2.1. Ünlülerin oluşum bakımından sınıflandırılması

| Dudakların durumuna göre | | Düzler | | Yuvarlaklar | |
|--------------------------|----------------|----------|--------|-------------|--------|
| | | Genişler | Darlar | Genişler | Darlar |
| Ağız açıklığına göre | Kalınlar (Art) | a | ı | o | u |
| Dilin durumuna göre | İnceler (Ön) | e | i | ö | ü |

Gruplandırmalara göre her ünlünün ağız boşluğundaki durumuna göre şu şekilde belirmektedir: (Özkan, 2001: 82)

| | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| a ünlüsü: kalın, geniş, düz | e ünlüsü: ince, geniş, düz |
| ı ünlüsü: düz, geniş, dar | i ünlüsü: düz, dar, ince |
| o ünlüsü: yuvarlak, geniş, kalın | ö ünlüsü: yuvarlak, geniş, ince |
| u ünlüsü: yuvarlak, dar, kalın | ü ünlüsü: yuvarlak, dar, ince |

- Dilin durumuna göre; Dilin yatay hareketi sonucunda ön, arka ya da orta bölümünün kabarması söz konusudur. Ünlüye bağlı olarak ağız boşluğunun ön, arka ya da orta kısmını daraltır.

- a, ı, o, u → Dilin arka bölümünün kabarıp yumuşak damakla arasındaki mesafeyi daraltmasıyla oluşurlar. Kalın, art ya da art damak ünlüleri olarak adlandırılırlar.

- e, i, ö, ü → Dilin ön bölümünün kabarıp ön damakla arasındaki açıklığı daraltmasıyla oluşan ünlülerdir. İnce, ön ya da ön damak ünlüleri olarak adlandırılırlar.

Dudakların durumuna göre; Akciğerlerden gelen havanın ses kanalında dilin dikey ve yatay hareketleriyle nitelik kazanıp dudakların arasından geçmesi sırasında dudaklar ünlüye bağlı olarak düz ya da yuvarlak şekil alır.

- a, e, ı, i → Ünlünün söyleniş sırasında dudaklar düz durumdadır ve bu durum gereği düz ünlüler olarak adlandırılırlar.

- o, u, ö, ü → Ünlünün söyleniş sırasında dudaklar yuvarlak bir şekil alır ve bu durum gereği yuvarlak ünlüler olarak adlandırılırlar.

Ağzın açıklık durumuna göre; Ağzın açıklık derecesi, hareket etme özelliğinden dolayı alt çene ve dile bağlı olarak değişir. Dil ağzın içinde kabarak ya da yayvan bir durumda

- a, ı, o, u → Dilin arka bölümünün kabarıp yumuşak damakla arasındaki mesafeyi daraltmasıyla oluşurlar. Kalın, art ya da art damak ünlüleri olarak adlandırılırlar.

- e, i, ö, ü → Dilin ön bölümünün kabarıp ön damakla arasındaki açıklığı daraltmasıyla oluşan ünlülerdir. İnce, ön ya da ön damak ünlüleri olarak adlandırılırlar.

Tablo2.2. Ünlülerin oluşum bakımından özellikleri

| | | | |
|----------|---------------------|----------|--------------------------|
| a | Kalın - Geniş - Düz | o | Kalın - Geniş - Yuvarlak |
| e | İnce - Geniş - Düz | ö | İnce - Geniş - Yuvarlak |
| ı | Kalın - Dar - Düz | u | Kalın - Dar - Yuvarlak |
| i | İnce - Dar - Düz | ü | İnce - Dar - Yuvarlak |

İngilizcedeki ünlü sesbirimlerin özellikleri ve sınıflandırılması

Türkçede 8'i ünlü olmak üzere 29 harf varken İngilizce alfabesinde toplam 26 harf bulunmaktadır ve bunların 5'i ünlüdür. İngilizce alfabesinde bulunan a, e, i, o, u ünlü sesbirimlerin tamamı Türk alfabesinde de bulunmakta, ancak Türkçenin aksine İngilizce fonetik bir dil olmadığından yazıldığı gibi okunmamakta ve ünlülerin belli ölçütlerde farklı sesletimleri bulunmaktadır. İngilizcede ünlü sesbirimler alfabetik olarak "a:ey, ei, i:ay, o:ow, u:uw" şeklinde okunur ve ünlünün kaçınıcı hecede bulunduğu, ünlüden önce ya da sonra gelen ünsüzün ne olduğu ya da iki ünlünün çift ses oluşturduğu gibi durumlara bağlı olarak çeşitli sesletilirler. Beş sembol (harf) bu sesleri karşılayamayacağından İngilizcedeki ünlü sesbirimlere Uluslararası Fonetik Alfabe (International Phonetic Alphabet, IPA) göre sembolik karşılık bulunabilmektedir.

(Gilbert, 2008) Ünlüler dilin farklı kısımlarının ağız boşluğundaki hareketine göre oluşarak telaffuz edilir. İngilizcenin ünlü seslerin çoğu iki temel kategoriye ayrılabilir. İlk soru bu ayrımın kavranabilmesi için sınıflandırmanın nasıl açıklanacağıdır. Geleneksel sınıflandırmaya göre birçok kaynak bu sesleri kısa ve uzun sesler olarak açıklamaktadır. (Lane, 2000; Kreidler, 2004) İngilizcede ünlü sesbirimlerin oluşumlarına göre geleneksel sınıflandırma ölçütleri şu şekilde ele alınmaktadır:

- **Dilin yüksekliğine göre;** Dilin ağız boşluğunda hareket ederken damağa olan yakınlık seviyesine göre oluşan seslerdir. *Yüksek/kapalı, orta ve alçak/açık* olarak sınıflandırılırlar.

Yüksek ünlüler: [i : ı o u :]

Orta ünlüler: [e ɔ : ɜ : ə] Alçak ünlüler: [æ a : ɒ ʌ]

- **Dilin pozisyonuna göre;** Dilin ağız boşluğunda öne geriye doğru hareketiyle ağız boşluğundaki konumuna göre oluşan seslerdir. *Ön, merkez ve arka* olarak adlandırılırlar.

Ön ünlüler: [i : ı e æ]

Merkez ünlüler: [ʌ ɜ : ə]

Arka ünlüler: [a : ɔ : o : u :]

- **Dudakların durumuna göre;** Sesin ağızdan çıkışı sırasında dudakların aldığı şekle göre oluşan seslerdir. *Yuvarlak ve düz* olarak sınıflandırılırlar.

Yuvarlak ünlüler: [ɔ : o : u :]

Düz ünlüler: [i : ı e æ a : ʌ ə]

- **Uzunluğa göre;**

Uzun/Gergin ünlüler: [i : a : o : u : ɜ :]

Kısa/Gevşek ünlüler: [ı e æ o ɔ ʌ ə]

Tablo 2.3. İngilizcede Ünlü sesbirimlerin sınıflandırılması

| | Ön | | Merkez | | Arka | |
|---------------|------|------|--------|------|------|------|
| | Uzun | Kısa | Uzun | Kısa | Uzun | Kısa |
| Yüksek/Kapalı | i: | ı | | | u: | o |
| Orta | | e | ɜ: | ə | ɔ: | |
| Alçak/Açık | | æ | | ʌ | ɑ: | ɒ |

□ düz

■ yuvarlak

İngilizcede ünlü sesbirimler fonetik bir dil olan Türkçedeki sesbirimlerle belli noktalarda benzeşebilmekte, ancak tam olarak karşılık bulamamaktadır. Bu anlamda D1 İngilizce olup Türkçe öğrenen

öğrencilerin gerek söyleniş gerek yazılış bakımından Türkçe ünlü sesbirimlerinde güçlük çekmeleri oldukça doğaldır.

Tablo 2.4 İngilizce Sesbirimlerin Türkçedeki benzer ses karşılıkları

| Ünlü sesbirimler | Türkçede söylenişi | Örnek sözcükler |
|------------------|-----------------------------------|---------------------|
| i: | Türkçedeki "iğ" sesiyle benzeşir. | be, sheet, heat, |
| a: | Türkçedeki "ağ" sesiyle benzeşir. | father, body, arm |
| ɔ: | Türkçedeki "oğ" sesiyle benzeşir. | law, four, daughter |
| ɜ: | Türkçedeki "ög" sesiyle benzeşir. | burn, bird, learn |

| | | |
|-------|---|-----------------|
| u: | Türkçedeki "uğ" sesiyle benzeşir. | do, blue, food |
| ı | Türkçedeki "i" sesiyle benzeşir. | bit, him, dig |
| æ | Türkçedeki "a" ve "e" seslerinin arasındadır."açık e" ile benzeşir. | bad, have, act |
| e | Türkçedeki "e" sesiyle benzeşir. | bed, set |
| ə | Türkçedeki "ı" sesiyle benzeşir. | about, away |
| ʌ | Türkçedeki "a" sesiyle benzeşir. | cup, but, love |
| ʊ | Türkçedeki "u" sesiyle benzeşir. | put, push, book |
| ɔ / ɒ | Türkçedeki "a" ve "o" arası bir sestir. | pot, top, rock |

2. YÖNTEM

Araştırma yöntemimiz nitel olup bir durum çalışmasıdır. Veriler kodlandıktan sonra betimsel olarak analiz edilmiştir. Koç Üniversitesi'nde değişim programları kapsamında eğitim gören ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre A.1 düzeyinin ilk yarısına denk Yabancılar için Türkçe seçmeli dersini alan ABD vatandaşı 27 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, ses kayıtları ve tüm kişisel bilgiler için kendilerinden izin istenmiştir. Düzeye uygun olarak her biri önses, iç ses ya da son ses olarak en fazla iki ünlü içeren, birbirini takip eden her ikişer sözcükte ünlülerin kalın ve ince hallerinin ya da karıştırılması olası benzeşen seslerin bulunduğu (adam-evet,

uzun-üzüm, koltuk-gözlük gibi) onar sözcüğün sesletimi ve yazımı istenmiş, çıkan sonuçlar kategorik olarak kodlanmıştır. Buna göre kelimenin ilk ünlüsünün yanlış olması durumunda 1, ikinci ünlüsünün yanlış olması durumunda 2, her ikisinin yanlış olması durumunda 3, doğru olması durumunda da 4 olarak kodlanmıştır.

3.1 Çalışma gurubu

Çalışma kapsamında değişim programları vasıtasıyla Koç Üniversitesi'nde bir dönemlik eğitim alan tüm ABD uyruklu öğrencilere ulaşmak amaçlanmıştır. Ancak o kadar öğrenci ile yüz yüze çalışma imkanı bulunamamıştır. Çalışma grubu 15 kız, 12 erkek olmak üzere 27 ABD uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve bildikleri diller tabloda sunulmuştur. (Kız: K, Erkek: E)

Tablo 3.1 Öğrencilerin cinsiyet ve bilinen yabancı dil dağılımı

| | Cinsiyet | D2-D3 | | Cinsiyet | D2-D3 |
|-------------|----------|--------------------|-------------|----------|---------------------------|
| 1. Öğrenci | K | İspanyolca | 15. Öğrenci | K | Fransızca |
| 2. Öğrenci | E | İspanyolca | 16. Öğrenci | E | İspanyolca |
| 3. Öğrenci | K | - | 17. Öğrenci | K | Almanca |
| 4. Öğrenci | E | İspanyolca | 18. Öğrenci | K | İspanyolca |
| 5. Öğrenci | E | İspanyolca | 19. Öğrenci | K | Fransızca, İspanyolca |
| 6. Öğrenci | E | Fransızca | 20. Öğrenci | K | Almanca |
| 7. Öğrenci | E | Arapça, İspanyolca | 21. Öğrenci | K | İspanyolca |
| 8. Öğrenci | E | Arapça | 22. Öğrenci | K | Farsça |
| 9. Öğrenci | E | İspanyolca | 23. Öğrenci | E | İspanyolca |
| 10. Öğrenci | K | Fransızca, Çince | 24. Öğrenci | K | - |
| 11. Öğrenci | E | İspanyolca | 25. Öğrenci | E | İspanyolca |
| 12. Öğrenci | K | Arapça | 26. Öğrenci | K | Fransızca, Çince, Japonca |
| 13. Öğrenci | K | Almanca | 27. Öğrenci | E | İspanyolca |
| 14. Öğrenci | K | Almanca | | | |

3.2 Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında katılımcılara daha önce seslendirmeleri istenen sözcüklerin yazılı olduğu ve yazmaları istenen sözcükler için boş bırakılan bir bölümün de yer aldığı formlar kullanılarak veriler toplanmıştır. Form üzerinde yer alan seslendirilmesi ve yazılması istenen kelimelerin tespitinde şu yol izlenmiştir. Katılımcıların seslendirdikleri sözcükler dijital ortamda kaydedilmiş, daha sonra bu kayıtlar deşifre edilerek dökümü çıkartılmıştır. Yazılması istenen sözcükler için katılımcılara bir form dağıtılmış, duydukları sözcükleri sırayla forma yazmaları istenerek veriler toplanmış, daha sonra bu veriler kodlanarak analiz edilmiştir. Her

bir katılımcı ile ayrı ayrı görüşülmüş ve veri toplama işlemi yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

3.3 Verilerin analizi

A1 düzeyinde Türkçe öğrenen 15'i kız 12'si erkek toplam 27 ABD uyruklu öğrencinin Türk alfabesindeki hangi ünlü sesbirimlerin sesletilmesinde ve yazılmasında güçlük çektiklerini belirlemek ve sesbirimleri oluştururken hangi dillerden faydalandıklarını belirlemek için öğrencilerin sesli ve yazılı verileri kodlanarak analiz edilmiştir. Aşağıdaki tabloya göre D2-D3-D4 olarak İspanyolca 1, Çince 2, Fransızca 3, Almanca 4, Arapça 5, Farsça 6 ve Japonca 7 ile kodlanmaktadır.

Tablo 3.2 D2-D3-D4 kodlanması

| | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|--------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 10 | 37,0 | 40,0 | 40,0 |
| 3 | 2 | 7,4 | 8,0 | 48,0 |
| 4 | 5 | 18,5 | 20,0 | 68,0 |
| 5 | 2 | 7,4 | 8,0 | 76,0 |
| 6 | 1 | 3,7 | 4,0 | 80,0 |
| 13 | 1 | 3,7 | 4,0 | 84,0 |
| 15 | 1 | 3,7 | 4,0 | 88,0 |
| 23 | 2 | 7,4 | 8,0 | 96,0 |
| 237 | 1 | 3,7 | 4,0 | 100,0 |
| Toplam | 25 | 92,6 | 100,0 | |
| Eksik Sistem | 2 | 7,4 | | |
| Toplam | 27 | 100,0 | | |

3. BULGULAR

Öğrencilerden aşağıda verilen sırada seslendirmeleri ve yazmaları istenen sözcükler ünlülerin ince ve kalın hallerini içerdiğine ya da karıştırılması olası ses benzerliklerine göre ikiye ikiye ele alınarak değerlendirilmiştir. Sesletim uygulamasında “adam-evet, askı-eski, isim-ışık, koltuk-gözlük, mutlu-üzgün” ve dikte uygulamasında “havlu-evli, sıra-kira, kuş-kuş, kötü-kutu, uzun-üzüm” sözcükle-

ri kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar kategorik olarak kodlanarak aşağıda tek tek tablolarda sunulmuştur. Buna göre kelimenin ilk ünlüsünün yanlış olması durumunda 1, ikinci ünlünün yanlış olması durumunda 2, her ikisinin yanlış olması durumunda 3, doğru olması durumunda da 4 olarak kodlanmıştır.

Sesletim ile İlgili Bulgular

Sesletim uygulamasının sonuçları şu şekilde elde edilmiştir:

Tablo 4.1 “adam” sözcüğünün sesletimi

| <i>adam</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 1 | 3,7 | 3,7 | |
| 4 | 26 | 96,3 | 96,3 | 3,7 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tablo 4.2 “evet” sözcüğünün sesletimi

| <i>evet</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 1 | 3,7 | 3,7 | |
| 4 | 26 | 96,3 | 96,3 | 3,7 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Katılımcıların ardı ardına seslettikleri “adam” ve “evet” sözcüklerinin ünlülerinde güçlük çekmedikleri ve tamamına yakının doğru olarak okuduğu gözlemlenmiştir. Farklı telaffuz edildiği durumlar

olsa da “a” ve “e” ünlüleri D1 İngilizcede var olan sesler olduğundan kolaylıkla seslendirildiği varsayılabilir. Bu durum D2, D3 ya da D4 kaynaklı da olabilir.

Tablo 4.3 “askı” sözcüğünün sesletimi

| <i>askı</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 2 | 7 | 25,9 | 25,9 | 25,9 |
| 4 | 20 | 74,1 | 74,1 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.4 “eski” sözcüğünün sesletimi

| <i>eski</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 4 | 27 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Katılımcılar “eski” sözcüğünde en küçük bir hata ve zorluk yaşanmamışken “askı” sözcüğünün ikinci ünlüsü olan “ı” ünlüsünde %26 civarında hata

yaptıkları gözlenmiştir. Bu durumun “ı” sesinin İngilizcede bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.5 "isim" sözcüğünün sesletimi

| <i>isim</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 4 | 27 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tablo 4.6 "ışık" sözcüğünün sesletimi

| <i>ışık</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 5 | 18,5 | 18,5 | 18,5 |
| 2 | 1 | 3,7 | 3,7 | 22,2 |
| 3 | 2 | 7,4 | 7,4 | 29,6 |
| 4 | 19 | 70,4 | 70,4 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcıların tamamı "isim" sözcüğünü doğru olarak seslendirirken "ışık" sözcüğünde ön ses ve son ses olarak bulunan "ı" ünlüsünün sesletiminde

zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durumun "ı" sesinin İngilizcede bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.7 "koltuk" sözcüğünün sesletimi

| <i>koltuk</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|---------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 1 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| 2 | 3 | 11,1 | 11,1 | 14,8 |
| 4 | 23 | 85,2 | 85,2 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.8 "gözlük" sözcüğünün sesletimi

| <i>gözlük</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|---------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 5 | 18,5 | 18,5 | 18,5 |
| 2 | 1 | 3,7 | 3,7 | 22,2 |
| 3 | 8 | 29,6 | 29,6 | 51,9 |
| 4 | 13 | 48,1 | 48,1 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcıların bir kısmı "koltuk" sözcüğünü hatalı seslendirmiş, ancak %85 oranında başarı gözlemlenmiştir. Grubun yarıya yakınında "gözlük"

sözcüğünün "ö" ve "ü" ünlülerinde güçlük yaşadığı gözlenmiştir. Bu durumun yine D1 kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9 "mutlu" sözcüğünün sesletimi

| <i>mutlu</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|--------------|---------|-------|-----------|---------|
| 3 | 1 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| 4 | 26 | 96,3 | 96,3 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.10 "üzgün" sözcüğünün sesletimi

| <i>üzgün</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|--------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 1 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| 2 | 2 | 7,4 | 7,4 | 11,1 |
| 3 | 7 | 25,9 | 25,9 | 37,0 |
| 4 | 17 | 63,0 | 63,0 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcıların biri dışında "mutlu" sözcüğünde hata ve zorluk yaşanmamışken "üzgün" sözcüğünün ön ve son sesi olan "ü" ünlüsünde %40 civarında hata yapıldığı gözlenmiştir. İngilizcede bulunmadığı halde %63 oranındaki başarılı sesletimde

D2/D3/D4 kaynaklı olumlu aktarım söz konusu olabilir.

4.1.2 Yazılış ile İlgili Bulgular

Dikte uygulamasının sonuçları şu şekilde elde edilmiştir:

Tablo 4.11 "havlu" sözcüğünün yazımı

| <i>havlu</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|--------------|---------|-------|-----------|---------|
| 2 | 2 | 7,4 | 7,4 | 7,4 |
| 4 | 25 | 92,6 | 92,6 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.12 “evli” sözcüğünün yazımı

| <i>evli</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 3 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| 2 | 4 | 14,8 | 14,8 | 25,9 |
| 4 | 20 | 74,1 | 74,1 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcılar %92 civarında bir oranla “havlu” kelimesini doğru olarak yazmışlardır. “evli” sözcüğü ise %74'lük bir oranda doğru yazılmış, %25 oranında hatalı yazım yapıldığı gözlenmiştir. Düşük orandaki hataların D1 kaynaklı olduğu, bu ünlü-

rin İngilizcede farklı telaffuz edilmesinin olumsuz aktarım olduğu söylenebilir. Örneğin “e” ünlüsü İngilizcede önses pozisyonundaysa Türkçedeki “i” olarak okunmaktadır.

Tablo 4.13 “sıra” sözcüğünün yazımı

| <i>sıra</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 5 | 18,5 | 18,5 | 18,5 |
| 2 | 7 | 25,9 | 25,9 | 44,4 |
| 4 | 15 | 55,6 | 55,6 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.14 “kira” sözcüğünün yazımı

| <i>kira</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 2 | 7,4 | 7,4 | 7,4 |
| 2 | 6 | 22,2 | 22,2 | 29,6 |
| 4 | 19 | 70,4 | 70,4 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcıların “sıra” sözcüğünü %55, “kira” sözcüğünü %70 civarında bir oranla doğru olarak yazdık-

ları, “ı” ve “i” seslerinde ve son ses olarak “a” ünlüsünde güçlük yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.15 “kış” sözcüğünün yazımı

| <i>kış</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 10 | 37,0 | 37,0 | 37,0 |
| 4 | 17 | 63,0 | 63,0 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.16 “kuş” sözcüğünün yazımı

| <i>kuş</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 9 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| 4 | 18 | 66,7 | 66,7 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcılar “kış” sözcüğünü %63 oranında doğru olarak yazmış, geri kalan %37'lik kısım “ı” sesini doğru yazamamıştır. Benzer durum %66,7 oranıyla “kuş” sözcüğünün doğru, %33,7 oranında “u”

ünlüsünün yanlış yazımı şeklinde gözlemlenmiştir. “ı” ünlü sesbirimin güçlük yarattığı ve iki ses farkının tam olarak algılanamadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.17 “kötü” sözcüğünün yazımı

| <i>kötü</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 9 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| 2 | 4 | 14,8 | 14,8 | 44,4 |
| 4 | 14 | 51,9 | 51,9 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.18 "kutu" sözcüğünün yazımı

| <i>kutu</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 12 | 44,4 | 44,4 | 44,4 |
| 2 | 6 | 22,2 | 22,2 | 66,7 |
| 4 | 9 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcıların "kötü" sözcüğünün yazımında yarı yarıya başarılı oldukları, yaklaşık %52'si doğru yazarken "ö" ünlüsünün %33, "ü" ünlüsünün %15 civarında hatalı olarak yazıldığı gözlenmiştir. Diğer sözcük "kutu" ise sadece %33,3 oranında doğru

yazılmış ve "u" ünlüsü orta ses olarak yaklaşık %45 oranında, son ses olarak ise %22,2 oranında hatalı olarak yazılmıştır. Türkçeye özgü olan "ö" ve "ü" seslerinin algılanmasında güçlük yarattığı görülmektedir.

Tablo 4.19 "uzun" sözcüğünün yazımı

| <i>uzun</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 10 | 37,0 | 37,0 | 37,0 |
| 2 | 7 | 25,9 | 25,9 | 63,0 |
| 4 | 10 | 37,0 | 37,0 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4.20 "üzüm" sözcüğünün yazımı

| <i>üzüm</i> | Frekans | % | Geçerli % | Toplu % |
|-------------|---------|-------|-----------|---------|
| 1 | 8 | 29,6 | 29,6 | 29,6 |
| 2 | 5 | 18,5 | 18,5 | 48,1 |
| 4 | 14 | 51,9 | 51,9 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Katılımcıların "uzun" sözcüğünün yazımında güçlük çektikleri, sadece %37 oranında hatasız olarak yazıldığı gözlemlenmiştir. Ancak çalışma grubunun yarıdan fazlası "üzüm" sözcüğünü hatasız yazmış ve "ü" ünlüsünde %48 oranında yazım hatası gözlenmiştir.

4.1.3 Cinsiyete göre Sesletim ile İlgili Bulgular
Sesletim uygulamalarında elde edilen veriler katılımcıların cinsiyetlerine göre şu şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.21 "adam" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>adam</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 0 | 1 | 1 |
| 4 | 15 | 11 | 26 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre "adam" sözcüğünü kızların tamamının doğru seslendirdiği görülmektedir. Erkeklerden ise sadece bir kişi ilk hecedeki ünlüyü hatalı seslendirmiştir. Genel olarak bakıldığında

adam kelimesinin sesletiminde önemli bir sorun gözlenmemiştir. Başarı oranı birbirine yakın görülmektedir.

Tablo 4.22 "evet" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>evet</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 1 | 0 | 1 |
| 4 | 14 | 12 | 26 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre "evet" sözcüğünü erkeklerin tamamının doğru seslendirdiği, kızlardan ise sadece bir kişinin ilk hecedeki ünlüyü hatalı seslendirdiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında

adam kelimesinin sesletiminde önemli bir sorun görülmemektedir. Her iki grubun başarısı birbirine yakın görülmektedir.

Tablo 4.23 "askı" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>askı</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 2 | 3 | 4 | 7 |
| 4 | 12 | 8 | 20 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre kız öğrencilerin 12'si erkek öğrencilerin 8'i "askı" sözcüğünü doğru olarak seslendirirken, son ses olan "ı" ünlüsü 3 kız ve 4

erkek tarafından yanlış seslendirilmiştir. "ı" ünlüsünde yaşanan güçlük burada görülmektedir. Kız katılımcıların daha başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24 "eski" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>eski</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 4 | 15 | 12 | 27 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre "eski" sözcüğünü kız ve erkeklerin tamamının doğru seslendirdiği ve hiç güçlük çekilmediği görülmektedir.

Tablo 4.25 "isim" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>isim</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 4 | 15 | 12 | 27 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre "isim" sözcüğünü kız ve erkeklerin tamamının doğru seslendirdiği ve hiç sorun yaşanmadığı görülmektedir.

Tablo 4.26 "ışık" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>ışık</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 2 | 3 | 5 |
| 2 | 1 | 0 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 2 |
| 4 | 11 | 8 | 19 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre "ışık" sözcüğünü 11 kız 8 erkek doğru olarak seslendirmiş, kız ve erkek öğrencilerin 4'ü ön ses ya da son ses olarak "ı" ünlüsünü hatalı olarak seslendirmiştir. "ı" ünlüsü-

nün zorluk yaşanan ünlülerin başında geldiği ve diğer sözcüklere göre en çok hata yapılan sözcüklerden biri olduğu görülmektedir.

Tablo 4.27 "koltuk" sözcüğünün cinsiyete göre sesletim

| <i>koltuk</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|---------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 0 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 1 | 3 |
| 4 | 13 | 10 | 23 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Tablo 4.28 "gözlük" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>gözlük</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|---------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 3 | 2 | 5 |
| 2 | 1 | 0 | 1 |
| 3 | 4 | 4 | 8 |
| 4 | 7 | 6 | 13 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloda 7 kız ve 6 erkek toplam 13 katılımcının "gözlük" sözcüğünü doğru seslendirdiği görülmektedir. Birinci ünlü olan "ö" ünlüsünü

3 kız ve 2 erkek, ikinci olan "ü" ünlüsünün 1 kız, her ikisini de eşit olarak 4 kız ve 4 erkek katılımcı

hatalı seslendirmiştir. Bu sözcükte genel olarak sesletim güçlüğü çekildiği gözlemlenmiştir.

Tablo 4.29 "mutlu" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>mutlu</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|--------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 3 | 0 | 1 | 1 |
| 4 | 15 | 11 | 26 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloda "mutlu" sözcüğünün en az sorun yaşanan sözcüklerden biri olduğu, sadece 1 erkek katılımcının son ses olarak "u" ünlüsünün sesletiminde hata yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.30 "üzgün" sözcüğünün cinsiyete göre sesletimi

| <i>üzgün</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|--------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 1 | 0 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 3 | 7 |
| 4 | 9 | 8 | 17 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre "üzgün" sözcüğünün sesletimde güçlük yaşanan sözcüklerden biri olduğu, 9 kız 8 erkek toplam 17 katılımcı dışında 10 katılımcının hatalı seslendirdiği görülmektedir. Ön ses olarak "ü" ünlüsü 1 kız, orta ses olarak 1 kız ve 1 erkek katılımcı tarafından yanlış seslendirilmiştir.

Her iki pozisyonda da yanlış seslendiren 4 kız ve 3 erkek katılımcı olduğu görülmektedir.

4.1.4 Cinsiyete göre Sözcüklerin Yazılışı ile İlgili Bulgular

Sesletim uygulamalarında elde edilen veriler katılımcıların cinsiyetlerine göre şu şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.31 "havlu" sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>havlu</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|--------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 2 | 1 | 1 | 2 |
| 4 | 14 | 11 | 25 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre 14 kız ve 11 erkek katılımcı "havlu" sözcüğünü hatasız yazarken, 1 kız ve 1 erkek katılımcı ikinci ünlü olan "u" ünlüsünü

yanlış yazmıştır. Genel olarak bu sözcüğün yazımında büyük sorun görülmemektedir.

Tablo 4.32 "evli" sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>evli</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 2 | 1 | 3 |
| 2 | 3 | 1 | 4 |
| 4 | 10 | 10 | 20 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloda 10 erkek ve 10 kız katılımcının "evli" sözcüğünü hatasız olarak yazdığı, birinci

ünlü "e" ünlüsünü 2 kız 1 erkek, ikinci ünlü "i" ünlüsünü 3 kız 1 erkek katılımcı hatalı yazmıştır.

Tablo 4.33 "sıra" sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>sıra</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 3 | 2 | 5 |
| 2 | 6 | 1 | 7 |
| 4 | 6 | 9 | 15 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre 6'sı kız 9'u erkek toplam 15 öğrenci "sıra" sözcüğünü hatasız olarak yazmış, ilk ünlü "ı" ünlüsünü 3 kız ve 3 erkek, ikinci olan

"a" ünlüsünü 6 kız, 1 erkek katılımcı hatalı olarak yazmıştır.

Tablo 4.34 “kira” sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>üzgün</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|--------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 0 | 2 | 2 |
| 2 | 5 | 1 | 6 |
| 4 | 10 | 9 | 19 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloda 10’u kız 9’u erkek 19 katılımcı “kira” sözcüğünü doğru yazarken, birinci ünlüyü 2 erkek ve ikinci ünlüyü 5 kız 1 erkek katılımcı yanlış yazmıştır.

Tablo 4.35 “kış” sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>kış</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 5 | 5 | 10 |
| 4 | 10 | 7 | 17 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre 10 kız ve 7 erkek katılımcı “kış” sözcüğünü doğru olarak yazmış, 5 kız ve 5 erkek katılımcı hatalı yazarak sık rastlanan “ı” ünlüsü sorununu bir kez daha ortaya koymuştur.

Tablo 4.36 “kuş” sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>üzgün</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|--------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 4 | 5 | 9 |
| 4 | 11 | 7 | 18 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre “kuş” sözcüğü 11 kız ve 7 erkek katılımcı tarafından doğru olarak yazılmış, “u” ünlüsü 4’ü kız ve 5’i erkek olmak üzere 9 katılımcı tarafından hatalı olarak yazılmıştır.

Tablo 4.37 “kötü” sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>kötü</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 2 | 7 | 9 |
| 2 | 1 | 3 | 4 |
| 4 | 12 | 2 | 14 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre “kötü” sözcüğü 12 kız ve 2 erkek katılımcı tarafından hatasız yazılmıştır. Kızlar ile erkekler arasında gözle görülür bir fark olduğu görülmektedir. Birinci ünlü olan “ö” 2 kız ve 7 erkek tarafından, ikinci ünlü “ü” ise 1 kız 3 erkek katılımcı tarafından hatalı olarak yazılmıştır. “ö,ü” sesbirimlerinin sesletimde olduğu gibi yazmada da güçlük çekilen ünlüler arasında olduğu, kız katılımcı gurubunun başarısının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.38 “kutu” sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| <i>kutu</i> | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 7 | 5 | 12 |
| 2 | 3 | 3 | 6 |
| 4 | 5 | 4 | 9 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloda 5 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 9 öğrencinin “kutu” sözcüğünü hatasız olarak yazdığı görülmektedir. İç ses olarak “u” ünlüsünün hatalı yazılışı 7 kız 5 erkek, son ses olarak her iki guruptan da 3 katılımcı olarak görülmektedir. İki “u” ünlüsü içeren sözcüğün genel olarak yazımında güçlük çekildiği gözlemlenmiştir.

Tablo 4.39 "uzun" sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| uzun | Cinsiyet | | Toplam |
|--------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 7 | 3 | 10 |
| 2 | 6 | 1 | 7 |
| 4 | 2 | 8 | 10 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre 2 kız ve 8 erkek katılımcı "uzun" sözcüğünü hatasız olarak yazmıştır. "u" ünlüsü ön ses olarak 7 kız ve 3 erkek, iç ses olarak 6

kız ve 1 erkek katılımcı tarafından hatalı olarak yazılmıştır.

Tablo 4.40 "üzüm" sözcüğünün cinsiyete göre yazılışı

| üzüm | Cinsiyet | | Toplam |
|--------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| 1 | 6 | 2 | 8 |
| 2 | 3 | 2 | 5 |
| 4 | 6 | 8 | 14 |
| Toplam | 15 | 12 | 27 |

Yukarıdaki tabloya göre 6'sı kız 8'i erkek olmak üzere 14 katılımcı "üzüm" sözcüğünü doğru yazmıştır. Ön ses olarak "ü" ünlüsü 6 kız 2 erkek katılımcı ve iç ses olarak 3 kız 2 erkek katılımcı tarafından hatalı olarak yazılmıştır. Sesletimde olduğu gibi yazılışta da "ü" ünlüsünde sorun yaşandığı gözlemlenmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

YTÖ alanında en temel sorunlardan birisi öğrencilerin sesbirimleri doğru ve akıcı bir şekilde söyleyememeleri ve buna paralel olarak yazamamalarıdır. Bu soruna neden olan durumların başında D1 gelmektedir. Bu çalışmada ABD uyruklu öğrencilerin oluşturduğu araştırma gurubu üzerinde yapılan uygulamalarla D1 İngilizce olan öğrencilerin Türkçedeki hangi ünlü sesbirimlerin sesletiminde ve yazımında güçlükler yaşadıkları araştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların bildikleri D2, D3 ve D4 ile cinsiyet faktörünün olası etkileri de alt problemler olarak ele alınmıştır. Yapılan uygulamaların sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi Türkçenin kendine özgü olan "ı,ö,ü" ünlü sesbirimlerinin gerek sesletimde gerekse yazımda en çok sorun yaşanan ünlüler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sesbirimlerin İngilizcede olmayışı öğrencilerin bu sesleri anlayamamalarına ve birbirleri yerine kullanmalarına neden olmaktadır. Örneğin "ı" yerine "i" ünlüsünün, "ö" ünlüsü yerine "o" ünlüsünün

ve "ü" ünlüsü yerine "u" ünlüsünün kullanılması en genel hata olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan aynı ünlülerin sesletiminde ve yazımda başarılı olan katılımcıların İspanyolca, Fransızca ve Almanca bildikleri belirlenmiş ve D2,D3 ve D4'ten faydalanarak olumlu aktarım yapmış olabilecekleri tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet farkının ünlülerin sesletimi ve yazılışında büyük fark yaratacak bir etken olmadığı, ancak genel olarak kız katılımcıların erkeklere nispeten daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

YTÖ sorunlarının başında gelen Türkçe ses sistemi ve alfabesi, A1 seviyesinin en başından itibaren soruna yönelik sınıf içi çalışmalarla desteklenmeli, öğrencilerin sesleri ve sembolleri tanıyıp kavramaları sağlanmalıdır. Alfabe ve ses öğretilirken seslerin çıkış şekli, dudak, dil ve gırtlığın aldığı durum gösterilerek öğrencilerin sesleri oluşturmalarına yardım edilmelidir. Sesletim çalışmalarına ilerleyen seviyelerde de sık sık yer verilerek öğrencilerin var olan bilgileri pekiştirilmeli ya da eksik noktaları tamamlanmalıdır. Bu çalışmalar yoğun olarak işitsel materyallerle desteklenmelidir. Sonuç olarak bu yönde ders etkinliklerine yer verilmesi ve öğretim programlarının sorunun çözümüne yönelik oluşturulması gerekmektedir.

Kaynakça

- AKSAN, D. (1999). *Türkçenin Gücü*. (6. Baskı) Ankara: BilgiYayınevi
- AKARSLAN, K. (2002) Almanca ve Türkçenin Ses Düzeni ve Yabancı Dil Öğretiminde Bundan Kaynaklanan Sorunlar. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- BACANLI, E. ve BEYTULLAHOĞLU, T. (2011). Türkçenin Ses Bilgisi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, sayı 6/2, s. 1105-1110.

- KARABABA, C. Z. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. sayı 42/2, s.265-277. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- ÇAĞLAYAN, B. (2010). Arnavutluk'ta Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Telaffuz Hatalarının Sebepleri ve Çözüm Yolları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- ÇİFTÇİ, M. (2006). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Sorunu.
- DEMİR, N. ve YILMAZ, E. (2011). *Türkçe Ses Bilgisi*. (1. Baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri
- DURMUŞ, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı) Ankara: Grafiker Yayınları
- EKER, S. (2010). Ünlülerin Temel Özellikleri Üzerine Birkaç Not. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, sayı 5/4, s. 305-320.
- EFENDİOĞLU, S. ve İŞCAN, A. (2010). Türkçe Ses Bilgisi Öğretiminde Ses Olaylarının Sınıflandırılması. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*. sayı 43, s. 121-143
- ERGENÇ, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleniş Sözlüğü*. Ankara: Multilingual Yabancı dil Yayınları.
- GILBERT B., J. (2008) *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*, New York: Cambridge University Press
- GÜRER, G. ve BOZ, E. (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, Ankara : Divan Yayınevi
- HİŞMANOĞLU, M. (2004). *Problematic English Consonants and Vowels for Turks in Relation to ELT: Text Development and Problem Solutions*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KREİDLER, W.C. (2004). *The Pronunciation of English, A Course Book*. (2. edition) USA: Blackwell Publishing
- LANE, R.R. (2000). *Lane's English Pronunciation Guide*. Stanford. (revised edition) Stanford: Lane Press
- MAVAŞOĞLU, M. ve TÜM, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Çukurova Üniversitesi.
- ÖKSÜZ, A. (2011). Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, sayı 14/4, s.79-112.
- ÖZKAN, M. (2001) *Türkçenin Ses ve Yazım Özellikleri*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- SCHAETZEL, K. ve LOW LING E. (2009) Teaching Pronunciation to Adult English Language Learners. <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/briefs.html> adresinden erişilmiştir.
- ŞENGÜL, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, sayı 3/2, s. 325-339.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜM, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 29/2, s.255-266.
- YELOK SAVAŞ, V. ve BÜYÜKİKİZ KAAN K. (2010). Türkçe Öğrenen Yabancıların Okuma Sırasında Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

7. Sınıf Türkçe Dersi Etkinliklerinde Grupla Öğretim Çalışmaları

Ömer KEMİKSİZ*

Hayriye Sultan TÜRKÖĞLU**

Özet

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına girmesiyle birlikte dersler etkinlik temelli bir anlayışla işlenmeye başlanmıştır. Türkçe derslerinde okuma ve dinleme metinlerinin ardından temel dil becerileri olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme ile dil bilgisi konularına dönük etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinliklerin çoğu öğrenci çalışma kitaplarında yer alırken bazıları da çalışma kitabı dışındaki etkinlikler olarak yürütülmektedir. Bu çalışmaları öğrenciler bireysel olarak gerçekleştirebilecekleri gibi sınıf içinde oluşturulacak gruplar şeklinde de gerçekleştirebilmektedirler. 7. sınıf Türkçe derslerindeki etkinliklerde grupla öğretim çalışmalarına ne kadar yer verildiğini belirlemeye dönük bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait öğretmen kılavuz kitaptaki yönergeler ele alınmış, grupla öğretim çalışmaları çalışma kitabındaki etkinlikler, çalışma kitabı dışındaki etkinlikler ve proje-performans görevleri şeklinde üç ana başlıkta değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin hiçbirinde grupla öğretim çalışmasına yer verilmediği tespit edilmiştir. Temel dil becerilerinden konuşma ve okuma ise grupla öğretimin en çok kullanıldığı beceriler olarak öne çıkmıştır. Proje ve performans görevlerinde de öğrencilerin birer kez çalışmalarını grupça yapmaları öngörülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi, etkinlik, öğretim, grup çalışması.

* * Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın- okemiksiz@bartin.edu.tr

** Öğretmen, Hakkaniye İlkokulu, İzmit- hsultantunc@hotmail.com

1. GİRİŞ

Okul, öğrencilerin hayata hazırlandığı en önemli toplumsal kurumlardan biridir. Öğrencilerin yeri geldiğinde aile fertleriyle geçirdikleri zamandan daha fazlasını arkadaşları ve öğretmenleriyle geçirdikleri bu kurumun çocuğun gelişiminde önemli bir misyon yüklenmesi kaçınılmazdır. Eğitim öğretim kurumlarının görevlerinden biri de öğrencileri yalnızca akademik bilgilerle donatmak değil onların aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun birer üyesi olmasını sağlamaktır. Bu anlayışı gerçekleştirebilmek içinse öğretim programlarında yer alan derslerin sınıf içinde yürütülmesi sürecinde sosyalleşmenin ön plana çıkacağı etkinliklere yer vermek gerekir. Bu da grupla öğretim çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla birer ekip ruhu oluşturarak ortaya ortak bir ürün koyma anlayışını yansıtan grup çalışmaları, çocuğu "bireysel" olmaktan çıkarıp "toplumsal" olmaya yönlendirmesi yönüyle öğretim faaliyetleri içinde farklı bir yere sahiptir.

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir (Demirel, 2004:103). Grup çalışmaları farklı özelliklerdeki öğrencileri aynı hedef doğrultusunda bir araya getiren bir öğrenme-öğretme tekniğidir. Bilindiği üzere her çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi farklıdır. Bu yüzden sınıfı tek bir grup olarak ele alıp bütün öğrencilerin aynı tempoda öğrenmelerini sağlamaya çalışmak ve beklemek bireysel gelişim farklılıklarının olduğunu yok saymaya neden olur. Böyle bir yaklaşımdan uzaklaşmak için kullanılabilen en güzel yöntemlerden biri grup çalışması yöntemini kullanmaktır. Çocuk grup çalışması yoluyla kendi seviyesindeki bir grup içinde gelişim hızına göre çalışma imkânı yakalayabilir (Özsoy, 1969: 26-31; akt. Kuşat Lanpir, 2010:8).

Grup çalışmalarının belirlenen hedeflere ulaşabilmesinde bu sürecin iyi yönetilmesinin önemli bir payı vardır. Bu sebeple ders öğretmenlerinin grup çalışmalarını iyi yönetebilmesi ve yönlendirebilmesi, çalışmaların içeriği hakkında öğrencilere gerekli açıklamaları yapabilmesi, konu dağılımlarını öğrenci seviyesine uygun olarak ayarlayabilmesi ve belki de en önemlisi sınıf içinde dengeli gruplar oluşturmayı başarabilmesi gerekir. Şimşek'e (2007: 10) göre gruplara öğrencilerin yerleştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken üç aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar (1) grubun büyüklüğüne karar vermek, (2) gruplara öğrenci seçimi ve (3) grup ile çalışma sürelerinin belirlenmesinden oluşur. Bu aşamaları birlikte değerlendirdiğimizde sınıftaki

öğrenci sayısı, öğrencilerin başarı durumu, dersin içeriği ve süresi, sınıfın fiziki imkânları vb. birçok unsur grup oluşturma sürecinde etkilidir. Grup çalışmalarının hedefine ulaşabilmesinin ise bu unsurların hepsinin dikkate alınarak bir öğretim süreci planlanmasına bağlı olduğu düşünülebilir. Konuyla ilgili olarak Güngör (2008: 151), grup çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için çalışma öncesi, çalışma anı ve çalışma sonrası dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde açıklamıştır:

• Grup çalışmasına başlamadan önce öğretmen, öğrencileri yapacakları etkinlikle ilgili bilgilendirmelidir. Grup çalışması başlamadan önce öğrencilerin görevleri ve nasıl öğrenecekleri açıklanmalıdır. Ayrıca çalışmanın ne kadar sürede gerçekleştirileceği ve nasıl rapor edileceği ile ilgili bilgiler yazılı ya da sözlü olarak öğrencilere verilmelidir.

• Çalışma başladığında öğretmen tüm grupları ziyaret etmeli ve çalışma sırasında oluşan sorunları gidermeli, öğrencileri çalışmaya devam etmeleri için yüreklendirmelidir. Ayrıca, öğretmenin çalışma süresince çalışmanın ne zaman biteceğini, ne zaman rapor yazılacağını öğrencilere hatırlatması gerekir.

• Grup çalışmasının sonunda ortaya çıkan ürünün çalışma amacına uygunluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreci bireysel olarak yapılabileceği gibi grupların değerlendirmesi de yapılabilir.

Görüldüğü gibi grup çalışmalarının etkililiği öğretmenin rehberliğiyle doğru orantılıdır. Her ders için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarda her ne kadar öğretmenlere uygulamaları için çeşitli yönergeler sunulmuş olsa da etkinliklerin düzenlenmesi esnasında öğretmenlerin inisiyatif almaları ve yapılacak çalışmalara uygun kendi yönergelerini oluşturmaları grupla öğretim çalışmalarının verimini artırabilir. İstenen verimin alındığı bir grupla öğretim sürecinin yararları ise şöyle sıralanabilir:

• Öğrenciler arasında karşılıklı etkileşime olanak sağlar.

• Öğrenciler başkalarının düşüncelerine ve kişiliklerine saygı duymayı öğrenir.

• Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılır.

• Öğrenciler kendilerini rahatça ifade edebilir.

• Yardımlaşma ve işbirliği duygusu gelişir.

• Öğrencinin kişilik gelişimi ve sosyalleşmesine olanak sağlar.

- Başkalarını dikkatli dinlemeyi ve toplulukta konuşmayı öğrenirler.
- Öğrencinin sorumluluk duygusu gelişir.
- Öğrenciler kendilerini bir gruba ait hissedebilir (Aykaç, 2005: 81).

Grupla öğretim çalışmaları yukarıda sayılan yararları yanında sürecin iyi yönetilememesi durumunda ortaya çıkabilecek bazı olumsuzlukları da içinde barındırır. Bundan dolayı bu tür çalışmaların sınırlılıklarının göz önünde bulundurulması uygun olacaktır. Bu sınırlılıkları Aykaç (2014: 190) şu şekilde açıklamıştır:

- Grup içerisinde yalnızca bazı öğrencilerin çalışıp diğerlerinin çalışmaması sonucunu doğurabilir.
- Öğretmen tarafından gruplar iyi oluşturulmazsa, örneğin başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin hepsi bir araya toplanırsa, istenen öğrenme düzeyine ulaşmak zordur.
- Öğrencilere iyi bir rehberlik yapılmaz, araç-gereç ve materyal desteği sağlanmazsa istenen hedefe ulaşmak güçleşir.

Yukarıdaki maddeleri bir bütün olarak değerlendirdiğimizde grup çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere iyi birer rehber olmaları ve çalışmaların takibinde gerekli hassasiyeti göstermeleri gerektiğini söyleyebiliriz.

1.1. Türkçe Öğretiminde Etkinliklerin Yeri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması,

öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir (MEB, 2006:3). Bu yaklaşımı gerçekleştirmek ve kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için Türkçe derslerinde çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenme etkinlikleri adı verilen bu etkinlikler, öğrencinin bir beceriyi öğrenmesi ve geliştirmesi amacıyla yürütülen çalışmalar olmaktadır (Güneş, 2014:227).

Etkinlik yaklaşımı son yıllarda öğretim programlarında dile getirilen anlayışlardan biridir. Bu yaklaşım yapılandırıcı yaklaşım ve sosyal yapılandırıcılık anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayışa göre yetişkin ve çocukların işbirliği içinde çeşitli etkinlik görevleri yapmaları öğrenmeyi kolaylaştırmakta,

dil ve zihinsel becerileri geliştirmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamak için düzeylerine uygun çeşitli görev-etkinlikler verilmelidir (Güneş, 2013: 61).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre dil etkinlikleri, bir görevi gerçekleştirmek için bir veya daha çok metni (algılayarak ya da üreterek) işlerken bir kimsenin özel bir alanda iletişimsel dil yeteneklerini kullanmasını içerir. Dil öğreniminin ve öğretiminin amaç ve hedefleri, öğrencinin ve toplumun gereksinimlerinin dikkate alınmasına, söz konusu gereksinimleri karşılamak üzere yapılması gereken sınıf içi uygulamalar, etkinlikler ve süreçler ile tüm bunları yapabilmek için öğrencinin geliştirmek zorunda olduğu becerilere ve yeterliliklere dayanmalıdır (MEB: 7, 124.)

İlgili literatür incelendiğinde son dönemde farklı disiplin alanlarında etkinlik temelli yaklaşımına dayalı çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Küpçü, 2012; Batdı,2014; Özen ve Ergenekon, 2011; Camci, 2012; Aslı Öcal, 2012; Özdemir Topaloğlu, 2013; Kırıkçı, 2013; Mert Cüce, 2012; Ayhan, 2011; Aktepe, 2010; Günay, 2013)

Türkçe derslerindeki etkinliklerin büyük çoğunluğu öğrenci çalışma kitaplarında yer alır. Bu kitaplarda okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dilbilgisi becerilerine dönük çalışmalara yer verilmektedir. Bu becerilere dönük uygulamalardan bazıları ise çalışma kitaplarında etkinlik olarak bulunmayıp sınıf içinde gerçekleştirilecek çalışmalar şeklinde tasarlanmıştır. Bu etkinlikler bazen bir dil becerisine yönelik olabilirken bazen birden fazla beceriyi kazandırmayı da hedefleyebilir. Etkinlikler aynı zamanda yalnızca sınıf içiyle sınırlandırılmayıp yeri geldiğinde hazırlık ve /veya uygulama sürecinde sınıf dışına da taşınabilir.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrencilerin ilköğretimi bitirdiklerinde kazanmış olmaları ve daha sonra hayat boyu kullanılmaları hedeflenen dokuz temel beceriye yer verilmiştir. Bu temel becerilerden biri de "iletişim"dir. Bu beceri, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik hayatlarında başarılı olmalarının ön şartlarındandır. Zaten ana dili dersleri, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilebileceği, onların kendilerini ifade etmelerine imkân sağlayan derslerin başında gelir. Bu dersin öğretmenlerinin de öğrencilerin bu yönlerinin gelişmesi için çaba sarf etmeleri önemlidir. Bu sebeple sınıfta yapılacak etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir. Çünkü öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında

katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir (MEB, 2006: 8). Özetle Türkçe derslerindeki etkinliklerin etkili olabilmesi öğrencilerin etkin katılımına bağlıdır.

2. YÖNTEM

7. sınıf Türkçe derslerindeki etkinliklerde grupta öğretim çalışmalarının durumunu tespit etmeye dönük bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi

kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187) bir yöntemdir. Çalışmada değerlendirmeye alınan Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki temalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Temalar

| Tema Numarası | Tema Adı |
|---------------|--------------------------|
| 1. Tema | İletişim |
| 2. Tema | Atatürk |
| 3. Tema | Kavramlar ve Çağrışımlar |
| 4. Tema | Millî Kültür |
| 5. Tema | Doğa ve Evren |
| 6. Tema | Toplum Hayatı |

Tablo 1'e göre 7. Sınıf Türkçe ders kitabında toplam altı tema yer almaktadır. Çalışmada her temada üçü okuma, biri dinlemeden oluşan dört metin olmak üzere toplam yirmi dört metne ait çalışma kitabındaki etkinlikler, diğer sınıf içi çalışmalar ve proje-performans görevleri değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 7. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde grupta öğretim çalışmalarına ne kadar yer verilmiştir?
2. 7. Sınıf Türkçe derslerinde öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışında gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerde grupta öğretim çalışmalarına ne kadar yer verilmiştir?

3. 7. Sınıf Türkçe derslerindeki proje ve performans görevlerinde grupta öğretim çalışmalarına ne kadar yer verilmiştir?

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada ulaşılan bulgular araştırma sorularından hareketle ifade edilmiştir.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın 1. sorusu olan "7. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde grupta öğretim çalışmalarına ne kadar yer verilmiştir?" sorusuyla ilgili bulgular şu şekildedir:

7.Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinlik sayıları temalar bazında Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. 7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Etkinlik Sayıları

| Tema Adı | Etkinlik Sayısı |
|--------------------------|-----------------|
| İletişim | 43 |
| Atatürk | 40 |
| Kavramlar ve Çağrışımlar | 37 |
| Millî Kültür | 41 |
| Doğa ve Evren | 47 |
| Toplum Hayatı | 43 |

Tablo 2'ye göre Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki İletişim temasında 43, Atatürk temasında 40, Kavramlar ve Çağrışımlar temasında 37, Millî Kültür temasında 41, Doğa ve Evren temasında 47 ve Toplum Hayatı temasında 43 olmak üzere toplam 251 etkinliğe yer verilmiştir. En fazla etkinlik kitabın 5. Teması olan "Doğa ve Evren"de, en az etkinlik ise kitabın 3. Teması olan "Kavramlar ve Çağrışımlar" da kullanılmıştır. Çalışma kitabındaki toplam 251 etkinliğin hiçbirinde grupta öğretim çalışması uygulaması yapılmamıştır. Bunda öğrenci çalışma kitaplarının şahsa özel olmasının ve bu kitaplarda yapılacak bir etkinliğin yalnızca o kitapta kayıtlı olarak kalacak olmasının payı olduğu düşünülebilir. Ancak herhangi bir etkinliği ortak

cevaplayacak öğrencilerin cevaplarını kendi çalışma kitaplarına yazarak bu sıkıntının ortadan kaldırılabilmesi düşünüldüğünde grupta öğretim çalışmalarına bu tür etkinliklerde de yer verilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın 2. araştırma sorusu olan "7. Sınıf Türkçe derslerinde öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışında gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerde grupta öğretim çalışmalarına ne kadar yer verilmiştir?" sorusuyla ilgili bulgular temel dil becerileri (okuma, konuşma, yazma, dinleme) bazında incelenmiş olup ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

3.2.1. Okuma Becerisine Yönelik Grupta Öğretim Çalışmaları

7. sınıf Türkçe derslerindeki okuma metinlerinde grupla öğretim çalışmalarına yer verilen yöntemlerden birisi okuma tiyatrosudur. Bu yöntemin kullanıldığı metinlerden ilki "İletişim" temasındaki "Öyle Denmez" isimli okuma parçasıdır. Kılavuz kitapta uygulamaya yönelik yönerge şu şekildedir:

"Okuma bölümünde uygulamak üzere Karagöz ve Hacivat rollerini öğrencilerinize dağıttınız ve rollerine hazırlanmalarını söyleyiniz. Sınıf mevcudunu ve metni kaç kez okutacağınızı göz önünde bulundurarak rolleri kaç kişiye dağıtacağınızı belirleyiniz (MEB, 2013: 54)."

Aynı yöntemin kullanıldığı bir diğer metin de "Atatürk" temasındaki "Unutulmayan Hafta" metnidir. Etkinliğin yönergesi kılavuz kitapta şu şekilde açıklanmıştır:

"...Daha sonra öğrencilerinizin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamak amacıyla okuma tiyatrosu yöntemini kullanınız. Bunun için metinde yer alan kişi sayısını dikkate alarak öğrenciler arasında görev dağılımı yapınız (MEB, 2013: 89)."

Yönergelere göre okuma tiyatrosu yönteminin kullanıldığı iki çalışmada da grupların oluşturulma süreci öğretmenin rehberliğine bırakılmıştır.

7. sınıf Türkçe derslerindeki şiir türlerinde ise grupla öğretim çalışması olarak "söz korosu" yöntemi kullanılmıştır. Bu metinlerden birisi olan Atatürk temasındaki "Atatürk ve Türk Dili" adlı şiirde yöntemin uygulanmasına dair yönerge kılavuz kitapta şöyle açıklanmıştır.

"Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek şiiri bir kez okuyunuz. Bu şiirde, öğrencilerinizin okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmek amacıyla söz korosu yöntemini kullanınız. Sınıfınızı üç gruba ayırınız. Her gruba şiirin iki dördlüğünü ve dördlüklerden sonra gelen nakaratları okuyacaklarını, son dördlüğü ve nakaratı ise hep birlikte seslendireceklerini söyleyiniz (MEB, 2013: 97)."

Yöntemin kullanıldığı bir diğer şiir de "Kavramlar ve Çağrışımlar" temasındaki "Bakardım Güneş Avuçlarımda" şiiridir. Etkinliğin yönergesi kılavuz kitapta şu şekildedir:

"Okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmek amacıyla bu metni söz korosu yöntemiyle öğrencilerinize okutunuz. Bunun için metni bir kez sesli okuyunuz. Ardından sınıfınızı iki gruba ayırarak gruplardan şiiri dize dize sırayla koro hâlinde okumalarını isteyiniz. (MEB, 2013: 126)."

Söz korosu yönteminin uygulandığı bir diğer metin de "Doğa ve Evren" temasındaki "Sular" şiiridir. Çalışmanın uygulanışı kılavuz kitapta şu şekilde açıklanmıştır:

"Öğrencilerinizin okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmek amacıyla söz korosu yöntemini uygulayınız. Öğrencilerinizi beş gruba ayırınız. Her gruba şiirin bir dördlüğünü veriniz. Gruplara sırayla dördlükleri okuyacaklarını söyleyiniz.(MEB, 2013: 207)."

Söz korosu yönteminin kullanıldığı üç şiirde de grupların oluşturulma süreci kılavuz kitapta ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Uygulama esnasında grupların oluşturulması ve görev dağılımlarının yapılmasında ders kitabındaki şiirlerin uzunluğu etkili olmuştur.

3.2.2. Konuşma Becerisine Yönelik Grupla Öğretim Çalışmaları

Grupla öğretim çalışmalarının konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanıldığı sınıf içi etkinliklerden biri "canlandırma" çalışmalarıdır. "İletişim" temasındaki "Tatlı Dil" metninde kullanılan bu tekniğin kılavuz kitaptaki yönergesi şu şekildedir:

"Öğrencilerinize günlük konuşmalarla ilgili bir canlandırma yaptırınız. Günlük konuşmalardan olan selamlaşma, hatır sorma, tanıtma-tanıştırma, soru sorma, soruya karşılık verme, kutlama, özür dileme, telefonla konuşma, bayram-ziyaret-başsağlığı-karşılama-uğurlama başlıklarını tahtaya yazınız ve canlandırmasını yapmak üzere öğrencilerinizi gruplara ayırınız. (MEB, 2013:51)."

Sınıf içi canlandırma çalışmasının yapıldığı bir diğer metin "Kavramlar ve Çağrışımlar" temasındaki "Pembe İncili Kaftan" hikâyesidir. Bu etkinliğin yönergesi şu şekildedir:

"Bu tekniği uygulamak için öğrencilerinizi 8-10 kişilik (Sınıf mevcuduna göre değişebilir.) gruplara ayırınız. Gruplardan hikâyedeki olay örgüsü, kronolojik sıra ve mantık akışına dikkat ederek olay, kişi ve durumları canlandırmalarını isteyiniz. Gruplara kendi içinde rol dağılımı yapmaları, diyaloglara göz atmaları ve bunları ezberlemeleri, gerekli materyalleri hazırlamaları için süre veriniz (MEB, 2013:141)."

7.Sınıf Türkçe dersinde konuşma becerisiyle ilgili bir diğer grup çalışması ise sınıf içi oyun şeklinde düzenlenmiştir. "İletişim" temasındaki "Öyle Denmez" adlı yazının uygulama sürecinin kılavuz kitaptaki yönergesi şöyledir:

"Öğrencilerinize kulaktan kulağa oyununu oynatınız. Sınıfı gruplara ayırınız. Her bir grubun öğrencisinin yan yana oturmasını sağlayınız.(MEB, 2013: 58)."

Sınıf içi münazara ve tartışma etkinlikleri de grupla öğretim çalışmalarına yer verilen diğer konuşma becerisi etkinlikleri olarak dikkat çekmektedir.

"İletişim" temasındaki "Balkondaki Muhabbet Kuşu" isimli dinleme metninin konuşma etkinli-

ğinde gerçekleştirilecek sınıf içi münazarayla ilgili yönerge şu şekildedir:

“Öğrencilerinize ‘‘Konuşma’’ bölümünde bir tartışma yapacaklarını söyleyiniz. Bunun için ‘Her canlıyla iletişim kurulabilir.’, ‘Bazı canlılarla iletişim kurulamaz.’ Konularını sınıfa duyurarak sınıfınızı üç gruba ayırınız. Bir grubun seçiciler kurulu olacağını, diğer iki grubun da tartışmacı olacağını söyleyiniz. Bu tartışma için her grubun konusuyla ilgili hazırlık yapması gerektiğini belirtiniz (MEB, 2013: 71).’’

‘‘Atatürk’’ temasındaki ‘‘Atatürk ve Türk Dili’’ metninde ‘‘Türkçemizi yabancı kökenli kelimelerin etkisinden korumak için neler yapmalıyız?’’ sorusundan hareketle sınıf içi tartışma yapılmasına yönelik yönerge ise kılavuz kitapta şu şekilde yer almıştır:

‘‘Sınıfınızı tartışma ortamına göre hazırlayınız. Öğrencilerinizi gruplara ayırınız. Öğrencileriniz arasından tartışmayı yönetecek bir başkan seçiniz (MEB, 2013: 99).’’

Münazara ve tartışma etkinliklerinde öğrencilerin değerlendirme aşamasında görev almaları onlara sorumluluk bilinci aşılama bakımından yararlı olabilecek uygulamalardır. Ancak bu süreçte öğrencilerin objektif olabilecek yeterlikte olmasına dikkat edilmesi etkinliklerin amacına ulaşmasında önemlidir.

Konuşma becerisine yönelik grup çalışmalarının 7. Sınıfta en fazla kullandığı çalışma türlerinden biri de yapılan araştırmaların sunumu şeklindedir. ‘‘Millî Kültür’’ temasındaki ‘‘Miras Keçe’’ metninin konuşma etkinliği bu tür bir çalışmadır. Etkinliğin yönergesi kılavuz kitapta şu şekilde yer almıştır:

‘‘Öğrencilerinize kültürel miras varlıklarımızla ilgili ‘‘Derse Hazırlık’’ bölümünde yaptırduğunuz araştırmalarını sunmaları amacıyla sınıflı düzenlemeleri için zaman tanıyınız. Gruplardan birine araştırmalarını sunmaları için söz veriniz. Daha sonra sırasıyla grupları konuşturunuz (MEB, 2013:166).’’

Aynı temanın bir diğer metni ‘‘Mehmet Âkif Ersoy’’un konuşma etkinliği de yapılan araştırmanın sunumu şeklindedir. Çalışmayla ilgili kılavuz kitapta şu yönerge yer almıştır:

‘‘Öğrencilerinize yaptıkları araştırmadan yararlanarak konularını sunmalarını, sunumdan önce de gerekli hazırlıkları yapmalarını söyleyiniz. Gruplardan birine araştırmalarını sunmaları için söz veriniz. Daha sonra sırasıyla grupları konuşturunuz. Gruplara konuşmaları için beşer dakika süre veriniz. (MEB, 2013:184).

‘‘Doğa ve Evren’’ temasının ‘‘Son Kuşlar’’ adlı metnine yönelik konuşma etkinliği de araştırmanın sınıfa sunulması şeklindedir. Konuyla ilgili yönerge şu şekildedir:

‘‘Öğrencilerinize nesli tükenme tehlikesi altında olan hayvan türleri ile ilgili gazete haberleri üzerinde konuşacaklarını söyleyiniz. Sınıfınızı altı gruba ayırınız. Öğrencilerinizin getirdiği haberleri bir kutuya atınız. Her haberin farklı bir hayvan türü ile ilgili olmasına özen gösteriniz. Her gruptan bir kâğıt seçmesini isteyiniz. Gruplara seçtikleri haber hakkında konuşacaklarını belirtiniz (MEB, 2013: 217).’’

Aynı temanın ‘‘Kutup Yıldızı’’ metninde de konuşma çalışması araştırma sunumu şeklinde düzenlenmiştir. Sunumla ilgili yönerge şöyledir:

‘‘Uluğ Beğ, Ali Kuşçu, Takiyüddin, Mirim Çelebi, Cacabey, Harezmi ve Buzcani adlı Türk gökbilimcilerin adlarını küçük kâğıtlara yazınız. Bu kâğıtları küçük bir kutuya atınız. Öğrencilerinizi yedi gruba ayırınız. Gruplara aralarından bir kişiyi belirlemeleri, belirlenen kişilerin kutudan birer kâğıt seçmeleri, seçtikleri kâğıtta yazılı olan gökbilimcinin hayatı ve yaptığı gökbilim çalışmalarını tanıtmaları gerektiğini söyleyiniz (MEB, 2013: 225).’’

7.Sınıf Türkçe derslerinde sınıf içinde gerçekleştirilen yarışmalar grupla öğretim çalışmalarının yapıldığı diğer etkinliklerdendir. ‘‘Toplum Hayatı’’ temasındaki ‘‘Odcu Haftası Şenlikleri’’ metninde böyle bir uygulama yapılmıştır. Yarışmanın içeriği ve uygulanmasıyla ilgili kılavuz kitapta şu yönergelere yer verilmiştir:

‘‘Öğrencilerinize kendi yörelerinde düzenlenen şenlikler ve düzenlenme amaçları ile ilgili yaptıkları araştırma hakkında konuşacaklarını söyleyiniz. Tahtaya ‘‘Yayla Şenliği’’ ve ‘‘Meyve Şenliği’’ kelimelerini yazınız. Öğrencilerinize kimlerin yayla şenliği, kimlerin meyve şenliği hakkında konuşacaklarını sorunuz. Kaç öğrencinin yayla şenliği, kaç öğrencinin meyve şenliği hakkında konuşacağını sayarak tahtaya ilgili şenliğin altına yazınız.

Öğrencilerinizi araştırmaları hakkında konuşturduktan sonra 259. sayfadaki festival listesinden altı tane çoğaltınız. Öğrencilerinizi altı gruba ayırınız. Gruplara bu listeyi dağıttınız. Onlara bir dikkat yarışması yapacaklarını söyleyiniz. Meyve ve sebze adları söyleyeceğinizi, bu meyve veya sebzenin hangi illerde festivalleri düzenlendiğini grup arkadaşlarıyla bulacaklarını belirtiniz. Bu meyve veya sebze festivalinin hangi illerde düzenlendiğini en kısa sürede bulan gruba 1 puan vererek tahtaya yazınız. Yarışma sonunda en yüksek puanı alan grubu ödüllendiriniz (MEB, 2013: 257-258).’’

Bu çalışmayı iki bölüm olarak düşündüğümüzde birinci basamak yapılan bir araştırmanın sınıfa sunulması etkinliğidir. Etkinliğin devamı öğrencilerin dikkatlerini ölçmeye dönük bir yarışmadır. Yönergeye göre bu yarışmanın yapılacağı öğrencilere daha önceden duyurulmuş olsaydı bu etkinlik,

dinleme becerisini geliştirebilecek etkinliklerden biri olarak düşünülebilirdi. Ancak yönergede böyle bir ifade bulunmadığı için çalışmanın konuşma becerisine yönelik düşünülmesi daha uygun görünmektedir. Yine de yarışmanın öğrencilerin dikkatini ölçmeyi hedefleyen bir anlayışla gerçekleştirilecek olması etkinliğin dinleme becerisini geliştirmeye dolaylı yoldan da olsa katkı sağlayabileceğini burada belirtmek gerekir.

7.sınıf Türkçe derslerinde konuşma becerisinde dönük değerlendirilebilecek bir diğer çalışma da türkü dinletisidir. "Millî Kültür" temasının "Yüksek Yüksek Tepelere" adlı dinleme metninin işlenişinden sonra sınıf içinde türkü dinletisi düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Etkinlikle ilgili kılavuz kitapta herhangi bir dil becerisine vurgu yapılmasa da bu etkinliğin konuşma becerisine yönelik bir etkinlik olarak düşünülmesi uygun olacaktır. Çalışmanın yönergesi kılavuz kitapta şu şekilde yer almıştır:

"Öğrencilerinizden 'Dinleme' bölümünün sonunda sınıf içi bir türkü dinletisi düzenlemek amacıyla birer türkü ezberlemelerini ve ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun televizyon programlarını takip etmelerini isteyiniz (MEB, 2013:188)."

Bu yönergede herhangi bir grup çalışması vurgusu yapılmamış olmasına rağmen, bu tür bir dinleti etkinliğinin de grup çalışması olarak değerlendirilmesi gereklidir. Zira dinletinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi dinletide görev alacak öğrencilerin kendi aralarında uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında şiir, türkü vb. tarz dinleti faaliyetleri grup çalışması olarak düşünülmesi uygun görünmektedir.

3.2.3. Yazma Becerisine Yönelik Grupla Öğretim Çalışmaları

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisiyle ilgili 7. Sınıf Türkçe derslerinde bir adet grup çalışması etkinliğine yer verilmiştir. Bu çalışma "İletişim" temasının "Tatlı Dil" adını taşıyan ilk metninde gerçekleştirilmiştir. Grup olarak yazma yönteminin kullanıldığı etkinliğe yönelik yönerge şu şekildedir:

"Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla grup olarak yazma yöntemini kullanınız. Öğrencilerinize araştırma yaptıkları konu hakkında edindikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaşacaklarını söyleyiniz. Araştırma bölümünde belirlediğiniz her bir grubun; iletişimde beden dilinin önemi, sözlü ve sözsüz iletişimin farkları, etkili bir iletişim için yapılması gerekenler, etkili bir iletişim için kaçınılması gere-

kenler, sunum teknikleri konularıyla ilgili bir söyleşi yazacaklarını belirtiniz. Her bir grubun, konularıyla ilgili yazdıkları yazıyı mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getireceklerini söyleyiniz. Bu birleştirme işlemi için her gruptan birer temsilci seçiniz. Ortaya çıkan yazıyı sınıfta okutunuz. (MEB, 2013: 52).

Bu çalışma yazma becerisiyle ilgili tek grup çalışması etkinliği olması yanında belli bir noktadan sonra grup içi etkileşim boyutundan çıkarak gruplar arası etkileşime dayanması yönüyle de dikkat çekmektedir.

3.2.4. Dinleme Becerisine Yönelik Grupla Öğretim Çalışmaları

"İletişim" temasının "Balkondaki Muhabbet Kuşu" adlı dinleme metninde öğretmenin metni ikinci defa okuması esnasında sınıf içinde bir drama çalışması yapılmasına yönelik etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlikteki asıl amaç sağlıklı bir dinlemenin oluşabilmesi için nelerin yapılmaması gerektiğini öğrencilere kavratmaktır. Bu yüzden bu etkinlik diğer grup çalışmalarından bu noktada ayrılmaktadır. Konuyla ilgili olarak verilen yönerge şu şekildedir:

"Öğrencilerinize metni ikinci kez sesli olarak okuyunuz. Okumaya başlamadan önce sayısı 2-3 kişiden oluşan dört grup belirleyiniz. Bu dinleme sırasında bir grup öğrencinizin sözünüzü kesmesini ve sizi dinlemediğini gösteren hareketler yapmasını, bir grup öğrencinizin diğer arkadaşlarını rahatsız edecek davranışlarda bulunmasını, bir grup öğrencinizin siz metni okurken söz almaya çalışmasını, bir grup öğrencinizin de bu durumu izlemesini ve değerlendirmesini sağlayınız. (MEB, 2013: 72).

Bu çalışma her ne kadar bir metnin okunması esnasında yapıldığı için okuma becerisine dönük bir etkinlikmiş gibi görünse de burada okumayı yapan öğrenciler değil dersin öğretmenidir. Öğrencilerin gruplar oluşturarak drama çalışmasında görev almaları sağlıklı bir dinlemenin nasıl olması gerektiğine vurgu yapmak içindir. Bu açıdan bakıldığında bu grup çalışmasının dinleme becerisi içerisinde düşünülmesi uygun olacaktır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular
Çalışmanın 3. Araştırma sorusu olan "7. Sınıf Türkçe derslerindeki proje ve performans görevlerinde grupla öğretim çalışmalarına ne kadar yer verilmiştir?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda açıklanmıştır.

7.Sınıf Türkçe derslerinde eğitim-öğretim yılı içerisinde bir proje ile iki performans görevi yaptırılması öngörülmüştür. 1.temanın (İletişim) proje çalışması ile 3. temanın (Kavramlar ve Çağrışımlar)

performans çalışması ise öğrencilerin grup hâlinde bir ürün ortaya koyması şeklinde tasarlanmıştır. Bu konuyla ilgili öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler şu şekildedir:

“Öğrencilerinizden kitle iletişim araçları veya günlük hayatımıza etkilerini araştırmalarını ve bununla ilgili bir sunum yapmalarını isteyiniz. (...) Öğrencilerinize en fazla 3 kişiden oluşan çalışma grupları kurmalarını söyleyiniz (MEB, 2013: 40.)” (Proje için)

Kılavuz kitapta bu çalışmanın dereceli puanlama anahtarı ve grup öz değerlendirme formuyla değerlendirilmesi yönünde bir yönergeye de yer verilmiştir. Bu da çalışma grubundaki öğrencilerin hem öğretmen hem de grup arkadaşları tarafından değerlendirilmesi anlamına gelmektedir.

“Öğrencilerinizden yaşadıkları yöreye has bir çocuk oyununu tanıtmalarını isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden birlikte çalışacakları grubu belirlemelerini isteyiniz (MEB, 2013: 122.)” (Performans için)

Bu çalışmanın değerlendirilmesinde ise yalnızca dereceli puanlama anahtarı kullanılacağı yani grup üyelerinin ders öğretmeni tarafından değerlendirileceği ifade edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

7. sınıf Türkçe derslerindeki etkinliklerde grupta öğretim çalışmalarının durumunu tespit etmeye yönelik bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin hiçbirinde öğrencilerin ortak bir çalışma yapmasına dönük etkinliğe yer verilmediği görülmüştür.

Türkçe derslerinde temel dil becerilerinden konuşma ile ilgili toplam 11 grup çalışmasına yer verilmiştir. Bu yönüyle konuşma öğrenme alanı, grup çalışmasının en çok kullanıldığı beceri olmuştur. Bu çalışmalar ise ağırlıklı olarak öğrencilerin yapmış oldukları araştırmaların sınıfta sunulması şeklindedir. Yine konuşma becerisiyle ilgili sınıf içi canlandırma, münazara ve tartışma etkinlikleri, oyunlar, yarışmalar, dinletiler de grupta yapılan diğer etkinlikler olarak öne çıkmaktadır.

Okuma becerisiyle ilgili toplam 5 grup çalışmasında Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da yer alan iki okuma yöntemine yer verilmiştir. Bu yöntemlerden “okuma tiyatrosu” iki düzeyde kullanılmıştır. Buna göre ders kitabındaki 18 metnin 5 tanesi grupta okuma çalışması yapılan metinler olmuştur.

Temel dil becerilerinden yazma becerisine Türkçe derslerinde bir kez grup çalışması şeklinde yer verilmiştir. Bu çalışmada da öğretim programındaki yazma yöntemlerinden “grup olarak yazma”

yöntemi kullanılmıştır. Dinleme becerisi de sınıf içi canlandırma şeklinde bir kez grupta öğretim etkinliği olarak düşünülmüştür. Bu etkinlikte öğrencilerin dinleme beceri ve dikkatlerinin ölçülmesi değil, sağlıklı bir dinleme ortamının nasıl olması gerektiğinin öğrencilere drama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır.

Grupa öğretim çalışmalarının temalar bazında dağılımına baktığımızda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Ders kitabındaki altı temada temel dil becerileriyle ilgili olarak toplam 18 grup çalışmasına yer verilmiştir. Grupa öğretim etkinliklerine en fazla 1. temada (İletişim/ 6 etkinlik), en az 6. temada (Toplum Hayatı/ 1 etkinlik) yer verildiği görülmektedir. Konuşma becerisi bütün temalarda grupta öğretimin yapıldığı tek beceri olarak dikkat çekmektedir. Toplam 11 grup çalışmasının yapıldığı konuşma öğrenme alanı 1. ve 4. temada 3, 5. temada 2 ve 2., 3., 6. temalarda birer kez kullanılmıştır.

Grupa öğretim çalışmasının beş kez yapıldığı okuma öğrenme alanıyla ilgili etkinlikler 2. temada 2 kez, 1., 3. ve 5. temada da birer kez gerçekleştirilmiştir. Yazma becerisi grup çalışması şeklinde yalnızca 1. temada, dinleme becerisi de yine 1. temada uygulanmıştır.

Türkçe ders kitabındaki 24 metnin 14 tanesinde grupta öğretim etkinliğine yer verilirken 10 metinde böyle bir uygulamaya gidilmemiştir. Yine grupta öğretimin yapıldığı 14 metnin 4 tanesinde ikişer beceri alanıyla ilgili çalışmaya yer verilmiştir. Bu 4 metnin 3 tanesi ise kitabın ilk teması olan “İletişim” temasındadır. Bu tema bütün dil becerilerine yönelik grupta öğretim çalışmalarını içinde barındırmasıyla da ön plana çıkmıştır. Aslında temanın adına baktığımızda öğrencilerin grup çalışmalarında sınıf arkadaşlarıyla üst düzey bir iletişime geçecekleri düşünülecek olursa grup çalışmalarına bu temada bu kadar çok yer verilmesi bilinçli olarak düşünülmüş olabilir. Buna göre grupta öğretim çalışmaları eğitim-öğretim yılının başında fazla uygulanırken zaman ilerledikçe bu çalışmalarda bir düşüş gözlemlenmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde grupta öğretim çalışmalarının hem temalar hem de temel dil becerileri bazında dengeli bir dağılımla yapılmasının uygun olacağı söylenebilir.

7. sınıf Türkçe dersinde bir yıl içinde öğrencilerin bir proje, iki performans görevi yapması esas alınmıştır. Grupa öğretim çalışmaları bu proje ve performans görevlerinde birer kez kullanılmıştır. Bu görevler uzun bir zamana yayılan ve geniş bir araştırma ve rapor oluşturmaya dayalı olduğu için bu tür çalışmalarda öğrencilerin ortak çalışması

daha uygun ve yararlı olacaktır. Onun için proje-performans çalışmalarının mümkün olduğunca grup çalışması şeklinde yapılması doğru bir adım olacaktır.

7. sınıf Türkçe derslerinde gerçekleştirilen grupla öğretim çalışmalarında grupların nasıl oluşturulacağı kılavuz kitaptaki bazı yönergelerde doğrudan ifade edilirken bazı yönergeler bu düzenlemeyi öğretmenin tercihine bırakmıştır. Zaten öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yönergeler birer tavsiye niteliğindedir. Burada önemli olan yapılacak etkinliğin özelliğine göre öğretmenin sınıf ortamını ayarlayabilmesidir. Ayrıca grupların

oluşturulması esnasında öğrencilerin görüş ve fikirlerine başvurmak da onların grup çalışmalarında sevecek ve isteyerek görev almalarını sağlayabilir.

Bu çalışmada grupla öğretim çalışmalarının Türkçe derslerindeki kullanılma durumu öğretmen kılavuz kitaptaki yönergelerden hareketle incelenmiştir. Bu, etkinliklerin ders öğretmenleri tarafından aynen uygulanacağı anlamı taşımamaktadır. Öğretmenlerin gerekli gördükleri etkinliklerde grup çalışmalarına başvurmaları öğrencileri ortak çalışmaya sevk etmesi bakımından doğru bir uygulama olacaktır.

Kaynakça

- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 'Yardımcı' Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi Ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Aslı-Öcal, H. (2012). *Etkinlik Temelli Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Ayhan, M. A. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademi Başarıya Etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 39-55.
- Camci, F. (2012). *Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Becerilerine Ve Öğrenme Sürecine Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Adıyaman.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Günay, R. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersinde Etkinlik Temelli Öğretim İçeriklerinin Farklı Düzenlenme Biçimlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Birey ve Grup Yöntemleri (Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde- Editör: Firdevs Güneş)*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Güngör, Ö. (2008). *Küçük Grupla Öğretim (Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde- Editör: Kıymet Selvi)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırıkçı, A.C. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Temelli Bir Model Oluşturma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Komisyon. (2013). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Kuşat-Lanpir, C. (2010). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersinde Küçük Grup Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Küpcü, A.R. (2012). Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Ortaokul Öğrencilerinin Orantısız Problemleri Çözme Başarısına Etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 175-206.
- MEB. *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Öğrenme-Öğretme- Değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mert-Cüce. A.P. (2012). *Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi Yapılan Sınıf Ortamından Yansımalar: Aksiyon Araştırması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Özdemir-Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel Eğitimde Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 351-362.

Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Okulları Hakkında Temel Bilgilere Sahip Olma Düzeyleri: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Tarık BULUT*

Özet

Çalışma ile eğitim hayatına yeni başlamış öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri okullarıyla ilgili en temel bilgilere sahip olma düzeylerini belirlemek ve belirlenen mevcut durumun nedenlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Veriler, 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü 6 programın 1. sınıfları ile Sosyal Bilgiler Programı 2 ve 3. sınıflardan 283 öğretmen adayına sorularla alınan cevaplarla ve öğretmen adaylarının gözlenmesiyle elde edilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının önemli bir kısmının okullarının rektörü, dekanı, eğitim gördükleri yerin mahallesi gibi sorularının bir çoğuna hayır cevabını vermiş olması dikkat çekicidir. Katılımcılar bu konuda tanıtım eksikliğine ve gerek görmediklerine vurgu yapmışlardır. Cevapları genelde olumlu olan "kütüphanenin yerinin bilip bilinmediği" sorusunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kütüphaneyi kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmanın genel sonuçlarında öğretmen adaylarının sahiplenme duygusunun yeterli olmadığı, temel bilgileri ve çevresini tanıma konusunda yeterli güdülenmeye maruz kalmadıkları ayrıca onlara bu bilgileri öğretim konusunda anılan dönemde girişimlerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, tanıtım, sahiplenme, temel bilgiler.

* Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yükseköğretim Araştırmaları Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

1. GİRİŞ

Şüphesiz eğitim hayatına başlamış öğretmen adaylarının öncelikle meslekî gelişmelerini sağlama adına başarılı bir süreç geçirmeleri ve nitelikli öğretmen olmaları önceliklidir. Bu öncelik gözardı edilmeden öğretmen adayından beklenen ideal tavır içinde öncelikle çevresini tanıması, çevresine karşı duyarlı olması ve farkındalık taşıması beklenmektedir. Bu farkındalık öğretmen adayının gerek eğitim aldığı çevre, gerekse yaşadığı çevre ve ileride öğretmenliğini icra edecek ortamlar içinde geçerli olacaktır. Öğretmen adaylarının günümüz eğitim felsefesi olan 'ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık- yaklaşımlarına uygun olarak yetişmesi bakımından topluma karşı sorumluluk taşıdıkları gerçeği de önemle dikkate alınmalıdır.

Bu çerçevede 'yeniden kurmacılık' felsefesinin öngördüğü gibi ilk olarak sosyal bir girişim olarak karşımıza çıkan eğitim sadece yaşamak için gerekli değildir. Toplumsal bir değişim aracıdır (Tuncel; 2004, Çelik; 2006). Bu değişim öğretmen adayının mesleğini icra ettiği bölgeyi değiştirmesi, dönüşürmesi noktasında değerlendirilmektedir.

Öte yandan öğrenme denilen şey sadece eğitim ortamlarında sağlanan bilgi aktarımı şeklinde öğrencilere kazandırılacak bir husus değildir. Buna göre öğrenme Şenel ve diğerleri; (2008)'nin belirttiği gibi yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir. Kalıcı izli davranış değişikliğinin sağlanması da sadece teorik bilginin zihinlere yerleştirilmesi değil edinilen bilgilerin yaşam içinde kullanılması ile gerçekleşebilecek bir süreç olacaktır.

Aynı zamanda yapılan araştırmalar güdülerin gücü ile öğrenmenin güçlülüğü ile ilgili doğrusal orantıyı ortaya koymuştur. İhtiyaç duyulmadan, gereksinim var olmadan öğrenme ezberciliğin ötesine geçemez. Öğrenilecek bilgiler ya da davranışlar bunu gerçekleştirecek varlığı doyuma ulaştıracak olursa öğrenme isteği artar (Anonim; 2004). Bu ifadede de belirtildiği gibi öğrenmenin gerçekleşmesinde bilginin işe yararlılığı ve günlük yaşamda kullanılıyor olması öğrenmeye karşı motivasyonu artıran temel etmenlerdir. Söz konusu araştırmada da benzer şekilde araştırmanın belirleyici soruları öğretmen adaylarına sunulduğunda bir çok öğretmen adayı sorulara yaklaşırken, "Bu bilgi ne işime yarayacak", "İlgilendirmiyor", "İhtiyaç duymadım" şeklinde karşılık vermiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim aldıkları ortama ait temel bilgileri bilme düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bunlar; üniversitenin rektörü, fakültenin dekanı, okudukları bölümün başkanı, okulun

kuruluş yılı ve bulunduğu mahallenin adı ile kütüphane yeri, derslerin isimleridir.

Bu sorular ışığında, çalışma aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ortamlarına karşı motivasyonları hakkında da fikir edinmeyi sağlamaktadır. Öğrenme ortamına karşı motivasyon beraberinde 'sahiplenme' duygusunun oluşumuna da eşlik etmektedir. Çünkü motivasyon istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri içeren bir unsurdur.

En önemli kaynağını beklentilerin oluşturduğu motivasyon insanların davranışları yapıp veya yapmamasına neden olan, bu davranışlara yön veren, bunun devamlılığını sağlayan kavramları; bunların işleyiş sistemlerini bünyesinde barındırmaktadır (Akbaba; 2006, Eryılmaz; 2013).

Eğitsel olarak ise ihtiyacı hissedilen, ilginin duyulduğu bir olgu ya da konu içerisinde aktif rol almak olarak motivasyon tanımlanmaktadır (Ünal, Bursalı; 2013).

Pragmatizm'i üne kavuşturan James de insanı çabalayan, amaçlarını gerçekleştiren, ihtiyaçlarını gideren, meraklı, arzu eden, idealleştiren, farklı gayelerini en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan, bir organizma olarak görür (Bilgin; 2010).

Bu doğrultuda çalışma; öğretmen adaylarının üniversiteye veya yaşadığı ortama yönelik bir merak duygusunun ve ihtiyaç hissini söz konusu olup olmadığı bakımından da fikir sunmaktadır.

Öğretmen adaylarına,

- 1- Sakarya Üniversitesi Rektörü'nün ismini biliyor musunuz?
- 2- Eğitim Fakültesi Dekanının ismini biliyor musunuz
- 3- Eğitim Fakültesi'nin Hendek'te hangi mahallede kurulduğunu biliyor musunuz?
- 4- Eğitim Fakültesi'nin kuruluş tarihini (yıl olarak) biliyor musunuz?
- 5- Bölümünüzün ana bilim dalı başkanını (veya bölüm) başkanını biliyor musunuz?
- 6- Fakülte Kütüphanesi'nin yerini biliyor musunuz?
- 7- Gördüğünüz derslerin ismini bir defada sayabilir misiniz?" sorularına yanıt vermelerini istenmiştir.

Anket formunda öğrencilere "Evet" seçeneği ile "Hayır" seçeneği sunulmuştur.

"Evet" seçeneğini cevaplayanlardan ayrıca isim, yıl, blok, mahalle gibi kavramları da yazması istenerek gerçekten isimleri bilip bilmedikleri test edilmiştir. Öğrencilerden cevaplarının "Hayır" olması durumunda ise "Biliyorum ama hatırlayamadım", "Bilmiyorum hiç işim düşmedi", "Bilmiyorum ve beni hiç

ilgilendirmiyor" seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırma nicel bir çalışma olarak ifade edilebilir. Bilindiği gibi nicel araştırma pozitivist yaklaşıma dayanır. Nicel veriler, gözlem, anket ya da yapılandırılmış görüşmelerden elde edilebilir (Karasar, 2008).

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak anket ve gözlem kullanılmıştır. Gözlem yapmakta amaç, sorulara verilen cevapların doğruluğu konusunda şüphe barındırmamak ve farklı tepki ve cevapları kayda alabilmek olmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin oluşturulması sürecinde çalışmanın amacı paylaşarak uzmanların görüşleri alınmış ve anket soruları oluşturulmuştur. Anket soruları araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır. Odabaşı, (2008)'na göre yüz yüze yapılan anketler yapılandırılmış görüşme olarak da adlandırılabilir. Dolayısıyla çalışma bu kapsamda da ifade edilebilmektedir.

Araştırmanın genel ağırlığı öğrencilerin öğrenme ortamları hakkında genel bilgilere sahip olup olmadıklarını ölçmesi bakımından betimleyici, ilişkisel araştırma türüdür. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk, vd (2008: 16)' e göre

tarama modelinde görüş ölçmede başlıca analiz anket ile sağlanabilmektedir. Tarama modelinin önemli avantajı çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilen bilgiyi sunmaktır. "Evet", "Hayır" şeklinde verilen cevaplar sayısal olarak nicel yaklaşımla ortaya konmuştur. Veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 13 programı ile belli analiz yöntemleri kullanılarak bulgular çıkarılmıştır.

Çalışmada 7 sorudan oluşan bir anket formu hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada olgusal soru olarak cinsiyet sorulmuş, verilen cevaplar doğru kabul edilmiştir. Araştırmaya 283 kişi katılmıştır. Çalışmada 14 kişi cinsiyetini ankette ilgili bölümde belirtmemiş ve cinsiyetle karşılaştırılan değişkenlerde istatistikler 269 kişi üzerinden analiz edilmiştir. Tesadüfi tabakalı yöntemin kullanıldığı araştırmaya; 2013-2014 döneminde Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Fakültesi'nde ilk dönemlerini yaşayan 6 farklı bölümden birinci sınıf öğrencileri (öğretmen adayları) ile Sosyal Bilgiler iki ve üçüncü sınıflar katılmıştır (Tablo 1). 2013 Kasım ayında yapılan araştırmada bölümlerin Sözel-Sayısal-Eşit Ağırlık dallarından olmasına dikkat edilmiş ve ölçüt temelli örnekleme sistemi de uygulanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Bölümlere Göre Ankete Katılım

| | |
|--|------------|
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ) | 47 |
| Psikolojik Araştırma ve Rehberlik Bölümü (PDR) | 30 |
| İngilizce Öğretmenliği | 25 |
| Matematik Öğretmenliği | 45 |
| Fen Bilgisi Öğretmenliği (Fen) | 21 |
| Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) | 29 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2. Sınıf) | 40 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (3. Sınıf) | 46 |
| TOPLAM | 283 |

Anılan dönemde Eğitim Fakültesi'ne Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) ile 783 öğrenci yerleşmiştir. Yine bu dönemde Eğitim Fakültesi'nde toplam öğrenci sayısı 3 bin 952'dir. Bu öğrencilerin yüzde 66'sını kadın öğrenciler, yüzde 34'ünü erkek öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya konu olan örneklem sayısı 2013 ÖSYS ile fakülteye yerleşen öğrenci sayısının yaklaşık yüzde 36,15'ini oluşturmuştur. Ayrıca örneklemin araştırmaya konu olan

bölümlerde ki toplam öğrenciye oranı ise % 49,3'tür.

3. BULGULAR

3.1 Betimleyici İstatistikler

Çalışmaya katılan öğrencilere ait frekans ve yüzde dağılımları bu bölümde verilecektir.

Tablo 2. Cinsiyet

| Cinsiyet | n | Yüzde % |
|---------------|------------|--------------|
| Erkek | 72 | 26,8 |
| Kadın | 197 | 73,2 |
| Toplam | 269 | 100,0 |

Yapılan frekans analizi ve hesaplanan grup yüzdelere göre (Tablo2); anket çalışmasına katılan öğrencilerin %73'ü erkek öğrencilerden oluşmakta-

dır. Kadın öğrencilerin ise %27 oranında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Bölüm

| Bölüm | n | Yüzde % |
|----------------------------|-----|---------|
| BÖTE | 29 | 10,2 |
| İngilizce | 25 | 8,8 |
| Matematik | 45 | 15,9 |
| Fen Bilgisi | 21 | 7,4 |
| PDR | 30 | 10,6 |
| Sosyal Bilgiler (2. Sınıf) | 40 | 14,1 |
| Sosyal Bilgiler (1. Sınıf) | 47 | 16,6 |
| Sosyal Bilgiler (3. Sınıf) | 46 | 16,3 |
| Toplam | 283 | 100,0 |

Tablo 3'te katılımcıların bölümlerinin öğrenilmek istendiği ifadede katılımcıların %10'u BÖTE, %9'u İngilizce, %16'sı Matematik, %7'si, Fen, %11'i, PDR, %14'ü, % 16,6'sı SBÖ öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Diğer oranları ise SBÖ üst sınıflarına aittir.

3.2 Güvenirlilik ve Geçerlilik

Anket çalışmasında 4'lü ölçeğin ne kadar güvenilir olduğunun tespit edilmesi amacı ile Cronbach's

Alpha güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre Cronbach's Alpha Katsayısı 0,715 olarak tespit edilmiştir (Tablo 4). Katsayı çok yüksek olmamakla beraber oldukça yeterlidir. Soru sayısının az olması katsayının çok yüksek olmasını engellemektedir. Fakat ölçeğin yeterli seviyede güvenilir olduğunu görmekteyiz.

Tablo 4. Güvenirlilik

| Cronbach's Alpha Katsayısı | n (Soru sayısı) |
|----------------------------|-----------------|
| ,715 | 7 |

Güvenirlilik tek başına gerekli bir aşama olmasına rağmen asla yeterli değildir. Bunun için çalışmada yapının geçerli olduğunun gösterilmesi gerekmektedir. Anket sonucunda 7 adet ifadeden oluşan ölçekli sorular için faktör analizi uygulaması yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmiştir. Faktör analizinde Varimax yönetimi kullanılmış ve eksen döndürmeleri bu şekilde

yapılmıştır. Analiz sonucunda iki adet boyut tespit edilmiştir. elde edilen ilk boyutta öğrencilerin üniversite rektörü, dekanı, bulunduğu mahalle ve kuruluş yılı olmak üzere 4 ifadeden oluşmaktadır. Elde edilen ikinci boyutta ise bölüm başkanı, kütüphanenin yeri ve dersleri ile ilgili 3 ifadeden oluşmaktadır (Tablo: 5-6)

Tablo 5. Faktör Yapısı

| İfadeler | Boyut Üniversite ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı | Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı | Açıklanan Varyans | KMO |
|---|---|--|----------------------|------|
| 1- Sakarya Üniversitesi Rektörü'nün ismini biliyor musunuz? | ,782 | | | |
| 2- Eğitim Fakültesi Dekanı'nın ismini biliyor musunuz? | ,808 | | 33% | |
| 3- Eğitim Fakültesi'nin Hendek'te hangi mahallede kurulduğunu biliyor musunuz? | ,684 | | | |
| 4- Eğitim Fakültesi'nin kuruluş tarihini (yıl olarak) biliyor musunuz? | ,617 | | | 0,73 |
| 5- Bölümünüzün ana bilim dalı başkanını (veya bölüm) başkanını biliyor musunuz? | | ,432 | | |
| 6- Fakülte Kütüphanesi'nin yerini biliyor musunuz? | | ,797 | 23% | |
| 7- Gördüğünüz derslerin ismini bir defada sayabilir misiniz? | | ,838 | | |

Elde edilen sonuçlara göre 2 adet boyut toplam varyansın 56'lık kısmını açıklamaktadır. Bu oranın oldukça yeterli olduğu görülmektedir. Bu ve benze-

ri çalışmalarda %50'nin üstündeki oranların oldukça yeterli oldukları kabul edilmektedir. Anket sayısının yapı geçerliğinin test edilmesi konusunda

yeterli olup olmadığının analiz edilmesi için KMO katsayı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda katsayı 0,73 olarak tespit edilmiştir. Katsayının oldukça yeterli olduğu görülmektedir(0,70 sınırdır altında çıksaydı tekrar anket yapmak gerekecekti).

Ayrıca Bartlett's küresellik testi sonucuna göre (Chi-Square=372,5=p<0,05) elde edilen yapıların geçerli olduğunu ve tespit edilen iki boyutun parametrik testlerle analizinin yapılabileceği görülmüştür.

Tablo 6. Boyutların Tanımlayıcı İstatistikleri

| Boyut | n | Minimum | Maksimum | Ortalama | Std. Sapma |
|---|-----|---------|----------|----------|------------|
| Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı | 283 | 1,00 | 4,00 | 2,4797 | ,68790 |
| Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı | 283 | 1,00 | 4,00 | 1,4594 | ,60746 |

Genel olarak incelendiği zaman öğrencilerin *Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı* boyut puanlarının $2,47 \pm (0,668)$ ve *Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı* boyut puanının $1,4594 \pm (0,607)$ olduğu tespit edilmiştir. boyut puanları 1'e ne kadar yakınsa tanınma oranının daha yüksek, 4'e ne kadar yakın ise tanınma oranının o kadar düşük olduğu anlaşılmaktadır.

3.3-Boyutların Karşılaştırılması

3.3.1 Cinsiyet ve boyutların karşılaştırılması

Çalışmamıza katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortalama boyut puanlarının bir birlerinden farklı olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile bağımsız tek örneklem "*T Testi*" yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet ve boyutlar

| Boyut | Cinsiyet | N | Ortalama | Std. Sapma | t | p |
|---|----------|-----|----------|------------|-------|-------|
| Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı | Erkek | 72 | 2,490 | 0,765 | 0,349 | 0,728 |
| | Kadın | 197 | 2,457 | 0,649 | | |
| Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı | Erkek | 72 | 1,662 | 0,833 | 3,219 | 0,001 |
| | Kadın | 197 | 1,393 | 0,502 | | |

Öğrencilerin *Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı* Boyutu hakkındaki görüşlerinin kadın ve erkek öğrencilere göre farksız olduğu yani aynı düzeyde bilgiye sahip oldukları görülmüştür ($t=0,349, p>0,05$). Kadın ve erkeklerin üniversite yönetimi ve Üniversite hakkındaki bilgileri benzer seviyelerde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Bölümünün Tanınırlığı boyutunda ise farklılıkların olduğu, kadın ve erkek katılımcıların ortalama boyut puanlarının bir birlerinden farklı olduğu görülmektedir ($t=3,219, p<0,05$). Farkın sebebi ise kadın katılımcıların erkek katılımcılara

göre daha çok bölüm hakkında bilgiye sahip olduğu olarak tespit edilmiştir. Kadın katılımcılar bölüm başkanı, kütüphane ve dersler hakkında daha çok bilgili olduğu görülmektedir.

3.3.2 Bölümler ve Boyutlar

Çalışmamıza katılan öğrencilerin bölümlerinin ortalama boyut puanlarının bir birlerinden farklı olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile Varyans Analizi yapılmıştır. Farklı olan boyutlarda fark yaratan grupların tespiti için Sidak Post-Hoc Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Bölümler ve Boyutlar

| Boyut | Bölüm | n | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|-----------------|-------|----------|------------|--------|-------|
| Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı | BÖTE | 29 | 2,647 | 0,588 | 22,121 | 0,000 |
| | İngilizce | 25 | 2,590 | 0,450 | | |
| | Matematik | 45 | 2,567 | 0,447 | | |
| | Fen | 21 | 2,976 | 0,586 | | |
| | PDR | 30 | 3,100 | 0,675 | | |
| | Sosyal 2. Sınıf | 40 | 1,812 | 0,708 | | |
| | Sosyal 3. Sınıf | 46 | 1,722 | 0,324 | | |
| Sosyal 1. Sınıf | 47 | 2,976 | 0,499 | | | |

| | | | | | | |
|----------------------------------|-----------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| | Toplam | 283 | 2,480 | 0,688 | | |
| Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı | BÖTE | 29 | 1,253 | 0,364 | | |
| | İngilizce | 25 | 1,307 | 0,429 | | |
| | Matematik | 45 | 1,274 | 0,434 | | |
| | Fen | 21 | 1,619 | 0,661 | | |
| | PDR | 30 | 1,989 | 0,949 | 7,214 | 0,000 |
| | Sosyal 2. Sınıf | 40 | 1,212 | 0,590 | | |
| | Sosyal 3. Sınıf | 46 | 1,221 | 0,423 | | |
| | Sosyal 1. Sınıf | 47 | 1,655 | 0,468 | | |
| | Toplam | 283 | 1,459 | 0,607 | | |

Sonuçlara göre öğrencilerin bölümlerinin Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı boyutunda fark oluşturduğu gözlemlenmiştir ($F=22,121, p<0,05$). Farkı yaratan grubun tespit edilmesi amacı ile yapılan Sidak Testinden sonra; okulda birinci sınıflara göre daha fazla zaman geçirmiş Sosyal Bilgiler üst sınıf öğrencilerinin “Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı” boyutunda diğer gruplara göre daha düşük puanı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kısacası bu öğrencilerin “Üniversite ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı” konusunda diğer öğrencilere göre daha çok bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Ayrıca Fen ve PDR öğrencilerinin de puanları diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yani Fen ve PDR öğrencileri “Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin

Tanırlığı” konusunda diğer bölümlere göre daha az bilgiye sahip olduğu görülebilir.

Öğrencilerin bölümlerinin “Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı” boyutunda fark oluşturduğu gözlemlenmiştir ($F=7,214, p<0,05$). Farkı yaratan grubun tespit edilmesi amacı ile yapılan Sidak Testinden sonra; Fen ve PDR öğrencilerinin ortalama boyut puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kısacası “Öğrencilerin Bölümlerinin Tanınırlığı” konusunda diğer bölümlere göre daha az bilgiye sahip olduğu görülebilir.

3.3.3 Boyutlar Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Çalışmada elde edilen iki boyutun karşılaştırılması amacı ile korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Korelasyon Matrisi

| Boyutlar | | Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı | Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı |
|---|--|---|----------------------------------|
| Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı | r (Korelasyon katsayısı) p (Önem Derecesi) n | 1 283 | |
| Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı | r (Korelasyon katsayısı) p (Önem Derecesi) n | ,359** ,000 283 | 1 283 |

“Üniversite ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı” boyutunun, “Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı” boyutu ile pozitif yönde ve oldukça anlamlı ($r=0,359, p<0,01$) bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. İlişkinin büyüklüğü orta düzeyde olsa da anlamlı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinde üç temel varsayımın sağlanması gerekir bunlardan ilki R^2 değerinin yüksek olması bu değer değişkenlerin bir birlerini açıklama yüzdesini gösterir. Modelimizde Üniversite Hakkında ve Üniversite Yönetiminin Tanınırlığı boyutunu, Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı boyutu yaklaşık olarak %13 oranında açıklamaktadır. Oran düşük olarak kabul edilse de 7 ifadelik ölçeğe göre yeterli olarak görülebilir. Fakat yine de ölçülemeyen %87’lik bir kısım mevcuttur. Sonuç olarak R^2 değeri yeterli olarak görülebilir. Elde edilen matematiksel modelin anlamlı olup olmadığı için yapı-

lan Varyans Analizi sonucuna göre Matematiksel modelin anlamlı ve kullanılabilir olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Son olarak modelde bağımlı değişkenim yani “Öğrencinin Bölümünün Tanınırlığı” boyutunun kat sayısının anlamlılığı test edilmiş olup, yapılan t testi sonucunda katsayının anlamlı ve modelin totalde kullanılabilir olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda elde edilen model matematikselleştirilmiştir.

Modeli yorumlayacak olursak eğer öğrencilerin bölümleri boyutunda birim daha fazla yüksek boyut puanına sahip olmalarının üniversite ve yönetimi boyutunda 0,359 birim artışa sebep olduğu görülmektedir. Yani öğrenciler birimleri hakkında daha detaylı olacak şekilde bilgili olurlarsa üniversite ve üniversite yönetimi hakkında da daha fazla bilgiye sahip olacakları görülmektedir.

3.4 Ölçekteki İfadelerin İncelenmesi

Tablo 11'e göre rektör ve dekanın isimlerini tam olarak bilen öğrencilerin yüzdesi yaklaşık olarak %23 seviyelerindedir. Eğitim Fakültesinin yerini

tam olarak bilen öğrenciler yaklaşık %6 seviyesindedir. Eğitim Fakültesinin kuruluş tarihini sadece %9 oranında öğrenci eksiksiz olarak bilmıştır.

Tablo 11. Üniversite ve Yönetim Hakkındaki Tanınırlık

| 1- Sakarya Üniversitesi Rektörü'nün ismini biliyor musunuz? | | |
|--|------------|--------------|
| İfadeler | n | Yüzde % |
| Evet | 66 | 23,3 |
| Biliyorum ama hatırlayamadım | 94 | 33,2 |
| Bilmiyorum hiç işim düşmedi | 84 | 29,7 |
| Bilmiyorum ve beni hiç ilgilendirmiyor | 39 | 13,8 |
| Toplam | 283 | 100,0 |
| 2- Eğitim Fakültesi Dekanı'nın ismini biliyor musunuz? | | |
| İfadeler | n | Yüzde % |
| Evet | 65 | 23,0 |
| Biliyorum ama hatırlayamadım | 79 | 27,9 |
| Bilmiyorum hiç işim düşmedi | 101 | 35,7 |
| Bilmiyorum ve beni hiç ilgilendirmiyor | 38 | 13,4 |
| Toplam | 283 | 100,0 |
| 3- Eğitim Fakültesi'nin Hendek'te hangi mahallede kurulduğunu biliyor musunuz? | | |
| İfadeler | n | Yüzde % |
| Evet | 16 | 5,7 |
| Biliyorum ama hatırlayamadım | 124 | 43,8 |
| Bilmiyorum hiç işim düşmedi | 91 | 32,2 |
| Bilmiyorum ve beni hiç ilgilendirmiyor | 52 | 18,4 |
| Toplam | 283 | 100,0 |
| 4- Eğitim Fakültesi'nin kuruluş tarihini (yıl olarak) biliyor musunuz? | | |
| İfadeler | n | Yüzde % |
| Evet | 24 | 8,5 |
| Biliyorum ama hatırlayamadım | 133 | 47,0 |
| Bilmiyorum hiç işim düşmedi | 72 | 25,4 |
| Bilmiyorum ve beni hiç ilgilendirmiyor | 54 | 19,1 |
| Toplam | 283 | 100,0 |

Genel olarak bakıldığında (Tablo 12) öğrencilerin %57'si bölüm başkanlarını tanımaktadırlar. Öğrencilerin %77'si fakülte kütüphanesinin yerini bilmektedir. Öğrencilerin %88'i aldığı derslerin ismini hızlı bir şekilde sayabilmektedir.

Bölüm başkanlarının tanınırlığında derse girmelelerinin etkin olduğu anket uygulaması sırasında gerçekleştirilen gözlemler sonucunda ifade edilmiştir.

Yine kütüphanenin bilinirliğinde dersler sırasında verilen ödevlerin etkili olduğu yine anket uygulaması sırasında gözlemlenmiştir.

Derslerin isimlerinin katılımcılar tarafından bilinirliği ise kontrol edilememiştir. Katılımcılara diğer sorularda kontrol imkanı anketlerde sağlanırken ders isimlerini bilim bilmedikleri zaman ve maliyet bakımından mümkün olmamıştır. Ankette bu bakımdan verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.

Tablo 12. Bölüm Hakkındaki Tanınırlık

| 5- Bölümünüzün ana bilim dalı başkanını (veya bölüm) başkanını biliyor musunuz? | | |
|---|------------|--------------|
| İfadeler | n | Yüzde % |
| Evet | 162 | 57,2 |
| Biliyorum ama hatırlayamadım | 49 | 17,3 |
| Bilmiyorum hiç işim düşmedi | 47 | 16,6 |
| Bilmiyorum ve beni hiç ilgilendirmiyor | 25 | 8,8 |
| Toplam | 283 | 100,0 |
| 6- Fakülte Kütüphanesi'nin yerini biliyor musunuz? | | |
| İfadeler | n | Yüzde % |
| Evet | 218 | 77,0 |
| Biliyorum ama hatırlayamadım | 38 | 13,4 |
| Bilmiyorum hiç işim düşmedi | 14 | 4,9 |
| Bilmiyorum ve beni hiç ilgilendirmiyor | 13 | 4,6 |
| Toplam | 283 | 100,0 |

7- Gördüğünüz derslerin ismini bir çırpıda sayabilir misiniz?

| İfadeler | n | Yüzde % |
|--|-----|---------|
| Evet | 249 | 88,0 |
| Biliyorum ama hatırlayamadım | 13 | 4,6 |
| Bilmiyorum hiç işim düşmedi | 9 | 3,2 |
| Bilmiyorum ve beni hiç ilgilendirmiyor | 12 | 4,2 |
| Toplam | 283 | 100,0 |

4. SONUÇ

Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretimi (BÖTE), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR), İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde eğitime yeni başlayan ve okulların açılmasından belli bir süre sonra yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının okulları ile ilgili temel bilgilere sahip olup olma düzeyleri incelenmiştir. 2013-2014 Güz Dönemi'nde yapılan araştırmaya 283 öğrenci katılmıştır. Adı geçen bölümlerde okuyan birinci sınıfların yanı sıra Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üst sınıfları da çalışmaya dahil edilmiştir.

Öğrencilere/öğretmen adaylarına 7 sorudan oluşan bir anket formu sunulmuştur. Alınan cevaplar sonucunda iki boyut elde edilmiştir. Buna göre Rektör ve Dekan ismi ile fakültenin bulunduğu mahalle ve kurulduğu yıl ilk boyutu oluştururken; bölüm başkanı, kütüphanenin yeri ve derslerin isimleri ile ilgili sorular ikinci boyutu oluşturmuştur.

Araştırmada öğrencilerin üniversite ve fakülteyi yöneten ilk isimleri, eğitim gördükleri alanın bulunduğu mahalleyi, okullarının hangi yıl açıldığını bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

İkinci boyutu bilme oranı birinci boyuta oranla daha yüksek çıkmıştır. Ancak yeterli değildir. Anket sırasında da yapılan gözlemlerde kütüphanenin yerini biliyor olmaları, verilen ödevler neticesi olarak gözlemlenmiştir. Yine bölüm başkanlarının adını bilmeleri de öğrencilerin söz konusu hocalarından ders almaları neticesindedir. Programlarındaki dönem derslerinin adını da sayabilmeleri konusunda zaman yetersizliğinden dolayı sözlü bir kontrol yapılamamış ve verilen cevaplar doğru kabul edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları öğretmenlik mesleğini de yakından ilgilendirmektedir. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık kuramlarına göre yazılan yeni eğitim programlarında "Toplum" ve "problem çözme" kavramları ön plana çıkmaktadır. Dolayı-

ısıyla bir öğretmen adayının bulunduğu çevreyi tanuması, farkındalık sahibi olması ve bu sayede problem çözme becerisine sahip olması beklenmektedir. Bu çalışma ile toplumsal değişimin öncüsü olacak geleceğin öğretmenlerinin henüz çevresini sahiplenmedikleri gözlemlenmiştir.

Yine temel bilgilerin öğrenilme isteği konusunda doğru adımların karşılıklı olarak atılmadığı ve yeterli güdülemenin olmadığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Öte yandan anket sırasındaki gözlemlerde rektör isminin bilinmemesi konusunda araştırmanın yapıldığı dönemde gerekli tanıtımların yapılmadığı, rektörün öğrencileri ziyaret etmediğine dair düşünceler dile getirilmiştir. Dönemin dekanın isminin bilinmemesinde de benzer tanıtım noksanlıkları ifade edilmiştir. Eğitim Fakültesinin bulunduğu mahallenin yerinin bilinmemesinin ötesinde ilk kayıt zamanında bazı öğrencilerin okulun bulunduğu ilçenin adını bilmediklerini söylemeleri de şaşırtıcı olmakla birlikte başka bir araştırmanın konusu dahilinde değerlendirilebilir.

Bu veriler ışığında çalışmada, öğrencilerin eğitim aldıkları ortam ile ilgili temel bilgiler noktasında ihtiyaç hissetmedikleri ve yeterli motivasyon ile sahiplenme duygusunun olmadığı sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu da öğretmenlik mesleğine başlayacak adaylar açısından ideal görülme-yecek olumsuz bir tutumdur. Bunun giderilmesi için yöneticilerin tanıtım faaliyetlerine ağırlık vermeleri, oryantasyon programlarının yapılması, fakültelerinin sosyal etkinliklerinin çoğaltılması, yönetici ziyaretlerinin yapılması ve sosyal medyanın etkin olarak kullanılması gerekliliğinin altı çizilebilir. Yine öğrenciye/öğretmen adayına bu bilgiler konusunda ihtiyacın hissettirilmesi, motivasyon ve güdülemenin sağlanması adına çalışmalar yoğunlaştırılmalıdır. Yine öğrencilere daha üniversiteye başlamadan önce araştırma ve sahiplenme kültürünün verilmesi ve bilinçli şekilde üniversite seçme konusunda çalışmaların artırılması gerekliliği de ortaya konabilir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda desteklerini esirgemeyen Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Öğretim Üyelerinden Sayın Yrd. Doç. Dr. Nesrin Akıncı ÇÖTOK'a teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- ANONİM (2004), Psikoloji 1, Açıköğretim Lisesi Ders Kitabı, MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, Erişim: http://yegitek.meb.gov.tr/aok/Aok_Kitaplar/AolKitaplar/Psikoloji_1/Psikoloji_1.htm (2013-Aralık)
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş, E. K.Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara
- AKBABA, S. (2006), Eğitimde motivasyon, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13).
- BİLGİN Ö. (2010), William James Pragmatizmine Eleştirel Bir Yaklaşım, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, s163-182 Erişim: http://portal.firat.edu.tr/Disaridan/_TEMP/278/file/2010-1/10%20%20WLLAM%20JAMES%20PRAGMATZMNE%20ELETREL%20BR%20YAKLAIM.pdf, (2013-Aralık)
- ÇELİK, F. (2006), Türk Eğitim Sisteminde Hedefler Ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(11), 1-15
- ERYILMAZ, A. (2013), Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse katılmada öğretmenlerden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25)
- KARASAR, N. (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- ODABAŞI, Ş. (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, Eskişehir
- ÜNAL, F. T., Bursalı, H. (2013), Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri1, CICE 2013
- ŞENEL, A.; Deveci, H.; Can, G.; Sözer, E.; Selvi, K.; Ağaoğlu, E.; Gültekin, M.; ERSOY, A.; Bayrak, C.; Yaşar, Ş.; Sağlam, M.; Hakan, A.; Eğitim Bilimine Giriş, Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı, (Editör: Mehmet Gültekin), Anadolu Üniversitesi Yayını, 1. Baskı, Eskişehir, Erişim: http://eogrenme.anadolu.edu.tr/_layouts/eLrnPoint/AofElrnPortal/GetEbook.aspx?c=OMB101U&s=1, Aralık-2013
- TUNCEL, G. (2004), Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (10)

Okul Öncesi Çocuklarda Hareket Eğitiminin Önemi ve Hareket Eğitiminin İçeriği

Mesut HEKİM*

Özet

Okul öncesi dönem literatürde erken çocukluk dönemi olarak da tanımlanmakla beraber 0-6 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde çocukların fiziksel, fizyolojik, biyomotorik, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin hızlı olduğu bilinmektedir. Bu dönemde çocukların özellikle fiziksel ve biyomotorik fonksiyonlarının gelişmesinde uygulanacak olan hareket eğitimlerinin büyük bir önemi vardır. Hareket eğitimleri genellikle okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine uygun hareketlerden oluşmaktadır. Ancak, özellikle ülkemizde okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda hareket eğitiminin gelişimsel özellikler üzerinde etkilerinin ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanacak olan hareket eğitimlerinin içeriğinin hangi unsurlardan meydana gelmesi gerektiğine dair yeterli literatür kaynağı bulunmamaktadır. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda hareket eğitiminin gelişim özellikleri üzerine etkilerinin değerlendirilmesi, bunun yanında hareket eğitiminin içeriğinin ve kapsamının hangi unsurlardan oluşması gerektiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, hareket eğitimi, gelişim özellikleri.

* Okutman, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mesut.hekim@hotmail.com

1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmelere ve hızlı kentleşmeye bağlı olarak çocukların oyun oynayabilecekleri alanların azaldığı bilinmektedir. Hatta mahalle aralarında çocukların oynadıkları birçok çocuk oyunu günümüzde kaybolmaya yüz tutmuştur. Günümüzde çocukların oynadıkları oyunların giderek bilgisayar oyunlarına dönüştüğü görülmektedir. Tüm bu unsurlar çocuklarda hareketsiz yaşam tarzının artmasına neden olmaktadır. Hareketsiz yaşam tarzı çocukların büyüme ve gelişmelerinde görülen bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla günümüz çocuklarının hareketsiz yaşam tarzının olumsuz etkilerinden kurtulmak için yaşlarına ve gelişimlerine uygun oyun, fiziksel etkinlik ve hareket eğitimi programlarına katılmaları önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Hekim, 2014).

Literatürde genellikle erken çocukluk dönemi olarak tanımlanan okul öncesi dönem, ülkemizde ilkokula başlama yaşından küçük olan çocukları kapsayan bir dönemdir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar 0-6 yaş grubunda yer almaktadır. Okul öncesi dönem kendi içerisinde de bazı bölümlere ve alt yaş gruplarına ayrılmaktadır. Bunun temel nedeni 0-6 yaş aralığında bulunan çocukların gelişim özellikleri bazı yaşlarda farklılık göstermektedir. Örneğin 0-3 yaş dönemi okul öncesi dönem içerisinde bulunmakla beraber, bu dönemdeki çocukların gelişim özellikleri ve gelişim önleri 4-6 yaş döneminde bulunan çocuklara göre bazı farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde uygulanacak genel veya özel eğitim çalışmalarında mutlaka çocukların yaşları, psko-motor gelişim özellikleri ve uygulanacak olan eğitimlere yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Hareket eğitimi, çocukluk dönemlerinde temel motorik özelliklerin geliştirilmesini amaçlayan sistemli çalışmalar bütünüdür. Çocuklarda hareket eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda genellikle belirli bir süre uygulanan hareket eğitiminin motor performans göstergeleri üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır (Saygın ve diğerleri, 2005). Okul öncesi dönem çocukların büyüme ve gelişmelerinin hızlı olduğu, öğrenme konusunda istekli ve aktif oldukları bir dönemdir (Demirci ve diğerleri, 2014). Okul öncesi dönemde diğer gelişim alanlarında olduğu gibi (bilişsel, duyuşsal, devinimsel, sosyal), çocukların fiziksel ve motorsal gelişimleri de hızlı olmaktadır. Literatürde okul öncesi dönemde hareket eğitimi ve fiziksel etkinliklere katılımın söz konusu gelişim alanları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Bu

durum okul öncesi dönemde hareket eğitiminin öneminin ülkemizde de vurgulanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde hareket eğitiminin içeriğinin iyi bilinmesinin bu dönemde bulunan çocuklarda hareket eğitimlerinin etkinliğini arttıracakları düşünülmüştür. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklara

1.1 Amaç

Yapılan bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Araştırmanın ilk amacı, okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanan hareket eğitimi çalışmalarının çocukların gelişim özellikleri açısından önemini vurgulamaktır. Araştırmanın diğer amacı ise, okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanacak olan hareket eğitiminin içeriğinin nasıl olması gerektiği hakkında bilgi sunmaktır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okul öncesi dönem kavramı, hareket eğitimi kavramı, okul öncesi dönemde hareket eğitiminin içeriği ve önemi üzerinde durulmuştur.

2.1 Okul Öncesi Dönem Kavramı

Yukarıdaki bölümlerde de belirtildiği gibi okul öncesi dönem, büyüme ve gelişmenin birçok açıdan hızlı olduğu 0-6 yaş dönemini kapsamaktadır. Okul öncesi dönem kendi içerisinde de bazı alt bölümlere ayrılmaktadır. Bunun temel nedeni çocukların gelişim alanlarının her yaş grubunda aynı hızda seyretmemesi yatmaktadır. Örneğin; okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda motor beceri gelişimleri her yaşta aynı hızda değildir. Bunun yanında dil gelişimleri, fiziksel yapılarındaki büyüme hızları gibi gelişim özellikleri de bazı yaşlarda hızlı bazı yaşlarda ise yavaş gelişmektedir (Özer ve Özer, 2001).

2.2 Hareket Eğitimi Kavramı

Hareket eğitimi başta okul öncesi dönemde bulunan çocuklar olmak üzere ilköğretim çağındaki çocuklara da uygulanan, genel olarak çocukların fiziksel ve motor gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan fiziksel etkinlikler bütünüdür. Bunun yanında hareket eğitimi uygulanış biçimine, etkinliklere katılan çocukları sayılarına ve kullanılan öğretim tekniklerine göre çocukların diğer gelişimsel özelliklerinin desteklenmesine de (fizyolojik gelişim, bilişsel ve duyuşsal gelişim, sosyal gelişim, zihinsel gelişim) katkı sağlamaktadır.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Hareket Eğitiminin İçeriği

Çocukların yetişkin bireylerin minyatürleri olmadıkları bilinen bir gerçektir. Çünkü çocukların büyüme ve gelişmeye bağlı olarak sahip oldukları

bazı özellikleri yetişkin bireylerden farklıdır. Bu nedenle hareket eğitimlerinde çocuklara uygulanacak çalışmalar yetişkin oyunlarının basitleştirilmiş hali ise çocuklar bu eğitim programına yanıt veremezler. Bu nedenle uygulanacak olan çalışmaların çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tasarlanması gerekir (Muratlı, 2007). Bu kapsamda çocuklara uygulanacak olan hareket eğitiminin içeriği şu unsurlar dikkate alınarak oluşturulmalıdır;

Çocukların kendi vücutlarının ve çevre şartlarının bilincinde olmaları sağlanmalıdır: Okul öncesi dönemde hareket eğitiminin en önemli aşamalarından birisi çocukların bir hareketi uygularken tüm vücut hatları ile hareketi koordineli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri, bunun yanında hareketi gerçekleştirdikleri çevrenin farkında olabilmeleri gerekmektedir. Örneğin bir çocuğa öne takla atma hareketi öğretiliyor ise, uygulama esnasında çocuğun iki elini aynı anda yere koyduğunu, başının mindere temas ettiğini, hareketi uygularken yaşadığı salınım hızını, hareket tamamlandığı zaman dizleri bükülü pozisyondan ayağa kalkma anını hissetmesi gerekir. Bunun yanında çevresel unsurların farkında olmak hareket eğitiminde önemli olduğu için, çocuğun öne takla esnasında minderin dışına çıkmamak için dengesini sağlayabilmesi, hareketi başladığı düzlemde bitirmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla hareket eğitimlerinde çocukların hareketleri fiziksel, motorsal, zihinsel ve mekânsal açıdan bilinçli yapmalarına özen gösterilmelidir.

Hareket eğitiminde kullanılacak olan temel hareket becerileri basit formdan karmaşık forma doğru uygulanmalıdır: Sayın'a göre, literatürde tümevarım yöntemi olarak da ifade edilen bu yöntemde, eğitmen veya antrenörler hareketi bir bütün olarak ele aldıktan sonra hareketi belirli parçalara ayırır. Daha sonra parçaları birbirinden ayrı olarak öğretir ve hareketler basit formlarından daha karmaşık formlara doğru uygulanır (Sayın, 2011). Örneğin; çocuğa futbol topunu koşarak sürme hareketi öğretilecek ise, ilk olarak çocuğun topu yürüyerek sürmesi sağlanmalıdır. Çocuk topu yürüyerek sürerken zorluk yaşamadığı zaman, diğer bir ifade ile topu yürüyerek sürme hareketini pekiştirdiği zaman hareket koşarak top sürmeye doğru geliştirilmelidir.

Farklı öğretim yöntemleri kullanma: Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar aynı öğretim teknikleri ile çalışma yapmaktan sıkılabilirler. Bu nedenle hareket eğitimlerinde farklı öğretim yöntemlerine başvurmak gerekir. Bu kapsamda eğitmen veya antrenör bazı hareketlerin öğretiminde gösteri

yöntemini kullanıyor ise bazen de problem çözme yöntemini kullanmalıdır. Söz konusu öğretim yöntemleri uygulanacak olan hareket türlerine göre de çeşitlendirilebilir.

Farklı hareket formlarına başvurma: Sürekli aynı hareket becerilerinin kullanıldığı bir hareket eğitim programı okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için sıkıcı olabilir. Bu nedenle bir hareket becerisinin öğretiminde birden fazla hareket formunun kullanılması faydalı olabilir. Örneğin; çocukların çeviklik performanslarının geliştirilmesinde bireysel olarak yapılan hareket drillerine ek olarak bireysel veya takım halinde yapılan eğitsel oyunlara da yer verilebilir.

Hareketlerin doğru yapılmasını sağlamak: Okul öncesi dönemde öğrenilen temel hareket becerileri hayat boyu kullanılacak olan hareketlerin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle hareketlerin mümkün olduğu kadar doğru ve teknik açıdan yeterli düzeyde öğretilmesine özen gösterilmelidir. Bu kapsamda öğretilen hareketlerin doğru öğrenilip öğrenilmediğini test etmek amacıyla uygun ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

2.4. Okul Öncesi Dönemde Hareket Eğitiminin Önemi

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda hareket eğitiminin birçok gelişim alanını desteklediği bilinmektedir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda hareket eğitiminin temel faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanan hareket eğitimi etkinlikleri çocukların ilerleyen yıllarda da aktif bir yaşama sahip olmalarının temelini atmaktadır.
- Özellikle grupla yapılan hareket eğitimi çalışmaları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri, diğer akranları ve karşı cinsteki arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilme becerileri gelişir.
- Çünkü çocuklar sahip oldukları gücü, yeteneği ve yeterlilikleri hareket eğitimi sayesinde keşfederler. Bu durum çocuklarda özgüven ve kendine güven duygularının gelişmesine katkı sağlar.
- Çocukların temel motor becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Literatürde yer alan birçok araştırmada hareket eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın çocukların motor beceri gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir (Saygın ve diğerleri, 2005; Goodway ve diğerleri, 2003; Deli ve diğerleri, 2006).

- Hareket eğitimi çalışmaları çocukların fiziksel büyüme ve gelişmelerinin desteklenmesine katkı sağlar.
- Gelişim düzeylerine uygun hareket eğitimi etkinliklerine katılan çocukların zihinsel ve bilişsel gelişimleri desteklenmiş olur.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanacak olan hareket eğitimi çalışmaları çocukların büyüme ve gelişmelerini birçok açıdan desteklemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik hareket eğitimi faaliyetlerine yönelmeleri için gerekli koşulların sağlanması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çocukların hareketsiz yaşam tarzına adapte oldukları göz önünde bulundurulduğu zaman, hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan ve çocukluk dönemlerinde de sıklıkla karşılaşılmaya başlanan bazı sağlık sorunlarının en aza indirilmesi için hareket eğitiminin oldukça

önemli olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda hareket eğitimi ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir;

- Okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik olarak hareket eğitimi programları hazırlanmalı, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çocuklara yönelik hareket eğitimlerinin içeriği genişletilmeli ve eğitim saatleri artırılmalıdır.
- Özellikle ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Ailelerin çocuklarını hareket eğitimi veren eğitim kurumlarına, yaz spor okullarına veya özel kreş-anaokullarına yönlendirmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul öncesi dönemde uygulanacak olan hareket eğitimi programlarının belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için alanında uzman kişilerin hareket eğitimleri düzenlemesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Deli, E., Bakle, I. and Zachopoulou, E. (2006). Implementing Intervention Movement Programs for Kindergarten Children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 5-18.
- Demirci, D., Coşkunlar, S. ve Taş, L. (08-09 Mayıs 2014). 3-6 Yaş Çocuğunun Bilişsel Gelişiminde Oyununun Ve Oyunağın Rolü. IX. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi Bildiri Kitapçığı, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Goodway, J. D., Crowe, H. and Ward, P. (2003). Effects of Motor Skill Instruction on Fundamental Motor Skill Development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 298-314.
- Hekim, M. (08-09 Mayıs 2014). Erken Çocukluk Eğitiminde Oyunların Ve Hareket Eğitiminin Motor Gelişimin Üzerine Etkileri. IX. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi Bildiri Kitapçığı, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Muratlı, S. (2007). *Antrenman Bilimi Yaklaşımıyla Çocuk ve Spor*, 2 Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, D.S. ve Özer, M.K. (2001). *Çocuklarda Motor Gelişim*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saygın, Ö., Polat, Y. ve Karacabey, K. (2005). Çocuklarda Hareket Eğitiminin Fiziksel Uygunluk Özelliklerine Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(3), 205-212.
- Sayın, M. (2011). *Hareket ve Beceri Öğretimi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Ortaokul Beden Eğitimi Ders İçeriklerinin Öğrencilerin Fiziksel ve Motorsal Gelişimlerine Katkılarının Değerlendirilmesi

Mesut HEKİM*

Özet

Günümüzde çocukların oyun oynayabilecekleri alanların kısıtlılığı, çocukların genellikle bilgisayar oyunları ile vakit geçirmeleri ve giderek hareketsiz bir yaşam tarzına doğru yönelmeleri bazı sağlık problemlerini de beraberinde getirmektedir. Genellikle hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan birçok sağlık probleminin günümüzde yetişkinler kadar çocuklarda da görülüyor olması önemli bir sorundur. Bu noktada çocukların eğitim ortamında görmüş oldukları beden eğitimi derslerin hareketsiz yaşam tarzının önlenmesinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Çünkü beden eğitimi dersleri çocukların hem eğitim ortamında hem de günlük yaşamları içerisinde rahatça spor etkinliklerine katılabildikleri bir olgudur. Yapılan bu araştırmada da ortaokul ders müfredatında yer alan beden eğitimi ders içeriklerinin çocukların fiziksel ve motorsal gelişimleri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından oluşturulan ortaokul beden eğitimi ders içerikleri incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise söz konusu ders içeriklerinin çocukların fiziksel ve motorsal gelişimlerini destekleme noktasında ne kadar etkili olabileceği ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Beden Eğitimi, fiziksel gelişim, motorsal gelişim.

1. GİRİŞ

Türkiye'de beden eğitimi dersinin genel amaçları yasalarla belirlenmiştir. Yasalarda yer alan biçimi ile Atatürk İlke ve İnkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Kanunu ve Milli Eğitim'in temel hedefleri doğrultusunda öğrencilerin gelişen bazı özellikleri de göz önünde bulundurularak, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yönden mutlu, sağlıklı, dengeli ve iyi ahlaklı bir kişilik sahibi, yaratıcı, üretken, yapıcı, demokratik değerler ile milli kültür değerlerini hayatının temel ilkeleri olarak benimsemiş bireyler yetiştirmek beden eğitiminin genel amacıdır (Açak, 2006). Ülkemizde beden eğitimi ve spor dersinin diğer amaçları ise şu şekilde sıralanmıştır;

- Atatürk'ün ve düşüncelerinin beden eğitimi ve spor alanında belirttiği veya açıkladığı sözleri açıklayabilmeyi sağlamak,
- Vücudun bütün organ ve sistemlerini amacına uygun bir biçimde geliştirmeyi sağlamak,
- Vücudun kas, sinir ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme, çocuklara iyi bir duruş alışkanlığı kazandırmak,
- Beden eğitimi ve sporla dair bilgi, beceri, tavır ve diğer alışkanlıkları edinebilmeyi sağlamak, müzik ve ritme uyarak hareketler edebilme,
- Halk oyunları ile ilgili temel becerileri edinme, öğrenmiş olduğu becerileri uygulama konusunda istekli olmayı sağlamak,
- Beden eğitimi ve sporun insan sağlığına olan faydalarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirme konusunda istekli olmayı sağlamak,
- Temel sağlık kuralları ve ilkyardım kuralları hakkındaki bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları edinebilmeyi sağlamak,
- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme becerilerini geliştirmek,
- Çabuk karar verme ve kendine güven duyma becerisini geliştirmek,
- Arkadaşça oynama ve yarışma, kazananı tebrik etme, kaybetmeyi kabullenme ve hile ile haksızlıklara karşı gelmeyi sağlamak,
- Demokratik hayatın gerektirdiği tutum ve davranışların edinilmesini sağlamak,
- Kamu kaynakları en iyi şekilde kullanma ve koruyabilmeyi öğretmek,
- Spor tesis, malzeme ve araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmayı ve bu araçları kullanmayı öğretmek (Açak, 2006).

Ünlü ve Aydos'a (2007) göre, beden eğitimi ders amaçları açısından bireyim gelişimi ele alındığı zaman, gelişim kavramının sadece fiziksel (bedensel) olarak değil, aynı zamanda zihinsel, duyuşsal ve sosyal bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Ayrıca ilköğretim ders müfredatında yer alan beden eğitimi derslerinin çocukların fiziksel ve davranış gelişimleri üzerindeki etkilerinin önemi göz önüne alınarak, söz konusu dersin, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak sistemli bir biçimde uygulamaya koymak ve programların gelişimini gerçekleştirmek, günümüzde eğitimin sürekliliğini ve bütünlüğünü sağlamak açısından oldukça önemlidir (Ünlü ve Aydos, 2007).

Beden eğitimi ve spor derslerinin amaçları içerisinde birçok unsur yer almasına karşılık, ders amaçlarının gerçekleşme düzeyleri hakkında gerekli araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor ders içeriklerinin çocukların fiziksel ve motorsal gelişimleri üzerine etkilerinin değerlendirildiği çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada ortaokul beden eğitimi ders içeriklerinin öğrencilerin fiziksel ve motorsal gelişimleri üzerine etkilerinin ilgili literatür ışığında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.1 Amaç

Yapılan bu çalışmada öncelikli olarak ortaokul beden eğitimi ders içeriklerinin ele alınması ve ders içeriklerinin öğrencilerin fiziksel ve motorsal gelişimleri üzerine katkılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma da aynı zamanda mevcut ders içeriklerine ilişkin bulgulara göre konu hakkında öneriler sunulması amaçlanmıştır.

1.2 Fiziksel ve Motorsal Gelişimi Desteklemesi Açısından Beden Eğitimi Ders İçerikleri

Ortaokul beden eğitimi ders içeriklerinde çeşitli öğrenme ve alt öğrenme boyutlarının olduğu görülmektedir. Söz konusu alt öğrenme boyutları içerisinde öğrencilerin fiziksel ve motorsal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan temel hareket becerilerinin de yer aldığı görülmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından sunulan beden eğitimi ders içeriklerine ilişkin olarak, fiziksel ve motorsal gelişimi desteklemeyi amaçlayan uygulamalar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Tablo 1. Düzenli fiziksel etkinliklere katılım alt öğrenme alanı boyutlarının 1-8. sınıf düzeylerine göre dağılımı

| Düzenli Fiziksel Etkinlik Boyutları | Sınıf Düzeyi | | | | | | | |
|--|--------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Fiziksel etkinliklere düzenli katılım | | | X | X | X | X | X | X |
| Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk | | | | | | | | |
| Fiziksel etkinliklerin kalp atımı üzerine etkisi | | X | X | X | | | | |
| Bacak kuvveti | | X | X | X | X | X | | |
| Kol ve omuz kuvveti | | | | | X | X | X | X |
| Esneklik | | X | X | X | X | X | X | X |
| Kalp-damar sistemi dayanıklılığı | | | | X | X | X | X | X |
| Kas dayanıklılığı | | | | X | X | X | X | X |
| Vücut kompozisyonu | | | | X | X | X | X | X |
| Fiziksel uygunluk testleri | | X | X | X | X | X | X | X |
| Performansla ilgili fiziksel uygunluk | | | | | | | | |
| Denge | | | | X | X | X | X | X |
| Çeviklik | | | | X | X | X | X | X |
| Koordınasyon | | | | X | X | X | X | X |
| Hız | | | | | X | X | X | X |
| Kuvvet | | | | | X | X | X | X |
| Fiziksel etkinlik ve beslenme | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Kişisel güvenlik ve kazalardan korunma | X | X | X | X | X | X | X | X |

Tablo 1 incelendiği zaman, ilköğretim beden eğitimi dersinde fiziksel etkinliklere katılım alt boyutunun çeşitli konu ve alanlardan oluştuğu görülmektedir. Her ne kadar araştırmada ortaokul ders içeriklerinin değerlendirmesi yapılacak olsa da, bu tabloda yer alan ilkököl ders içeriklerine değinilmesi de ortaokul ders içeriklerinin yapısı hakkında daha iyi bilgi sahibi olmamıza katkı sağlamaktadır. Örneğin; performansla ilgili fiziksel uygunluk unsurları olan denge, çeviklik, koordinasyon, kuvvet ve hız becerilerinin ilkököl ders içeriklerinde yer almadığı, söz konusu performansla ilgili unsur-

ların ortaokul beden eğitimi ders içeriklerinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla ortaokul beden eğitimi ders içeriklerinin çocukların fiziksel ve motorsal gelişimleri göz önünde bulundurularak hazırlandığı söylenebilir. Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk unsurlarının hem ilkököl hem de ortaokul ders içeriklerinde yer aldığı görülmektedir. Söz konusu unsurların eğitimin her kademesinde yer almasının temelinde beden eğitimi derslerinin her yaş grubundaki öğrenciye sağlıklı bir gelişim sunma amacını taşımasının yattığı düşünülebilir.

Tablo 2. Beden eğitimi dersi öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına göre kazanım dağılımı

| Düzye | Öğrenme Alanı | Alt Öğrenme Alanı | Kazanım Sayısı | Yüzde(%) |
|------------|---------------------------------|---|----------------|--------------|
| 1-3. Sınıf | Hareket bilgi ve becerileri | Temel hareket bilgi ve becerileri | 25 | 79 |
| | Etkin katılım ve sağlıklı yaşam | Düzenli fiziksel etkinlik Atatürk ve ulusal bayramlar | 5 2 | 15 6 |
| | Toplam | | 32 | 100 |
| 4-5. Sınıf | Hareket bilgi ve becerileri | Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri | 21 | 61 |
| | Etkin katılım ve sağlıklı yaşam | Düzenli fiziksel etkinlik Atatürk ve ulusal bayramlar Spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları | 8 3 2 | 24 9 6 |
| | Toplam | | 34 | 100 |
| 6-8. Sınıf | Hareket bilgi ve becerileri | Spor bilgi ve becerileri | 24 | 65 |
| | Etkin katılım ve sağlıklı yaşam | Düzenli fiziksel etkinlik Atatürk ve ulusal bayramlar Spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları | 7 3 3 | 19 8 8 |
| | Toplam | | 37 | 100 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi, beden eğitimi ders içeriklerinde yer alan kazanım sayıları ve kazanımların yüzdesel dağılımlarının da öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı söylenebilir. Çünkü ilkökul çağında bulunan çocuklara uygulanan beden eğitimi derslerinde genellikle temel hareket becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verildiği, ortaokula geçiş sürecinde özelleşmiş hareket becerilerine ağırlık verilmeye başlandığı görülmektedir. Sporla ilgili hareket becerilerine ise 6-8'inci sınıfların beden eğitimi ders içeriklerinde yer verildiği görülmektedir. Bunun temelinde bu sınıf düzeyinde çocukların fiziksel ve motorsal gelişimlerini büyük ölçüde tamamlamış olmalarının yattığı düşünülebilir.

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatürde çocuklara uygulanan temel hareket becerileri, özelleşmiş hareket eğitim çalışmaları ve belirli bir spor dalına özgü hareket eğitimlerinin çocukların fiziksel ve motorsal gelişimlerini desteklediğine birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Saygın ve diğerleri, 2005; Wrotniak ve diğerleri, 2006; Yazarer ve diğerleri, 2004; Ağaoglu ve diğerleri, 2008). Ortaokul beden eğitimi ders içeriklerinde yer alan unsurların da çocukların fiziksel ve motorsal beceri gelişimlerini destekleyecek yeterlikte olduğu söylenebilir. Çünkü ders içeriklerinde yer alan temel hareket becerileri, özelleşmiş hareket eğitimleri ve spor dalına özgü hareket becerileri yeterli düzeyde uygulandığı zaman öğrencilerin

Kaynakça

- Açak, M. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Ağaoglu, S.A., Taşmektepligil, Y., Aksoy, Y., Hazar, F. (2008). Yaz Spor Okullarına Katılan Gençlerin Yaş Gruplarına Göre Fiziksel Ve Teknik Gelişimlerinin Analizi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 159-166.
- Saygın, Ö., Polat, Y. ve Karacabey, K. (2005). Çocuklarda Hareket Eğitiminin Fiziksel Uygunluk Özelliklerine Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(3), 205-212.
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 71-81.
- Wrotniak, B. H., Epstein, L. H., Dorn, J. M., Jones, K. E. and Kondilis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758-1765.
- Yazarer, İ., Taşmektepligil, M.Y., Ağaoglu, Y.S., Ağaoglu, S.A., Albay, F. ve Eker, S. (2004). Yaz Spor Okullarında Basketbol Çalışmalarına Katılan Grupların İki Aylık Gelişmelerinin Fiziksel Yönden Değerlendirilmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 163-170.
- <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 12.01.2015 tarihinde erişilmiştir.

fiziksel ve motorsal becerilerini geliştirebilir. Gerek literatürde yer alan bilgiler gerekse de ülkemizde ortaokul beden eğitimi derslerinin uygulanış biçimleri göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir.

- Ortaokul beden eğitimi ders içerikleri her ne kadar öğrencilerin fiziksel ve motorsal gelişimlerini destekleyecek yeterlilikte olduğu belirlenmiş olsa da, ülkemizde beden eğitimi ders saatlerinin program içeriklerinin etkin uygulanabilmesine engel teşkil ettiği bir gerçektir. Bu kapsamda program içeriklerinden etkin bir biçimde yararlanılması için haftalık beden eğitimi ders saatlerinin artırılması faydalı olabilir.
- Ortaokul beden eğitimi derslerinin okullarda amacına uygun bir biçimde uygulandığı şüphelidir. Bu kapsamda ders içeriklerinden en iyi faydanın alınması ve ders amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için beden eğitimi derslerinin müfredata uygun bir biçimde işlenmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Beden eğitimi derslerinin çocukların fiziksel ve motoral gelişimleri üzerindeki faydalarının nicel veriler ile ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu kapsamda beden eğitimi derslerine katılan ve katılmayan gruplar arasındaki fiziksel ve motorsal gelişim farklılıklarının ele alındığı yeni araştırmalar yapılabilir.

Vakıf Çalışanlarının Mobbing Algısı, İş Doyumu ve İzlenim Yönetimi Taktiklerinin İncelenmesi

Hüseyin YANIK

Fatma SAPMAZ

Özet

Bu araştırma, Ülkemizde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarında çalışan personellerin Mobbing Algısı, İş Doyumu ve İzlenim Yönetimi Taktiklerini bazı demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışma evrenini ülke çapında hizmet veren 8.000 Vakıf çalışanı oluşturmaktadır. Basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile 8.000 kişilik evrenden ulaşılmaması gereken örnekleme sayısı 384 olup 10.11.2014-20.11.2014 tarihleri arasında 10 gün içinde 388 kişi katılım sağlayıp örnekleme oluşturmuşlardır. Araştırmada 90 soru ve 4 bölümden oluşan veri toplama anketi kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu, görevi, Vakıfta çalışma süresi ve geliri için yeterli bulma durumlarını sorgulayan 7 demografik soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise 20 madde ve 2 faktörden oluşan Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin Weiss ve arkadaşları (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkiye'ye uyarlanmış olan İsa formu kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise Leymann'ın (1984) tarafından geliştirilen 41 madde ve 5 faktörden oluşan Mobbing (Psikolojik Yıldırma) Algı Ölçeği kullanılmıştır. Anketin dördüncü bölümünde Bolino ve Turnley (1999) tarafından geliştirilen ve Basım, Tatar ve Şahin (2006) tarafından Türkiye'ye uyarlanan 22 madde ve 4 faktörden oluşan İzlenim Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Vakıf çalışanlarının İş Doyumu düzeylerinin genel olarak kararsız olduğu ve işlerinden ne memnun oldukları ne de memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır fakat demografik özelliklere göre incelendiğinde bir takım farklılıklar olduğu görülmüştür. Mobbing Algısının genel olarak düşük olduğu ve nadiren mobbing davranışlarına maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. İzlenim Yönetimi Taktiklerini ise genel olarak uygulamadıkları fakat nadiren kendini sevdirmeye çalışma taktiklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Vakıf çalışanları, iş doyumu, mobbing algısı, izlenim yönetimi taktikleri.

1. GİRİŞ

Bir iş ile meşgul olmak, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bir olgudur. Tüm insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için bir gelire ihtiyaçları vardır. Ve bu geliri elde etmenin tek yolu çoğu insan için bir işte çalışmaktır.

Artan rekabetin ve Pazar arayışının etkisiyle çalışanlardan sürekli daha iyisini ve daha fazlasını talep eden, en ufak hatayı bile affetmeyen ve çalışanları duygusal açıdan yaralayan günümüz iş çevreleri, ne yazık ki güç gösterilerinin de yoğun olarak yaşandığı ortamlardır. Buna yöneticilerin duyarsızlığı da eklendiğinde içimizde çoğu kişinin aslında "zehirleyici" çalışma ortamlarında ve zor koşullarda hayat mücadelesi verdiğimiz söylenebilir.

Birçoğumuz önceden tanımadığımız, farklı karakteristik özelliklere, dünya görüşlerine ve amaçlara sahip insanlarla aynı ortamda çalışmak durumundayız. Bu farklılıklar nedeniyle ara sıra taraflar arasında çatışmaların yaşanması doğal olmakla birlikte, bu farklılıklar iyi yönetilmediği süre-

yaşanan çatışmalar zamanla sistematik hale gelebilmekte ve maalesef yıldırma eylemlerine dönüşebilmektedir.

Yıldırma eylemleri sanıldığı gibi aksine, sadece amirler tarafından astlara uygulanmakla kalmamakta; kurban aynı düzeydeki diğer çalışanların ve astlarının da düzenli duygusal saldırılarına maruz kalabilmektedir. Aylar süren bu saldırıların sonucunda ise hedef alınan birey yaşama sevincini ve çalışma azmini yitirmekte; depresyon, endişe, iştahsızlık ve uykusuzluk gibi duygusal ve fiziksel olumsuzluklar ile mücadele etmek zorunda kalmaktadır.

1980'li yılların sonundan itibaren tüm dünyada medyanın, yasa koyucuların ve akademisyenlerin giderek daha fazla ilgisini çeken yıldırma (mobbing) kavramı, ülkemizde henüz terim olarak tam karşılığı dahi bulunamamış olan ancak birçok çalışanı, onların ailelerini, işverenleri ve tüm toplumu ilgilendirdiğine inanılan bir olgudur.

Mobbingin yapılan araştırmalarda iş doyumunu da etkilediği görülmektedir. İş doyumu kavramı; İş görenin işine karşı gösterdiği genel tutumdur şek-

linde tanımlanmakla birlikte kişinin işine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olacağından, kişinin iş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh halidir şeklinde tanımlamak daha doğru olacaktır (Eroğlu, 1996: 231).

İş doyumu, birçok araştırmacı ve yazar tarafından farklı şekillerde tanımlansa da genel olarak işten duyulan memnuniyetin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bu noktadan hareketle bireylerin işten aldığı doyum veya doyumsuzluk durumu kendisinin her türlü psikolojik süreçlerine etki etmekte ve bu durum olumlu yönde, motivasyon, verimlilik, performans artışı vb. durumlara sebep olurken, olumsuz olduğunda ise davranış bozuklukları, işinden soğuma, performans düşüşü, istenmeyen örgütsel davranışlar olarak kendisini göstermektedir.

Örgütsel ortamlarda çalışanların karşılaştıkları veya uyguladıkları bir diğer davranış türü de İzlenim Yönetimi Taktikleridir. İzlenim Yönetimi Taktiklerini "insanların diğer bireylerde istedikleri izlenimleri yaratmak için sergiledikleri davranışlardan oluş bir süreç" olarak tanımlanması mümkündür (Yılmaz, 2012: 84).

Örgütsel ortam bireyler için etkili ve başarılı bir örgüt üyesi olma, istenilen görevi elde etme, performansla ilgili olumlu geri bildirim alma ve değeri yüksel ödülleri elde etme gibi kişisel çıkarlarını maksimize edebileceği bir takım girdileri içermektedir. Bu durum örgütte çalışan bireylerin bu kazanımları elde etmek için hedef bireyler üzerinde daha olumlu izlenimler bırakmak istemesine ve davranışlarını kontrol etme eğilimine girmesine neden olmaktadır (Higgins, Judge ve Ferris 2003: 89).

Bireyler tarafından örgütsel ortamlarda sergilenen izlenim yönetimi davranışları etkili örgütsel etkileşimin temeli olarak görülmekte ve örgütsel yaşamı bir bütün olarak anlamak için izlenim yönetimini anlamının gerekliliği kabul edilmektedir (Wayne ve Green 1993).

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. SYDV çalışanlarının Mobbing Algılarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
2. SYDV çalışanlarının Mobbing Algılarında yaşa göre farklılık var mıdır?
3. SYDV çalışanlarının Mobbing Algılarında medeni duruma göre farklılık var mıdır?
4. SYDV çalışanlarının Mobbing Algılarında öğrenim durumuna göre farklılık var mıdır?

5. SYDV çalışanlarının Mobbing Algılarında görevlerine göre farklılık var mıdır?

6. SYDV çalışanlarının Mobbing Algılarında çalışma sürelerine göre farklılık var mıdır?

7. SYDV çalışanlarının Mobbing Algılarında gelir düzeyi algılarına göre farklılık var mıdır?

8. SYDV çalışanlarının İş Doyumu Algılarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

9. SYDV çalışanlarının İş Doyumu Algılarında yaşa göre farklılık var mıdır?

10. SYDV çalışanlarının İş Doyumu Algılarında medeni duruma göre farklılık var mıdır?

11. SYDV çalışanlarının İş Doyumu Algılarında öğrenim durumuna göre farklılık var mıdır?

12. SYDV çalışanlarının İş Doyumu Algılarında görevlerine göre farklılık var mıdır?

13. SYDV çalışanlarının İş Doyumu Algılarında çalışma sürelerine göre farklılık var mıdır?

14. SYDV çalışanlarının İş Doyumu Algılarında gelir düzeyi algılarına göre farklılık var mıdır?

15. SYDV çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

16. SYDV çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarında yaşa göre farklılık var mıdır?

17. SYDV çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarında medeni durumlarına göre farklılık var mıdır?

18. SYDV çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarında öğrenim durumuna göre farklılık var mıdır?

19. SYDV çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarında görevlerine göre farklılık var mıdır?

20. SYDV çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarında çalışma sürelerine göre farklılık var mıdır?

21. SYDV çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarında gelir düzeyi algılarına göre farklılık var mıdır?

22. SYDV çalışanlarının mobbing algıları ile iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.1 Amaç

Araştırmanın amacı Vakıf çalışanlarının Mobbing Algısı, İş Doyumu ve İzlenim Yönetimi Taktiklerini bazı demografik değişkenler açısından incelemektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır

2.1 Araştırma Modeli

Çalışmada tarama modeli olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modellerinde amaç var olan durumu olduğu şekli ile betimlemektir. İlişkisel (karşılaştırma) tarama modelinde birden fazla değişkenin birbirlerine ve gruplara göre farklılaşmış farklılaşmadığı incelenir (Karasar, 2009). Bu çalışmada vakıf çalışanlarının iş doyumları, mobbinge maruz kalma durumları ve izlenim yönetim taktikleri incelenmiş ve demografik özelliklerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak 388 vakıf çalışanı yer almıştır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 155'inin (%39,9) kadın, 233'ünün (%60,1) erkek olduğu görülmektedir. Aynı incelendiğinde katılımcıların 28'inin (%7,2) 20-25 yaş arası, 172'sinin (%44,3) 26-30 yaş arası, 110'unun (%28,4) 31-35 yaş arası, 52'sinin (%13,4) 36-40 yaş arası, 26'sinin

(%6,7) 41 yaş ve üzerinde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Katılımcıların 249'u (%64,2) evli, 1397'u (%35,8) bekarıdır. Araştırmaya katılan vakıf çalışanlarının 49'u (%12,6) lise düzeyinde, 30'u (%7,7) ön lisans, 203'ü (%52,3) lisans, 106'sı (%27,3) lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Yine Tablo 1'e göre katılımcıların 233'ünün (%60,1) vakıftaki çalışma süresi 1-5 yıl arasında, 87'sinin (%22,4) 6-10 yıl arası, 38'inin (%9,8) 11-15 yıl arasında, 30'unun (%7,7) 15 yıldan fazla olduğu görülmektedir. Tablo 1'e göre katılımcıların 73'ü (%18,8) gelir düzeyini yeterli bulmakta, 230'u (%59,3) kısmen yeterli bulmakta, 85'i (%21,9) gelir düzeyini yetersiz bulmaktadır

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır.

3.1. İş Doyumuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan vakıf çalışanlarının iş doyumları düzeyleri ve demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin alt problemlere ait bulgular ele alınmaktadır.

Tablo 2. İş Doyumu Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Veriler

| Ölçek ve Alt Boyut | χ | SS | Düzye |
|--------------------|--------|------|------------|
| İçsel İş Doyumu | 3,32 | 0,75 | Kararsızım |
| Dışsal İş Doyumu | 2,84 | 0,98 | Kararsızım |
| İŞ DOYUMU GENEL | 3,14 | 0,75 | Kararsızım |

Tablo 2'de araştırmaya katılan vakıf çalışanlarının Minnesota İş Doyumu Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların İçsel İş Doyumu puan ortalamasının 3,32 (Kararsızım) düzeyinde, Dışsal İş Doyumu puan ortalamasının 2,84 (Kararsızım)

düzeyinde, genel İş Doyumu puan ortalamasının 3,14 (Kararsızım) düzeyinde olduğu görülmektedir. Vakıf çalışanlarının her ne kadar içsel iş doyumlarının dışsal iş doyumlarından daha yüksek olduğu görülsün de genel olarak işlerinden ne memnun oldukları ne de memnun olmadıkları söylenebilir.

Tablo 3. Vakıf Çalışanlarının Cinsiyetlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | N | Sıra Toplamı | | | |
|------------------|----------|-----|--------------|---------|---------|-------|
| | | | Sıra Ort. | U | p | |
| İçsel İş Doyumu | Kadın | 155 | 190,47 | 29523,0 | 17433,0 | 0,563 |
| | Erkek | 233 | 197,18 | 45943,0 | | |
| Dışsal İş Doyumu | Kadın | 155 | 197,21 | 30568,0 | 17637,0 | 0,697 |
| | Erkek | 233 | 192,70 | 44898,0 | | |
| Genel İş Doyumu | Kadın | 155 | 194,68 | 30175,0 | 18030,0 | 0,980 |
| | Erkek | 233 | 194,38 | 45291,0 | | |

Tablo 3'te vakıf çalışanlarının cinsiyetlerine göre iş doyumları düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 3'te görülen sıra ortalamaları incelendiğinde vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu

(U=17433,0), Dışsal İş Doyumu (U=17637,0) ve Genel İş Doyumu (U=18030,0) düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 4. Vakıf Çalışanlarının Medeni Durumlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Medeni Durumu | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | p |
|------------------|---------------|-----|-----------|--------------|---------|-------|
| İçsel İş Doyumu | Evli | 249 | 201,24 | 50109,5 | 15626,5 | 0,112 |
| | Bekâr | 139 | 182,42 | 25356,5 | | |
| Dışsal İş Doyumu | Evli | 249 | 210,32 | 52370,0 | 13366,0 | 0,000 |
| | Bekâr | 139 | 166,16 | 23096,0 | | |
| Genel İş Doyumu | Evli | 249 | 207,50 | 51667,0 | 14069,0 | 0,002 |
| | Bekâr | 139 | 171,22 | 23799,0 | | |

Tablo 4'te vakıf çalışanlarının medeni durumlarına göre iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 3'te görülen sıra ortalamaları incelendiğinde vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=15626,5; p>0,05).

Tablo 4'e göre vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (U=13366,0; p<0,05). Evli vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumlarına ait sıra ortalaması (SO=210,32), bekâr vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından (SO=166,16) anlamlı düzeyde

daha yüksektir (p<0,05). Evli çalışanların dışsal iş doyum düzeyleri bekâr çalışanların dışsal iş doyum düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 4'e göre vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (U=14069,0; p<0,05). Evli vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumlarına ait sıra ortalaması (SO=207,5), bekâr vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından (SO=171,22) anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05). Evli çalışanların genel iş doyum düzeyleri bekâr çalışanların dışsal iş doyum düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 5. Vakıf Çalışanlarının Yaş Gruplarına Göre İş Doyumu Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Yaş Grupları | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|------------------|--------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|----------------------------------|
| İçsel İş Doyumu | A- 20-25 yaş | 28 | 172,70 | 4 | 11,545 | 0,021 | E>A, E>B E>C, E>D |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 184,91 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 198,50 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 196,45 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 260,63 | | | | |
| Dışsal İş Doyumu | A- 20-25 yaş | 28 | 143,66 | 4 | 18,074 | 0,001 | C>A, D>A E>A, D>B E>B, E>C |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 183,07 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 199,45 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 218,26 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 256,42 | | | | |
| Genel İş Doyumu | A- 20-25 yaş | 28 | 154,73 | 4 | 17,266 | 0,002 | D>A, E>A E>B, E>C E>D |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 182,80 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 198,03 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 211,41 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 265,98 | | | | |

Tablo 5'te vakıf çalışanlarının yaş gruplarına göre iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 5'e göre vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (X²=11,545; p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 41 yaş ve üzeri vakıf çalışanların İçsel İş Doyumu düzeyleri, daha küçük yaş gruplarının İçsel İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05).

Tablo 5'e göre vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (X²=18,074; p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 31-

35 yaş grubu çalışanların Dışsal İş Doyum düzeyleri 20-25 yaş grubunun Dışsal İş Doyum düzeyinden daha yüksektir. 36-40 yaş grubu çalışanların Dışsal İş Doyum düzeyleri 26-30 yaş grubu çalışanların Dışsal İş Doyum düzeylerinden daha yüksektir. 41 yaş ve üzeri çalışanların Dışsal İş Doyum düzeyleri 20-25 yaş, 26-30 yaş, 36-40 yaş grubu katılımcıların Dışsal İş Doyum düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05).

Tablo 5'e göre vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (X²=17,266; p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 36-40 yaş grubu çalışanların Genel İş Doyum düzeyleri 26-30 yaş grubu çalışanların Genel İş Doyum dü-

zeylerinden daha yüksektir. 41 yaş ve üzeri çalışanların Dışsal İş Doyum düzeyleri daha küçük yaş

grubu tüm katılımcıların Genel İş Doyum düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 6. Vakıf Çalışanlarının Öğrenim Durumlarına Göre İş Doyumu Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Öğrenim Durumu | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|------------------|----------------|-----|-----------|----|----------------|-------|------|
| İçsel İş Doyumu | A- Lise | 49 | 196,03 | 3 | 2,639 | 0,451 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 221,32 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 195,53 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 184,22 | | | | |
| Dışsal İş Doyumu | A- Lise | 49 | 218,94 | 3 | 4,756 | 0,191 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 207,97 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 194,62 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 179,17 | | | | |
| Genel İş Doyumu | A- Lise | 49 | 209,23 | 3 | 3,643 | 0,303 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 215,43 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 195,34 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 180,15 | | | | |

Tablo 6'da vakıf çalışanlarının öğrenim durumlarına göre iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 6'daki sıra ortalamalarına göre vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu ($X^2=2,639$;

$p>0,05$), Dışsal İş Doyumu ($X^2=4,756$; $p>0,05$) ve Genel İş Doyumu ($X^2=3,643$; $p>0,05$) düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 7. Vakıf Çalışanlarının Görevlerine Göre İş Doyumu Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Görev | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|------------------|-------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|----------------------|
| İçsel İş Doyumu | A- Vakıf müdürü | 40 | 247,01 | 3 | 21,909 | 0,000 | A>B, A>C D>B, D>C |
| | B- SYİG | 232 | 180,01 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 185,46 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 249,50 | | | | |
| Dışsal İş Doyumu | A- Vakıf müdürü | 40 | 256,84 | 3 | 14,550 | 0,002 | A>B, A>C |
| | B- SYİG | 232 | 185,27 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 186,58 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 202,31 | | | | |
| Genel İş Doyumu | A- Vakıf müdürü | 40 | 255,91 | 3 | 18,786 | 0,000 | A>B, A>C D>B, |
| | B- SYİG | 232 | 181,38 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 186,78 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 228,01 | | | | |

Tablo 7'de vakıf çalışanlarının görevlerine göre iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 7'ye göre vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeyleri görevlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=21,909$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre Vakıf müdürlerinin ve Diğer görevlerdeki vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeyleri, SYİG ve büro görevlilerinin İçsel İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 7'ye göre vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeyleri görevlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=14,550$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre

Vakıf müdürlerinin Dışsal İş Doyumu düzeyleri, SYİG ve büro görevlilerinin Dışsal İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 7'ye göre vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyleri görevlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=18,786$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre Vakıf müdürlerinin Genel İş Doyumu düzeyleri, SYİG ve büro görevlilerinin Genel İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer görevlerdeki vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyi SYİG görevindeki vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 8. Vakıf Çalışanlarının Vakıftaki Çalışma Sürelerine Göre İş Doyumu Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Vakıftaki Çalışma Süresi | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|------------------|--------------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|----------|
| İçsel İş Doyumu | A- 1-5 yıl | 233 | 189,82 | 3 | 6,962 | 0,073 | |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 191,82 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 188,51 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 246,22 | | | | |
| Dışsal İş Doyumu | A- 1-5 yıl | 233 | 179,37 | 3 | 20,007 | 0,000 | D>A, D>B |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 199,99 | | | | D>C |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 213,30 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 272,27 | | | | |
| Genel İş Doyumu | A- 1-5 yıl | 233 | 183,25 | 3 | 14,968 | 0,002 | D>A, D>B |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 197,52 | | | | D>C |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 199,51 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 266,80 | | | | |

Tablo 8'de vakıf çalışanlarının vakıftaki çalışma sürelerine göre iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 8'e göre vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeylerinin vakıftaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2=6,962$; $p>0,05$).

Tablo 8'e göre vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeyleri vakıftaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=20,007$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre vakıftaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeylerinin, daha az çalışma süresine sahip vakıf çalışan-

larının Dışsal İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 8'e göre vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyleri vakıftaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=14,968$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre vakıftaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeylerinin, daha az çalışma süresine sahip vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 9. Vakıf Çalışanlarının Gelir Düzeylerine Göre İş Doyumu Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Gelir Düzeyi | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|------------------|-------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|----------|
| İçsel İş Doyumu | A- Yeterli | 73 | 232,12 | 2 | 12,291 | 0,002 | A>B, A>C |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 191,40 | | | | |
| | D- Yetersiz | 85 | 170,58 | | | | |
| Dışsal İş Doyumu | A- Yeterli | 73 | 218,62 | 2 | 9,646 | 0,008 | A>C, B>C |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 197,88 | | | | |
| | D- Yetersiz | 85 | 164,64 | | | | |
| Genel İş Doyumu | A- Yeterli | 73 | 229,19 | 2 | 14,547 | 0,001 | A>B, A>C |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 195,81 | | | | B>C |
| | D- Yetersiz | 85 | 161,15 | | | | |

Tablo 9'da vakıf çalışanlarının gelir düzeylerini algılamalarına göre iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 9'a göre vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeyleri gelir düzeylerini algılamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=12,291$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre gelir düzeyini yeterli bulan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeyleri, gelir düzeyini kısmen yeterli bulan ve gelir düzeyini yetersiz bulan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 9'a göre vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeyleri gelir düzeylerini algılamalarına göre

anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=9,646$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre gelir düzeyini yeterli bulan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeyleri, gelir düzeyini kısmen yeterli bulan ve gelir düzeyini yetersiz bulan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 9'a göre vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyleri gelir düzeylerini algılamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=14,547$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre gelir düzeyini yeterli bulan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu düzeyleri, gelir düze-

yini kısmen yeterli bulan ve gelir düzeyini yetersiz bulan vakıf çalışanlarının Genel İş Doymu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Gelir düzeyini kısmen yeterli bulan vakıf çalışanlarının Genel İş Doymu düzeyleri, gelir düzeyini yetersiz bulan vakıf çalışanlarının Genel İş Doymu

düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

3.2. Mobbing Algısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan vakıf çalışanlarının Mobbing algıları ve demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin alt problemlere ait bulgular ele alınmaktadır.

Tablo 10. Mobbing Algısı Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Veriler

| Ölçek ve Alt Boyut | \bar{X} | SS | Düzye |
|--|-----------|------|---------|
| İletişime Saldırı | 2,21 | 0,82 | Nadiren |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | 1,28 | 0,61 | Hiç |
| Kişisel İtibara Saldırı | 1,16 | 0,43 | Hiç |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | 1,75 | 0,84 | Hiç |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | 1,14 | 0,42 | Hiç |
| Mobbing Genel | 1,56 | 0,49 | Hiç |

Tablo 10'da araştırmaya katılan vakıf çalışanlarının Mobbing Algısı Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görülmektedir. Tablo 310 incelendiğinde katılımcıların İletişime Saldırı algısı puan ortalamasının 2,21 (Nadiren) düzeyinde, Sosyal İlişkilere Saldırı algısı 1,28; Kişisel İtibara Saldırı algısı 1,16; Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı algısı 1,75 ve Kişinin Sağlığına Saldırı algısı puan ortalamasının 1,14 (Hiç) düzeyinde

olduğu görülmektedir. Genel Mobbing algısının ise 1,56 (Hiç) düzeyinde olduğu görülmektedir. Tablo 10'dan elde edilen bulgulara göre vakıf çalışanlarının nadiren de olsa iletişimlerine saldırı olduğu algısına sahip oldukları ancak diğer Mobbing davranışlarına ve genel olarak Mobbing davranışına maruz kalmadıkları algısına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 11. Vakıf Çalışanlarının Cinsiyetlerine Göre Mobbing Algılarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | p |
|--|----------|-----|-----------|--------------|---------|-------|
| İletişime Saldırı | Kadın | 155 | 196,50 | 30458,0 | 17747,0 | 0,774 |
| | Erkek | 233 | 193,17 | 45008,0 | | |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | Kadın | 155 | 188,32 | 29190,0 | 17100,0 | 0,289 |
| | Erkek | 233 | 198,61 | 46276,0 | | |
| Kişisel İtibara Saldırı | Kadın | 155 | 174,11 | 26987,0 | 14897,0 | 0,000 |
| | Erkek | 233 | 208,06 | 48479,0 | | |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | Kadın | 155 | 179,77 | 27865,0 | 15775,0 | 0,032 |
| | Erkek | 233 | 204,30 | 47601,0 | | |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | Kadın | 155 | 175,26 | 27165,5 | 15075,5 | 0,000 |
| | Erkek | 233 | 207,30 | 48300,5 | | |
| Mobbing Genel | Kadın | 155 | 183,62 | 28460,5 | 16370,5 | 0,119 |
| | Erkek | 233 | 201,74 | 47005,5 | | |

Tablo 11'de vakıf çalışanlarının cinsiyetlerine göre Mobbing algılarının karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 11'de görülen sıra ortalamaları incelendiğinde vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı ($U=17747,0$), Sosyal İlişkilere Saldırı ($U=17100,0$) Mobbing algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 11'e göre vakıf çalışanlarının Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=14897,0$; $p<0,05$). Erkek vakıf çalışanlarının Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algılarına ait sıra ortalaması ($SO=208,06$), kadın vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=174,11$)

anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Erkek çalışanların Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algıları kadın çalışanların Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algılarından daha yüksektir.

Tablo 11'e göre vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=15775,0$; $p<0,05$). Erkek vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algılarına ait sıra ortalaması ($SO=204,30$), kadın vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=179,77$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Erkek çalışanların Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algıları kadın çalış-

şanların Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algılarından daha yüksektir.

Tablo 11'e göre vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=15075,5$; $p<0,05$). Erkek vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algılarına ait sıra ortalaması ($SO=207,30$), kadın vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=175,26$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Erkek çalışanların Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algıları kadın çalışanların Kişinin

Sağlığına Saldırı Mobbing algılarından daha yüksektir.

Tablo 11'e göre vakıf çalışanlarının Genel Mobbing algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=16370,5$; $p<0,05$). Erkek vakıf çalışanlarının Genel Mobbing algılarına ait sıra ortalaması ($SO=201,74$), kadın vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=183,62$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Erkek çalışanların Genel Mobbing algıları kadın çalışanların Genel Mobbing algılarından daha yüksektir.

Tablo 12. Vakıf Çalışanlarının Medeni durumlarına Göre Mobbing Algılarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Medeni Durum | N | Sıra Top- | | | U | p |
|--|--------------|-----|-----------|---------|---------|-------|---|
| | | | Sıra Ort. | lamı | | | |
| İletişime Saldırı | Evli | 249 | 182,87 | 45535,5 | 14410,5 | 0,006 | |
| | Bekâr | 139 | 215,33 | 29930,5 | | | |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | Evli | 249 | 183,06 | 45581,0 | 14456,0 | 0,001 | |
| | Bekâr | 139 | 215,00 | 29885,0 | | | |
| Kişisel İtibara Saldırı | Evli | 249 | 189,06 | 47075,0 | 15950,0 | 0,118 | |
| | Bekâr | 139 | 204,25 | 28391,0 | | | |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | Evli | 249 | 182,72 | 45497,0 | 14372,0 | 0,005 | |
| | Bekâr | 139 | 215,60 | 29969,0 | | | |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | Evli | 249 | 189,36 | 47149,5 | 16024,5 | 0,093 | |
| | Bekâr | 139 | 203,72 | 28316,5 | | | |
| Mobbing Genel | Evli | 249 | 180,14 | 44854,5 | 13729,5 | 0,001 | |
| | Bekâr | 139 | 220,23 | 30611,5 | | | |

Tablo 12'de vakıf çalışanlarının medeni durumlarına göre Mobbing algılarının karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 12'de görülen sıra ortalamaları incelendiğinde vakıf çalışanlarının Kişisel İtibara Saldırı ($U=15950,0$) ve Kişinin Sağlığına Saldırı ($U=16024,5$) Mobbing algılarının medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 12'ye göre vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algıları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=14410,5$; $p<0,05$). Bekâr vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algılarına ait sıra ortalaması ($SO=215,33$), evli vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=182,87$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bekâr çalışanların İletişime Saldırı Mobbing algıları evli çalışanların İletişime Saldırı Mobbing algılarından daha yüksektir.

Tablo 12'ye göre vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algıları

Tablo 13. Vakıf Çalışanlarının Yaş Gruplarına Göre Mobbing Algılarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Yaş Grupları | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|-------------------|--------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|------|
| İletişime Saldırı | A- 20-25 yaş | 28 | 218,7 | 4 | 4,682 | 0,322 | |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 197,9 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 186,6 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 203,8 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 161,2 | | | | |

medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=14372,0$; $p<0,05$). Bekâr vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algılarına ait sıra ortalaması ($SO=215,60$), evli vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=182,72$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bekâr çalışanların Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algıları evli çalışanların Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algılarından daha yüksektir.

Tablo 12'ye göre vakıf çalışanlarının Genel Mobbing algıları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=13729,5$; $p<0,05$). Bekâr vakıf çalışanlarının Genel Mobbing algılarına ait sıra ortalaması ($SO=220,23$), evli vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=180,14$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bekâr çalışanların Genel Mobbing algıları evli çalışanların Genel Mobbing algılarından daha yüksektir.

| | | | | | | |
|--|--------------------|-----|-------|---|-------|-------|
| Sosyal İlişkilere Saldırı | A- 20-25 yaş | 28 | 232,7 | 4 | 7,212 | 0,125 |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 198,3 | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 187,9 | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 186,1 | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 173,5 | | | |
| Kişisel İtibara Saldırı | A- 20-25 yaş | 28 | 211,5 | 4 | 6,049 | 0,195 |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 203,8 | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 187,8 | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 178,2 | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 175,5 | | | |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | A- 20-25 yaş | 28 | 189,9 | 4 | 8,711 | 0,069 |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 207,3 | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 189,0 | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 192,9 | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 141,2 | | | |

Tablo 13. (Devamı) Vakıf Çalışanlarının Yaş Gruplarına Göre Mobbing Algılarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | | | | | | |
|----------------------------|--------------------|-----|-------|---|-------|-------|
| Kişinin Sağlığı-na Saldırı | A- 20-25 yaş | 28 | 210,3 | 4 | 2,676 | 0,613 |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 194,7 | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 191,4 | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 185,1 | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 208,1 | | | |
| MOBBİNG GENEL | A- 20-25 yaş | 28 | 217,0 | 4 | 6,734 | 0,151 |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 201,6 | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 186,7 | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 198,1 | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 148,8 | | | |

Tablo 13'te vakıf çalışanlarının yaş gruplarına göre Mobbing algılarının karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 13'e göre vakıf çalışanlarının Mobbing

Algılarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 14. Vakıf Çalışanlarının Öğrenim Durumuna Göre Mobbing Algılarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Öğrenim Durumu | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|--|----------------|-----|-----------|----|----------------|-------|------|
| İletişime Saldırı | A- Lise | 49 | 203,21 | 3 | 0,955 | 0,812 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 187,62 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 190,43 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 200,21 | | | | |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | A- Lise | 49 | 196,43 | 3 | 0,929 | 0,819 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 208,25 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 194,43 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 189,84 | | | | |
| Kişisel İtibara Saldırı | A- Lise | 49 | 202,63 | 3 | 0,606 | 0,895 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 199,75 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 192,48 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 193,13 | | | | |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | A- Lise | 49 | 188,78 | 3 | 5,273 | 0,153 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 167,07 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 205,90 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 183,08 | | | | |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | A- Lise | 49 | 231,12 | 3 | 14,817 | 0,002 | A>B |
| | B- Ön lisans | 30 | 165,83 | | | | A>C |
| | C- Lisans | 203 | 193,89 | | | | A>D |
| | D- Lisansüstü | 106 | 186,86 | | | | |
| Mobbing Genel | A- Lise | 49 | 205,56 | 3 | 1,350 | 0,717 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 175,80 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 195,46 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 192,83 | | | | |

Tablo 14'te vakıf çalışanlarının öğrenim durumlarına göre Mobbing algılarının karşılaştırılması gö-

rülmektedir. Tablo 14'e göre vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı ($X^2=0,955$), Sosyal İlişkilere Saldırı

($X^2=0,929$), Kişisel İtibara Saldırı ($X^2=0,606$), Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı ($X^2=0,153$) ve Genel Mobbing ($X^2=1,350$) algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 14'e göre vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=14,817$;

$p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre lise düzeyinde öğrenim gören vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algıları ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 15. Vakıf Çalışanlarının Göreve Göre Mobbing Algılarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Görev | N | Sıra Ort. | sd | X^2 | p | Fark |
|--|-------------------|-----|-----------|----|-------|-------|------------|
| İletişime Saldırı | A- Vakıf müdürü | 40 | 162,95 | 3 | 3,938 | 0,268 | |
| | B- SYİG | 232 | 198,96 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 200,62 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 187,19 | | | | |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | A- Vakıf müdürü | 40 | 166,71 | 3 | 9,206 | 0,027 | D>A D>B |
| | B- SYİG | 232 | 191,19 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 202,61 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 228,71 | | | | |
| Kişisel İtibara Saldırı | A- Vakıf müdürü | 40 | 164,51 | 3 | 5,524 | 0,137 | |
| | B- SYİG | 232 | 200,97 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 191,52 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 192,74 | | | | |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | A- Vakıf müdürü | 40 | 158,66 | 3 | 5,103 | 0,164 | |
| | B- SYİG | 232 | 201,28 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 193,81 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 192,14 | | | | |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | A- Vakıf müdürü | 40 | 182,31 | 3 | 2,508 | 0,474 | |
| | B- SYİG | 232 | 193,78 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 195,08 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 211,39 | | | | |
| Mobbing Genel | A- Vakıf müdürü | 40 | 150,54 | 3 | 6,890 | 0,073 | |
| | B- SYİG | 232 | 200,09 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 199,30 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 196,65 | | | | |

Tablo 15'te vakıf çalışanlarının görevlerine göre Mobbing algılarının karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 15'e göre vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı ($X^2=3,938$), Kişisel İtibara Saldırı ($X^2=9,206$), Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı ($X^2=5,524$), Kişinin Sağlığına Saldırı ($X^2=5,103$) ve Genel Mobbing ($X^2=6,890$) algılarının görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 15'e göre vakıf çalışanlarının Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algıları görevlerine durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=9,206$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre Diğer görevdeki vakıf çalışanlarının Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algıları Vakıf Müdürü ve SYİG görevindeki vakıf çalışanlarının Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 16. Vakıf Çalışanlarının Vakıftaki Çalışma Sürelerine Göre Mobbing Algılarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Vakıftaki Çalışma Süresi | N | Sıra Ort. | sd | X^2 | p | Fark |
|---------------------------|--------------------------|-----|-----------|----|-------|-------|------|
| İletişime Saldırı | A- 1-5 yıl | 233 | 197,83 | 3 | 6,182 | 0,103 | |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 203,89 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 189,74 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 147,47 | | | | |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | A- 1-5 yıl | 233 | 198,84 | 3 | 1,484 | 0,686 | |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 189,86 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 189,47 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 180,60 | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--------------------|-----|--------|---|-------|-------|-----|
| Kişisel İtibara Saldırı | A- 1-5 yıl | 233 | 195,23 | 3 | 2,405 | 0,493 | |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 199,36 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 198,04 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 170,28 | | | | |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | A- 1-5 yıl | 233 | 202,99 | 3 | 8,636 | 0,035 | A>D |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 192,95 | | | | B>D |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 188,53 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 140,63 | | | | |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | A- 1-5 yıl | 233 | 196,12 | 3 | 3,331 | 0,343 | |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 185,75 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 212,09 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 185,02 | | | | |
| Mobbing Genel | A- 1-5 yıl | 233 | 200,76 | 3 | 9,607 | 0,022 | A>D |
| | B- 6-10 yıl | 87 | 195,96 | | | | B>D |
| | C- 11-15 yıl | 38 | 200,59 | | | | C>D |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 30 | 133,95 | | | | |

Tablo 16'da vakıf çalışanlarının vakıftaki çalışma sürelerine göre Mobbing algılarının karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 16'ya göre vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı ($X^2=6,182$), Sosyal İlişkilere Saldırı ($X^2=1,484$), Kişisel İtibara Saldırı ($X^2=2,405$) ve Kişinin Sağlığına Saldırı ($X^2=3,331$) algılarının vakıftaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 16'ya göre vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algıları vakıftaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık

göstermektedir ($X^2=8,636$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre vakıftaki çalışma süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algıları vakıftaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı Mobbing algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 17. Vakıf Çalışanlarının Gelir Düzeylerine Göre Mobbing Algılarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Gelir Düzeyi | N | Sıra Ort. | sd | X^2 | p | Fark |
|--|-------------------|-----|-----------|----|-------|-------|------|
| İletişime Saldırı | A- Yeterli | 73 | 162,91 | 2 | 7,559 | 0,023 | B>A |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 199,40 | | | | C>A |
| | D- Yetersiz | 85 | 208,38 | | | | |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | A- Yeterli | 73 | 174,36 | 2 | 5,621 | 0,060 | |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 195,28 | | | | |
| | D- Yetersiz | 85 | 209,69 | | | | |
| Kişisel İtibara Saldırı | A- Yeterli | 73 | 178,51 | 2 | 3,127 | 0,209 | |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 196,22 | | | | |
| | D- Yetersiz | 85 | 203,56 | | | | |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | A- Yeterli | 73 | 180,49 | 2 | 1,499 | 0,473 | |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 196,87 | | | | |
| | D- Yetersiz | 85 | 200,12 | | | | |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | A- Yeterli | 73 | 180,41 | 2 | 4,917 | 0,086 | |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 193,68 | | | | |
| | D- Yetersiz | 85 | 208,82 | | | | |
| Mobbing Genel | A- Yeterli | 73 | 165,81 | 2 | 6,408 | 0,041 | B>A |
| | C- Kısmen yeterli | 230 | 198,39 | | | | C>A |
| | D- Yetersiz | 85 | 208,62 | | | | |

Tablo 17'de vakıf çalışanlarının gelir düzeylerini algılamalarına göre Mobbing algılarının karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 17'ye göre vakıf çalışanlarının Sosyal İlişkilere Saldırı ($X^2=5,621$), Kişisel İtibara Saldırı ($X^2=3,127$) ve Kişinin Sağlığına Saldırı ($X^2=1,499$) ve Kişinin Sağlığına Saldırı ($X^2=4,917$) algılarının gelir düzeylerini algılamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 17'ye göre vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algıları gelir düzeylerini algılamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=7,559$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre gelir düzeyini kısmen yeterli ve yetersiz bulan vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algıları gelir düzeyini yeterli bulan vakıf

çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 17'ye göre vakıf çalışanlarının Genel Mobbing algıları gelir düzeylerini algılamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=6,408$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre gelir düzeyini kısmen yeterli ve yetersiz bulan vakıf çalışanlarının Genel Mobbing algıları

Tablo 18. İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Veriler

| Ölçek ve Alt Boyut | \bar{x} | SS | Düzye |
|-----------------------------------|-----------|------|--------------|
| Kendini Acındırma | 1,35 | 0,54 | Hiçbir zaman |
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | 1,54 | 0,65 | Hiçbir zaman |
| Niteliklerini Tanıtma | 2,38 | 0,95 | Çok nadir |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | 1,69 | 0,74 | Hiçbir zaman |
| İzlenim Yönetimi Taktikleri Genel | 1,67 | 0,52 | Hiçbir zaman |

Tablo 18'de araştırmaya katılan vakıf çalışanlarının İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların Niteliklerini Tanıtma taktiği puan ortalamasının 2,38 (Çok nadir) düzeyinde; Kendini Acındırma taktiği puan ortalamasının 1,35; Kendini Sevdirmeye Çalışma taktiği puan ortalamasının 1,54; Kendini Zorla Fark Ettirme taktiği puan ortalamasının 1,69 (Hiçbir

gelir düzeyini yeterli bulan vakıf çalışanlarının Genel Mobbing algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

3.3. İzlenim Yönetimi Taktikleri İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan vakıf çalışanlarının izlenim yönetimi taktikleri ve demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin alt problemlere ait bulgular ele alınmaktadır.

Tablo 19. Vakıf Çalışanlarının Cinsiyetlerine Göre İzlenim Yönetimi Taktiklerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | | |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|--------------|---------|-------|
| | | | | U | p | |
| Kendini Acındırma | Kadın | 155 | 187,36 | 29041,0 | 16951,0 | 0,281 |
| | Erkek | 233 | 199,25 | 46425,0 | | |
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | Kadın | 155 | 176,36 | 27335,5 | 15245,5 | 0,008 |
| | Erkek | 233 | 206,57 | 48130,5 | | |
| Niteliklerini Tanıtma | Kadın | 155 | 192,92 | 29902,0 | 17812,0 | 0,820 |
| | Erkek | 233 | 195,55 | 45564,0 | | |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | Kadın | 155 | 182,46 | 28282,0 | 16192,0 | 0,078 |
| | Erkek | 233 | 202,51 | 47184,0 | | |
| İzlenim Yönetimi Taktikleri Genel | Kadın | 155 | 180,50 | 27978,0 | 15888,0 | 0,045 |
| | Erkek | 233 | 203,81 | 47488,0 | | |

Tablo 19'da vakıf çalışanlarının cinsiyetlerine göre İzlenim Yönetimi Taktiklerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 19'da görülen sıra ortalamaları incelendiğinde vakıf çalışanlarının Kendini Acındırma ($U=16591,0$), Niteliklerini Tanıtma ($U=15245,5$), Kendini Zorla Fark Ettirme ($U=16192,0$) taktiklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 19'a göre vakıf çalışanlarının Kendini Sevdirmeye Çalışma taktikleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=15245,5$; $p<0,05$). Erkek vakıf çalışanlarının Kendini Sevdirmeye Çalışma taktiklerine ait sıra ortalaması ($SO=206,57$), kadın vakıf çalışanlarının sıra ortala-

masından ($SO=176,36$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Erkek çalışanlar Kendini Sevdirmeye Çalışma taktiğini kadın çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadır.

Tablo 19'a göre vakıf çalışanlarının genel olarak İzlenim Yönetimi Taktikleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=15888,0$; $p<0,05$). Erkek vakıf çalışanlarının genel İzlenim Yönetimi taktiklerine ait sıra ortalaması ($SO=203,81$), kadın vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından ($SO=180,50$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Erkek çalışanlar İzlenim Yönetimi Taktiklerini kadın çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadır.

Tablo 20. Vakıf Çalışanlarının Medeni Durumlarına Göre İzlenim Yönetimi Taktiklerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Medeni Durum | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | p |
|-----------------------------------|--------------|-----|-----------|--------------|---------|-------|
| Kendini Acındırma | Evli | 249 | 194,18 | 48350,0 | 17225,0 | 0,936 |
| | Bekâr | 139 | 195,08 | 27116,0 | | |
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | Evli | 249 | 196,77 | 48995,0 | 16741,0 | 0,587 |
| | Bekâr | 139 | 190,44 | 26471,0 | | |
| Niteliklerini Tanıtma | Evli | 249 | 192,29 | 47879,5 | 16754,5 | 0,601 |
| | Bekâr | 139 | 198,46 | 27586,5 | | |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | Evli | 249 | 183,87 | 45783,0 | 14658,0 | 0,011 |
| | Bekâr | 139 | 213,55 | 29683,0 | | |
| İzlenim Yönetimi Taktikleri Genel | Evli | 249 | 190,04 | 47320,0 | 16195,0 | 0,294 |
| | Bekâr | 139 | 202,49 | 28146,0 | | |

Tablo 20’de vakıf çalışanlarının medeni durumlarına göre İzlenim Yönetimi Taktiklerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 20’de görülen sıra ortalamaları incelendiğinde vakıf çalışanlarının Kendini Acındırma (U=17225,0), Kendini Sevdirmeye Çalışma (U=16741,0), Niteliklerini Tanıtma (U=16745,5) ve genel olarak İzlenim Yönetimi Taktiklerinin (U=16195,0) medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 20’ye göre vakıf çalışanlarının Kendinin Zorla Fark Ettirme taktikleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (U=14658,0; p<0,05). Bekâr vakıf çalışanlarının Kendini Zorla Fark Ettirme taktiklerine ait sıra ortalaması (SO=213,55), evli vakıf çalışanlarının sıra ortalamasından (SO=183,87) anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05). Bekâr çalışanlar Kendini Zorla Fark Ettirme taktiğini evli çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadır.

Tablo 21. Vakıf Çalışanlarının Yaş Gruplarına Göre İzlenim Yönetimi Taktiklerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Yaş Grupları | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|-----------------------------------|--------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|------------|
| Kendini Acındırma | A- 20-25 yaş | 28 | 194,96 | 4 | 10,232 | 0,037 | B>C B>E |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 211,89 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 181,32 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 184,02 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 155,69 | | | | |
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | A- 20-25 yaş | 28 | 201,29 | 4 | 1,015 | 0,908 | |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 194,27 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 193,44 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 202,41 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 177,37 | | | | |
| Niteliklerini Tanıtma | A- 20-25 yaş | 28 | 178,77 | 4 | 2,866 | 0,581 | |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 201,66 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 193,86 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 194,44 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 166,87 | | | | |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | A- 20-25 yaş | 28 | 186,68 | 4 | 0,271 | 0,992 | |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 194,33 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 193,97 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 197,02 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 201,25 | | | | |
| İzlenim Yönetimi Taktikleri Genel | A- 20-25 yaş | 28 | 184,86 | 4 | 5,352 | 0,253 | |
| | B- 26-30 yaş | 172 | 204,82 | | | | |
| | C- 31-35 yaş | 110 | 191,64 | | | | |
| | D- 36-40 yaş | 52 | 192,44 | | | | |
| | E- 41 yaş ve üzeri | 26 | 152,83 | | | | |

Tablo 21’de vakıf çalışanlarının yaş gruplarına göre izlenim yönetimi taktiklerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 21’e göre vakıf çalışanlarının Kendini Sevdirmeye Çalışma (X²=1,015), Nitelikle-

rini Tanıtma (X²=2,866), Kendini Zorla Fark Ettirme (X²=0,271) taktiklerinin ve genel olarak İzlenim Yönetimi Taktiklerinin (X²=5,352) yaş gruplarına

göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 21'e göre vakıf çalışanlarının Kendini Acındırma taktikleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=10,232$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann

Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre Kendini Acındırma taktiklerini 26-30 yaş grubundaki vakıf çalışanları, 31-35 yaş ve 41 yaş ve üzeri vakıf çalışanlarından daha fazla uygulamaktadır ($p<0,05$).

Tablo 22. Vakıf Çalışanlarının Öğrenim Durumlarına Göre İzlenim Yönetimi Taktiklerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Öğrenim Durumu | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|-----------------------------------|----------------|-----|-----------|----|----------------|-------|------|
| Kendini Acındırma | A- Lise | 49 | 198,16 | 3 | 1,064 | 0,786 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 185,82 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 198,69 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 187,25 | | | | |
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | A- Lise | 49 | 189,21 | 3 | 0,593 | 0,898 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 186,23 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 193,91 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 200,42 | | | | |
| Niteliklerini Tanıtma | A- Lise | 49 | 159,33 | 3 | 5,890 | 0,117 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 201,12 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 196,89 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 204,31 | | | | |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | A- Lise | 49 | 184,95 | 3 | 1,681 | 0,641 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 197,67 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 190,67 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 205,35 | | | | |
| İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİ GENEL | A- Lise | 49 | 177,59 | 3 | 1,426 | 0,699 | |
| | B- Ön lisans | 30 | 196,40 | | | | |
| | C- Lisans | 203 | 195,22 | | | | |
| | D- Lisansüstü | 106 | 200,39 | | | | |

Tablo 22'de vakıf çalışanlarının öğrenim durumuna göre izlenim yönetimi taktiklerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 22'ye göre vakıf çalışanlarının Kendini Acındırma ($X^2=1,015$), Kendini Sevdirmeye Çalışma ($X^2=1,015$), Niteliklerini Tanıtma ($X^2=2,866$), Kendini Zorla Fark Ettirme ($X^2=0,271$) taktiklerinin

ve genel olarak İzlenim Yönetimi Taktiklerinin ($X^2=5,352$) yaş gruplarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Vakıf çalışanlarının izlenim yönetimi taktikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 23. Vakıf Çalışanlarının Görevlerine Göre İzlenim Yönetimi Taktiklerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Görevi | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Fark |
|-----------------------------------|-------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|------|
| Kendini Acındırma | A- Vakıf müdürü | 40 | 188,44 | 3 | 1,993 | 0,574 | |
| | B- SYİG | 232 | 190,45 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 200,16 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 214,75 | | | | |
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | A- Vakıf müdürü | 40 | 232,94 | 3 | 5,866 | 0,118 | |
| | B- SYİG | 232 | 192,80 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 183,89 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 186,36 | | | | |
| Niteliklerini Tanıtma | A- Vakıf müdürü | 40 | 231,16 | 3 | 11,518 | 0,009 | A>B |
| | B- SYİG | 232 | 195,30 | | | | A>C |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 164,27 | | | | C>D |
| | D- Diğer | 36 | 215,76 | | | | |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | A- Vakıf müdürü | 40 | 205,36 | 3 | 5,857 | 0,119 | |
| | B- SYİG | 232 | 196,37 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 171,95 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 220,49 | | | | |
| İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİ GENEL | A- Vakıf müdürü | 40 | 222,95 | 3 | 6,811 | 0,078 | |
| | B- SYİG | 232 | 193,26 | | | | |
| | C- Büro görevlisi | 80 | 173,73 | | | | |
| | D- Diğer | 36 | 217,03 | | | | |

Tablo 23'te vakıf çalışanlarının görevlerine göre izlenim yönetimi taktiklerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 24'e göre vakıf çalışanlarının Kendini Acındırma ($X^2=1,993$), Kendini Sevdirmeye Çalışma ($X^2=5,866$), Kendini Zorla Fark Ettirme ($X^2=5,857$), taktiklerinin ve genel olarak İzlenim Yönetimi Taktiklerinin ($X^2=6,811$) görevlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 23'e göre vakıf çalışanlarının Niteliklerini Tanıtma taktikleri göreve göre anlamlı farklılık

Tablo 24. Vakıf Çalışanlarının Vakıftaki Çalışma Sürelerine Göre İzlenim Yönetimi Taktiklerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Görevi | N | Sıra Ort. | sd | X^2 | p | Fark |
|-----------------------------------|--------------------|-----|-----------|----|-------|-------|------|
| Kendini Acındırma | A- 1-5 yıl | 40 | 206,75 | 3 | 9,881 | 0,020 | A>C |
| | B- 6-10 yıl | 232 | 185,48 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 80 | 155,07 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 36 | 175,47 | | | | |
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | A- 1-5 yıl | 40 | 194,31 | 3 | 0,024 | 0,999 | |
| | B- 6-10 yıl | 232 | 193,90 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 80 | 197,05 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 36 | 194,50 | | | | |
| Niteliklerini Tanıtma | A- 1-5 yıl | 40 | 202,58 | 3 | 4,109 | 0,250 | |
| | B- 6-10 yıl | 232 | 179,73 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 80 | 174,07 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 36 | 200,43 | | | | |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | A- 1-5 yıl | 40 | 197,18 | 3 | 2,496 | 0,476 | |
| | B- 6-10 yıl | 232 | 185,79 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 80 | 212,25 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 36 | 176,42 | | | | |
| İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİ GENEL | A- 1-5 yıl | 40 | 204,42 | 3 | 4,694 | 0,196 | |
| | B- 6-10 yıl | 232 | 181,33 | | | | |
| | C- 11-15 yıl | 80 | 180,63 | | | | |
| | D- 16 yıl ve üzeri | 36 | 173,20 | | | | |

Tablo 24'te vakıf çalışanlarının vakıftaki çalışma sürelerine göre izlenim yönetimi taktiklerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 24'e göre vakıf çalışanlarının Kendini Sevdirmeye Çalışma ($X^2=0,024$), Niteliklerini Tanıtma ($X^2=4,109$), Kendini Zorla Fark Ettirme ($X^2=2,496$), taktiklerinin ve genel olarak İzlenim Yönetimi Taktiklerinin ($X^2=4,694$) vakıftaki çalışma süresine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

göstermektedir ($X^2=11,518$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre Niteliklerini Tanıtma taktiklerini Vakıf Müdürleri, SYİG ve Büro Görevlisi vakıf çalışanlarından daha fazla uygulamaktadır ($p<0,05$). Büro Görevlileri Niteliklerini Tanıtma taktiklerini Diğer vakıf çalışanlarından daha fazla uygulamaktadır ($p<0,05$).

Tablo 24'e göre vakıf çalışanlarının Kendini Acındırma taktikleri vakıftaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=9,881$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre Kendini Acındırma taktiklerini vakıftaki çalışma süresi 1-5 yıl olan vakıf çalışanları, vakıftaki çalışma süresi 11-15 yıl olan vakıf çalışanlarından daha fazla uygulamaktadır ($p<0,05$).

Tablo 25. Vakıf Çalışanlarının Gelir Düzeyi Algılarına Göre İzlenim Yönetimi Taktiklerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Gelir Düzeyi | N | Sıra Ort. | sd | X^2 | p | Fark |
|-------------------|-------------------|-----|-----------|----|-------|-------|------|
| Kendini Acındırma | A- Yeterli | 73 | 191,30 | 2 | 0,416 | 0,812 | |
| | B- Kısmen yeterli | 230 | 197,35 | | | | |
| | C- Yetersiz | 85 | 189,53 | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------|-----|--------|---|-------|-------|-----|
| Kendini Sevdirmeye Çalışma | A- Yeterli | 73 | 163,90 | 2 | 9,838 | 0,007 | B>A |
| | B- Kısmen yeterli | 230 | 195,17 | | | | C>A |
| | C- Yetersiz | 85 | 218,96 | | | | |
| Niteliklerini Tanıtma | A- Yeterli | 73 | 185,31 | 2 | 0,611 | 0,737 | |
| | B- Kısmen yeterli | 230 | 196,62 | | | | |
| | C- Yetersiz | 85 | 196,66 | | | | |
| Kendini Zorla Fark Ettirme | A- Yeterli | 73 | 172,12 | 2 | 3,992 | 0,136 | |
| | B- Kısmen yeterli | 230 | 197,80 | | | | |
| | C- Yetersiz | 85 | 204,78 | | | | |
| İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİ GENEL | A- Yeterli | 73 | 173,30 | 2 | 3,242 | 0,198 | |
| | B- Kısmen yeterli | 230 | 198,83 | | | | |
| | C- Yetersiz | 85 | 201,00 | | | | |

Tablo 25'te vakıf çalışanlarının gelir düzeylerini yeterli görme durumuna göre izlenim yönetimi taktiklerinin karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 25'e göre vakıf çalışanlarının Kendini Acındırma ($X^2=0,416$), Niteliklerini Tanıtma ($X^2=0,611$), Kendini Zorla Fark Ettirme ($X^2=3,992$), taktiklerinin ve genel olarak İzlenim Yönetimi Taktiklerinin ($X^2=3,242$) vakıftaki çalışma süresine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 25'e göre vakıf çalışanlarının Kendini Sevdirmeye Çalışma taktikleri gelir düzeyi algılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=9,838$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre Kendini Sevdirmeye Çalışma taktiklerini gelir düzeyini kısmen yeterli ve yetersiz bulan vakıf çalışanları, gelir düzeyini yeterli bulan vakıf çalışanlarından daha fazla uygulamaktadır ($p<0,05$).

Tablo 26. İş Doyumu ile Mobbing Algısı İlişkisi

| Ölçekler | | İçsel İş Doyumu | Dışsal İş Doyumu | İŞ DOYUMU |
|--|---|-----------------|------------------|-----------|
| İletişime Saldırı | r | -0,48 | -0,55 | -0,57 |
| | p | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | n | 388 | 388 | 388 |
| Sosyal İlişkilere Saldırı | r | -0,26 | -0,38 | -0,36 |
| | p | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | n | 388 | 388 | 388 |
| Kişisel İtibara Saldırı | r | -0,32 | -0,30 | -0,35 |
| | p | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | n | 388 | 388 | 388 |
| Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı | r | -0,40 | -0,50 | -0,51 |
| | p | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | n | 388 | 388 | 388 |
| Kişinin Sağlığına Saldırı | r | -0,18 | -0,23 | -0,25 |
| | p | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | n | 388 | 388 | 388 |
| MOBBİNG GENEL | r | -0,53 | -0,64 | -0,65 |
| | p | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | n | 388 | 388 | 388 |

Tablo 26'da vakıf çalışanlarının Mobbing algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki görülmektedir. Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algıları ile İçsel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30<|r|=0,48|<0,70$), negatif ($r<0$) ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. İletişime Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algıları ile Dışsal İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30<|r|=0,55|<0,70$), negatif ($r<0$) ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. İletişime Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının İletişime Saldırı Mobbing algıları ile Genel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,57 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. İletişime Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algıları ile İçsel İş Doyumları arasında düşük düzeyde ($0,00 < |r| = 0,26 < 0,30$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algıları ile Dışsal İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,38 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algıları ile Genel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,36 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal İlişkilere Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algıları ile İçsel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,32 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algıları ile Dışsal İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,30 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algıları ile Genel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,35 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kişisel İtibara Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Meslek Saygınlığı Saldırı Mobbing algıları ile İçsel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,40 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı

($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşam Kalitesi ve Meslek Saygınlığı Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Meslek Saygınlığı Saldırı Mobbing algıları ile Dışsal İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,50 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşam Kalitesi ve Meslek Saygınlığı Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Yaşam Kalitesi ve Meslek Saygınlığı Saldırı Mobbing algıları ile Genel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,51 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşam Kalitesi ve Meslek Saygınlığı Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algıları ile İçsel İş Doyumları arasında düşük düzeyde ($0,00 < |r| = 0,18 < 0,30$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algıları ile Dışsal İş Doyumları arasında düşük düzeyde ($0,00 < |r| = 0,23 < 0,30$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Dışsal İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algıları ile Genel İş Doyumları arasında düşük düzeyde ($0,00 < |r| = 0,25 < 0,30$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kişinin Sağlığına Saldırı Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Genel Olarak Mobbing algıları ile İçsel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,53 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Genel Olarak Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının İçsel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Genel Olarak Mobbing algıları ile Dışsal İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,64 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Genel Olarak Mobbing algısı yüksek olan vakıf

çalışanlarının Dışsal İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre Vakıf çalışanlarının Genel Olarak Mobbing algıları ile Genel İş Doyumları arasında orta düzeyde ($0,30 < r = 0,65 < 0,70$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Genel Olarak Mobbing algısı yüksek olan vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Mobbing Algısı: Mobbing az bilinen ve sınırları henüz net bir şekilde belli olmayan bir kavram olmasına rağmen; birçok işyerinde karşılaşılan, hemen her kesimden çalışanın iş yaşamında tanık olduğu ya da bizzat yaşadığı güncel ve evrensel bir kavramdır. Dünyanın pek çok ülkesinde konu ile ilgili araştırmalar yürütülmekte, çeşitli dernekler kurulmakta, konferanslar düzenlenmekte ve yasal düzenlemelere başvurulmaktadır. Bilinçli ve öngörülü işverenler yıldırma ile mücadele etmek için farklı çözüm arayışlarına gitmekte iken; birçok işverenin örgütlerinde bu tür sorunların yaşandığının farkında dahi olmağı, ne yazık ki çalışanların da yaşadıklarını bir türlü anlamlandıramadıkları ve bu nedenle mücadele etme aşamasına bile gelemedikleri tahmin edilmektedir.

Mevcut durum ışığında bu çalışmada mobbing eylemlerine maruz kalan çalışanların yaşadıkları ile mücadele etme süreçlerinde onlara yardımcı olunması amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle öncelikle mobbingin tanımı yapılmış, çeşitleri, nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmuş, sonrasında ise Türkiye' de bulunan SYDV' lerde çalışanlar arasında sık yaşanan bir olgu olup olmadığının değerlendirilmesi ve bu olgunun demografik faktörler ile ilişkisinin açığa kavuşturulması için 388 katılımcının kendilerine dağıtılan anketlere verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışanların genel mobbing algılarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yaş grubuna göre bakıldığında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Cinsiyet göre Mobbing Algısına bakıldığında Kişisel itibara saldırı, Yaşam kalitesi ve mesleki saygınlığa saldırı, kişinin sağlığına saldırı ve genel mobbing algılarında erkeklerin kadınlara oranla mobbing algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, erkeklerin bayanlara oranla daha fazla fiziksel güce sahip olmaları nedeniyle biraz daha ağır işlerin erkeklerle yaptırılması, ara sıra yapılacak olan gece çalışmalarına bayanların evde ev işleri yapmak ve çocuk bakmak gibi görevleri olabileceği için bayanların çağırılmaması ve erkeklerin çağırılması, bayanların erkeklerle oranla daha

narin bir yapıda olmalarından dolayı yöneticilerin erkeklere daha sert davranıp bayanlara daha anlayışlı davranmaları gösterilebilir.

Medeni duruma göre Mobbing Algılarına bakıldığında bekâr çalışanların İletişime saldırı, Sosyal ilişkilere saldırı, Yaşam kalitesi ve mesleki saygınlığına saldırı ve Genel mobbing algılarının evli çalışanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, genel itibari ile bekâr çalışanların genç olmaları, yeni işe girmeleri ve çömez muamelesi görmeleri, bazı gece çalışmalarında evli olanlara anlayışlı davranılıp bekâr çalışanların seçilmesi gösterilebilir. Tüm bunların yanında evli çalışanların sosyal hayatlarının düzenli olmasından dolayı daha pozitif oldukları da düşünülebilir.

Öğrenim durumuna göre Mobbing Algılarına bakıldığında lise mezunlarının kişinin sağlığına saldırı algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, lise çalışanlarına yükselme imkânı verilmemesi, uzun yıllar çalışmalarına rağmen daha az süre ile çalışmış bir üniversite mezununun Müdür olarak atanması nedenleri gösterilebilir.

Görev durumuna göre Mobbing Algılarına bakıldığında görevini diğer olarak seçen çalışanların Sosyal ilişkilere saldırı algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise görevini diğer olarak seçenlerin Vakıfta kadrolarının olmaması ve geçici personel olarak çalışmalarından dolayı, işlerine ne zaman son verileceğini kesin bilmediklerini sözleşmelerinin yenilenip yenilenmeyeceğinden bile emin olmadıkları için mobbing algılarının yüksek olduğu düşünülebilir.

Çalışma sürelerine göre Mobbing Algılarına bakıldığında sadece 15 yıl üzeri çalışanların Yaşam kalitesi ve mesleki saygınlığı saldırı algılarının düşük olduğu daha az süre ile çalışanların ise yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, SYDV çalışanlarının sözleşmeli olarak çalışmaları ve kendilerini güvende hissetmemeleri, sık sık Vakıflarda çalışanların işten çıkarıldıklarının duymaları gösterilebilir.

Gelir düzeyine göre Mobbing Algılarına bakıldığında sadece gelir düzeyini yeterli görenlerin iletişime saldırı algıları düşük çıkmış, gelir düzeyini kısmen yeterli gören ve yetersiz gören çalışanların ise yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni ise, gelir düzeyini yetersiz gören veya kısmen yeterli gören çalışanların ya yeni personel oldukları ya da lise mezunu çalışan oldukları düşünülmekte ve geleceklelerini güvenle göremedikleri için algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

İş Doyumu: Bireylerin örgüt içerisinde buldukları davranışlar ve nedenleri uzun süredir araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Bunun sebebi olarak işlerin daha düzenli hale gelmesi, performans ve verimin artırılması, kârlılığın artırılması gibi konular gösterilebilir. Bununla beraber bahsedilen araştırmalar göstermektedir ki, bireylerin örgüt içerisindeki davranışları, bireylerin ihtiyaçları, beklentileri, algıları ve olmak istedikleri ile açıklanmaktadır. Kurumlar çalışanlarının beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşıladığı ölçüde bireye aidiyet duygusu verebilir. Birey aidiyetin sağlanması, ihtiyaçlarının giderilmesi ve beklentilerini karşılanması sonucu kuruma karşılık verme çabası içerisine girecektir. Karşılık bu olumlu durumlar sonucunda iş doyumundan bahsetmek mümkün olabilecektir.

İş doyumunu Vakıf çalışanları için düşünüldüğünde, elbette Vakıfların diğer kurumlar gibi genel ve özel amaçları bulunmaktadır. Vakıfların bu amaçları gerçekleştirirken çalışanlar ve diğer paydaşları da işin içine katması gerekmektedir. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları şu an ülkemizde yardıma muhtaç, engelli, dul, yetim veya sigortası olmayan yaklaşık 28 milyon kişiye hitap etmektedir. Ve tüm bu işlemleri 8 bin çalışan ile yapmaktadır. Çalışların iş doyumlarının yüksek olması hem iş verimini artıracak hem de Vakıftan hizmet alan diğer vatandaşları etkileyecektir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında Vakıf çalışanlarının Genel İş Doyumu konusunda kararsız oldukları görülmektedir. Cinsiyet ve öğrenim durumuna göre İş Doyumu Algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yaşa göre İş Doyumu Algılarına bakıldığında orta yaş üzeri (41 yaş üzeri) çalışanların İş Doyumu Algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, Vakıfta uzun yıllardan beri çalışıyor olmalarından dolayı işlerinde profesyonelleşmelerini sağlamış, gelirleri yükselmiş ve birçoğu yönetici pozisyonuna gelmiş olmaları ve artık işten çıkarılma korkularını üzerlerinden atmış olmalarına bağlanabilir.

Medeni duruma göre İş Doyumu Algılarına bakıldığında evli çalışanların dışsal doyum ve genel iş doyumunu düzeylerinin bekâr çalışanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise, genel anlamda evli çalışanların daha uzun yıllardır vakıfta çalışıyor olmaları ve evli çalışanların düzenli bir sosyal hayata sahip olmaları ve bekâr çalışanlara oranla daha anlayışlı bir ortamda çalışıyor olmalarından dolayı olduğu söylenebilir.

Görevlerine göre İş Doyumu Algılarına bakıldığında Vakıf Müdürlerinin diğer çalışanlardan daha fazla İş Doyumuna sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni ise Vakıflarda yönetici pozisyonunda olmaları, daha yüksek maaşlara sahip olmaları, uzun yıllardır vakıfta çalışıyor olmaları gibi etmenler gösterilebilir.

Çalışma sürelerine göre İş Doyumu Algılarına bakıldığında 15 yıl üzeri çalışanların dışsal doyum ve genel iş doyumunu düzeylerinin daha az çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, daha fazla ücrete sahip olmaları, işlerinde profesyonelleşmeleri ve daha fazla işle ilgili güvene sahip olmaları gösterilebilir.

Gelir düzeyi Algılarına göre İş Doyumu Algılarına bakıldığında gelir düzeyini yeterli görenlerin İş Doyumu Algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelir durumu kısmen yeterli bulan çalışanların ise İş Doyumu Algıları gelir düzeyini yetersiz bulan çalışanlardan daha yüksek görülmüştür. Buradan gelir düzeyinin iş doyumunu üzerindeki etkisinin ne kadar yüksek olduğunu görmek mümkündür. Gelir düzeyini yeterli bulanların iş doyumunu düzeyleri de yüksek görülmektedir.

İzlenim Yönetimi Taktikleri: Bireylerin sosyal ve örgütsel ortamlarda izlenimlerini yönetmek amacıyla bir dizi davranış kalıplarını sergiledikleri binen bir gerçektir. Bunun nedeni bireylerin, diğer bireylerde bıraktıkları izlenimlerin, onların kendilerine yönelik algı, değerlendirme ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasıdır. Bu durumun farkında olan bireyler, farklı ortamlarda ve farklı kişiler karşısında, farklı davranışlara motive olmakta ve kullandıkları farklı taktikler aracılığıyla izlenimlerini yönetmektedir.

İzlenim yönetimi sürecinde bireyler ilk olarak çevresindeki bireylerin kendisine ilişkin algı ve değerlendirmelerini inceleyerek durum tanımlaması yapmaktadırlar. Bu tanımlama sonrası elde edilen veriler ışığında izlenim yönetimi amaç ve önceliklerini belirleyerek, amaç ve öncelikler doğrultusunda güdülenmekte ve arzu ettiği izlenimleri oluşturma çabasına girmektedirler.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında Vakıf çalışanlarının genel olarak İzlenim Yönetimini Taktiklerini uygulamadıkları nadir olarak kendini sevdirmeye çalışma taktiğini kullandıkları söylenebilir.

Cinsiyete göre İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumuna bakıldığında erkeklerin kendini sevdirmeye çalışma İzlenim Yönetimi Taktiklerini bayanlardan yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Bunun nedeni ise bayanlara yapılan pozitif

ayrımcılık ve bayanların kendini sevdirmeye çalışma yöntemini kullanmalarının yanlış anlaşılma olasılığı bulunmasıdır. Bayan bir çalışan bayan bir yöneticiye karşı kendini sevdirmeye çalışma yöntemini kullanmasında yanlış anlaşılma olmayabilir ama genellikle erkek egemen bir toplumda ve erkek yöneticilerin çoğunlukta olduğu bir toplumda bayanların bu izlenim yönetimini kullanmaları yanlış anlaşılmalara meydan vereceği için erkek çalışanlarda kendini sevdirmeye çalışma izlenim yönetimi taktiğinin yüksek çıkması normal bulunmuştur.

Yaşa göre İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumuna bakıldığında 26-30 yaş arası çalışanların kendilerin daha yaşlı kimselere göre kendini acındırma taktiğini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Vakıf çalışanların norm kadro sayıları 2012 yılında artırılarak 2 katına çıkarılmıştır. Yani 4 bin çalışanı olan Vakıf çalışanlarının sayısı 2012 yılında 8 bine çıkmıştır. Ankete katılanların %44' ü 175 kişi 26-30 yaş arasındadır. Bu cevabı verenlerin çoğunun yeni işe başlayanlardan olduğu açıktır. Ve bu yüzden kendini acındırma taktiğini kullandıkları söylenebilir.

Medeni duruma göre İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumuna bakıldığında Bekâr çalışanların kendini zorla fark ettirme taktiğini kullanma düzeylerinin evli olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, mobbing algılarının yüksek olması, iş doyumlarının düşük olması, çoğunun yeni işe başlamış genç çalışanlar olması olduğu söylenebilir.

Görev durumuna göre İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumuna bakıldığında Vakıf Müdürlerinin niteliklerini tanıtmaya taktiğini diğer çalışanlardan daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Bunun nedeni ise Vakıf Müdürlerinin Vakıf Başkanı olan Kaymakam Beylerle ve Vakfı yöneten Müttevelli Heyetiyle daha sık iletişim kurmalarıdır diyebiliriz.

Vakıftaki çalışma sürelerine göre İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarına bakıldığında 1-5 yıl çalışanların kendini acındırma taktiğini daha uzun süreli çalışanlardan fazla kullandıkları görülmektedir. Bunun nedeni ise yeni işe başlayan personelin işten çıkarılma korkusuna sahip olması, gelecek kaygısı taşıması olduğunu söyleyebiliriz.

Gelir düzeyi algılarına göre İzlenim Yönetimi Taktiklerini kullanma durumlarına bakıldığında gelir düzeyini kısmen yeterli görenler ile gelir düzeyini yetersiz gören çalışanların gelir düzeyini yeterli gören çalışanlara nazaran kendini sevdirmeye çalışma taktiğini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bunun nedeni ise genel anlamda maaşını yeterli bulan çalışanların daha eski personel olmaları, kısmen yeterli bulan ve yetersiz bulan çalışanların ise yeni personel olmaları gösterilebilir. Diğer İzlenim Yönetimi Taktiklerinin sonuçlarına baktığımızda da aynı paralel sonuçlar görülmektedir. Bunun haricinde gelirini yeterli bulan çalışanların daha pozitif düşünceye sahip oldukları da söylenebilir.

İş Doyumu ve Mobbing Algısı ilişkisine baktığımızda ise ikisi arasında tam manasıyla anlamlı ve ters bir ilişki olduğunu görüyoruz. Mobbing Algı Ölçeğine göre İletişime Saldırı, Sosyal İlişkilere Saldırı, Kişisel İtibara Saldırı, Yaşam Kalitesi ve Mesleki Saygınlığa Saldırı, Kişinin Sağlığına Saldırı ve Genel Mobbing Algıları yüksek olan çalışanların tümünün İçsel İş Doyumu, Dışsal İş Doyumu ve Genel İş Doyumu düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir

Kaynakça

- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe İşgören İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4, 5.
- Aksungur, A. (2009). Dr. Zekai Tahir Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde Çalışan Ebe ve Hemşirelerin İş Doyumu ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Andrews, M.C., Witt, L.A. ve Kacmar, M. (2001). Impression Management by Association: Construction and Validation of a Scale. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 142-161.
- Arif, A., Rizvi, S. H. M., Abbas, Q., Akhtar, S. ve Imran, M. (2011). Impact of Impression Management on Performance Rating. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(2), 711-729.
- Bahçe, Ç. (2007). Mobbing Oluşumunda Örgüt Kültürünün Rolü: Bir Örnek Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Basım, N., Tatar, İ. ve Şahin, N.H. (2006). Çalışma Yaşamında İzlenim Yönetimi: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*. 9(18), 1-17.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Baycan, A. (1985). An Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Baykal, A.N. (2005). Yutucu Rekabet: Kanuni Devrindeki Psikolojik Şiddetten Günümüze. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Baykal, R. (1977). İşin Zenginleştirilmesi ve Motivasyon Teorilerinin Uygulanması. *Sevki ve İdare Dergisi*, 139, 31.
- Bingöl, N. (2006). *Hemşirelerin Uyku Kalitesi, İş Doyumu Düzeyleri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bolino, M. C., Varela, J. A., Bande, B. ve Turnley, W. H. (2006). The Impact of Impression-Management Tactics on Supervisor Ratings of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 281-297.
- Bolino, M.C. ve Turnley, W.H. (1999). Measuring Impression Management in Organizations: A Scale Development Based on Jones and Pittman Taxonomy. *Organizational Research Methods*, 2(2), 187-206.
- Bozeman, D.P. ve Kacmar, K.M. (1997). A Cybernetic Model of Impression Management Processes in Organizations. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 69(1), 9-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crane, E. ve Crane, F. G. (2002). Usage and Effectiveness of Impression Management Strategies in Organizational Settings. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry (JGPPS)*, 55(1), 25-34.
- Çam, O., Akgün, E., Gümüş, A.B. ve Keskin, G.Ü. (2005). Bir Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesinde Çalışan Hekim ve Hemşirelerin Klinik Ortamlarını Değerlendirmeleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 213-220.
- Çetin, F. ve Basım, H.N. (2010). İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Özyeterlilik Algısının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 255-269.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). Mobbing: İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çöl, S.Ö. (2012). İşyerinde Psikolojik Şiddet. *Çalışma Yaşamında Davranış: Güncel Yaklaşımlar*. A. Keser, G. Yılmaz, S. Yürür (Editörler). s.423-454. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Çukur, C. (2012, Mart). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing). www.ceis.org.tr/dergi/2012mart/makale3.pdf adresinden erişilmiştir.
- Davenport, N., Schwartz R.D. ve Eliot GP. (2003). *Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz*. (Çeviri: O.C. ÖnerToy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demir, K. (2002). *Türkiye'de Resmi ve Özel Lise Öğretmenlerinin İzlenim Yönetimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiral, Ö. (2013). *İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Örgütsel Sonuçlara Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, M.K. ve Büyük, K. (2012). Mobbing, *Örgütsel Davranışta Güncel Konular*. D.E. Özler (Editör). (2. Baskı), s.247-269. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Demirel Y. ve Karadal, H. (2007). Örgüt Kültürünün Örgüt İçi Bireysel Becerilerin Kullanımına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Derin, N. (2007). *Devlet Hastanelerinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyum Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2009). Örgütlerde İzlenim Yönetimi Davranışı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 53-83.
- DuBrin, A. J. (2011). *Impression Management in the Workplace Research, Theory and Practice*. New York and London: Routledge.
- Eroğlu, F. (1996). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, K. (2011). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Kuramsal Bir İnceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11(1).
- Ersoy, H.T. (2011). *İzlenim Yönetiminin Kurum İmajına Etkileri*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gardner, W. L. ve Martinko, M. J. (1988). Impression Management in Organizations. *Journal of Management*, 14(2), 321-339.
- Gelir İdaresi Başkanlığı (GİB), *Ücret Kazançları Vergi Rehberi*, Yayın No:79, 2009, www.gib.gov.tr.

- Gül, H. ve Ağıröz, A. (2011). Mobbing ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler: Hemşireler Üzerinde Bir Uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13(2), 27-47.
- Hançer, M ve George, R.T. (2003). Job Satisfaction of Restaurant Employees: An Emprical Investigation Using the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Journal of Hospitality&Tourism Research*, 27 (1), pp.85-100.
- Hasanoğlu, M. (2004). Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi. *Sayıştay Dergisi*, 52, 43-60.
- Hirschfeld, R.R. (2000). Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference?. *Educational and Psychological Measurement*, 60 (2), pp. 255-270.
- Jaja, S.A. (2003). Impression Management Metaphors: An Agenda fort he 21th Century African Industrial Managers. *Management Research News*, 26(12), 73-94.
- Kanbay, A.(2010). *Hemşirelerin İş Doymumu ve Örgütsel Bağlılığı*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, S. (2008). Orta Kademe Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların İş Tatminine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakışla, Y. (2012). Kamu ve Özel Hastanelerde Çalışan Hemşirelerin İş Doymumu ve Örgüt Kültürü Algıları. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (19. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, A. (2012). Örgütlerde Motivasyon. *Örgüt Sosyolojisi*. M. Zencirkıran (Editör). s.57-99. Bursa: Dora Basım Yayın.
- Kök, S.B. (2006). İş Yaşamında Psiko-Şiddet Sarmalı Olarak Yıldırma Olgusu ve Nedenleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006, 16, 433-449.
- Leary, M. R. ve Kowalsky, R. M. (1990). Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47.
- Lewis, D. (1999). Workplace Bullying-In Term Findings of a Study in Further and Higher Education in Wales. *International Journal of Manpower*, 1(2), 20.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). The Context and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 168.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction içinde Handbook of Industrial and Organizational Psychology. (In.) M.D. Dunnette. Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- Martinko, M. J. (1991). Future Directions toward a Model for Applying Impression Management Strategies in the Workplace. (In.) R. A. Giacalone and P. Rosenfeld. *Applied Impression Management How Image-Making Affects Managerial Decisions*. New Delhi: Sage Publications.
- Matthiesen, S.B. ve Einarsen, S. (2001). MMPI-2 Configurations Among Victims of Bullying at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 478-480.
- Mercan, N. (2007). Örgütlerde Mobbingin Örgüt İklimiyle İlişisine Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Mohamed, A. A. ve Gardner, W. L. (2004). An Exploratory Study of Interorganizational Defamation: An Organizational Impression Management Perspective. *Organizational Analysis*, 12(2), 129-145.
- Nield, K. (1996). Mobbing at Well-Being: Economic and Personel Development Implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 239-249.
- Özen, S. (2004). Çalışma Yaşamında İşyeri Şiddeti Sorunu ve AB Ülkelerinde Durum. *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye*. T. Uzun, S. Özen (Editörler). s. 291-293Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. (5. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkan, G.V. (2011). *İşyerinde Yıldırma (Mobbing) ve İş Doymumu İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özler, E.D. ve Mercan, N. (2009). *Yönetimsel ve Örgütsel Açından Psikolojik Terör: Mobbing*. Ankara: Detay Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, H., Sökmen, S., Yılmaz, F. ve Çilingir, D. (2008). *Yönetimsel ve Örgütsel Açından Psikolojik Terör: Mobbing*, Ankara: Detay Yayıncılık.

- Pelit, N. ve Pelit. E. (2014). *Mobbing ve Örgütsel Sinizm*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Pişkin, A. (2001). Malatya Turgut Özal Tıp Merkezinde Çalışan Sağlık, İdari, Teknik ve Yardımcı Hizmetler sınıfındaki Personelin İş Doyumu. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Poussard, M.J. ve Çamuroğlu İM. (2009). *Psikolojik Taciz: İşyerindeki Kabul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Reitz, H.J. (1987). *Behavior in Organizations*. 3th Ed. Homewood, IL: Irwin Inc.
- Rosenfeld, P., Giacalone, R. A. ve Riordan, C. A. (1995). *Impression Management in Organizations Theory, Measurement, Practice*. London-New York: Routledge.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Schlenker, R.B. ve Britt, T.W. (2001), Strategically Controlling Information to Help Friends: Effect of Empaty and Friendship Stregth on Benefical Impression Management. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(5), 357-372.
- Schneider, D. J. (1981). Tactical Self-Presentations: Toward A Broader Conception. *Impression Management Theory and Social Psychological Research*. (In.) J. T. Tedeschi. New York: Academic Press, 23-40.
- Schriesheim, C.A., Powers, K.J., Scandura, T.A. ve Gardiner, C.C., Lankau, M.J. (1999). Improving Construct Measurement in Management Research: Comments and a Quantitative Approach for Assessing the Theoretical Content Adequacy of Paper-and-Pencil Survey-Type Instruments. *Journal of Management*. 19 (2), pp.385-417.
- Schultz, D.P. ve Schultz, S.E. (1990). *Psychology and Industry Today*. New York: MacMillian.
- Singh, V. ve Vinnicombe, S. (2001). Impression Management, Commitment and Gender: Managing Others' Good Opinions. *European Management Journal*, 19(2), 183-194.
- Sumeli, F. (2011). Özel Bir Hastane Çalışanlarının Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, L. (1995). İş Tatmini. *Verimlilik Dergisi*, M.P.E. Yayınları, 2.
- Tatlı, H., Kaya, H. ve Halisdemir, N. (2008). Bingöl İl Merkezinde Bulunan Hastanelerde Görev Yapan Hekimlerin İş Doyumlarının Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(3), 151-161.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Tiyek, R. (2011). Yıldırma ve Yönetim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 2(1), 113-142.
- Topçu, M. Ü. (2009). *Malatya İl Merkezinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyumu ve Etkileyen Faktörler*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Turgu, S. (2012). Edirne İl Merkezinde Birinci Basamak Sağlık Kuruluşlarında Hasta Memnuniyeti ve Hekim İş Doyumu ile İlişkisinin Araştırılması. Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı.
- Tutar, H. (2004). *İşyerinde Psikolojik Şiddet*. Ankara: Platin Yayıncılık.
- Türk, M. S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Wayne, S. J. ve Liden, R. C. (1995). Effects of Impression Management on Performance Ratings: A Longitudinal Study. *Academy of Management Journal*, 38(1), 232-260.
- Weiss, D., Dawis, R., England, G. and Lofquist, L. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center, Vol. 22.
- Xin, K. R. (2004). Asian American Managers: An Impression Gap? An Investigation of Impression Management and Supervisor-Subordinate Relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(2), 160-181.
- Yapıcı, N. (2008). İşyerinde Sistematik Yıldırma (Mobbing), Algılanan Nedenleri ve İş Tatmini ile İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Antalya İli Tarım Sektöründe Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Ö.D. (2012). Örgütlerde Güç, Politik Davranış ve İzlenim Yönetimi: Turizm İşletmelerinden Örnek Olaylar. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yüceler, E.E. (2005). Türkiye'de İş Yaşam Kalitesini ve Verimliliği Azaltan Gizli Bir Sendrom: Yıldırma (Mobbing). *İktisat, İşletme ve Finans*, 20(231), 97-108.

Psikiyatri Kliniğine Başvuran Hastaların Temel Psikolojik İhtiyaçlara Göre Profili ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

İlhan BOZKURT*

Mustafa KOÇ**

Özet

Bu çalışmada psikiyatri kliniğine başvuran hastaların temel psikolojik ihtiyaçlara göre profili ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Sakarya'daki bir hastanenin psikiyatri kliniğine başvuran 72 Kadın ve 28 Erkek olmak üzere toplam 107 kişiden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda psikiyatri kliniğine başvuran hastaların tanıları; anksiyete bozukluğu, depresyon, panik bozukluğu ve obsesif kompulsif bozukluk olarak tespit edilmiştir. Hastaların ait olma(sevme ve sevilme), güç, özgürlük ve eğlenme olmak üzere dört temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama oranlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Hastaların temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaşanılan yer, iş durumu, eğitim seviyesi, yaş ve ne kadar süredir psikolojik yardım aldığı gibi değişkenlerle de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre ise eğlence, güç ve ait olma(sevme-sevilme) ihtiyacının karşılanma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Temel Psikolojik ihtiyaçlar, Psikolojik sorunlar, Gerçeklik terapisi.

* Uzm. Psikolog, Sağlık Bakanlığı Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, e-posta: ilhanbozkurt79@myynet.com

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: mkoc@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü ve Sağlık Bakanlığı verilerine göre dünyada ruhsal tedaviye ihtiyacı olan 500 milyon kişi olduğu ve her dört kişiden birinin hayat boyu en az bir ruhsal ve davranışsal sorun yaşadığı tahmin edilmektedir. Günümüzdeki teknolojik ilerleme ve hayat şartlarındaki iyileşmeye rağmen psikolojik sorunların ilerleyen yıllarda daha da artış göstereceği öngörülmektedir. Bu durum insanların geçmişe göre refah düzeyi arttığı halde günümüzde hangi psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmadığını ve bu ihtiyaçların karşılanmamasının ne gibi sonuçlar doğurabileceğini akla getirmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar, kişilerin karşılamaya çalıştıkları en temel ihtiyaçlardandır ve bu ihtiyaçların doyurulması bireylerin sağlıklı şekilde büyü-yüp gelişmeleri için olduğu kadar ruh sağlıkları ve öznel iyi oluşları için de gereklidir (Çankaya, 2009). İnsanlar, temel ihtiyaçlarını karşılamak veya ihtiyaçlarının eksikliğinin ortaya çıkardığı gerilimlerden kurtulmak için bunları gidermede etkili olacak hedeflere doğru harekete geçerler (Akbaba, 2006). Bireyler temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamadıkları zaman uyumsuz davranışlar sergileyebilmekte ve çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu sıkıntılar beraberinde huzursuzluğu ve mutsuzluğu da getirmektedir (Nigar, 2014).

Freud 1924 yılında yayınladığı Nevroz ve Psikoz başlıklı çalışmasında psikoz ve nevrozun etiolojisinin ortak olduğunu ve her iki bozukluğun da çocukluk arzularından birinin engellenmesi ya da doyurulmaması sonucunda ortaya çıktığını ifade etmiştir. Erik Erikson ise insanın gelişim evrelerinin her birinde karşılanması gereken ihtiyaçlarının sağlıklı şekilde karşılanamaması durumunda ruh sağlığının bundan olumsuz yönde etkileceğini belirtmiştir (Dereboy, 2000). Bütün psiko-sosyal ihtiyaçlar genellikle temel ihtiyaçlar olarak adlandırılırlar. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında bireyin iyi oluş düzeyi düşmekte ve bu durum bazı olumsuz psikolojik sonuçlar doğurmaktadır. Diğer bir deyişle iyi oluş düzeyinin düşük olması karşılanmamış ihtiyaçların bir sonucudur. Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına izin veren ortamlar öznel iyi oluşu da kolaylaştırmaktadır (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012).

Maslow'a göre insan ihtiyaçları kendini gerçekleştirme, saygınlık, sosyal, güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçlar olmak üzere beş kademe içinde incelenebilir (Paksoy, 2002). Maslow'un kuramında ihtiyaçlar hiyerarşik olarak sıralanmıştır ve fizyolojik ihtiyaçlar ile güvenlik ihtiyaçları aşağı sıradaki ihtiyaçlar olarak tanımlanırken; sosyal, saygınlık ve

statü ile kendini gerçekleştirme gibi psiko-sosyal ihtiyaçları ise yüksek düzeydeki ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır (Toker, 2007). Onun geliştirdiği İnsan ihtiyaçları hiyerarşisi kuramı, insanların çalışma hayatında mutlu ve başarılı olmaları için gerekli olan iş tatmininin önemini vurgulayan teorilerin de temellerini oluşturmuştur (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). İnsan için gerekli olan temel psikolojik ihtiyaçlar sonradan öğrenilen ihtiyaçlar değil doğuştan var olan ihtiyaçlardır (Ryan ve Deci, 2000).

Glasser'in seçim teorisi kapsamında ortaya attığı temel ihtiyaçlar kavramına göre de insan davranışları, onda genetik olarak var olan beş temel ihtiyacı karşılamaya yöneliktir (Glasser, 2005). Bu ihtiyaçlardan en temel olanı insanın hayatta kalma ihtiyacıdır ve bu fizyolojik bir ihtiyaçtır (Eşici, 2013). Glasser'e göre bütün insanların aynı psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçları vardır fakat insanlar bu ihtiyaçlarını giderme konusunda farklı davranışlar gösterirler (Çalık ve diğerleri, 2009).

Glasser'in seçim teorisine göre insanın sevgi ve ait olma, güç, özgürlük, eğlence olmak üzere dört temel psikolojik ihtiyacı vardır. İnsan tüm yaşamı boyunca *ait olma (sevme ve sevilme) ihtiyacını* hisseder ve bu psikolojik ihtiyacı karşılamak için toplumsal gruplara katılır. Sevme ve sevilme ihtiyacının karşılanabilmesi için hem sevmek hem de sevilmenin bir arada olması gerekir (Kaner, 1993). *Güçlü Olma İhtiyacı* ise başkalarının iyiliği için çalışmak, sözü dinlenen biri olmak, insanlarla sorun yaşandığında haklı olduğunu göstermek ve başkaları yanlış yaptığında onları cezalandırmak şeklindeki ihtiyaçları içerir. (Tümlü ve Acar, 2014). *Özgür Olma İhtiyacı*, insanların fikirlerinde ve seçimlerinde özgür olma ve dışarıdan gelecek harici kontrolü reddetme ihtiyacıdır (Grant, 1988). İnsan diğer insanlarla kurduğu ilişkilerindeki pek çok farklı alanda özgürce hareket edebilmeyi arzular (Tanrı-kulu, 2013). Glasser'in öğrenmenin bir yolu olduğunu ifade ettiği diğer bir psikolojik ihtiyaç ise *Eğlenme İhtiyacıdır*. Eğlenme etkinlikleri can sıkıntısını gideren, canlıda hoş duygular yaşatan ve amacı haz olan etkinliklerdir (Kaner, 1993).

Temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgili yapılan birçok araştırmanın ortak sonucuna göre psikolojik ihtiyaçların kişi tarafından karşılanamaması bireyde çeşitli psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Hamurcu ve Sargın, 2011). Ülkemizde psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde psikolojik tedavi için sağlık kuruluşlarına başvuran hastaların temel psikolojik ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik çalış-

maların olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Bugüne kadar yapılan çalışmaların daha çok eğitim kurumları, öğrenciler, eğitimciler ve sporcular gibi sağlık kuruluşlarından psikolojik yardım almaya ihtiyaç duymadan yaşamlarını sürdürebilen gruplarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Çalışmamızın bu anlamda literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Evren ve Örneklem:

Araştırma örnekleme amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Sakarya'daki bir hastanenin psikiyatri kliniğine 2014 yılında başvuran ve terapi için psikoloğa yönlendirilen 77 kadın, 30 erkek olmak üzere toplam 107 hasta çalışmaya dahil edilmiştir.

2.2.Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile birlikte "Temel İhtiyaçlar Ölçeği" kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örnekleminin sosyo-demografik özellikleri ile ilgili bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan kişisel bilgi formu yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, iş durumu, doğum sırası, içinde yaşanan ailenin türü, gelir durumu, yaşanan yer gibi toplam 20 sorudan oluşmaktadır.

2.2.2 Temel İhtiyaçlar Ölçeği (TIÖ)

İkinci (2003) tarafından Seçim Teorisi bağlamında temel ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş olan ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması 299 kişi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin orijinal halindeki 3,7 ve 13. soruları öğrencilere yönelik ifadeler bulundurduğu için araştırmacılar bu soruları yetişkinleri de kapsayacak şekilde uyarlamıştır. Yapılan

faktör analizi sonucunda Ait olma(sevme ,sevilme), güç, özgürlük ve eğlenme olmak üzere toplam 4 faktör belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanların yüksek çıkması bu temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu ve Temel İhtiyaçlar Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması için veriler SPSS18 programında analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve güvenilirlik kat sayısı olan alpha %80 olarak bulunmuştur. Bu literatürde genel kabul gören %70 sınırının üzerindedir. Ayrıca normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin analizinde farklılıkları ve ilişkileri belirlemeye yönelik olarak t-Testi, Frekans dağılımları, Ortalamalar ve ANOVA analizlerinden faydalanılmıştır. Bu analizler ışığında değişkenlerin genel dağılımı ve aralarındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

3.BULGULAR

Araştırmaya katılanların %72'si kadın, % 62'si 18-35 yaş aralığındadır. 46 yaş ve daha büyük yaştaki kişilerin oranları ise oldukça düşüktür. Yaş ilerledikçe tedavi için başvuru oranlarının düştüğü görülmektedir. Araştırmaya katılanların yarısı evlidir ve %67'si çekirdek ailede yaşamaktadır. Yarısının çocuğu yoktur ve olanların çoğunluğu 2 çocukludur. Katılımcıların doğum sırasına bakıldığında çoğunluğunun ortanca çocuk olduğu görülmektedir. Ailelerin %62'sinin ortalama aylık geliri 1000-3000TL arasındadır ve yarısı ekonomik sorun yaşadığını belirtmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların %39'u işsiz, %26'sı öğrenci ve %73'ü büyük şehirlerde yaşamaktadır. Katılımcıların %88 gibi yüksek bir oranı sosyal hayatını, %55'i de cinsel hayatını doyurucu bulmamaktadır. Alkol kullanma oranları %9 iken sigara kullanım oranları ise %37'dir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların hastalık durumu ile ilgili dağılımlar(%)

| Hastalık Tanısı | | | |
|---------------------------------|----------------|---------|----------------|
| Anksiyete | Depresyon | OKB | Panik Bozukluk |
| %40,2 | %35,5 | %11,2 | %13,1 |
| Tedavi gördüğü süre | | | |
| 6 aydan az | 6-12 aya kadar | 1-2 yıl | 3 yıl ve üzeri |
| %59,8 | %7,5 | % 9,3 | %23,4 |
| Ailede Psikolojik sorun varlığı | | | |
| Var | | Yok | |
| %30 | | %70 | |

Tablo 1. de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %40'ı Anksiyete bozukluğu,% 35'i Depresyon, %13'ü Panik Bozukluğu,%11'i ise Obsesif kompulsif bozukluk tanısı ile psikolojik yardım almaktadır.

Tablo 2. Temel ihtiyaçların karşılanma düzeyine ait genel dağılımlar(Ortalama)

| Özgür olma İht. | Ait olma İht. | Eğlence İht. | Güçlü Olma İht. |
|-----------------|---------------|--------------|-----------------|
| 3,14 | 3,86 | 3,00 | 3,58 |
| Std. Hata | | | |
| ,713 | ,579 | ,635 | ,630 |

Tablo 2. de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine ilişkin genel dağılımına bakıldığında en yüksek düzeyde karşılanan temel ihtiyaç sevme-sevilme ihtiyacıdır. En düşük düzeyde karşılanan temel ihtiyaç ise eğlence ihtiyacıdır. Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların algısına göre temel ihtiyaçlarının orta düzeyde karşılandığı görülmektedir.

3.1. Psikolojik teşhis ile temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi arasındaki ilişki:

Özgürlük ihtiyacı Obsesif Kompulsif bozukluk (OKB) tanısı alan kişilerde anksiyete, depresyon ve panik bozukluğu hastalarına göre daha düşük düzeyde karşılanabilmektedir. *Ait olma ihtiyacı* anksiyete, depresyon, obsesif kompulsif bozukluk ve panik bozukluğu hastalarında yüksek düzeyde karşılanmaktadır. *Eğlence ihtiyacının* bu dört teşhiste de orta düzeyde karşılandığı ve anksiyete teşhisi olanlarda bu ihtiyacın göreceli olarak daha fazla karşılandığı bulunmuştur. *Güçlü olma ihtiyacının* karşılanma düzeyi ile teşhis arasındaki ilişkiye bakıldığında araştırmaya katılan 107 kişiden 60'ının güçlü olma ihtiyacını yüksek oranda karşıladığı görülmektedir. Güçlü olma ihtiyacını en yüksek düzeyde karşılayabilenler anksiyete bozukluğu teşhisine sahip olanlardır.

3.2. Demografik Özelliklerle Temel İhtiyaçların Karşılanma Düzeyi Arasındaki Farklılıklar:

Cinsiyete göre; özgür olma ihtiyacı kadınlarda, güçlü olma ihtiyacı ise erkeklerde daha yüksek düzeyde karşılanmaktadır. *Yaşa göre;* 18 yaş altındakilerin özgürlük ihtiyaçları daha yüksek, 46 yaş üstündekilerde ise daha düşük düzeyde karşılanmaktadır. *Medeni duruma göre,* özgürlük ihtiyacı evlilerde daha yüksek düzeyde karşılanmaktadır. *Eğitim durumuna göre,* ortaokul mezunları özgür olma ihtiyacını daha yüksek düzeyde karşılamaktadır. İlkokul mezunları ise eğlence ihtiyaçlarını daha düşük düzeyde karşılamaktadır. *İş durumuna göre,* emekli ve işsizlerin eğlence ihtiyacı çalışanlara göre daha düşük düzeyde karşılanmaktadır. *Yaşanan*

Tedavi sürelerine bakıldığında %60'ı 6 aydan daha az süredir tedavi görmektedir. %30'unun ailesinde psikolojik tedavi gören başka biri daha vardır.

yere göre, şehirde yaşayanların güç ihtiyacının, köyde yaşayanların ise özgürlük ve eğlence ihtiyacının daha düşük düzeyde karşılandığı görülmektedir.

Çocuk sayısına göre, tek çocuğu olanların ait olma ve güçlü olma ihtiyaçları daha yüksek düzeyde karşılanmaktadır. *Doğum sırasına göre,* ortanca çocuğun özgürlük ihtiyacı daha düşük düzeyde karşılanmaktadır. *Tedavi süresine göre,* 3 yıl ve daha uzun süredir tedavi görenler özgür olma ve eğlence ihtiyacını daha düşük düzeyde karşılamaktadır. *Alkol kullananların* eğlence ihtiyaçlarının kullanmayanlara göre daha yüksek düzeyde karşılandığı görülmektedir. *Cinsel hayatlarından memnun olmayanların* ise güçlü olma ihtiyaçları daha yüksek düzeyde karşılanmaktadır.

3.3. Temel İhtiyaçların Birbiri İle Olan İlişkisi

Dört temel psikolojik ihtiyaç arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonucuna göre: Eğlence ihtiyacı ile özgür olma ihtiyacı arasında orta dereceli pozitif bir ilişki vardır. Yani özgür olma ihtiyacı karşılandıkça eğlence ihtiyacı da karşılanmaktadır; özgür olma ihtiyacının karşılanma oranı düştükçe eğlence ihtiyacının karşılanma oranı da düşmektedir. Ait olma ihtiyacının karşılanma düzeyi ile eğlence ihtiyacının karşılanma düzeyi arasında da pozitif yönlü orta dereceli bir ilişki mevcuttur. Güçlü olma ihtiyacının karşılanması ile özgür olma ihtiyacının karşılanması arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki varken, ait olma(sevme-sevilme) ve eğlence ihtiyacı arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada psikiyatri kliniğine başvuran hastaların psikolojik tanılarına göre temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca hastaların bu ihtiyaçların karşılanma düzeyine ilişkin algılarının hastalık tanısı ve bazı sosyodemografik değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda; anksiyete, depresyon, panik bozukluğu ve OKB hastalarının Ait olma(sevme-sevilme), güç, özgürlük ve eğlence olmak üzere dört temel psiko-

lojik ihtiyacının orta düzeyde karşılandığı söylenebilir. Katılımcıların algısına göre en düşük düzeyde karşılanan temel psikolojik ihtiyaç eğlence ihtiyacı, en yüksek düzeyde karşılanan temel psikolojik ihtiyaç ise sevme-sevilmeme ihtiyacıdır.

Hastaların temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, yaşanan yer, iş durumu, eğitim seviyesi, yaş ve ne kadar süredir psikolojik yardım aldığı ile anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ekonomik durumun temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyine ilişkin algı üzerinde tek başına etkili olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu 18-35 yaş aralığındadır. Bu durum genç nüfusun temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması açısından önemle üzerinde durulması gerektiğini göstermektedir.

Dört temel psikolojik ihtiyaç birbiriyle de ilişki içindedir. Glasser (1984), bazı ihtiyaçların karşılanmasının diğer ihtiyaçlarla çatıştığını söylemektedir. Ona göre özgür olma ihtiyacının karşılanması güçlü olma ve ait olma ihtiyacı ile zaman zaman çatışabilmektedir. Sadece güçlü olmak için çalışanlar kendilerinin ve başkalarının özgürlüklerini sınırlandırır. Yine sevilen insanları kaybetme

korkusu ile özgürlüklerini kısıtlamak onları tamamen kaybetmeye neden olabilir (Kaner, 1993). Araştırmamızın sonucunda ise eğlence, güç ve ait olma ihtiyaçları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani bu üç ihtiyaçtan birinin karşılanma düzeyi yükseldiğinde diğer iki ihtiyacın da karşılanma düzeyi yükselmektedir.

Kadınlar erkelere göre kendilerini daha özgür hissederken erkekler ise kadınlara göre kendilerini daha güçlü hissetmektedirler. Medeni durum açısından bakıldığında ise özgürlük ihtiyacı evlilerde daha yüksek düzeyde karşılanmaktadır. Bu durum yaygın kanaatin aksine örneklemimizdeki kişiler için evliliğin özgürlüğü kısıtlamadığını, kadınların kendilerini erkelere göre daha az özgür hissetmediklerini göstermektedir.

Tüm bu veriler ışığında temel psikolojik ihtiyaçların insan ruh sağlığı için büyük bir öneme sahip olduğu, temel psikolojik ihtiyaçlar ile psikolojik sorunlar ve bazı sosyodemografik özellikler arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu nedenle psikolojik tedavi için sağlık kuruluşlarına başvuran kişilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13.
- Bozkurt, Ö., Bozkurt, İ. İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1) 2008, 1-18.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 555-576.
- Çankaya, C.Z. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23- 31.
- Dereboy, İ.F. (2000). Şizofreniye İlişkin Psikanalitik Yaklaşımlar. *Çizgi Tıp Yayınevi*. Cilt. 3, sayı. 1. <http://www.cty.com.tr/sizofrenidizisi/issues/46> adresinden erişilmiştir.
- Eşici, H. (2013). Zorbacı davranışlar ile seçim teorisine dayalı temel ihtiyaçların karşılanması arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 151-168.
- Glasser, W. (2005). *Seçim teorisi*. (Çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Grant, K.S. (1998). *Reality therapy*. Institute for Reality Therapy. http://www.csun.edu/~hcpsy002/Psy460_Ch11_Handout2_ppt.pdf adresinden erişilmiştir.
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. (2012). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, 115-131.
- Hamurcu, H., Sargın, N. (2011). Lise Öğrencilerinin Boyun Eğme Davranışları İle Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 31. (171-187 s.).
- İkinci, M.(2003). *Ergenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaner, S.(1993). Kontrol Kuramı (Control Theory) ve Gerçeklik Terapisi (Reality Therapy). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 26 Sayı 2

- Nigar, F. (2014). *Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paksoy, M. (2002). Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları*, No:282.
- Ryan, M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber Zorbalıkla İlgili Değişkenlerin İncelenmesi ve Gerçeklik Terapisi Yönelimli Bir Müdahale Programının Siber Zorbaca Davranışlar Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toker, B. (2011). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8.1: 92-107.
- Tümlü, G. Ü., Acar, N. V. (2014). "İssız Adam" Filminin Gerçeklik Terapisine Dayalı İncelenmesi. *İnsan&İnsan*, Sayı 2, 4 -18.

Hemşirelik Eğitimi ve Branşlaşmanın Hizmet Kalitesine Etkilerine İlişkin Nitel Bir Araştırma*

Semiye ONTAŞ**

Özet

Bu çalışma hemşirelik eğitiminin standardize edilmesi ve hemşirenin eğitimini aldığı bölümden mezun olup uzmanlaştığı dalda görev yapmasının, sağlık hizmetine olumlu etkileri ile ilgili hemşire görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ortaca Devlet Hastanesi'nde çalışan 25 hemşireden oluşmaktadır. Araştırma da eğitimin nasıl olması gerektiği, mevcut eğitimin olumsuz etkileri, branşlaşmanın önemi ve etkileri, servisler arası transfer ile ilgili hemşirelerin görüşlerini tespit etmek amacı ile ilgili hemşirelere 4 soru sorulmuştur. Yazılı olarak not edilen görüşme verileri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma da elde edilen sonuçlara göre hemşireler, hizmet kalitesini olumsuz etkileyen etmen olarak farklı eğitim düzeyleri, sağlık meslek liseleri, erkek hemşire azlığı ve yasalar olduğunu belirtmişlerdir. Hemşirelerin tamamı çözümlenmiş önerisi olarak eğitimin üniversite düzeyinde olması gerektiğini bildirmişlerdir. Hemşirelerin tümü branşlaşmanın, meslek tanımını etkilediğini, hizmet kalitesi, profesyonellik, iş doyumunu, özsayığı artırdığını ve mesleki hataları azalttığını belirtmişlerdir. Bölümler arası transfer olmaması gerektiğini, transferin yıldığlık, bıkkınlık oluşturduğu, özsayığı azalttığı ve hizmet kalitesini olumsuz etkilediğini belirterek çözümlenmiş önerisi olarak branşlaşma olmasına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Hemşirelik eğitimi, branşlaşma, hizmet kalitesi.

* Bu çalışma yazarın proje çalışmasının bir kısmıdır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. semiyeontas@hotmail.com

1. GİRİŞ

Hemşirelik profesyonel bir meslek olarak tanımlanmasına rağmen, hemşirelik eğitimi veren okulların farklılığı (lise, ön lisans, lisans) ve branşlaşma olmaması nedeniyle uygulamada istenilen düzeyde kaliteli hizmet verilmesini engellemektedir. Hemşirelikte eğitim süresi önemli farklılıklar göstermekte olup, buna bağlı eğitim içeriğinin niteliği de değişmektedir. Ülkemizde de hemşirelik eğitimi çok farklı düzeylerde yürütülmüştür. Lise ve üniversite düzeyinde hemşirelik eğitimi veren okullar vardır. Ayrıca bilim uzmanlığı ve doktora yapmış ve akademik ortamda öğretim üyeliğine yükselmiş hemşireler de vardır. Ülkemizde farklı düzeylerdeki okullardan mezun olan hemşirelerin unvan, görev, yetki ve sorumluluklarının birbirinden ayrılmamış olması hemşireler arasında iç çatışmalara neden olmaktadır. Bu durum, sağlık çalışanları arasında büyük grubu oluşturan hemşirelerin, meslek sorunlarının çözümüne yönelik çabalarını güçlü bir birliktelikle sürdürmelerini engellemektedir.

Hemşirelik nedir? Hemşirelik; bireyin, ailenin, toplumun sağlığını korumak, yükseltmek, geliştirmek ve hastalık halinde iyileştirme amacına yönelik hizmetlerin; planlanması, örgütlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesinden ve bu hizmetleri yerine getirecek kişilerin eğitiminden sorumlu, bilim ve sanattan oluşan bir sağlık disiplindir. Hemşireliğin tanımında da olduğu gibi hemşirelik mesleği son derece yüksek ahlaki bir anlayış ve davranış temeli üzerine kurulmuştur.

Kalite: TDK'ya göre nitelik, bir ürünün bilinen en iyi özelliklerini bünyesinde taşımasına denir. Müşterinin istek ve ihtiyaçlarını karşılayan ürün ve hizmetleri kapsar (Ovayolu ve Bahar, 2006).

Kaliteli Hizmet: Gerekli eğitimi almış, gerekli araç gerece sahip personelin verdiği hizmetlerdir ve değişime açıktır (Ovayolu ve Bahar, 2006).

Kaliteli Sağlık Hizmeti: Mümkün olan en kısa sürede sağlığı iyileştirmek, korumak, erken tanı ve tedaviyi sağlamak, kabul edilebilir bilimsel ilkeleri, uygun modern teknolojiyi, uygun profesyonel kaynakları kullanmak, hizmetin sürekliliği ve değerlendirme için belgelerle ve kayıt tutmakla sağlanan hizmettir (Ovayolu ve Bahar, 2006). Sağlık hizmetlerinin kalitesi; Sağlık hizmeti sunan sağlık çalışanlarının etkili iletişim becerilerine sahip, güler yüzlü hizmet sunmaları, hastaya olumlu yaklaşım davranışında bulunmaları hastaların beklediği kalite algısını yükseltir (Aksoy, 2005).

Kaliteli hasta bakımının en önemli göstergesi hasta memnuniyetidir. Hasta memnuniyeti hemşirelik

hizmetlerinin hastanın beklentilerini karşılaması veya hizmeti algılamasıdır (Yılmaz, 2001). Hastaya verilen bakım sonucunda hasta bilgisinde artma, sağlık düzeyinin değişmesi ve hasta memnuniyeti bakım standardını oluşturur (Donebedian, 1980 akt: Yılmaz, 2001).

Sağlık hizmetinde hizmeti alan bireylerin algıladığı risk yüksektir. Hizmeti alacak kişi sağlık hizmeti tüketmeye istekli olmamaktadır. Bu nedenle sağlık hizmetini sunan kişi ve kuruluşların hizmet sunumunda daha çok iletişim faktörlerini iyileştirmesi gerekir. İletişim becerileri, çalışanların davranışları, söylemleri, diğer bireylerin kurum hakkındaki tavsiyeleri sağlık hizmetinin kalite algılamasını olumlu etkileyecektir (Aksoy, 2005). Sağlık bakım hizmetleri mevcut kaynaklarla fiziksel, psikolojik, sosyal sağlığın en iyi düzeyde olmasını amaçlamaktadır.

Kanıt dayalı uygulama (KDU): Hasta bakım sorunlarını belirlerken eldeki en iyi kanıtlarla sorunları yanıtlama, kanıtları değerlendirme ve sonuçlarını klinik alanda uygulamayı kapsar (Babadağ ve Kara, 2004).

Kuramsal bilgiyi kullanan hemşireler kendi kuramlarını uygulayabilecek, eğitim ve araştırmaya rehberlik edebileceklerdir. Bu şekilde bireysel profesyonellik sağlayabileceklerdir (Chitty, 1997, Babadağ, 1998, Velioğlu, 1999, akt: Babadağ ve Kara, 2004). Kanıt dayalı uygulama hastalara eldeki imkanlarla etkili sağlık hizmeti vermek demektir. Hastaya tedavi seçenekleri, riskleri ve yararları kanıt dayalı uygun ve açık bilgi verilerek hastanın seçim yapması sağlanır (Yılmaz, 2001).

Geleneksel hemşirelik, düşünen meslekten çok yerine getiren bir meslek olarak görülmektedir. Oysa hemşirelik bakımının araştırma temeline dayanması gerekmektedir. Kanıt dayalı uygulama çok fazla yapılmamaktadır. Bunun çeşitli sebepleri vardır. Bu sebepler:

- Okullardaki eğitimle klinikteki uygulamaların örtüşmemesi
- Öğrenci hemşirelerin ve yeni mezun hemşirelerin klinik uygulamalarına uyum sağlamak zorunda kalması
- Akademisyen hemşirelerin klinik gerçeklerden uzak, teorik araştırma yapması
- Hemşirelerin araştırma yapmak istememesi
- Hemşirelerin klinik uygulamasını değiştirmek için gerekli yetkilerinin olmaması
- Sağlık kurumlarındaki gerek yönetimde gerekse klinikteki hekim hakimiyetinin hemşirelik kavram ve becerilerine olumsuz etkileri

-Tek başına hemşirenin bireysel isteğinin olması yeterli değildir, kurumun desteklemesi, uygulamaya engel olmaması gerekmektedir.

-Araştırma yapmak için gereken zaman, ortam ve kütüphane eksikliği

-Ekonomik yetersizlikler

-İzin sorunları

-Araştırma ile ilgili hemşirelerin yetersiz bilgileri

-Değişime isteksizlik, değişimi tehdit olarak görme

-Kanıtı dayalı uygulamanın hizmet kalitesini artırması için önündeki engeller kaldırılmalıdır. Bireysel KDU zordur (Yılmaz, 2001).

Hemşirelik Bilimi; Hemşirelik uygulamalarına rehberlik eden bilimsel bir disiplindir. Hemşirelik sanata ve kuramlara dayalı uygulama içeren bir bilimdir (Karagözoğlu, 2005).

Bilimsel gelişmenin temel araştırmadır. Hemşirelik uygulama ve araştırma arasında büyük bir boşluk vardır (Nahcivan, 2003, akt: Öztürk, Kaya, Uygur ve Cengiz, 2010). Meslektaşının en önemli kriteri mesleğin uygulamasında kullanılacak bilgi birikimidir. Günümüzdeki gelişmeler ve toplumsal bilinç düzeyinin artması sonucunda sağlıkta da kaliteye ihtiyaç artmıştır (Kublay ve Topuksak, 2010). Doğal olarak bu artış, hemşirelerin aldıkları eğitimin kaliteli olması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Sağlık hizmeti insan hayatı ile ilgili olduğundan ve hata kabul etmediğinden ötürü, sağlık eğitiminin de daha kaliteli ve özenli olması gerekmektedir. Kaliteli hizmet vermenin yolu kaliteli eğitimden geçmektedir. Kaliteli eğitim hemşirelerin yeni bilgi ve becerilerini kullanabilmesi, teknolojiyi hizmete dahil edebilmesi ve yaşam boyu eğitim sürecinin devam edebilmesine bağlıdır (Kublay ve Topuksak, 2010).

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; hemşirelik eğitiminin hizmet kalitesine etkileri ve branşlaşmanın meslek tanımında ve mesleğe katkıları bağlamında hemşirelerin görüşlerini ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzında, karşılıklı bir iletişim süreci olan görüşme yoluyla, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, düşüncelerine, niyetlerine, yorumlarına ve zihinsel algıları ile tepkilerine ilişkin bilgiler elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119-120).

Araştırmada hemşirelerin, mesleki eğitim ve branşlaşmanın hizmet kalitesine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Hemşirelerin eğitim, branşlaşma ve hizmet kalitesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soruların her biri farklı verileri elde etmek için hazırlanmıştır. Görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorular uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir.

Görüşmeler, hemşirelerin, çalışma programına göre belirlenen tarih ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Veri kaybının yaşanmaması için görüşmelerin kayıt altına alınması planlansa da, bu konuda hemşirelerin izni olmadığı için görüşmeler yazılı olarak not alınmıştır.

Yapılan görüşme sırasında hemşireler kendilerine sorulan 4 sorunun tamamına cevap vermiş ve fikirlerini söylemişlerdir.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde "araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008:113). Araştırmanın çalışma grubu Ortaca Devlet Hastanesi'nde çalışan 25 hemşireden oluşmaktadır.

Görüşme yapılan hemşirelerin demografik bilgileri Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişken | | n | % |
|----------|-----------------|----|-----|
| Cinsiyet | Kadın | 25 | 100 |
| | Erkek | - | - |
| Yaş | 30 yaş ve altı | - | - |
| | 31 - 35 yaş | 2 | 8 |
| | 36 - 40 yaş | 6 | 24 |
| | 41 -45 yaş | 14 | 56 |
| | 46 yaş ve üzeri | 3 | 12 |

| | | | |
|----------------|-----------------|----|----|
| Eğitim Durumu | Lise | 8 | 32 |
| | Ön Lisans | 3 | 12 |
| | Lisans | 10 | 40 |
| | Yüksek Lisans | 4 | 16 |
| | Doktora | - | - |
| Mesleki Kıdemi | 1 – 15 yıl | - | - |
| | 16 – 20 yıl | 10 | 40 |
| | 21 – 25 yıl | 8 | 32 |
| | 26 – 30 yıl | 4 | 16 |
| | 31 yıl ve üzeri | 3 | 12 |

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan hemşirelerin tamamını kadınlar oluşturmaktadır. Hemşirelerin % 8 i 31-35 yaş, %24 ü 36-40 yaş ve % 56 sı 41-45 yaş arasındadır. % de 12 si ise 46 yaş ve üzerinde oldukları görülmektedir. 30 yaş ve altı, hemşire bulunmamaktadır. Mesleki kıdem bakımından % 40 ı 16- 20 yıl, % 32 si 21-25 yıl, % 16 sı 26-30 yıl, % 12 si 31 yıl ve üzeri çalışmaktadır. 1-15 yıl arasında hemşire bulunmamaktadır. Eğitim durumu açısından araştırmaya katılan hemşirelerin % 32 si lise mezunu, % 12 si ön lisans, % 40 ı lisans, % 16 sı ise yüksek lisans eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Doktora düzeyinde eğitimi olan hemşire bulunmamaktadır.

2. 3 Verilerin Analizi

Görüşme formlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmiş olan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel bir veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı gözlemediği veya görüştüğü bireylerin görüşlerini tam olarak yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilebilir.

Tablo 2. Eğitimin hizmet kalitesine etkilerine ilişkin hemşirelerin görüşleri

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|--------------------|--|----|-----|
| Problemler | Sağlık Meslek Liseleri. (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7,H8, H9, H10, H11, H12, H13, H14, H15, H16, H17, H18, H19, H20, H21, H22, H23, H24,H25) | 25 | 100 |
| | Yetersiz eğitim. (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7,H8, H9, H10, H11, H12, H13, H14, H15, H16, H17, H18, H19, H20, H21, H22, H23, H24,H25) | 25 | 100 |
| | Staj olanaklarının kısıtlı olması. (H2, H3, H4, H8, H9, H13, H14, H15, H17,H24) | 10 | 40 |
| | Olumsuz çalışma koşulları. (H1, H4, H6, H7, H9, H19) | 6 | 24 |
| | Yasalar. (H6, H10,H22, H24) | 4 | 16 |
| Çözüm önerileri | Erkek hemşire azlığı. (H2,H3,H8,H12,H21) | 5 | 20 |
| | Üniversite eğitimi. (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7,H8, H9, H10, H11, H12, H13, H14, H15, H16, H17, H18, H19, H20, H21, H22, H23, H24,H25) | 25 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan hemşirelerin tamamı hemşirelik hizmet kalitesini etkileyen problemin sağlık meslek liseleri olduğunu ifade

etmektedir. Temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:224).

Görüşmeler sonucu oluşan yazılı metinler tekrar incelenerek, araştırmanın amacına uygun veriler kodlanmış, kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiştir.

Araştırma etiği açısından hemşirelerin isimleri belirtilmemiş, hemşireler H.1- H.2- H.3 ... H.25 şeklinde kodlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, hemşirelerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular; araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda, "Hemşirelik eğitiminin hizmet kalitesine etkileri", "Mesleki profesyonellik açısından hemşirelik okullarının değerlendirilmesi", "Hemşirelik eğitiminde branşlaşmanın önemi", "Bölümler arası transfer yapılması" olarak dört ana tema etrafında toplanmıştır.

Hemşirelik eğitiminin hizmet kalitesine etkilerine ilişkin hemşirelerin görüşleri Tablo 2' de verilmiştir.

etmişlerdir. Yine, görüşme yapılan 25 hemşirenin tamamı eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 40 ı staj olanaklarının kısıtlı olması,

% 24 ü olumsuz çalışma koşulları, % 20 si erkek hemşire azlığı ve % 16 sı da yasalar olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitimin hizmet kalitesine etkilerine yönelik yapılan görüşmede hemşirelerin tamamı çözüm önerisi olarak eğitimin üniversite düzeyinde olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Hemşire görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur

"(H.10) "Hemşirelik eğitiminin üniversite düzeyinin altında olması, öncelikle yaş nedeniyle olumsuz etkiler. Hemşirelik mesleği tercih edilen değil, zorunlu olarak düşünülen bir meslek olduğu için bu da hizmet kalitesini etkiliyor. Kesinlikle üniversite düzeyine çekilmeli. Yasalarla korunan tercih edilen bir meslek haline gelmelidir. Yasalar hemşirelik tanımını etkiliyor. Dolayısıyla eğitimi etkiliyor. Hizmet kalitesi yüksek olsa tercih edilir, tercih edilen bir meslek olsa hizmet kalitesi artar diye düşünüyorum."

Tablo 3. Mesleki profesyonellik açısından hemşirelik okullarının değerlendirilmesine ilişkin hemşirelerin görüşleri

| Kodlar | n | % |
|--|----|-----|
| Üniversite düzeyindeki okullarda eğitim yeterli (H1,H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8,H9, H10,H11,H12,H13,H14,H15,H16, H17,H18,H19,H20,H21,H22,23,H24,H25) | 25 | 100 |
| Üniversite mezunları meslek tanımına uygun (H1,H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8,H9, H10,H11,H12,H13,H14,H15,H16, H17,H18,H19,H20,H21,H22,23,H24,H25) | 25 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde, mesleki profesyonelliği kazandırması açısından hemşirelik eğitimi veren okullardan yalnızca üniversite düzeyinde eğitim veren okulların eğitiminin yeterli olduğu, görüşme yapılan 25 hemşire tarafından belirtilmiştir

Görüşme yapılan hemşirelerin tümüne göre yalnızca üniversite mezunu hemşirelerin meslek tanımına uygun olduğu belirtilmiştir.

Hemşire görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

(H-9) "Okulların hastaneye bağlı olması gerekir. Son sınıfta tamamen uygulamaya önem verilmeli. Sağlık meslek lisesi her açıdan çok yetersiz. Örneğin ameliyathanede profesörle çalışıyorsun ilk başladığımda ne demek istediğini bile anlamıyorsun, ben tekrar anatomi çalışıp kendimi yetiştirdim. Özellikle de sağlık meslek liseleri bu tanıma uymuyor."

(H-3) "Mesleki eğitimle bireysel eğitimin (iletişim mesleğe uygun hala getirme), meslek bilincinin oluşması ve kişisel farkındalığın kazandırılmasına yönelik eğitim verilmesini istiyorum.

(H.2) "Sağlık meslek liselerinin yaş ve eğitim olarak uygun olmadığını düşünüyorum. Lise sonrası henüz ergenlikten çıkmadığı ve kişilikleri tam olarak oturmadığı için hastanede karşılaştıkları kaza, ex ciddi travma yaratıyor. Hemşirelik eğitimi kesinlikle liseden sonra başlamalı üniversite düzeyinde olmalıdır. Uygulama hastaneleri donanımlı olmalı. Okullar özellikle büyük merkezlerde her branşı görebileceği yerlerde olmalı."

(H-15) "Yeterli donanımda mezun olmadığımız için eksik eğitim aldığımızı düşünüyorum. Ben üç okul değiştirdim(SML). Staj olanakları uygun olmadığı için yetersiz eğitim aldım. Bunların hizmet kalitesini etkilediğini düşünüyorum. Branşlaşma olmalı, liseden sonra üniversite eğitimi olmalı "

Mesleki profesyonelliği kazandırması açısından hemşirelik okullarının değerlendirilmesine yönelik hemşirelerin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

rum. Bazı okulların bu özelliklere sahip olduğunu düşünüyorum. Örneğin; Hacettepe Üniversitesi.

İlçe bazındaki okulların buna uygun olmadığını düşünüyorum. Uygulama sahaları yetersiz. Ama büyük şehirlerin yeterli."

(H-7)"Kazandırmıyor. Öğrencilere daha çok ayak işleri yaptırılıyor. Eğitici öğretmenlerin birebir sahada çalışması gerekir. Yeterli bulmuyorum. Bazı üniversitelerin bu tanıma uyduğunu düşünüyorum. GATA, Florence Nightingale gibi."

(H-19)" Sağlık meslek liseleri kaldırılmalı ya da sadece üniversiteye temel olacak şekilde kalmalıdır. Mantar gibi türeyen sağlık meslek liseleri bence ciddi bir sorundur. Teknik öğretmen bulmakta zorlanan ve artık günümüz için yeterli düzeyde olmayan okullardır. Eğitim seviyesi korunmalıdır."

(H-8) "Hayır. Okullarda hastaya yaklaşım, tepkiler, iletişim öğretilmiyor. Duygulara taraflı olarak öğretiliyor. Bunu sadece sahada de-

neme yanılma yöntemiyle öğreniyoruz. Özellikle yatılı okullarda baskı altında olduğumuz için mezun olunca bocalıyoruz. Kime güvenip nasıl davranacağımızı bilemiyoruz, yanlış kararlar alıyoruz. Bu da mesleki profesyonelliği engelliyor. Ancak zamanla tecrübelerimizle, kişisel ilişkilerimizle telafi etmeye çalışıyoruz. Eğer yeterli eğitim alabilseydik (iletişim, beden dili,

ilişkiler) daha donanımlı olabilirdik. Zaman kaybı olmazdı.

Uygun değil. Hem yaş hem de kişilik olarak meslek bilinci ve profesyonelliği için sağlık meslek liseleri uygun değildir. Hemşire eğitimi üniversite düzeyinde olmalıdır.”

Hemşirelik eğitiminde branşlaşmanın önemine ilişkin hemşirelerin görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Hemşirelik eğitiminde branşlaşmanın önemine ilişkin hemşirelerin görüşleri

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|------------------------------------|--|----|-----|
| Branşlaşmanın mesleğe katkıları | Mesleki saygınlığı ve kaliteyi artırır (H5,H9,H11) | 3 | 12 |
| | Meslek algısı ve meslek tanımını etkiler (H10,H15) | 2 | 8 |
| | Profesyonelliği ve mesleki gelişimi sağlar (H2,H3, H12,H14,H19,H23,H25) | 7 | 28 |
| | Hizmet kalitesini artırır (H1,H7,H8,H13,H16,H17,H20,H22,24) | 9 | 36 |
| | Özgüven ve iş doyumunu artırır (H6,H18,) | 2 | 8 |
| Mesleki hataları azaltır (H4, H21) | 2 | 8 | |
| Branşlaşma durumu | Kesinlikle olmalı (H1,H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8,H9, H10,H11,H12,H13,H14,H15,H16,H17,H18,H19,H20,H21,H22,23,H24,H25) | 25 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde görüşme yapılan hemşirelerin % 36 sı branşlaşmanın hizmet kalitesini artırdığını, % 28 i profesyonelliğini ve mesleki gelişimi sağladığını, % 12 si mesleki saygınlık ve kaliteyi artırdığını, % 8 i meslek algısı ve meslek tanımını etkilediğini, % 8 i özgüven ve iş doyumunu artırdığını ve % 8 i mesleki hataları azalttığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılanların hemşirelerin 25 i de branşlaşmanın çok önemli olduğu ve kesinlikle branşlaşma olması gerektiğini söylemişlerdir.

Hemşire görüşmelerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

H 5 “Branşlaşma önemli. Temel bilgiler alındıktan sonra hemşire adayının istenilen hatta yeteneği olan bölüme yönlendirilmesi gerekir. Hemşire her serviste çalıştırılabilir. Bu mesleğe uygun değil. Örneğin matematik öğretmeni Türkçede ne kadar yeterli olabilir? Branşlaşma olduğunda kalite ve saygınlık artar. Gelişim ve yeniliğe açık olur.”

H-2 “Kesinlikle olmalı. Sonradan bunu ayırmak zor olduğu için mezun olmadan branşlaşmanın daha etkili olacağını düşünüyorum. Daha profesyonel çalışılır. Meslek olarak tanımlanır. Kişisel duyguların mesleği etkilemesini engeller. Verimi artırır. Mesleki hataların önüne geçilir. Ekip ruhunu artırır.”

H.10 “Çok önemli, biraz hayal gibi. Son zamanlarda eğitimin daha geriye gittiğini düşünüyorum. Profesyonel hemşire eğitiminin hizmet kalitesini meslek algısını hemşirelik tanımını değiştireceğini düşünüyorum. Uzmanlıktaki hizmet kalitesi artar.”

(H-19)” Branşlaşma çok önemlidir. Konusuna hakim hemşireler olması fark yaratır. Benim mesleği bırakmamın en önemli sebeplerinden birisi de branşlaşmanın olmaması ve keyfi görevlendirmelerdir. Diyaliz ve enfeksiyon kontrol hemşireliğinde deneyim ve sertifikalarım olmasına rağmen tayinlerimde sürekli farklı yerlere verilir, sıkıntı verici adaptasyon süreleri geçirmek zorunda kalmıştım.”

(H-23) “ Kesinlikle mesleğimizde branşlaşma olmalı. Bu bizi işimizde daha profesyonelleştirir. Özelikli birimlere ameliyathane, yoğun bakım, acil gibi ünitelere, istekli, coşkulu, çözüm odaklı beyinler alınmalı. Sorun üzerinde düşünüp duran beyinler değil. Anlık çözümler üretmek özellikle ameliyathane gibi birimlerde inanılmaz önemli ki 21 yıldır ameliyathane hemşiresiyim. Branşlaşma konusunda önümüzde en güzel örnek doktorlar. Bizlerde onlar gibi olmalıyız.”

Hemşirelerin, bölümler arası transfer yapılmasına yönelik görüşleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Bölümler arası transfer yapılmasına ilişkin hemşirelerin görüşleri.

| Tema (Kategoriler) | Kodlar | n | % |
|--------------------|--|----|-----|
| Olumsuz yönler | Kalite ve verimi azaltır (H1, H2, H7,H16, H22, H23, H24) | 7 | 28 |
| | Özsaygı ve motivasyonu azaltır (H8, H11, H18) | 3 | 12 |
| | Aile düzenini bozar (H4, H9) | 2 | 8 |
| | Yılgınlık, bıkkınlık oluşturur (H3, H17, H19, H20, H21,H25) | 6 | 24 |
| | | 4 | 16 |
| | Adaptasyon sorunları (H5, H6, H12, H13) | 3 | 12 |
| | Meslek algısını bozar (H10, H14, H15) | | |
| Çözüm önerileri | Transfer olmamalı (H1,H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8,H9, H10,H11,H12,H13,H14,H15,H16, H17,H18,H19,H20,H21,H22,23,H24,H25) | 25 | 100 |
| | Branşlaşma olmalı (H1,H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8,H9, H10,H11,H12,H13,H14,H15,H16, H17,H18,H19,H20,H21,H22,23,H24,H25) | 25 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde bölümler arası transfer yapılmasına yönelik, hemşirelerden, % 28 i kalite ve verimi azalttığını, % 24 ü yılgınlık bıkkınlık oluşturduğunu, % 16 sı adaptasyon sorunları olduğunu, %12 si öz saygı ve motivasyonu azalttığını, % 12 si meslek algısını bozduğunu ve % 8 i de aile düzenini bozduğunu belirtmişlerdir.

Bölümler arası transferle ilgili hemşirelerin tümü transfer olmamalı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yine araştırmaya katılan 25 hemşirenin tamamı çözüm olarak meslekte branşlaşma olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Hemşire görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

(H-10) “ Şu anki eğitim sistemiyle yetişmiş durumda eğer gönüllülük esası yoksa kesinlikle doğru bulmuyorum. Bu nedenle de hemşirelikte uzmanlaşmanın gerektiğini düşünüyorum. Eğitimde uzmanlaşma olmadı için sahada uzmanlaşıyoruz. Kendini uzman olarak iyi hissettiği yerin zorunlu değiştirilmesi hizmet sunum şeklini, mesleki kimlik algısını etkiler.”

(H-4) “ Bence hiç olmamalı, branşlaşma olursa transfere gerek kalmaz.”

(H-9) “Olmamalı. Çünkü hemşire bir bölüme adapte oluyor, kriz durumunda nasıl müdahale edeceğini biliyor. Daha sonra yer değiştirilince acemi durumuna düşüyor. Temel eğitim esnasında rotasyon olabilir ama sonra uzmanlaşma gerekir, uzmanlaşma kaliteyi artırır, mesleğin önünü açar.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar; hemşireler, hemşirelik eğitiminin hizmet kalitesini olumsuz olarak etkileyen etmenler hakkında görüş bildirmişlerdir. Hemşirelerin tamamı hemşirelik hizmet kalitesini etkileyen problemin sağlık meslek liseleri olduğunu ifade etmişlerdir. Yine, görüşme yapılan

25 hemşirenin tamamı eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 40'ı staj olanaklarının kısıtlı olması, % 24 ü olumsuz çalışma koşulları, % 20'si erkek hemşire azlığı ve % 16 sı da yasalar olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitimin hizmet kalitesine etkilerine yönelik yapılan görüşmede hemşirelerin tamamı çözüm önerisi olarak eğitimin üniversite düzeyinde olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Türk Hemşireler Derneğine (2012) göre, fiziksel ve ruhsal gelişimini tamamlayamamış, ergenlikten çıkamamış çocuklara ağır sorumluluklar yüklenmesi bireyi, mesleği ve toplum sağlığını olumsuz olarak etkilemektedir.

Hemşirelik eğitiminin hizmet kalitesine etkileri açısından çözüm önerisi olarak, hemşirelik eğitiminin üniversite düzeyinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan hemşirelerin tamamı lisans düzeyinde eğitim konusunda hemfikir olarak görüş belirtmişlerdir.

Öztürk ve Ulusoy'a (1998) göre Türkiye' de hemşirelik eğitimi farklı düzeylerde verilmektedir ve mezunların tamamına hemşire unvanı verilmektedir. Görev, yetki ve sorumlulukları aynı kabul edilmekte, standart ve sürekli kaliteli hizmet sunulamamaktadır. Literatüre göre (Karagözoğlu, 2008) eğitim düzeyi düşük hemşireler daha bağımlı, kadın rolüne dayalı çalışmakta, mesleki bilinç ve sorumluluğu gelişmemektedir. Araştırma sonucuna göre üniversite eğitiminin hemşirelik mesleği için elzem olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan hemşirelerin tamamı mesleki profesyonelliği kazandırmak bakımından üniversite eğitiminin yeterli olduğu konusunda fikir belirtmişlerdir. Literatüre göre (Karagözoğlu, 2008) mevcut yasalar ve siyasilere oy kaygıları nedeniyle sağlık meslek liselerinin sayıları artırılmıştır. Bu durum eğitimin niteliğini düşürmekte, hemşirelerin

çocuk yaşta mesleğe atıldıkları ve ağır yükümlülük altına girdikleri görülmektedir. Bu koşullarda profesyonel meslek tanımına uymayan, kendi mesleki gücünün farkında olmayan, edilgen hemşireler yetişmektedir.

Hemşirelerin tamamı branşlaşmanın çok önemli olduğunu ve kesinlikle branşlaşma olması gerektiğini belirtmişlerdir. Branşlaşmanın hemşirelere, hemşirelik mesleğine ve hizmet kalitesine dolayısıyla toplum sağlığına yadsınamayacak derecede önemli katkıların olduğu görülmektedir. Hemşireler branşlaşmanın mesleğe katkıları olarak; hizmet kalitesini artırdığını, meslek algısını, hemşirelik tanımını, meslek bilincini, mesleki saygınlığı artırdığını, profesyonelliği, kaliteyi, özgüveni artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca branşlaşmanın meslek hatalarını azalttığı ve iş doyumunu artırdığı belirtilmiştir.

Bölümler arası transfer konusunda görüş bildiren hemşirelerin tamamı kesinlikle transfer olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Transfer, çalışan motivasyonunu düşürmekte ve hizmet kalitesini etkilemektedir. Bölümler arası yapılan transferin yılgınlık, bıkkınlık oluşturduğu, özsaygıyı azalttığı, adaptasyon sorunlarına neden olduğu dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan hemşirelere göre çözüm önerisi olarak, branşlaşma olmasına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Öneriler;

*Hemşirelik eğitimi kesinlikle lisans ve lisansüstü düzeyde olmalı.

*Hemşirelik, yasalarla tercih edilen bir mesleğe dönüştürülmeli.

*Mezun olan hemşirelerin sürekli uygulamalı eğitimleri devam etmeli nitelikli eğitim alma imkanları sağlanmalı.

*Hemşirelik mesleğinin önu açık olmalı. Deneyimlerini paylaşabileceği ve bu deneyimleri yeni hemşirelere aktarabileceği bilimsel ortamlar hazırlanmalı.

*Kesinlikle branşlaşma olmalı, kişi sadece yeteneklerine göre seçtiği bölümde eğitim alıp o bölümde çalışmalı hiçbir nedenle başka bölüme transfer edilmemeli.

*Hemşirelik yöneticilerinin yönetici olmak için gerekli eğitim, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri göz önünde bulundurulmalı. Hemşirenin kaderi başhekim ve başhemşirenin elinde olmamalıdır.

*Hemşirelik yöneticileri profesyonel olarak yeterli özelliklere sahip olmalıdır. Erkek hemşire sayısı artırılmalı, meslek kadın mesleği algısından kurtarılmalıdır.

*Hemşirelik mesleği tanımına uygun olarak çağımızın gereklerine uygun çağdaş, bilimsel nitelik kazandırılmalı, akademik olarak önu açılmalıdır.

*Hemşirelerin eğitiminin lisans ve lisansüstü düzeyde olmasına yönelik daha ayrıntılı bilgiler sağlayacak nitel araştırmaların yapılması meslek kalitesi dolayısıyla toplum sağlığı açısından son derece önemlidir.

Kaynakça

- Aksoy, R. (2005). Zonguldak'ta Ayakta Tedavi Tüketicilerinin Sağlık Hizmeti Kalite Değerlemesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 1(1), 91-104.
- Babadağ, K. ve Kara, M. (2004). Kanıtı Dayalı Hemşirelik ve Meslekleşme. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7 (2).
- Karagözoğlu, Ş. (2005). Bilimsel Bir Disiplin Olarak Hemşirelik. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1), 6-14.
- Karagözoğlu, Ş. (2008). Hemşirelikte Bireysel ve Profesyonel Özerklik. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 10 (3), 41.
- Kublay, G. ve Topuksak, B. (2010). Florence Nightingale'den Günümüze Hemşirelik Eğitiminde Neler Değişti. Avrupa ve Türkiye'de Modern Hemşirelik Eğitimi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 298-305.
- Ovayolu, N. ve Bahar, A. (2006). Hemşirelik ve Kalite. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9, (1).
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Öztürk, A., Kaya, N., Uygur, E. ve Cengiz, A. (2010). Hemşirelik Uygulamalarında Araştırma Sonuçlarının Kullanımında Engeller. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 18 (3), 144-155
- Türk Hemşireler Derneği (2012). Hemşire gibi bakmak, Çalışmak, Korumak Savunmak İçin Çok Ergen <http://www.turkhemshirelerderneği.org.tr/Upload/ergen.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Yılmaz, M. (2001). Sağlık bakım kalitesinin bir ölçütü: Hasta memnuniyeti. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5 (2), 69-74.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gençlerin Marka Bağlılığı Altında Yatan Etkenler *

Tennur KÜÇÜKVAR **

Özet

Bu çalışma gençlerin marka bağlılığı altında yatan psiko-sosyal faktörleri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Gençlerin marka bağlılığı altında yatan Psiko-Sosyal faktörler; Demografik faktörler (Yaş, Cinsiyet, Gelir, Eğitim ve Meslek), Sosyo-Kültürel Faktörler (Aile, Akranlar, Kitle İletişim Araçları) ve Psikolojik Faktörler başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada Rize Kız Meslek Lisesi ve Tevfik İleri Teknik ve Endüstri Teknik Lisesinin 10., 11., 12. sınıflarında okuyan 185 öğrenciyle anket uygulaması yapılmış, cinsiyetin, aile gelirinin, ailenin eğitim durumunun ve annenin çalışıp çalışmamasının gençlerin marka bağlılığı ve marka duyarlılığı üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeği" (Sönmez, 2009) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bireylerin cinsiyetleri, anne babalarının eğitim düzeyleri ve anne babalarının çalışma durumları arasında marka bağlılığı ile marka duyarlılığı ölçeklerinin puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı, bireylerin ailelerinin gelir düzeyleri arasında marka bağlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu, ailesinin geliri 3501 TL ve üzeri olan katılımcıların diğer katılımcılara oranla marka bağlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu, katılımcıların ailelerinin gelir düzeyleri arasında marka duyarlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı, ailesinin geliri 3501 TL ve üzeri olan katılımcıların diğer katılımcılara oranla marka duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, marka bağlılığı ölçeği puanı ile marka duyarlılığı ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, marka bağlılığı ölçeğinden alınan puan arttıkça marka duyarlılığı ölçeğinden alınan puanın da arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Marka bağlılığı, marka duyarlılığı, marka, gençlik.

* Bu çalışma yazarın proje çalışmasının bir kısmıdır.

** Rize Halk Eğitim Merkezi Stilizlik ve Modelistik Kursu Öğretmeni

1. GİRİŞ

Gençlik dönemi; bireyin çocukluktan çıkıp ergenliğe doğru yol aldığı, çeşitli cinsel, bedensel, duygusal ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir gelişim dönemidir (Tuncay, 2000). Özellikle duygusal boyutta genç yeni bir kişilik kazanma ve kendisini çevresine kanıtama çabasına girer. *Marka* kavramı gencin kendini tanımlamasında kullandığı tamamlayıcılardan biridir. Genç için marka kullanmak kalitenin ötesinde bir *imaj* oluşturmaktır. Marka vasıtasıyla genç, zihninde olmak istediği kişiye benzemeyi, çevresi tarafından kabul görmeyi, beğenilmeyi ve diğerlerinden farklı görünmeyi arzular.

Marka, bir ürünün ötesinde tüketicinin zihninde o ürünün oluşturduğu bir algılamadır. Yani o ürünü gördüğünde ya da ismini duyduğunda zihninde oluşan algı, o ürünü kullandığında hissettiği duygu ve en nihayetinde o ürünün kişi üzerindeki etkisidir marka (Sönmez, 2009). Hayalindeki imajı kullandığı markalar sayesinde oluşturan genç, alışveriş esnasında kendini duygusal olarak tatmin eden "seçtiği markalara" yönelir ve uzun süre o markaları kullanmaya devam eder, buna marka bağlılığı denir. (Yarangümelioğlu ve Büyüker-İşler, 2014). Marka duyarlılığı ise; marka bağlılığından önce gelen, kişinin markayı fark ettiği psikolojik bir süreçtir. Bu süreci bilinçli ya da bilinçsiz olarak belli bir markayı alma eğilimi takip eder. Bu satın alma eğilimi müşteri memnuniyeti, kampanyalar, indirimler ve reklamlarla desteklenirse marka bağlılığı oluşur.

Gençlerin marka bağlılığının altında yatan pek çok psiko-sosyal faktörler vardır. Gençlere yönelik üretim yapan firmalar özellikle ergenlik döneminin psikolojik ve duygusal boyutunu göze alarak tüketicinin hoşuna gidecek kumaş, desen, renk ve sitilde üretim yaparlar. Fiyat belirlemede gençlerin alım gücünü (ekonomisini) dikkate alırlar.

Çocuklar marka kavramıyla ilk olarak ebeveynleri vasıtasıyla tanışırlar. Ailesiyle devamlı süper markete giden ya da alışveriş merkezinde vakit geçiren çocuklar markaya daha duyarlıdır. Ailelerin *çocuğum en iyisini yesin, çocuğum en iyisini giysin* düşüncesi çocuktaki marka duyarlılığını besler ve onu marka bağlılığına doğru iter. Çocuk ergenlik dönemine girip ailesinin kuşatıcılığından kurtulduğu ve alışverişlerini kendi başına yapmaya başladığı zaman küçüklükten bilinçaltına yerleştirilen bu *en iyi* kavramını aramaya/elde etmeye çalışır (WEB 1). Ailesiyle eğlenmek için alışveriş merkezlerine gelen gençler burada yoğun mağaza bombardımanına,

ışıl ışıl vitrinlere ve reklam panolarına maruz kalırlar, bu da onlardaki alışveriş isteğini dürtükler.

Gençleri marka bağlılığına iten psiko-sosyal sebeplerden biri de akran grubudur. Gruba yeni dâhil olan genç, arkadaşlarının giyim tarzından, kullandıkları aksesuarlardan (*gözlük, kemer, çanta, saat, takı vs*) etkilenir, gruba benzemek için aynı yada benzer ürünleri kullanmaya başlar. Böylece grup içinde ortak bir marka zevki oluşur.

Markalar, popüler kültürün içinde yer alabilmek, büyük kitlelere hızlı bir şekilde ulaşabilmek ve zihinlere isimlerini kazıyabilmek için kitle iletişim araçlarını kullanırlar (Erdem ve Çağlayandereli, 2006). Özellikle televizyon marka tanıtımına ve satın alma kararına pozitif etki yapan en etkili kitle iletişim aracıdır. Reklamlar sayesinde tüketiciler markaya aşına olmakta, cazibeli bir reklam vasıtasıyla tüketicide satın alma isteği uyanmaktadır (Yaylacı 1999; Türkay, 2011).

Televizyonun gençler üzerindeki bir etkisi de model alma davranışını pekiştirmesidir. Ergenlik döneminde kimlik geliştirmeye çalışan genç, dizilerde gördüğü karakterlerden etkilenir ve dış görünüşünü ona benzetmeye çalışır; mesela beğendiği oyuncu deri ceket, yırtık kot ya da salaş bir bluz giyiyorsa genç de bu ürünleri satın alarak onun gibi olma çabası içine girer (Erdem ve Çağlayandereli, 2006).

Marka kullanmak gençler arasında bir statü göstergesidir. Mesela Adidas eşofman, ayakkabı, çanta, saat kullanan bir genç, Pazar malı ürün kullanan sınıf arkadaşına "*ben zengin bir ailenin çocuğuyum, pahalı şeyler kullanmayı severim, senden farklıyım*" mesajı verir. Kullandığı ürünle kendisine bir statü çizer. Ait olduğuna inandığı statüden düşmek istememesi genci devamlı markalı ürün kullanmaya iter. Zamanla bu marka kullanımı gencin giyim ürünleri dışında kozmetik, aksesuar, hatta yiyecek tercihine kadar yansır. Mesela çikolata alacağı zaman duyulmamış bir markanın ürününü almak istemez (Sönmez, 2009). Gençler çevrelerindeki insanların dikkatlerini üzerlerine çekmek için de markaları kullanırlar. Özellikle akranları arasında trend olan markaları kullanmak hem grup bağlamında hem de karşı cinsin nezdinde "*ben buradayım*" demek gibidir.

Genç birey kullandığı markanın imajıyla kendi imajını özdeşleştirir. Mesela rahatlığı, enerjiciliği, özgürlüğü hatta cılgınlığı simgeleyen kot pantolonu kullanan genç çevresine *ben de böyleyim*" mesajını vermektedir (Türkay, 2011).

2.YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, 14-19 yaş arası gençlerde marka bağlılığını ve marka duyarlılığını incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Rize Kız Meslek Lisesi ile Tevfik İleri Teknik ve Endüstri Meslek lisesinde 10., 11. ve 12. sınıfta okuyan 185 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan "Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeği", Sönmez'in (2009) *Giyimde Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı: Gençler Üzerine Bir Araştırma* adlı tezinden alınmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Cevaplar beşli "Kesinlikle Katılıyorum-Kesinlikle Katılmıyorum" Likert ölçeği yardımıyla ölçülmüştür. Elde edilen veriler SPSS for Windows 22.0 (Statistical Package for Social Science for Windows) paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılanların de-

mografik özelliklerinin frekans tablosu verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirmesinde, marka bağlılığı ve marka duyarlılığı ölçekleri normal dağılıma uygun olduğu için parametrik testler kullanılarak demografik sorular ile ölçekler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Örneklem sayısı 30'dan küçük olan gruplarda da nonparametrik testler uygulanmıştır. İki gruplu değişkenlerde Bağımsız Örneklem T testi, Mann Whitney U testi ikiden fazla gruplu değişkenlerde Kruskal Wallis testi ve ölçekler arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır.

2.4 Uygulama Süreci

Araştırmada Rize Kız Meslek Lisesi ile Tevfik İleri Teknik ve Endüstri Meslek liselerinden yazılı izin alınmış ve ölçek araştırmacı tarafından öğrencilere sınıf ortamında bir ders süresi içerisinde uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı (n=185)

| | | F | % |
|----------|-------|-----|------|
| Cinsiyet | Kız | 52 | 28.1 |
| | Erkek | 133 | 71.9 |

Tablo 1'e göre araştırma dâhilinde kişisel bilgi formunu ve ölçek sorularını yanıtlayan 185 katılımcının 133'ünü (%71.9) erkekler ve 52'sini (%28.1) kızlar oluşturmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Gruba Göre Dağılımı

| Ölçek | Ort. ve SD | Minimum | Maksimum |
|-------------------|---------------|---------|----------|
| Marka Bağlılığı | 28.15 ± 6.83 | 9.00 | 45.00 |
| Marka Duyarlılığı | 54.30 ± 10.23 | 20.00 | 76.00 |

Bireylerin marka bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanların en düşük ile en yüksek puana bakılmıştır. Frekans değerlerine bakıldığında teste tabi tutulan 185 bireyin min. puan 9.00 max. puan ise 45.00 olarak hesaplanmıştır. Marka bağlılığı ölçeği puan ortalaması ise (28.15 ± 6.83)'tür.

Bireylerin marka duyarlılığı ölçeğinden aldıkları puanların en düşük ile en yüksek puana bakılmıştır. Frekans değerlerine bakıldığında teste tabi tutulan 185 bireyin min. puan 20.00 max. puan ise 76.00 olarak hesaplanmıştır. Marka duyarlılığı ölçeği puan ortalaması ise (54.30 ± 10.23)'tür.

Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyeti İle Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeklerinin Puanları Açısından "Bağımsız Örneklem T" Testi İle Karşılaştırılması

| | Cinsiyet | N | X | SS | T | P |
|-------------------|----------|-----|-------|-------|-------|------|
| Marka bağlılığı | Kız | 33 | 27.84 | 7.21 | -.379 | .705 |
| | Erkek | 151 | 28.27 | 6.70 | | |
| Marka duyarlılığı | Kız | 33 | 55.40 | 10.87 | .915 | .362 |
| | Erkek | 151 | 53.87 | 9.98 | | |

Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyetleri arasında marka bağlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre marka bağlılığı ölçeği cinsiyet değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır. [$t=-.379$, $p=.705$].

Katılımcıların cinsiyetleri arasında marka duyarlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre marka duyarlılığı ölçeği cinsiyet değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır. [$t=.915$, $p=.362$].

Tablo 4. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeyleri İle Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeklerinin Puanları Açısından “Kruskal Wallis” Testi İle Karşılaştırılması

| | Eğitim düzeyi | N | $\bar{X} \pm SS$ | S. Ort. | k-w |
|-------------------|------------------------|----|------------------|---------|-----------|
| Marka bağlılığı | İlkokul mezunu ve altı | 61 | 27.88±6.46 | 93.03 | 2.42 .490 |
| | Ortaokul mezunu | 53 | 27.13±7.13 | 84.42 | |
| | Lise mezunu | 56 | 28.85±6.58 | 98.69 | |
| | Üniversite mezunu | 15 | 30.20±8.09 | 101.97 | |
| Marka duyarlılığı | İlkokul mezunu ve altı | 61 | 52.95±10.88 | 87.24 | 1.30 .728 |
| | Ortaokul mezunu | 53 | 54.83±10.69 | 95.67 | |
| | Lise mezunu | 56 | 54.71±8.51 | 94.31 | |
| | Üniversite mezunu | 15 | 56.40±12.03 | 102.10 | |

Tablo 4’de görüldüğü gibi katılımcıların babalarının eğitim düzeyleri arasında marka bağlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre marka bağlılığı ölçeği eğitim değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır. [$k-w=2.42$, $p=.490$].

Katılımcıların babalarının eğitim düzeyleri arasında marka duyarlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre marka duyarlılığı ölçeği eğitim değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır. [$k-w=1.30$, $p=.728$].

Tablo 5. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeyleri İle Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeklerinin Puanları Açısından “Kruskal Wallis” Testi İle Karşılaştırılması

| | Eğitim düzeyi | N | $\bar{X} \pm SS$ | S. Ort. | k-w | P |
|-------------------|-------------------|----|------------------|---------|-----------|---|
| Marka bağlılığı | Okula gitmedi | 13 | 25.23±6.31 | 70.50 | 2.89 .575 | |
| | İlkokul mezunu | 86 | 28.15±6.08 | 93.67 | | |
| | Ortaokul mezunu | 53 | 28.84±7.34 | 98.01 | | |
| | Lise mezunu | 25 | 27.72±6.61 | 90.34 | | |
| | Üniversite mezunu | 8 | 29.62±11.74 | 97.50 | | |
| Marka duyarlılığı | Okula gitmedi | 13 | 50.61±13.65 | 78.42 | 1.93 .747 | |
| | İlkokul mezunu | 86 | 54.59±9.24 | 94.59 | | |
| | Ortaokul mezunu | 53 | 55.69±10.54 | 97.86 | | |
| | Lise mezunu | 25 | 53.00±8.78 | 86.08 | | |
| | Üniversite mezunu | 8 | 52.00±15.91 | 89.06 | | |

Tablo 5’de görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri arasında marka bağlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre marka bağlılığı ölçeği eğitim değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır. [$k-w=2.89$, $p=.575$].

Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri arasında marka duyarlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır

($p>0.05$). Buna göre marka duyarlılığı ölçeği eğitim değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır. [$k-w=1.93$, $p=.747$]. Katılımcıların babalarının çalışma durumları arasında marka duyarlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre marka duyarlılığı ölçeği çalışma değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır [$k-w=4.22$, $p=.517$].

Tablo 8. Katılımcıların Annelerinin Çalışma Durumları İle Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeklerinin Puanları Açısından “Bağımsız Örneklem T” Testi İle Karşılaştırılması

| | Çalışma durumu | N | X | SS | T | P |
|-------------------|----------------|-----|-------|-------|------|------|
| Marka bağlılığı | Çalışıyor | 34 | 29.64 | 7.15 | 1.41 | .159 |
| | Ev hanımı | 151 | 27.81 | 6.74 | | |
| Marka duyarlılığı | Çalışıyor | 34 | 56.32 | 10.74 | 1.27 | .203 |
| | Ev hanımı | 151 | 53.84 | 10.09 | | |

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin çalışma durumları arasında marka bağlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı

fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre marka bağlılığı ölçeği çalışma değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır [$t=1.41$, $p=.159$].

Katılımcıların annelerinin çalışma durumları arasında marka duyarlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır

($p>0.05$). Buna göre marka duyarlılığı ölçeği çalışma değişkenine göre farklılık yaratmamaktadır [$t=1.27$, $p=.203$].

Tablo 9. Bireylerin Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı Ölçeklerinin Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

| | Marka duyarlılığı | |
|----------------|-------------------|-------|
| Markabağlılığı | r | .631 |
| | p | .000* |

* $p<0.05$

Bireylerin marka bağlılığı ve marka duyarlılığı ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki verilmektedir.

Marka bağlılığı ölçeği puanı ile madde duyarlılığı ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.631$, $p<0.05$). Buna göre marka bağlılığı ölçeğinden alınan puan arttıkça marka duyarlılığı ölçeğinden alınan puanda artmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı kapsamında, 14-19 yaş arası gençlerin marka bağlılığı ve duyarlılığını etkileyen faktörler belirlenerek analizleri yapılmıştır. Bunun için, cinsiyetin, aile gelirinin, ailenin eğitim durumunun ve annenin çalışıp çalışmamasının gençlerin marka bağlılığı ve marka duyarlılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

-Marka bağlılığı ve marka duyarlılığı düzeyleri arasında cinsiyet faktörünün anlamlı bir fark yaratmadığı, kız ve erkek öğrencilerin birbirine yakın derecede marka bağlılığı olduğu tespit edilmiştir. Aktuğlu ve Temel (2006) tarafından yapılan cinsiyet ve giysi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada ise kızların erkeklere oranla markalarla daha fazla ilgilendiği ve kızlar arasında marka bağlılığının daha fazla yaygın olduğu ortaya çıkmıştır.

-Bireylerin ailelerinin gelir düzeyleri arasında marka bağlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Ailesinin geliri 3501 TL ve üzeri olan katılımcıların diğer katılımcı-

lara oranla marka bağlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

-Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyleri arasında marka duyarlılığı ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Ailesinin geliri 3501 TL ve üzeri olan katılımcıların diğer katılımcılara oranla marka duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

-Eğitim düzeyi faktörünün marka bağlılığı ve marka duyarlılığı ölçeği arasında anlamlı bir fark yaratmadığı, eğitim düzeyi düşük ve yüksek ebeveynlerin çocuklarının birbirine yakın oranda marka bağlılığı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda babaların ve annelerin eğitim düzeyi ile marka bağlılığı ve marka duyarlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu, eğitim düzeyi arttıkça marka bağlılık ve marka duyarlılık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Sönmez, 2009).

-Annenin çalışıyor olmasının gençlerin marka bağlılık ve marka duyarlılık düzeyi üzerinde bir etkisinin olmadığı, annesi çalışan ve annesi çalışmayan gençlerin birbirine yakın oranda marka bağlılığı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda annenin çalışıyor olması ile marka bağlılığı ve marka duyarlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, annesi çalışan gençlerin annesi çalışmayan gençlere nazaran marka bağlılık ve marka duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sönmez, 2009).

-Genel olarak araştırma sonucunda gençlerin markalara önem verdiği, markaları ve son trendleri takip ettiği, ailesinin ekonomik gücü arttıkça marka bağlılıklarının da arttığı bilgisine ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Aktuğlu, K. I. ve Temel, A. (2006). Tüketici Markaları Nasıl Tercih Ediyor?:Kamu Sektörü Çalışanlarının Giysi Markalarını Tercihini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 43-59.
- Erdem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2007). Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 15-30.
- Tuncay, S. (2000). Türkiye’de Gençlik Sorunlarının Psikolojik Boyutu. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 231-258.
- Türkay, A. (2011). *Satın Alma Davranışları Açısından Üniversite Öğrencileri Arasında Marka Bağlılığının Önemi: Batı Akdeniz Üniversitesi Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, E. (2009). *Giyimde Marka Bağlılığı ve Marka Duyarlılığı: Gençler Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- WEB1, <http://www.nevzattarhan.com/marka-takintisi-hastalik-mi.html>. adresinden 19.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yarangümelioğlu, D. ve Büyüker-İşler, D. (2014). Marka bağlılığı ve Etnosentrizm Çerçevesinde Tüketici Satın Alma Davranışları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 91-111.
- Yaylacı, Ö. G. (1999). *Reklamda Stratejilerle Yönetim*. İstanbul: Alfa Basım.