Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

SERBEST ZAMAN EGZERSİZ ANKETİNİN ADOLESAN ÇAĞI ÖĞRENCİLERİ İÇİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Tennur Yerlisu Lapa
Akdeniz Üniversitesi
BESYO
Antalya
tennur@akdeniz.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Zehra Certel
Akdeniz Üniversitesi
BESYO
Antalya
zcertel@akdeniz.edu.tr

Kıvılcım Kaplan
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Antalya
tiger_kvlcm@hotmail.com

Arş. Gör. Gül Yağar
Hitit Üniversitesi
BESYO
Çorum
gulyagar@hitit.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Serbest Zaman Egzersiz Anketi'nin adolesan çağı öğrencilerinde geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Örneklem iki gruptan oluşmakta, birinci grup; güvenirlik için yapılan test-re-test için 100 öğrenciden, ikinci grup Açımlayıcı Faktör analizi uygulanan 9.-12. sınıflarda okuyan 13-19 yaş arası 527 kız, 386 erkek toplam 913 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak bireylerin serbest zaman içerisinde egzersiz aktifliğini ölçmek amacı ile Godin ve Shephard tarafından geliştirilen ve Yerlisu Lapa ve Yağar tarafından yetişkin bireylerde Türkçe uyarlaması yapılan "Serbest Zaman Egzersiz Anketi" kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin .74, .81 ve .48 olduğu ve toplam varyansın % 48 oranında açıklandığı saptanmıştır. Güvenirlik korelasyon katsayısı anketin geneline ilişkin .94, anketin sorularına ilişkin ise .90, .93 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Ayırt edici geçerlikte kız ve erkek öğrencilerin skorları arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak; serbest zaman egzersiz anketi adolesan çağı öğrencilerinde serbest zamandaki egzersiz düzeylerini belirlenmede geçerli ve güvenilir bir anket olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Serbest zaman, egzersiz, geçerlik, güvenirlik, adolesan.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF LEISURE TIME EXERCISE QUESTIONNAIRE FOR ADOLESCENTS

Abstract

The aim of this study is to validity and reliability study of leisure time exercise questionnaire in adolescents. The population of this study consist of two groups. First group consist of 100 students to reliability of test-re-test, second group consist of 527 girls and 386 boys applied exploratory factor analysis between 13-19 years and totally 913 students attending high school in Antalya. The Leisure-Time Exercise Questionnaire developed by Godin and Shephard and studied by Yerlisu Lapa and Yağar in adults was used as data collection to evaluate exercise activity of participants in leisure-time. It was determined that factor loadings of item was .74, .81 and .48 and that total variance was explained 48% result of exploratory factor analysis. Correlation coefficient of reliability was calculated as .94 related with overall of questionnaire and .90, .93 and .85 related with questions of questionnaire. In validity of criteria, it was found that a significant difference was found between scores of boys and girls students in favour of boys. In conclusion, it can be say that "The Leisure-Time Exercise Questionnaire" is a validity and reliability questionnaire to determine exercise levels of leisure-time in adolescent students.

Keywords: Leisure time, exercise, validity, reliability, adolescents.

GİRİŞ

Çağımızda artan endüstrileşme kişilerin yaşamlarında önemli değişiklere neden olmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda çalışma saatleri giderek azalmakta, kişilerin kendilerine daha çok zaman ayırabilmeleri mümkün olmaktadır. Bireylerin serbest zamanlarını fiziksel aktivite ve egzersiz ile değerlendirmeleri hem birey hem toplum sağlığı açısından önemli görülmektedir.

Serbest zaman kavramı hakkında birçok tanım yapılmıştır (Kelly, 1990; Tezcan, 1994; Mirzeoğlu, 2003; Bammel ve Burrus-Bammel, 1996). Mieczkowski (1990) ve Önder (2003) serbest zamanı; dıştan gelen zorlamalara bağlı kalmadan bireysel, eğlenme, hoşnutluk, mutluluk duygusu uyandıran, herhangi bir ücretin alınmadığı, kendi kendine olan, tatmin edici deneyimlerin yaşandığı zaman aralığı olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Russel (1996) ise olumlu bireysel doyum için sınırlamalar veya zamana bağlılık olmaksızın istediğinizi seçebilme özgürlüğünün olduğu, işten arta kalan zaman olarak ifade etmektedir. Tanımlar genel olarak ele alındığında; serbest zaman (leisure), zaman, aktivite ve deneyim olarak tanımlanmıştır. Aktivite olarak özgür zamanlarda yapılan aktiviteler, deneyim olarak ise, gönüllü ve içten olarak kendi isteğiyle yöneldiği aktivitelere dâhil olmasıdır (Mirzeoğlu, 2003). İnsanlar sahip oldukları serbest zamanlarını birçok farklı nedenlerle ve beklentilerle değerlendirmek üzere açık veya kapalı alanlarda, pasif ve aktif olarak, kentsel veya kırsal alanlarda serbest zaman etkinliklerine katılarak değerlendirmek istemektedir (Karaküçük, 2005). Serbest zaman aktivitelerine katılımın psiko-sosyal gelişime katkı sağladığını, her yaş grubunun spor, açık alan rekreasyonu ve diğer serbest zaman aktivitelerine sık ve düzenli bir şekilde devam etmesinin mutluluk düzeylerini arttıracağı ileri sürülmektedir (Kleiber, 1980; Patterson ve Carpenter, 1994).

Serbest zamanda yapılan fiziksel aktivite; farklı şiddetlerde olabilen kalp ve solunum sayısını arttıran oyunlar ve gün boyunca içinde birçok farklı aktiviteyi barındıran kavram olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, Sağlam, İnce, Savcı ve Arıkan, 2008). Fiziksel aktivitenin içinde yer alan egzersiz ise; fiziksel aktivitenin programlanmış hali olup, istemli bir şekilde ve belli bir program dâhilinde yapılan, fiziksel sağlığı belli oranda iyileştirmeyi hedefleyen düzenli, sistemli ve sürekli yapılan aktivitelerin tanımıdır (Kaya, Gedik, Bayram, ve Bahçeci, 2011). Örn. spor faaliyetlerini içeren, jogging, basketbol, futbol, tempolu yürüyüş, bisiklet, voleybol vb. aktiviteler serbest zaman fiziksel aktiviteleridir (Godin ve Shephard, 1985; Godin, 2011). Serbest zamanlarda yapılan egzersizin kilo kontrolü (Godin, Belanger-Gravel ve Nolin, 2008), stresten arınma (Giacobbi, Tuccittoa ve Frye, 2007), kemik ve kas sağlığı gelişimi (Pilutti, Dlugonski, Sandroff, Klaren ve Motl, 2014), depresyon (Hunt-Shanksa, Blanchard ve Reid, 2009) ve birçok ölümcül hastalık (Moore, Patel, Matthews, Berrington de

Gonzalez, Park ve diğ., 2012; Arem, Moore, Patel, Hartge, Berrington de Gonzalez, Visvanathan ve diğ., 2015) riskinin azaltılması gibi beden ve ruh sağlığına faydası bulunduğu bilinmektedir. Düzenli orta düzeyde egzersiz, depresyon ve anksiyeteyi azaltmakta, benlik imajı sosyal yetenekler ve sonucunda yaşam doyumunu arttırmaktadır. Bireyin akıl sağlığı ve genel olarak mutlu olma düzeyi (azalan stres, artan özsaygı ve özgüven), fiziksel aktivitelere katılım yolu ile arttırılabilir (Long, 1983; Tekin, 1997).

Düzenli olarak fiziksel aktivite yapılması hayat boyunca çeşitli hastalıklara yakalanmayı engelleyerek sağlıklı bireyler olunmasını sağlar. Ayrıca iş hayatındaki performans, ev içindeki aktiviteler, serbest zamanları değerlendirme kapasitesinde ve ruhsal durumumuzda olumlu artış sağladığı da bir gerçektir. Sağlıklı bir toplum yapısı için; bireylere çocukluk çağından itibaren fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırılıp, fiziksel aktivitenin günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu, bireysel sağlığın korunması ve ileriki yaşlarda karşılaşılacak sağlık tehditlerini en az seviyeye düşürmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu kazandırılmalıdır (Zorba, 2010).

Bilindiği gibi adolesan çağı, kişinin anatomik ve fizyolojik değişim ve gelişimlerinin maksimum düzeyde olduğu ve bazen bu değişikliklere adaptasyonda bir takım problemler yaşadığı bir dönemdir (Baltacı, 2008). Dünya Sağlık Örgütü; 10-19 yaş grubu arası adolesan çağ, 20-24 yaş grubu gençlik çağı ve 10-24 yaş grubu ise genç insanlar olarak tanımlamaktadır. Ergenlik çağının en önemli özelliği hızlı bir değişim yaşanmasıdır. Bu dönemin sonunda ebeveynleri ile erişkin tipi ilişki kurabilen, sağlıklı ve uzun süreli arkadaşlık ilişkileri olan, bağımsızlığını kazanmış, bireysel değerler sistemini oluşturmuş, mesleki hedeflerini belirlemiş, cinsel kimlik gelişimini tamamlamış, olumlu baş etme ve sorun çözme becerileri kazanmış bir erişkin olmaları beklenmektedir (Reif ve Elster 1998).

Karadağ (2008) yaptığı bir çalışmada, ergenlerin fiziksel aktivite düzeyi, ruhsal belirtiler ve yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkiler değerlendirmiş ve sporla uğraşanların sigara, alkol, madde ve ilaç kullanım sıklığının düşük, yaşam kalitesi puanlarının daha yüksek, depresyon puanlarının daha düşük, birine zarar verme ve bir şeyler kırıp/dökme istekleri daha az, ders çalışma ve kitap/gazete okuma sıklıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca Gilman, Meyers ve Perez (2004) yaptıkları çalışmada ise herhangi bir sosyal aktivitede yer almamanın veya katılınan sosyal aktivitenin belli bir program, denetim ve amaç çerçevesinde olmamasının akademik başarısızlık, anti-sosyal davranışlar, intihar ve yasa dışı madde kötüye kullanımı ile ilişki olduğunu göstermişlerdir. Bu nedenle bireyin katıldığı egzersiz düzeyinin bilinmesi sağlık statüsü, koruyucu ve tedavi edici yaklaşımlar yönü ile önemlidir (Öztürk, 2005). Fakat adolesanların sadece 1/3' ünün yeteri kadar fiziksel aktivitede bulunduğu önemli bir gerçektir (Aycan, 2015). Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü 2010 yılında küresel düzeyde 11-17 yaş adolesanların %81'i yetersiz fiziksel aktiviteye sahip ve adolesan kızların (%84) adolesan erkeklerden (%78) daha az aktif olduğunu raporlandırmıştır (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu [THSK], 2015).

Fiziksel aktivite düzeyini belirleyen pek çok anket olsa da serbest zaman içerisinde bireyin ne kadar aktif olduğunu belirleyen az anket mevcuttur. Bu açıdan Godin ve Shephard (1985, 1997) tarafından geliştirilen ve Yerlisu Lapa ve Yağar (2015) tarafından Türk popülasyonu için geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan «Serbest Zaman Egzersiz Anketi» oldukça önem teşkil etmektedir.

Godin ve Shephard (1985)'de, Serbest Zaman Egzersiz Anketi'ni (SZEA), bireylerin serbest zamanlarında katıldıkları egzersiz düzeylerini değerlendirmelerindeki ölçümleri kolaylaştırmak amacıyla geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri ankette her bir egzersiz düzeyinin şiddetini belirlemek amacıyla maksimum oksijen kapasitelerini ölçerek zorlayıcı, orta ve hafif şiddetli egzersiz düzeylerine ayırmışlardır. İlk olarak 1985 yılında yayınladıkları ve 1997 yılında revize ettikleri Serbest Zaman Egzersiz Anketi adını verdikleri çalışmalarını, 2011 yılında yayınlanan tekrar çalışmasında Godin (2011) anket ismini Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Anketi olarak değiştirmiştir. Uluslararası çalışmaların (Rowe, Mahar, Raedeke ve Lore, 2004; Gao, Harnack, Schmitz, Fulton, Lytle, Van Coevering ve diğ., 2006; Giacobbi Jr. ve diğ., 2007; Markland, 2009; Sao-Joao, Rodrigues, Gallani, Miura, Domingues ve Godin, 2013; Salvo, Reis, Hino, Hallal ve Pratt, 2015) bir çoğunda, bireyin günlük hayatta serbest zamanını puanlamak için Godin ve Shephard tarafından geliştirilen SZEA kullanılmaktadır. Yetişkinler için geliştirilen bu anket, adolesan öncesi ve adelosan çağında fiziksel aktivite ve egzersizin önemi açısından Jürisson

ve Jürimae (1996) tarafından 10, 12 ve 13 yaş çocuklarına ve Scerpella, Tuladhar ve Kanaley (2002) tarafından ergenlik çağı öncesi kız çocuklarına yönelik adapte edilmiştir.

Yerlisu Lapa ve Yağar (2015) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan serbest zaman egzersiz anketi yetişkinler için geliştirildiğinden dolayı anketin adelosan çağı gibi önemli bir döneme yönelik geçerlik ve güvenirliğinin yapılması ulusal yazıma katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Godin ve Shephard (1985, 1997) tarafından geliştirilen ve Yerlisu Lapa ve Yağar (2015) tarafından yetişkin bireylerde Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Serbest Zaman Egzersiz Anketi'nin (SZEA)" Adolesan çağı öğrencilerinde geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, lisede 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrenciler oluştururken, örneklemi; rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen iki gruptan oluşmaktadır. Birinci grup; anketin güvenirliği için yapılan test re test için 100 öğrenciden oluşurken, ikinci grup Açımlayıcı Faktör analizi uygulanan 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan 13-19 yaş arası 527 kız ($Ort_{yaş}$=16.18±1.41), 386 erkek ($Ort_{yaş}$=16,16±1.30) toplam 913 ($Ort_{yaş}$=16.17±1.36) öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak bireylerin serbest zaman içerisinde egzersiz aktifliğini ölçmek amacı ile Godin ve Shephard (1985, 1997) tarafından geliştirilen, Yerlisu Lapa ve Yağar (2015) tarafından yetişkin bireylerde Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Serbest Zaman Egzersiz Anketi (SZEA) - Leisure Time Exercise Questionnaire (LTEQ)" kullanılmıştır. Anket son 7 günde en az 15 dk. serbest zamanda yapılan fiziksel aktivite ile ilgili sorular içermekte ve son haftada kaç kez katılım sağlanan a) Zorlayıcı şiddette fiziksel aktiviteleri, b) Orta şiddette fiziksel aktiviteleri, c) Hafif şiddette fiziksel aktiviteleri belirlemeyi hedeflemektedir. Anketin toplam skoru hesaplaması için; zorlayıcı şiddette aktiviteler 9, orta şiddetli aktiviteler 5 ve hafif şiddette aktiviteler 3 skor ile çarpılarak toplanmaktadır.

Formül şu şekildedir;
Haftalık serbest zaman aktivitesi skoru = (9 x zorlayıcı şiddette) + (5 x orta şiddette) + (3 x hafif şiddette)
Hesaplanan değerler toplanarak genel olarak serbest zaman içerisinde bireyin aktifliğini değerlendirir. Bu değerlendirmede; 24 ve üzeri: ''Aktif'', 14 ile 23 arası: orta düzeyde aktif, 13 ve altı: ''yeteri kadar aktif değil'' şeklinde üç düzey olarak sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programlarıyla analiz edilmiştir. Anketin dil geçerliği Yerlisu Lapa ve Yağar (2015) tarafından yapılmış olan çalışmada sağlandığından dolayı, sorular birebir alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılabilmesi için verilerin uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Faktör analizine uygunluk kabul edildikten sonra anketin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Açımlayıcı faktör yapılmıştır. Güvenirlik için yapılan test-tekrar test Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Anketin ayırt edici geçerliğinin sınanması için cinsiyete göre serbest zaman egzersiz skorlarındaki fark, parametrik koşullar yerine gelmediğinden, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ile test edilmiştir.

İşlem Yolu

İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izinler alındıktan sonra, araştırma anketleri araştırmacılar tarafından Antalya ilindeki liselerde okuyan öğrencilere yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Gönüllü katılımın esas alındığı araştırmada anketin uygulamasından önce lise öğrencilerine anketle ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır. Anketin tamamlanması kişi başı yaklaşık 5 dakika zaman almıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla anketin adolesan çağı Türkçe'ye uyarlanması için uygulanan açımlayıcı analizi, ayırt edici geçerlik ve test re-test analizi yer almaktadır.

Geçerlik

Açımlayıcı Faktör Analizi: Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testlerinde KMO=.53, χ^2=157.40, *df*=45, p=.000 olarak hesaplanmıştır. Literatür, KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin ise anlamlı çıkması verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğunu (Ferguson ve Cox, 1993) belirtse bile Field (2000) KMO için alt sınırın .50 olması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmada için Temel Bileşenler Faktör Analizinde sonuçlar değerlendirilirken özdeğeri (Eigenvalue) > 1.0 olan faktörler değerlendirmeye alınmıştır. Analiz sonucuna göre, orjinal ankette olduğu gibi anketin özdeğeri 1'den büyük tek bir faktörde toplandığı ve toplam varyansın % 48'ini açıkladığı saptanmıştır. Ankette yer alan soruların faktör yük değerleri her üç madde için sırasıyla .74, .81 ve .48 olduğu görülmektedir. Tavşancıl (2002)'a göre ölçekteki maddeler için faktör yük değerleri .30 ve üzerinde olması önerilmektedir. Her üç madde de .30'un üzerinde bulunduğu için değerlendirmeye alınmıştır.

Ayırt Edici Geçerlik: Ayırt edici geçerlik için kız ve erkek öğrenciler Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış; kız ve erkek öğrenciler arasında serbest zaman egzersiz skorlarına göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p < .001$). Bu bulgu SZEA'nın ayırt edici geçerliğe sahip olduğunun bir göstergesidir (Tablo 1).

Tablo 1: Serbest Zaman Egzersiz Anketi Skorlarının Kız ve Erkek Öğrencilere göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anket	***Gruplar***	***n***	***Sıra Ortalaması***	***Sıra Toplamı***	***U***	***z***	***p***
SZEA Skorları	Kız	527	408.39	215219.0	76091.0	-6.509	.00*
	Erkek	386	523.37	202022.0			

*($p < .001$)

Güvenilirlik

Kararlılık Düzeyi: SZEA'nın kararlılık düzeyi, test tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. Anketin 3 maddelik formu, uygulamanın yapıldığı 100 öğrenciye 5 gün arayla tekrar uygulanmıştır. Elde edilen Spearman korelasyon katsayıları anketin geneline ilişkin .94, anketin sorularına ilişkin ise .90, .93 ve .85 olduğu ve ilişkinin anlamlı ve pozitif olduğu görülmektedir (p<.01). Bu sonuca göre ankette belirlenen faktörün ile kararlı ölçümler yapabildiği söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2: Anketin Test-Tekrar Test Sonuçları

		İkinci Uygulama		
		1	2	3
Birinci Uygulama	1. Zorlayıcı Şiddette Aktiviteler	.90*		
	2. Orta Şiddette Aktiviteler		.93*	
	3. Hafif Şiddette Aktiviteler			.85*

*($p < .001$)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, yetişkinler için Türkçe'ye adapte edilmiş olan SZEA'nin adolesan çağı öğrencileri için geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir.

Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testlerinde KMO=.53, χ^2=157.40, df=45, p=.000 olarak hesaplanmıştır. Field (2005) ise KMO değerini .50

ve üzerinde kabul edilebileceğini ve Barlett testinin anlamlılık düzeyinin ise .05'ten küçük olması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen değerler bu koşullarda veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. SZEA'nin yapı geçerliliğini sınamak amacı ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre orijinal ankette olduğu gibi anketin özdeğeri 1'den büyük tek bir faktörde toplandığı ve toplam varyansın % 48'ini açıkladığı saptanmıştır. Bu sonuç Godin ve Shephard (1985, 1997) tarafından ortaya konan tek faktörlü yapıyı desteklemektedir. Ankette yer alan soruların madde toplam korelasyonlarının her üç madde için sırasıyla .74, .81 ve .48 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2007), faktör yük değerinin .45 olmasının iyi bir ölçü olduğunu belirttiğinden dolayı, bu çalışmada soruların faktör yük değeri için elde edilen değerlerin iyi bir ölçüde olduğu söylenebilir.

Ayırt edici geçerlik için kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman egzersiz skorları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçları, kız ve erkek öğrencilerin toplam serbest zaman egzersiz skorları arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Literatür incelendiğinde serbest zaman fiziksel aktivite ve egzersiz düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkekler farklı nedenlerden dolayı daha çok fiziksel aktivite ve egzersize katılabilmektedirler (THSK, 2015). Ayrıca Türkiye'de serbest zamanlarda yapılan fiziksel aktivite durumu sorulduğunda erkeklerin % 23'ü yeterli, % 22'si orta ve % 55'i düşük düzeyde fiziksel aktiviteye kadınların ise %13 ü yeterli, %18'i orta ve %69'u düşük fiziksel aktiviteye sahip olduğu saptanmıştır (Yardım, 2015). Bu sonuçlar cinsiyetin fiziksel aktivite ve egzersiz açısından ayırt edici bir özellik taşıdığını göstermektedir.

Güvenirlik için yapılan test-tekrar test, Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Test sonucu korelasyon katsayısı anketin geneline ilişkin .94, anketin sorularına ilişkin ise .90, .93 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler pozitif yönde yüksek ve anlamlı korelasyonlara işaret etmektedir. Kline (2005), iki ölçüm arasındaki korelasyon düzeylerinin yüksek bulunmasının rasgele oluşan hataların minimum düzeye inmesini sağlayacağını vurgulamıştır. Bu sonuçlara göre SZEA'nin hem alt sorular hem de toplam skor açısından kararlı ölçümler yapabildiği ve ölçüm güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, serbest zaman egzersiz anketinin 13-19 yaş arası adolesan çağı öğrencilerinin serbest zamandaki egzersiz düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir anket olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı elde edilen verilerin sadece tek bir ildeki öğrenciler ile sınırlı olmasıdır. İleriki çalışmalarda literatürdeki diğer araştırmalarda (Godin ve Shephard, 1985; Jürisson ve Jürimae, 1996; Scerpella ve diğ., 2002) da olduğu gibi daha düşük örneklemlerle serbest zaman egzersiz anketi ile birlikte bazı fiziksel parametrelerin ölçülmesi ve bazı performans testlerinin yapılması faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Arem, H., Moore, S.C., Patel, A., Hartge, P., Berrington de Gonzalez, A., et. al. (2015). Leisure time physical activity and mortality: A detailed pooled analysis of the dose-response relationship. *JAMA Internal Medicine,* 175 (6), 959-967.

Aycan, Z. (2015). Obezite ve egzersiz. *T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Fiziksel Aktivite Çalıştayı*, (ss. 60-62). Ankara.

Baltacı, G. (2008). *Adolesan ve egzersiz.* T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı, Ankara: Klasmat Matbaacılık.

Bammel, G. & Burrus-Bammel, L.L. (1996). *Leisure & human behaviour.* (3rd Ed.), Dubuque, IA: Brown & Benchmark Publishers.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (8. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Ferguson, E. & Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(2), 84-94.

Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows.* London-Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publications.

Gao, S., Harnack, L., Schmitz, K., Fulton, J., Lytle, L., Van Coevering, P., et. al. (2006). Reliability and validity of a brief tool to measure children's physical activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 3, 415-422.

Giacobbi, Jr., P.R., Tuccittoa, D.E. & Frye, N. (2007). Exercise, affect, and university students' appraisals of academic events prior to the final examination period. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 261-274.

Gilman, R., Meyers, J. & Perez, L. (2004). Structured extra curricular activities among adolescents: Findings and Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools,* 41(1), 31-40.

Godin, G., Belanger-Gravel, A. & Nolin, B. (2008). Mechanism by which BMI influences leisure-time physical activity behavior. *Obesity*, 16(6), 1314-1317.

Godin, G. & Shephard, R.J. (1997). Godin leisure-time exercise questionnaire. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 29 June Supplement: S36–S38.

Godin, G. (2011). The Godin-Shephard leisure-time physical activity questionnaire*. Health and Fitness Journal of Canada*, 4(1), 18-22.

Godin, G. & Shephard, R. J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 10(3), 141-146.

Güçlü, M.B., Sağlam, M., İnce, D.İ., Savcı, S. ve Arıkan, H. (2008). *Hipertansiyon ve Egzersiz.* Ankara: Klasmat Matbaacılık.

Hunt-Shanksa, T., Blanchard, C. & Reid, R.D. (2009). Gender differences in cardiac patients: A longitudinal investigation of exercise, autonomic anxiety, negative affect and depression. *Psychology, Health and Medicine*, 14(3), 375-385.

Jürisson, A. & Jürimae, T. (1996). The validity of the Godin-Shephard physical activity questionnaire in children. *Biology of Sport*, 13(4), 291-295.

Karadağ, Ö. (2008). *Ankara'da bulunan yetiştirme yurtlarında yaşayan adolesanlarda sosyodemografik özelliklerin ve fiziksel aktivite düzeyinin ruhsal belirtiler ve yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kaya, A., Gedik, V.T., Bayram, F. ve Bahçeci, M. (2011). *Obezite, Dislipidemi, Hipertansiyon Hekim içinTanı ve Tedavi Rehberi.* Ankara: Miki Matbaacılık San. ve Tic.Ltd. Şti.

Kelly, J.R. (1990). *Leisure*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood, Cliffs.

Kleiber, D.A. (1980). Free time activity and psycho-social adjustment in college students: A preliminary analysis. *Journal of Leisure Research*, 12(3), 205-212.

Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (2nd Ed.), New York London: The Guilford Press.

Long, B.C. (1983). Aerobic conditioning and stress reduction: Participation or conditioning. *Human Movement Science* 2, 171-186.

Markland, D. (2009). The mediating role of behavioural regulations in the relationship between perceived body size discrepancies and physical activity among adult women. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 169-182.

Mieczkowski, Z. (1990*). World trend in tourism and recreation.* New York: Peter Lang Publishing.

Moore, S.C., Patel, A., Matthews, C.E., Berrington de Gonzalez, A., Park, Y. et. al. (2012). Leisure time physical activity of moderate to vigorous intensity and mortality: A large pooled cohort analysis. *PLOS Medicine*, 9(11), e1001335.

Önder, S. (2003). Selçuk üniversitesi öğrencilerinin rekreasyonel eğilim ve taleplerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *S.Ü. Ziraat Fakültesi Dergisi,* 17(32), 31-38.

Mirzeoğlu, N. (2003). *Spor bilimlerine giriş.* (Çoklu Yazar: Çelebi M. ve Özbey S.), Bölüm 8: Rekreasyon ss:227-259, Ankara: Bağırgan Kitapevi.

Öztürk, M. (2005). *Üniversitede eğitim-öğretim gören öğrencilerde uluslararası fiziksel aktivite anketinin geçerliği ve güvenirliği ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Patterson, I. & Carpenter G. (1994). Participation in leisure activities after the death of a spouse. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal,* 16(2), 105-117.

Pilutti, L.A., Dlugonski, .D, Sandroff, B.M., Klaren, R.E. & Motl, R.W. (2014). Internet-delivered lifestyle physical activity ıntervention ımproves body composition in multiple sclerosis: preliminary evidence from a randomized controlled trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 95, 1283-1288.

Reif, C.J. & Elster, A.B. (1998). Adolescent preventive services. *Primary Care,* 25(1), 1-21.

Rowe, D.A., Mahar, M.T., Raedeke, T.D. & Lore J. (2004). Measuring physical activity in children with pedometers: Reliability, reactivity, and replacement of missing data. *Pediatric Exercise Science*, 16, 343-354.

Russell, R.V. (1996). *Pastimes: The contex of contemporary leisure.* Dubuque. IA: Brown & Benchamark Publishers.

Salvo, D., Reis, R.S., Hino, A.A.F., Hallal, P.C. & Pratt, M. (2015). Intensity-specific leisure-time physical activity and the built environment among brazilian adults: A best-fit model. *Journal of Physical Activity and Health*, 12, 307-318.

Sao-Joao, T.M., Rodrigues, R.C.M., Gallani, M.C.B.J., Miura, C.T.P., Domingues, G.B.L. & Godin, G. (2013). Cultural adaptation of the Brazilian version of the Godin-Shephard leisure-time physical activity questionnaire. *Cadernos de Saúde Publica*, 31(9), 1825-1838.

Scerpella, T.A., Tuladhar, P. & Kanaley, J.A. (2002). Validation of the Godin-Shephard questionnaire in prepubertal girls. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(5), 845-850.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi,* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tezcan, M. (1994). *Boş zamanların değerlendirilmesi sosyolojisi.* Ankara: Atilla Kitapevi.

Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2015). Fiziksel Aktivite – Dünya Sağlık Örgütü 2015, Obezite, Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Dairesi Başkanlığı, T.C. Sağlık Bakanlığı,
http://fizikselaktivite.gov.tr/tr/fiziksel-aktivite-dunya-saglik-orgutu-2015/, 20 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

Yardım, N. (2015). Sağlık perspektifi ile beklentiler. *T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Fiziksel Aktivite Çalıştayı*, (ss. 7-10). Ankara.

Yerlisu Lapa, T. ve Yağar, G. (2015). Validity and reliability study of leisure time exercise questionnaire into Turkish. 2nd international sports science, *Tourism and Recreation Student Congress*, (pp.74-75). Afyon.

Zorba, E. (2010). Fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk ders notları. http://www.erdalzorba.com/categories_news.php?kat_id=9&kat, Fiziksel Uygunluk Ders Notları adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SERBEST ZAMAN ENGELLERİYLE BAŞ ETME, YAŞAM TATMİNİ VE VÜCUT ALGISININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Evren Tercan Kaas
Akdeniz Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
evrentercan@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin rekreasyonel aktivitelere katılımlarıyla ve serbest zaman engelleriyle baş etmeleriyle bağlantılı olarak yaşam tatminleri ve vücut algılarının incelenmesidir. Evren Akdeniz Üniversitesinde Seçmeli Beden Eğitimi dersi alan 3625 öğrenciden oluşurken, örnekleme 500 kişi seçilmiştir ($M_{yaş}$=22,29±2,12). Veri toplama araçları olarak "Serbest Zaman Engelleriyle Baş Etme Stratejileri", "Yaşam Tatmini" ve "Vücut Algısı" kullanılmıştır. İstatistiksel analizde Spearman Korelasyon, Mann-Whitney U analizleri uygulanmıştır. Sonuçta yaşam tatminiyle serbest zaman engelleriyle baş etme arasında pozitif anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Yine vücut algısı ve yaşam tatmini arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Gelecek çalışmalar için aynı parametrelerin farklı örneklemlerde ve demografik değişkenlerle ilişkiler çerçevesinde incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Rekreasyon, serbest zaman, serbest zaman engelleri, vücut algısı, yaşam tatmini.

EXAMINATION OF LEISURE NEGOTIATION, LIFE SATISFACTION AND BODY PERCEPTION IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The aim of the study is to examine life satisfaction and body perception of university students in relation with their recreational activity participation and leisure negotiation. Population consisted of 3625 students taking elective physical education courses, meanwhile 500 students were selected randomly to the sample (M_{age}=22,29±2,12). Data collection tools consisted of "Leisure Negotiation Strategies Scale", "Life Satisfaction Scale" and "Body-Cathexis Scale". In statistical analyses, Spearman Correlation and Mann-Whitney U analyses were used. According to the results, positive and significant correlations were obtainted between life satisfaction and leisure constraints negotiation. Besides, a significant correlation was obtianed between life satisfaction and body perception. For future studies investigation of the same concepts in different samples and comparisons according to demographic variables are recommended.

Keywords: Recreation, Leisure, Leisure constraints, Body Perception, Life Satisfaction.

GİRİŞ

Giderek gelişen serbest zaman literatüründe özellikle rekreasyon aktivitelere katılımın faydalarını inceleyen çalışmalar artmaktadır. Bunların bazıları sağlık ve fiziksel uygunluğa vurgu yaparken (Haines, 2001; Todd, Cayszczon, Carr ve Pratt, 2009), bazıları da psikolojik faydalara odaklanmıştır (Carruters ve Hood, 2004).

Rekreasyon aktivitelerinin bireylere daha kaliteli ve mutlu bir yaşam olanağını sunduğunu inceleyen çalışmalardan dolayı özellikle yaşam tatmini kavramı, serbest zaman katılımı ve serbest zaman katılımına yönelik algılarla sık ilişkilendirilmekte ve serbest zaman literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Diener,

Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından bireyin kendi belirlediği kritere göre kendi hayatına yönelik değerlendirmesi olarak tanımlanan yaşam tatmini, yaşama yönelik olumlu algıları ifade etmektedir. Yaşam tatminin serbest zamana yönelik olumlu algılarla ilişkilendirildiği ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin saptandığı çalışmalara sıkça raslanmaktadır. (Agyar, 2013; Brown ve Frankel, 1993; Huang ve Carleton, 2003).

Bireylerin serbest zamanda rekreasyon aktivitelerine katılmaları ise serbest zaman engellerini aşmaları yönündeki çabaların sonucunda gerçekleşmektedir. Serbest zaman engelleri bireyin serbest zaman faaliyetine katılmasını önleyen, ya da katılımla ilgili olarak yaşanan olumlu duyguları azaltan faktörlerin topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Jackson ve Henderson, 1995). Crawford ve Godbey (1987) tarafından serbest zaman engelleri içsel, kişilerarası ve yapısal engeller olarak sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte, bireylerin serbest zaman engellerini aşmak için geliştirdiği stratejilerin incelenmesi sonucu serbest zaman engelleri ile baş etme kavramı ortaya konmuş ve bazı bireylerin engellere karşı pasif davranmak yerine, serbest zaman aktivitelerine katılıma başladığı veya katılımlarını devam ettirdiği görülmüştür (Jackson, Crawford ve Godbey, 1993). Bu bulguların desteklediği bir çalışmaya göre lise öğrencileri serbest zaman engellerini adanmışlık ve zaman, beceri eksikliği, kişilerarası ilişkilerde sorunlar, sağlık ve fiziksel uygunluk, coğrafi erişebilirlik, maliyet, tesisler ve diğer engeller şeklinde belirlemişlerdir. Geliştirilen davranışsal stratejiler ise zamanı ayarlama, beceri edinme, kişilerarası ilişkileri değiştirme, finansal durumu geliştirme, fiziksel terapi, serbest zaman amaçlarını değiştirme ve diğer stratejiler şeklinde olmuştur (Jackson ve Rucks, 1995). Bu bulgulara dayanarak Hubbard ve Mannell (2001) rekreasyon alanında çalışan bir firmada serbest zaman engelleriyle baş etme stratejilerini incelemiştir. Burada incelenen stratejiler daha sonra Elkins (2004) tarafından rekreasyonel kampüs sporlarına adapte edilmiş ve Beggs, Elkins ve Powers (2005) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçeğe göre serbest zaman engelleriyle karşılaşan bireyler zaman yönetimi, beceri kazanma, kişilerarası ilişkiler, içsel onaylama fiziksel uygunluk ve finansal yönetim stratejilerini kullanarak engellerle baş edebilmektedir. Serbest zaman literatüründe çok farklı örneklem gruplarıyla çalışılmakla birlikte özellikle 1990'lı yıllardan sonra üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Balcı ve İlhan, 2006; Lapa ve Tercan, 2013; Lee, Wu ve Lin, 2012). Üniversite öğrencilerinin kampüs yaşamının sadece sınıflar veya laboratuvarlarla sınırlı olmadığı, serbest zaman katılımının akademik yoğunluğun atılabileceği imkanları sağlayabileceği ortaya konmuştur (Balcı ve İlhan, 2006).

Bu çalışmada incelenen bir başka kavram ise serbest zamanda özellikle spor aktivitelerine katılımla bağlantılı olarak vücut algısı ve bu kavramın yaşam tatmini ile olan ilişkisidir. Günümüz toplumlarında kitle iletişim araçlarının da yardımıyla bireylerin görünüşü önem kazanmakta, içinde bulunulan kültürün de etkisiyle ideal fiziki görünüş özellikleri belirlenmektedir. Bireylerin beden algısı kültürel ideal ve değerlerden, edinilen deneyimlerden, etkileşim içinde olup kendini diğer bireylerle karşılaştırmadan, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarından etkilenmektedir (Güçlü ve Yentur, 2008). Bireyin bu bilgiler kapsamında kendi bedeninden menuniyeti veya memnuniyetsizliği ise yaşamıyla ilgili bazı sonuçlara yol açmakta, diğer bireylerle ilişkilerini, etkileşimini etkilemekte ve bu etkileşim sırasında da kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmeye neden olmaktadır (Alagül, 2004).

Bütün bu çalışmaların ışığında bu araştırmada üniversite öğrencilerinde serbest zamanda rekreatif aktivitelere katılımla bağlantılı olarak yaşam tatmini, serbest zaman engelleriyle baş etme stratejileri ve vücut algısının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırmanın modeli tarama modeli olup amacına göre tanımlayıcı, yapılış zamanına göre kesitsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesinde seçmeli beden eğitimi derslerine katılan 3665 öğrenci içinden $n=Nt^2pq / d^2 (N-1) + t^2pq$ formülüyle elde edilen 348 öğrenci oluşturmuş, veri kayıpları göz önüne alınarak gönüllüler içinden 500 üniversite öğrencisi rastgele olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan bireylerin yaş ortalaması ise 22.29 ± 2.12 şeklindedir. Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bulguları

		n	%
Cinsiyet	Erkek	319	63.8
	Kadın	181	36.2
	Toplam	500	100.0
Doğum Yeri	Şehir	399	79.8
	Kasaba	64	12.8
	Köy	37	7.4
	Toplam	500	100.0
Algılanan Ekonomik Düzey	Çok iyi	63	12.6
	İyi	263	52.6
	Orta	156	31.2
	Kötü	18	3.6
	Toplam	500	100.0
Gelir Düzeyi	1000 TL. ve altı	25	5.0
	1001-2000 TL. arası	100	20.0
	2001-3000 TL. arası	91	18.2
	3001-4000 TL. arası	94	18.8
	4001-5000 TL. arası	127	25.4
	5001 TL ve üzeri	61	12.2
	Toplam	498	99.6

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracı olarak beş bölümden oluşmakta olan bir anket formu kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik bilgilerin ve ikinci bölümde rekreatif aktivitelere katılımın sorgulandığı bir form bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise Diener ve diğ. (1985) tarafından geliştirilen "Yaşam Tatmini Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Köker (1991) ve Yetim (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek 1 (Hiç Uygun Değil) ile 7 (Tamamıyla Uygun) arasında değişen Likert tipinde 5 maddeden ve tek bir boyuttan oluşmaktadır. Köker (1991) ölçeğin üç hafta arayla uygulanan test tekrar test tutarlılık katsayısının= .85 olduğunu belirlemiştir. Yetim (1991) ise düzeltilmiş split-half değerini=.75 ve Kuder Richardson-20 değerini ise =.78 olarak belirlemiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı bu çalışmada= .854 olarak elde edilmiştir.

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde Beggs ve diğ. (2005) tarafından son hale getirilmiş olan ve Yerlisu Lapa (2012) tarafından dil adaptasyonu, geçerlik, güvenirliği yapılan "Serbest Zaman Engelleri ile Baş Etme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır (Yerlisu Lapa, 2012; Yerlisu Lapa, 2014). 5'li Likert ölçeği olarak geliştirilmiş olan bu ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Zaman yönetimi, beceri kazanma, kişilerarası ilişkiler, içsel onaylama, fiziksel uygunluk ve finansal yönetim stratejileridir. Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach alpha katsayısı 0,70-0,77 arasında değişirken, doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksleri (GFI=0,85, AGFI=0,82, NFI=0,87, TLI=0,90, CFI=0,91, RMSA=0,072, SRMR=0,074). Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre de 31 soruluk ölçeğin 4 sorusu binişik olduğu için çıkarılmış ve 27 sorudan oluşan 6 faktörlük ölçeğin açıklanan varyans oranı= %53,86 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise güvenirlik katsayısı α=.923 olarak elde edilmiştir. Anket formunun beşinci bölümde ise vücut algısı ölçeği kullanılmıştır. Orijinal adı Body-Cathexis Scale (BCS) olan ölçek, 1953 yılında Secard ve Jurard tarafından geliştirilmiş, vücut bölümlerinden ya da işlevinden memnuniyetini belirleyen bir ölçektir. Ölçeğin ülkemizde kullanılan formu, 40 maddeden oluşan beş dereceli Likert tipi bir ölçme aracıdır En olumlu ifade 1 puan, en olumsuz ifade ise 5 puan almaktadır. Buna göre, alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 200'dür. Ölçekten alınan toplam puanın artması, kişinin vücut bölümlerinden ya da işlevinden duyduğu memnuniyetin azalmasını, puanın azalması ise memnuniyetin artmasını belirtmektedir. Ölçek, 1986 yılında Hovardaoğlu tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, madde test korelasyonları r=.45 ile r= .89 arasında ve Cronbach Alfa katsayısı r=.91 olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışması sonucunda; Maslow Psikolojik Güvenlik– Güvensizlik Testi ile beden doyumu korelasyonu r=-.32, benlik puanları

ile korelasyonu r=--.52 olarak elde edilmiştir (Kundakçı, 2005). Bu çalışma kapsamında ise güvenirlik katsayısı α=.942 şeklinde bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin analizinde yapılan istatistiksel analizler, SPSS 18.0 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Parametrik koşullar yerine gelmediğinden araştırmada Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığı Kolmogorov-Smirnov (verilerin normal dağılım durumu) ve Levene (varyansların eşitliği) testleri ile incelenmiştir. Korelasyon analizinde ise non-parametrik Spearman korelasyon katsayısı uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bulgular bölümünde sırasıyla katılımcıların rekreatif aktivite katılımları, yaşam tatmini, serbest zaman engelleriyle baş etme stratejileri ve vücut algılarına ilişkin bulguları yer almaktadır. Tablo 2'de katılımcıların rekreatif aktivitelere katılım durumları ve nedenleri ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Rekreatif Aktivitelere Katıldıkları Kişiler ve Katılım Nedenleri için Vurgu Sayıları

		Vurgu Sayısı	%	n
Rekreatif Aktivitelere Katıldıkları Kişiler	Tek başına	88	17.6	500
	Arkadaşlarla	467	93.4	500
	Aileyle	124	24.8	500
	Diğer	120	24.0	500
Rekreatif Aktivitelere Katılım Nedenleri	Eğlenceli olduğu için	403	80.6	500
	Arkadaşlarla beraber olma isteği	393	78.6	500
	Rahatlamak için	338	67.6	500
	Sıkıntıdan kurtulmak ve stres atmak için	215	43.0	500
	Yeni bir çevreye girmek için	70	14.0	500
	Çevredekilerin etkisi	229	45.8	500
	Yalnızlıktan kurtulma	221	44.2	500
	Mutluluk	349	69.8	500
	Yeni beceriler edinme ve kullanma	138	27.6	500
	Diğer	61	12.2	500

Katılımcılara rekreatif aktivitelere kimlerle katıldıkları sorulmuş, birden fazla yanıt verebildikleri bu soruya en çok vurgu yapılan seçenek arkadaşlarla katılım (%93.4) olmuş, bunu aileyle katılım (%24.8) takip etmiştir. Aktivitelere katılım nedenleri de sorulmuş, yine birden fazla yanıt verebilecekleri bu soruya ise en çok vurgu eğlenceli olduğu için (%80.6) ve arkadaşlarla olma isteği (%78.6) olmuştur (Tablo 2). Arkadaşların rekreatif aktivitelere katılım konusunda önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Tablo 3 'de katılımcıların rekreatif aktivitelere katılım düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Rekreatif Aktivitelere Katılım Düzeyleri

		Frekans	Yüzde
Haftalık katılım süresi	1-5 saat	57	11.4
	6-10 saat	168	33.6
	11-15 saat	158	31.6
	16 saat ve üzeri	117	23.4
	Toplam	500	100.0
Haftalık katılım sıklığı	1-2 kez	15	3.0
	3-4 kez	134	26.8
	5-6 kez	202	40.4
	7 kez ve üzeri	149	29.8
	Toplam	500	100.0
Spor Aktivitelerine Katılım	Aktif	58	11.6
	Pasif	442	88.4
	Toplam	500	100.0
Sosyal Aktivitelerine Katılım	Aktif	399	79.8
	Pasif	101	20.2
	Toplam	500	100.0
Kültürel Aktivitelere Katılım	Aktif	231	46.2
	Pasif	269	53.8
	Toplam	500	100.0

Katılımcılara haftalık olarak rekreatif aktivitelere katılım süreleri, sıklıkları sorulmuş, haftalık süre olarak 6-10 saati (%33.6) tercih ettikleri görülürken, haftalık katılım sıklığını 5-6 kez (%40.4) olduğu ortaya konmuştur (Tablo 3). Katılımcılar spor ve kültürel aktivitelere pasif, sosyal aktivitelere ise aktif katılımı tercih etmektedir. Tablo 4'de katılımcıların yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Çalışmadaki Ölçeklerden Aldıkları Ortalama Puanlar

Ölçekler	**n**	$\overline{X}$	**Ss**
Yaşam Tatmini			
Toplam Puan	500	3.26	1.17
Serbest Zaman Engelleriyle Baş Etme Stratejileri			
Zaman Yönetimi Stratejileri	500	2.75	.56
Beceri Kazanma Stratejileri	500	3.01	.81
Kişilerarası İlişkiler Stratejileri	500	2.97	.66
İçsel Onaylama Stratejileri	500	3.11	.97
Fiziksel Uygunluk Stratejileri	500	2.96	1.07
Finansal Yönetim Stratejileri	500	3.01	.95
Toplam Puan	500	2.95	.61
Vücut Algısı			
Toplam Puan	500	96.03	24.18

Katılımcıların yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde, 7'li Likert ölçeği olan yaşam tatmini ölçeğinden 3.26 ±1.17 şeklinde bir ortalamaya sahip oldukları ve bu değerin ortalamanın altında bir değer olduğu görülmektedir. Serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde ise genel ortalamanın 5'li Likert ölçeğine göre 2.95 ± .61 ile ortalamanın biraz üzerinde olduğu, katılımcıların en yüksek ortalamaya sahip oldukları baş etme stratejisinin 3.11 ±.97 ile içsel onaylama stratejileri olduğu, bunu

beceri kazanma ve finansal yönetim stratejilerinin izlediği görülmüştür. Vücut algısı ölçeğinin toplamından alınan puanın ortalaması 96.03±24.18 şeklindedir. Tablo 5'de Katılımcıların yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon analizi verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Ortalama Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

	Yaşam Tatmini	Zaman Yönetimi	Beceri Kazanma	Kişilerarası İlişkiler	İçsel Onaylama	Fiziksel Uygunluk	Finansal Yönetim	Vücut Algısı
Yaşam Tatmini	1	*.415****	*.357****	.286***	.287***	.409***	.435***	-.158***
Zaman Yönetimi	*.415****	1	.513***	.413***	.384***	.523***	.613***	-.097*
Beceri Kazanma	*.357****	.513***	1	.524***	.500***	.602***	.686***	-.350***
Kişilerarası İlişkiler	.286***	.413***	.524***	1	.457***	.571***	.527***	-.240***
İçsel Onaylama	.287***	.384***	.500***	.457***	1	.613***	.572***	-.268***
Fiziksel Uygunluk	.409***	.523***	.602***	.571***	.613***	1	.713***	-.373***
Finansal Yönetim	.435***	.613***	.686***	.527***	.572***	.713***	1	-.356***
Vücut Algısı	-.158***	-.097*	-.350***	-.240***	-.208***	-.373***	-.356***	1

*p<0.05; **p<0.01, ***p<0.001

Katılımcıların yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon analizi incelendiğinde, yaşam tatmini ile serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyonlar olduğu görülmektedir. Yaşam tatmini ile görülen en yüksek korelasyon sırasıyla finansal yönetim (r=.435, p<0.001), zaman yönetimi (r=.415, p<0.05) ve fiziksel uygunluk stratejileri (r=.409, p<0.001) arasında görülmüştür. Yaşam tatmini ve vücut algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında negatif yönde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır (r=-.158, p<0.001). İlişkinin negatif yönde olmasının nedeni vücut algısı ölçeği hesaplamalarında düşük vücut algısı puanlarının yüksek vücut algısı elde edilmesine neden olmasından kaynaklanmaktadır. Tablo 6'da katılımcıların yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar spor aktivitelerine aktif ve pasif katılımlarına göre karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların spor aktivitelerine katılım durumuna göre yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında bazı değişkenlerde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre spor aktivitelerine aktif olarak katıldığını ifade eden bireylerde ortalama olarak daha yüksek olsa da yaşam tatmini düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ve alt boyutlarına bakıldığında ortalamaların aktif katılım gösteren bireylerde daha yüksek olması ile birlikte anlamlı sonuçlar zaman yönetimi dışındaki stratejilerde görülmüştür. Bunlardan beceri kazanma stratejisini incelediğimizde bireylerin yeni beceriler öğrenmeye çalıştığı, spor aktivitesinin gerektirdiği beceriyi edinebilmek için uygulamalar yaptığı, gerekirse yardım aldığı görülmüştür. Kişilerarası ilişkiler boyutuna bakıldığında, aktif katılan bireyler etkinliklere birlikte katılacak kişiler bulma veya arkadaşlarını bu konuda ikna etme konusunda daha çok çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. İçsel onaylama stratejilerinde spora aktif katılanların iyi oldukları ve rekabet konusunda sıkıntı yaşamayacakları aktivitelere katılma konusunda daha olumlu stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Spora aktif katılan bireyler doğru beslenme, fiziksel uygunluğu geliştirme ve yaralanma risklerine karşı tedbirli olma konularında daha fazla çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca aktif katılımcılar aktivitelerin maliyetlerini karşılama konusunda da stratejiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Spora aktif katılan bireylerin vücut algısı toplam puanları diğer

bireylere göre daha düşük çıkmıştır. Bu da aktif katılımcıların vücutlarına yönelik algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Ortalama Puanların Spor Aktivitelerine Katılımlarına Göre Değerlendirilmesi

	Aktif Katılanlar (n=58)		Pasif Katılanlar (n=442)		Z	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Yaşam Tatmini	3.29	1.29	3.26	1.16	-1.087	p>0.05
Serbest Zaman Engelleri ile Baş Etme Stratejileri*	3.30	.59	2.91	.60	-4.339	P<0.001
-Zaman Yönetimi	2.90	.50	2.79	.57	-1.559	p>0.05
-Beceri Kazanma*	3.35	.77	2.97	.80	-3.456	P<0.001
-Kişilerarası İlişkiler*	3.32	.67	2.91	.65	-4.857	P<0.001
-İçsel Onaylama*	3.33	.91	3.08	.98	-1.906	P<0.001
-Fiziksel Uygunluk*	3.58	.92	2.94	.99	-4.595	P<0.001
-Finansal Yönetim*	3.62	.80	2.93	.94	-5.259	P<0.001
Vücut Algısı*	89.05	25.94	96.94	23.82	-2.156	P<0.05

*p<0.05

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde rekreasyon aktivitelerine katılım, yaşam tatmini, serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ve vücut algısı ile ilgili bulguların değerlendirilmesidir. Çalışmanın demografik bulguları incelendiğinde erkek katılımcıların ağırlıkta olduğu, çalışma grubunun daha çok şehirde doğmuş olan katılımcılardan oluştuğu ve hane halkı ekonomik düzeylerini iyi, yani ihtiyaçlarını karşılayabilir düzeyde algıladıkları görülmüş olup hane halkı gelir düzeyi ağırlıklı olarak 4000 TL ve altı civarındadır.

Öğrencilerin rekreasyon aktivitelerine katılım durumlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Katılımcılara rekreatif aktivitelere birlikte katıldıkları kişiler sorulmuş ve "Arkadaşlarla Katılırım" ifadesi en fazla vurgulanan ifade olmuştur. Katılım nedenleri sorulduğunda ise en fazla vurgu yapılan ifadeler "Eğlenceli olduğu için" ve "Arkadaşlarla beraber olma isteği" şeklindedir. Bu sonuçlardan üniversite öğrencileri için aktivitelere arkadaşlarla katılımın önemli olduğu sonucuna varılabilmektedir. Katılımcıların rekreatif aktivitelere haftalık katılım sürelerine bakıldığında ise ağırlıklı olarak haftada 6-10 saat arasında katıldıkları görülmektedir. Katılım sıklığı ise daha çok haftada 5-6 kez şeklindedir. Öğrenciler spor aktivitelerine ve kültürel aktivitelere pasif katılımı tercih ederken sosyal aktivitelere ise aktif katılımı tercih etmektedir.

Katılımcıların yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde, 7'li Likert ölçeği olan yaşam tatmini ölçeğinden 3.26 ±1.17 şeklinde bir ortalamaya sahip oldukları ve bu değerin ortalamanın altında bir değer olduğu görülmektedir. Serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde ise genel ortalamanın 5'li Likert ölçeğine göre 2.95 ± .61 ile ortalamanın biraz üzerinde olduğu, katılımcıların en yüksek ortalamaya sahip oldukları baş etme stratejisinin 3.11 ±.97 ile içsel onaylama stratejileri olduğu, bunu beceri kazanma ve finansal yönetim stratejilerinin izlediği görülmüştür. Ülkemizde yapılan bir çalışmada içsel onaylama stratejilerinin yani öğrencilerin iyi oldukları, başkalarıyla çatışmaktan ve rekabetten kaçındığı

aktivitelere katılma stratejileri yine bu sonuçlarla uyumlu çıkmıştır (Yerlisu Lapa ve Tercan, 2013). Bir başka çalışmada ise beceri kazanma stratejisi ve fiziksel uygunluk stratejisi üniversite öğrencileri tarafından daha çok kullanılmıştır (Tercan Kaas ve Çerez, 2016). Uluslar arası literatüre bakıldığında ise zaman yönetimi stratejisinin ön planda olduğu görülmektedir (Elkins, 2004; Jackson ve Rucks, 1995).

Vücut algısı ölçeğinin toplamından alınan puanın ortalaması 96.03±24.18 şeklindedir. Ölçekten alınacak puanın en düşük 40 en yüksek 200 olduğu düşünüldüğünde ortalamanın altında bir puan alındığı düşünülebilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın azalmasının bireyin vücudundan duyduğu memnuniyetin artmasını ifade ettiğinden bu puan genelde öğrencilerin memnuniyetsiz olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon analizi incelendiğinde, yaşam tatmini ile serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyonlar olduğu görülmektedir. Yaşam tatmini ile görülen en yüksek korelasyon sırasıyla finansal yönetim ($r=.435$, $p<0.001$), zaman yönetimi ($r=.415$, $p<0.05$) ve fiziksel uygunluk stratejileri ($r=.409$, $p<0.001$) ile gerçekleşmiştir. Yine üniversite öğrencilerine uygulanan bir çalışmada zaman yönetimi dışındaki stratejilerle yaşam tatmini arasında anlamlı korelasyonlar gerçekleşmiş, en yüksek korelasyona ise sırasıyla beceri edinimi ve fiziksel uygunluk stratejisi sahip olmuştur (Tercan Kaas ve Çerez, 2016). Bir başka çalışmada da fiziksel uygunluk ve beceri stratejileri pozitif yönde yüksek korelasyonlar göstermiştir (Tercan, 2014).

Yaşam tatmini ve vücut algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında negatif yönde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır ($r=-.158$, $p<0.001$). İlişkinin negatif yönde olmasının nedeni vücut algısı ölçeği hesaplamalarında düşük vücut algısı puanlarının yüksek vücut algısı elde edilmesine neden olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin vücutlarından duyduğu memnuniyetle yaşamlarından duyduğu memnuniyet arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların spor aktivitelerine katılım durumuna göre yaşam tatmini, vücut algısı ve de serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında bazı değişkenlerde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre spor aktivitelerine aktif olarak katıldığını ifade eden bireylerde ortalama olarak daha yüksek olsa da yaşam tatmini düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Literatüre bakıldığında ise genelde rekreasyonel spor aktivitelerine aktif katılımın anlamlı olarak yaşam tatminini yükselttiği çalışmalar yaygındır (Huang ve Carleton, 2003; Tercan Kaas, 2015).

Serbest zaman engelleri ile baş etme stratejileri ve alt boyutlarına bakıldığında ortalamaların aktif katılım gösteren bireylerde daha yüksek olması ile birlikte anlamlı sonuçlar zaman yönetimi dışındaki stratejilerde görülmüştür. Bunlardan beceri kazanma stratejisini incelediğimizde bireylerin yeni beceriler öğrenmeye çalıştığı, spor aktivitesinin gerektirdiği beceriyi edinebilmek için uygulamalar yaptığı, gerekirse yardım aldığı görülmüştür. Kişilerarası ilişkiler boyutuna bakıldığında, aktif katılan bireyler etkinliklere birlikte katılacak kişiler bulma veya arkadaşlarını bu konuda ikna etme konusunda daha çok çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. İçsel onaylama stratejilerinde spora aktif katılanların iyi oldukları ve rekabet konusunda sıkıntı yaşamayacakları aktivitelere katılma konusunda daha olumlu stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Spora aktif katılan bireyler doğru beslenme, fiziksel uygunluğu geliştirme ve yaralanma risklerine karşı tedbirli olma konularında daha fazla çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca aktif katılımcılar aktivitelerin maliyetlerini karşılama konusunda da stratejiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Spora aktif katılan bireylerin vücut algısı toplam puanları diğer bireylere göre daha düşük çıkmıştır. Bu da aktif katılımcıların vücutlarına yönelik algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Beden algısı bireyin kendini değerlendirmesinde önemli bir kavram olduğundan bu bulgu önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Ayrıca spora aktif katılmanın beden algısına etki ettiği ve aktif katılımcıların kendileriyle daha fazla ilgilendiği de ortaya konmuştur (Karagöz ve Karagün, 2015).

Bireylerin yetişkinlik dönemlerin şekillendirmede büyük önem taşıyan üniversite eğitimi mesleki bilgilerin edinildiği yer olmanın yanı sıra onların serbest zaman yaşam tarzlarının da belirginleşmeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde serbest zaman katılımı konusunda farkındalık yaşayan, bu katılımın gerek sağlık gerek

sosyalleşme gibi faydalarından yaşayan bireyler olumlu alışkanlıklar da edinebilmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerine yönelik literatür önem kazanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin serbest zaman katılımına yönelik çalışmaların prosfektif bir tasarımla düzenlenmesi, bir kohort oluşturulup bu katılımın gelecekteki yaşantıya yansımasının irdelenmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Alagül, Ö. (2004). *Farklı spor branşlarındaki sporcuların atılganlık ile beden algısı ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Agyar, E. (2013). Contribution of perceived freedom and leisure satisfaction to life satisfaction in a sample of Turkish Women. *Social Indicators Research*, 116(1), 1-15.

Balcı, V. ve İlhan, A. (2006). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 4(1), 11-18.

Beggs, B.A., Elkins, D.J. & Powers, S. (2005). Overcoming barriers to participation in campus recreational sports. *Recreational Sport Journal*, 29, 143-155.

Brown, B. A. & Frankel, B. G. (1993). Activity through the years: Leisure, leisure satisfaction, and life satisfaction. *Sociology of Sport Journal*, 10, 1–17.

Carruthers, C.P. & Hood, C.D. (2004). The power of the positive. Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal,* 38(2), 225-245.

Crawford D.W. & Godbey, G. (1987). Reconceptualizing barriers to family leisure. *Leisure Sciences*, 9, 119-127.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Elkins, D.J. (2004). *Levels of perceived constraint: A comparative anaylsis of negotiation strategies in campus recreational sports*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Indiana.

Güçlü, M. ve Yentür, J. (2008). Milli takım düzeyindeki elit bayan sporcuların kişisel ve sosyal uyum düzeyleri ile bedenlerini algılama düzeylerinin karşılaştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(4), 183-192.

Haines, D.J. (2001). Undergraduate student benefits from university recreation. *NIRSA Journal*, 25, 25-33.

Huang, C.Y. & Carleton, B. (2003). The relationship among leisure participation, leisure satisfaction and life satisfaction of college students in Taiwan. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 1(2), 129-132.

Hubbard, J. & Mannell, R.C. (2001). Testing competing models of the leisure constraints, negotiation process in a corporate employee recreation setting. *Leisure Sciences*, 23, 145-163.

Jackson E.L. & Henderson, K.A. (1995). Gender based analysis of leisure constraints. *Leisure Sciences*, 17, 61-51.

Jackson, E.L., Crawford, D.W. & Godbey, G. (1993). Negotiation of leisure constraints. *Leisure Sciences*, 15, 1-11.

Jackson, E.L. & Rucks, V.C. (1995). Negotiation of leisure constraints by junior-high and high-school students: An exploratory study. *Journal of Leisure Research*, 27, 85-105.

Karagöz, N. ve Karagün, E. (2015). Profesyonel sporcuların beden imajı üzerine bir çalışma. *Sport Sciences (NWSASPS),* 10(4), 34-43.

Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kundakçı, A.H. (2005). *Üniversite öğrencilerinin yeme tutumları, benlik algısı, vücut algısı ve stres belirtileri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Lee, C-J, Wu, C-S & Lin, C-T. (2012). Leisure activity and coping with stress: Adolescents as case study. *Quality and Quantity*, 46, 979-991.

Todd, M.K., Cayszczon, G., Carr, J.W. & Pratt, C. (2009). Comparison of health and academic indices between campus recreation facility users and nonusers. *Recreation Sport Journal*, 33, 43-53.

Tercan Kaas, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde rekreasyon aktivitelerine katılım, yaşam tatmini, algılanan stres ve benlik saygısının incelenmesi*. 3. Rekreasyon Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, (ss. 534-543).

Tercan, E. (2014). Perceived social support from family, participation in recreational sport activities, leisure negotiation and life satisfaction in university students. *Mevlana International Journal of Education (MIJE),* 4(1), 260-273.

Tercan Kaas, E. ve Çerez, H. (2016). Examination of leisure negotiation, self-esteem, life satisfaction in participation of campus recreational sports. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 7(1), 67-85.

Yerlisu Lapa, T ve Tercan, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman engelleri ile baş etme stratejilerinin rekreatif aktivitelere katılımlarına gore analizi. *II. Rekreasyon Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı,* (ss.408-416).

Yerlisu Lapa, T. (2013). Life satisfaction, leisure satisfaction and perceived freedom of park recreation participants. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1985-1993.

Yerlisu Lapa, T. (2012). Leisure negotiation strategies scale: A study of validity and reliability for university students, *12th International Sport Sciences Congress Proceedings Book* (pp. 745-750).

Yerlisu Lapa, T (2014). Leisure negotiation strategies scale: A study of validity and reliability for university students. *South Africa Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation,* 36(3), 201-215.

Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLERİN EĞİTMENLİK ROLLERİNİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME KURAMI TEMELİNDE İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ülkü Tosun
Fatih Üniversitesi
ulku.tosun@fatih.edu.tr

Meryem Bahar
Fatih Üniversitesi
meryembahar87@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı; dönüştürücü öğrenme kuramı temelinde; yetişkin eğitimcilerinin sergiledikleri "eğitmenlik rollerinin," öğrenme etkinliklerine katılan yetişkinlerde dönüşümü gerçekleştirme durumlarının katılımcı yetişkinlerin algıları açısından incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile King (2009) tarafından geliştirilen ve Şahin-İzmirli (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğrenme Etkinlikleri Anketi' uygulanmıştır.

Örneklem, 2015 yılında İstanbul'daki 6 vakıf üniversitesinin sürekli eğitim merkezlerinde ve 3 farklı kamu kuruluşunda düzenlenen eğitim programlarına katılan 217 yetişkinden oluşmaktadır. Nicel verilerin analizi için betimsel istatistikler ve ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yetişkinlerin % 25.3'ünün katıldıkları eğitim programı kapsamında dönüşüm yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iyi bir ortalama olan bu bulgunun daha çok iyileştirilmesi için yetişkin eğitimcilerinin güncel yetişkin öğrenme kuramlarını takip ederek eğitim içeriklerini bu kuramlara göre güncellemeleri önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitmenlik rolü, yetişkin eğitimi, yetişkin davranışlarında değişim, dönüştürücü öğrenme.

AN INVESTIGATION OF THE ROLES OF TRAINERS WORKING WITH ADULTS IN TERMS OF TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY

Abstract

The purpose of the study is to analyze the "trainer roles" in terms of the perceptions of participant adults and the states of realizing transformation in the participants on the basis of transformative learning theory.Mixed research model has been preferred for this research including both quantitative and qualitative methods. The data collection tools are both a demographic variables questionnaire and the "Learning Activities Survey."

The study group is comprised of 217 adults who participated courses in 2015 organized by six universities and three public institutions in Istanbul. Descriptive statistics and chi-square test of independence have been applied for analyzing the obtained quantitative data. For analyzing the qualitative data the content analysis method have been applied. According to the research results, 25.3 % of adults experienced transformation depending on the training program they participated. It can be suggested that adult trainers should update training contents on the basis of current learning theories.

Key Words: Trainer roles, adult training, changes in adult behavior, transformative learning .

GİRİŞ

Günümüzde yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri hızla artmaktadır. Yetişkin eğitiminden beklenen verimin alınabilmesi için, yetişkin eğitimcilerinin kendi uzmanlık konularına ek olarak yetişkinlerin öğrenme özellikleri ve süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğretim faaliyetlerini bu bilgiler ışığında gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Bülbül, 1991).

Yetişkin Eğitimi

Günümüzde teknolojik bilgi, kültürel ve sosyal değerler hızla değişmekte ve gelişmektedir. Drucker (1996) gelişmiş toplumlarda eğitim sisteminin okullarla sınırlı olmadığını, eğitimin sürekli hale geldiğini, ileri seviyede eğitim almış olan kişilerin bile her an eğitimlerini sürdürebileceğini ve kendini geliştirebileceğini belirtir. Miser (2002) ise bilgi ve becerilerin kısa sürede eskiyerek önemini yitirdiği için her yaştan bireyin kendini geliştirmek üzere kendilerine uygun olan eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılmaları gerektiğini ifade eder.

Ülkemizde yaygın olarak kullanılan "halk eğitimi," diğer ülkelerde kullanılan "sürekli eğitim" ve "yaşam boyu eğitim" kavramları, "yetişkin eğitimi" ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Penirci, 2014:10).

Yetişkin Eğitiminde Eğitimcinin Rolü

Okçabol'a (2006) göre yetişkin eğitimcilerinin mesleki bilgiye sahip olmakla birlikte insancıl, hoşgörülü, başkalarını anlayabilen, insana ve insanın yeteneklerine inanan, toplumsal bilinci, liderlik becerisi, hayat tecrübesi olan, kültürlü, vizyoner ve eleştirel düşünme becerisine sahip eğitimciler olmaları gerekir. Çünkü yetişkin eğitimcileri, uzmanlık alanı dışında kendisinden daha bilgili, deneyimli ve kültürlü olma ihtimali olan, eğitime gönüllü olarak katılmış yetişkin bireylerle çalışırlar.

Yetişkin eğitimcisinin rolü öğretmekten daha çok kolaylaştırmaktır. Çünkü yetişkinler kendi sorumluluklarının ve sahip oldukları hakların farkında olan öz-yönelimli bireylerdir (Duman, 2007).

Tough'a (1979) göre ise ideal yetişkin eğitimcisi; öğreneni kabul eder, önemser ve ciddiye alır. Yardım etmeye isteklidir. Onaylayıcı, destekleyici, teşvik edicidir. Öğrenene eşit bir insan olarak bakar. Öğrencinin ihtiyaçları, hedefleri ve istekleri doğrultusunda öğrenciye yardımcı olur. (Akt. Knowles, 1996; Adapted, 2004).

Yetişkin Öğrenmesinin Kuramsal Gelişimi

1920'li yıllarda "Yetişkinler öğrenebilir mi?" sorusuyla başlayan tartışmalar yetişkin öğrenmesi kuramının temellerini atmıştır. (Gültekin, 2007). Bu süreçte yetişkin eğitimcileri çeşitli modeller, ilkeler ve kuramlar geliştirmeye odaklamışlardır (Merriam, 2013). 1980'lerden sonra ise yetişkin öğrenmesi konusunda üç temel kuram ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar sırasıyla Andragoji, Öz Yönelimli Öğrenme ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı'dır (Güvercin ve Seçkin, 2009 ; Merriam, 2013; TEAL, 2015).

a.**Andragoji :** "Yetişkinlerin kendisini gerçekleştirebilmesi için yetişkin öğrenmesine yönelik en gerçekçi yöntem" olarak tanımlanır (Brookfield, 1986, s. 34). 1970'li yıllarda ise Amerikalı yetişkin eğitimcisi Knowles, andragojiyi, pedagoji ile paralel şekillendirerek 'yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı' olarak tanımlar (Duman, 2007).

b.**Öz-Yönelimli öğrenme :** Andragojinin temel varsayımlarından biri olan yetişkinlerin olgunlaştıkça öz yönelimli bireyler haline geldiği ve bağımsız bir benlik algısına sahip olduğu varsayımına dayanır. Öz yönelimli öğrenme üzerine yapılan çalışmaların temeli Tough (1971) tarafından oluşturulmuştur (Akt.Akçay, 2012).

c.**Dönüştürücü öğrenme kuramı:** Dönüştürücü öğrenme kuramı, 1978 yılında Jack Mezirow tarafından geliştirilmiştir (Sayılan, 2013). Herod (2002), dönüştürücü öğrenmeyi; bireyin kişisel ve entelektüel olarak gelişmek ve olgunlaşmak için kendi varsayımlarını, inançlarını, hislerini ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesi olarak tanımlar. O'Sullivan (2003) ise dönüştürücü öğrenmeyi farkındalık değişimi olarak değerlendirir.

Dönüştürücü öğrenme kuramının özellikleri

Dönüştürücü öğrenme kuramının merkezinde; yetişkinlerin kendilerini eleştirel bir şekilde tanımaya çalışma, geçmiş deneyimlerini değerlendirme ve bu deneyimleri yorumlayarak yeniden adlandırma süreçleri bulunmaktadır. (Mezirow J., 1994 ; Kitchenham, 2008).

Merriam (2013:112) 1990'lı yıllarda bu öğrenme kuramının yetişkin öğrenmesi alanında bilimsel etkinliğin merkezine taşındığını ve bu nedenle 1990'lı yılların "dönüştürücü öğrenme on yılı" olarak tanımlanabileceğini ifade eder. Dönüştürücü öğrenme on aşamada meydana gelmektedir (Mezirow, 2000). Mezirow'a (1994) göre bu dönüşüm aşamalarının belirli bir sırada gerçekleşmeyebilir ve bireyler bazı aşamaları deneyimlemeden sonraki aşamalara geçebilir.

Mezirow'un 10 Dönüşüm Aşaması (Mezirow, 1991; Mezirow, 1994; Mezirow, 1997; Mezirow, 2000, s. 22; Kitchenham, 2008, s. 105; Mezirow ve Taylor, 2009):

1. İkileme düşme: Bireyin öğrenmesi tetiklenir. Bireyler içsel karmaşa yaşarlar ve ikileme düşerler.
2. Öz inceleme: İkilem içerisindeki birey, geliştirdiği farklı bakış açısı ile korku, utanç, suçluluk gibi duygulara kapılır. Bu duygular, bireyi eski bakış açısıyla yeni bakış açısını karşılaştırmaya zorlar.
3. Eleştirel değerlendirme: Birey sahip olduğu fikir, inanç, duygu ve varsayımlar üzerine eleştirel bir değerlendirme yapar.
4. Farkına varma: Birey iç dünyasında yaşadığı huzursuzluğun ve bakış açısındaki dönüşümün farkına varır ve çevresiyle paylaşabilir.
5. Keşfetme: Birey yeni bakış açısına göre kendisine yeni roller, ilişkiler ve eylemler için alternatifler bulur.
6. Eylem planı hazırlama: Birey, "Keşfetme Aşaması"nda bulduğu alternatif yollara ilişkin sahip olduğu yeni bakış açısıyla eylem planları hazırlar.
7. Bilgi ve beceri edinimi: Birey, hazırladığı eylem planını uygulayabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri öğrenir.
8. Yeni rollerin denenmesi: Birey öğrendiği bilgi ve beceriler ışığında eylem planında belirlediği yeni bir rolü geçici olarak dener. Bu deneme sırasında bireyin "acaba nasıl olacak," "neyi değiştirecek" gibi endişelere kapılması beklenir.
9. Yeterlilik ve özgüveni oluşturma: Birey yeni rolüne ilişkin yeterliliklerini ve özgüvenini bir işte uygulayarak ya da deneyerek geliştirir.
10. Bütünleştirme: Birey, yeni rolünü yaşamına entegre eder. Bu aşamaya gelindiğinde bireyin geliştirdiği yeni roller ve bakış açıları artık birey tarafından benimsenmiş ve günlük yaşamda uygulanmaya başlanmış olur.
    Bu kuramda eğitimci; (1) Yansıtmacı yorumlayıcı, (2) Dönüştürmeci aydın, (3) Kolaylaştırıcı, (4) Diyalog başlatıcı, (5) Öğrenci öğretmen, (6) Katalizör, (7) Empatik kışkırtıcı gibi sıfatlarla nitelendirilir (Sayılan, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; dönüştürücü öğrenme kuramı temelinde; yetişkin eğitimcilerinin sergiledikleri "eğitmenlik rollerinin," öğrenme etkinliklerine katılan yetişkinlerde değişim ve dönüşümü gerçekleştirme durumlarının katılımcı yetişkinlerin algıları açısından incelenmesidir.

Araştırma Soruları

- Yetişkinler katıldıkları eğitim programları sonucunda dönüşüm(değişim) yaşamakta mıdır?
- Yetişkinler dönüşüm(değişim) yaşama potansiyeline sahip midir?
- Yetişkinler katıldıkları eğitim programı sonucunda hangi dönüşüm aşamasında bulunmaktadırlar?
- Yetişkinlerin dönüşümünü kolaylaştıran unsurlar nelerdir?
- Yetişkinlerin eğitim kurumlarında yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- Eğitim programlarına katılan yetişkinlerin dönüşüm yaşadıkları alanlar nelerdir?

YÖNTEM

Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmanın, nicel olarak değerlendirilen bölümünde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut durumu, sürece müdahale etmeden olduğu şekliyle

betimlemeyi amaçlar. (Fraenkel ve Wallen, 2003). Araştırmanın içerik analizi tekniğinin kullanıldığı nitel olarak değerlendirilen bölümünde veriler, aynı konu alanından toplanmış nicel verilerin güvenilirliğini artırmak, açıklayıcı bilgi sağlamak, yorum ve önerileri genişletmek amacıyla kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma verileri 2015 yılı içinde İstanbul ilindeki 6 vakıf üniversitelerine bağlı olarak faaliyet gösteren sürekli eğitim merkezleri ve kamu kuruluşları tarafından gerçekleştirilen kurslara katılan yetişkinlerden toplanmıştır. Araştırmaya toplam 125 kadın ve 92 erkek olmak üzere 217 kişi katılmıştır.

Tablo 1: Ankete Katılan Kişilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Tablo

Cinsiyet	**F**	**%**
Kadın	125	57.6
Erkek	92	42.4
Toplam	217	100
Yaş		
21 yaş altı	16	7.4
21-24	29	13.4
25-29	65	30
30-39	70	32.3
40-49	30	13.8
50-59	7	3.2
Toplam	217	100
Medeni Durum		
Bekâr	110	50.7
Evli	95	43.8
Dul	12	5.5
Toplam	217	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Öğrenme Etkinlikleri Anketi' olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

1.Kişisel Bilgi Formu : Araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak geliştirilmiştir.

2.Öğrenme Etkinlikleri Anketi : King (2009) tarafından geliştirilen anket 2012 yılında Özden Şahin-İzmirli tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Şahin-İzmirli, 2012). King'in (2009) kitabında önerdiği gibi 1., 2., 3. ve 5. sorulardan elde edilen nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilerek katılımcıların dönüşüm yaşama durumları belirlenmektedir.

King (2009), yetişkinleri, dönüşüm yaşama durumuna göre gruplandırmıştır. Çizelgeyi *Perspektif Dönüşüm İndeksi (Perspective Transformation Index)* olarak isimlendirmiştir. Eğer kişiler katıldıkları eğitim programı nedeniyle dönüşüm yaşıyorlarsa Perspective Transformation-3 (PT3), eğitim dışı farklı bir sebepten dolayı dönüşüm yaşıyorlarsa Perspective Transformation-2 (PT2), dönüşüm yaşamıyorlarsa Perspective Transformation-1 (PT1) grubunda yer almaktadırlar.

Verilerin Analizi

King'in (2009) kitabında önerdiği gibi nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilerek katılımcıların dönüşüm yaşama durumları belirlenmiştir.

Nicel verilerin analizi: King'in (2009) *Handbook of The Evolving Research of Transformative Learning* isimli kitabında anketlerin analizleri için önerdiği şekilde verilerin analizinde (1) betimsel istatistikler (yüzde, frekans) (2) sorularla katılımcıların özellikleri arasında çapraz tablolar oluşturularak ki-kare analizleri yapılmıştır.

Nitel verilerin analizi: Açık uçlu sorulara verilen cevapların analizi, içerik analizi yöntemine göre yapılmıştır.

BULGULAR

1.Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

1.1. Yetişkinlerin katıldıkları eğitim programları sonucunda yaşadıkları dönüşüm

Tablo 2: Yetişkinlerin Dönüşüm Yaşama Durumuna İlişkin Bulgular

Dönüşüm Yaşama Durumu	f	%
Eğitim Sebebiyle Dönüşüm Yaşama (PT3)	55	25.3
Başka Bir Sebepten Dönüşüm Yaşama (PT2)	47	21.7
Dönüşüm Yaşamama (PT1)	115	53
Toplam	217	100

Araştırmaya katılan yetişkinlerin sadece %25.3'ü katıldığı eğitim programı sebebiyle dönüşüm yaşadığını (PT3) ifade etmiştir. Araştırmada katılımcıların çoğunun (%74.7), dönüşüm yaşamadığı veya eğitimden farklı bir sebeple dönüşüm yaşadığı ortaya çıkmıştır.

1.2. Yetişkinlerin dönüşüm yaşama potansiyelleri

Tablo 3: Yetişkinlerin Geçmiş Davranış ve Kararlarını Tekrar Tekrar Değerlendirme Durumlarına İlişkin Bulgular

Soru	Yanıt	F	%
Kendinizi, geçmiş davranışlarınızı veya önceki kararlarınızı tekrar tekrar düşünen biri olarak tanımlar mısınız?	Evet	191	88
	Hayır	26	12
Toplam		217	100

Tablo 3'teki bulgular, yetişkinlerin sahip olduğu dönüştürücü öğrenme deneyimi yaşama potansiyelini belirlemeye yöneliktir (King, 2009, s. 40). Katılımcıların %88'i dönüştürücü öğrenme deneyimi yaşama potansiyeline sahiptir.

1.3. Yetişkinlerin katıldıkları eğitim programı sonucunda ulaştıkları dönüşüm aşamaları

Tablo 4: Yetişkinlerin Bulundukları Dönüşüm Aşamalarına İlişkin Bulgular

Mezirow'un 10 Dönüşüm Aşaması	Maddeler	f	%
1.İkileme Düşme	a. normal davranış şeklimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım.	29	13.4
	b. sosyal rollerle ilgili fikirlerimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım (Bir anne veya babanın neler yapması gerektiği veya bir yetişkin gencin nasıl davranması gerektiği sosyal rollere örnektir).	29	13.4
2.Öz İnceleme	c. fikirlerimi sorguladıkça önceki inançlarıma ya da rollerle ilgili beklentilerime artık katılmadığımı fark ettim.	14	6.5
	d. "c" seçeneğinin aksine fikirlerimi sorguladıkça hala önceki inançlarım ve rollerle ilgili beklentilerime benzer düşündüğümü fark ettim.	24	7.8

3.Eleştirel Değerlendirme	g. geleneksel sosyal beklentilerle ilgili kendimi rahatsız hissettim.	6	2.8
4.Farkına Varma	e. diğer bireylerin de kendi inançlarını sorguladıklarını fark ettim.	2	0.9
5.Keşfetme	f. her zamanki inançlarım ve rollerimden farklı bir şekilde davranmayı düşündüm.	14	6.5
6.Eylem Planı Hazırlama	i. yeni davranış biçimlerini benimsemek için bir yol bulmaya çalıştım.	19	8.8
7.Bilgi ve Beceri Edinimi	j. yeni davranış biçimlerini benimsemek için gereksinim duyduğum bilgileri topladım.	18	8.3
8.Yeni Rollerin Denenmesi	h. yeni rollerde daha rahat ve güvende olurum diye bu rolleri denedim.	12	5.6
9.Yeterlilik ve Özgüveni Oluşturma	k. yeni davranışıma yönelik tepki ve dönütler hakkında düşünmeye başladım.	18	8.3
10.Bütünleştirme	l. harekete geçtim ve bu yeni davranış biçimlerini benimsedim.	36	16.7
-	m. Yukarıdaki ifadelerin hiçbiri benim durumumu tanımlamıyor.	87	40.3

Not: Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildiler.

Katılımcıların çoğunluğu (%40.3) “m.Yukarıdaki ifadelerin hiçbiri benim durumumu tanımlamıyor” seçeneğini işaretlemişlerdir. İkinci olarak en çok işaretlenen seçenek ise “l.harekete geçtim ve bu yeni davranış biçimlerini benimsedim” (%16.7) seçeneğidir.

1.4. Yetişkinlerin dönüşümünü kolaylaştıran unsurlar

Tablo 5**:** Yetişkinlerin Eğitim Almaya Başladığından Beri Değişim Yaşamasına İlişkin Bulgular

Soru	**Yanıt**	**F**	**%**
Bu kurumda eğitim almaya başladığınızdan beri; değerleriniz, inançlarınız, fikirleriniz ya da beklentilerinizin değiştiğini fark ettiğiniz bir an yaşadınız mı?	Evet	116	53.5
	Hayır	101	46.5
Toplam		217	100

Katılımcıların %53.5’i eğitim aldıkları kurumda eğitim almaya başladıklarından beri değerlerinin, inançlarının, fikirlerinin veya beklentilerinin değiştiğini fark ettiği bir anı yaşadıklarını belirtmişlerdir.
Tablo 5’te “Evet” yanıtı veren kişilerin değişim yaşamasını kolaylaştıran unsurlara ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

(1)Kişiler;

Aldıkları eğitim sonucunda dönüşüm yaşadığını belirten katılımcıların %76.7’si (89 kişi) dönüşümlerinin bir kişi tarafından kolaylaştırıldığını belirtmişlerdir.

Tablo 6: Yetişkinlerin Dönüşümünü Kolaylaştıran Kişilere İlişkin Bulgular

Kişi	**f**	**%**
Başka bir katılımcının desteği	2	2.2
Sınıf arkadaşlarının desteği	15	16.9
Danışmanın desteği	1	1.1
Eğitmenin verdiği zorlayıcı bir görev	3	3.4
Eğitmenin desteği	86	96.6

Not: Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildiler.

Katılımcıların %96.6'i eğitmenin desteğinin dönüşümü kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Eğitmenin desteğinden sonra %16.9 oranıyla sınıf arkadaşlarının desteği dönüşümü kolaylaştıran unsurlar arasında ikinci sırada sayılmıştır.

(2)Sınıfta Verilen Görevler;
Katılımcıların %86.2'si (100 kişi) eğitim kapsamında dönüşümlerini, sınıfta verilen bir görevin kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Tablo 7: Sınıfta Verilen Görevlere İlişkin Bulgular

Görev	**f**	**%**
Sınıf/Grup Projeleri	34	34
İlgi Alanlarınız Hakkında Yazmak	2	2
Kişisel Günlük	1	1
Dersin Geleneksel Olmayan Yapısı	9	9
Staj ya da İşbirliği	1	1
Derin, Yoğun Düşünme	33	33
Kişisel Öğrenmenin Değerlendirilmesi	36	36
İlgi Alanlarınız Hakkında Sözel Olarak Tartışmak	35	35
Dönem Ödevi/Kompozisyon Yazmak	0	0
Bir Dersteki Öz Değerlendirme	5	5
Sınıf Etkinliği/Alıştırması	89	89
Laboratuvar Deneyimleri	0	0
Bireysel Yansıtma	5	5
Okuma Ödevleri	6	6

Not: Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildiler.

Araştırmaya katılan kişilerin %89'u en çok 'sınıf etkinliği/alıştırmasının' dönüşümü kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. İkinci sırada 'kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi' (%36), üçüncü sırada ilgi alanları hakkında sözel olarak tartışmak (%35), dördüncü sırada sınıf/grup projeleri (%34) ve beşinci sırada derin yoğun düşünme (%33) yer almaktadır.

(3)Yaşamda Meydana Gelen Önemli Değişiklikler;
Katılımcıların %37.1'i (43 kişi) eğitim kapsamında dönüşümlerini, yaşamlarındaki bir değişikliğin kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Tablo 8: Yaşamda Meydana Gelen Önemli Değişikliklere İlişkin Bulgular

Yaşamda Meydana Gelen Değişiklik	**f**	**%**
Evlilik	2	4.7
Doğum/Evlat Edinme	1	2.3
Taşınma	1	2.3
Boşanma/Ayrılma	5	11.6
Sevdiğiniz Birinin Ölümü	3	7
İş Değişikliği	7	16.3
İşsiz Kalma	10	23.3
Arkadaşlık İlişkilerinde Yaşanan Olumsuzluklar	6	14
Aile Ekonomisindeki Olumsuz Değişim	11	25.6

Not: Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildiler.

Katılımcıların %25.6'sı aile ekonomisindeki olumsuz değişimlerin dönüşümü kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Değişimi kolaylaştıran değişiklikler arasında ikinci sırada 'işsiz kalma' (%23.3), üçüncü sırada 'iş değişikliği (%16.3) gelmektedir.

1.5. Yetişkinlerin eğitim kurumlarında yaşadıkları deneyimler

Tablo 9: Eğitim Kurumunda Yaşanan Deneyimlere İlişkin Bulgular

Deneyim	F	%
Başka Bir Öğrencinin Desteği	7	3.3
Sınıf Arkadaşlarının Desteği	88	41.5
Danışmanın Desteği	20	9.4
Sınıf/Grup Projesi	53	25
İlgi Alanlarınız Hakkında Yazmak	13	6.1
Kişisel Günlük	5	2.4
Geleneksel Olmayan Ders Yapısı	45	21.2
Staj ya da İşbirliği	7	3.3
Derin, Yoğun Düşünme	57	26.9
Kişisel Öğrenmenin Değerlendirilmesi	49	23.1
Eğitmen Tarafından Bir Zorlama	3	1.4
Eğitmen Desteği	157	74.1
İlgi Alanlarınız Hakkında Sözel Olarak Tartışmak	35	16.5
Dönem Ödevi/Kompozisyon Yazmak	3	1.4
Bir Dersteki Öz Değerlendirme	10	4.7
Sınıf Etkinliği/Alıştırması	129	60.8
Laboratuvar Deneyimleri	2	0.9
Bireysel Yansıtma	12	5.7
Okuma Ödevleri	19	9

Not: Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildiler.

En yüksek oranda işaretlenen seçenekler; %74.1 'eğitmenlerden destek görmek,' %60.8 'sınıfta etkinlik/alıştırma yapılması,' %41.5 'sınıf arkadaşlarının desteğini almak' tır.

Laboratuvar deneyimleri (%0.9), dönem ödevi/kompozisyon yazmak (%1.4) ve eğitmen tarafından bir zorlama (%1.4) seçenekleri ise en az oranda işaretlenmiştir.

2.Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Öğrenme Etkinlikleri Anketi'nin 3. ve 5. sorularından elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

2.1.Eğitim programlarına katılan yetişkinlerin dönüşüm yaşadıkları alanlar

217 katılımcıdan 106 'sı eğitimin kendilerinde yarattığı dönüşümü fark ettikleri 'anı' açıklamışlardır. Bunlardan 82 katılımcının açıklamaları analiz edilecek nitelikte bulunmuştur. İçerik analiziyle incelenen cevaplarda alanyazın temelinde oluşturulan temalar ve oranları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10: Yetişkinlerin Dönüşüm Yaşadıkları Alanlara İlişkin Bulgular

Dönüşüm Yaşanan Alan	f	%
Bakış Açısında Değişim	24	29.3
Beklentilerde Değişim	2	2.43
Özgüven Kazanma	12	14.63
Motivasyon Artışı	5	6.09
Mutlu Olma ve Kendini Huzurlu Hissetme	14	17.07
Beceri Kazanma	22	26.82
Mesleki Gelişim	7	8.53

Not: Birden fazla alanda değişim yaşadığını belirten katılımcılar bulunmaktadır.

Eğitim programlarına katılan kişilerin %29.3'ünün bakış açısında değişim olduğu, %26.8 'inin beceri kazandığı belirlenmiştir.

2.2.Eğitim kurumunda yaşanan ve yetişkinin dönüşümünü kolaylaştıran faktörler

Soruyu cevaplayan 104 kişiden 57 sinin cevabı analiz edilebilir nitelikte bulunmuştur. Diğerleri sorunun dışındaki konulardan bahsetmiş olmaları sebebiyle analize dâhil edilmemişlerdir.

Tablo 11. Yetişkinlerin Eğitim Kurumunda Yaşadıkları ve Dönüşümlerini Kolaylaştıran Faktörlere İlişkin Bulgular

Dönüşümü Kolaylaştıran Faktör	n	%
Eğitmen Desteği	16	28.07
Sınıf Arkadaşlarının Desteği	14	24.56
Sınıfta Verilen Görev	47	82.45

Katılımcıların %28.07'si eğitmen desteğinin, %24.56'sı sınıf arkadaşlarının desteğinin, %82.45'i ise sınıfta verilen görevin değişimi deneyimlemelerini sağladığını belirtmişlerdir.

SONUÇLAR

1.Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada yetişkinlerin %88'inin dönüştürücü öğrenme deneyimi yaşama potansiyeline sahip oldukları görülmektedir. Bulgular, Wansick (2007) ve Şahin İzmirli (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum yetişkinlerin, günümüzdeki teknolojik, kültürel, sosyal ve ekonomik değişimlere adapte olabilmek için dönüşümü daha kolay kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim programlarına katılan yetişkinlerin sadece %25.3'ü katıldıkları eğitim programı sebebiyle dönüşüm yaşamıştır. Bu alanda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde yetişkinlerin dönüşüm yaşama oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Örneğin; King (2009) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların %37.3'ünün eğitim programı kapsamında dönüşüm yaşadıkları tespit edilmiştir. Şahin İzmirli (2012) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların %31.48'inin eğitim programı kapsamında dönüşüm yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaşadıkları dönüşüm, Mezirow'un on dönüşüm aşamasına göre incelendiğinde; elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan kişilerin %40.3'ünün katıldıkları eğitim programı sonrasında hiçbir dönüşüm aşamasında olmadığı, %16.7'sinin onuncu aşama olan bütünleştirme aşamasında ve %13.4'ünün ise birinci aşama olan ikileme düşme aşamasında olduğu belirlenmiştir. Diğer aşamalarda olduğunu belirten katılımcı sayıları ise oldukça azdır. Katılımcıların farklı dönüşüm aşamalarında bulunmalarının sebebi; farklı seviyelerde dönüşüm yaşama potansiyeline sahip olmaları veya bazılarının bazı aşamaları deneyimlemeden sonraki aşamalara geçiş yapmaları olabilir. Farklı dönüşüm aşamalarında bulunan katılımcıların oranının düşük olması ve katılımcıların %40.3'ünün hiçbir dönüşüm aşamasında bulunmadığını belirtmesinin sebebi ise eğitim programlarının içeriğinin veya eğitmenlerin dönüşüm ve değişimi sağlamakta yetersiz kalmasına bağlanabilir.
Araştırma sonuçlarına göre eğitim programına katılan yetişkinlerin dönüşümlerini kolaylaştıran faktörlerin sırasıyla sınıfta verilen görevler (%86.2), kişiler (%76.7) ve yaşamda meydana gelen önemli değişiklikler (%37.1) olduğu görülmüştür. Şahin- İzmirli (2012), King (2004) ve Brock (2010) tarafında yapılan araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Sınıfta verilen görevler arasında yetişkinlerin eğitim programı kapsamında dönüşümünü en çok kolaylaştıran görevin sınıf etkinliği/alıştırması (%89) olduğu belirlenmiştir. Bu görevi, sırasıyla kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi (%36), ilgi alanları hakkında sözel olarak tartışmak (%35), sınıf/grup projeleri (%34) ve derin, yoğun düşünme görevleri (%33) takip etmiştir. Brock (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de sınıf etkinliği/alıştırması dönüşümü ve değişimi kolaylaştıran faktörler arasında birinci sıradadır. Feriver Gezer (2010) tarafından yapılan araştırmada ise ilk sırada 'ilgi alanlarınız hakkında sözel olarak tartışmak' maddesi yer almaktadır. King (2004) tarafından yapılan araştırmada da ilk sırada tartışma etkinlikleri yer almıştır. Bu durum, araştırmalara katılan yetişkinlerin farklı eğitmenler tarafından eğitilmesinden ve her eğitmenin sınıf içerisindeki tutumlarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Eğitim programlarına katılan yetişkinlerin eğitim aldıkları kurumda en çok yaşadıkları deneyimler sırasıyla eğitmen desteği (%74.1), sınıf etkinliği/alıştırması (%60.8) ve sınıf arkadaşlarının desteğidir (%41.5). Alanyazında; eleştirel düşünme, öz değerlendirme, günlük yazma, yazma etkinlikleri ve geleneksel olmayan öğrenme etkinlikleri dönüştürücü öğrenme sürecini kolaylaştıran sınıf etkinlikleri arasında sayılmaktadır (King, 2009). Bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında katılımcıların eğitim kurumlarında bu sınıf etkinliklerini deneyimleme oranı oldukça azdır. King (2009), Şahin İzmirli (2012) ve Feriver Gezer (2010) tarafından yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Eğitmenlerin dönüştürücü öğrenmeyi kolaylaştıran etkinliklere çok fazla yer vermeyip alışılmış yöntemlere göre eğitimleri devam ettirmeleri ve klasik eğitmen rollerinden ayrılamamaları yetişkinlerin büyük çoğunluğunun dönüştürücü öğrenme deneyimi yaşama potansiyeline sahip olmasına rağmen eğitim kapsamında dönüşüm yaşayan yetişkinlerin oranının az olmasına sebep olabilmektedir.

2.Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Yetişkinlerin dönüşüm yaşadıkları alanlar

Eğitim programlarına katılan yetişkinlerin %29.3'ü bakış açılarında değişim olduğu ifade etmişlerdir. Örn: *"Olaylara bakış açım değişti. Aynı olayla ilgili farklı yönleri görebildim."*

%26.82'si beceri kazanmıştır. Örn:*"Konuşmalarım daha düzgün olmaya başladı. Kelimeleri etkili kullanabiliyorum"* ifadesiyle konuşma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. *"Çocuğumla daha iyi iletişim kurabildiğimi gördüğümde aslında iletişim şeklimin değiştiğini fark ettim."* ifadesiyle iletişim becerilerinin geliştiğini dile getirmiştir.

%14.63'ü özgüven kazanmıştır. Örn: *"Bilgisayar kursuna başladıktan sonra uygulama yaptıkça kendime güvenmeye başladım" "Dil eğitimi alıyorum. Yapamayacağımı düşünerek başladığım bu eğitime katıldıktan sonra kendime güvenim geldi.*

%17.07'sinin mutlu olmuş ve kendilerini daha huzurlu hissetmişlerdir. Örn: *"Atölye çalışmalarında yaptığım ürünler beğenildikçe mutlu oluyordum." "Kursta iken tüm yorgunluğumu ve gerginliğimi unutuyorum. Normal hayattan kaçış gibi oluyor benim için. Kendimi iyi hissediyorum"*

Eğitim kurumunda yaşanan ve yetişkinin dönüşümünü kolaylaştıran faktörler

Katılımcıların %82.45'i ise sınıfta verilen görevin kendilerindeki dönüşümü sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin; *"İşimle ilgili örnek çalışmalar yaptığımızda çok zorlandığım işleri kolaylıkla yapabildiğimi gördüm"* şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise *"Bilgisayar kullanmaktan korkarken artık verilen görevi yapabildiğimi gördüm ve cesaretlendim"*

Katılımcıların %28.07'si eğitmen desteğini belirtmiştir. Örneğin ; *"Eğitmenin sınıfta verdiği örnekler sonucu kendi hareketlerimi düşündüm ve değiştirmeye karar verdim."* şeklinde ifade etmiştir. Bir başkası *"Eğitmenin anlattıkları ve başarı hikâyeleri"*

%24.56'sı sınıf arkadaşlarının desteğinin dönüşümlerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Örn: *"Yeni arkadaş çevremle yaptığımız çalışmalar ve geçirdiğimiz hoş vakit"* şeklinde yanıt vermiştir. Diğer bir katılımcı ise sınıf arkadaşından gördüğü desteği *"Atölyedeki ilk çalışmalarımız çok iyi değildi ama sonra daha iyisini yaptıkça beğenilmeye başladı ve bir tanesini sınıf arkadaşım satın almak istedi ve bu beni çok mutlu etti."* ifadesiyle belirtmiştir.

Öneriler

- Yetişkinlere yönelik eğitim programlarının içerikleri; dönüştürücü öğrenmeyi kolaylaştıran eleştirel düşünme, öz değerlendirme, tartışma, yazma etkinliklerini ve geleneksel olmayan öğrenme etkinliklerini kapsayacak şekilde güncellenebilir.
- Eğitmenler, katılımcılara daha fazla destek sağlayabilir; değişim ve dönüşüm konusunda katılımcıları cesaretlendirebilir. Eğitmenler, aynı sınıftaki katılımcıların birbirine daha fazla destek olmasını sağlayabilir.
- Sınıf içi yapılan etkinlikler veya araştırmalar artırılabilir.
- Eğitim programı kapsamında verilecek ödevler ve sınıf içi etkinlikler belirlenirken Dönüştürücü Öğrenme Kuramı dikkate alınabilir. Böylece katılımcıların dönüşüm ve değişim yaşama oranı artırılabilir.
- Katılımcılarla, eğitim programı sonucunda elde edecekleri kazanımlar paylaşılarak katılımcıların eğitim sonunda değişim göstermeleri beklenen alanlarla ilgili farkındalık kazanmasına imkân sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Adapted, H. C. (2004). Philosophy, role of adult educators and learning. *Journal of Transformative Education, 2*(3), 204-214.

Akçay, C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Milli Eğitim Dergisi,* 196, 5-18.
Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4. Baskı.). New York: Pearson Education.

Brock, S. E. (2007). *Reported transformational learning experiences of undergraduates in business school.* Yayımlanmamış doktora tezi, New York University, Newyork.

Brock, S. E. (2010). Gender Equality for Learning Leadership in Undergraduate Business Schools. *Advancing Women in Leadership Journal, 30*(9). EBCOHOST veri tabanından 23.12.2015 tarihinde alındı.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Josey Bass Publications.

Bülbül, S. (1991). *Halk eğitimine giriş.* Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler.* (Çev: B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Ütopya.

Field, J. (2010). Lifelong Learning. İçinde P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds) *International Encyclopedia of Education* (3. Baskı). Oxford, England: Elsevier Science Ltd.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Feriver Gezer, Ş. (2010). *Sürdürülebilirliğin hizmet içi eğitim ile okul öncesi eğitime entegre edilmesi: Dönüştürücü öğrenmeye yönelik bir çaba.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Glicszinski, D. J. (2007). Transformative higher education: A meaningful degree of understanding, *Journal of Transformative Education, 5*(4), 317-328.

Glisczinski, Daniel J. (2008). *Transformative College Curriculum*.
http://www.d.umn.edu/~dglisczi/Glisczinski/GlisczinskiTransformCurriculum.pdf adresinden 27.08.2015 tarihinde alındı.

Gültekin, G. G. (2007). Yetişkin eğitimi bilimi ışığında mesleki eğitim. *e-Journal of New World Sciences Academy, 2*(1), 1-14.
http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-26-104-2.pdf adresinden 03.03.2015 tarihinde alındı.

Güvercin, G. ve Seçkin, O. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. İçinde A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin eğitimi* (s. 105-126). İstanbul: Kalkedon.

Herod, L. (2002). *Adult learning from theory to practice.*
http://learn.coleggwent.ac.uk/pluginfile.php/86374/course/section/7450/adult_learning.pdf adresinden 27.05.2015 tarihinde alındı.

King, K. P. (2004). Both sides now: Examining transformative learning and professional development. *Innovative Higher Education, 29*(2), 155-174.

King, K. P. (2009). *Handbook of the evolving research of transformative learning* (10. Edition). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Kitchenham, A. (2008). The evoluation of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education, 6*(2), 104-123.

Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim.* Çeviren: Serap Ayhan, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Merriam, S. B.; Caffarella, R. S. ve Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood a comprehensive guide* (3.Baskı). San Francisco: Jossey Bass.

Merriam, S. B. (2013). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. İçinde A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya.* (2. Baskı) (s. 105-126). İstanbul: Kalkedon.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1994).Understanding Tranformation Theory. *Adult Education Quarterly, 44*(4), 222-232.

Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly, 46*(3), 158-172.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997*(74), 5-12.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. İçinde J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process* (s. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. & Taylor, E. W. (Ed.). (2009). *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1), 56.

O'Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, *27*(4). 326–330.

Penirci, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve Yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Ankara.

Sayılan, F. (2013). Jack Mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı. İçinde A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya.* (2. Baskı) (s. 161-175). İstanbul: Kalkedon.

Şahin İzmirli, Ö. (2012) *Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

TEAL (Teaching Excellence in Adult Literacy). (2011). *Adult learning theories.* https://teal.ed.gov/sites/default/files/Fact-Sheets/11_%20TEAL_Adult_Learning_Theory.pdf adresinden 07.09.2015 tarihinde alındı.

Wansick, J. (2007). *Transformative learning in online courses.* (Yayınlanmamış doktora tezi). http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-2186.pdf adresinden 04.01.2016 tarihinde alındı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). İstanbul: Seçkin.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİNE İLİŞKİN OECD ÜLKE SIRALAMASI İLE İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÜLKE TERCİHLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. İbrahim Çankaya
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ibrahim.cankaya@usak.edu.tr

Engin Öztürk
Uluslararası Antalya Üniversitesi
engin.ozturk@antalya.edu.tr

Yağmur Sakar
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
ra.in.power@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2015 yılı OECD verilerine göre lisans ve lisansüstü öğrenim ile proje hareketliliğine ilişkin en çok tercih edilen ülkelerin sıralaması ile okul yöneticilerinin kendi tercih sıralamalarını karşılaştırmak ve yöneticilerin ilgili tercih nedenlerini değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yönteminde ve olgu bilim deseninde bir çalışmadır. Çalışma grubunu Uşak İli merkez ilkokullarında görev yapan okul müdürleri (31 kişi) oluşturmuştur. Görüşler, yarı yapılandırılmış formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda lisans, lisansüstü eğitim ve proje hareketliliği konularında üç soru yer almıştır. Görüşme formu Eğitim Bilimleri Eğitim Programları Anabilim Dalında görevli iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü teyidi sağlanmıştır. Birinci soruda yöneticilere, lisans öğrenimi amaçlı yapılan uluslararası öğrenci hareketliliğinde en çok tercih edilen ilk on ülke sırası ile yazılı olarak verilmiştir. Lisans öğrenimini yurtdışında yapsaydınız ilk üç sırada belirtilen ülkelerden hangilerini tercih ederdiniz nedeni ile birlikte açıklar mısınız biçimindeki soruya görüşlerini yazmaları istenmiştir. İkinci olarak yöneticilere, lisansüstü öğrenim amaçlı yapılan uluslararası öğrenci hareketliliğinde en çok tercih edilen ilk on ülke sırası ile yazılı olarak verilmiş ve yöneticilere lisansüstü öğrenim yaparsanız belirtilen ülkelerden ilk üç sırada hangilerini tercih edersiniz nedeni ile birlikte açıklar mısınız biçimindeki soruya yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Üçüncü olarak yöneticilere, hareketlilik projelerinde en çok tercih edilen ilk on ülke sırası ile yazılı olarak verilmiş ve yöneticilere hareketlilik projelerinde ilk üç sırada belirtilen ülkelerden hangilerini tercih edersiniz nedeni ile birlikte açıklar mısınız şeklinde soruya yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Okul yöneticileri lisans öğreniminde yurtdışı tercihinde ilk üç sıra içerisinde İngiltere (13), İsviçre (9), Avusturalya (4) ülkelerini tercih etmişlerdir. Bu tercihlerin nedenleri arasında bu ülkelerin *"dil eğitimine önem vermesi, eğitim kalitesi, üniversitelerin altyapılarının güçlü olması, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve bu ülkelerin yaşam koşullarının iyi olması"* yer almıştır. Okul yöneticileri lisansüstü öğrenimi amaçlı yurtdışı tercihinde ilk üç sırada İngiltere (10), İsviçre (9), Avusturalya (5) ülkelerini tercih etmişlerdir. Yöneticilerin bu tercihlerinin nedenleri arasında; *"üniversitelerin tanınmışlığı, ülkelerin bilim, sanat ve insani değerlere önem vermeleri, dil eğitimini önemsemeleri, ar-ge çalışmalarını fazlasıyla desteklemeleri"* yer almıştır. Yöneticiler, hareketlilik projelerinde yurtdışı tercihinde ilk üç sırada Yeni Zelanda (8), İngiltere (7), Norveç (5) tercihlerinde bulunmuşlardır. Yöneticilerin bu tercihlerinin nedenleri arasında ise bu ülkelerin *"turistik çekiciliği, coğrafi konumları, proje desteği ve yükseköğretimde izledikleri politikalar"* yer almıştır. Okul yöneticilerinin genel olarak lisans, lisansüstü ve hareketlilik projelerine ilişkin en çok tercih ettikleri ülkelere bakıldığında İngiltere, İsviçre, Avusturalya, Belçika, Hollanda ve Kanada olduğu görülmüştür. Bu ülkeler, OECD 2015 yılı verilerine göre uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında en çok tercih edilen ilk on ülke arasında ön sıralarda yer almaktadır. Okul yöneticilerinin tercihleri ile OECD sıralaması arasında paralellik olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Uluslararası öğrenci hareketliliği, OECD raporu, yönetici görüşü.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

COMPARISION OF COUNTRY RANKING OF OECD WITH COUNTRY CHOICES OF PRIMARY SCHOOL MANAGERS RELATED TO INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY

Abstract

The aim of this study is to compare the ranking of the most choosen countries according to 2015 datas of OECD with the ranking of own choices of school managers related to undergraduate education, postgraduate education and project mobility and to evaluate reasons of the choices of school managers. Qualitative research methodology was used and phenomenological study was choosen as a research design for this study. The group of the study is composed of primary school managers (31) working at central primary schools in Usak. The opinions are obtained via semi – structured interview form. There are three questions about undergraduate education , postgraduate education and project mobility on the interview form. The interview form was examined by two instructors working in department of Educational Sciences- Education Programmes and an expert opinion was confirmed**.**With the first question, the most choosen first ten countries for international student mobility happening with the aim of undergraduate education were given to the managers respectively and in black and white. The managers were asked to write their opinions about the question as "if you had undergarduate education abroad , would you explain with the reason which countries you prefer as the first three from given countries ." Secondly , the most choosen first ten countries for international student mobility happening with the aim of postgraduate education were given to the managers respectively and in black and white and they were asked to write their answers related to the question as "if you have postgraduate education , would you explain with the reason which countries you prefer as the first three from given countries ." The most choosen first ten countries for mobility projects were given to the managers respectively and in black and white and they were asked to write their answers related to the question as "would you explain with the reason which countries you prefer as the first three from given countries ." The school managers chose England (13) , Sweden (9) , Australia (4) as the first three countries for the choice of undergraduate education. " Importance of language education , quality of education, powerful backgrounds of universities, development status and life standards of these countries" take place among the reasons of these choices. The school managers chose England (10) , Sweden (9) , Australia (5)) as the first three countries for the choice of foreign countries with the aim of postgraduate education. "Reputations of the universities, importance given by the countries to science, art and human values , importance of language education, extreme supports for R&D studies" take place among the reasons of these choices of the managers. The managers chose New Zeland (8), England (7) , Norway (5) as the first three countries for the choice related to mobility projects. "Touristic attractiveness , geographical locations, supports for projects and policies in tertiary education of these countries" are among the reasons of these choices of the managers. With the general consideration of the choosen countries by the managers for undergarduate and postgraduate education and project mobility , it is observed that these countries are England, Sweden, Australia , Belgium , Netherlands and Canada. These countries take place in front lines among the most choosen ten countries within international student mobility according to 2015 datas of OECD. It is obseved that there is an analogy between ranking of OECD and the choices of the school managers.

Keywords: International Student Mobility, OECD Report, Manager's Opinion.

GİRİŞ

Dünya genelinde lisans ve lisansüstü eğitim ile ar-ge faaliyetleri ve proje hareketliliği amacıyla yapılan öğrenci hareketliği ülkeler arasında rekabete dönüşmüştür. Genç nüfusun fazla olduğu (Çin, Hindistan, Güney Kore, Japonya) gibi Uzakdoğu ülkelerinden Avrupa Birliği ülkelerine, Kuzey Avrupa Ülkelerine, ABD, Kanada gibi Kuzey Amerika Ülkelerine, Avusturalya ve Yeni Zelanda'ya yüksek oranlarda öğrenci hareketliliği yaşanmaktadır (0ECD,2015). Özellikle Yükseköğretim alanında gerçekleşen öğrenci hareketlilikleri ülkelerin eğitim standartlarını, yükseköğretimde prestijini, bilimsel araştırmalardaki artışı ve yükseköğretim politikalarını belirlemede belirleyici olmaktadır. Bunun ötesinde öğrenci hareketliliğinin uluslararası etkileri mevcuttur. Örneğin; Avrupa Birliğinde Sokrates ve Erasmus programlarıyla üye ve aday ülkeler arasında öğrenci ve öğretim

üyesi hareketliliğini özendirilirken, kültürel diyalogların geliştirilmesi ve ortak bir *Avrupa Yüksek Öğretim Alanı* oluşturulması amaçlanmaktadır. Öğrenci hareketlilikleri dünya ülkeleri arasında karşılıklı etkileşimi daha fazla sağlamaktadır (YÖK, 2007). Örneğin, OECD verilerine göre 2000 ile 2013 yılları arasında yükseköğretimde lisans, master ve bilimsel araştırma yapmak için hareketlilik yapan öğrenci sayısı 4.2 milyon kişiye ulaşmıştır. 2000 yılında bu sayı yaklaşık 2.1 milyon kişiden oluşmaktaydı (OECD, 2015). Yükseköğretimde, ülkeler kendi ulusal öğrencileri dışında yurt dışından öğrenci alma konusunda küresel bir rekabet içerisine girmişlerdir. Temel eğitimde ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci hareketliliklerinde koordine edici kurumların başında ortaokul ve liseler, yükseköğretimde ise üniversiteler gelmektedir. Bu tür eğitim örgütlerinde başta yöneticilerin, daha sonra diğer eğitim paydaşlarının yurt dışı ülke tercihlerinin hangilerinin olduğu ve bu tercihlerinin nedenlerinin araştırılması Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliğinde ortak bir strateji geliştirmesinde sosyal veri desteği sağlayacaktır.

YÖNTEM

Çalışma, nicel araştırma yöntemindedir. Çalışmanın deseni tarama modelidir. Tarama modeli geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni uşak il merkezinde görev yapan okul yöneticileridir. Çalışma grubu ise Uşak ili merkezinde görev yapan toplam 30 ilkokul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin demografik özellikleri tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Erkek (24)	Kadın (6)
Hizmet Süresi	10 yılın altında (8)	10 yılın üzerinde (22)
Eğitim Düzeyi	Lisans (26)	Yüksek Lisans (4)

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 24 ü erkek, 6'sı ise kadındır. Yöneticiler çoğunlukla 10 yılın üzerinde çalışma deneyimi olan kişilerdir. Yöneticilerin 26 lisans, sadece 4'ü yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Veriler sıralama ölçeği ile elde edilmiştir. 2015 OECD sıralamasına göre uluslararası öğrenci hareketliliğinde en çok tercih edilen 10 ülke tablo halinde verilmiştir. Yöneticilere bu ülkeler arasından lisans, lisansüstü eğitim ve proje hareketliliği konusunda tercih edecekleri ilk üç ülkeyi sıralamaları istenmiştir. Bu sıralamalara göre yönetici tercihleri saptanmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda OECD 2015 yılı lisans, lisansüstü eğitim ve proje hareketliliği ile ilgili ülke sıralaması ile okul yöneticilerinin tercih sıralamaları ve nedenlerine ilişkin bilgiler tablolar biçiminde gösterilmiştir.

Tablo 2: OECD Sıralaması İle Okul Yöneticilerinin Lisans Eğitimi Amaçlı Tercihlerinin Karşılaştırılması

OECD 2015 Yurt Dışı Lisans Eğitiminde En Çok Tercih Edilen Ülkeler Sıralaması	**Lisans Eğitiminde Okul Yöneticilerinin Tercihleri**	**Birinci Sırada Tercih Eden Yönetici Sayısı**	***Tercih Edilme Nedenleri***
LÜKSEMBURG	İNGİLTERE	13	*Dil Eğitimindeki Önemi*
AVUSTURALYA	İSVİÇRE	9	*Eğitim Kalitesi*
İNGİLTERE	AVUSTURALYA	4	*Gelişmişlik Düzeyi*
İSVİÇRE	DANİMARKA	2	*Üniversitelerin Tanınmışlığı*
AVUSTURALYA	HOLLANDA	2	*Yaşam Şartları*
YENİ ZELANDA			*Sosyal - Ulaşım İmkânları*
HOLLANDA			
DANİMARKA			
BELÇİKA			
FRANSA			

OECD 2015 yılı raporu ile karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin farklı bir alanda lisans yapma fırsatı verildiğinde en çok İngiltere, İsviçre ve Avusturalya tercihinde bulundukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin tercihlerinin OECD sıralaması ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bunun nedenlerini ise bu ülkelerin dil eğitim imkânlarına, eğitimde kaliteye, ülkenin refah seviyesine ve ülkenin sunduğu imkanlara bağlamışlardır. Okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim amaçlı tercihleri ise (Tablo 3) gösterilmiştir.

Tablo 3: OECD Sıralaması ile Okul Yöneticilerinin Lisans Üstü Eğitim Amaçlı Tercihlerinin Karşılaştırılması

OECD 2015 Master-Doktora Öğreniminde En Çok Tercih Edilen Ülkeler Sıralaması	**Yurt Dışı Master - Doktora Öğreniminde Okul Yöneticilerinin Tercihleri**	**Birinci Sırada Tercih Eden Yönetici Sayısı**	***Tercih Edilme Nedenleri***
AVUSTURALYA	İNGİLTERE	10	*Üniversitelerin Tanınmışlığı*
İNGİLTERE	İSVİÇRE	9	*Bilimsel, Sanatsal ve İnsani*
İSVİÇRE	KANADA	4	*Değerler*
AVUSTURALYA	AVUSTURALYA	5	*Dil Eğitimindeki Önemi*
DANİMARKA	ALMANYA	3	*Eğitim Kalitesi*
HOLLANDA			*Sosyal İmkânları*
BELÇİKA			*Gelişmişlik Düzeyi*
KANADA			*Yaşam Şartları*
MACARİSTAN			*Turistik Konumu*
ALMANYA			

Okul yöneticilerinin lisansüstü öğrenim yapmak istedikleri ülke tercihlerine bakıldığında OECD sıralamasında üst sıralarda tercih edilen ülkelerle paralellik göstermektedir. Bu ülkeler İngiltere, İsviçre ve Kanada'dır. *Yöneticiler bu ülkeleri tercih etme nedenini ise bu ülkelerin tercih edilebilirliğine, eğitim kalitesine ve dil imkânlarına, gelişmişlik düzeyine ve sahip olduğu sosyal imkânlara dayandırmışlardır.* Yöneticilerin proje hareketliliğine ilişkin tercihleri ve tercih nedenleri ise (Tablo 4) gösterilmiştir.

Tablo 4: OECD Sıralaması ile Okul Yöneticilerinin Proje Amaçlı Hareketlilik Tercihlerinin Karşılaştırılması

OECD 2015 Hareketlilik Projesinde En Çok Tercih Edilen Ülkeler Sıralaması	**Okul Yöneticilerinin Hareketlilik Projelerinde Ülke Tercihleri**	**Birinci Sırada Tercih Eden Yönetici Sayısı**	***Tercih Nedenleri***

İZLANDA	YENİ ZELANDA	8	*Turistik Çekiciliği – Coğrafi*
YENİ ZELANDA	İNGİLTERE	7	*Konumları*
LÜKSEMBURG	NORVEÇ	5	*Kültürleri*
DANİMARKA	KANADA	4	*Projelere Verdikleri Önem*
AVUSTURALYA	BELÇİKA	4	*Yönetim Anlayışı*
KANADA			*Sosyal ve Ekonomik*
BELÇİKA			*Durumlar*
NORVEÇ			*Yaşam Şartları*
İNGİLTERE			
FRANSA			

Okul yöneticilerinin proje hareketliliği için ülke tercihlerine bakıldığında OECD sıralamasında üst sıralarda tercih edilen ülkelerle paralel olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri proje hareketliliğinde daha çok Kuzey Avrupa Ülkelerini tercih etmektedirler. *Bunun nedenleri arasında ise bu ülkelerin doğal güzellikleri, projelere verdikleri destek, yaşam standartlarının yüksek olması ve işbirliğine açık yönetsel politikaları yer almaktadır.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yöneticilerin lisans, lisansüstü eğitim ve proje hareketliliği ile ilgili en çok tercih ettikleri ülkelerin başında Avusturalya ve Kanada'nın yanı sıra İngiltere, İsviçre ve Norveç gibi Kuzey Avrupa Ülkeleri gelmektedir. *Yöneticilerin bu ülkeleri tercih etme nedenleri kendilerine göre; bu ülkelerin eğitimin nitelikli olması, yaşam boyu öğrenme kapsamında ar-ge faaliyetlerine yüksek oranda finansal kaynak sağlamaları, dil öğrenimini kolaylaştıran imkânlar sağlamaları, yaşam standartları ve sahip oldukları sosyal imkânlar yer almaktadır.* Bu çalışmada saptanan bulgulara paralel bir sonuç Van der Beek ve Van Aart (2014) tarafından İngiltere'yi tercih eden uluslararası öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada saptanmıştır; Öğrenciler ülkenin eğitim kalitesi, üniversitelerdeki eğitimin nitelikli olması, dil öğrenme imkânları, yarı zamanlı çalışma imkânları ve ülkenin ileri sosyal imkânlarından dolayı tercih ettikleri görüşlerini bildirmişlerdir. Ülkelerin ar-ge faaliyetlerine ayırdıkları kamu ve özel fonları, sosyal imkânları ve yaşam standartlarının üst düzey olması uluslararası öğrenci hareketliliğinde ülkenin tercih edilebilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Türkiye'de lisans, lisansüstü eğitim ve proje hareketliği alanlarında uluslararası öğrenci oranlarının artırılması için öncelikle uluslararası alanda en çok tercih edilen ülkelerin uluslararası öğrenci hareketliliğine ilişkin izlemiş oldukları stratejileri incelenmeli ve bu alanda yabancı öğrencilere iyi bir sosyal yaşam alanı sunulmalıdır. Ayrıca uluslararası öğrencilere yönelik kamu ve özel fonların sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

OECD. (2015). Education at Glance. http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. Erişim Tarihi: 14 Ocak 2016.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel yayıncılık.

Van der Beek,C., Van Aart J. (2014). Key influencers of internatıonal student satisfaction in Europe. http://media.prtl.eu/report/Student_Satisfaction_report_2014.pdf. Erişim Tarihi: 2 Şubat 2016.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

OKUL MERKEZLİ YÖNETİME İLİŞKİN ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. İbrahim Çankaya
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ihcankaya@hotmail.com

Cemal Gün
Uşak Kanyon Koleji
cemalgun@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul merkezli yönetim yaklaşımı hakkında özel okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışma olgu bilim deseninde nitel bir çalışmadır. Çalışma grubu, Uşak ilinde bulunan iki özel okulda görev yapan iki okul müdürü ve üç müdür yardımcısı olmak üzere toplam beş yöneticinin görüşlerinden oluşmuştur. Çalışmada okul merkezli yönetim yaklaşımının temel ilkeleri esas alınarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu eğitim yönetimi alanında iki öğretim üyesinin incelemesine sunularak uzman görüşü teyidi sağlanmıştır. Yöneticilerin görüşleri açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla alınmıştır. Okul yöneticileri; okullarda bütçe planlamasının ve okulların gelir kaynaklarını oluşturma yetkisinin okul yönetim kuruluna ait olmasını, okul yöneticisinin bakanlıkça belirlenen yeterlilik şartlarını taşıyan öğretmenler arasından aynı okul öğretmenleri tarafından seçimle belirlenmesini, kitap seçimlerinin okullara bırakılmasını, okulların uluslararası akredite standartlara göre değerlendirmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Özel okullar, okul merkezli yönetim**,** yönetici görüşleri.

PRIVATE SCHOOL ADMINISTRATORS' OPINIONS ABOUT SCHOOL BASED ADMINISTRATION

Abstract

The aim of this study is determinate to the opinions of private school administrators about school centered administration approach. The study is a phenomenological qualitative study, and the study group consists of five private school administrators; two principals and three vice principals from two schools in Uşak provincial center. The study has been conducted by applying an open ended interview consisting of questions which were prepared by considering basic principles of school centered administration. The interview questions have been checked by two faculty members, and therefore have been confirmed by experts. The opinions of the administrators have been taken by their answers to the open ended questions. The school administrators have expressed their opinions as school board should be entitled for budget planning and finding income sources, school administrators should be elected by the school teachers from those candidates who teach at the same school and have the eligibility according to the standards to be set by the Ministry of National Education, book selection should be done by school administrators, and schools should be assessed and accredited according to certain standards.

Keywords: Private schools, school centered administration, administrator opinions.

GİRİŞ

Son yıllarda, eğitimin niteliğini geliştirme amacına yönelik olarak genel kamu sistemi içerisindeki okullara daha fazla özerklik verilmesine, yetki aktarımı yapılmasına, öğretmenlerin yetkilendirilmesine ve okulların yerinden yönetilmesine doğru bir uluslararası eğilim ortaya çıkmıştır. Okulun başarısını yükseltmede araç olarak, bu yaklaşımlar daha fazla destek görmektedir. Bu reformlar; okul merkezli yönetim (school-based management) ve

okulların yerel yönetimi (the local management of schools) olarak olarak Avustralya, ABD, Kanada ve İngiltere gibi birçok ülkede kendi kendini yöneten okullar ve yetki aktarılmış okullar olarak da Avustralya ve Yeni Zellanda da bilinmektedir (Chui, Sharpe and Mc Cormick, 1996 ; Caldwell, 1990 ; Kuehn, 1996).

Okul merkezli yönetim, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların arttırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir. Okul merkezli yönetim aşağıdaki şekilde formüle edilebilir: (David, 1989; Young, 1989).

Okul Merkezli Yönetim = Özerklik + Katılımlı Karar Alma

Okul merkezli yönetim, karar alma yetkisinin yeniden dağılımına dayalı ve okulları geliştirmede okul özerkliğini temel alan bir yaklaşımdır. Okul merkezli yönetim, üç belirgin özelliğe sahiptir: (Malen, Ogawa & Kranz, 1989):

- *Bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisi büyük ölçüde okula aktarılmaktadır. Bu alanlarda; okul müdürü kadar öğretmenlere ve velilere de yetki verilmektedir.*
- *Karar almada formal yetki okul müdürü, öğretmenler, veliler ve diğer okul toplumu üyeleri arasında paylaştırılır. Bu formal yapı (kurul, komite, takım) okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, eğitim uzmanları zaman zaman da öğrenci ve toplum temsilcilerinden meydana gelir. Bu kurullardaki üyeler, okul çapında karar alma sürecine doğrudan katılırlar.*
- *Okul toplumu üyeleri varolan kanunlar, yönetmelikler ve anlaşmalara uygun şekilde okulun kendine özgü işleyişine yönelik kuralları belirleme yetkisine sahiptir.*

Okul merkezli yönetime ilişkin kamu okullarında görev yapan yöneticilere yönelik literatürde çalışmalar daha fazla yer almaktadır. Buna karşı bu konuya ilişkin özel okul yöneticilerinin görüş ve önerilerinin de alınması uygulamadaki aksaklıkları ve uygulamanın değerlendirilmesi açısından daha reel sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul merkezli yönetim yaklaşımını belirli alanlarda kısmen uygulayabilen özel okullardaki yöneticilerin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemindedir. Özel okul yöneticilerinin okul merkezli yönetim modeli hakkında görüşlerini belirlemek ve ilgili görüşler doğrultusunda öneriler getirmeyi amacıyla yapılan çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde kayıt altına alınan görüşler tematik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

Çalışma Modeli

Çalışma olgu bilim deseninde nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Karasar,2013).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın; çalışma grubu Uşak il merkezinde yer alan toplam iki özel okulda görev yapan beş yöneticiden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin demografik özellikleri tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Yönetici	**Bayan Y-1**	**Bayan Y-2**	**Bay Y-3**	**Bay Y-4**	**Bay Y-5**
Branş	Sınıf Öğretmeni	Görsel Sanatlar Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Türk Dili ve Edebiyatı	Sosyoloji
Cinsiyet	Bayan	Bayan	Bay	Bay	Bay
Görev Türü	Müdür Yrd.	Müdür Yrd.	Müdür Yrd.	Müdür	Müdür
Toplam Hizmet Süresi	11 yıl	10 yıl	28 yıl	36 yıl	15 yıl

Kurumda Çalışma Süresi	10 yıl	9 yıl	3 yıl	2 yıl	1 yıl

Araştırmaya katılan yöneticilerin ikisi bayan, üçü ise erkektir. Çalışma grubunun üçü müdür yardımcısı, ikisi ise okul müdürüdür. Yöneticilerin; ikisi sınıf öğretmeni, biri Türk Dili ve Edebiyatı, biri Görsel Sanatlar ve biri ise Sosyoloji öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada yöneticilerden alınan görüşler okul merkezli yönetim yaklaşımının temel bileşenlerini oluşturan; okulun kendi bütçesini yapabilmesi, ders ve kitap seçiminin okula bırakılması, kendi kararlarını alabilmesi (özyönetim) ve özdenetim ile ilgili temel görüşlerinin neler olduğuna dair yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşler önceden hazırlanmış dört adet soru okul yöneticilerine yöneltilerek toplanmıştır. Okul yöneticilerinden randevu talep edilerek, ayrı günlerde görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesi "Okul Merkezli Yönetim " hakkında kısa bir bilgi verilerek 4 adet soru yöneltilmiştir. Görüşme esnasında izin alınarak, ses kaydı yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen bilgiler tablo olarak gösterilmiştir. Çözümlemelerde yöneticilere *(Bayan Yöneticilere : Bayan Y-1 ve Bayan Y-2, Erkek Yöneticilere: Bay Y-3 , Bay Y-4 ve Bay Y-5)* kod numaraları verilerek açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırmak için yapılan çalışmalar şunlardır: a) Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası kişilerin söyledikleri yazılı hale dönüştürülmüş ve bu metin ilgili kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. b) Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşme formu hazırlanırken araştırmacı ve nitel araştırma bir öğretim üyesinin (Doç.Dr.) görüşleri alınarak kapsam geçerliliği açısından uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. d) Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.

BULGULAR

Yöneticilerin gelir kaynaklarına ilişkin görüşleri "Bütçe ve İşletme Yönetici" başlıkları altında Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Yöneticilerin Gelir Kaynaklarına (Finansmana) İlişkin Görüşleri

Bütçe	*"Okulun kendine ait bir bütçesi olmalıdır " (Bayan-Y-1)*
	"Bütçe planlaması olması gerekir. "(Bayan-Y-2)
	" Akademik yılın başında tahmini bütçe yapılmalıdır." (Bay Y-3)
	"Tahmini bütçe yapılmalıdır. Çünkü personel, yemek, kırtasiye giderleri en büyük harcama giderlerimizdir " (Bay Y-4)
	Okulun büyüklüğüne, konjektürel yapısına göre okul yönetim kurula belirli bir ücret politikası belirlemelidir. (Bay Y-5)
İşletme Yönetici	*"Büyük okullar için bir işletme müdürünün olması gerekir." (Bayan Y-2)*

Yöneticiler bütçe konusunda daha fazla yetki verilmesi gerektiğine ve okulların bütçe konusunda daha fazla imtiyaz sahibi olmaları yönünde ortak görüş belirtmişlerdir. Okul yönetimi bütçe konusunda kendi yapısına uygun bütçe planlamasını oluşturması yöneticilerin ortak görüşüdür. Bu görüşlere göre; okulların bütçe konusunda daha hızlı ve rahat bir şekilde karar almaları için okul yönetimine bütçe konusunda daha fazla yetki verilmelidir. Bütçe planlaması yapılırken yöneticiler; kendi okulunun fiziki yapısına ve ihtiyacına göre planlama yapmalıdır. Büyük okullarda ve pansiyonlu okullarda *"Büyük okullar için bir işletme müdürünün olması gerekir." (Bayan Y-2)* görüşüyle de okulların bütçe yönetimi konusunda karar alma ve alınan kararı uygulayabilme konusunda imtiyazlı olmaları yöneticilerin ortak görüşleri arasındadır.

Yöneticilerin Kendi Kendine Yönetime (Öz Yönetim **)** ilişkin görüşleri "Okul Kültürü, Karara Katılma, Etkili Karar Alma ve Okul Yönetimi " başlıkları altında Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Yöneticilerin Kendi Kendine Yönetime (Öz Yönetim) İlişkin Görüşleri

Okul Kültürü	*"Okul kültürü sadece yönetimle oluşturulmaz. Öğrenci, öğretmen, okul idaresi ve hatta çalışan personeller ile birlikte oluşur." (Bayan-Y-1)*
	"Eğer yönetim kurulunda eğitimci insanlar varsa ve vizyonu geniş insanlar varsa, bu olumlu yönler çıkartabilir." (Bayan-Y-2)
Karara Katılma	*"Okulumuzda çalışan öğretmenlerimizin, personelimizin fikirleri alınarak yönetim kurulunda dile getiriyoruz." (Bay Y-3)*
Karar	*"Yönetim kurulunda karalar alınırken; öğrencilerin istekleri, velilerin istekleri, personel görüşleri değerlendirilerek daha kaliteli eğitim yuvası nasıl yapılabilir diye kendimizi yenilemekteyiz." (Bay Y-4)*
Etkili Alma	
Okul Yönetimi	*" Bu şekilde bir yönetimin olması daha uygundur diye düşünüyorum. Karar alma sürecinde velilerimizi, öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin görüşlerine önem verip değerlendiririz." (Bay Y-5)*

Tablo 3'te görüldüğü gibi yöneticiler, okul yönetim kurulunun daha fazla yetki ve imtiyaz sahibi olması gerektiği yönünde görüşler ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yönetim kurulunda bütün öğretmenlerin karar almaya yasal olarak dahil edilmesi gerektiği ve okulun güçlü bir kültürünün olması gerektiği ifade edilmiştir.
Yöneticilerin Ders ve Materyal Seçimine ilişkin görüşleri "Fiziki Şartlar, Öğretmen Görüşleri ve Görüş Ayrılıkları " başlıkları altında Tablo-4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Yöneticilerin Ders ve Materyal Seçimine İlişkin Görüşler

Fiziki Şartlar	*"Seçmeli dersler seçimini genelde fiziki şartlara, ortama uygun olarak belirliyoruz. " (Bayan-Y-1)*
	"Kitapları seçilirken özellikle okulumuzdaki akıllı tahtalara uyumu olup olmadığına bakıyoruz." (Bay Y-4)
Öğretmen Özerkliği	*"Kitap seçimlerini öğretmenler sınıflar bazında belirledikten sonra idari mercilerle görüşmeler yapıyorlar. " (Bayan-Y-1)*
	"Bizim kendi içerimizde kitap ve ders seçiminde kendi öğretmenlerimizle kurduğumuz zümrelerimize bırakıyoruz." (Bayan Y-2)

	"Yıl içinde çeşitli etkinliklerde ve faaliyetlerde kullanılacak yardımcı ders kitaplarında tamamen zümre öğretmenler kurulunda alınan kararlar doğrultusunda hareket edilmektedir."(Bay Y-1)
	"Öğretmenlerin inisiyatifi doğrultusunda karara bağlayıp ona göre kitap seçimlerini okul bünyesinde yapmak daha mantıklı ve uygun oluyor." (Bay Y-4)

Tablo 4'de görüldüğü gibi yöneticiler, ders ve öğretim materyal seçiminin okula bırakılması konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Okul yönetiminin ise zümrelerin görüşlerini alarak seçim yapılması konusunda ortak görüşler belirtmişlerdir.

Yöneticilerin Denetime ilişkin görüşleri "Teftiş, Performans ve Akredite Olmak" başlıkları altında Tablo 5 'de sunulmaktadır.

Tablo 5: Yöneticilerin Okulun Denetimine İlişkin Görüşler

Teftiş	*"Teftişe dayalı bir denetimin saçma olduğunu düşünüyorum."(Bayan Y-1)*
	" Okulların teftişe dayalı denetim sistemine kesinlikle çok karşıyım."(Bayan Y-2)
	"Yapılan teftişlerin ileriye yönelik yapılırsa daha iyi olur."(Bay Y-5)
Performans	*"Bu performans değerlendirmeleri sadece dosyalarda kalmayıp, bireysel kişilerle paylaşmak gerekir, geri dönütler vermek gerekir."(Bayan Y-1)*
	"Performans değerlendirmesi konusunda diğer alternatif değerlendirme sistemlerine çok olumlu bakıyorum."(Bayan Y-2)
	"Süreçler performansa dayalı olursa ileri yönelik süreçler göz önünde bulundurularak değerlendirilirse mevcut kurumların daha iyiye yönelik bir süreç ortaya koyacağının kanaatindeyim."(Bay Y-5)
Akredite Olmak	*"Bence her özel okulda olması gereken bir şey. Yaşam alanın içinde , insanlar, yöneticilerde olabilir, öğretmenlerde olabilir kendi eksiklerini göremezler. Farklı bir göz her zaman için insanlarda fark yaratacağını düşünüyorum." (Bayan Y-1)*
	"Eğer bir düzenin eksiklerini fark ederseniz ona göre daha da yeni ve iyilerini ortaya koyarsınız." (Bayan Y-2)
	"Her yıl yapılacak böyle bir denetlemenin bağımsız şirketler tarafından o kurumun verimliliğini en üst seviyeye çıkartacağına inanıyorum." (Bay Y-3)

Tablo 5'de görüldüğü gibi yöneticiler performans değerlendirilmesi konusunda süreç değerlendirilmesi ve akreditasyon gibi alternatif denetim uygulamalarının uygulanması noktasında ortak görüş belirtmişlerdir. Okulun bağımsız bir kurum tarafından değerlendirilmesi konusunda yöneticiler olumlu görüş belirtmişlerdir.

SONUÇ

Özel okul yöneticilerinin okul merkezli yönetim yaklaşımı hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, genel olarak saptanan yönetici görüşlerine ait sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir: Özel okul yöneticileri, her okulun bir bütçe planlaması yapması gerektiği ve bütçe işlerinin uzmanı tarafından yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir şöyleki: *"Kalabalık okullar için bir işletme müdürünün olması gerekir" (Bayan Y-2).* Bu şekilde işletmeci müdür okulun fiziksel ihtiyaçlarını belirleyip gelir gider analizi yapmalıdır.

Güçlü bir okul kültürü için öğretmenler ve yöneticiler tarafından oluşturulacak yönetim kurulunda alınan kararlarda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin istekleri göz önünde bulundurulmalıdır: *"Üst birim değil okul öğretmenler kurulunun karar alma yetkisinin olması daha uygundur diye düşünüyorum. Karar alma sürecinde velilerimizi, öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin görüşlerine önem verip değerlendiririz." (Bay Y-5).*

Yöneticiler, kitap ve seçmeli derslerin öğretmenlerin tercihine bırakılması gerektiğini en son olarak okul yönetim kurulu tarafından onaylanması gerektiği kanaatindedirler: *"Kitap seçimlerini öğretmenler sınıflar bazında belirledikten sonra idari mercilerle görüşmeler yapmalıdır" (Bayan-Y-1).*

Yöneticiler, denetim konusunda ise teftişe dayalı denetimin yanı sıra alternatif değerlendirme uygulamalarının mutlaka olması gerektiği üzerinde görüş bildirmişlerdir örneğin: *"Denetim, performansa dayalı olursa ileri yönelik süreçler göz önünde bulundurularak değerlendirilirse mevcut okulların daha iyi bir performans ortaya koyacağı kanaatindeyim."(Bay Y-5).* Yöneticiler, okullarda yapılan teftişin hiyerarşiye dayalı olduğunu ve çok yararlı olmadığı görüşündedirler. Denetim ve değerlendirmenin mutlaka geri dönüt vermesini vurgulamışlardır şöyle ki: *"Belirli yıllarda yapılacak akredite denetlemenin bağımsız şirketler tarafından yapılmasının okulun başarısını aha üst seviyeye çıkartacağına inanıyorum."* (Bay Y-3).

Sonuç olarak bu çalışmada, özel okul yöneticilerinin okul merkezli yönetim yaklaşımı ve unsurları göz önüne alındığında okula yönelik yetki devrinin, okul özerkliğinin ve okulun finansal açıdan desteklenmesinin okulun var olması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

KAYNAKÇA

Caldwell, Brian J. (1990) *School-based decision-making and management: ınternational developments, school-based decision-making and management.* London: The Falmer Press.

Chui, Hong S., Sharpe, Fenton G., Mc Cormick, J. (1996) Vision and leadership of principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 34*(3), 30.

David, J. L. (1989). Synthesis of research on school based management. *Educational Leadership, 46*(8),46-58.
Karasar, N.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuehn, L (1996). *School-based Budgeting/ Management. BTCF Research Repor ,* Section XII:1,2. https://bctf.ca/publications/ResearchReports.aspx?id=5614 Erişim Tarihi: 16 Mayıs 2016.

Malen, B. ,Ogawa, R. T., Kranz, J. (1989). *An Analysis of Site-Based Management as an Education Reform Strategy.* http://healthsciences.utah.edu/mbm/ Erişim Tarihi: 20 Nisan 2016.

Young, J. (1989). Site based management: ımplications for education service. http://eric.ed.gov/?id=ED313814 Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2016.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

GENÇ BİREYLERİN DİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE EYLEMLERİ AÇISINDAN DİN ÖĞRETİMİ PLANLAMALARI

Yrd. Doç. Dr. M. Nur Pakdemirli
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
nurpakdemirli@gmail.com

Özet

Uygulamalı bir araştırma olan bu çalışmada, üniversite gençliğinin din eğitimine ilişkin tutum ve eylemleri nicel araştırma metotlarından tarama (survey) yönteminin bir alt türü olan ve en yaygın veri toplama aracı olarak tanımlanan anket tekniğinden yararlanılarak incelenmiştir. Örneklemini Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören 1129 öğrencinin oluşturduğu bu araştırmada özetle şu bulgular elde edilmiştir: Ankette yer alan, din eğitimine yönelik tutum ifade grupları ile eylem ifade grupları arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğu, dolayısıyla din eğitimine yönelik tutum ve eylemlerin birbirini doğru orantılı olarak etkilediği saptanmıştır. Bununla birlikte, din eğitimi eylem ifadelerinin ortalama değerlerinin tutum ifadelerinin ortalama puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, din eğitimine ilişkin tutumların aynı düzeyde eyleme yansımadığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki temel nedenin 'örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürürlükte olan din derslerinin gençlerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi' olduğu düşünülmekte ve bu bağlamda örgün ve yaygın din öğretimi planlamalarının yenilenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Din eğitimi, din öğretimi planlamaları.

RELIGIOUS EDUCATION PLANNING WITH RESPECT TO ATTITUDES AND ACTIONS OF YOUNG INDIVIDUALS REGARDING THE RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

In this study, as an applied reseach using survey techniques, university youth's attitudes and actions towards religious education are investigated. The questionnare has been given to 1129 students in Manisa Celal Bayar University. It is found that, there is a positively oriented mid-level relation between attitude based expression group and action based expression group towards religious education; therefore, attitudes and actions towards religious education are effected directly proportional. Besides, it has been observed that, the average values of action based expressions were lower than the average scores of attitude based expressions. This result shows that, attitudes towards religious education does not transform into actions at the same level. The main reason of this fact is 'the lack of responding to youth's interests and needs in the religion lessons that are prevailed at formal and non-formal educational institutions'; therefore, renovation of religious education plannings at formal and non-formal educational institutions is recommended.

Keywords: Religious education, religious teaching planning.

GİRİŞ

Araştırmanın Problemi

Eğitim gerçekliğinin dinsel boyutunu bilimsel araştırma konusu yapan din eğitimi bilimi, davranışçı kuramlar doğrultusunda ve en yaygın tanımıyla, "bireyin dinsel davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecini geçmişi, bugünü ve geleceği ile, bilimsel yöntemler kullanarak betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışan bilimsel bir disiplin" şeklinde ifade edilmiştir. (Tosun, 2002) Bireylerin dinsel tutum ve davranışlarını tespit edip betimlemek ve

değerlendirmeye sunmak da din eğitimi biliminin temel görevlerinden sayılmıştır. (Cebeci, 1996; Bilgin, 2001) Bu çalışmalarda disiplinlerarası işbirliği tesis edilmesi ve bilgi-bulgu paylaşımı yapılması, disiplinlerarası genel-geçer kuramlara ulaşılmasına, yeni ve özgün yaklaşım ve modellerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Farklı bakış açılarının bilimsel bilgiyi zenginleştirmesine ortam hazırlamaktadır.

Genç bireylerin din anlayışı üzerine sağlıklı verilerin elde edildiği alan araştırmalarının yapılması ve bu dönemin din eğitimine yönelik modern kuram ve uygulamalar geliştirilmesi de bir gerekliliktir. Sosyal yapının oluşum ve değişiminde önemli rol oynayan üniversite gençliğinin konuyla ilgili görüşlerinin tespit edilmesinin ve bu görüşlerin din eğitimi biliminin değerlendirmesine sunulmasının önemi yadsınamaz. (Pakdemirli, 2015) Buradan hareketle, gençlerin din eğitimine yönelik tutum ve eylemlerinin tespitini, üniversite gençliği evreninde sorgulayan bu araştırmanın problemleri şunlardır:

- Üniversite gençliğinin din eğitimine ilişkin tutum ve eylemleri nelerdir?
- Gençlik dönemi din öğretimi planlamaları nasıl olmalıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Örgün ve yaygın din eğitimi uygulamalarının genç bireylerin dini tutum ve eylem düzeylerine yansıma biçimini bir durum tespiti yaparak irdeleyen bu çalışmanın amacı, genç bireylerin din eğitimine ilişkin tutum ve eylemlerini ortaya çıkarmak ve din öğretimi planlamalarının bu doğrultuda geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Araştırmanın din eğitimi bilimine ve din öğretimi alanına özgün ve güncel veri sunarak katkı sağlaması, özellikle gençlik dönemi örgün ve yaygın din eğitimi üzerine yeni öğretim yaklaşımları ve modelleri geliştirilmesi konusunda alan uzmanlarına yardımcı olması beklenmektedir.

Araştırmanın Denenceleri

Bu araştırmanın denencesi şudur:
Üniversite öğrencilerinin din eğitimine ilişkin tutumları olumludur ve eyleme yansımaktadır.

Araştırmanın Sayıltıları ve Sınırlılıkları

Örneklem, üniversite gençliği evrenini temsil edebilecek ve anket formunu doldurabilecek niteliğe ve yeterliğe sahip olmakla birlikte araştırmaya gönüllü olarak katılmış, soruları içtenlikle ve doğru olarak cevaplamıştır. Araştırmanın kapsamı seçilen örneklem ile, araştırmadan elde edilen bulgular da örneklemi oluşturan öğrencilerin anket formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevapların doğru olduğu varsayımı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma metotlarından tarama (survey) yönteminin bir alt türü olan ve en yaygın veri toplama aracı olarak tanımlanan anket tekniğinden yararlanılmıştır. (Ekiz, 2003; Karasar, 2005) Araştırma kapsamında anket uygulanan öğrencilerin din eğitimine ilişkin tutumları ve eylemleri, konuya yönelik olarak hazırlanan soru ifadeleri aracılığıyla ölçülmek istenmiştir. Bu bağlamda, derecelendirmeli soru ifadelerinden oluşan beşli likert tipi yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anket soru ifadelerinin cevaplanmasında 1'den 5'e doğru artan katılım düzeylerinden birinin (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) tercih edilmesi istenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nin İlahiyat, Fen Edebiyat, Mühendislik, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri olmak üzere beş fakültesi ile Yabancı Diller, Uygulamalı Bilimler, Sağlık, Salihli Meslek ve Manisa Meslek Yüksekokulları olmak üzere beş yüksekokulunda öğrenim gören 1129 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada Kullanılan İstatistik Teknikleri

Anket uygulamasından elde edilen veriler SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences 21.0) paket programında analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde betimleyici istatistik teknikleri olan frekans dağılımları ile ortalama değer gibi merkezi eğilim ölçüleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket formunda yer alan din eğitimine yönelik tutum ifadeleri "din eğitimine yönelik tutum" adı altında toplanarak bir grup oluşturulmuştur. Oluşturulan ifade grubunun istatistiksel analizler için uygun olup olmadığı güvenirlik analizi ile incelenmiştir. İfade grubunun Cronbach's Alpha katsayısı ,723 olarak bulunmuş ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Anket formunda yer alan din eğitimine yönelik eylem ifadeleri "Din eğitimine yönelik eylem" başlığı altında toplanmıştır. İki ifadeden oluşan grubun istatistiksel analizler için güvenirliği ölçülmüştür. Cronbach's Alpha katsayısı ,577 olarak bulunan ifade grubu güvenilir kabul edilmiştir. Güvenirliğin din eğitimine yönelik tutum grubuna göre düşük çıkmasının, grubu oluşturan ifade sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.
Din eğitimine yönelik tutum ile eylem grupları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile sınanmış ve iki ifade grubu arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki saptanmıştır (r= ,628; p= ,000). Buna göre din eğitimine yönelik tutum ve eylem birbirini doğru orantılı olarak etkilemektedir. (Pakdemirli, 2015)

BULGULAR

Anket uygulamasından elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde, öğrencilerin din eğitimine ilişkin tutum ifadelerine katılım düzeyleri doğrultusunda tespit edilen ortalamalar ve standart sapma değerleri tablo 1'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde 4,21 değeri ile en yüksek ortalamaya sahip ifadenin "Din, hayatın anlamını kavramaya yardımcıdır." ifadesi olduğu görülmektedir. Bunu, 3,77 değeri ile "Yaşam boyu düzenli olarak din eğitimi almak ya da dini rehberlik hizmetlerinden yararlanmak bir ihtiyaçtır." ifadesi izlemektedir. "Din derslerinin okullarda zorunlu olmasını desteklerim" ifadesi 3,60 değerinde ve nötrün üzerinde ortalamaya sahip olurken "Okullarda yürütülen din derslerinin içeriği bireyin dini gelişimi açısından yeterlidir" ifadesine katılımın 2,74 ile en düşük ortalama puanına sahip olması dikkat çekicidir. Bu durum, örneklemi oluşturan öğrencilerin hayatı anlamlandırma açısından dinin öneminin farkında olduklarını ancak okullarda yürütülen din derslerini içerik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Bu bulgu aynı zamanda, din derslerinin okullarda zorunlu olmasını destekleyen gençlerin dahi bu derslerin içeriğini yeterli bulmadığının göstergesidir. (Pakdemirli, 2015).

Tablo 1: Din Eğitimi Tutum İfadelerinin Betimleyici İstatistikleri

Din eğitimi tutum ifadeleri	**Sayı**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
Din, hayatın anlamını kavramaya yardımcıdır.	1123	4,21	1,053
Yaşam boyu düzenli olarak din eğitimi almak ya da dini rehberlik hizmetlerinden yararlanmak bir ihtiyaçtır.	1118	3,77	1,248
Din derslerinin okullarda zorunlu olmasını desteklerim.	1122	3,60	1,360
Okullarda yürütülen din derslerinin içeriği bireyin dini gelişimi açısından yeterlidir.	1122	2,74	1,247

Öğrencilerin din eğitimine yönelik eylemde bulunup bulunmadıklarına bakılmak istenmiştir. Din eğitimine ilişkin eylem ifadelerine katılım düzeyleri doğrultusunda tespit edilen ortalamalar ve standart sapma değerleri tablo 2'de görüldüğü gibidir. Tablo incelendiğinde din eğitimine yönelik eylem ifadelerinin ortalama değerlerinin tutum ifadelerinin ortalama puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, ankete katılan öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarının aynı düzeyde eyleme dönüşmediğini göstermektedir. Ancak yine de öğrencilerin, bu ifadelere katılım puanlarının nötrün üzerinde (3,60 ve 3,12) bulgulanmış olması önem taşımaktadır. (Pakdemirli, 2015)

Tablo 2: Din Eğitimi Eylem İfadelerinin Betimleyici İstatistikleri

Din eğitimi eylem ifadeleri	**Sayı**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
İbadetlerimi doğru bir şekilde ve tam olarak yerine getirebilecek kadar dini bilgiye sahibim.	1110	3,60	1,117
Düzenli olarak din eğitimi almaya özen gösteririm.	1113	3,12	1,132

"Din eğitimine yönelik tutum" ile "din eğitimine yönelik eylem" arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı, doğru orantılı orta seviyede bir ilişki bulunmuştur (r= ,628; p= ,000). Daha açık bir ifade ile, tutumlar aynı düzeyde eyleme yansımasa da, öğrencilerin din eğitimine yönelik tutum düzeyleri

yükseldikçe din eğitimine yönelik eylemde bulunma düzeyleri de yükselmekte, din eğitimine yönelik tutum değerleri düştükçe, din eğitimine yönelik eylemlerde bulunma değerleri de düşmektedir (Pakdemirli, 2015).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Gençlik dönemi dindarlığı ve din eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, gençlerin büyük bir kısmının tutum açısından ve özellikle inanç boyutunda dindar olduğunu göstermektedir. Dini değerlerin bir bütün olarak içselleştirilmesinin zorlukları karşısında, gençlerin dine yönelik ilgilerini en azından tutum düzeyinde sürdürmeleri dahi dinin onlar için taşıdığı varoluşsal önemi ortaya koymaktadır (Pakdemirli, 2015; Taş, 2014; Yapıcı, 2012) .

Bu çalışmada, örneklemi oluşturan üniversite öğrencilerinin din eğitimine yönelik tutumları ile bu tutumların eylemlere yansıma düzeyi araştırılmıştır. Bu amaçla, öncelikle anket formunda yer alan din eğitimine ilişkin tutum ifadeleri "din eğitimine yönelik tutum" başlığı altında, din eğitimine ilişkin eylem ifadeleri de "din eğitimine yönelik eylem" başlığı altında toplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Din eğitimine yönelik tutum ile eylem ifade grupları arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki saptanmıştır. Din eğitimine ilişkin tutum ve eylem birbirini doğru orantılı olarak etkilemektedir. Buna göre araştırmanın "Üniversite öğrencilerinin din eğitimine ilişkin tutumları olumludur ve eyleme yansımaktadır." şeklindeki denencesinin doğrulandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, din eğitimine yönelik eylem ifadelerinin ortalama değerlerinin tutum ifadelerinin ortalama puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Birbaşka deyişle, din eğitimine ilişkin tutumlar eyleme aynı düzeyde yansımamaktadır. Din eğitiminin gençlerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi bunun 'olası neden'i olarak düşünülmektedir. Bu duruma açıklık getirmek için şu noktayı belirtmekte yarar vardır: Örneklemi oluşturan öğrencilerin din eğitimine yönelik tutum puanlarının ortalamaları nötrün biraz üzerindedir. Ancak daha önce de değinildiği gibi, "Din, hayatın anlamını kavramaya yardımcıdır." ifadesi 4,21 ile en yüksek puan değerini alırken, bunu "Yaşam boyu düzenli olarak din eğitimi almak ya da dini rehberlik hizmetlerinden yararlanmak bir ihtiyaçtır." ifadesi 3,77 değeri ile izlerken ve "Din derslerinin okullarda zorunlu olmasını desteklerim" ifadesi 3,60 ile nötrü aşarken, "Okullarda yürütülen din derslerinin içeriği bireyin dini gelişimi açısından yeterlidir" ifadesinin 2,74 değeri ile ortalamayı düşüren puan olması belirtilen 'olası neden'i destekleyen dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Aydın'ın (2010), Bahadır'ın (2010), Karacelil'in (2010), Kaymakcan'ın (2006) ve Turan'ın (2013) konuyla ilgili görüşleri de bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre, din eğitimi arayışındaki gençler örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yürürlükteki mezhepler üstü din öğretimini yeterli bulmamaktadır. Bunların bir kısmı iletişim araçları ve medya yoluyla dini bilgi ve deneyimini artırma, bir kısmı Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı din hizmetlerinden yararlanma, bir kısmı da vakıf, dernek ve cemaat etkinliklerinden faydalanma yoluna gitmektedir (Pakdemirli, 2015).

Öneriler

Formal din eğitiminin birincil hedefi kendini gerçekleştirmede dinin katkısından yararlanma olarak düşünülmüştür. Bunu, genç nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve onları bu konuda bilinçlendirmek yoluyla gerçekleştirmektedir. Ancak bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak öncelikle belirtmek gerekir ki, örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki din dersleri zorunlu-seçmeli kategorileri, genel ve özel hedefleri, model ve yaklaşımları, program içerikleri, öğretmen yeterlikleri, öğretim ortamları, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemleri konusunda yeniden tartışılmalı, genç bireylerin gelişim özelliklerine ve beklentilerine uygun, modern ve bilimsel din eğitimi düzenlemeleri yapılmalıdır. Din dersleri zorlama ve dayatma yoluyla değil, bireysel hak ve özgürlükler ilkesine uygun biçimde, çoğulculuk anlayışı çerçevesinde yapılmalıdır. Okullarda ve din derslerinde sevgi ve hoşgörü kültürü hâkim kılınmalıdır.

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, dini ve ahlâkî davranış, öğrenilen ve sürekli pekiştirme ile yerleşen herhangi bir davranış gibidir. Dini ve ahlâkî davranışların öğrenilmesi başlangıçta model alma yoluyla gerçekleşmekte, pekiştirmelerle de yerleşmektedir. Genç bireyin, değer verdiği kişilerde gördüğü davranışları benimseyerek uygulamaya çalıştığı bu süreçte, uygun davranış kalıplarını sergileyen rol modellerin büyük bir eğitici fonksiyonu olmaktadır. Bu nedenle formal din eğitimi, model alarak özdeşleşmeyi destekleyici nitelikte olmalıdır.

Din öğretimi ile insan gelişimi arasında uyum olmazsa din eğitimi başarısız olmaktadır. Dönemin din eğitiminin başarılı olması için gençlik dönemi gelişim özelliklerinin daima dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle, gençlik dönemi din eğitimi hayat ve tecrübe merkezli olmalı, gençlerin ilgi ve ihtiyaçları üzerine yoğunlaşmalıdır. Bir başka deyişle, gençlerin günlük yaşam deneyimleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Gençlerin, sosyal yaşama hazırlanacakları ve kendi deneyimlerini paylaşma olanakları bulabilecekleri mekânlara ve etkinliklere ihtiyaçları olmaktadır. Dolayısıyla gençlik dönemi din eğitiminde STK'lar ve kamu kurumları bünyesinde yürütülen gençlik çalışmalarının ve sosyal sorumluluk projelerinin katkısından yararlanılmalıdır. Genç bireylerin edindikleri dini bilgilerin içselleşmesinde ve eyleme dönüştürülmesinde bu tür organizasyonlara katılmalarının büyük rolü bulunmaktadır. (Altaş, 2004; Crawford & Rossiter, 1996) Gençleri çeşitli aktivitelere yönlendirme yoluyla hem bilişsel gelişimlerini sağlayacak fırsatlar oluşturulması ve hayata dair problemleri çözme yolları öğretilmesi, hem de zararlı alışkanlıklar konusunda bilinçlendirme yapılması ve bu alışkanlıkları edinmelerinin engellenmesi mümkün olmaktadır.

Gençlik çalışmaları, "gençlerin kendilerini ifade etmelerine ve gerçekleştirmelerine olanak sağlamak amacı ile oluşturulan sürecin belirli değerler çerçevesinde gençler için ve gençlerin katılımı ile hayata geçirilmesi" olarak tanımlanmaktadır. (Nejati, Ghasemi & Shafaei, 2014; Yentürk ve diğr., 2007) Gençlik çalışmaları gençler için böyle bir süreç ise, din eğitimcisi de bu süreci hazırlayan ve organize eden kişi olmalıdır.

Modernite ile birlikte bireylerin dini algılarının ve kimliklerinin şekillenme biçimi de değişmiştir. (Crawford & Rossiter, 1996; Jackson, 2004) Her türlü eğlence, gösteri, müzik ya da film içerikli aktiviteden oluşan popüler kültürün gençler üzerindeki etkisi artmıştır. Popüler kültür, onlar farkına bile varmadan din eğitiminde etkin bir rol oynayabilmektedir (Furat, 2010; Oulad, 2015). Sinemadan bilgisayar oyununa, reklamdan modaya, müzikten çizgi romana kadar pokçok popüler kültür biçiminde dinin farklı şekillerde işlenmesi mümkündür. Artan etkinliği ile hayatın her alanına yayılmış popüler kültür biçimleri de, açık ya da kapalı mesajlarla gençlerin dini algılarını şekillendirmede bir din eğitimi aracı olarak kullanılmalıdır.

Bilim, san'at ve spor etkinliklerinin gençlik döneminde ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu etkinlikler yoluyla din eğitimi gençler için anlamlı ve ilgi çekici kılınmalı, onların ahlâkî ve dini değerler doğrultusunda bir hayat felsefesi geliştirmeleri, olumlu kişilik özellikleri edinmeleri ve bu özellikleri içselleştirerek davranışa dönüştürmeleri desteklenmelidir (Pakdemirli, 2015).

Din öğretimi ve din hizmetleri alanlarında istihdam edilecek elemanları yetiştirmek üzere yapılandırılan İlahiyat fakültelerinin öğretim programları, mezunların istihdam alanlarına, hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden ele alınmalıdır (Bahçekapılı, 2013; Özdemir 2004) .

İlahiyat fakülteleri üniversite kampüslerinden soyutlanmamalı, bilakis kampüsün merkezinde yer alarak üniversite gençliğinin dini bilinçlenmesine katkı sağlamalıdır. Üniversitelerde ilahiyat fakülteleri tarafından tüm birimlere açılan seçmeli din dersleri yaygınlaştırılmalı ve bilimsel temelli din eğitimi her genç birey için ulaşılabilir olmalıdır. Benzer şekilde, İlahiyat fakültesi öğrencilerinin de diğer bölümlerin öğretim programlarında yer alan kültür bilim derslerinden seçmeli ders kategorisinde yararlanmaları ve hatta disiplinlerarası ortak çalışmalar yapabilmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmacılar tarafından gençlik dönemi din eğitimine yönelik olarak tüm gençlik kategorilerini kapsayan bilimsel çalışmalar yapılmalı ve böylece hem dönemin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yeni projeler geliştirilmesi, hem de gençlik dönemi din eğitiminin bilimsel ve kuramsal temellere oturtulması sağlanmalıdır (Pakdemirli, 2015).

KAYNAKÇA

Altaş, N. (2004). *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, M. Z. (2010). Müzakere. *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Bildiri Kitabı*, (ss. 145-147).

Bahadır, A. (2010). Dindarlığın kaynakları. Bulunduğu eser: Hökelekli, H. (Ed.) *Din Psikolojisi* (ss. 46-69). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, İstanbul: İlke Yayınları.

Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.

Cebeci, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Crawford, M.L. & Rossiter, G. M. (1996). The secular spirituality of youth: Implications for religious education. *British Journal of Religious Education*, 18(3), 133-143.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Furat, Ayşe Zişan (2010). Popüler kültürün din eğitimine yansımaları. *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Bildiri Kitabı*, (ss. 148-162).

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: Routledge Falmer.

Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(24), 143-163.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaymakcan, R. (2006). Türkiye'de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(27), 21-36.

Nejati, M.; Ghasemi, S. & Shafaei, A. (2014). Social responsibility: A youth entrepreneurship approach. *Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongresi Bildiri Kitabı,* 1 (ss. 577-584).

Oulad, M. (2015). The relationship between religion and ındividuals's character. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 9(1), 4-13.

Özdemir, Ş. (2004). Avrupa birligine giriş sürecinde ilahiyat fakültesi mezunlarının çalışma alanları ve bu alanlara eleman yetiştirmek üzere ilahiyat lisans programında yapılması gerekli düzenlemeler. *Türkiye'de Yüksek Din Egitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Gelecegi Sempozyumu Bildiri Kitabı,* (ss. 193-210).

Pakdemirli, M. N. (2015). *Genç Dindarlığı ve Din Eğitimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Taş, K. (2014). Gençlik ve dindarlık: Üniversite öğrencilerinin dindarlık göstergesi olarak kabul ettiği tutum ve davranışlar. *Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongresi Bildiri Kitabı,* 1 (ss. 765-782).

Tosun, C. (2002). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Turan, İ. (2013). Gençlik döneminde görülen ahlaki sorunlar karşısında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yeri. *Atatük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 40, 271-273.

Yapıcı, Asım (2012). Modernleşme-sekülerleşme sürecinde türk gençliğinde dini hayat: Meta-analitik bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-40.

Yentürk, Nurhan ve dğr. (2007). İstanbul gençliği: STK üyeliği bir fark yaratıyor mu?. Bulunduğu eser: Zeylan, U. S. (Ed.) *Eğitimin Değeri ve Gençlik* (ss.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

İNŞAAT SEKTÖRÜNÜN MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİ

Öğr. Gör. Alper Tunga Özgüler
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
alpertunga.ozguler@inonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, kamu ve özel sektörde faaliyet gösteren kuruluşların inşaat bölümü mezunu öğrencilere verilen eğitimden beklentilerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda ülkemizde bulunan özel sektördeki işverenler ve kamudaki yetkili kişiler ile görüşülmüştür ve anket çalışması yapılarak meslek yüksekokullarından beklentilerin ne olduğu belirlenmiştir. Toplam 17 sorudan oluşan anket 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ankete 350 kişi katılmıştır. Çalışmada meslek yüksekokulu inşaat bölümü eğitimi ile ilgili bilgiler verilmiş ve yapılan araştırmanın amacı, yöntemi ve hipotezleri ortaya konularak sonuca ulaşılmıştır.
Çalışma sonrasında kamu ve özel sektörde faaliyet gösteren kuruluşların meslek yüksekokulu inşaat bölümü mezunlarından beklentilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mezun öğrencilerin eğitim döneminde aldıkları mesleki uygulama derslerinin sektörün istediğini yeteri kadar karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Meslek Yüksekokulu, İnşaat, Sektör.

EXPECTATION OF THE CONSTRUCTION SECTOR FROM VOCATIONAL SCHOOLS' STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to determine the expectations of the organizations, operating at the public and private sector, from the training offered to students who are graduated from construction department. In this context, the province of our country employers in the private sector and authorized persons were interviewed and it was determined that what they expected from the vocational schools by making survey. The survey consists of 17 questions prepared by the Likert scale 5s and statistical analyses were performed. 300 people participated in the survey. The study provides informations about the training of construction department at vocational school and the results of the research has been reached by revealing the purpose, methods and hypotheses.
After the study, it was determined what the expectations of the organizations, operating in the public and private sector, from the graduates of construction department. The most important result found in the survey is that the graduate students' technical practice during their training is not enough for the sector.

Keywords: Vocational School, Construction, Sector.

GİRİŞ

İnsan nüfusunun ve ihtiyacının artmasıyla, birçok sektörde olduğu gibi inşaat sektöründe de hızla gelişme ve büyüme söz konusudur. Gelişmekte olan Türkiye bu kapsamda ihtiyaçları sürekli artan bir ülke konumundadır. İnşaat ise sektör olarak söz konusu gelişimin en önemli sacayaklarından biri durumundadır. Bu bağlamda inşaat sektöründe istihdam edilecek personelin niteliği, yapılacak olan işin verimliliğini ve devamlılığını sağlayacaktır.

Meslek yüksekokul mezunları çalışma alanlarındaki görevleri itibariyle üst düzey yönetici ile usta/kalifiye işçi arasında bulunan, usta/kalifiye işçiden daha fazla teorik bilgiye sahip, lisans mezunlarından daha çok uygulama becerisine sahip bir meslek ara elemanıdır. Bilindiği gibi meslek yüksekokulları uygulama ağırlıklı eğitim öğretim yapan, el becerisi ve uygulama yeteneği yüksek ara eleman yetiren yüksekokullardır.(Milli Eğitim

Bakanlığı[MEB], Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2002) Bu bağlamda meslek yüksekokullarındaki eğitimin amacına ulaşması için ders programlarında staj ve uygulamalara teorik dersler kadar önem verilmesi gerekmektedir.

İnşaat sektörü iş taleplerini en iyi şekilde değerlendirebilmek için iyi yetişmiş teknik elemanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu teknik eleman yetiştirmede en önemli görevi ise meslek yüksekokulları üstlenmiştir. Meslek yüksekokulunda yetişecek inşaat teknikerleri inşaatın her safhasında görev alacaktır. Bundan dolayı inşaat sektörünün iyi yetişmiş çok sayıda inşaat teknikerine ihtiyacı vardır.

Pratik eğitimin yararları; teorik bilgileri yaşama geçirmek, mesleğin gerektirdiği kültüre kolay adapte olmak, yaratıcılık yeteneğini geliştirmek, sektörün gerektirdiği davranış özelliklerini kazanmak, ilgili konuda bilgiyi ve görgüyü artırmak, mezuniyet sonrası iş için bağlantılar yapmak, çalışacak iş alan hakkında bilgi sahibi olmak, okul-endüstri ilişkilerini geliştirmek şeklinde sıralanabilir. Bu tür bir mesleki eğitimde başarı; mesleki eğitimcilerin, işverenler, yöneticiler ve diğer eğitimcilerle işbirliğine istekli olmalarına bağlıdır (Görmüş ve Bektaş, 2002: 20).

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, kamu ve özel sektörde faaliyet gösteren kuruluşların inşaat bölümü mezunu öğrencilerinin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak ve öğrencilere verilen eğitimden beklentilerini belirlemektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni ülkemizde faaliyet gösteren inşaat şirketleri ve kamuda çalışan yetkili kişilerden oluşmaktadır. Örnekleme ülkemizde bulunan özel sektördeki işverenler ve kamudaki 350 yetkili kişilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İnşaat sektörünün meslek yüksekokulu inşaat bölümü öğrencilerinden beklentilerini belirlemek amacıyla, ülkemizde bulunan özel sektördeki işverenler ve kamudaki yetkili kişiler ile görüşülmüştür ve anket çalışması yapılarak meslek yüksekokullarından beklentilerin ne olduğu belirlenmiştir. 350 kişinin katıldığı, toplam 17 sorudan oluşan anket, 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

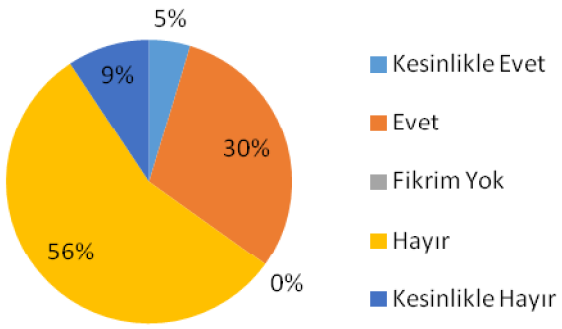
Verilerin Çözümlenmesi

Her soru için alınan sonuçlar grafikler halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). İnşaat sektöründeki işverenlerin meslek yüksekokulu inşaat bölümü mezunlarına bakış açıları anket sonucunda ortaya çıkmıştır.

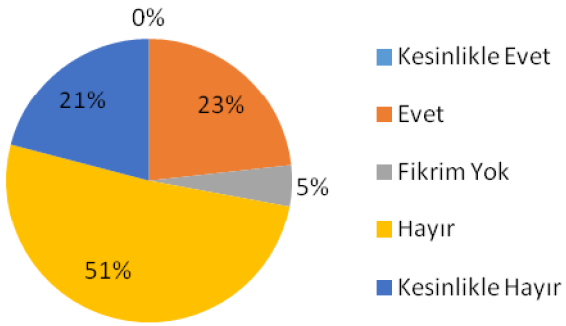
BULGULAR

İnşaat Sektörünün Meslek Yüksekokulu İnşaat Bölümü Öğrencilerinden Beklentilerin Belirlenmesi

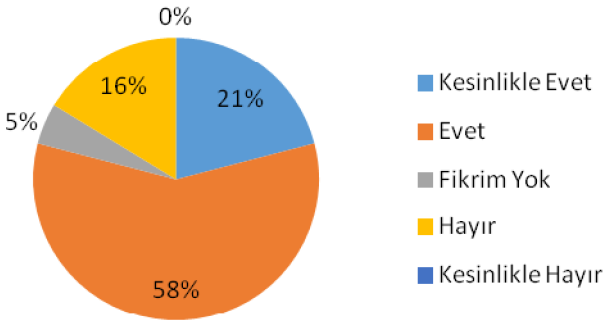
1. Piyasadaki mezun sayısının çok olması sizin için avantaj mı?



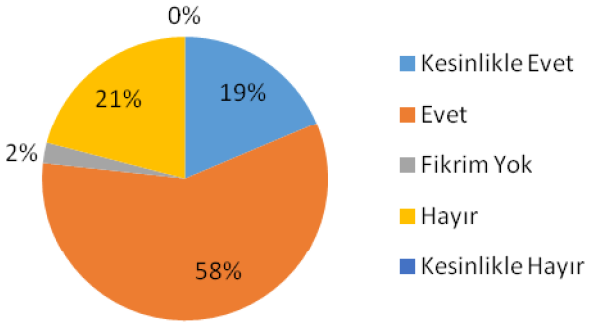
2. Meslek yüksekokullarından aldıkları eğitim piyasada iş bulma açısından yeterli görüyor musunuz?



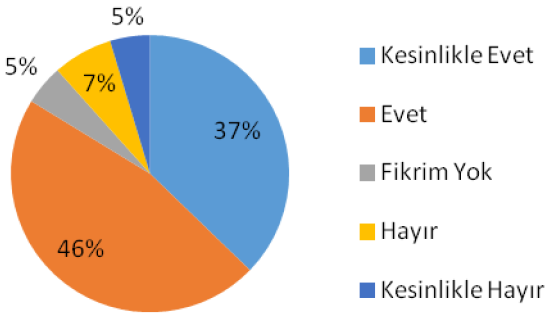
3. Yeni işe aldığınız personel için işe alıştırma dönemi uyguluyor musunuz?



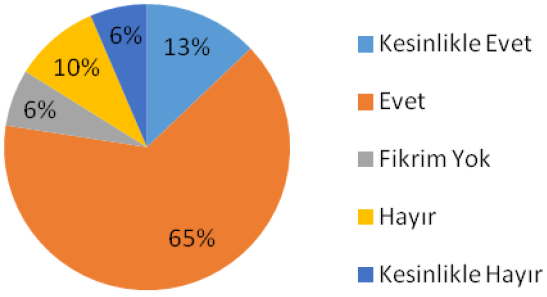
4. Meslek ile ilgili sertifikasının olması işe almanızda öncelik sağlıyor mu?



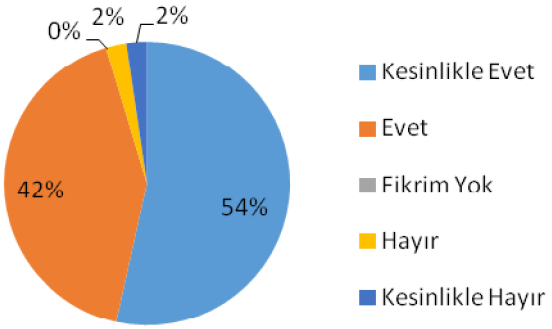
5. Kişilik özelliği işe almanıza etken mi?



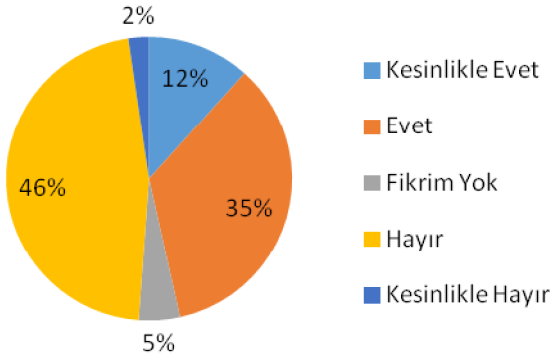
6. İş yerinizde staj yapması işe almanıza tercih sebebi mi?



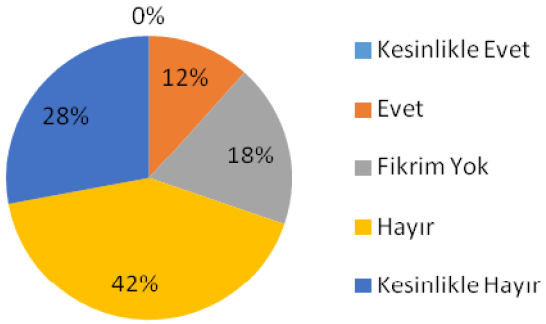
7. Genel bilgisayar bilgisinin olması önemli mi?



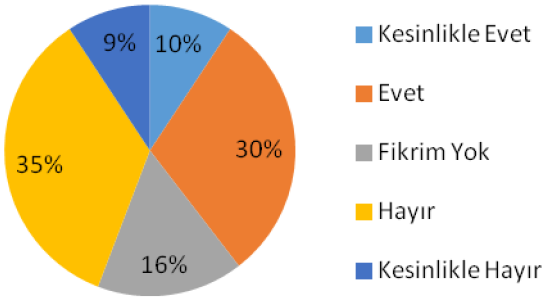
8. Yabancı dil bilmesi sizce önemli mi?



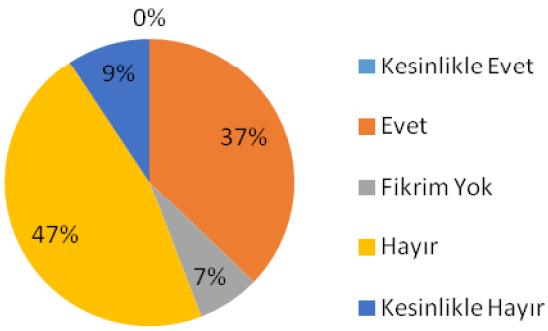
9. Yeni mezunlara güvenim tam diyebilir misiniz?



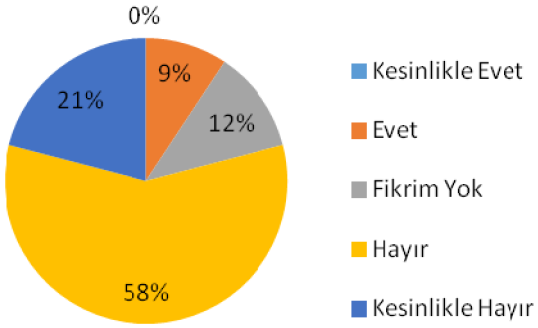
10. Meslek yüksekokulu mezunlarının çalışırken yaptıkları iş sizi tatmin ediyor mu?



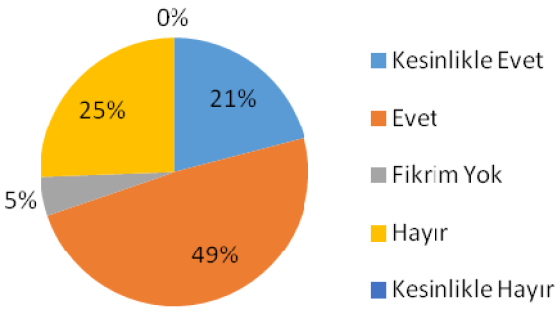
11. İş yerinize gelen stajyerlerden mesleki açıdan faydalanıyor musunuz?



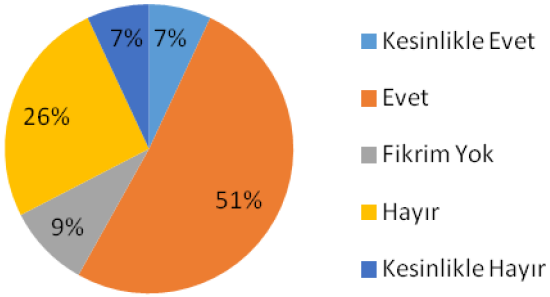
12. Yeni mezunların meslek bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?



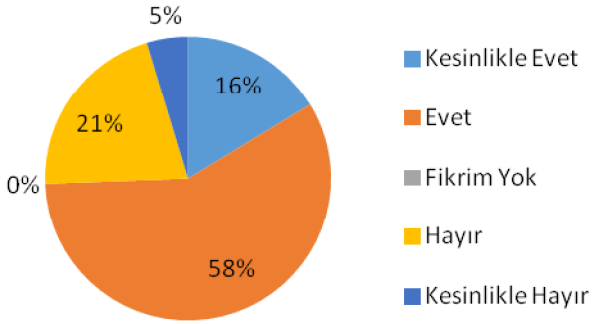
13. Erkekler için askerliğini yapması sizin işe almanız açısından önemli mi?



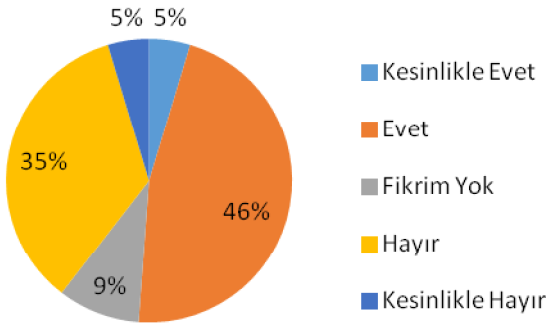
14. Bayan personel tercih eder misiniz?



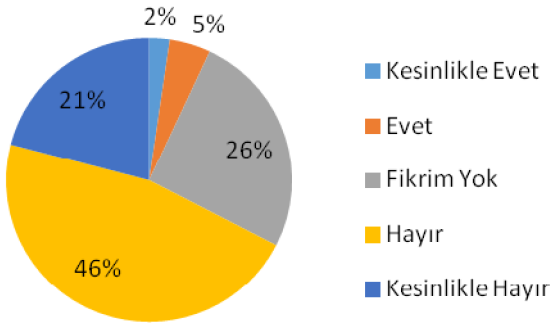
15. İşe alırken mülakat yapıyor musunuz?



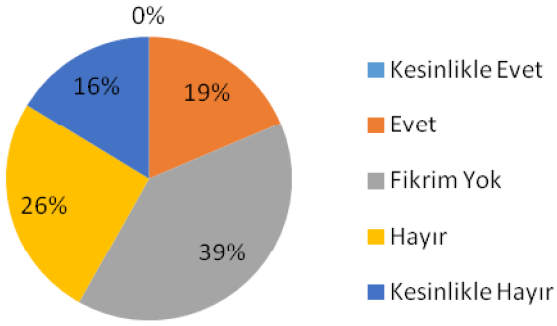
16. Meslek Yüksekokulunda anlatılan ders müfredatından haberdar mısınız?



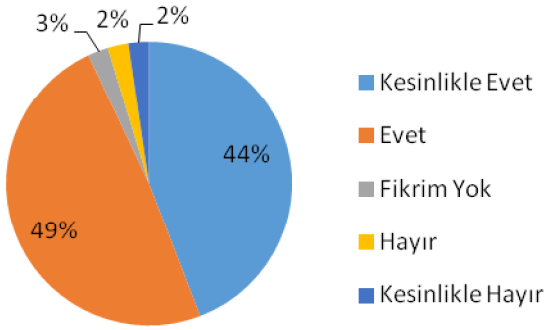
17. Meslek Yüksekokulunda okutulan müfredatın sektör ihtiyacını karşılayabildiğini düşünüyor musunuz?



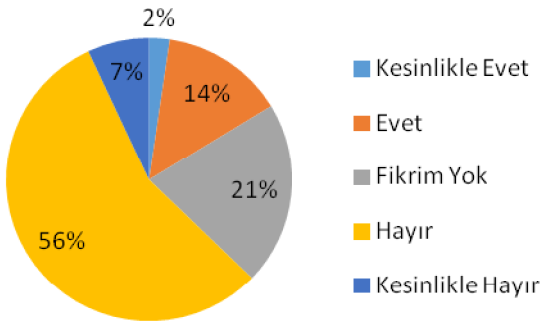
18. Sektör gözüyle meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşünüyor musunuz?



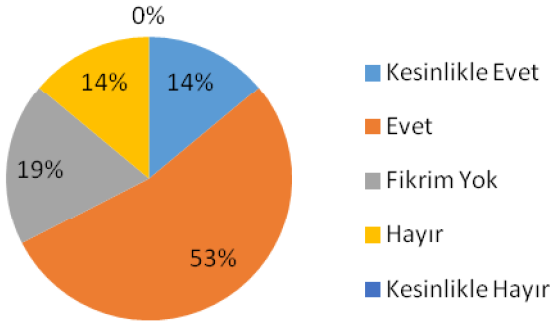
19. Mezunların bir dalda uzmanlaşmasını ister misiniz? (Beton, Mimari, Su Yapıları, Karayolları….)



20. Meslek yüksekokulların sektörün ihtiyaç duyduğu donanıma sahip olduğunu düşünüyor musunuz?



21. Öğrencilerin öğrenim dönemi içinde sizinle çalışmalarını ister misiniz? (ücretli veya ücretsiz)



Ölçek için her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak ağırlıklı ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır.

Puan Aralığı = (En yüksek değer – En düşük değer)/5 =(5-1)/5 = 0,80

Bu durumda ağırlıklı ortalamaların değerlendirme aralığı aşağıdaki gibidir

1-1.80	: "Kesinlikle Hayır"
1.81-2.60	: "Hayır"
2.61-3.40	: "Fikrim Yok"
3.41-4.20	: "Evet"
4.21-5.00	: "Kesinlikle Evet"

Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	Sonuç
1. Piyasadaki mezun sayısının çok olması sizin için avantaj mı?	3,209302	Fikrim Yok
2. Meslek yüksekokullarından aldıkları eğitim piyasada iş bulma açısından yeterli görüyor musunuz?	2,860465	Fikrim Yok
3. Yeni işe aldığınız personel için işe alıştırma dönemi uyguluyor musunuz?	4,046512	Evet
4. Meslek ile ilgili sertifikasının olması işe almanızda öncelik sağlıyor mu?	3,976744	Evet
5. Kişilik özelliği işe almanıza etken mi?	4,162791	Evet
6. İş yerinizde staj yapması işe almanıza tercih sebebi mi?	2,767442	Fikrim Yok
7. Genel bilgisayar bilgisinin olması önemli mi?	4,44186	Kesinlikle Evet
8. Yabancı dil bilmesi sizce önemli mi?	3,581395	Evet
9. Yeni mezunlara güvenim tam diyebilir misiniz?	2,744186	Fikrim Yok
10. Meslek yüksekokulu mezunlarının çalışırken yaptıkları iş sizi tatmin ediyor mu?	3,465116	Evet

11. İş yerinize gelen stajyerlerden mesleki açıdan faydalanıyor musunuz?	3,255814	Fikrim Yok
12. Yeni mezunların meslek bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	2,790698	Fikrim Yok
13. Erkekler için askerliğini yapması sizin işe almanız açısından önemli mi?	3,953488	Evet
14. Bayan personel tercih eder misiniz?	3,604651	Evet
15. İşe alırken mülakat yapıyor musunuz?	3,813953	Evet
16. Meslek Yüksekokulunda anlatılan ders müfredatından haberdar mısınız?	3,55814	Evet
17. Meslek Yüksekokulunda okutulan müfredatın sektör ihtiyacını karşılayabildiğini düşünüyor musunuz?	2,930233	Fikrim Yok
18. Sektör gözüyle meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşünüyor musunuz?	3,255814	Fikrim Yok
19. Mezunların bir dalda uzmanlaşmasını ister misiniz?	4,348837	Kesinlikle Evet
20. Meslek yüksekokulların sektörün ihtiyaç duyduğu donanıma sahip olduğunu düşünüyor musunuz?	3,255814	Fikrim Yok
21. Öğrencilerin öğrenim dönemi içinde sizinle çalışmalarını ister misiniz? (Ücretli veya Ücretsiz)	4	Evet

Genel Ortalama: 3,52492 Evet

TARTIŞMA VE SONUÇ

İşverenlerin çok büyük bir kısmı, inşaat bölümü mezunlarının meslek yüksekokullarından aldıkları eğitimin piyasada iş bulma açısından yeterli olmadığını düşünmüşlerdir. Yine büyük bir kısmının yeni mezunlara iş konusunda güvenmedikleri fakat piyasada çalışıp tecrübe kazandıkça güvenlerinin artığı görülmüştür.

İşverenlerin yeni işe aldıkları personel için işe alıştırma dönemi uyguladıkları görülmüştür. Yapılan yaz stajlarının öğrencileri denemek için çok güzel bir ortam olduğunu düşünen işverenler bu dönem içerisinde kendilerine faydalı olabilecekleri öğrencilerle çalışmaya devam etmeyi tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin eğitim öğretim dönemi içerisinde meslekleri ile ilgili alacakları sertifikaların ve genel bilgisayar bilgisinin olmasının iş bulmaları açısından kendilerine çok büyük fayda sağlayacağı tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde genellikle firmaların işe alınacak kişilerin kişisel özelliklerine dikkat ettikleri görülmüştür. Buna karşın bazı işverenler ise önemli olanın işin iyi yapılmasını ön planda tutup kişiliği ikincin planda tutmuşlardır.

Erkek mezunların genellikle askerliğini yapmış olmaları tercih sebebi olurken, bayanların ise şantiye işlerinde çok tercih edilmediği fakat büro işleri için daha çok tercih edildiği görülmüştür.

İşverenler meslek yüksekokulu inşaat bölümünde anlatılan ders müfredatından haberdar olmakla birlikte bunların sektörün ihtiyacını karşılayacak düzeyde olmadığını düşünmektedirler. Eğitim öğretim dönemi içerisinde belli dallarda uzmanlaşmalarının, dönem içerisinde ücretli veya ücretsiz iş yerlerinde belirli zamanlarda ve okuldan aldıkları eğitime paralel olarak gelip çalışmalarının mesleki birikimleri açısından daha iyi olabileceğini düşünmektedirler.

Ülke olarak kalitenin sürekliliği önemli bir parametredir. Süreklilik elde edebilmek, yüksek kalitede insan gücüne sahip olmakla mümkündür. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına, bu elemanların yetiştirilmesi açısından büyük bir sorumluluk düşmektedir. Özellikle sanayinin istediği özelliklerdeki kalifiye eleman, ancak uygulamalı eğitim ile yetiştirilebilecektir (Koca, Özgüler ve Aksungur, 2015).

Araştırma bulguları doğrultusunda; meslek yüksekokulu inşaat bölümünün devamlı sektörle iç içe olması ve mezun olur olmaz sektörün ihtiyaçlarını karşılayabilecek donamına sahip teknik eleman yetiştirmesi gerekmektedir. Bunun içinde ders müfredatlarını uygulama ağırlıklı derslerle düzenleyerek sektörle işbirliği içerisinde olması gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Görmüş, A.Ş. ve Bektaş, Ç. (2002). Sektör temsilcilerinin meslek yüksekokulu öğrencilerini algılamalarına yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 19-30.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koca, T., Özgüler A.T., ve Aksungur, S. (2015, Aralık). İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu teknik programlar öğrencilerinin mesleki uygulama dersleri ile ilgili görüşleri ve analizi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5, 23-30. 04.04.2016 tarihinde http://www.ejovoc.org/makaleler/december_2015_umyos/pdf/ejovoc_december_2015_umyos.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], (2000). Meslek Yüksekokullar Program Geliştirme Projesi, Genel bilgiler, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETİM ELEMANLARININ BAKIŞ AÇILARIYLA ÖĞRENCİ PROFİLLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: MALATYA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Buğra Kağızmanlı
İnönü Üniversitesi, Malatya
bugra.kagizmanli@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Kürşat Kaya
İnönü Üniversitesi, Malatya
kursat.kaya@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Alper Tunga Özgüler
İnönü Üniversitesi, Malatya
alpertunga.ozguler@inonu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Altuğ
İnönü Üniversitesi, Malatya
mehmet.altug@inonu.edu.tr

Özet

Meslek yüksekokulumuzda ders programı dâhilinde dersler anlatılmaktadır. Derslerin anlatılmasında ve uygulanmasında sorumluluk dersi anlatan öğretim elemanlarına yüklenmiştir. Akademik çalışmalar yapan ve öğrenci danışmanlık hizmeti de veren öğretim elemanlarımız, özel zamanlarından da vakit ayırarak derslerini devam ettirmekte ve öğrencilerle ilgilenmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle mesleklere yenilikler gelmekte ve öğretim elemanlarımızda kendilerini mümkün olduğunca güncellemektedir. Ancak mesleki eğitimin bu yönde işlemesi oldukça zordur. Zira öğretim tek yönlü değil iki yönlü olduğunda amacına ulaşmaktadır. Yapılan gözlemlerde ve araştırmalarda öğretim elemanlarının mesleki eğitim ve öğretim konusunda öğrencilerden beklentileri oldukları gözlenmiştir. Ancak genellikle eleştirel bakılan öğretim elemanları olmuştur. Bu çalışmada Malatya Meslek Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarına anket çalışması uygulanmıştır. Anket çalışmasının sonuçları irdelenerek mesleki eğitim gören öğrencilerin durumunun ve sorunlarının ne olduğu, neler yapılabileceği, öğretim elemanlarının bakış açısıyla tespit edilip, öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci, Öğretim Elemanları, Mesleki Eğitim, Meslek Yüksekokulu.

EVALUATION OF STUDENT PROFILE WITH OVERVIEW OF INSTRUCTORS: MALATYA VOCATIONAL HIGH SCHOOL CASE

Abstract

The courses are discusses within a program in our vocational high school. The responsibility of discussing and applying the courses is installed to instructors. Instructors, who engaged academic studies and provided the consulting service for students, are continued their courses, taking time in their private time and dealt with the students. Developing by technology, coming an innovation for industry and instructors are possibly updated by themselves. But, working the vocational training is quite difficult in this way. Because, teaching is not to be one way, if teaching is to be two way, it achieves its purpose. In the observations and research, it was found to be expectation of instructors about the vocational education and training from students. But generally, instructors had been criticized. In this study, make a survey for working of instructors in Malatya Vocational High School. Examining the results of the survey tried to be what is the situation and the problem of students taking vocational training, what can be done, from with overview of instructors and to be offered suggestions.

Keywords: Student, Instructors, Vocational Training, Vocational High.

GİRİŞ

Ülkemizde teknik ve kalifiye eleman ihtiyacını karşılayan eğitim kurumlarımızdan biri meslek yüksekokullarıdır. Meslek yüksekokullarında mezun olan öğrenciler işveren veya iş görenlerle vatandaş arasında köprü görevi gören ara elemanlar olmaktadır. Zira özel veya kamu kuruluşlarına baktığımızda genel olarak yapılan işlerin yükünü meslek yüksekokulu mezunları çekmektedir. Bu sebeple hem teorik ve hem de uygulamalı eğitim ve öğretim gerçekleştiren meslek yüksekokullarına büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Meslek yüksekokullarında, ortaöğretime göre daha yorumlanabilir teorik bilgi, lisans öğretimine göre de daha fazla uygulama öğretimi öğrencilere aktarılmaktadır. Bu sebeple meslek yüksekokullarında yoğunlaştırılmış bir program dâhilinde, orta öğretim kurumlarında anlatılan konulara göre daha detaylı bilgiler aktarılmaktadır. Böylece öğrencileri tam anlamıyla mesleğe hazır ve problemleri yorumlama kabiliyeti oluşturulmaya çalışılmaktadır. Buna bağlı olarak lisans öğretiminde gerçekleştirilen derslere göre, mesleğin yükünü çekecekleri uygulamaların öğretimi daha çok meslek yüksekokullarında anlatılmaktadır. Bu yoğun program içerisinde öğrenciler ve öğretim elemanları yoğun çalışmaktadır. Bu yoğunluk içerisinde öğretim elemanları da mutlak bir başarı beklentisi içerisinde olmaktadır.

Öğretim elemanlarımız k,mi zaman kendi kişisel vakitlerinden zaman ayırıp, öğrencilerin her türlü aktivite ve problemleri ile ilgilenmektedir. Derslerde eldeki mevcut imkânlar dâhilinde öğrencilerin mesleki ve teknik konulara tam olarak vakıf olabilmeleri için gereken çalışma ve uygulamalar yapılmaktadır. Pek tabi ki bu anlattıklarımız bu mesleğin öğretim elemanlarına getirmiş olduğu bir sorumluluktur. Öğretim elemanlarımızda geleceğimiz olan öğrencilerimizden dersler esnasında ve genel olarak okul dönemlerinde mesleğe ve hayata hazırlık aşamalarında öğrencilerden beklenti içerisine girmektedir. Öğrencilerin mesleki konuları tam kavramaları, hayata ve mesleğe tek bir bakış açısıyla değil, daha detaylı ve yorumlanabilir bir bakış açısıyla bakmaları genel olarak beklenilen konular olmaktadır.

Bu makalede geleceğimiz olan, mesleki ve teknik anlamda gelecekte ülkemizin yükünü çekecek olan meslek yüksekokulu öğrencilerimizin, mevcut hal ve hareketlerini, derslerdeki başarı durumlarını, sorumluluk prensiplerini, genel olarak nasıl tutum ve davranışlar sergilediklerini ve sosyal ve kültürel hayatlarının nasıl olduğunu, farklı bir bakış açısıyla, öğretim elamanlarının gözünden tespit edip, yorumlamaya çalıştık.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin durumunun ve sorunlarının ne olduğu, neler yapılabileceği, öğretim elemanlarının bakış açısıyla tespit etmektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örnekleme yüksekokulda bulunan 35 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin durumunun ve sorunlarının tespiti amacıyla, meslek yüksekokulda bulunan öğretim elemanları ile görüşülmüştür ve anket çalışması yapılmıştır. 34 kişinin katıldığı, toplam 15 sorudan oluşan anket hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Her soru için alınan sonuçlar grafikler halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden

belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Malatya meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının bakış açılarıyla, meslek yüksekokulu öğrencilerinin profilleri anket sonucunda ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Malatya meslek yüksekokulu öğretim elemanlarına gerçekleştirdiğimiz anket sonucu elde ettiğimiz bulgular bu bölümde sunulacaktır.

Tablo 1: Öğrencilerin Sınavsız Geçiş İle Gelmesi Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

	Yüzde
Aralarında hiçbir fark yok	0%
Sınavla gelen öğrenciler daha başarılı	47%
Sınavla gelen öğrenciler teoriyi ve uygulamayı daha iyi kavramaktalar	38%
Sınavsız gelen öğrenciler daha başarılı	3%
Sınavsız gelen öğrenciler uygulamada başarılı ama teorik olarak başarısız	12%
Genel Toplam	**100%**

Genel olarak hocalarımızın sitem ettiği konulardan biri olan sınavsız geçişler ile ilgili sorduğumuzu soruda hocalarımızın büyük çoğunluğu sınavla gelen öğrencilerin tüm konularda daha başarılı olduğunu belirtmiştir

Tablo 2: Öğrenciler Daha Çok Hangi Tür Derslerde Daha Aktif Ve Başarılı Oluyor?

	Yüzde
El becerisi gerektiren uygulama derslerinde	21%
Mesleki konuların işlendiği sayısal derslerde	15%
Mesleki konuların işlendiği sözel derslerde	32%
Uygulamaların yapıldığı sayısal veya sözel derslerde	32%
Genel Toplam	**100%**

Anketi gerçekleştiren hocalarımız mesleki konuların işlendiği söze dersler ile uygulaması yapılan her türlü derslerde öğrencilerin daha aktif ve başarılı bulmaktadır. Ancak hocalarımız öğrencileri sayısal derslerde başarılı olmadığını düşünmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Kültürel Konulara Bakış Açıları Sizce Nasıldır?

	Yüzde
Gelenek, örf ve adetlerimizden çok uzaklar	32%
Geleneklerimize kendi yorumlarını katarak yaşatmaya çalışıyorlar	24%
Geleneklerimizi öğrendikleri kadarıyla yaşatmaya çalışıyorlar	26%
Modern kültürümüzü aktif olarak yaşıyorlar	18%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımızın %32'sine göre öğrencilerimiz gelenek, örf ve adetlerimizden çok uzakta oldukları görüşündedirler.

Tablo 4: Öğrencilerin Maddi Durumlarının İyi Veya Kötü Olması Derslerini Etkileyen Bir Durum Mu?

	Yüzde
Maddi durumu iyi olan öğrenciler derslerde daha başarılı	15%
Maddi durumu iyi olan öğrenciler derslerde daha başarısız	12%
Maddi durumu iyi veya kötü olması derslerde başarıyı etkilememekte, öğrenci ile alakalı durumdur	41%
Maddi durumu kötü olan öğrenciler derslerde daha başarılı	26%
Maddi durumu kötü olan öğrenciler derslerde daha başarısız	6%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımızın görüşlerine göre maddi durumun ders başarısını etkilemediği, hatta kimi zaman öğrenciyi daha da hırslandırdığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: Ders Esnasında Öğrencilerle Ders Konuları Dışında En Çok Yaşadığınız Problemler Nedir?

	Yüzde
Birbirleri ile konuşmaları	35%
Cep telefonu ile uğraşmaları	44%
Ders haricinde başka bir ders ile ilgilenmeleri	9%
Siyaset yapmaya çalışmaları	0%
Ufak bir sohbette dersi sabote etmeye çalışmaları	12%
Genel Toplam	**100%**

Cep telefonları hayatımızı kolaylaştıran ve büyük bir dünyayı avucumuzda taşıdığımız bir cihaz olarak hepimiz için pozitif bir görüntü sergilese de, öğretim elemanlarımızın çoğunluğu öğrencilerin ders esnasında da cep telefonlarıyla meşgul olduğunu belirterek, bu durumdan şikâyetçi oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6: Danışmanlık Hizmetlerini Gerçekleştirirken Öğrencilerden En Çok Hangi Problemlerle Karşılaşıyorsunuz?

	Yüzde
Öğrenci sorumsuzluğu	38%
Öğrencilerin ailevi problemleri	3%
Öğrencinin bilgi yetersizliği	15%
Öğrencinin ilgisizliği	44%
Genel Toplam	**100%**

Danışmanlık hizmetlerini de gerçekleştiren öğretim elemanlarımızın %44'ü öğrencilerin ilgisizliği; %38'i ise öğrencilerin sorumsuzluğu problemleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarımız öğrencilerin ailevi problemleri ile neredeyse hiç karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7: Öğrencilerin Liselerde Aldıkları Eğitim Ve Öğretim Sizce Yeterli Mi?

	Yüzde
Mesleki olarak yeterli ama diğer dersler yetersiz	15%
Sınavlı ve sınavsız öğrenciye göre değişiyor	29%
Yeterli	3%
Yetersiz	53%
Genel Toplam	**100%**

Öğrencilerin ortaöğretimde aldıkları eğitim ve öğretimin sorgulandığı bu soruda öğretim elemanlarının çoğunluğu alınan eğitim ve öğretimin yetersiz olduğu görüşüne sahiptirler.

Tablo 8: Öğrenciler En Çok Hangi Sosyal Ve Kültürel Etkinliklere Katılıyor Veya Sizlerden Talep Ediyor?

	Yüzde
Gezi	41%
Konser	0.00%
Sinema	3%
Spor	56%
Tiyatro	0%
Genel Toplam	**100%**

Öğrencilerimiz, öğretim elemanlarımızdan en çok sportif ve gezi faaliyetlerini talep ederken, tiyatro ve konser gibi faaliyetleri neredeyse hiç talep etmemektedirler.

Tablo 9: Öğrenciler En Çok Hangi Derslerinizde Daha Başarılı Oluyor?

	Yüzde
Başarılı öğrenci için ders fark etmiyor	47%
Sayısal derslerde daha başarılılar	3%
Sözel derslerde daha başarılılar	12%
Uygulaması yapılan derste daha başarılı oluyorlar	38%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımıza göre çalışan öğrenci için ders fark etmeksizin başarılı olurken bunun dışında uygulaması yapılan derslerdeki öğrencilerin de başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10: Öğrenciler En Çok Neden Devamsızlık Yapıyor?

	Yüzde
Derslere ilgisizlik	50%
Eğlence	24%
Maddi sıkıntıdan dolayı çalışma	15%
Sağlık	6%
Ulaşım	6%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımızın büyük çoğunluğu öğrencilerin yapmış olduğu devamsızlıkların derslere ilgisizlikten kaynaklandığını belirtmişken, ulaşım ve sağlık gibi problemlerden dolayı devamsızlık neredeyse yapılmadığı görüşündedirler.

Tablo 11: Öğrenciler Gündemdeki Konuları Takip Edip Yorum Yapıyorlar Mı?

	Yüzde
Sadece dinliyorlar kısmen yorum yapıyorlar	21%
Bakış açılarına göre tek yönlü yorum yapıyorlar	18%
Gündemi takip etmiyorlar	29%
Gündemle ilgili konuşmalardan sıkılıyorlar	6%
İlgisiz farklı yorum yapıyorlar	12%
Yorum yapmaktan çekiniyorlar	15%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımız öğrencilerin genel olarak gündemi takip etmediğini takip edenlerinde dinlediklerini ve zaman zaman yorum yaptıklarını belirtirken, bu tür konuşmalardan sıkılmadıklarını da ayrıca belirtmişlerdir.

Tablo 12: Öğrencilere Araştırmaları İçin Veya Ödev Olarak Verdiğiniz Konulardan Geri Dönüşler Nasıl Olmaktadır?

	Yüzde
Herhangi bir sonuç alamıyoruz	6%
İlgi çekici bir konu ise olumlu geri dönüşler olmaktadır	12%
Tamamı olmasa da birkaç öğrenciden geri dönüş oluyor	18%
Yapmış olmak için yapılıyor	32%
Zorunluluk yüklemediğimiz zaman her hangi bir sonuç alamıyoruz	32%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımızın öğrencilere vermiş oldukları ödevlerin geri dönüşünde zorunluluk yüklenmediği durumlarda bir sonuç alınamadığı ve yapılan ödevlerinde yapmış olmak için yapıldığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Tablo 13: Kültürel Farklılıklar Öğrencilerin Adaptasyonunu Etkiliyor Mu?

	Yüzde
Bulunduğu kültüre adaptasyon sorunu yaşıyor	18%
Genel olarak etkilemiyor	29%
Kısa süreli adaptasyon sorunu yaşıyor	41%
Oldukça çok adaptasyon sorunu yaşıyor	12%
Genel Toplam	**100%**

Kültürel farklılıkların öğrenciler üzerinde kısa süreli adaptasyon sorunu yaşadığı bunun oldukça fazla olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerinizin Doğum Yerleri İle Başarıları Arasındaki İlişki Nasıl?

	Yüzde
Malatya kırsaldan gelen öğrenciler daha başarılı	12%
Malatya merkezden gelen öğrenciler daha başarılı	38%
Malatya'nın batısındaki illerde gelenler daha başarılı	44%
Malatya'nın doğusundaki illerde gelenler daha başarılı	6%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımıza göre Malatya'nın batısından gelen öğrencilerin derslerde daha başarılı olduğu, buna rağmen doğudan gelen öğrencilerinde başarısız olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerinizin Derslerdeki Başarısızlığının Sebebi Sizce Nedir?

	Yüzde
Öğrencilerin sevmediği bölümde okumaları	24%
Genel olarak öğrencilerin ders sonrası tekrar edip çalışmaması	24%
Genel olarak öğrencilerin dersi dinlememeleri ve not tutmamaları	29%
Genel olarak öğrencilerin ezber yapması	9%
Genel olarak öğrencilerin sınava göre çalışmaları	15%
Genel Toplam	**100%**

Öğretim elemanlarımıza göre öğrencilerin derslerde not tutmamaları ve dersi dinlememelerinin başarısızlıklarda ön planda olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ

Meslek yüksekokullarına yerleşen öğrencilerimizin bir kısmı yükseköğretim geçiş ve lisans yerleştirme sınavlarına girmeden meslek liselerinden direkt geçiş haklarını kullanmaktadır. Bu durum kendilerinin en doğal hakkıdır. Ancak çalışmada da görüldüğü gibi sınavsız gelen öğrencilerin genel olarak derslerde başarısız olduğu, kısmen uygulamalı derslerde başarı gösterdikleri sonucu elde edilmiştir. Buna bağlı olarak sınav ile gelen öğrencilerin derslerde daha aktif ve başarılı oldukları, gerçekleştirilen uygulamaları daha iyi kavradıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum yapılan yükseköğretim geçiş veya lisans yerleştirme sınavlarından herhangi birine girilmesi, sınavların seçiciliğini ortaya koymakta ve belli seviyenin üzerinde olan öğrencilerinde meslek yüksekokullarına yerleşmesi gerektiğini göstermektedir.

Genel olarak öğretim elemanlarımız, orta öğretimde verilen eğitim ve öğretimi yetersiz bulurken; maalesef batı ve doğu arasında da eğitim ve öğretim olarak farkın olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, önceden problem oluşturan maddi durumun yetersiz olması, artık öğrencilerin başarısını etkilemediği, aksine daha da hırslandırdığı görüşü elde edilmiştir. Bunun yanı sıra başarılı öğrenciler için ders ayrımı olmadığı ve kendi sorumluluğunu bilen öğrencinin derslerde aktif ve başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Zaman zaman kültürel farklılıklar öğrencilerin okula adaptasyonunu etkilediği gözlemlenirken, başarısızlığın tamamen öğrencilerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, derslerde not tutmamaları, dersleri dinlememeleri ve özellikle ders esnasında cep telefonu gibi başka araç ve gereçlerle uğraşmaları başarısızlığı arttırdığı sonucunu vermektedir.

Farklı kültürden gelen öğrencilerimizin en büyük ortak noktalarının teknoloji ve spor olduğu ortaya çıkmaktadır. Zira öğrencilerimiz, öğretim elemanlarımızdan en çok sportif faaliyetleri talep etmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin, gündemde yer alan konuları takip etmedikleri, takip edilse bile yorum yapmaktan çekindikleri ve sadece dinlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Gündem ile ilgili yorum yapanlarında kulaktan dolma veya konu ile alakasız yorum yapıldığı gözlemlenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarından biride öğretim elemanlarımızın, mevcut öğrencilerimizin gelenek, örf ve adetlerimizden oldukça uzak oldukları görüşünü belirtmeleridir. Bu durumda toplum olarak özümüzü kaybedip, değiştiğimizin göstergesidir.

KAYNAKÇA

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (17. Basım).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

KADIN VE EĞİTİM

Prof. Dr. Hacer Tor
Gazi Üniversitesi
Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi
hacertor59@gmail.com

Esra Ağlı
Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi
esraagli25@gmail.com

Özet

Tanzimat Dönemi ve sonrasında ki süreç içerisinde yapılan önemli reformlarla Türk Kadınına bir takım haklar tanınmış ve toplumdaki statüsünün sağlamlaştırılmasının da temelleri atılmıştır. 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra kadınlar eğitim alanında bazı haklara sahip olmuşlardır. Örneğin,1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. 1928 yılında Türk Alfabesinin kabulü ile okuma-yazma oranı kadın ve erkeklerde hızla artmaya başlamıştır. Bu örnekler kadının toplumdaki rolünün önemini vurgular nitelikteki kazanımlardandır. Türkiye'de ise Tanzimat Döneminden başlayarak özellikle de Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kadının ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimini artırmak amacıyla yapılan eğitim reformları ve buna bağlı olarak toplumsal değişmelerle kadının statüsü artırılmaya çalışıldı ise de günümüzde kadının eğitim düzeyinin istenilen hedeflere ulaşmadığı görülmektedir. Bu çalışmada Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ki süreçte Türk Kadınının eğitim durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, kadın, kadın eğitimi.

WOMEN AND EDUCATION

Abstract

With major reforms which were made in the Tanzimat Period and afterwards, a number of rights were bestowed to Turkish women and the foundations were laid for the consolidation of their statute in society. In 1923 after the proclamation of the Republic, women have had some rights in the field of education. For example, in 1924, all the schools have been included into the Ministry of Education ad madrasas were abolished with the Unification of Education Law. In 1928, the literacy rate of men and women has begun to grow rapidly with the adoption of the Turkish Alphabet. These examples are the gains which underscore the importance of the role of women in society. In Turkey, starting from the Tanzimat Period, especially from the proclamation of the Republic until today, with educational reforms which aim to improve the cultural, economical and social development of women and with consequent social changes, the status of women was tried to be increased but still it seems that the educational level of women today has not reached the desired goals. In this study, we aimed to evaluate the educational situation of Turkish women in the period which starts from the proclamation of the Republic up to the present day.

Keywords: Education, women, women's education.

GİRİŞ

Eğitim, üretken ve kaliteli bir yaşamın önkoşulu olmanın yanında hem toplumsal hem de bireysel bağlamda etkin bir değişim aracı olarak, toplumsal gruplar ve cinsiyetler arasındaki eşitsizlikleri en aza indirebilecek bir anahtardır. Kadınların toplumsal yaşamdaki ikincil konumlarından sıyrılıp, erkeklerle eşit yaşam olanaklarına

kavuşabilmelerinde belirli bir eğitim düzeyine ulaşabilmelerinin rolü son derece büyüktür(Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2015).

Kadın eğitiminde gerçekleşecek nicel ve nitel her türlü ilerleme hem ekonomik hem de sosyo- kültürel açıdan önemli kazançlar sağlamaktadır. Bu nedenle kadın eğitiminde yaşanan ilerlemeler, her ne kadar pek çok açıdan hala erkeklerin gerisinde olsa da sosyal kültürel, psikolojik, ekonomik ve hukuksal olarak kadının güçlenmesi ve toplumda belirleyici bir rol almasında çok olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Güven. 2016:115).

Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyine ilişkin pek çok kriter bulunmaktadır, bu kriterlerden bir tanesi de kadının eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. Dünyada kadın eğitimi ile ilgili veriler incelendiğinde kadın ve erkek arasında büyük farklar olduğu görülmektedir. Günümüz toplumlarında kadınların önemli bir kesiminin eğitimden erkekler kadar yararlanamadığı görülmektedir (Sargın,2016: 200).

Türkiye'de de temel insan haklarından biri olarak kabul edilen eğitim hakkından yararlanma açısından kadınlar için çözümlenmesi gereken sorunlar hala bulunmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze değin kadınların eğitimi konusunda nicel bir artış sağlanmış ve yasal düzenlemeler ile önemli kazanımlar elde edilmiş olmasına rağmen bu gelişmelerin henüz toplumsal yaşama yeterince yansımadığı görülmektedir (Tor,2016:.42).

Bu çalışmada; Türkiye'de kadınının eğitim durumu cumhuriyetten günümüze kadar eğitim kademelerine göre gösterdiği değişim ve gelişim incelenerek, kadının eğitim düzeylerinin toplumsal yansımalarının önemi üzerinde durulacaktır.

YÖNTEM

Kadın ve Eğitim konulu çalışma; literatür taramaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de kadın eğitimine ilişkin olan yazılmış olan makaleler, kitaplar taranmış ve konu ile ilgili bölümlere çalışmada yer verilmiştir. Kadın eğitiminde yıllara göre gelişmeleri incelemek için TÜİK; MEB istatistiklerinden ve Kadının Statüsü Genel Müdürlüğünün yayınlarından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde; "Türkiye'de Kadın Eğitiminde" yaşanılan değişimlerin tarihçesine kısaca değinilmiş ve kadın okuryazarlığının tarihlere göre gelişimlerinden, eğitim kademelerine göre okullaşma oranları üzerinde durulmuştur.

Türkiye'de Kadın Eğitimi

Tarih boyunca Türk Devletlerinde kadınlar toplum hayatının pek çok alanında görev almışlardır. Osmanlı Devletinin kuruluş yıllarından itibaren hükümdarların ve devlet adamlarının eğitim işlerine büyük önem verdikleri bilinmektedir. Fakat Osmanlı İmparatorluğu'nun, ilk birkaç yüzyılında, eğitim kurumlarının hemen hemen hepsinin sadece erkek öğrencileri hedefinde tuttuğu görülmektedir. Faik Reşit Unat, "Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış" adlı eserinde bazı sıbyan mekteplerinde kız, erkek ortak öğretim yapıldığını, bazı yerlerde de sırf kız öğrenciler için sıbyan mektepleri bulunduğunu yazsa da belge yada kaynak gösterilemediğinden bu hususun ne kadar gerilere gittiği anlaşılamamaktadır. Kız çocuklarının bir devlet programı çerçevesinde eğitilmesi düşüncesi ancak Tanzimat Döneminde ortaya çıkmıştır (Doğramacı, 1989: 17, 18, 19).

Batılı Ülkelerde kızların eğitimi erkeklere göre çok yavaş bir gelişme göstermesine rağmen yine de Osmanlı'lardan bu alandaki gelişmeler 100-150 yıl öncesine dayanmaktadır. 1830'lardan itibaren Osmanlı aydın ve Devlet adamları Batıyı daha iyi tanımalarıyla birlikte Batılı fikirlerin Osmanlı'da da uygulanması gerekliliğine inanmışlardır. Bu bir başlangıç olmuş ve Osmanlı'da önemli toplumsal değişmelere yol açmıştır. Osmanlı'da genel eğitim alanında olduğu kadar kızların eğitiminde de geri kalındığının görülmesiyle Tanzimat Döneminde kızların eğitimi için yeni fikirler ve görüşler tartışılmaya ve kızlar için yeni okullar açılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2011: 5).

Kızların eğitimi için ilköğretimden daha üst düzeyde bulunan Rüşdiyelerin 1859'da açılmaya başlaması Türk eğitim tarihinde çok önemli bir gelişmedir (Akyüz, 1999).

II. Meşrutiyet'te kadınlar için önemli bir gelişme de yüksek öğrenim hakkına kavuşmalarıdır. 1917 yılında kızlar için Güzel Sanatlar Okulu ve konservatuar, terzilik eğitimi veren okullar ile hemşirelik ve ticari derslerin verildiği okullar açılmıştır. İlk defa yurt dışına eğitim için kızların gönderilmesi de bu dönemde gerçekleşmiştir (Çakmak, 2011: 59).

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu (öğretim birliği) ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. Kadın eğitimiyle ilgili en köklü değişiklikler Cumhuriyet Dönemine rastlamaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze temel eğitimin zorunlu olduğu ülkemizde, 1928 yılında Türk Alfabesinin kabulü ile %10'u ancak bulan okuma-yazma oranı kadın ve erkeklerde hızla artmaya başlamıştır (Yaşar, 2007: 5).

1935-2000 yılları arasındaki verilere baktığımızda yani Tablo 1'de, kadın okuma yazma bilmeyen sayısında 2000'li yıllara gelindiğinde de fazla bir artışın olmadığı görülmektedir. Bu verilerden, kadınların yıllar içerisinde eğitim alanında zaman geçtikçe okur yazarlık oranında ki artışın istenen düzeye ulaşmadığının göstergesidir.

Tablo 1: 1935-2000 Yılları Arasında Okuma-Yazma Bilmeyenlerin Sayıları

SAYIM YILI	TOPLAM	KADIN	ERKEK
1935	10387105	5997138	4389967
1940	11242759	6495796	4746963
1945	10583606	6321796	4261810
1950	11997046	7144008	4853038
1955	11392958	7078529	4314429
1960	13625086	8300718	5324368
1965	13138956	8450391	4688565
1970	12817836	8424341	4393495
1975	12144188	8048078	4096110
1980	12197323	8394868	3802455
1985	9703662	6770698	2932964
1990	9587981	6808809	2779172
2000	7589657	5732525	1857132

(Moralı, 2014: 3).

Türkiye, 1985 yılında imzalanan "Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ve 1990 yılında " Türkiye Çocuk Hakları Sözleşmesi" gibi uluslararası sözleşmelerle kadın eğitimi konusunda politikalar geliştirmeyi, yasal düzenlemeler yapmayı ve ve bunları uygulamaya geçirmeyi taahhüt etmiştir (Sargın, 2016: 201). Türkiye, yukarıda bahsedilen uluslararası sözleşme ve belgeler çerçevesinde kadın okuryazarlığını %100 olarak gerçekleştirmeyi taahhüt etmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu, 8. maddesinde de eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanması ifadeleri yer almaktadır. Söz konusu kanunda 2012 yılında yapılan değişiklikle, zorunlu eğitim süresi 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimini kapsayacak şekilde 12 yıl olarak düzenlenmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2015).

Tablo 2'deki TUİK'in 2014 yılı verilerine bakıldığında da okuma yazma bilmeyen 2.663.096 kişi içerisinde kadınların sayısı 2.208.336 iken erkekler de bu sayı 454.760 olarak belirlenmiştir.

Tablo.2: 2014 Türkiye, Okuma-Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfus (6+ Yaş)

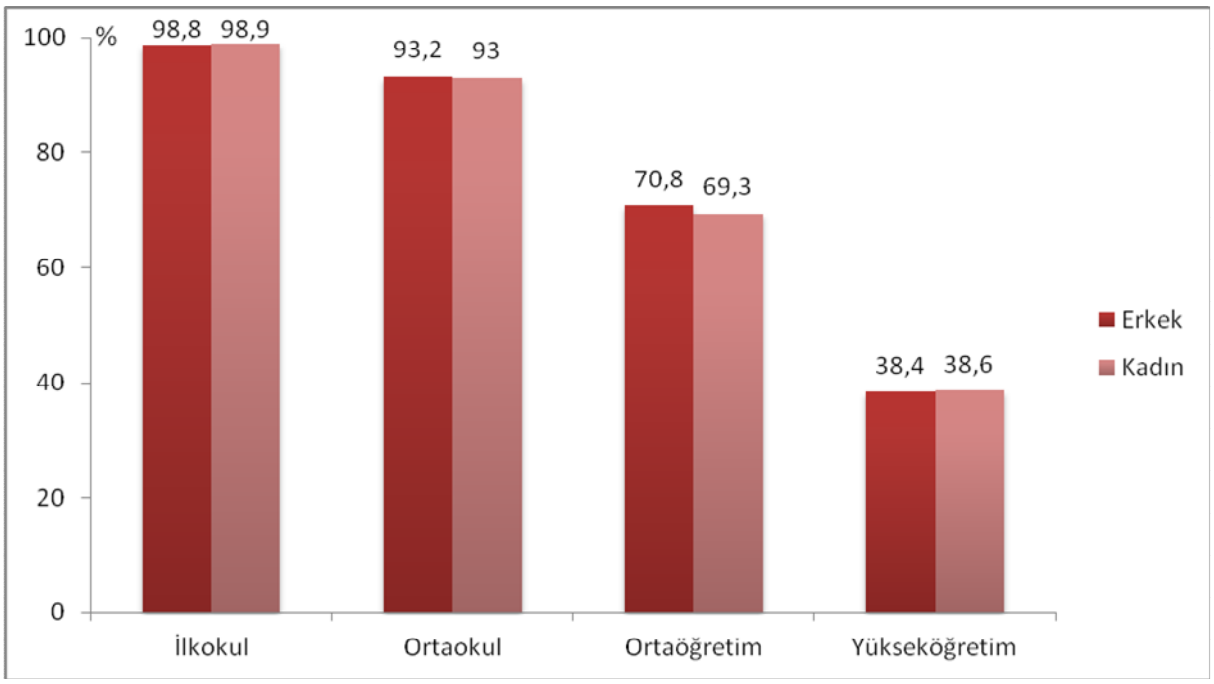
Okuma-Yazma Durumu	Toplam	Kadın	Erkek
Okuma-Yazma Bilmeyen	2.663.096	2.208.336	454.760
Okuma-Yazma Bilen	66.066.330	32.098.958	33.967.372
Bilinmeyen	928.305	472.278	456.027
Toplam	69.657.731	34.779.572	34.878.159

(Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü,2015).

Yine TÜİK'in 7 Mart 2016 tarihli Haber Bülteninde, Türkiye'de 2014 yılında 25 ve daha yukarı yaşta olan ve okuma yazma bilmeyen toplam nüfus oranının %5,6 iken bu oranın erkeklerde %1,8, kadınlarda ise %9,2 olarak belirlenmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu,2016).

Türkiye'de ilköğretimden sonra ortaöğretime geçişte öğretim gören öğrencilerin bu okullara dağılımları yıllar içinde değişiklik göstermektedir. Ortaöğretim kademesindeki kız ve erkek öğrencinin sayılarıyla ilgili verilere bakıldığında, 2001-2002 öğretim yılında ortaöğretimdeki net okullaşma oranı toplamda % 48,1 iken, erkek ve kız çocukları için bu oran sırasıyla % 53 ve 42,9 olarak kaydedilmiş; 2011-2012 öğretim yılına gelindiğinde ise net okullaşma oranı % 67,37 olmuş, erkek ve kız çocukları için net okullaşma oranı sırasıyla % 68,53 ve %66,14 olarak gerçekleşmiştir.

Ortaöğretime geçiş oranı son on yılda düzensiz bir seyir izlemiştir. Kız öğrencilerin ortaöğretime geçişi oranı erkek öğrencilerin geçiş oranından daha az gerçekleşmiştir. Ancak son yıllarda erkek ve kızların ortaöğretime geçiş oranları arasındaki fark kapanmaya başlamış ve bu fark 2012-2013 eğitim-öğretim yılında % 2,2'ye düşmüştür. Ortaöğretim kademesinin zorunlu eğitime dâhil edilmesi, ortaöğretime geçişi hızlandırarak ilgili oran 2012-2013 yılı itibarıyla % 90,1'e ulaşmasını sağlamıştır (Polat, 2013:7, 8). Ortaöğretime devam eden 5.420.178 öğrencinin %47,24'ünü; işgücü piyasasına ara eleman yetiştiren mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden 2.039.791 öğrencinin ise %43,89'unu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin çoğunluğu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi gibi öğrencilerin çoğunluğunu kızların oluşturduğu okul ya da kurumlara devam etmektedir. Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi gibi liselerde kız öğrenci sayısının azlığı dikkat çekicidir.



Grafik 1: Okullaşma Oranı (http:kasaum.ankara.edu.tr, 2013: 59).

Grafik 1'de belirtilen veriler doğrultusunda 2012-2013 öğretim yılında eğitim seviyelerine göre okullaşma oranlarında kadın ve erkek arasında büyük bir fark gözlenmemektedir. Yükseköğretimde ise okullaşma oranı; 2012-2013 döneminde kadınlarda %38,4 iken erkelerde ise %38,6'dır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013: 59).

2013/2014 öğretim yılına gelindiğinde tüm eğitim kademelerini içine alan kız ve erkekler için toplamda okullaşma oranı ise; %76,65 olmuş, erkek ve kız çocukları için ise sırasıyla %77,22 ve %76,05 olarak gerçekleşmiştir.

Eğitimin temel kademelerinde sağlanan gelişmelere paralel olarak yükseköğretim kademesinde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. 2002-2003 yılında %14,65 olan toplam yükseköğretim net okullaşma oranının, 2012-2013 öğretim yılında %38,50'ye yükseldiği görülmektedir. Kadınlar açısından bu oran 2002-2003 yılında %13,53 iken 2012-2013 öğretim yılında %38,61'e yükselmiştir. Yükseköğretim kademesinde cinsiyet oranı %83,38'dir.

2012-2013 yılı itibariyle üniversitede eğitimini sürdüren 4.936.591 öğrencinin %45,8'ini (1.973.303) kadınlar oluşturmaktadır. Lisansüstü düzeyde yüksek lisans ve doktora programlarına devam eden öğrencilerin ise %41,1'ini kadınlar oluşturmaktadır(Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2014). Ülkemizde kadınlarla erkekler arasındaki okur-yazar istatistiklerindeki farklılıklar kır-kent ayrımı yapıldığında ve bölgesel baz da değerlendirildiğinde daha çarpıcı olarak ortaya çıkmaktadır (Yaşar, 2007: 6).

Genel eğitim verilerine bakıldığında, okuma yazma bilmeme oranı her iki cinsiyet içinde "genç yaş gruplarından ileri yaş gruplarına", "kentsel nüfustan kırsal nüfusa" ve "Batı bölgelerden Doğu bölgelerine" gidildiğinde, artış olduğu görülmektedir (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2015).

Eğitim, bireyin toplumda hak ettiği yeri bulabilmesi, bu yer ya da meslekten toplum ve kendisi için her zaman yüce olan erklere ulaşmasında yararlanabileceği bilgi, davranış ve yeteneklerle donatılmasıdır. Kadın eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Fakat günümüzde hala, özellikle bazı toplumlarda kendisine ikinci sınıf insan olarak bakılan kadınlar özellikle eğitim açısından erkeklerle eşit haklara sahip olamamaktadır (Karaman, 1994: 401).

Dünyanın her tarafında toplumların eğitim ve kültür düzeyi, çocuklarına eşit eğitim verip vermediğiyle ölçülmektedir. Eğitim, toplumların geleceği ve kalkınma açısından en önemli unsurlardan birisidir. Özellikle Türkiye gibi genç nüfusu yüksek olan toplumlar için daha fazla önem taşımaktadır. Ülkemizde yaşanan eğitim sorunlarından birisi temel eğitim düzeyinde kayıt, devam ve tamamlama alanında yaşanmaktadır. Türkiye'de temel eğitim Cumhuriyet döneminde yasalarla korunmasına rağmen, nüfusun eğitimi ve özellikle kadın eğitimi istenilen düzeye ulaşmamıştır. Ülkemizde temel eğitim, zorunlu ve parasız olmakla birlikte ilköğretim çağında olan ancak okula gidemeyen birçok çocuk bulunmaktadır. Türkiye'de eğitime erişimde bölgeler arasında dengesizlik olduğu gibi cinsler arasında da önemli farklar bulunmaktadır. Cinsiyete bağlı eşitsizlikler kırsal yörelerde kent merkezlerine oranla daha çok görülmektedir (Tunç, 2009: 238, 239).

46 ülkede yapılan bir araştırmada, ülkede kadınların okur-yazarlık oranının %1 oranında artırılmasının, çocuk ölümlerini önlemede o ülkedeki doktor sayısının %1 artırılmasına göre 3 kat daha fazla etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere, statüsü yükselen kadın toplumdaki görevlerinin bilinci ile yaşamın birçok alanında toplumun her birimi için adeta bir asansör görevi üstlenebilmektedir. Kadının bir işte çalışması da onu çalışma hayatında bir şeyler üreten üretmesinin hazzını duyan bir birey yapması yanında, ulaştığı yerlerde erkekle birlikte saygın bir konuma getirmektedir. Kendi ayakları üzerinde durmak bir yana, ekonomik açıdan bağımsız olması ona başlıca kendi sağlığı, kendi gelişi gerektiğinde çocukları ile ilgili kararlarda da özgür olma yetkisini kazandırmaktadır. İyi bir öğrenimle bir araya geldiğinde bu güven unsuru kadının statüsünde yükselmeyi de beraberinde getirmektedir (Çiftçi, 2010: 1356, 1357).

Türkiye'de mevcut olan sorunların azaltılması ve sona erdirilmesi için çalışmalar son dönemde hız kazanmıştır. Bu sorunların giderilmesi için 1997 yılında Temel Eğitim programı uygulanmış ve temel eğitim beş yıldan 8 yıla çıkarılmıştır. Reformun ana amacı eğitimin kalitesini yükseltmektir. Ayrıca reformun başarıya ulaşması için çeşitli projeler yürütülerek uygulama desteklenmiştir. Bu kampanyalardan birisi "Haydi Kızlar Okula" kız çocuklarının

okullaşmasına destek kampanyasıdır. Kampanyanın (2003) öncelikli amacı kız çocuklarının ilköğretimde okullaşma oranı erkek çocukların oranı ile eşit duruma getirmektir (Tunç, 2009: 239).

Türkiye'de uygulanan Kalkınma Planları içerisinde kadın eğitimine ayrılan alanlar sınırlıdır. Şöyle ki, (DPT) Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1963-1967) 1960 yılında kadın nüfusun yalnızca %24,82'si okuma-yazma biliyordu ve plan döneminde eğitimin her düzeyde erkeklerin gerisinde olan kadınlarla ilgili bu verilere rağmen herhangi bir eğitim politikası saptanmamıştır. İkinci Beş yıllık Kalkınma Planında da (1968-1972) ilköğretimin ilkokul çağındaki tüm nüfusu kapsayacağı vatandaşların temel eğitimi üstünde Devletçe sağlanan eğitim imkânlarından yararlanmasının fırsat eşitliğine göre düzenlenmesi ilkesi yer alıyordu. Planda kız erkek teknik öğretimin fonksiyonel eğitim veren bir nitelik kazanmamasından şikâyet edilerek bunların mesleğe hazırlayıcı ve çevreye yararlı çalışmalar yapan merkezler durumuna getirileceği belirtilmişti. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında ise (1973-1977), öğrenciler kız erkek ayrımı gözetilmeden ele alınmış ve sadece kadın eğitimine dönük ilke ve önlemler saptanmıştır. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında ise (1979-1983), ilköğretimde % 87,5 olan okullaşma oranında bölgeler ve kız-erkek öğrenciler arasında farklılıklar olduğu belirtilerek ilk kez bu planda kızlar aleyhine eşitlikten söz edilmiştir. Ancak bu saptamaya karşılık ilkeler ve politikalar kısmında kadın eğitimine dönük bir düzenlemeye gidilmemiştir (Karaman, 1994: 409, 410).

Türkiye, eğitimde toplumsal cinsiyet duyarlılığının sağlanmasını öngören iki uluslararası belgeyi imzalamıştır. Bunlardan birisi Pekin +5 Kararları diğeri de "Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması" sözleşmesidir. Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması sözleşmesinin 10. maddesinin c bendinde eğitimin bütünleştirilerek güçlendirilmesi, farklı eğitim türlerinin de geliştirilmesi, okul öğretim programlarının ve özellikle de okul kitaplarının gözden geçirilmesi ve öğretim yöntem tekniklerinin yeniden oluşturulması amacı gerçekleştirilmesi için gerekliliği görülmektedir. Ancak, henüz öğretim programlarında veya öğrenme materyallerinde cinsiyet rollerinden arındırılmış çalışmalar gerçekleştirilmemiştir. Ders kitaplarında hala erkelere aktif kadınlara da pasif roller verilmektedir (Otaran vd., 2003: 27).

Pekin Eylem Platformunda ülkeler 2000 yılından önce temel eğitime herkesin ulaşabilmesini, ilkokul çağındaki çocukların en az %80' inin ilkokulu bitirmiş olmasını, 2005 yılından önce ise ilk ve orta öğrenimdeki cinsiyet farkının kapatılmasını taahhüt etmişlerdir. 2015 yılından önce tüm ülkelerde herkesin ilköğretimi tamamlamış olması öngörülmüştür (Hodoğlugil vd., 2014: 11).

Türkiye'de yapılan araştırmalar; kız çocuklarının eğitiminin önünde pek çok engel olduğu üzerinde durmaktadır. Özellikle kırsal yörelerde çocuğun okula gönderilmesinde anne babanın tercihlerini erkek çocuktan yana kullandığı görülmektedir. Dini inançlara uygun okul seçeneklerinin bulunmaması, ailelerin kalabalık olması, düşük gelir, erken evlilikler, kız çocuğunun aile içinde ikincil konumu kız çocuklarının ikinci annelik rolü gibi etkenler okula gitmeme oranını olumsuz etkilemektedir. Bunların yanı sıra Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, köy okullarının kapatılması, yakında okul bulunmaması, taşımalı ve yatılı eğitim sorunları, programların gündelik hayata dair beklentileri karşılayamaması da eklenmektedir (Tunç, 2009: 261).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Temel insan haklarından biri olarak kabul edilen eğitim hakkından yararlanama açısından kadınlar için Türkiye'de çözümlenmesi beklenen sorunlar bulunmaktadır. Türkiye uluslararası sözleşme ve belgeler ile eğitim konusunda politikalar geliştirmeyi, yasal düzenlemeler yapmayı, bu yasaları uygulamaya geçirmeyi ve kadın okuryazarlığını % 100 olarak gerçekleştirmeyi taahhüt etmiştir. 2012 yılında yapılan değişiklikle zorunlu eğitim süresi 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul, 4 yıl lise eğitimini kapsayacak şekilde 12 yıl olarak düzenlenmiştir. 4+4+4 eğitim sistemi doğrudan kız çocuklarının eğitim sürecine katılımını olumsuz etkileyen ve etkileyecek olan bir uygulama olmuştur. Açık liselerde ve uzaktan eğitimle dışarıdan okumaya teşvik edilen kız çocukları arasında, erken okul terkinde Türkiye Avrupa ülkeleri arasında birinci sırada yer almaktadır. Eğitim bir ülkenin kalkınmasının itici bir gücüdür. Ancak ülkemizde kız çocuklarının okullaşma oranları erkek çocuklarından düşüktür. Kız çocuklarının okullaşmalarının önünde bir takım engeller bulunmaktadır.

Bu engellerin ortadan kaldırılması için şu önerilerde bulunulabilir:
Genç kızların ve kadınların eğitim imkanlarından daha çok yararlandırılmalarının yolları aranmalıdır,

Bu yönde kararalı eğitim politikaları geliştirilmelidir,
Örgün eğitimden bir şekilde yararlanamayan kadınlarımızın ihtiyaçlarına uygun güncel yaygın eğitim programlarıyla eğitilmesi yoluna gidilmelidir,
Bu alanda hazırlanacak programlar gerçek ihtiyaçlara cevap verebilir nitelikte gerçekleştirilebilir olmalıdır,
Kitle iletişim araçlarından en etkin yararlanmanın olanakları araştırılmalıdır,
Genç kızların eğitimden koptuğu eğitim kademeleri doğru tespit edilerek problemin çözümüne ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (29 Eylül 2014). Türkiye'de Kadın. 05 Mayıs 2016 tarihinde http://www.kadininstatusu.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin sayfasından erişilmiştir.

Akyüz, Y. (1999).Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetişmesi ve Meslek Hayatı . 01 Mayıs 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/143/1.htm sayfasından erişilmiştir.

Akyüz, Y. (2011). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de Toplumsal Değişme ve Kadın Eğitimi. 05 Mayıs 2016 tarihinde http://www.comu.edu.tr/yayinlar/toplumsal_gelismede_turk_ve_japon_kadininin_ egtimi_2011.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çakmak, B. (2011). Tanzimattan Cumhuriyet'e Uzanan Çizgide Osmanlıda Kadın Hareketleri, Dönemin Tiyatrosunda Kadının Temsili ve Kadın Sorunu. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi.*12, 44-79.

Çiftçi, M. (2010). AB-15 Ülkelerinde Kadın Emeğinin Gelir Elastikiyeti ve Türkiye: Değerlendirmeler Ekonometrik Uygulamalar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1350-1365.

Doğramacı, E.(1989).Türkiye'de Kadının Dünü ve Bugünü. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Güven, Z. Z. (2016). Eğitim ve Kadın İşgücü: Dünyada Kadın İşgücüKadın İşgücü ve Disiplinlerarası Bir Bakış. B. Afşar ve B. Büyükdoğan (Ed.). (ss.115-124).Ankara: Gazi Kitabevi.

Hodoğlugil, N. N. Ş. (2014). Cinsiyet Eşitliği, Barış ve Gelişme Yolunda Pekin +5 Sonuçları ve Türkiye'de Durum.29 Nisan 2016 tarihinde http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/ cinsiyet_esitligi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (2015). Türkiye'de Kadın. 26 Nisan 2016 tarihinde http://kadininstatusu.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin sayfasından erişilmiştir.

Karaman, Y. (1994). Planlı Dönemde Kadın Eğitimi Politikamız. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(1) 401-427.

Moralı, N.(2014).Cumhuriyet Döneminde Kadınların Eğitimi ve Eğitimli Kadınlar. 28 Nisan 2016tarihinde http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BgeaY8Sq2ssJ:www.estob.org.tr/kurultay_metin_dosyalari/kurultay_metin_dosyalari/prf_dr_nilgun_morali_sunumu2.ppt+&cd=23&hl=tr&ct=clnk&gl=tr sayfasından erişilmiştir.

Otaran, N., Sayın, A., Güven, F., Güryanak, İ. ve Atakul, S. (2003). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003. 02 Mayıs 2016 tarihinde http://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf sayfasından erişilmiştir.

Polat, S. (Editör). (2013). Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme. 02 Mayıs 2016 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14013735_ortaretimrapor2013.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sargın, N. (2016). Eğitim ve Kadın İşgücü: Türkiye'de Kadın ve Eğitim. B. Afşar ve B. Büyükdoğan (Ed.), *Kadın İşgücü ve Disiplinlerarası Bir Bakış*.(ss.199-208).Ankara: Gazi Kitabevi.

Tor, F. O.(2016)Söyleşi. *Eğitimin Sesi,54.* 38-43.

Tunç Aynur, İ.(2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,6*(1). 237-269.

Türkiye İstatistik Kurumu (2013). Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri 2013. 29 Nisan 2016 tarihinde http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/Toplumsal-Cinsiyet-%C4%B0statistikleri-2013-TU%C4%B0K.pdf sayfasından erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu(2016). İstatistiklerle Kadın 2015. 05 Mayıs 2016 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18619 sayfasından erişilmiştir.

Yaşar, O. (2007). Türkiye'de Kadın Eğitimi, Kadınlara Ait Diğer Göstergeler ve Çanakkale İli Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *4*(1). 1-35.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİ YETERLİLİĞİ

Öğr. Grv. Alper Tunga Özgüler
İnönü Üniversitesi, Malatya
alpertunga.ozguler@inonu.edu.tr

Öğr. Grv. Kürşat Kaya
İnönü Üniversitesi, Malatya
kursat.kaya@inonu.edu.tr

Öğr. Grv. Buğra Kağızmanlı
İnönü Üniversitesi, Malatya
bugra.kagizmanli@inonu.edu.tr

Yrd. Doç.Dr. Mehmet Altuğ
İnönü Üniversitesi, Malatya
mehmet.altug@inonu.edu.tr

Özet

Her işin sağlık ve güvenlik açısından kendine özgü tehlikeleri bulunmaktadır. Mühendislik fakültesinde yetişen mühendislerin oluşabilecek kaza risklerine karşı güvenlik tedbirlerini öğrenmeleri, birçok iş kazasına engel olacaktır. Yapılan bu çalışmada, İnönü Üniversitesine bağlı mühendislik fakültelerindeki öğrenciler örnek seçilerek anket düzenlenmiş ve bu anket sonuçları değerlendirilmiştir. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki mevcut bilgileri irdelenmiştir. Öğrencilerin fakülte öğrenimleri boyunca iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili ne kadar eğitimli oldukları araştırılmıştır.

Bu çalışmada, Mühendislik Fakültesi öğrencilerine 20 sorudan oluşan anket düzenlenmiştir. Öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki anket, fakültede öğrenim gören 1000 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanmış olan anket, istatistiksel analizlerin güvenilirliği ve tekrar test tekrar yöntemine göre yapılmıştır. Burada çıkan en önemli sonuç öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği hakkında yeterli bilgi ve bilince sahip olmadıklarıdır.

Anahtar Sözcükler: Mühendislik Fakültesi, İş Sağlığı ve Güvenliği, Eğitim.

OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY TRAINING COMPETENCE OF ENGINEERING FACULTYS STUDENTS; INONU UNIVERSITY ENGINEERING FACULTYS CASE

Abstract

In terms of the health and safety, every job has its own dangers. Technical elements grow at Engineering Faculty learning of security precaution against the risk of accident will prevent many occupational accidents. In this study, the students at engineering faculties depending on Inonu University have been selected for survey and the results of this survey are evaluated. Engineering Faculty students' available information about occupational health and safety are discussed. During Engineering Faculty education of the students, it was investigated how they are educated about occupational health and safety.

In this study, students of Engineering Faculties are regulated questionnaire consisting of 20 questions. The survey about occupational health and safety was applied over 1000 students attending who are studying at techniques programmes. Applied survey was performed according to the reliability of statistical analysis and the method of retest again. The most important result here is the students have not sufficient knowledge and awareness of occupational health and safety.

Keywords: Engineering Faculty, Occupational Health and Safety, Education.

GİRİŞ

İnönü Üniversitesi bağlı mühendislik fakültesi 1987 yılında kurulmuştur. Mühendislik Fakültesinde, Kimya, Gıda, Maden, Elektrik-Elektronik, Makine, İnşaat, Bilgisayar Mühendisliği olmak üzere 6 bölümde eğitim öğretim yapılmaktadır. Fakültenin amacı, mühendislik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve çalışma becerilerini öğrencilere kazandırmak, çağdaş ve evrensel nitelikte bilgi ve teknoloji üretmek, ürettiği bilgileri toplumun kullanımına sunmak, temel değerlerimizi benimsemiş donanımlı mühendisler yetiştirmektir.

İş kazası önceden planlanmayan beklenmedik bir olay olup; çalışanda fiziksel bir hasara, işletmede üretim kayıpları yanında teçhizat-araç hasarına yol açan olay olarak tanımlanabilir (Arıoğlu ve Arıoğlu, 1997). Üretim ortamında gerekli güvenlik önlemlerinin alınmaması, hatalı davranışlar, kişisel yeteneksizlikler, teknik arızalar gibi nedenlerle ortaya çıkan iş kazaları, iş görmezlik ya da ölümle sonuçlanmak yanında, üretim sürecini de engellemektedir (Küçük ve Çetin, 1991).

İş sağlığı kavram olarak, çalışan bir kişinin çalışma şartları ile kullanılan araç ve gereçlerden doğabilecek tehlikelerden arındırılmış veya bu tehlikelerin en aza indirildiği bir iş çevresinde huzurlu biçimde yaşayabilmesini anlatır (Arpat, Yeşil ve Öter, 2014). İş güvenliği de; kavram olarak, çalışanların işte karşılaştıkları tehlikelerin, ortadan kaldırılması veya azaltılması için getirilmiş yükümlere ait teknik kuralların bütünüdür (Erginbaş, 2010:5). İşyerlerinde işin yürütülmesi nedeniyle oluşan tehlikelerden ve sağlığa zarar verebilecek koşullardan korunmak için yapılan metotlu çalışmalara ise iş güvenliği denir. İş güvenliği çalışanların yanı sıra, işletme güvenliği ve üretim güvenliğini de sağlar. İş güvenliği tedbirleri olay olmadan kazaların önlenmesini sağlar. İş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin en temel amacı çalışanların korunmasıdır. Çalışanları işyerinin olumsuz etkilerinden korumak, rahat ve güvenli bir ortamda çalışmalarını sağlamak, başka bir ifadeyle çalışanları iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı koruyarak ruh ve beden bütünlüklerinin sağlanması iş güvenliğinin en başta gelen amacıdır.

İSG İnşaat, Elektrik, Maden, Petro-kimya gibi pek çok Mühendislik dalıyla beraber, Tıp, Eğitim, Hukuk gibi çeşitli bilim dallarından yararlanan çok disiplinli bir bilimdir. Bu durum İSG konusunu görece karmaşık ve öğrenilmesi güç hale getirmektedir. Ayrıca, çoğu bilim dalına göre daha yoğun uygulamalı eğitim gerektirmekte, temel konuların öğrenilmesi bakımından daha uzun bir sureye gereksinim duymaktadır. Bu acıdan, ülkemizde halen var olan ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitiminin, hem zaman hem de içerik acısından yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir (Ceylan, 2012)

Dünyada her 15 saniyede 1 işçi iş kazası veya meslek hastalığı nedeniyle hayatını kaybederken, her 15 saniyede 160 işçi işle ilgili kaza geçirmektedir. İş kazası ya da işle ilgili hastalıklar sonucunda her gün 6.300 işçi, yılda ise 2.3 milyon işçi hayatını kaybetmektedir. Yılda 337 milyonu aşan iş kazası sonucunda işe devamsızlıklar artmaktadır. İnsani yönden yaşanan bu dramın ekonomik boyutu da ürkütücüdür. İSG uygulamalarındaki yetersizliğin maliyeti, yıllık gayri safi yurt içi hâsılanın %4 'ü olarak tahmin edilmektedir. (Kılkış ve Demir, 2012)

Günümüzde iş yerlerinde etkin bir iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin uygulanmasının, o iş yerinde çalışanların iş verimini arttırdığı, iş kazaları ve meslek hastalıklarını azalttığı ve işçi-işveren ilişkilerini olumlu yönde etkilediği herkesçe bilinen bir gerçektir. Sağlıklı, güvenlikli işyerleri ve çalışma ortamları sağlamak, ülkemizdeki iş kazasını önlemek ve mesleki hastalıkların önüne geçebilmek için iş sağlığı ve güvenliği kültürünün yaygınlaştırılması gerekmektedir. (Özgüler,Koca, 2013)

Dünyada ve ülkemizde iş kazaları önemli bir problemdir. Birçok insan iş kazalarından dolayı yaşamını yitirmekte, sakat kalmakta ve kalıcı hastalıklara yakalanmaktadır. Ayrıca ülke ekonomisine de ciddi kayıplara yol açmaktadır. Bu problemleri ortadan kaldırmanın veya en aza indirmenin yolu eğitimden geçmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, İnönü Üniversitesi Mühendislik Fakültesi öğrencilerin fakülte öğrenimleri boyunca iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili ne kadar eğitimli oldukları belirlenmesidir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi mühendislik fakültesinde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşmaktadır. Örnekleme İnönü Üniversitesi mühendislik fakültesin eğitimlerine devam eden 1000 öğrenciden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İnönü Üniversitesi Mühendislik Fakültesi öğrencilerine iş sağlığı ve güvenliği eğitimi yeterliği belirlemek amacıyla, öğrencilerle görüşülmüştür ve anket çalışması yapılarak mühendislik fakültesi öğrencilerinin konu ile ilgili eğitim yeterlilikleri ne olduğu belirlenmiştir. 1000 kişinin katıldığı anket, toplam 20 sorudan oluşan anket 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

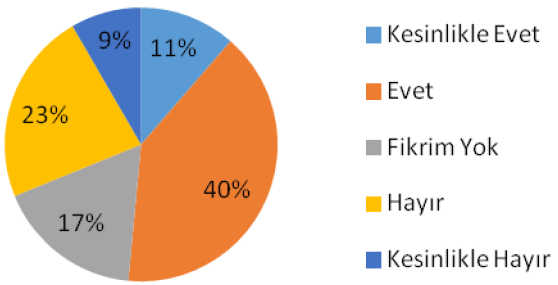
Verilerin Çözümlenmesi

Her soru için alınan sonuçlar grafikler halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). İnşaat sektöründeki işverenlerin meslek yüksekokulu inşaat bölümü mezunlarına bakış açıları anket sonucunda ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

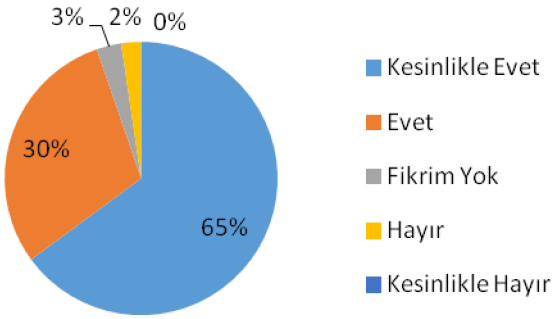
Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi

1. 6331 sayılı "İş Sağlığı ve Güvenliği" kanunu hakkında bilginiz var mı?



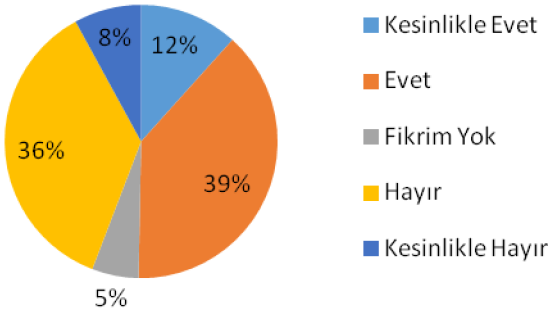
Çalışmalarda elde edilen bulgular neticesinde 6331 sayılı "İş Sağlığı ve Güvenliği" kanunu hakkında öğrencilerinin bilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca kanun hakkında bilgisi olmayanların oranı ise %31dir.

2. İş sağlığı ve güvenliğinin iş hayatını etkilediğini düşünüyor musunuz?



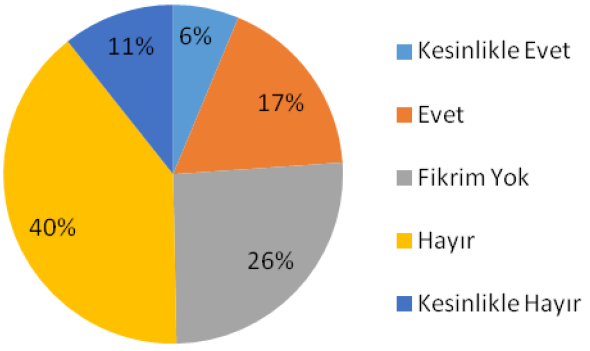
Çalışmaya katılan öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliğinin iş hayatını etkilediğinin %95 gibi kayda değer bir düzeyde önemli bulmuşlardır.

3. Eğitim hayatınız boyunca işçi sağlığı ve güvenliği hakkında bilgilendirildiniz mi?



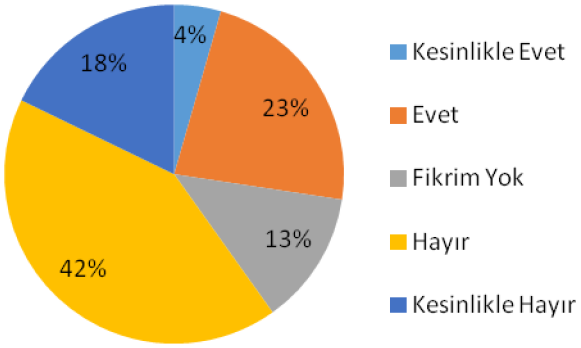
Eğitim hayatlarında işçi sağlığı ve güvenliği konularında bilgilendirmeleri ile ilgili olarak elde edilen bulgular %51 gibi ortalama değerlerde elde edilmiştir.

4. Atölyelerinizde iş güvenliği ile ilgili uyarı levhaları yeterli midir?



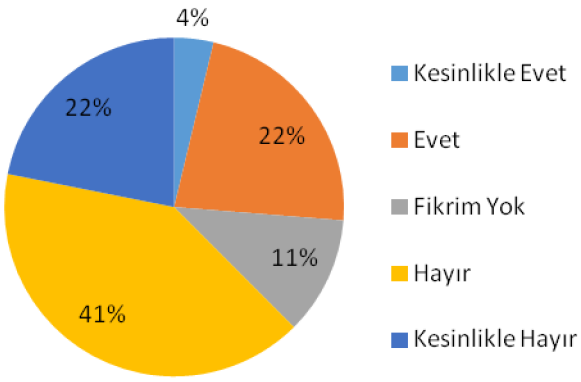
Öğrencilerin atölyelerindeki uyarı levhalarının yetersiz olduğu %51'lik bir oranla dikkate değer çıkmaktadır.

5. Öğretim elemanları tarafından derslerinizde iş güvenliği ile ilgili düzenli olarak uyarılıyor musunuz?



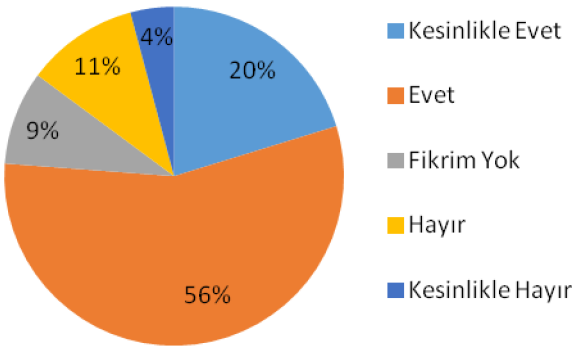
Öğretim elemanları tarafından derslerinizde iş güvenliği ile ilgili düzenli olarak uyarılıyor musunuz sorusuna öğrencilerin cevabı %60 oranında hayır olmuştur. Burada öğrencileri yetersiz bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir.

6. Eğitiminiz boyunca uzman kişiler tarafından iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilgilendirme toplantıları yapıldı mı?



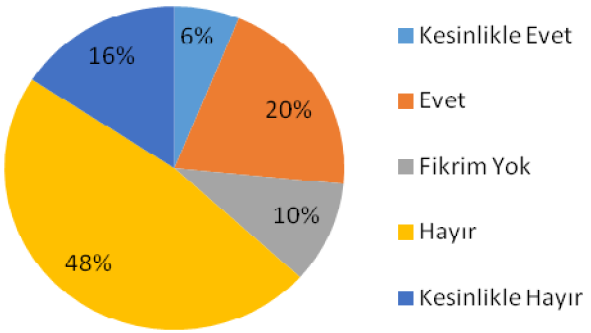
Öğrencilerin %63 gibi büyük bir kısmı eğitim hayatları boyunca hiç bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. İş sağlığı ve güvenliği konusunda bilgilendirilmenin bu oranda yapılmaması ciddi bir tehlike oluşturmaktadır.

7. Öğrenci olarak iş güvenliği kurallarına gereken hassasiyeti gösteriyor musunuz?



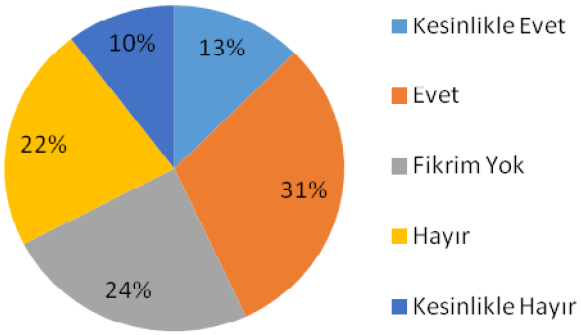
Çalışmaya göre %76'lık bir oranla öğrencilerin iş güvenliği konusunda gerekli hassasiyeti gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

8. İş sağlığı ve güvenliği konularını derslerinizde işliyor musunuz?



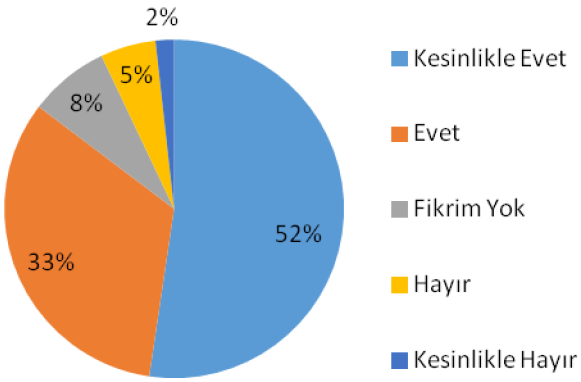
Birçok bölümde öğrencilerin mühendislik eğitimleri boyunca iş sağlığı ve güvenliği derslerini işlemedikleri görülmüştür.

9. Atölye dersi veren öğretim elemanlarının işçi sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğuna inanıyor musunuz?



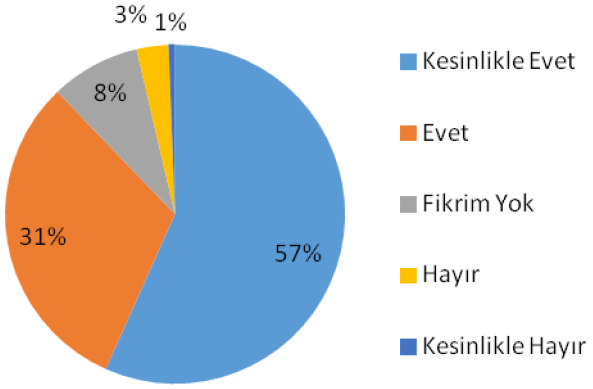
Öğrenciler genelde öğretim elemanlarının işçi sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmüşlerdir.

10. İşçi sağlığı ve güvenliği ile ilgili ders olmasını ister misiniz?



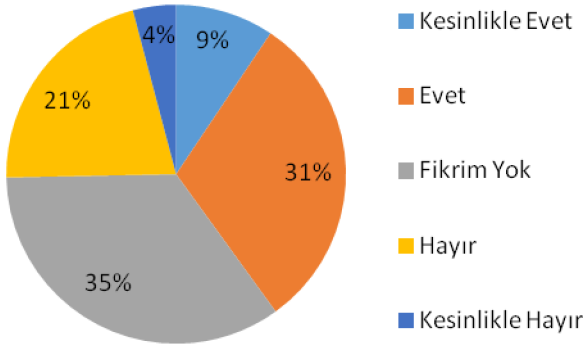
Öğrencilerin büyük bir kısmı işçi sağlığı ve güvenliğini eğitimin verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

11. İş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilmesi iş verimliliğini ve kalitesini artırır mı?



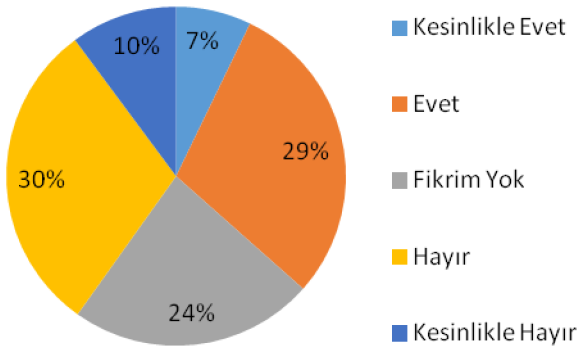
Mühendislik fakültesi öğrencilerinin büyük bir kısmı iş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilerek iş verimliliğini ve kalitesini artırılabileceğini düşünmektedirler.

12. Atölyelerinizdeki cihazların kullanımı ve çalışma prensibini anlatan yazılı levhalar asılı mıdır?



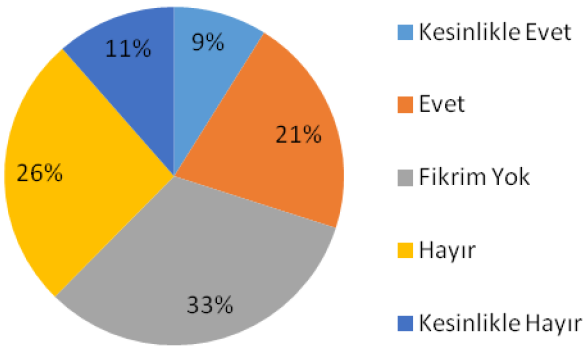
Mühendislik fakültesi atölyelerinde cihazların kullanımı ve çalışma prensipleri anlatan levhaların pek fazla olmadığı veya öğrencilerin bunları çok fazla dikkat etmedikleri ortaya çıkmıştır.

13. Atölyedeki çalışmalarınızda kişisel koruyucu donanımlar kullanıyor musunuz?



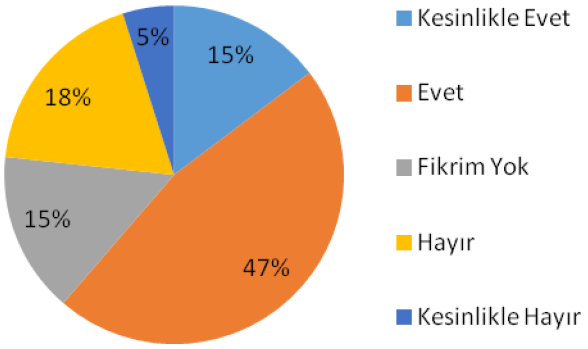
Atölye çalışmaları esnasında öğrencilerin %40'nın kişisel koruyucu donanımlar kullanmadığı, %36'lık bir kısmının kullandığı tespit edilmiştir.

14. Çalışacağınız iş yerinde herhangi bir kazayla karşılaşırsanız kanuni haklarınızı biliyor musunuz?



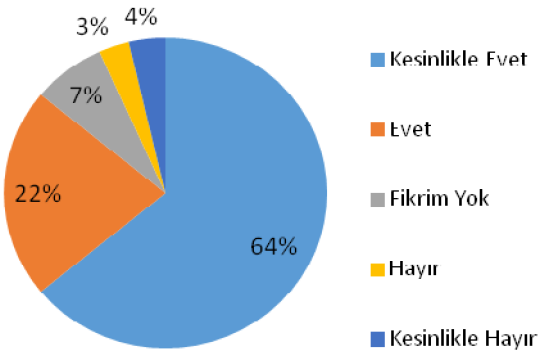
Öğrencilerin iş hayatlarında herhangi bir kazayla karşılaştıklarında kanuni haklarını pek bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

15. Mesleğinizde yaşanan iş kazalarının neler olduğunu biliyor musunuz?



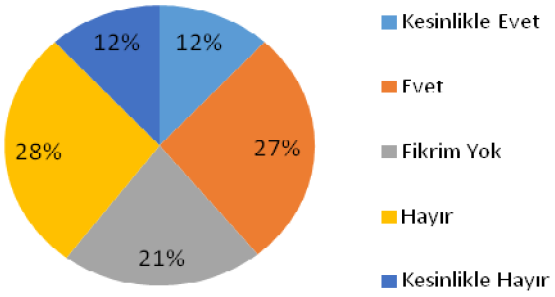
Mühendislik fakültesinde yer alan ve anketi gerçekleştirdiğimiz öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslekleri ile alakalı iş kazalarını bildikleri tespit edilmiştir. Anketi gerçekleştiren öğrencilerin %23ü meslekleri ile alakalı iş kazalarından haberdar değillerdir.

16. Her iş yeri, aldığı işçiye işe başlatmadan önce işçi sağlığı ve güvenliği eğitimi vermeli midir?



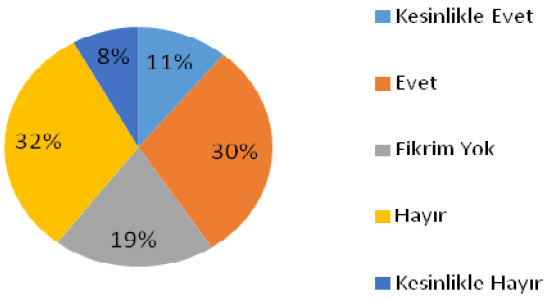
Öğrencilerin çok büyük çoğunluğu işe başlamadan önce iş yerlerinden işçi sağlığı ve güvenliği eğitimi alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuya verilen zıt görüş %7 gibi oldukça düşük tercih edilmiştir.

17. Çalışacağınız iş yerinde oluşabilecek meslek hastalığı durumunda, sahip olduğunuz hakları biliyor musunuz?



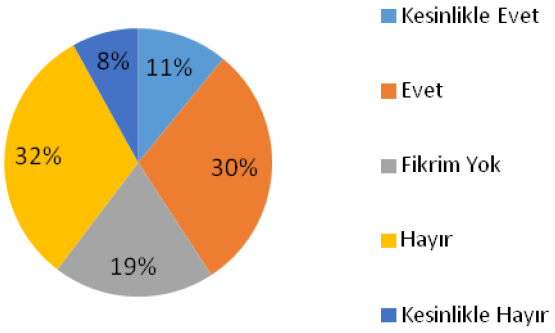
Anketi gerçekleştiren öğrencilerden belirgin net bir cevap ortaya çıkmamış buna rağmen öğrencilerin %40'nın meslek hastalığına yakalanma durumunda ne tür haklara sahip olduklarını bilmediklerini çok az bir fark ile öğrencilerin %39'nun da haklarını bildikleri tespit edilmiştir.

18. Mesleğinizle ilgili meslek hastalıkların neler olduğunu biliyor musunuz?

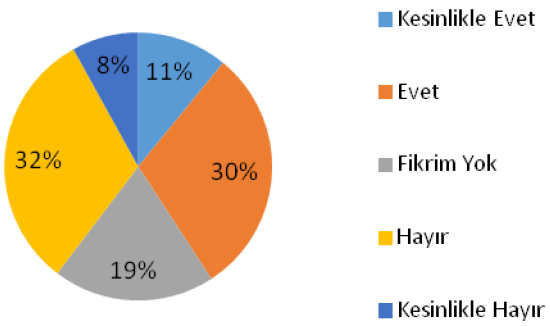


Öğrencilerin meslek hastalıkları hakkındaki %41 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın artması 3. sorudaki bilgilendirme ile yakından ilgilidir.

19. Mesleğinizle ilgili kullanacağınız cihazlarla ilgili tehlikeler ve riskler hakkında bilgilendiriliyor musunuz?



20. Atölyelerde kullandığınız cihazların kaza riskleri hakkında bilgilendirildiniz mi?



19. ve 20. Sorularla ilgili olarak öğrencilerin cihazlar ve kaza riskleri hakkında yeteri kadar bilgilendirilmedikleri belirlenmiştir.

Ölçek için her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak ağırlıklı ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır.
Puan Aralığı = (En yüksek değer – En düşük değer)/5 =(5-1)/5 = 0,80

Bu durumda ağırlıklı ortalamaların değerlendirme aralığı aşağıdaki gibidir

1-1.80	: "Kesinlikle Hayır"
1.81-2.60	: "Hayır"
2.61-3.40	: "Fikrim Yok"
3.41-4.20	: "Evet"
4.21-5.00	: "Kesinlikle Evet"

Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	Sonuç
1. 6331 sayılı "İş Sağlığı ve Güvenliği" kanunu hakkında bilginiz var mı?	3,149701	Fikrim Yok
2. İş sağlığı ve güvenliğinin iş hayatını etkilediğini düşünüyor musunuz?	4,682635	Kesinlikle Evet
3. Eğitim hayatınız boyunca işçi sağlığı ve güvenliği hakkında bilgilendirildiniz mi?	2,946108	Fikrim Yok
4. Atölyelerinizde iş güvenliği ile ilgili uyarı levhaları yeterli midir?	2,461078	Hayır
5. Öğretim elemanları tarafından derslerinizde iş güvenliği ile ilgili düzenli olarak uyarılıyor musunuz?	2,221557	Hayır
6. Eğitiminiz boyunca uzman kişiler tarafından bilgilendirme toplantıları yapıldı mı?	2,143713	Hayır
7. Öğrenci olarak iş güvenliği kurallarına gereken hassasiyeti gösteriyor musunuz?	3,754491	Evet
8. İş sağlığı ve güvenliği konularını derslerinizde işliyor musunuz?	2,520958	Hayır
9. Atölye dersi veren öğretim elemanlarının işçi sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğuna inanıyor musunuz?	2,60479	Hayır
10. İşçi sağlığı ve güvenliği ile ilgili ders olmasını ister misiniz?	4,347305	Kesinlikle Evet
11. İş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilmesi iş verimliliğini ve kalitesini artırır mı?	4,317365	Kesinlikle Evet
12. Atölyelerinizdeki cihazların kullanımı ve çalışma prensibini anlatan yazılı levhalar asılı mıdır?	3,215569	Fikrim Yok
13. Atölyedeki çalışmalarınızda kişisel koruyucu donanımlar kullanıyor musunuz?	2,832335	Fikrim Yok

14. Çalışacağınız iş yerinde herhangi bir kazayla karşılaşırsanız kanuni haklarınızı biliyor musunuz?	2,616766	Fikrim Yok
15. Mesleğinizde yaşanan iş kazalarının neler olduğunu biliyor musunuz?	3,347305	Evet
16. Her iş yeri, aldığı işçiye işe başlatmadan önce işçi sağlığı ve güvenliği eğitimi vermeli midir?	4,281437	Kesinlikle Evet
17. Çalışacağınız iş yerinde oluşabilecek meslek hastalığı durumunda, sahip olduğunuz hakları biliyor musunuz?	2,772455	Fikrim Yok
18. Mesleğinizle ilgili meslek hastalıkların neler olduğunu biliyor musunuz?	3,083832	Fikrim Yok
19. Mesleğinizle ilgili kullanacağınız cihazlarla ilgili tehlikeler ve riskler hakkında bilgilendiriliyor musunuz?	2,676647	Fikrim Yok
20.Atölyelerde kullandığınız cihazların kaza riskleri hakkında bilgilendirildiniz mi?	2,45509	Hayır

Genel Ortalama: 3,12155685 Fikrim Yok

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu anket çalışmasında mühendislik fakültesi öğrencilerinin büyük bir kısmının iş sağlığı ve güvenliğine oldukça önem verdikleri gözlenmiştir. İş sağlığı ve güvenliğinin iş hayatını etkilediğinin önemli oranda etkileyeceğini ayrıca iş verimliliğini ve kalitesini artıracağı bilincindedirler.

- Öğrenciler işe başlamadan herkesin iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitim alınması gerektiğini düşünmektedir.
- Mühendislik fakültesi öğrencilerini bir kısmı iş sağlığı ve güvenliği eğitimi alsa da büyük bir kısmının bu konu hakkında yeteri kadar eğitim almadıkları fakat iş sağlığı ve güvenliği eğitimi almayı çok istekli olmaları bu çalışmanın en önemli sonuçlarından biri olarak görülmüştür.
- Fakültede kullanılan cihaz ve makine iş güvenliği, kullanımı ve çalışma prensibi ile ilgili levhalarını yeterli olmadığı görülmüştür.

İş sağlığı ve güvenliği eğitimi öncelikle iş hayatından önce mühendislik fakültelerin hepsinde ayrı bir ders olarak verilmesi çok büyük önem taşımaktadır. Ayrıca uygulama derslerindeki cihazların kullanımında cihazla ilgili güvenlik bilgilerinin verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Arıoğlu, E., Arıoğlu, N. (1997). Türk İnşaat Sektöründe İş Kazalarının İstatistiksel Değerlendirilmesi ve En Aza İndirilmesi İçin Çıkış Yollarının Araştırılması. *Beton Prefabrikasyon*, Say: 43, S: 16-21, Ankara: Grafikler Ltd. Şti.

Arpat, B., Yeşil, Y., & Öter, N.S., (2014,Aralık). *Tekstil* Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimleri Hakkında Çalışan Algıları ve Farkındalığı: Denizli İli Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 8, s. 281-318, 01.05.2016 tarihinde http://asosjournal.com/Makaleler/54559155_430%20YEL%C4%B0Z%20YE%C5%9E%C4%B0L.pdf adresinden alınmıştır.

Aybek A., Güvercin Ö. ve Hurşitoğlu Ç. (2003). Teknik Personelin İş Kazalarının Nedenleri ve Önlenmesine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen ve Mühendislik Dergisi,* 6(2), 91-100.

Ceylan, H. (2012, Aralık). Türkiye'deki İş Sağlığı Ve Güvenliği Eğitimi Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Electronic Journal of Vocational Colleges,* S:94-104, 01.05.2016 tarihinde http://www.ejovoc.org/makaleler/aralik_2012/pdf/10.pdf adresinden alınmıştır.

Erginbaş, E. (2010). *Avrupa Birliği'nin Türkiye'de İş Sağlığı ve Güvenliğine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi***.** (17. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılkış İ., Demir S. (2012, Ocak). İşverenin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Verme Yükümlülüğü Üzerine Bir İnceleme, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 23-47.

Küçük, B., Çetin, M. (1991).Yapılarda Güvenlik Önlemlerinin Uygulanabilirliği. *TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası Konya Şubesi Haber Bülteni.* S: 8, S: 14-22, Ceylan Ofset, Konya.

Özgüler, A.T., Koca, T. (2013, Aralık). Meslek Yüksekokullarında İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Gerekliliği. *Electronic Journal of Vocational Colleges* S:15-20, 01.05.2016 tarihinde http://www.ejovoc.org/makaleler/aralik_2013_umyos/pdf/03.pdf adresinden alınmıştır.

Tankut, C. (2000). *İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Mevzuatı*, İstanbul: MESS Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yrd. Doç. Dr. M. Nur Pakdemirli
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
nurpakdemirli@gmail.com

Özet

Yüksek din öğretimine yönelimi etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Manisa Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 101 öğrenci, Manisa'da görev yapan 231 din hizmetleri çalışanı, 92 Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin alan aidiyetlerinin nötrün üzerinde olduğu, yüksek din öğretimine yönelimleri ile anne ve babalarının dini tutumları ve ailede din öğretimi kurumundan mezun olan kişi bulunması arasında yakın ilişki olduğu, öğrencilerin bu kişiler tarafından yönlendirilmiş ya da bu kişilerden etkilenmiş olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ailelerinde din öğretimi kurumu ya da din hizmetleri çalışanı bulunma durumunun ise yüksek din öğretimine yönelimde etkin olmadığı bulgulanmıştır. Bu durum, nedenleri açısından araştırılmaya değer görülmüş, din hizmetleri çalışanlarının ve Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin mesleki aidiyet durumları araştırılmıştır. Katılımcıların mensubu oldukları mesleğe karşı aidiyet düzeylerinin düşük olduğu görülmüş, bu tutumun yüksek din öğretimine yönelime olumsuz yansıdığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yüksek din öğretimi, alan aidiyeti.

FACTORS THAT AFFECT THE PREFERENCE TO HIGHER RELIGIOUS EDUCATON

Abstract

Using survey techniques, the factors that affect the preference of higher religious education are investigated. The questionnare has been given to 101 students in the Faculty of Theology of Celal Bayar University, to 231 religion service workers in Manisa and to 92 teachers lecturing religion culture and ethics. It is found that there is a strong relationship between the inclination of the students to religious institutes and the existence of relatives graduated from religious institutes or their parents being religious. The students are either affected by these relatives or are guided by them. It is also found that the existence of religion service workers or religion institute workers in their families do not affect the students' preferences to higher religious education. The reasons of this fact deserves further investigation and the vocational affiliations of the religion service workers and teachers are investigated. It is found that the workers and teachers usually do have a low affiliation level to their jobs and this attitude affects negatively the preference to higher religious education.

Keywords: Higher religious education, field belonging.

GİRİŞ

Araştırmanın Problemi

Yükseköğretime yönelen gençlerin en önemli kurumsal beklentisi "bilgi" olmaktadır. Çünkü genç bireyin bir alanda uzmanlaşması ve toplumda görevler üstlenmesi gerekmektedir. Mesleğinde uzmanlaşmak ve bunun için gereken bilgi ve donanıma sahip olmak onun için öncelikli ihtiyaç konumundadır. (Ay, 2000; Çelikkaya, 1998; Pakdemirli, 2015) Bununla birlikte, alan tercihinde mezunların istihdam olanakları ve gelir düzeyi, aile etkisi, kariyer ve saygınlık gibi çeşitli faktörler de söz konusu olmaktadır.

Yükseköğretimde alan tercihinin bilinçli olması, öğrencinin aidiyet ve özyeterlik düzeyini yükseltmekte ve akademik başarısını olumlu etkilemektedir. Özellikle bireylerin kendilerini algılama biçimlerinde etkin rol oynayan aidiyet duygusu ile bilinçli tercih arasında belirgin bir ilinti bulunmaktadır. Bilinçli tercih, alana yönelik

aidiyet duygusunu geliştirmekte ve genç bireylerin geleceğe güvenle bakmalarını sağlamaktadır. Daha açık bir ifade ile, bilinçli yönelim yoluyla gelişen aidiyet duygusu iç dinamikleri etkileyen bir güç oluşturmakta ve bu güç büyüdüğünde de aidiyet vazgeçilmez bir şekle bürünmektedir. Birey, ait olduğu bütünün bir parçası olarak hem kendi eylemlerinin, hem de bütün içerisinde gerçekleşen oluşumların sorumluluğunu taşımakta, aynı zamanda bütün içerisindeki diğer bireylerin de sorumluluğu altına girmektedir. Aidiyet olgusu, geleceğe güvenle bakma ihtiyacını karşılamaya dönük bir güç ortaklığında ait olan ve ait olunan arasındaki karşılıklı etkileşimin göstergesi olmaktadır. (Alptekin, 2012; Keskin ve Pakdemirli, 2016) Dolayısıyla, bilinçli tercih ve bu tercihle kendisini gösteren aidiyet duygusu genç bireyi motive eden, hedefe dönük davranışa sevk eden itici bir güç oluşturmaktadır. Alan tercihinin dış faktörlerin etkisiyle gerçekleşmesi ise motivasyonu ve başarıyı olumsuz etkilemektedir. (Koç, 2003; Öz, 2014) Bu durumdaki bireyde alana yönelik aidiyet ve geleceğe dönük güven duygusunun varlığından bahsetmek de olanaksızdır.

Buradan hareketle denilebilir ki, alan tercihinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının belirleyici olması ve bu tercihin bilinçli yapılması, aidiyet ve güven duygusu gelişimi açısından, hem yükseköğretim hem de meslek yaşamı sürecinde önem arzetmektedir. Bu durum, İlahiyat ve İslami İlimler fakülteleri gibi kurumlarda öğrenim gören yüksek din öğretimi öğrencileri için de geçerlidir. Yüksek din öğretimi, hem dine dair akademik çalışmaları gerçekleştiren hem de Diyanet İşleri Başkanlığı kapsamında görev yapan din hizmetleri elemanları ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerini yetiştiren, istihdam olanakları geniş bir alandır. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin alan yönelimlerindeki motivasyon kaynağı ile tercih bilincinin ve aidiyet duygusunun düzeyi merak konusudur. Öğrencilerin yüksek din öğretimine yönelimlerini çeşitli değişkenler açısından alan aidiyetinden yola çıkarak inceleyen bu araştırmanın temel problemleri şunlardır:

- Yüksek din öğretimini tercih eden öğrencilerin alan aidiyet düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin bu alana yönelimleri hangi faktörlerin etkisi altında gerçekleşmiştir?
- Öğrencilerin alan tercihlerinde aile özelliklerinin rolü nedir?

Bu sorulara cevap arayan araştırmada, öğrencilerin bireysel görüşlerine ve aile kategorisine yönelik bazı analizler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yüksek din öğretimine yönelimlerini etkilemesi açısından, din hizmetleri çalışanları ile Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin mesleki aidiyet düzeylerinin ölçümünü de gerekli kılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrencilerin yüksek din öğretimine yönelimlerini etkileyen faktörleri alan aidiyeti çerçevesinde inceleyen bu çalışmanın amacı, konuyla ilgili öğrenci ve aile eğilimlerini ortaya çıkarmak, elde edilen bulguları nedenleri açısından irdelemek ve böylece din öğretimi alanına dair sorunların çözümüne katkıda bulunmaktır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen alan araştırması sonuçlarının tüm örgün ve yaygın din eğitiminin ve din hizmetlerinin gelişimine katkı sağlaması da beklenmektedir.

Araştırmanın Denenceleri

Bu araştırmanın denenceleri şunlardır:

1. Yüksek din öğretimini tercih eden öğrencilerin alan aidiyet düzeyleri düşüktür.
2. Öğrenciler devlet kadrolarına kısa sürede atanabilmek için yüksek din öğretimi alanına yönelmişlerdir.
3. Öğrencilerin yüksek din öğretimi alanına yönelimlerinde aile etkisi söz konusudur.

Araştırmanın Sayıltıları ve Sınırlılıkları

Örneklem, araştırma evrenini temsil edebilecek ve anket formunu doldurabilecek niteliğe ve yeterliğe sahip olmakla birlikte araştırmaya gönüllü olarak katılmış, soruları içtenlikle ve doğru olarak cevaplamıştır. Araştırmanın kapsamı seçilen örneklem ile, araştırmadan elde edilen bulgular da örneklemi oluşturan bireylerin anket formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevapların doğru olduğu varsayımı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma metotlarından tarama (survey) yönteminin bir alt türü olan ve en yaygın veri toplama aracı olarak tanımlanan anket tekniğinden yararlanılmıştır. (Ekiz, 2003; Karasar, 2005) Araştırma kapsamında anket uygulanan bireylerin eğilimleri, hazırlanan soru ifadeleri aracılığıyla ölçülmek istenmiştir. Bu bağlamda, araştırma problemi doğrultusunda hazırlanan kapalı uçlu sorulardan ve beşli likert tipi ölçeklerden oluşan yapılandırılmış anket formları kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Manisa Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 101 öğrenci, Manisa'da görev yapan 231 din hizmetleri çalışanı, 92 Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmeni oluşturmaktadır. Tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen din hizmetleri çalışanları araştırma evreninin %10'una, Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenleri de araştırma evreninin %17'sine karşılık gelmektedir. Ancak sayıca az olması nedeniyle İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin %88'i araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma örneklemi nominal değişkenlerin analiz sonuçlarının güvenirliği açısından yeterlidir.

Araştırmada Kullanılan İstatistik Teknikleri

Anket uygulamasından elde edilen veriler SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences 22.0) paket programında analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde betimleyici istatistik teknikleri olan frekans dağılımları ile ortalama değer gibi merkezi eğilim ölçüleri kullanılmıştır. Konuyla ilgili literatürden de yararlanarak (Alptekin, 2012; Erdem ve İşbaşı, 2001) araştırma kapsamında geliştirilen ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerine uygulanan 19 maddelik "Alan Aidiyet Ölçeği" üzerinde Alfa modeli (Cronbach's Alpha) kullanılarak yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (0,927). Alan eğitiminin bireye sağladığı dinî ve ahlâkî katkılara ilişkin 13. ve 14. soru ifadeleri çıkarılarak 17 madde üzerinden hesaplanan Cronbach-Alpha (α) değeri 0,917 olmakta ve ölçeğin güvenirlik düzeyi yine yüksek bulgulanmaktadır. Bu durum, ölçeğin dinî ve ahlâkî katkılara yönelik iki soru ifadesinin çıkarılması yoluyla yükseköğretimin her alanında kullanılmasına olanak tanımaktadır. Yine araştırma kapsamında hazırlanan ve din hizmetleri çalışanları ile Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerine uygulanan 39 maddelik "Meslekî Aidiyet Ölçeği" üzerinde Alfa modeli (Cronbach's Alpha) kullanılarak yapılan güvenirlik analizi sonucunda bu ölçeğin de yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür (0,945). Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) ve Barlett küresellik (Barlett's test of sphericity) testlerine bakılmış ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır (0,916; 0,00). (Keskin ve Pakdemirli, 2016) Elde edilen faktör skorları kullanılarak, katılımcıların mensubu oldukları mesleğe karşı aidiyet düzeyleri belirlenmiştir.

BULGULAR

Anket uygulamasından elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde, derecelendirmeli soru ifadelerinden oluşan beşli likert tipi 'Alan Aidiyet Ölçeği' ortalama puanı, 19 soru maddesi üzerinden 3,95 olarak bulgulanmıştır. Ölçeğin, "Bu alanda öğrenim görmenin dinî ve ahlâkî kültürüme katkı sağladığını düşünüyorum." ve "Bu alanda öğrenim görmenin dinî ve ahlâkî davranışlarıma katkı sağladığını düşünüyorum." şeklindeki dinî ve ahlâkî içerikli iki ifadesi çıkarılarak genel kapsamlı 17 soru maddesi üzerinden hesaplanan ortalaması ise 3,91 değerinde tespit edilmiştir. Her iki olasılıkta da ölçek ortalamalarının 4'e yakın değerlerde bulgulanması öğrencilerin alana ilişkin aidiyet düzeylerinin yüksek olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Öğrencilerin yüksek din öğretimi alanına ilişkin ifadelerin herbirine katılım düzeyleri doğrultusunda tespit edilen madde ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 1'de sunulmuştur. Tabloda yer alan en yüksek ortalama puanı 4,44 değeri ile "Diğer alanlardaki öğrencilerle kendimi kıyasladığımda şanslı olduğumu düşünüyorum." ifadesine aittir. 4'ün üzerinde yüksek değer alan diğer ifadeler sırasıyla, "Bu alanda öğrenim görmenin kişilik gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum." (4,35), "Bu alanda öğrenim görmenin dinî ve ahlâkî davranışlarıma katkı sağladığını düşünüyorum." (4,32), "Bu alanda öğrenim görmenin dinî ve ahlâkî kültürüme katkı sağladığını düşünüyorum." (4,29), "Bu alanda öğrenim görmenin eğitim-öğretim hayatıma katkı sağladığını düşünüyorum."

(4,24) ve "Bu alanda öğrenim görmenin mesleğe hazırlanmama katkı sağladığını düşünüyorum." (4,22) ifadeleridir.

Tablo 1: Yüksek Din Öğretimi Alan Aidiyetine Yönelik İfadelerin Betimleyici İstatistikleri

Madde no	Alan Aidiyetine Yönelik İfadeler	Ortalama	Std. Sapma
1	Bu alanının dışarıda olumlu bir imajı vardır.	3,54	1,478
2	Bu alanda öğrenci olmak bir ayrıcalıktır.	3,87	1,405
3	Bu alanda öğrenci olduğumu herkese gururla söylerim.	3,94	1,397
4	Alan değiştirmeyi asla düşünmem.	3,46	1,500
5	Geçmişe dönebilseydim yine bu alanı seçerdim.	3,43	1,590
6	Tercih sürecindeki yakınlarıma bu alanı tercih etmelerini öneririm.	3,99	1,569
7	Diğer alanlardaki öğrencilerle kendimi kıyasladığımda şanslı olduğumu düşünüyorum.	4,44	2,317
8	Öğrenciliğim sona erdiğinde bile bu alana aidiyetimi sürdüreceğime inanıyorum.	4,06	1,144
9	Bu alanda öğrenim görmenin kişilik gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum.	4,35	,996
10	Bu alanda öğrenim görmenin sosyalleşmeme katkı sağladığını düşünüyorum.	3,78	1,277
11	Bu alanda öğrenim görmenin mesleğe hazırlanmama katkı sağladığını düşünüyorum.	4,22	1,051
12	Bu alanda öğrenim görmenin eğitim-öğretim hayatıma katkı sağladığını düşünüyorum.	4,24	,998
13	Bu alanda öğrenim görmenin dinî ve ahlâkî kültürüme katkı sağladığını düşünüyorum.	4,29	1,055
14	Bu alanda öğrenim görmenin dinî ve ahlâkî davranışlarıma katkı sağladığını düşünüyorum.	4,32	1,001
15	Bu alanı tercih etmiş olmaktan memnunum.	4,02	1,210
16	Bu alanı kendi isteğimle tercih ettim.	4,19	1,181
17	Bu alanı tercih etmeye yönlendirildim.	3,04	1,632
18	Bu alanı tercih etmeden önce öğretim programı konusunda araştırma yaptım.	3,35	1,560
19	Alan mezunlarının istihdam (çalışma) olanakları konusunda araştırma yaptım.	3,79	1,364

Alan Aidiyet Ölçeği'nde yer alan, öğrencilerin yüksek din öğretimi tercihlerine yönelik ifadelerin betimleyici istatistikleri en yüksek ortalama puandan en düşük ortalama puana doğru sıralanarak tablo 2'de verilmiştir. Oluşturulan ifade grubu tercih bilinci açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadelerin 4,19 değeri ile "Bu alanı kendi isteğimle tercih ettim." ve 4,02 değeri ile "Bu alanı tercih etmiş olmaktan memnunum." ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu ifadeleri, "Alan mezunlarının istihdam (çalışma) olanakları konusunda araştırma yaptım." (3,79), "Geçmişe dönebilseydim yine bu alanı seçerdim." (3,43) ve "Bu alanı tercih etmeden önce öğretim programı konusunda araştırma yaptım." (3,35) ifadeleri izlemektedir. Nötrün üzerinde çıkan bu değerler, öğrencilerin yüksek din öğretimine yönelimlerinin bilinçli olarak gerçekleştiğini göstermektedir. "Bu alanı tercih etmeye yönlendirildim." ifadesi ise 3,04 değeri ile nötre yakın düzeyde bulgulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin yüksek din öğretimi tercihlerine yönelik ifade grubunun ortalama değerinin 3,66 ile nötrün üzerinde bulgulanması alan seçiminin büyük ölçüde bilinçli olarak gerçekleştiğinin birbaşka göstergesidir.

Tablo 2: Yüksek Din Öğretimi Alan Tercihine Yönelik İfadelerin Betimleyici İstatistikleri

Madde no	Alan tercihine yönelik ifadeler	Ortalama	Std. Sapma
16	Bu alanı kendi isteğimle tercih ettim.	4,19	1,181
15	Bu alanı tercih etmiş olmaktan memnunum.	4,02	1,210
19	Alan mezunlarının istihdam (çalışma) olanakları konusunda araştırma yaptım.	3,79	1,364
5	Geçmişe dönebilseydim yine bu alanı seçerdim.	3,43	1,590
18	Bu alanı tercih etmeden önce öğretim programı konusunda araştırma yaptım.	3,35	1,560
17	Bu alanı tercih etmeye yönlendirildim.	3,04	1,632

Örneklemi oluşturan öğrencilere yüksek din öğretimi tercihlerini etkileyen en önemli üç sebebin ne olduğuna ilişkin kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sebeplere ilişkin ifadelere katılım yüzdeleri en yüksek orandan en düşük orana doğru sıralanarak tablo 3'te verilmiştir. Buna göre, 'DKAB öğretmeni olmak' ifadesi % 25,6 düzeyinde katılımla ilk sırada, 'Dini ilimlerde bilgi sahibi olmak' ifadesi % 24,5 düzeyinde katılımla ikinci sırada, 'Topluma dini öğretmek' ifadesi % 22,2 düzeyinde katılımla üçüncü sırada yer almıştır. Bu değerlerin birbirine yakın olması öğrencilerin 'dini ilimlerde bilgi edinerek DKAB öğretmeni olmak ve bu yolla dini konularda toplumu aydınlatmak' şeklinde bilinçli bir hedefle tercih yaptıklarını göstermektedir. Burada 'Kısa sürede devlet kadrolarına atanmak' ifadesi % 13,3 düzeyinde katılımla dördüncü sırada yer alırken, 'Aile veya çevre tavsiyesi' % 6,5 düzeyinde katılımla beşinci sırada, 'Aile veya çevre baskısı' ise % 2,1 düzeyinde katılımla yedinci sırada yer almıştır. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin yüksek din öğretimi tercihlerinde din alanına yönelik bireysel eğilimlerin ön planda olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3: Öğrencilerin Yüksek Din Öğretimi Tercihlerini Etkileyen Sebeplere İlişkin İfadelere Katılım Yüzdeleri

Sıra no	Yüksek din öğretimi tercihini etkileyen en önemli üç sebep	Yüzde
1	DKAB öğretmeni olmak	25,6 %
2	Dini ilimlerde bilgi sahibi olmak	24,5 %
3	Topluma dini öğretmek	22,2 %
4	Kısa sürede devlet kadrolarına atanmak	13,3 %
5	Aile veya çevre tavsiyesi	6,5 %
6	Bu alanda akademisyen olmak	4,1 %
7	Aile veya çevre baskısı	2,1 %
8	Diğer sebepler	1,7 %
	Toplam	100,0 %

Öğrencilerin yüksek din öğretimi yönelimlerinde baskın ve direkt bir aile ve çevre faktörü bulgulanmasa da, etkileme biçiminde dolaylı bir yönlendirme olması mümkündür. Konuyu açığa kavuşturmak amacıyla, araştırmada öğrencilerin aile tutumlarına yönelik soru ifadelerine yer verilmiştir. Bunlardan ilki anne ve babanın dini tutumları üzerinedir. Tablo 4'te örneklemi oluşturan öğrencilerin anne ve babalarının dini tutumlarına ilişkin ifadelere gösterdikleri katılımın sayı ve yüzdeleri verilmiştir. Buna göre İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin en çok katılım gösterdiği seçenek anneler için % 57,4 ve babalar için % 45,5 oranla "İnanır ve dinin bütün gereklerini yerine getirir" kategorisi olmuştur. Bunu sırasıyla anneler için % 39,6 ve babalar için % 43,4 oranla "İnanır ve dinin bazı gereklerini yerine getirir" kategorisi izlemektedir. "İnançlı değildir" kategorisine hiçbir katılım gerçekleşmemiştir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğrencilerin okul tercihi anne ve babaların dini tutumları doğrultusunda gerçekleşmektedir. Birbaşka deyişle, din öğretimi kurumlarına giden öğrencilerin annelerinin yarıdan fazlası, babalarının da yarıya yakını "İnanır ve dinin bütün gereklerini yerine getirir" kategorisine giren ve oldukça dindar sayılabilecek bireylerdir. Geriye kalanların büyük bir kısmı da "İnanır ve dinin bazı gereklerini yerine getirir" kategorisindeki geleneksel dindar sınıfına dâhildir. Bu kurumları tercih eden öğrencilerin dindar ailelerden geldiği ve kurumlardaki din öğretiminin aile etkisini destekleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Şu halde aile, yüksek din öğretimine yönelimi etkileyen önemli bir faktör olmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Dini Tutumları

Anne - Baba	Dini Tutum	Sayı	Yüzde
Anne	İnanır ve dinin bütün gereklerini yerine getirir	58	57,4 %
	İnanır ve dinin bazı gereklerini yerine getirir	40	39,6 %
	İnanır ama dinin gereklerini yerine getirmez	3	3,0 %
	Inançlı değildir	0	0,0 %
Baba	İnanır ve dinin bütün gereklerini yerine getirir	45	45,5 %
	İnanır ve dinin bazı gereklerini yerine getirir	43	43,4 %
	İnanır ama dinin gereklerini yerine getirmez	11	11,1 %
	İnançlı değildir	0	0,0 %

Anket uygulanan öğrencilerin ailelerinde din eğitimi kurumu mezunu bulunma durumu incelenmiştir. Öğrencilerin "Ailenizde kurumsal din eğitimi alan var mı?" sorusuna "evet" ve "hayır" şeklinde verdikleri cevaplara göre sayı ve yüzdeleri tablo 5'te verilmiştir. Buna göre, İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yarısından fazlasının (% 57,4) ailesinde kurumsal din eğitimi alan kişi bulunmaktadır. Bu durum, öğrenim görülen yüksek din öğretimi kurumu ile ailede benzer bir kurumdan mezun olan kişi bulunması arasında yakın ilişki olduğunu, öğrencilerin öğrenim kurumu tercihi konusunda bu kişiler tarafından yönlendirilmiş ya da bu kişilerden etkilenmiş olduğunu göstermektedir. Ailede kurumsal din eğitimi almış kişi bulunmasının din eğitimine yönelimi etkileyen önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Ailede Din Eğitimi Kurumu Mezunu Bulunma Durumu

Ailede Din Eğitimi Kurumu Mezunu	Sayı	Yüzde
Ailede din eğitimi kurumu mezunu var	58	57,4 %
Ailede din eğitimi kurumu mezunu yok	43	42,6 %

Yüksek din öğretimi kurumu mezunlarının istihdam alanları olması bakımından, örneklem kapsamındaki öğrencilerin ailelerinde kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı bulunma durumu incelenmiştir. Öğrencilerin "Ailenizde kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri alanında görev yapan var mı?" sorusuna "evet" ve "hayır" şeklinde verdikleri cevaplara göre sayı ve yüzdeleri tablo 6'da verilmiştir. Buna göre, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çoğunluğunun (% 61,4) ailesinde kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı yoktur. Öğrencilerin ailelerinde kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı bulunma durumunun din öğretimi kurumu tercihlerinde etkin olmadığı düşünülmektedir. Buradan, kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanlarının aile fertlerini bu kurumlara yönlendirme konusunda kayda değer bir misyon üstlenmediği de anlaşılmaktadır.(Pakdemirli, 2015).

Tablo 6: Ailede Kurumsal Din Eğitimi ya da Din Hizmetleri Çalışanı Bulunma Durumu

Ailede Kurumsal Din Hizmeti	Sayı	Yüzde
Ailede kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı var	39	38,6 %
Ailede kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı yok	62	61,4 %

Ortaya çıkan bu sonuç, nedenleri açısından irdelenmeye değer görülmüş, kurumsal din eğitimi ve din hizmetleri çalışanlarının mesleki aidiyet durumları araştırılmıştır. Bu bağlamda, meslekî aidiyeti belirlemeye yönelik 39 maddelik derecelendirmeli soru ifadelerinden oluşan beşli likert tipi yapılandırılmış anket formu hazırlanmıştır. 'Meslekî Aidiyet Ölçeği' olarak adlandırılan ve Manisa ilinde görev yapan din hizmetleri çalışanları ile Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerine uygulan ölçek, 'yönetsel, örgütsel ve mekânsal' aidiyet olmak üzere üç faktöre ayrılmıştır. (Keskin ve Pakdemirli, 2016) Din hizmetleri çalışanları ile Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin mesleki aidiyete ilişkin ifadelere katılım düzeyleri doğrultusunda tespit edilen ortalamalar ve standart sapma değerleri tablo 7'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, Meslekî Aidiyet Ölçeği ortalama puanlarının din hizmetleri çalışanlarında 3,48 değerinde, Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinde 3,25 değerinde kaldığı görülmektedir. Nötrün biraz üzerinde olan bu değerlere bakıldığında, örneklemi oluşturan bireylerin Meslekî Aidiyet Ölçeği ifadelerine güçlü bir katılım göstermediklerini söylemek mümkündür.

Tablo 7: Din Hizmetleri Çalışanları ve Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenleri Meslekî Aidiyet Ortalama Değerleri

Meslekî Aidiyet Ölçeği	Din Hizmetleri Çalışanları		Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenleri	
	Ortalama	**Std. Sapma**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
	3,4833	,59007	3,2537	,58193

Farklı boyutları ile mesleki aidiyet düzeyinin daha detaylı olarak çözümlenmesi, sayısal veriler yardımıyla örneklem kapsamındaki bireylerin mesleki aidiyet düzeyinin zayıf ve güçlü yönlerinin açığa çıkarılmasını sağlayabilecektir. Ölçek faktör değerlerinin yer aldığı tablo 8 üzerinden bir değerlendirme yapmak yerinde olacaktır. Tabloda Meslekî Aidiyet Ölçeği faktör ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Faktör ortalama değerleri mesleki aidiyetin faklı yönlerini net olarak göstermekte ve yorumlamayı mümkün kılmaktadır. Buna göre, en yüksek ortalama puana sahip faktör, din hizmetleri çalışanlarında 4,05 değeri, Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinde 3,89 değeri ile meslekî örgüt aidiyetidir. Diğer faktör boyutlarında iki grup farklılaşmaktadır. Meslekî mekân aidiyeti din hizmetleri çalışanlarında 3,29 değeri ile ikinci sırada yer alırken, Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinde meslekî mekân aidiyeti ortalaması (2,78) ve meslekî yönetim aidiyeti ortalaması (2,84) birbirine yakın ve nötrün altında bulgulanmıştır. Din hizmetleri çalışanlarında en düşük değer ise 2,84 ile meslekî yönetim aidiyetindedir. Bu sonuç, örneklemi oluşturan bireylerin mesleki aidiyet oranındaki düşüklüğün göstergesi olmakla birlikte, her iki grupta da özellikle yönetsel sorunların varlığına işaret etmektedir.

Tablo 8: Din Hizmetleri Çalışanları ve Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenleri Meslekî Aidiyet Faktör Ortalamaları

Meslekî Aidiyet Ölçek Faktörleri		Din Hizmetleri Çalışanları		Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenleri	
		Ortalama	**Std. Sapma**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
1	Meslekî Yönetim Aidiyeti	2,8466	,84216	2,8450	,88064
2	Meslekî Örgüt Aidiyeti	4,0547	,50951	3,8914	,76448
3	Meslekî Mekân Aidiyeti	3,2996	,81227	2,7820	,78314

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yüksek din öğretimine yönelimi etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada, öncelikle örneklemi oluşturan öğrencilerin alan aidiyetine ve yüksek din öğretimi tercihine ilişkin ifadelere katılım düzeyleri değerlendirilmiştir. Ulaşılan ilk sonuçlar, öğrencilerin alan aidiyet ortalamasının (3,95) ve alan tercih ifadeleri ortalamasının (3,66) nötrün üzerinde yüksek olduğunu ve alan tercihini büyük ölçüde bireysel kararla ve bilinçli biçimde gerçekleştiğini göstermiş, bu tercihe yönlendirilme olasılığını denetleyen ifade ise nötre yakın (3,04) olarak bulgulanmıştır. Bu değer, Korkmaz'ın (2010) 2,37 ortalama puanına karşılık gelen %47,4 oranındaki ifadeye katılım yüzdesinden yüksek bir değer olarak dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin yüksek din öğretimi tercihlerini etkileyen en önemli üç sebep değerlendirildiğinde öğrencilerin 'dini ilimlerde bilgi edinerek DKAB öğretmeni olmak ve bu yolla dini konularda toplumu aydınlatmak' şeklinde bilinçli bir hedefle tercih yaptıkları anlaşılmaktadır. Tercihte aile yönlendirmesi burada da alt sıralarda yer almıştır. Bu sonuçlara bakarak, Koç (2003), Korkmaz (2010), Özdemir ve Kavak (2012) ve Öz (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına benzer şekilde, öğrencilerin yüksek din öğretimi tercihlerinde din alanına yönelik bireysel eğilimlerin ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Pakdemirli (2015) tarafından yapılan bir araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin tüm-dindarlığa ilişkin ortalama puanlarının 4,42 değeri ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yüksek din öğretimi yönelimlerinde baskın ve direkt bir aile ve çevre faktörü bulgulanmasa da, etkilenme biçiminde dolaylı bir yönlendirme olasılığı göz önüne alınarak, araştırmada öğrencilerin aile özelliklerine yönelik soru ifadelerine yer verilmiştir. Burada, öğrencilerin dini yönelimlerinin ve okul tercihlerinin

anne ve babaların dini tutumları doğrultusunda gerçekleştiği net biçimde ortaya çıkmıştır. Birbaşka deyişle, din öğretimi kurumlarına giden öğrencilerin anne ve babaları dindar sayılabilecek bireylerdir. Bu sonuç, aile etkisinin yüksek din öğretimine yönelimi etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Konuyu açığa kavuşturmak amacıyla öğrencilerin ailelerinde din eğitimi kurumu mezunu bulunma durumu ile kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı bulunma durumu da incelenmiştir. Buna göre, anket uygulanan öğrencilerin yarısından fazlasının (% 57,4) ailesinde kurumsal din eğitimi alan kişi bulunmaktadır. Korkmaz'ın (2010) bulguları ile benzerlik arz eden bu veriler, öğrencilerin yüksek din öğretimi yönelimlerinde bu kişilerden etkilenmiş olduğunu göstermektedir. Bu durumda, ailede kurumsal din eğitimi almış kişi bulunması din eğitimine yönelimi etkileyen önemli bir faktör olmaktadır. Ancak öğrencilerinin çoğunluğunun (% 61,4) ailesinde kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı olmadığı görülmüş, ailede böyle bir kimse bulunmasının yüksek din öğretimi yöneliminde etkin olmadığı tespit edilmiştir. Daha açık bir ifade ile, kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanlarının aile fertlerini yüksek din öğretimine yönlendirme konusunda kayda değer bir misyon üstlenmediği anlaşılmıştır (Pakdemirli, 2015). Bu bağlamda, din hizmetleri çalışanları ile Din Kültürü Ahlâk Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin mesleki aidiyet durumları araştırılmış ve örneklemi oluşturan bireylerin Meslekî Aidiyet Ölçeği ifadelerine güçlü bir katılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ailesinde kurumsal din eğitimi ya da din hizmetleri çalışanı olan bireylerin yüksek din öğretimi yönelimlerinin bu kişilerden negatif yönde etkilendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmanın, "Yüksek din öğretimini tercih eden öğrencilerin alan aidiyet düzeyleri düşüktür." ve "Öğrenciler devlet kadrolarına kısa sürede atanabilmek için yüksek din öğretimi alanına yönelmişlerdir." şeklindeki denenceleri doğrulanamazken, "Öğrencilerin yüksek din öğretimi alanına yönelimlerinde aile etkisi söz konusudur." şeklindeki denencesinin doğrulandığını söylemek mümkündür. Ancak bu etki, zorlama ya da baskı biçiminde değil, bireylerin dini eğilimlerine yön veren dolaylı bir etki biçimindedir.

Araştırma, Bahadır'ın (2010b), Bahçekapılı'nın (2013), Dillen'in (2007), Ekşi'nin (2006), Hökelekli'nin (2006), Kaya'nın (2001), Klavuz'un (2005), Stachel'in (2003), Taylor'ın (2015) tespitlerini desteklemekte ve din alanına yönelik eğilimde aile rolünü ön plana çıkarmaktadır. Dini değerlerin bilinçli ve istekli koruyucusu olan aile, bireyin dini kimlik gelişimindeki en önemli faktör olmaktadır. Buna bağlı olarak, gençlerin dini yöneliminde anne babanın dini tutumları önemli bir model oluşturmaktadır. Birey, sosyalleşme sürecinde ailenin dini tutum ve eylem modellerini gözlemlemekte ve özdeşleşme yoluyla kimliğinin bir parçası haline getirmektedir. (Pakdemirli, 2015) Aile ortamında dine yönelik güdülenmelerle dini temelleri atılan birey, yine aile çevresinin indirekt etkisiyle dini ilimler ağırlıklı bir yükseköğretim programına yönelmektedir.

KAYNAKÇA

Alptekin, D. (2012). *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik*, Ankara: Nobel Yayınları.

Ay, M. E. (2000). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri. Bulunduğu eser: Doğan, M., Ay, M. E., Arıbaş, S., Kula, M. N., Köylü, M., Albayrak, A. ve diğerleri (Eds.) *Gençlik Dönemi ve Eğitimi* (ss. 73-117). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Bahadır, A. (2010). Dindarlığın kaynakları. Bulunduğu eser: Hökelekli, H. (Ed.) *Din Psikolojisi* (ss. 46-69). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, İstanbul: İlke Yayınları.

Çelikkaya, H. (1998). *Eğitim Sosyolojisi* (2. Baskı). İstanbul: AlfaYayınları.

Dillen, A. (2007). Religious participation of children as active subjects: Toward a hermeneutical-communicative model of religious education in families with young children. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(1), 37-49.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekşi, H. (2006). Din eğitimi, gençlik ve kişilik. Bulunduğu eser: Hökelekli, H. (Ed.) *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (ss. 181-216). İstanbul: DEM Yayınları.

Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 1, 33-57.

Hökelekli, H. (2006). Gençlik ve din. Bulunduğu eser: Hökelekli, H. (Ed.) *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (ss. 9-34). İstanbul: DEM Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, M. (2001). İlkögretim ve ortaögretim ögrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 43-78.

Keskin, R. ve Pakdemirli, M. N. (2016). Mesleki aidiyet ölçeği: Bir ölçek geliştirme, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2571-2578.

Klavuz, M. A. (2005). Anne-baba örnek davranışlarının çocukların ve ergenlerin dini kişiliğinin oluşumuna etkileri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(2), 41-58.

Koç, A. (2003). İlâhiyat fakültesi (ilâhiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri. *M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi,* 25(2), 25-64.

Korkmaz, M. (2010). İlahiyat fakültesi ögrencilerinin fakülteyi tercih nedenleri: Erciyes üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Bilimname*, 18(1), 167-204.

Öz, A. (2014). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyi (aibü ilahiyat fakültesi örneği). *dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi),* 2(4), 54-64.

Özdemir, Ş. ve Kavak, R. (2012). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümü öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili beklentileri (Atatürk ve Erciyes üniversiteleri örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(7), 529-551.

Pakdemirli, M. N. (2015). *Genç Dindarlığı ve Din Eğitimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Stachel, G. (2003). Günümüz ailesinde din eğitimi. (Çev. Ş. Özdemir). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 3(3), 173-192.

Taylor, R. E. (2015). Responsibility for the soul of the child: The role of state and parents in determining religious upbringing and education. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 1-21.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

MİLLİ TARİH ANLAYIŞI'NIN GÜNÜMÜZ TARİH EĞİTİMİNE KATKILARI

Dr. Tuncer Büyükkibar
K.K. Astsb. M.Y.O. K.lığı.
tbuyukkibar@mynet.com.tr

"Türk çocuğu atalarını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır."
Mustafa Kemal ATATÜRK

Özet

Millî tarihin kurumsal olarak oluşumunun ve gelişiminin önderi Mustafa Kemal Atatürk'te millî tarih anlayışının meydana gelmesinde, doğup büyüdüğü Osmanlı toplumu içerisindeki Türk milletine karşı gösterilen tavır ve davranışlarda sergilenen ötekileştirici tutumların etkisi oldukça büyüktür.

Osmanlı Devleti döneminde kabul edilen resmî tarih anlayışlarında; Türk milletinin göstermiş olduğu yararlılıkların göz ardı edilmesi, Anadolu topraklarında İtilaf Devletleri'nin tarihsel gerçekleri yok sayarak hak iddia etmeleri, Türklerin sarı ırka mensup olduklarına dair Avrupalı ilim adamlarının iddiaları ve Türk milletinin gerçek tarihini bilerek geçmişi ile gurur duymasının sağlanması yoluyla Yeni Türk Devleti'nin devamının teminat altına alınması ihtiyacı, Mustafa Kemal Atatürk'ü, millî tarih araştırmasına yöneltmiş ve Türk Tarih Kurumunun kurulmasını sağlamıştır. Türk Tarih Kurumunun kurulmasıyla akademik ve kurumsal olarak Türk tarihini araştırma çabalarına yoğunluk verilmiş ve MÖ 2000 yıllarına kadar varan şanlı Türk tarihi ortaya çıkartılmıştır. Bu düşünce çerçevesinde milli tarih anlayışı günümüz tarih eğitiminin de temelini oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Milli Tarih, Türk Tarih Kurumu, Mustafa Kemal Atatürk.

THE CONTRIBUTIONS OF NATIONAL HISTORY PERCEPTION TO CURRENT HISTORY EDUCATION

Abstract

Marginalized attitudes performed towards Turkish people in Ottoman community had a great impact on the formation of Ataturk's national history perception. (the leader of national history development)

In the course of Ottoman Empire in the perception of recognized formal history, contributions displayed by Turkish people were ignored. Disregarding historical facts, the allied forces claimed on Anatolian territories European scientists claimed that Turks belong to yellow race. Turkish nation needed to ensure the maintenance of new Turkish state by being proud of their real history. All these reasons encouraged Mustafa Kemal Ataturk to investigate national history and provided Turkish Historical Society to be established. After foundation of Turkish History Society, they intensified both academic and institutional researches about Turkish history and revealed the glorious Turkish history dating from 2000 B.C. wihin the framework of these ideas, national history perception underlies current history education.

Keywords: National History, Turkish History Society, Mustafa Kemal Atatürk.

GİRİŞ

Tarih, toplumsal ya da siyasal bir grubun; ulusun, kavmin, ırkın ya da başka siyasallaşmış bir toplumsal kimliğin bütün bir geçmişi olarak tanımlanabilir. (Arı,2011:9) Millî tarih ise tarih ilminin diğer disiplinlerle beraber bir milletin tarihsel köklerini ortaya koyduğu ve elde edilen sonuçların sahiplenilip içselleştirilerek duyulan gurur ve

övüncü gelecek kuşaklara aktarma bilincidir. Bu bilincin oluşmasını sağlayacak en büyük gerekliliğin altında ise, toplumların geçmişlerini tanıma, araştırma ve öğrenme isteği yatmaktadır.

Günlük yaşantımızda icra ettiğimiz her faaliyet aslında bizim geçmiş yıllarda tecrübe ettiğimiz ve defalarca tekrar ederek tutumlarımızın oluşmasına sebebiyet veren eylemlerimizin birer yansımasıdır. (Şıvgın, 2009) Bu yansımalar sayesinde günlük yaşantımız ile geçmişimiz arasında bir bağ oluşur, bu bağ her gün kendisini yenileyerek devam eder ve bilerek veya bilmeyerek koparılmaya çalışılsa dahi her daim canlılığını muhafaza etmenin yolunu tesis eder. Bu düşünceden hareketle milli tarih anlayışı da unutturulmak istendiği ve nerede ise unutturulduğu bir dönemde yeniden filizlenmeye başlamıştır.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Tanzimat Dönemi'ne kadar devletin resmî tarih anlayışını oluşturan İslam tarihi ve Tanzimat'la beraber gelişen Osmanlı tarihi anlayışlarında Türklerin yaptığı büyük hizmetlerden nerede ise hiç bahsedilmemiş ve bu düşünceler Türk milletine millî bir kültür ve tarih anlayışı kazandırmaktan uzak kalmıştır. (İnan, 192) Mustafa Kemal Atatürk; tarihsel, bilimsel ve manevi bu eksiklikleri gidermenin tek çaresi olarak, millî tarih anlayışını ortaya koymanın gerekli olduğunu görmüş ve Türklük kavramının kurumsal bir bilinç içerisinde akademik olarak araştırılmasına ve geliştirilmesine öncülük ederek, bu düşüncenin günümüz tarih eğitiminin de temellerini oluşturmasına imkan sağlamıştır.

MİLLİ TARİH ANLAYIŞININ GELİŞİMİ

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretimin tek çatı altında toplanması, Mustafa Kemal Atatürk'ün amaçladığı milli tarih anlayışının oluşumunun temelini teşkil etmektedir. 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan Harf İnkılabı ise, alfabenin millileştirilmesi sayesinde eğitimin de millî bir karakter kazanmasını ve Türk millî eğitim sisteminin harcını ifade eden millî tarih anlayışının gelişimi için gerekli ortamın sağlanmasını temin etmiştir.

Milli tarihin anlayışının özünü ise Türk milliyetçiliği oluşturmaktadır. Türk milliyetçiliği için *"Türklük esastır. Bu varlığı, tarih içinde araştırmak, birbirine bağlı bir tarih içinde tespit edilecek Türk medeniyeti ile öğünmek yerinde olur. Fakat, bu öğünmeye layık olmak için, bugün çalışmak lazımdır. Her alanda, özellikle medeniyet dünyasında eser vermek için çalışkan olmak hedef tutulmalıdır."(*Atatürkçülük, 1982: 15) diye ifade eden Mustafa Kemal Atatürk sözlerinin devamında *" Biz doğrudan doğruya milliyetperveriz ve Türk milliyetçisiyiz. Cumhuriyetimizin dayanağı Türk topluluğudur. Bu topluluğun fertleri ne kadar Türk kültürü ile dolu olursa, o topluluğa dayanan Cumhuriyet de o kadar kuvvetli olur."*(Atatürkçülük,1982:14-15) diyerek tarih araştırmalarının bundan sonraki süreçte daha süratli bir şekilde devam edeceğini de ifade etmiştir.

Avrupa'da Yeni Çağ'ın sonları itibariyle başlayan insanları zeka seviyelerine istinaden sınıflandırma çalışmaları sonucunda yabancı bilim insanları Batı toplumunu beyaz ırka mensup ve zeka seviyesi olarak üst düzeyde bulunduklarını, buna karşın doğu toplumlarının sarı ırka mensup ve düşük zeka düzeyine sahip olduğunu ileri sürmüşler ve Türkleri de sarı ırka mensup olarak sınıflandırmışlardır. (Küpeli, 2015) Prof. Dr. Afet İnan'ın Mustafa Kemal Atatürk'e gösterdiği, Avrupalı tarihçilerin kaleme aldığı ve Avrupa'da eğitim gören öğrencilere okutulan kitapta ifade edilen Türklerin sarı ırka mensup ikinci sınıf vatandaşlar oldukları yönündeki bu gerçek dışı tezler, zaten kuruluş aşaması başlayan Türk Tarih Kurumunun inşa sürecini hızlandırmış ve bu sürecin sonucunda; Milli tarih anlayışının gelişimini ve Türk tarihinin akademik olarak araştırılmasını temin eden Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti 1931 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün emri ile kurulmuştur. (Bkz. Resim 1) Bu amaçla TTK'nın çalışmalarıyla hedeflenen temel düşünce şu şekilde belirlenmiştir:

"Türkiye'nin en eski halkının kimler olduğu; Anadolu'da ilk uygarlığın kimler tarafından, nasıl kurulduğu, bu uygarlığın özellikleri; Türklerin dünya tarihinde ve uygarlıklarında yerinin ne olduğu, bu tarihe ve uygarlıklara katkısının ölçüsü, Türklerin Anadolu'da bir aşireten bir devlet çıkarmalarına olanak sağlayan ve geçmişe uzanan birikimlerinin kökeninin araştırılması; İslam tarihinin gerçek yönü ve bu tarih içinde Türklerin etkileri bilimsel olarak ele alınacak, incelenecek, aydınlığa kavuşturulacak, bu konularda kitaplar yayınlanacaktır." (Kili, 2008:226).

Resim 1: 1'inci Türk Tarih Kongresi ve Katılımcıların Toplu Hatıra Fotoğrafı

Yapılan yoğun çalışmalar sonucunda Türklerin beyaz ırka mensup olduğu disiplinler arası tarih araştırmaları ile ortaya konulmuştur. Bununla beraber; Cumhuriyet'in ilanıyla Osmanlı Devleti'nin çok uluslu yapısının ulus devlet anlayışına evrilmesi, bu süreci gelecek kuşaklara aktarmayı sağlayan tarih derslerinin muhteviyatının da buna göre baştan aşağıya değiştirilmesini zaruri hale getirmiştir. Bu sebeple; "Türk Tarihinin Ana Hatları" adıyla bir tarih kitabı hazırlanmış ve eser dönem itibariyle *"son büyük olaylarda ruhunda benlik ve birlik duygusu uyanan Türk milleti için milli tarih yazmak"* (Komisyon, 1930:36) gereksinimini giderme adına yapılmış önemli bir adım olmuştur. (Kurtcephe, 2004) Ancak gerek dönemin tarihçileri gerekse Mustafa Kemal Atatürk tarafından, bilgi ve tarihsel hatalar sebebiyle beğenilmemiş, (Uzunçarşılı, 1939) bunun üzerine hummalı bir çalışma sonucunda hazırlanan ve toplam dört ciltten oluşan "Tarih I-II-III-IV" adlı kitaplar 1931-1932 eğitim ve öğretim yılından itibaren liselerde okutulmaya başlanmıştır. Bu süreçten sonra Cumhuriyet tarihinde tarih müfredatlarında birçok kez değişiklikler olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümünden sonraki süreçte gerçekleşen değişimler farklı bir çalışmanın konusu olması sebebiyle biz günümüz tarih eğitiminde milli tarihin varlığını ve katkısını tetkik edeceğiz.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI PROGRAMLARINDA TARİH DERS MÜFREDATLARININ ANALİZİ

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

"Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;
1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, atanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır."(TTKB, 2011:3)

Bu düşünce sistematiği içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ders programlarının tümünde tarih ders müfredatlarının genel içerikleri benzer olmakla birlikte bu hususlar şu şekilde belirlenmiştir:

Tarih Dersinin Genel Amaçları

1. *"Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak,*
2. *Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak,*
3. *Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak,*
4. *Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak,*
5. *Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak,*
6. *Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,*
7. *Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak,*
8. *Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek,*
9. *Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak,*
10. *Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak,*
11. *Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak,*
12. *Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak,*
13. *Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak,*
14. *Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak,*
15. *Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır." (TTKB, 2011:4)*

Tarih derslerinden hedeflenen amaçlar irdelendiğinde; Türk tarihini oluşturan milli kültür ve ortak değerler temelinde milli tarih anlayışını benimseyen, evrensel değerlere sahip, tarih disiplinin gereklerini tatbik edebilen bilinçli bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği ve ulusal tarih anlayışının egemen kılındığı bir anlayışın mevcudiyeti gözlemlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği müfredata göre eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlayan bir öğrenci mevcut durum itibariyle 12. sınıfa kadar zorunlu ders kapsamında tarih eğitimi almakta (1. Sınıftan 8. sınıfa kadar Sosyal Bilgisi dersinin içerisinde tarih eğitimi verilmektedir.) 12. sınıflarda ise Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bizim çalışmamızın esasında yöntem olarak; 1. sınıftan başlayarak konuların kümülatif olarak devam etmesi sebebiyle nihai sonucun alındığını değerlendirdiğimiz 11. sınıf zorunlu ve seçmeli tarih ders müfredatının ayrıntılı analizi ve bu derse temel oluşturan 10. sınıf tarih ders müfredatının ise genel analizi esas alınmıştır. Zorunlu ders olarak okutulan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için ise; 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile 11. sınıf zorunlu ders kapsamında bulunan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin muhteviyat bakımından aynı dönemi ihtiva etmesi sebebiyle daha kapsamlı olarak kaleme alınan 11.

sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi analiz edilmiş ve bu sayede günümüz eğitim sisteminde milli tarih anlayışının sağladığı katkılar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

10. Sınıf Tarih Ders Müfredatında Milli Tarih Anlayışı Vurgusu

10. sınıf tarih dersi öğretim programı haftada 2 ders saati esas alınarak hazırlanmış ve 5 üniteden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Ünite: Beylikten Devlete (1300-1453)
2. Ünite: Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453-1600)
3. Ünite: Arayış Yılları (XVII. yüzyıl)
4. Ünite: Avrupa ve Osmanlı Devleti (XVIII. yüzyıl)
5. Ünite: En Uzun Yüzyıl (1800-1922)

Birinci ünitede; Osmanlı Devleti'nin Anadolu'daki faaliyetleri Türk siyasi birliğinin sağlanması açısından değerlendirilmiş bu amaçla öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağlamak amacıyla çeşitli etkinliklerin hazırlanması idare tarafından önerilmiştir. Örneğin; Dedem Korkut'un dilinden Türk toplum hayatı, aile hayatı, kadın ve erkeğin konumu vb. açılardan Dede Korkut Hikâyeleri içerisinde incelenmiştir. Yine aynı bölüm altında Ankara Savaşı'nın Türk dünyası üzerine yansımalarının ele alınması önerilmiştir. Bu bölümde aynı zamanda Balkanlarda Türk hâkimiyetinin güçlenmesinde etkili olan siyasi hadiselerin değerlendirilmesinin öğrencilerin konuya olan vukufiyetlerini arttıracağı düşünülerek araştırılması tavsiye edilmiştir. (TTKB, 2011)

İkinci ünitede II. Mehmet (Fatih) döneminin siyasi ve askerî faaliyetlerinin açıklanması ile Anadolu'da Türk siyasi birliğinin sağlanmasına vurgu yapılmıştır. Yine bu bölümde Osmanlı Devleti'nde millet sisteminin toplumsal yaşama etkisinin ortaya konulması ile Türk milletinin oluşum sürecinin temel etkenlerinden en önemlilerinden biri değerlendirilmeye alınmıştır. (TTKB, 2011)

II. ünite içerisinde aynı zamanda XV-XVI. yüzyıl Osmanlı kültür, sanat ve mimari anlayışı ve bu alanlardaki gelişmelerin değerlendirilmesi ile milli tarihin inşa edilmesinde geleneksel Türk sanatlarının (hat, tezhip, minyatür, ebru, kakmacılık, çinicilik vb.) önemi vurgulanmış ve bu kazanım ile milli tarihin aynı zamanda milli kültür ile beraber devam ettiğinin vurgusu yapılmıştır. (TTKB, 2011)

Üçüncü ünitede; IV. Mehmet Dönemi iç ve dış politikadaki gelişmelerinin "Bir Türk Gibi Güçlü" temalı etkinlik ile ortaya konulması ve bu kazanımın Uyvar Kalesi'nin fethi ile ilgili yazılmış şiirlerden de istifade edilerek fethin kamuoyundaki yansımaları üzerine değerlendirilerek öğrencilere öğretilmesi tavsiye edilmiştir. Ele alınan konunun sosyolojik açısından değerlendirilmeye alınması tarih ilminin diğer disiplinlerle de ilişkili olduğunun ortaya konulması açısından kıymetlidir. (TTKB, 2011)

Dördüncü ünitede; Aydınlanma Çağı'nda meydana gelen gelişmelerin Atatürk'ün "Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir." sözü ile tartışılarak ortaya konulması istenmiş böylece geçmişte Avrupa'da yaşanan ilerleme sürecinin analizi ile Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün düşünce dünyası arasında öğrenciler tarafından paralellik kurulması ve böylece Türk toplumunda meydana gelen gelişmeler hakkında farkındalık oluşması arzulanmıştır. Bununla beraber tarihin devamlılığına vurgu yapılarak milli tarihin en önemli öğelerinden birinin öğrencilerin düşünce dünyalarında yer etmesi sağlanmıştır. (TTKB, 2011)

Beşinci ünitede ise; XIX. yüzyıl başlarında Asya ve Avrupa devletlerinin siyasi durumunu açıklanması arzulanmış, aynı zamanda bu dönemde yaşamış "Yaka Türkmenlerinin yaşamlarının ve toplum yapılarının ortaya konması" ile Türk toplumunun bir unsurunu oluşturan Türkmenler hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları arzulanmıştır. (TTKB, 2011)

Genel bir bakış açısı ile değerlendirilen 10. Sınıf tarih ders müfredatının her bölümü içerisinde milli tarihin temellerini oluşturan ilk kurulan Türk devletleri hakkında bilgiler verilmekte olduğu ve görsel mehazlar ve sunumlar ile Türk tarihinin temellerinin öğretildiği tespit edilmektedir. Bu bölüm içerisinde konuların kronolojik olarak kaleme alınması milli tarih anlayışının devamlılık arz ettiğinin ortaya konulması açısından önemlidir.

11. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Müfredatında Milli Tarih Anlayışı Vurgusu

11. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı haftada 4 ders saati esas alınarak hazırlanmış ve 7 üniteden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Ünite: 1881'den 1919'a Mustafa Kemal
2. Ünite: Millî Mücadele'nin Hazırlık Dönemi
3. Ünite: Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler
4. Ünite: Türk İnkılabı
5. Ünite: Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri
6. Ünite: Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası
7. Ünite: Atatürk'ün Ölümü (TTKB, 2011)

Birinci ünitede; Mustafa Kemal'in çocukluk dönemi ele alınırken özellikle ailesinin ve onların atalarının kökenleri üzerine incelemenin yapılmasını sağlamak maksadıyla "Anadolu'dan Selanik'e" adlı etkinlik ile bu hususun aydınlatılması amaçlanmıştır. Bu ünite içerisinde aynı zamanda Mustafa Kemal Atatürk'ün aldığı eğitim, fikir hayatının oluşumu ve Mustafa Kemal'in askerlik görevleri ile liderlik vasıfları ele alınarak aslında tüm yönleri ile milli mücadelenin mimarı olan Ulu Önderin içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Hatta açıklamalar bölümü içerisinde Mustafa Kemal'in yaptığı hizmetlerin Milli Mücadele liderliği açısından kavranılması sağlanmıştır. Bununla beraber askeri başarılarından bahsedilerek ulusalcı tarih açısından konunun ele alınması sağlanmıştır. (TTKB, 2011)

İkinci ünitede; milli tarih anlayışının temel unsurlarını teşkil eden dönem içerisinde meydana gelen savaşlar, barışlar, kahramanlıkları herkes tarafından takdir edilen karakterler ve meydana getirilen yeni oluşumlar ortaya konulmuştur. Milli birlik ve beraberlik kavramları ile milli mücadelenin topyekün bir oluşumu ihtiva ettiği hususları üzerinde önemle durulmuştur. Bununla beraber Mustafa Kemal Atatürk'ün söylemiş olduğu önemli özdeyişlere yer verilerek tarihsel süreç içerisinde yaşanan olayların övünç duygusu ve milli beraberlik çatısı altında özümsenmesi sağlanmıştır. Tüm bu ifade edilen hususlar arşiv vesikaları ile ortaya konularak ulusal tarih anlayışı sayesinde milli tarihin şekillendirilmesi amaçlanmıştır. Bunlara rağmen ünite içerisinde temalara bakıldığında bunların dönem itibarıyla sınırlı kaldığı ve geçmiş dönem Türk tarihinden örneklerle desteklenmediği ayrıca dikkati çekmektedir. (TTKB, 2011)

Üçüncü ünitede; Türk milletinin elde ettiği önemli askeri başarılar, sergiledikleri vatanseverlik duyguları ve gösterilen fedakârlıklar ifade edilmiştir. Ünite içerisinde aynı zamanda kahramanlıkları bilinen şahsiyetler açıklanmakta ve tüm bu ifade edilen hususlar sunumlarla ve şiirlerle desteklenmektedir. Bununla berber şehitliklerin, cephelerin ve müzelerin gezilmesi ile öğrencilerin akademik olarak öğrendikleri bilgilerin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. (TTKB, 2011)

Dördüncü ünitede; özellikle milli egemenlik, milli kimlik, milli kültür, milli tarih ve milli dil kavramları paralelinde ele alınan temalar ve etkinler üzerinde önemle durulmuştur. Özellikle Türk toplum yaşantısı ve aile hayatı ile ilgili konular etraflıca ele alınmıştır. (TTKB, 2011)

Beşinci ünitede; özellikle Atatürk'ün düşünce sisteminin oluşumu ve bu düşünce sisteminin hedefi; millet egemenliğine dayanan milli devlet anlayışı ile vurgulanmaktadır. Atatürk ilkelerinin amacı analiz edilirken milli egemenlik, milli kültür ve milli beraberlik kavramları üzerinde ziyadesiyle durulmuştur. Bu konuyla ilgili olarak aynı zamanda milli değerler ile evrensel değerlerin paralellik arz ettiği ve birbirlerini bütünledikleri ayrıca ifade edilmiştir. Ünite içerisinde milli güç unsurları üzerinde durularak bunların milli hedefleri gerçekleştirmedeki yeri ve ülkemiz için önemi belirtilmiştir. (TTKB, 2011)

Altıncı ünitede; bağımsızlık ve milli birlik ve beraberliği destekleyen Mustafa Kemal Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" sözü temel düşünce olarak kaleme alınmıştır. Bu ünite içerisinde Türklerde bağımsızlık kavramının ve bu kavramın etkin şekilde öğrenilmesini sağlamak bakımından tarihten örnekler verilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir. (TTKB, 2011)

Yedinci ünitede; öğrencilere akademik olarak verilen bilgiler müze ve önemli yerlere düzenlenen geziler ile desteklenmekte ve öğrencilere belgeseller izlettirilerek konuyu benimsemeleri sağlanmaktadır. Bununla beraber Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı ile ilgili belgesellerin izlettirilmesi öğrencilerin tarihsel süreç ile ilgili bağlantı kurmalarını temini açısından önemlidir. (TTKB, 2011)

11. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilköğretim 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konu kapsam ve muhteviyatı bakımından genişletilmiş hali olduğu görülmektedir. Ders müfredatının, hem ulusal hem de ulusalcı tarih açısından kaleme alındığı görülmektedir. Bununla beraber bazı ünitelerde konu kapsamları itibariyle ulusalcı tarih anlatımının etkilerinin daha fazla görüldüğü aşikardır. Bu husus konunun tabiiyeti dolayısıyladır. İstenildiği takdirde ünitelerin daha ulusalcı bir yazım tarzı ile kaleme alınabilecek olmasına rağmen bunun tercih edilmediği de ayrıca dikkate değerdir.

Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Ders Müfredatında Milli Tarih Anlayışı Vurgusu

11. sınıf ortaöğretim tarih dersi öğretim programı haftada 4 ders saat esas alınarak hazırlanmış ve 6 üniteden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Ünite: Türk Devlet Teşkilatı
2. Ünite: Türklerde Toplum Yapısı
3. Ünite: Türklerde Hukuk
4. Ünite: Türklerde Ekonomi
5. Ünite: Türklerde Eğitim
6. Ünite: Türklerde Sanat

Birinci ünitede; ilk Türk devletlerinde devlet anlayışı ve teşkilatın temel unsurlarının, ilk Türk Devletleri'nde hükümdarın özellikleri ve görevlerinin, İlk Türk devlet teşkilatında karar verme süreçlerine halkın katılımı ile bunun öneminin, İslamiyet'in kabulü ile Türk devletlerinde yönetim anlayışındaki değişimin, Osmanlı devlet teşkilatının işleyişinin, Tanzimat ile birlikte Osmanlı Devlet teşkilatındaki değişimin, Meşrutiyet Dönemi'nde devlet teşkilatındaki değişimin ve Cumhuriyet'in ilanı ile devlet teşkilatındaki değişimin kavranılması temelinde konunun kronolojik olarak ele alındığı ve Türk milli tarihini oluşturan tüm aktörlerin devlet teşkilatının geçirdiği evre içerisindeki katkılarının ortaya konularak, yabancı düşünürlerin aksine Türk tarihinin çok eski zamanlardan itibaren süregeldiği ifade edilmiştir. (TTKB, 2011)

İkinci ünitede; İlk Türk Devletleri'nin toplum yapısının temel özelliklerinin ortaya konulması amacıyla "Yukarıda Mavi Gök Aşağıda Yağız Yer" teması ile Orhun Yazıtlarının incelenerek öğrencilerin çıkarımlarda bulunmaları sağlanmıştır. Bu bölümde aynı zamanda Türk toplumunda sosyal yapının irdelenmesi amacıyla "Orun Ülüş Meselesinin" araştırılarak sunumlar yapılması tavsiye edilmektedir. Bu düşünce ile Hunlar, Kök Türkler ve Uygurların toplum yapılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bölüm içerisinde aynı zamanda kadının Türk toplumundaki yerinin sadece milli mücadele dönemi ile ibaret olmadığı aksine tüm dönemlerde başat rol üstlendiği ve bu düşünce paralelinde birey-devlet ilişkisinin de irdelenmesi amaçlandığı görülmektedir. (TTKB, 2011)

İkinci ünite içerisinde aynı zamanda Türk toplum hayatının ayırt edici özelliklerinden birini oluşturan Türk mutfağının farklılıklarının, Türk mutfak geleneği ve geleneksel yemeklerle, sofra vb. unsurlar üzerine bir sununun hazırlanarak öğrencilerin etkilenmesi tavsiye edilmekte ve Türk kültürünü oluşturan tüm değerlerin kıymetlendirilmesi amaçlanmaktadır. **"***Halbuki Tarih sadece ihtilafların, düşmanlıkların, savaşların tarihi değildir. " (Saydam, 2009:57)* sözünün gerektirdiği gibi tarihsel süreçte yaşanılan kültürel olaylarında ele alınmış olması dönemin ulusal tarih anlayışı ile kıymetlendirildiğini ortaya koymaktadır. (TTKB, 2011)

Ünite içerisinde kronolojik sıra ile Tanzimat'tan sonra Osmanlı toplumunda meydana gelen değişim, bu değişimin edebî eserlere yansıması ve sonuç olarak Cumhuriyet Dönemi Türk toplum yapısının temel özelliklerinin "Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı" teması ile Atatürk'ün söylev ve demeçlerinden hareketle vatandaşlık kavramı ana düşüncesi içerisinde açıklanması arzulanmaktadır. Bu amaçla "Tebaadan Vatandaşlığa" teması ile yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde vatandaşlık olgusunun Kanun-i Esasi ve 1924 Anayasalarından hareketle karşılaştırılması amaçlanmaktadır. (TTKB, 2011)

Üçüncü ünitede; ilk Türk devletlerindeki hukuki yapının temel özellikleri Orhun yazıtlarından örnek metinlerle anlatılmıştır. Adalet anlayışının incelenmesi ve destanlarda ilk Türk devletlerindeki "töre ve kanun" ile ilgili metinlerin bulunarak karşılaştırılması üzerine oluşturulan adalet düzeninin önemi vurgulanmıştır. Bu bölüm içerisinde aynı zamanda Türk-İslam Devletleri'ndeki hukuki yapılanmanın genel özellikleri Kutadgu Bilig'den örnek metinlerin incelemesi ve Cengiz Han Yasaları temelinde Türk devlet geleneğindeki adalet anlayışının diğer Türk Devletleri'nin hukuk anlayışına olan etkisine vurgu yapılmıştır. Bundan sonraki süreçte ise; kronolojik olarak Osmanlı Devleti hukuk sisteminin genel yapısı ve işleyişi, Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi'nde hukuk alanındaki değişim ve sonuç olarak Cumhuriyet Dönemi'nde hukuk alanındaki yapılanmanın temel özellikleri ortaya konularak öğrencilerin konuya olan vukufiyetlerinin tamamlanması amaçlanmıştır. (TTKB, 2011)

Dördüncü ünitede; ilk Türk devletlerindeki ekonomik yapı ifade edilirken "Konar-Göçer Ekonomisi" temasıyla özellikle Türklerdeki tarım ve hayvancılığa dayanan ekonomik yapının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bununla beraber Hunlar, Kök Türkler ve Uygurlar'da ticaretin gelişme aşamalarında topluluklarının öne çıkan yönleri belirtilerek tarihsel süreçlerin birbiri ile irtibatları şekillendirilmiştir. Ünitenin devamında, Osmanlı Devleti'nin klasik dönem ekonomi anlayışı ve yapılanması, XVII. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti'nin ekonomisinde meydana gelen değişim ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında Misak-ı İktisadi anlayışının oluşumu sürecinde Türkiye İktisat Kongresi'nde alınan kararların analizi yapılmış ve bu sayede milli tarih anlayışının önemli saç ayaklarından biri olan milli ekonomi kavramının tarihsel süreci ortaya konulmuştur. (TTKB, 2011)

Beşinci ünitede; ilk Türk devletlerindeki eğitim anlayışının öğrenciler tarafından kavranılması amacıyla Türk tarihindeki destanların ve 38 harfli gelişmiş bir alfabe kullanan Kök Türklere ait Orhun Yazıtlarının araştırılması ve günümüzdeki etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Türklerin kullandığı 12 Hayvanlı Türk Takviminin öğrenciler tarafından araştırılarak öğrenmeleri mevcut bilgilerinin pekiştirilmesi açısından kıymetlidir. Bununla beraber ilk Türk devletlerindeki eğitim anlayışında, yaşam biçimlerinin ve törenin etkisine yer verilmesi ayrıca tavsiye edilmiştir. Eğitim anlayışı içerisinde aynı zamanda Türklerdeki askeri eğitim ve bilim anlayışları ve bu alanlardaki faaliyetlerin ortaya konularak gösterdikleri kahramanlıklar ifade edilmiştir. (TTKB, 2011)

Bu ünite içerisinde aynı zamanda; Türk-İslâm Devletleri'nde eğitim alanında meydana gelen değişim ve gelişim ünlü Türk bilginleri Farabi ve İbn-i Sina'nın bilime kattıkları değerlerin ortaya konularak öğretilmesi suretiyle amaçlanmıştır. Bu sayede Türklerin, bilim dünyasının en önemli aktörlerinden biri olduğu ve bu sürecin burada sınırlı kalmadığı, bunun devamında İslamiyet'in kabulünden sonra da Türk devletlerindeki eğitimin yerinin ortaya konulması amacıyla bilim insanlarının eserlerinden örneklere yer verilerek bunun ispatlanması üzerinde durulmuştur. Bundan sonraki süreçte Osmanlı Devleti'ndeki eğitim sistemi, Tanzimat'tan sonra Osmanlı eğitim sisteminde meydana gelen dönüşüm ve Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışının temel özelliklerinin Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki önemi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Türk eğitimine getirdiği yenilikler ve Harf İnkılabı'nın meydana getirdiği devinim Mustafa Kemal Atatürk'ün söylediği sözlerden de faydalanılarak ortaya konulmaktadır. (TTKB, 2011)

Altıncı ünitede, İlk Türk devletlerinde sanatın genel nitelikleri ve ilk Türk devletlerindeki anıt mezar mimarisinin (kurganların) özellikleri, "Türk Üçgeni" temalı etkinliklerle ifade edilmektedir. Bu dönemde aynı zamanda çadır sanatı üzerinde durularak bu sanatın Türk mimari ve süsleme sanatına kattığı ilave değer ortaya konulmaktadır. Ünitenin devamında İslamiyet'in kabulü ile Türk-İslam devletlerindeki sanat anlayışındaki değişim ve gelişim Selçuklu çini sanatının teknikleri, renkleri ve motifleri ile ilgili araştırma yapılarak ve görsel sunu hazırlanarak ifade edilmektedir. Öğrencilere verilen, Ahlat ve Güroymak'ta bulunan Selçuklu mezar taşları ve Malazgirt Savaşı'ndan sonra Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerine ait mimari ve sanat eserleri hakkındaki takdim görevleri milli tarih anlayışının kökenlerinin ortaya çıkarılması açısından kıymetlidir. (TTKB, 2011)

Milli tarih anlayışının en önemli özelliklerinden biri tarihin devamlılığı anlayışıdır. Bu açıdan Beylikler Dönemi sanatının Selçuklu ve Osmanlı sanatı arasında geçiş dönemi olduğunun öğrenciye kavratılması ve içselleştirilmesi ve bu amaca hizmet etmek için "Gök Medrese'den Zinciriye Medresesi'ne" temalı Türkiye Selçuklular ve Beylikler Döneminde yapılan medreseleri karşılaştıran takdim hazırlama görevlerinin verilmesi,

Beyliklerin Anadolu'nun Türkleşmesine sağladığı katkıların öğrenciler tarafından öğrenilmesine sağladığı fayda büyüktür. (TTKB, 2011)

Bu ünitenin son bölümünde ise; Cumhuriyet Dönemi'nde Türk sanat anlayışında meydana gelen değişim, Millî Mücadele'den 1938'e kadar olan dönemin temel felsefesi ele alınarak açıklanmaktadır. Bununla beraber Atatürk'ün sanat ve sanatçıya verdiği önem üzerinde ayrıca durulmaktadır. (TTKB, 2011)

On birinci sınıf tarih derslerinin tamamının Mustafa Kemal Atatürk'ün inşa ettiği milli tarih anlayışını vurgular nitelikte olduğu görülmektedir. 6 üniteden oluşan müfredat Türk milli tarih anlayışını oluşturan temel kriterlerin her birinin kronolojik olarak kaleme alınması üzerine ve milli tarihin inşa sürecinde tarihin devamlılığının esas alındığı sebep sonuç ilişkisi temelinde neden nasılcı tarih anlayışı içerisinde hazırlandığı görülmektedir. Bu sebeple on birinci sınıf müfredatının tüm bölümleri içerisinde milli tarih anlayışının oluşmasına katkıda bulunan hususlar etraflıca araştırılarak ortaya konulduğu tespit edilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tarih derslerinin müfredatları üzerinde yapılan analizler neticesinde Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğini yaptığı "Milli Tarih Anlayışı"nın günümüz tarih eğitim sisteminin de belkemiğini oluşturduğu görülmektedir. Bununla beraber Atatürkçülük ve İnkılap Tarihi dersinde de Türk tarihinden örnekler verilerek ve konular hakkında benzerlikler kurularak ilişkilendirme metodu ile bilgilerin desteklenmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim ders müfredatında aynı isim altında okutulan derslerin sadece kapsam itibariyle farklılık arz ettiği ve ortaöğretim müfredatlarının nispeten biraz daha ayrıntılı olduğu görülmektedir. Benzerlik arz eden derslerle ilgili olarak mükerrer konuların ifade edilmesi yerine aynı dönem konularının farklı bakış açıları ile (felsefe, edebiyat, sosyoloji vb.) disiplinler arası bakış açısı ile ele alınmasının öğrencilerin tarihsel süreçleri daha iyi kavramalarına imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

11. sınıf seçmeli tarih ders müfredatının konu ve içeriği itibariyle milli tarih anlayışına ait tüm unsurları ihtiva etmesi ve Türk tarihini kronolojik bir sıra ile tüm yönleriyle ortaya koyması sebebiyle ortaöğretim seviyesinde zorunlu ders olarak okutulmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Arı, K. (2011). Tarih Yöntemi, İzmir: İleri Yayınları.

Atatürkçülük. (1982). Ankara: Genelkurmay Basımevi.

İnan, A. (1998). Türkiye Cumhuriyeti ve Türk Devrimi, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kili, S. (2008). Türk Devrim Tarihi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Komisyon. (1930). Türk Tarihinin Ana Hatları. İstanbul: İstanbul Devlet Matbaası.

Kurtcephe, İ. (2004). Atatürk'ün Tarih Anlayışı ve Türk Tarih Tezi, Atatürkçü Düşünce El Kitabı, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 223.

Küpeli, Ö. Atatürk ve Tarih, s. 6, 15.12.2015 tarihinde www.atailkuyg.ege.edu.tr adresinden alınmıştır.

Saydam, A. (2009). Türkiye'de Tarih Eğitimi, Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Harf Ankara: Eğitim Yayıncılığı, 52, 57.

Şıvgın, H. (2009). Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi. Ankara: Akademik Bakış, Cilt: 2, 4, 37.

Uzunçarşılı,İ.H. (1939). Türk Tarihi Yazılırken Atatürk'ün Alaka ve Görüşlerine Dair Hatıralar, Belleten, Cilt III, sa. 10, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 3, 347-350.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), (2011). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), (2011). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), (2011). 11. Sınıf Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Tarih Dersi Öğretim Programı.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

ÖMER SEYFETTİN'İN BAZI HİKÂYELERİNDE DÖNEMİN EĞİTİM ANLAYIŞINDAKİ KİMİ AKSAKLIKLAR: İNSAN-MEKÂN

Arş. Gör. Serdar Demircan
Dicle Üniversitesi Edebiyat Fakültesi T.D.E Bölümü
serdardemircandicle@gmail.com

Özet

Modern anlamda kısa hikâye, Türk edebiyatına XIX. yüzyılda Tanzimat ile girmiş ve günümüze değin her anlamda bir değişim ve gelişim içerisinde olmuştur. Bu türün önemli öğelerinden şahıs kadrosu ve mekân unsuru, metindeki vak'anın ortaya çıkmasını, gelişip şekillenmesi ve bir neticeye bağlanmasında önemli bir işleve sahiptir. İlk örneklerden günümüze kadar birçok hikâyede çeşitli meslek grupları ve bu mesleklere mensup karakterler kahraman olarak seçilmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerine rehberlik edip sağlıklı şekilde gerçekleşebilmesi için gayret gösteren öğretmenler bu karakterlerdendir. Aynı şekilde eğitim kurumlarına da mekânsal bağlamda sıklıkla değinildiği görülmektedir.

Yazar, kelimelerle çok katmanlı bir anlam dünyası oluşturmak suretiyle okurun ufkunu açıp, bakış açısını çeşitlendiren kimsedir. Anlatılarda okura verilmek istenen mesaj, kimi zaman doğrudan kavranabilirken; kimi zaman da sembollerle şifrelenmiş vaziyette olabilmektedir. Ömer Seyfettin'in bazı hikâyelerinde, eleştirinin odağında dönemin eğitim-öğretim anlayışı bulunmaktadır. Yazar, bu yöndeki eleştirisini temellendirmek için okulların fiziksel yetersizlikleri ile öğretmenlerin kişisel tavırları, giyim-kuşam ve mizaçlarındaki eksiklikleri öne çıkarmayı tercih etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hikâye, Ömer Seyfettin, Eğitim, Mekân, Karakter.

SOME TROUBLES IN THE UNDERSTANDING OF EDUCATION OF THE PERIOD IN SOMESTORIES OF ÖMER SEYFETTİN: HUMAN-SPACE

Abstract

In modern sense short story has entered the Turkish literature in XIX. century and until today it has been in a change and development in every sense. Important elements of this type such as party cadres and space element have an important function in the emergence of the event in the text, developing and shaping and coming to a conclusion. Of the first examples of many stories until today various professional groups and members of these professions have been selected as hero characters. Teachers are of these characters, guiding for education and training activities and striving these activities for taking place in a healthy way. Likewise, it is seen that educational institutions are frequently mentioned in the spatial context.

The author is the person who opens the horizons of the reader by creating a multi-layered world of meaning with the words and diversifies the point of view. The message, wanted to be given to the reader in words could sometimes be gripped directly and sometimes it could be encrypted in symbols. In some stories of Ömer Seyfettin, there is criticism of the educational approach of the period in focus. The author, has chosen to highlight the physical disabilities of the schools, personal attitudes of teachers, lack of clothing and apparel and temperament, in order to justify his criticism in this direction.

Keywords: story, Ömer Seyfettin, Education, Space, Characters.

GİRİŞ

Modern anlamda kısa hikâye, Türk edebiyatında XIX. yüzyılda Tanzimat ile birlikte edebi bir tür olarak görülmeye başlanmıştır. İlk örneklerden sonra her geçen zaman diliminde hikâyecilerimizin dili ve konuyu ele alışlarının gelişip modern bir çizgiye eriştiğini söylemek mümkündür. İlk dönemde şark hikâyelerine bağlı kalınırken; ilerleyen zamanda sosyal meselelerin, halk âdetlerinin anlatıya dâhil edildiği, "kahramanların iç dünyalarına ayna tutulmaya başlandığı görülmektedir."(Ceyhan, 2009: 53).

Tanzimat'tan günümüze birçok alanda ilerleme ve gelişimin gerçekleştiği söylenebilir. Özellikle Cumhuriyet döneminde olduğu gibi "çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak için toplumsal yapı ile alakalı bazı alanlarda düzenlemeler, kimi alanlarda da devrimler yapılmıştır". (Solok, 2009: 11) İş imkânları çeşitlenmiş, bu çeşitlilik hikâyelerdeki şahıs kadrosuna ve mekâna da yansımıştır. Yaşadıkları topluma duyarlı bazı hikâyeciler, anlatılarında çeşitli meslek erbaplarına yer vermişlerdir. İş yerindeki sıkıntılar, mutluluklar, yaşanan aşklar, bunların ailelere yansıması, mesleğini önemseyen ve önemsemeyen karakterler vb. anlatıma dâhil edilmiştir.

Karakterler, kurguda devinimi mümkün kılan, kurgunun diğer unsurları arasındaki bağı sağlayıp vakayı oluşturan kişileştirilmiş varlıklardır. Bu çalışmayı hazırlamadaki amil çocukların okuduğu kitaplar arasında ilk sıralarda olan ve onların sınırlı hayal dünyası ile hayat tecrübelerini çeşitlendirip, toplumsal değer yargılarını kazanmalarına destek olan hikâye kitaplarında, vazifesi eğitim ve öğretim sürecine rehberlik etmek, söz konusu faaliyetlerin sağlıklı şekilde ifası için gayret göstermek olan öğretmenlere ve bu faaliyetlerin gerçekleşebilmesine imkân sağlayan eğitim kurumlarına Ömer Seyfettin tarafından çeşitli olumsuzlukların yüklenmiş olmasıdır. Tabiî ki bahsettiğimiz bu hâl, yazarın bütün hikâyeleri için geçerli değildir. Söz konusu unsurların olumlu lanse edildiği, öğretmenlik mesleğinin yüceltildiği hikâyeleri de mevcuttur.

ÖMER SEYFETTİN'İN SANAT GÖRÜŞÜ

Balıkesir'in Gönen ilçesinde dünyaya gelen Ömer Seyfettin, 36 yıl kadar kısa süren yaşam süresine yaklaşık 150 hikâyenin yanı sıra edebiyatın diğer nevilerinde de eserler sığdırmış bir yazardır. Onun hikâyeleri, konu yelpazesinin genişliği, toplumun hemen her kesiminden bireylere yer verişi ve Türkçenin kurallarına uygun yapısıyla öne çıkmaktadır. Her yaş grubundan insana hitap etmesi ile beraber özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar tarafından ilgiyle okunmaktadır. Ömer Seyfettin hikâyelerinde "…milli değerlere değer katan, tarihe ışık tutan, farklı yörelerin kültürlerini tanıtan, toplumun sosyal ve siyasi hayatında aksayan yanlarını mizahi bir dille sunan, halk hikâye, efsane ve masallarını yeniden dirilten bir konu zenginliği vardır." (Ustaoğlu, 2006: 4)

Ömer Seyfettin, hikâyeleriyle içinde yaşadığı toplumdan beklentilerini, hayata bakışı ve ideolojisini de dile getirmeyi ihmal etmez, hatta "mensubu olduğu Milli edebiyatın bir sözcüsü gibidir" (Timur, 2010: 353). Eselerinde "Türk tarihini, kültürünü ve medeniyetini yenilenmeyi hedefler. Bu hedefin değişmez kaynakları, millet, ülkü, vatan, tarih, dil; taşıyıcıları ise, yoğunlaşmış değerlerin kişileşmiş hali olan tiplerdir" (Eliuz, 2012: 333). Bazı hikâyelerinde eleştirilen kurum veya sistemin parçaları karşısına ideal olanı da yerleştirmek suretiyle mevcut düzene olan karşıtlığını ve değişimin elzem olduğu düşüncesinde olduğunu belirginleştirmiştir.

Bir karakter ya da durum ile ilgili olumsuz ya da olumlu mesaj iletilmesi hedefleniyorsa anlatıcı tercihi oldukça önemlidir. Çünkü olay veya durumlar hikâye kahramanı üzerinden aktarıldığında farklı tesire sahipken; kahraman anlatıcı vasıtasıyla aktarıldığında daha başka etkiye sahip olur. Ömer Seyfettin, böyle bir gaye üzerine inşa ettiği hikâyelerinin çoğunda kahraman anlatıcı olarak okurun karşısına çıkmayı doğru bulmuştur. Bununla birlikte eleştirilerine kattığı mizahi yön, yazara karşı okurda oluşabilecek antipatinin önünü almaktadır.

Yazar, hikâyelerinin bir kısmında bir mekâna ve bu mekânın mensuplarına yer vermek suretiyle eleştirel yaklaşımına zemin oluşturmuştur. Bunlardan biri de okul ve öğretmenlerdir. Eserin teması olumlu iken yazar tarafından eğitim kurumlarına ve öğretim vazifesini gören karakterlere olumsuz nazar geliştirmiş olması dikkat çekicidir. Örneğin *And* hikâyesinde durum böyledir. Çocukların birbirinin kanını içip kan kardeşi olmaları ve kötü günlerde birbirileri için fedakârlık yapmaları gibi güzel bir mesaj mevcut iken Ömer Seyfettin, mevcut eğitim

sisteminin yenilenmesi görüşünü haklı çıkarmak için okul ve öğretmenleri olumsuz yönleriyle ele almayı uygun görmüştür.

MEKÂNSAL ELEŞTİRİ

And hikâyesinin hemen başlarında eğitim kurumlarının fiziki şartlar itibarıyla vazifesini yerine getiremeyecek halde olduğu vurgusu yapılmıştır. "*… Okul, bir katlı, duvarları badanasız idi. Daha ilerisinde küçük ağaçsız bir bahçe… Erkek çocuklarla kızlar karmakarışık otururlar…*" (s.14) Okulun bakımsızlığı yönüyle olumsuzlandığı anlatıda "kız ve erkek çocuklar birlikte/yan yana oturur" yerine "karmakarışık oturur" şeklinde bir kullanım tercih edilmiş, böylelikle negatif çağrışım pekiştirilmiştir. Yine okulun bahçesinin ağaçsız bir yer olarak tarif edilmesi, söz konusu mekânın her şekilde verimden yoksunluğunu karşılamaktadır.

Falaka hikâyesinde de Ömer Seyfettin'in dönemin eğitim kurumları ve eğitimcilerine olan eleştirirleri aynı doğrultudadır. Burada da okul şu şekilde tarif edilir: *Okulun kapısına dar, taş bir merdivenle çıkılırdı. İçeri girilince ta karşı tarafta Hoca Efendi'nin rahlesi vardı. Rahlenin önünde top yavrusu, müthiş tuhaf bir kürek gibi siyah kayışlı, ağır falaka asılı dururdu, hepimiz kırk çocuktuk. Kızları birkaç ay evvel bizden ayırarak başka yere göndermişlerdi.* (s.8) Bu hikâyede de kız ve erkek öğrencilerin birbirilerinden ayrı okutulmasına eleştirel bir yaklaşımın geliştirildiği görülmektedir. Ayrıca bu okulların bilimsellikten uzak, öğrencileri analitik düşünmeden mahrum eden yönüne şu şekilde temas edilmiştir: *"…sınıflara falan ayrılma yoktu. Elifbe'yi, Amme'yi, her şeyi bir ağızdan sayıyor, bir ağızdan ilahi söylüyorduk. Bütün derslerimiz monoton, genel bir bestenin asla anlamlarını anlayamadığımız güfteleri idi*. (s. 8)

İstanbul'un uzağında bir okula tayin olan edebiyat öğretmenin hikâyesinin konu edildiği *Bir Taksim İki*'de okul betimlemesi şöyledir: *Üç gün sonra İstanbul'a bir günlük bir kasabada yeni tesis edilen bir liseye edebiyat ve felsefe öğretmeni tayin edildim… Bir eski lise binası ki, alt katı sade toprak bir karanlık… Karşılıklı birkaç oda… Bir tanesinin kapısına gayet fena bir yazı ile "Sermubasır" diye yazılı bir mukavva zımbalanmış*. (s.74-75) Bu hikâyedeki okul da daha önce temas edilen okullar gibi varoluş sebebine uygun değildir. *Öğretmenler odasının bile bulunmadığı okulda ne öğretmenlere, ne çocuklara bakan biri vardır. Çocuklar kendi tebeşirlerini kendileri satın alırlar*. (s.77) Ayrıca okulda karanlık bir bölümün varlığından bahsedilmektedir. Karanlık olan bu kısım aslında dönemin eğitim anlayışının öğrencilere aydınlık bir gelecek hazırlamada yetersiz kalışını temsil etmektedir. Okulun İstanbul'dan uzaklığının da AYRI bir anlam ifade ettiğini söylemek mümkündür. Zira İstanbul, mevcut konjonktürde ülkenin türlü yönlerden en gelişmiş şehridir. Bahsi geçen okul ise fiziki şartlarının yanı sıra bulunduğu konum itibarıyla da gelişmeden uzaktır. Bu aynı zamanda Anadolu'nun içinde bulunduğu gelişmemiş duruma da bir telmihtir.

ŞAHIS KADROSU ELEŞTİRİ

Fiziki şartları iç açıcı olmayan okullardaki öğretmenlerin dış görünüşleri itibarıyla okul ile uyum içerisinde olduğunu görmek mümkündür. *And* hikâyesinde "Büyük Hoca" diye bilinen öğretmen, *kınalı, az saçlı, kambur, uzun boylu ihtiyar, bunak bir kadındı. Mavi gözleri pek sert parlar, gaga gibi eğri, sarı burnuyla, tüyleri dökülmüş, hain, hasta bir çaylağa* benzemektedir (s.14). Büyük Hoca'nın oğlu da yine aynı okulda görev yapar ve "Küçük Hoca" diye bilinir. O ise galiba biraz aptal olduğu için çocukları Büyük Hoca kadar korkutmayı başaramaz (s.14).

Falaka'da eğitim görevini üstlenen Hoca Efendi:, *ak sakallı, uzun boylu, bağırtkan bir ihtiyardır. Yaz kış, her zaman cüppesiz abdest almaya hazırlanmış gibi kolları, paçaları çıplak sıvalı, yerinde otururdu… Bize Şeker, leblebi, keçiboynuzu, çiğdem gibi şeyler satardı…(*s.7-8). şeklinde betimlenerek böyle ulvi bir mesleğe yakışmadığı fikri üzerinde durulmuştur. Birçok yönden fedakârlık yapabilen, öğrencisini kendi evladı gibi görüp, ona öyle muamele eden ideal öğretmenden çok uzaktır Hoca Efendi. Ayrıca kıyafetleri itibarıyla da medeni bir görünüme sahip değildir. Hoca Efendi'nin karşısında idealize edilen Kaymakam Bey ise okuldaki aksaklıkları gideren, her anlamda çağdaşlaşmayı savunan biridir ve takım elbiselidir.

Bir Taksim İki hikâyesinde okul müdürü ve yardımcısının okulla, öğrencilerle ve beraber çalıştığı öğretmenlerle pek alakadar olmayışı şu sözlerle eleştirilmiştir: *Müdür okula hiç bakmazdı. Müdür yardımcısı bir varmış bir*

yokmuş gibi gayet hastalıklı ihtiyarca bir adamdı. Haziranda bile odasında soba yaktırıyordu. Sermubassırı daha önce anlatmıştım. Bir Taksim İki odasından hiç dışarı çıkmazdı. Mektebin üst katında oturur, yer içer, ancak on beş günde bir gayet önem vererek topladığı öğretmenler kurulunda görünürdü (s.77). Müdür sadece on beş günde bir toplanan öğretmenler kurulu toplantısında ortaya çıkar onun dışında kendi odasındadır. Zaten *Bir Taksim İki* ismi müdüre bir takım zafiyetleri dolayısıyla öğrenciler tarafından takılmış lakaptır.

Kurbağa Duası hikâyesindeki okulun hocaları ortak bir gayeye sahip kimseler değildirler. Her biri ayrı dünyaların insanı olan bu kişileri yazar şöyle tarif etmektedir: *Başlı başına bir âlem olan taşrada, mektep de, başka bir âlemdir. Âdeta âlem içinde bir âlemdir! Programları, gayeleri birbirine zıt; dört, beş mektebin yetiştirdiği yaşlı, genç, zeki, budala, zevzek, sükutî yirmi muhtelif adam: Müdür, muavin, muallimler, muîniler... İdare memurları... Evvel zamandan kalma, hani o bir tarafından güneş batarken öbür tarafından doğan eski kocaman imparatorluğumuzun en uzak köşelerinden gelme leylî talebe (s.116.117)* Bu hikâyenin daha öncekilerle ortak olan yönü, eğitim sisteminin köhnemişliğine ve işlevsizliğine temas edilmiş olmasıdır.

Kurbağa Duası hikâyesinde eleştiri getirilen noktalardan en mühim olanı halkın cübbeli, fesli softa görünümlü insanlara koşulsuz itimadıdır. Yazarın dikkat çekmeye çalıştığı nokta, bu kimselerin kılık- kıyafetlerini toplumda saygınlık kazanıp, olumsuz yönlerini örtmek için zırh olarak kullanmalarıdır. Okuldaki din derslerinden sorumlu Bahir Hoca, nargile müptelası bir adamdır. Kahvede, (yasak olmasına rağmen) mektepte, günde on tane içmeden yapamaz. Yakalanmamak için portatif bir nargilenin gerekliliği üzerinde arkadaşlarıyla konuşurlarken, marpucu saklamanın mümkün olamayacağını dile getirir. Oradakiler de, kavuğunun altına olmazsa cübbesinin altına saklayabileceğini söylerler. (s.118-119)

Bahir Hoca ve arkadaşları, içkili bir eğlenceye katılırlar. Yakındaki bir gölden gelen kurbağa sesleri yüzünden meclisten keyif alamazlar. Kurbağaları susturmak için uğraşsalar da bunda başarılı olamazlar. En son Bahir Hoca, elinde nargilesiyle gölün kenarına gider bir şeyler yapıp kurbağaları susturmayı başarır. Ne olduğunu anlamaya çalışan arkadaşlarına ise bir nefes edip susturduğunu söyler. Bu vak'a kasabada bu şekilde yayılır ve halk, Bahir Hoca'nın nefesi kuvvetli bir olduğu kansına kapılır. Oysa Hoca, kurbağaların yılandan korktuğunu bilmektedir ve nargilenin marpucunu yılan gibi sallayıp kurbağaların kaçışmasını sağlamıştır. (s.123)

Ele alınan hikâyelerde eleştirinin odağı konumunda bulunan öğretmenlerin yaşlı kimseler olarak yer alması dikkat çekicidir. Daha önce belirtildiği gibi Ömer Seyfettin, eğitim sisteminde olanla olması gereken arasındaki farkı okura iletirken mevcut sistemin aksak yönleri üzerinde durmayı öncelikli tutmuştur. Yaşlı öğretmenler de dönemin eğitim kurumlarının ve eğitim anlayışının eskimişliği ve çağa uyumsuzluğuna yapılan vurgunun bir parçasıdır.

Hem mekânsal yeterliğe sahip olmayışı hem de öğretmenlerinin türlü yönlerden eksiği bulunan dönemin eğitim-öğretim kurumlarında eğitim de sağlıklı yürümemektedir. Kabahati olan öğrenciler için tek tip ceza vardır o da dayak. *And*'da büyük kabahatliler hatta kız öğrenciler bile falakaya yatmaktan kurtulamazlar. Küçük kabahatlilerin cezası ise Küçük Hoca'nın ölçüsüz ağır tokadı ve Büyük Hoca'nın denk gelenin kafasını şişirdiği uzun sopasıdır. (s.14) *Falaka*'da kabahatli öğrenciler falakaya yatırılarak adeta işkenceye maruz bırakılırlar.

SONUÇ

II. Meşrutiyet dönemi öncesi ve sonrası zuhur eden gelişmelere tanıklık etmiş ve milli bir dil ile milli bir kültürün tesis edilmesi amacını taşıyan Yeni Lisan Hareketinin mimarlarından Ömer Seyfettin, eserlerinde yalın, süsten ve şairane söyleyişten uzak, nesnel anlatımı ön planda tutan, edebiyatı kendi fikirlerini aktarmada araç olarak gören bir tavır takınmıştır. Toplumda aksaklık olarak düşündüğü hususlar üzerine aydın bir sanatçı kimliği ile eğilmiş ve olmasını elzem gördüğü noktalara anlatılarında değinmiştir. Böyle bir tutum, sanatçının yaşadığı toplumdan beklentilerinin neler olduğu, hayata bakış açısı ve ideolojisinin hangi yönde olduğunu deşifre etmektedir.

Kurgusal metinler olan hikâyelerin, okur üzerinde yönlendirici bir tesire sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yazarların idealize ettiği karakterlerden yana tavır alan okur; olumsuzlanan karakterlere karşı menfi tavır takınabilmektedir. Ömer Seyfettin'in üzerinde ısrarla durduğu sorunsallardan biri eğitimdir. Kaliteli bir eğitim ve

öğretimin ilk koşulu olarak, iyi bir öğretmen ve eğitim-öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilecek okulları görmektedir. Bu çalışma için değerlendirmeye dâhil edilen hikâyeler, yazarın döneminin mevcut eğitim politikası ve kurumlarını yetersiz bulduğunu ortaya koymaktadır. Yazar, söz konusu eksiklikleri dile getirmek için eğitim kurumlarının ve burada vazifeli öğretmenlerin olumsuz yönlerine temas ederek kendi fikirlerinin haklılığını ortaya koymaya çalışmış, okur üzerindeki etkisini ziyadeleştirmeyi hedeflemiştir.

Hikâyelerde eleştirinin odağında bulunan eğitim kurumları, dar bir mekânsal özelliğe sahip ve karanlık odaları olan, bahçesinde ağaç bile yetişmeyen yerlerdir. Yazarın kaleme aldığı hikâyelerin bazılarında idealize edilen okullar, bahçesinde ağaçlar olan, insanı boğmayan fiziki şartlara sahiptir. Hikâyelerde olumsuzlanan öğretmenler sigara alışkanlı olan, cüppeli, fesli, şalvarlı, sakallı ve kurnaz kimselerdir. Bunların karşısında ideal olarak gösterilen ise sakal traşı olmuş ve takım elbiselilerdir. Yazarın bu şekilde bir anlatımı tercih etmesi, onun eğitim-öğretime, din duygusuna karşı oluşu kaynaklı değildir; mevcut şartlar ile olması gereken arasındaki farkı okura göstermek istemesindendir.

KAYNAKÇA

Ceyhan N. (2009) *II. Meşrutiyet Dönemi Türk Hikâyesi* (1908-1918). İstanbul: Selis Kitaplar.

Eliuz Ü. (2012) Ömer Seyfettin Metinlerinde Aydınlanma ve Milli Bilinç. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4.*

Seyfettin Ö. *(2005) Seçme Hikâyeler 1,(And, Falaka, Kurbağa Duası).* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Seyfettin Ö. (2005) *Seçme Hikâyeler II,(Bir Taksim İki).* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Solok C.K. (2009) *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman III*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Timur K.(2010) *Ömer Seyfettin'in Kaleminden Şair ve Yazarlar.* İstanbul: Akademik Kitaplar.

Ustaoğlu P. (2006) Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Çocuğa Görelik Açısından Olumluluklar ve Olumsuzluklar. *Yüksek Lisans Tezi*, Samsun.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI COĞRAFYA KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA ANALİZİ

Arş. Gör. M. Hanifi Şahin
Süleyman Demirel Üniversitesi
hanifisahin@sdu.edu.tr

Doç. Dr. Hüseyin Kaya
Süleyman Demirel Üniversitesi
hüseyinkaya@sdu.edu.tr

Özet

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafya algılarının ne yönde olduğu ve bu algılarını hangi metaforlarla açıkladıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerine uygun olarak tasarlanan betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmaya 142 lisans öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ''Coğrafya Kavramına Yönelik Öğrenci Metaforlar Anketi'' ile toplanmıştır. İlgili alan yazın taranarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulan anket 10 maddeden oluşmaktadır. Veriler içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adayları 10 farklı Coğrafya kavramı ile ilgili 328 geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 39 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının Coğrafya kavramlarına yönelik ürettikleri metaforlara bakıldığında jeomorfoloji ve coğrafi bilgi sistemlerine yönelik algılarının düşük olduğu gözlenmiştir. Diğer kavramlara ilişkin metafor üretmekte zorlanmadıkları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Coğrafya, Metafor.

ANALYSIS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS TOWARDS SOME GEOGRAPHIC CONCEPTS THROUGH METAPHORS

Abstract

This study is a descriptive study based on qualitative research designs prepared to analyse social studies teacher candidates' perceptions towards geography and with which metaphors they express their perceptions. The study group of the research is consisted of undergraduate students who are studying at Süleyman Demirel University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Geography in the 2015 – 2016 academic year. In determining the participants, criterion sampling method of non-random sampling of purposive sampling method was used, and 142 undergraduate students participated in the research. The research data was collected using "Student Metaphors Questionnaire Towards Geography Concept" which was developed by the researchers of this study. This questionnaire is consisted of 10 items based on expert opinions and relevant literature review. According to the findings of the research the teacher candidates produced 328 valid metaphors related to 10 different categories in the research.These metaphors were classified under 39 different cnceptual categories in terms of their common features. When the teacher candidates' metaphors towards geography concept their perceptions towards geomorphology and Geographic Information Systems are at a lower level. They did not have diffulty in producing metaphors in other concepts related to geography.

Keywords: Socialstudies, Teacher candidates, Geography, Metaphor.

GİRİŞ

Metafor kelimesi, Yunanca "Metapherein" kelimesinden türemiştir. "Meta" değiştirmek "pherein" ise taşımak, anlamındadır (Levine, 2005). Metafor yeni bilgilerin daha önceden zihinde var olan eski bilgilerle benzerliklerini bularak ilişkiler kurmasını sağlayarak eski bilgilerin açıklanmasına yardım eder (Senemoğlu, 2007). Metaforlar olayların yorumlanmasında düşüncelerimize yön veren en önemli zihinsel yapılardan biridir. Metaforlar bireyin karmaşık yapıdaki soyut olguların, somut ve deneyime dayalı olgularla karşılaştırarak açıklamasını sağlayan zihinsel bir araçtır.(Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Semerci, 2007). Bu kapsamda metafor öğrencilerin soyut ve anlaşılması zor olan kavramları açıklanmasında kullanılan bir araçtır (Çelikten, 2006; Arslan ve Bayrakçı; 2006). Morgan (1998) ise metaforu; söylemi süsleyen söz sanatından çok daha fazla bir anlam ifade ettiğini belirterek dünyayı anlamamızı sağlayan *bir düşünme biçimi* ve *bir görme biçimi* anlamına geldiğini belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde metafor çalışmaları oldukça fazla olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırmalara bakıldığında; Inbar (1996), Guerrero ve Villamil (2002), Botha (2009), Alger (2009), Shaw, Barry & Mahlios (2008), Forceville (2002), Keçe (2014), Bilgen, Şahin & Karatepe (2014), Dös (2010), Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), Geçit ve Gençer (2011), Saban (2004, 2008, 2009), Ünal ve Ünal (2010), Saban, Koçbeker & Saban (2006), Güvenli, İpek, Atasoy & Güvenli (2011), Töremen ve Döş (2009), Örücü (2012), Girmen (2007), Aydoğdu (2008), Aydın ve Eser Ünaldı (2010), Kaya (2010, 2011), Arslan ve Bayrakçı (2006), Öztürk (2007), Cerit (2008) ve bu araştırmalara örnek verilebilir. Yapılan araştırmalar genel olarak; "öğretmen", "öğrenci", "köy", "deprem", "dünya", "bilgi", "yönetici", "turizm", "matematik", "tarih" "müfettiş", "okul", "rehber öğretmen", "kültür" ve "şehir" gibi kavramlar kullanılarak katılımcıların bu konudaki algıları araştırılmıştır.

Alanyazın tarandığında Türkiye'de Coğrafya kavramıyla ilgili yapılan metafor çalışmaların çok fazla olmadığı görülmektedir. Öztürk (2007); Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmasında Öğretmen adaylarını Coğrafya algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışması yapmıştır. Aydın ve Eser Ünaldı (2010) ise Coğrafya öğretmen adaylarının "Coğrafya" kavramına yönelik algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışması yapmışlardır. Geçit ve Gençer (2011), ise Sınıf öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin Coğrafya kavramına yönelik algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışması yapmışlardır. Bu açıdan öğretmen adaylarının Coğrafya algıları metaforlar yolu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Fakat yapılan bu çalışmada alan yazından farklı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen Coğrafya' da en çok kullanılan 10 kavram belirlenerek öğretmen adaylarının bu kavramlar üzerinden Coğrafya algıları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafya kavramlarına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Öğretmen adayları Coğrafya kavramlarını açıklamada hangi metaforları kullanmaktadırlar?
- Öğretmen adaylarının Coğrafya kavramlarına yönelik kullandıkları metaforlar ortak özelliklerine göre hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim günlük yaşamda farkında olduğumuz ama derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda karmaşık bilgilerin açıklanmasında kullanışlıdır (Schmitt, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi (1. 2. 3 ve 4. sınıf) Anabilim dallarında öğrenim gören toplam 142 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenmiş ve

bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada katılımcılarda aranan ölçüt, Sosyal Bilgiler öğretmenliği (1. 2. 3 ve 4. sınıf) öğrencisi olmalarıdır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

Demografik özellikler		N	%
Kadın		68	48
Erkek		74	52
Coğrafya dersinden aldıkları en son puan	40-60	40	28
	61-80	65	46
	81-100	37	26
Toplam		142	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 68'i (%48) kadın, 74'ü (%52) ise erkektir. Öğretmen adaylarının Coğrafya dersinden en son aldıkları puana bakıldığında katılımcıların 65'i (%46) 61-80 puan aralığındadır. Katılımcıların 40'ı (%28) 40-60 puan arasında, 37'sinin (%26) puanı ise 81-100 arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Coğrafya Kavramlarına Yönelik Öğrenci Metaforları Anketi" ile toplanmıştır. İlgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra geliştirilen ve iki bölümden oluşan ankette toplam 12 soru bulunmaktadır. Birinci bölümde 2 soru katılımcıların kişisel bilgilere yönelik (cinsiyet ve Coğrafya dersinden aldıkları en son puan) iken ikinci bölüm de ise 10 soru öğrencilerin Coğrafya kavramlarına yönelik algılarıyla ilgilidir. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde 3 Coğrafya Eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ankete son şekli verilerek maddelerin anlaşılırlığı ve yanıtlama süresi gibi değişkenleri tespit etmek için 10 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda öğretmen adaylarının soruların anlaşılır olduğu ve yanıtlama süresinin 15 – 20 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Katılımcılara Coğrafya ile ilgili belirlenen 10 kavramla ilgili (fizikî coğrafya, beşeri coğrafya, ekonomik coğrafya, jeomorfoloji, coğrafi bilgi sistemleri, kartografya, kültür coğrafyası, turizm coğrafyası, klimatoloji, hidrografya) kavramlarına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla her biriyle ilgili bir metafor üretmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına örneğin "Ekonomik coğrafya . . . gibidir, çünkü . . ." cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda betimsel analiz, çalışmada elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. İçerik analizi ise toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, bu kavramların mantıklı bir şekilde düzenlenerek kategorilerin oluşturulması gerekmektedir. Kategoriler ayırt edici, objektif ve amaca uygun olması gerekmektedir (Bilgin, 2006).

Bir çalışmanın sonuçlarının inandırıcılığının sağlanmasında güvenirlik çalışması yapılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da güvenirlik analizleri çerçevesinde katılımcıların Coğrafya kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların benzer içerikte olanlarının bir araya getirilerek kavramsal kategorilerin oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman kişinin sınıflandırmaları ile araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak çalışmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100) kullanılarak yapılan güvenirlik analizi sonucunda yüzde 90 oranında bir tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri tutarlılığın sağlanması çalışmanın güvenirliği kanıtlamak için yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994; Saban, 2009).

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının coğrafya öğretiminde kullanılan kavramlara ilişkin ne tür metaforlar geliştirdiklerine, bunların hangi kategoriler altında toplandığına, ulaşılan bulgulara ve bunlara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2: "Fiziksel Coğrafya" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Yeryüzü şekilleri (n:75), akarsu (n:14), yeryüzünde yaşam (n:20), toprak (n:6), tabiat ve doğa (n:27)	5

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen ilk kavram "fizikî coğrafya" olmuştur. Katılımcılar 40 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "yeryüzü şekilleri, akarsu, yeryüzünde yaşam, toprak, tabiat ve doğa" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda katılımcıların "fizikî coğrafya" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.
Fizikî *coğrafya doğa gibidir. Çünkü doğada olup biten her şeyi araştır*
Fizikî *coğrafya tabiat gibidir. Çünkü doğanın bütün özelliklerini inceler*
Fizikî *coğrafya toprak gibidir. Çünkü bir ülkenin Dağı Bitki Örtüsü, İklimi vs. zenginliklerini belirtir. Toprak gibi geniştir, önemli ve özeldir.*

Tablo 3: "Beşeri Coğrafya" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Toplum (n:45), çeşitlilik (n:14), yaşam (n:11), çeşitlilik (n:13), sosyal ve ekonomik faaliyetler (n:59)	5

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci kavram "beşeri coğrafya" olmuştur. Katılımcılar 45 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "toplum, çeşitlilik, yaşam, çeşitlilik, sosyal ve ekonomik faaliyetler" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda katılımcıların "beşeri coğrafya" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.
Beşeri coğrafya nüfus gibidir. Çünkü nüfus bir bölgenin bütün sosyoekonomik yapısını etkiler.
Beşeri coğrafya çeşitlilik gibidir. Çünkü nüfus arttıkça her alanda çeşitlilik artar.
Beşeri coğrafya insan gibidir. Çünkü insan hayatın merkezindedir. Bu da insanın bütün canlılar arasında en önemli varlık olduğunu gösterir.

Tablo 4: "Ekonomik Coğrafya" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Toprak (n:17), teknoloji (n:12), yer şekilleri (n:10), coğrafi yaşam (n:9) fırsatların değerlendirilmesi (n:6),ekonomik faaliyetler (n:88)	6

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen üçüncü kavram "ekonomik coğrafya" olmuştur. Katılımcılar 40 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "toprak, teknoloji, yer şekilleri, coğrafi yaşam, fırsatların değerlendirilmesi, ekonomik faaliyetler" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda katılımcıların "ekonomik coğrafya" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.
Ekonomik coğrafya para gibidir. Çünkü paranın olmadığı yerde ekonomiden söz edilemez. Coğrafyada paranın kazanılmasında önemlidir.
Ekonomik coğrafya gelir gibidir. Çünkü Türkiye'nin üç tarafı denizlerle kaplıdır. Yani bulunduğu coğrafya itibariyle ticaret yolu üzerindedir. Bu Türkiye'ye ekonomisine büyük bir gelir sağlamaktadır.

Ekonomik coğrafya fırsatların değerlendirilmesi gibidir. Çünkü her coğrafyanın belli bir ekonomik faaliyeti vardır. Bunu değerlendiren parasını kazanır.

Tablo 5: "Jeomorfoloji (Yer Bilimi)" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Yeraltı faaliyetleri (n:104), yeryüzü şekilleri (n:38)	2

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen dördüncü kavram "jeomorfoloji (yer bilimi)" olmuştur. Katılımcılar 25 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "yeraltı faaliyetleri, yeryüzü şekilleri" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların "jeomorfoloji (yer bilimi)" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Jeomorfoloji (yer bilimi toprak gibidir. Çünkü toprağın yeryüzü faaliyetleri çerçevesinde oluşur.

Jeomorfoloji (yer bilimi) yer altı faaliyetleri gibidir. Çünkü yeryüzünün hani aşamalardan geçerek oluştuğu ve bu oluşumun devam edip etmediğini araştırır.

Jeomorfoloji (yer bilimi) levha gibidir. Çünkü yeraltında levhalar sürekli hareket halindedir. Bu da yeryüzünün şekillenmesine neden olmaktadır.

Tablo 6: "Coğrafi Bilgi Sistemleri" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Teknoloji (75), harita ve ölçek (n:21)	2

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen beşinci kavram "coğrafi bilgi sistemleri" olmuştur. Katılımcılar 20 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "teknoloji, harita ve ölçek" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların "coğrafi bilgi sistemleri" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Coğrafi bilgi sistemleri harita gibidir. Çünkü yeryüzü şekillerini bize en gerçekçi verilerle sunar.

Coğrafi bilgi sistemleri teknoloji gibidir. Çünkü coğrafya eğitiminde CBS ile bir bölgenin birçok özelliklerini çok kısa bir zamanda öğrenme şansı buluyoruz.

Coğrafi bilgi sistemleri fotoğraf gibidir. Çünkü bu sistemle bir yörenin tüm faaliyetlerini bize rapor eder.

Tablo 7: "Kartografa (Harita Bilimi)" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Yer şekilleri (31), harita (n:29), yeryüzü (n:42), teknoloji (n:40)	4

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen altıncı kavram "kartografa" olmuştur. Katılımcılar 37 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "yer şekilleri, harita, yeryüzü, teknoloji" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların "kartografa" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Kartografa harita gibidir. Çünkü insanların en çok ihtiyaç duyduğu zamanlarda yardıma koşan yer yön bulmamızı sağlar.

Kartografa harita gibidir. Çünkü harita kavramı ve haritanın işlevini bize anlatır.

Kartografa yer şekilleri gibidir. Çünkü haritalar yeryüzünün belli bir ölçek dâhilinde küçültülerek tanımlanmasını ifade eder.

Tablo 8: "Kültür Coğrafyası" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Toplumsal yapı (n:25), doğal yaşam (n:20), Anadolu ve medeniyet (n:23), kültürel çeşitlilik (50), tarihi ve doğal yerler (n:24)	5

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer kavram "kültür coğrafyası" olmuştur. Katılımcılar 41 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "toplumsal yapı, doğal yaşam, Anadolu ve medeniyet, kültürel çeşitlilik, tarihi ve doğal yerler" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların "kültür coğrafyası" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Kültür coğrafyası renklilik gibidir. Çünkü kültür içinde farklı renk ve desenleri barındırır. Zaten farklılık olmasa kültürden bahsetmek mümkün değil

Kültür coğrafyası zenginlik gibidir. Çünkü her toplumun yaşayış şekli kendine özgüdür. Bu bulunduğu topluma bir zenginlik katmaktadır.

Kültür coğrafyası medeniyet gibidir. Çünkü medeniyetlerin devamı arkalarında bıraktıkları kültürel değerlerle devam eder.

Tablo 9: "Turizm Coğrafyası" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Gelir kapısı (n:50), tatil yeri (n:45), turistik mekanlar (n:25), kültürel çeşitlilik (n:22)	4

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer kavram "turizm coğrafyası" olmuştur. Katılımcılar 43 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "gelir kapısı, tatil yeri, turistik mekânlar, kültürel çeşitlilik" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların "turizm coğrafyası" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Turizm coğrafyası turist gibidir. Çünkü insanlar tarihi ve doğal güzelliklere önem verirler. Bu özelliklere sahip yerlerde turistlerin uğrak yeridir.

Turizm coğrafyası bacasız fabrika gibidir. Çünkü turizm bütün topluma ciddi katkısı vardır. Hatta ülkelerin cari açıklarını bu gelirlerle kapatırlar.

Turizm coğrafyası Rusya ve Antalya gibidir. Çünkü turist denince akla ilk bunlar geliyor. Rusya'nın Antalya ekonomisine ciddi katkısı vardır.

Tablo 10: "Klimatoloji (İklim Bilgisi) " Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Yeryüzü şekli (45), hava olayları (n:50), sosyal ve ekonomik yapı(n:47)	3

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer kavram "klimatoloji (iklim bilgisi)" olmuştur. Katılımcılar 42 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "yeryüzü şekli, hava olayları, sosyal ve ekonomik yapı" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların "klimatoloji (iklim bilgisi)" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Klimatoloji (iklim bilgisi) meteoroloji gibidir. Çünkü meteoroloji günlük hava olaylarını inceler. Bu sayede bir bölgenin iklimi hakkında bilgi sahibi olabiliriz

Klimatoloji (iklim bilgisi) değişken gibidir. Çünkü insanlar yaşadığı bölgenin iklim şartlarına göre şekil alırlar. Yani iklim değiştikçe insanların sosyal ve ekonomik şartlarına göre değişir.

Klimatoloji (iklim bilgisi) yaşam gibidir. Çünkü kişiler günlük faaliyetlerini genel olarak iklime göre ayarlarlar.

Tablo 11: "Hidrografya (Su Bilimi)" Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	f
Temizlik(n:40), sağlıklı yaşam (n:35), su ve su ürünleri (n:48), ekonomik gelir (n:19)	3

f: Kategorileştirilen metafor sayısı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer kavram "hidrografya (su bilimi)" olmuştur. Katılımcılar 35 tane farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; "temizlik, sağlıklı yaşam, su ve su ürünleri, ekonomik gelir" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bazı katılımcıların "hidrografya (su bilimi)" kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Hidrografya (su bilimi) her şey gibidir. Çünkü su candır. Su olmadan hiçbir şey olmaz. Su hayatın devam etmesini sağlar.

Hidrografya (su bilimi) enerji gibidir. Çünkü su hem insanların hayatının devam etmesini sağladığı gibi ülkenin de enerji kaynaklarından biridir.

Hidrografya (su bilimi) toplum gibidir. Çünkü medeniyetler su etrafında gelişmiştir. Örnek olarak Nil Nehri'ni gösterebiliriz. Nil Nehri'nin etrafında birçok medeniyet gelişmiştir.

SONUÇ

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafya derslerinde kullanılan kavramlara yönelik algılarının ne yönde olduğu ve bu algılarını hangi metaforları kullanarak açıkladıklarının incelendiği bu araştırmada ilk olarak fizikî coğrafya kavramı ile ilgili metaforlar incelenmiştir. Fizikî coğrafya ile ilgili öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforları 5 ayrı kategoride toplanmıştır. Bu kavramlara bakıldığında Türkiye'nin fizikî coğrafya özelliklerine göre metaforlar ürettikleri görülmüştür. Türkiye bulunduğu coğrafyada engebeli bir yapıya (yükselti, dağ, ova, plato ve akarsu sahaları) sahiptir. Bu nedenle öğretmen adaylarının "fizikî coğrafya" kavramına yönelik algıları bulundukları coğrafyanın özelliklerine göre olduğu söylenebilir.

"Beşeri coğrafya" kavramına yönelik katılımcıların ürettikleri metaforlar 10 farklı kategoride toplanmıştır. Katılımcıların en çok "insan, insan faaliyetleri, ve kültür" kavramları ile açıkladıkları görülmüştür. Bu kapsamda katılımcılar beşeri coğrafyanın en önemli unsurunun insan olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar toplumun sosyal ve ekonomik yapısının bulundukları coğrafyaya göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar "çeşitlilik" metaforu ile de toplumu oluşturan bireylerin farklı özellikleri üzerinde durulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "ekonomik coğrafya" kavramına yönelik algıları genel olarak "ticaret, para ve sanayi" kavramları ile açıkladıkları görülmüştür. Katılımcılar coğrafyanın ekonomik faaliyetler üzerinde etkili olduğunu vurgulayarak fırsatların değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ekonominin gelişmesi içinde coğrafi şartların yanında bilgi teknolojilerinden de yararlanılması gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Katılımcılar "jeomorfoloji (yerin yapısı)" ile ilgili ürettikleri metaforlar genel olarak yeryüzünü oluşumunda etkili olana iç kuvvetler üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Katılımcılar iç kuvvetlerin yeryüzünü şekillendirdiğini vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara bakıldığında (lav, levha, volkanizma, maden, sıcak, fay hattı) jeomorfoloji ile ilgili algılarının zengin olduğu söylenebilir. Katılımcıların "coğrafi bilgi sistemleri" kavramına yönelik algılarının genel olarak "teknoloji, bilgisayar, harita"metaforları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adayları eğitimde teknolojinin kullanılması ile başarının artacağını vurgulamışlardır. Aynı zamanda eğitimde teknolojinin kullanılması ile eğitimin daha eğlenceli ve kalıcı olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcıların "kartografya" (harita bilimi) kavramına yönelik algıları genel olarak "yer şekilleri, harita ölçek, navigasyon ve pusula" metaforları ile açıklamışlardır. Katılımcılar kartografyanın yeryüzünün fotoğrafını çektiğini bu da günlük hayatımızı kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. "Ölçek" metaforu ile katılımcılar Dünya'nın her hangi bir yeri hakkında bilgiye kolaylıkla ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kültürel coğrafya kavramını genel olarak "kültür, medeniyet, toplumsal yapı, zenginlik ve Anadolu" metaforları ile açıklamışlardır. Katılımcılar Anadolu'nun zengin bir kültüre sahip olduğunu vurgulayarak toplumun bu özelliğini

"aşure" metaforu ile açıklamışlardır. Katılımcılar kültürel coğrafyayı medeniyetlerin yaşadıkları bölgede sonradan gelecek toplumlara zengin bir kültürel miras bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının "turizm coğrafyası" kavramına yönelik algılarına bakıldığında "ticaret, sanayi bacasız sanayi" metaforları turizmin ekonomik yönüne vurguladıkları gibi aynı zamanda "kültürel çeşitlilik" metaforu ile de turizmin kültürel etkilerini ön plana çıkardıkları görülmüştür. Bu konuda katılımcılar turizmin ülke ekonomisi açısından farklı sektörlerde önemli bir gelir kapısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları "klimatoloji (iklim bilimi)" kavramına yönelik algılarına bakıldığında en çok ürettikleri kavramlar "iklim, Hava Meteoroloji, doğa ve yağış çeşitleri" metaforları ile açıklamışlardır. Katılımcılar genel olarak klimatolojiyi "hava olayları" olarak değerlendirmişlerdir. "İklim' in" insanların ekonomik sağlık ve kültürel özelliklerini etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda iklimin bitki örtüsü ve toprak çeşitleri üzerinde etkisi olduğunu belirterek bu durumun insan yaşamını etkilediğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları hidrografya kavramına yönelik algılarına bakıldığında genel olarak "su, temizlik, sağlıklı yaşam ve doğallık" gibi metaforları kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar hidrografyanın insanların sağlığı açısından ele alan metaforlar ürettikleri gözlenmiştir. Katılımcılar "enerji" metaforu ile de hidrografya' nın ekonomik boyutuna dikkat çektikleri gözlenmiştir.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına 10 farklı coğrafya kavramı ile ilgi 328 geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 39 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının coğrafya kavramlarına yönelik ürettikleri metaforlara bakıldığında jeomorfoloji ve Coğrafi bilgi sistemlerine yönelik algılarının düşük olduğu gözlenmiştir. Diğer kavramlara ilişkin metafor üretmekte zorlanmadıkları gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının Coğrafya' dan aldıkları en son puanlara bakıldığında öğrencilerin Coğrafya dersinde başarılı oldukları söylenebilir.

KAYNAKÇA

Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 25*(5), 743-751.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 35*(171), 100-108.

Aydin, F. ve Unaldi, U. E. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, *2*(2), 600-622.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bilgen, N., Şahin, M. H., & Karatepe, A. (2014). Analysis of vocational high school and vocational secondary school students' thoughts towards thermal tourism concept using metaphors. *SDU International Journal of Educational Studies*, *1*(2), 80-87.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African of Education*, 29, 431- 444.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.

Dös, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, *9*(3).23.30

Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.

Geçit. Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi* 23, 1-19

Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Guerrero, M.C.M. ve Villamil, O.S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and learning. *Language Teaching Research, 6*(2), 95-120.

Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 2*(2), 140-159.

Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research, 38*(1), 77-92.

Kaya, H. (2010) . Metaphors developed by secondary school students towards “earthquake” concept, *Educational Research and Reviews ,* 712-718.

Kaya H. (2011). The analysis of secondary education students’ perceptions towards “the world” concept, *World Applied Science Journal*, 190-196 .

Keçe, M. (2014). Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bazı tarih kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29*(4), 143-156.

Levine, P.M. (2005). *Metaphors and Images of Classrooms*. ERIC: EJ724893.
Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* CA: Sage Publications, Inc.

Morgan G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.

Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, *11*(2). 342-352.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf Ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “coğrafya” kavramına yönelik metafor durumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 55-69.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online, 7*(2), 421-455.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 6*(2), 461-522.

Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report, 10*(2), 358-394.

Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(40), 125-140.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Shaw, D., Massengill, B. & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14* (1), 35-50.

Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 9*(4), 1973-2012.

Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,*7*(2), 919-945.

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

Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *9*(1), 151-164.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

BİR CUMHURİYET AYDINI OLARAK ATTİLA İLHAN'IN FİKİRLERİNDE EĞİTİM OLGUSU

Öğr. Gör.Esra Bal Esen
K.K. Astsubay Meslek Yüksekokulu
Çayırhisar / Balıkesir
esrabalesen@hotmail.com

"En önemli, en esaslı nokta eğitim meselesidir. Eğitim, bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum halinde yaşatır ya da bir milleti esarete ve sefalete terk eder."
M. Kemal ATATÜRK (1924)

Özet
Attila İlhan'ın eğitim konusundaki fikirlerinin ana eksenini Tevhid-i Tedrisat Kanunu oluşturmakla birlikte bu konudaki fikirlerinin yabancı dille eğitim, imam hatip okullarının konumu ve köy enstitüleri özelinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, öğretimde birliği sağlayarak ulusal, demokratik ve laik cumhuriyetin çağdaş aydınlarını yetiştirmek maksadıyla tasarlanmıştır. Ancak İlhan'a göre, 1950'li yıllardan sonra imam hatip okullarının açılması ve yabancı dille öğretim yapan devlet liseleri teşebbüsleriyle Tevhid-i Tedrisat delinmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Attila İlhan, Tevhid-i Tedrisat, imam hatip, yabancı dille eğitim.

FACT OF EDUCATION IN ATTİLA İLHAN'S VIEW AS A REPUBLIC HIGHBROW

Abstract
The law on Unification of Education underlies Attila İlhan's ideas with regard to education and besides, it draws attention that his ideas about this subject centre upon education in foreign language, the position of Religious Vocational Schools and Village Enstitutes.

The Law on Unification of Education was designed with the aim of training modern highbrows of national, democratic and secular republic by providing a unity of education. However, in Attila İlhan's opinion, The Law on Unification of Education was broken due to the establishment of Religious Vocational Schools after the 1950s and the attempts of public high schools teaching in foreign language.

Keywords: education, Attila İlhan, The Law on Unification of Education, Religious Vocational Schools, teaching in foreign language.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin temel eğitim kurumları olan medreselerin verdiği eğitim, devletin kuruluş ve yükselme döneminde oldukça iyi bir seviyede bulunmaktaydı. 17. yy'a gelindiğinde ise devletin tüm kurumları gibi eğitim kurumunda da gerileme süreci başlamıştı. Kurtuluş mücadelesinin ardından kurulan genç cumhuriyetin toplumsal yapısı devrimlerle inşa edilirken eğitim konusunda da önemli adımlar atıldı. Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanununun kabul edilmesi eğitim kurumunda yapılan en önemli yenilikti. Bu kanunla, pozitif bilimlerden tamamen uzaklaşmış olan medreseler kapatılarak bütün okullar tek çatı altına alınmış ve millî bir eğitimin temelleri atılmıştır.

Eğitim konusundaki görüşlerinde her zaman çıkış noktası olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu alan İlhan, bir milletin fertlerinin "bir" eğitim görebileceğini, iki türlü eğitimin bir memlekette iki türlü insan yetiştireceğini, bu durumun ise duygu ve düşünce birliği ile dayanışma amaçlarına tamamıyla aykırı olduğunu ifade etmektedir.

İlhan, 1920'li yıllarda Maarif Vekili İsmail Safa Bey'in, 'Misak-ı Maarif' diye vasıflandırılacak bir tamim yayımladığını ifade etmektedir. Bu tamime göre, cumhuriyet maarifi, tedrisatta şu amaçları güdecektir:

1. Ulusal duygular güçlendirilmeli, değişik görüşlere ancak ulusal varlığa zarar vermemeleri koşuluyla saygılı davranılmalıdır.
2. Yeni kuşaklar, çalışma ve üretici olma düşünceleriyle yetiştirilmelidir. Ülkenin kalkınması ancak böyle sağlanabilir.
3. Uygar dünyada, uygar ve insancıl (hümanist) ülküler taşımak gereklidir (İlhan, 2005b).
   İlhan'ın ulusal, demokratik ve laik cumhuriyetin çağdaş aydınlarını yetiştirmek için tasarlanmış olduğunu belirttiği Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu yedi maddeden oluşmaktadır. Bu kanun Türkiye'deki bütün bilim ve eğitim kurumlarını Maarif Vekâleti'ne bağlamıştır. Bu kanunla birlikte medrese, tekke ve zaviyeler kapatılmakta, bunların yerine münhasıran din adamı yetiştirecek imam hatip meslek okullarının kurulması önerilmektedir.

Gazi Mustafa Kemal Paşa, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu, eğitim bakanlığının emri altına vermiştir. Bu kanunla birlikte, tek tip ulusal liseler ortaöğretimi vermek zorunda olmuştur. Sanat okulları ve bunlar içinde akşam sanat okulları kurulmuştur. Bu çerçeve içinde Türkiye'de üç dört nesil yetişmiştir (İlhan, 2010b).
Ulu önder Atatürk, 1921 yılındaki bir konuşmasında millî eğitim konusunda şunları söylemektedir:
"…milli bir terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafelerinden ve fıtri vasıflarımızla hiçbir münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bütün tesirlerden uzak, milli seciyemiz ve tarihimizle mütenasip bir kültür kastediyorum…" (Temmuz 1921, Atatürk)
Tevhid-i Tedrisat Kanunu Türkiye'de:

1. Yabancı okulları, yani misyoner okullarını tasfiye etmiştir.
2. Dinî okulları, yani tekkeleri, medreseleri vb. diğer dinî müesseseleri tasfiye etmiştir.
   Bunların yerine laik demokratik eğitimi sağlayabilmek için eğitimi birleştirerek bir tek sistem haline getirmiştir. Bunun için de örnek olarak Fransa alınıp laik, demokratik ve ulusal bir eğitim için liseler kurulmuştur. Yani öncelikle ulusallık kurulmuş, ardından onun gelişebilmesi için ulusal eğitim ve öğretim kurulmuştur (İlhan, 2010a).

İlhan'a göre millî eğitim ulusal olmak zorundadır. Bağımsız ülkelerin tamamında durumun böyle olduğunu ifade eden İlhan, ulusal eğitimin, ulusal demokratik devrimin yurttaşlarını yetiştireceğini ifade etmektedir. Ona göre yurttaş kul değil, cumhuriyeti muhafaza ve müdafaa sorumluluğunu taşıyan istiklal-i tam yandaşı bireydir. İlhan'a göre sistem yurttaşı etkisiz bırakmak için eğitimi ulusallık çizgisinden çıkarmaktadır. Sistemin eğitimi ulusallıktan uzaklaştırma adına iki yolu kullandığını ifade etmektedir:

1. Yabancı dille öğretimi yaygınlaştırmak, yani yurttaş yerine tüketici -üstelik ecnebi malı tüketicisi- yetiştirmek,
2. Din eğitimini yaygınlaştırmak, yani yurttaş yerine mü'min, bir bakıma ahireti dünyaya tercih eden bireyi yetiştirmek.

İlhan bu metodların Tanzimat sonrasında Osmanlı'ya yerleşerek, devletin çöküşünü hazırlamış olduğunu ifade etmektedir (İlhan, 2006:260).

1940'ta eğitimde Yunan / Latin tabanına dönülmüş olduğunu; bu durumun Tanzimat zihniyetine dönüş olduğunun gizlenerek, büyük bir ilericilikmiş gibi halka sunulduğunu ifade etmektedir. 1941'den itibaren millî eğitim, millî olmaktan uzaklaştırılmıştır. Ona göre, bu tarihten itibaren, aynı zamanda hem dini eğitime fırsat verilmiş hem de sömürge okulları yeniden memleketin her tarafında çoğalmaya başlamıştır (İlhan, 2010b).

İlhan, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun bir yandan yabancı dille öğretim yapan liselerle, öbür yandan imam hatip okullarının liseleştirilmesiyle delinmiş olduğunu, bu durumun ise müdafaa-i hukuk ideolojisindeki tahribatın en çarpıcı örneğini teşkil ettiğini belirtmektedir. Ona göre günümüzün aydını ne Osmanlı münevveri ne de cumhuriyet aydınıdır. Günümüz aydını daha farklı şartlar altında yeniden ortaya çıkarılmış Tanzimat ikiliğinin

ürettiği, kimisi yarı levanten yarı komprador, kimisi yarı ümmetçi yarı mistik yapay bir aydın tipidir. Bu noktada İlhan, bu aydın tipinin yetiştireceği yeni nesillerin son derece ürkütücü olduğunu ifade etmektedir (İlhan, 2005b).

İlhan'ın ifadesine göre 1950'lerden itibaren önce İngilizce öğretim veren kolejler özel olarak örgütlenmekte, kolejler yaygınlaşıp rağbet görmeye başlayınca devletin kendisi İngilizce öğretime geçerek, Anadolu liseleri adı altında zihni Amerikanca işleyen yeni bir tür öğrenci yetiştirmektedir. Ardından İngilizce eğitim yapan üniversiteler açılmaktadır (İlhan, 2005b).

İlhan'a göre yabancı dille öğretimin yanı sıra öğretim kurumlarında dinî bir giriş de olmaktadır. Bununla beraber Arapça tekrar Türk diline ve eğitim sistemine girmiş olacaktır. Aynı zamanda kolejler vasıtasıyla yabancı dille öğretim yanılgısına tekrar düşülmüştür. Yabancı dille öğretim Osmanlı'nın batmasının sebeplerinden biridir. Gazi Mustafa Kemal'in bu okulların hepsini kapatmış olduğunu ifade eden İlhan, bu kurumların yeniden ve bu kez Türkler tarafından açılmış olduğunu üzüntüyle ifade etmektedir. İlhan, bu durumun tabii neticesi olarak yetişen çocukların geleceklerini, eğitimini aldıkları ülkelerde arayacaklarını ifade etmektedir (İlhan, 2010a).
İlhan'a göre, sekiz yıllık ilköğretimin uygulamaya geçilmesi, yalnız imam hatiplerin orta kısımlarını değil yabancı dille eğitim yapan kolejlerin orta kısımlarını da sıkıntıya sokmuş, ortaokul çocuklarını kaybetmek, imam hatip zihniyeti kadar misyoner zihniyetini de rahatsız etmiştir.

İlhan'a göre Kemalizm, erken cumhuriyet dönemindeki ulusal eğitim ve öğretim müfredatı ile temelleri sağlam cumhuriyet aydınları üretmiştir. Ona göre bu aydınların gündemlerinde daima inkılâplar var olmuştur. Oysa soğuk savaş dönemi, İlhan'ın deyimiyle "made in USA" öğretim müfredatı ile sahte demokrasi aydınları yetiştirmiştir. Bu aydınların gündemi yorumlayışı her zaman Tanzimat zihniyetinde olmuştur (İlhan, 2010a).

İlhan'a göre, bugün geçerli olan eğitim sistemi, Mustafa Kemal Paşa'nın Türkiye'de İnkılâp Kanunu olarak kabul ettiği Tevhid-i Tedrisat Kanununun delinmesi ile oluşmuştur. Ona göre günümüzde eğitim adına Tevhid-i Tedrisat ne istiyorsa aksi yapılmaktadır. Böyle bir sistemin içinde gençlerin Gazi Mustafa Kemal'in düşünce sistemini objektif olarak öğrenmesi de mümkün olamamaktadır.

İlhan'a göre eğitimde ve kültürde ulusallık kaybedilmiştir. Eskiden Türkiye'de öğretim ve eğitimin tek olduğunu, bunun da Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile gerçekleştirilmiş olduğunu ifade eden İlhan'a göre bu kanun, Anadolu ihtilalinin temel direklerinden birisi olarak karşımıza çıkmakta, laik ve demokratik liseyi temel öğretim kurumu yapmakta, o liseler de laik ve demokratik yurttaş yetiştirmektedir (İlhan, 2005b:414).

İlhan (2008:185)'ın ifadesiyle: "Biz lisedeyken (1940'lı yıllar) tarih, sosyoloji, mantık, estetik, psikoloji ve felsefe derslerinin, hayli okkalı kitapları vardı; belki bu yüzden, erken cumhuriyet döneminde, lise mezunu önemli bir adam, aydın bir yurttaştı."

İlhan'a göre, Tevhid-i Tedrisat bozulduktan sonra Türkiye'de imam hatip okullarının yanı sıra yabancı dille, birçoğu da İngilizce eğitim vermek üzere tasarlanmış olan kolejler kurulmaya başlanmıştır. Bu kadarla da yetinilmeyip, vakıf üniversiteleri açılmıştır. Bu üniversitelerde Türk çocuklarına Amerikan tipi öğretim aşılanmaktadır. İlhan, vakıf üniversitelerinin bu millete hiçbir yararı olmadığını savunmaktadır. Ona göre bu üniversiteler, doğrudan doğruya batılı ülkelerin çıkarlarını savunan ve Türkiye'de etnik ayrılıkları kışkırtmak isteyen kuruluşlardır (İlhan, 2010b).

İlhan'ın düşüncesine göre yabancı sermayenin Türkiye'de vakıf, üniversite, lise ve benzeri düzenlerle iyice memlekete girip gençleri yönlendirmesini önleyecek tedbirler almak gerekmektedir. Ona göre bu yapılmazsa geçmişteki misyoner mektepleri yeniden kurulmuş olacaktır (İlhan, 2010b).

İlhan'a göre bugün eğitim konusunda yapılması gereken ilk iş, ulusallığını kaybetmiş olan eğitim ve öğretimi yeniden ulusallaştırmaktır. Bunun için de öncelikli olarak yabancı okulların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Hiçbir şekilde yabancı dil öğretilmesine karşı olmayan İlhan, yabancı dil öğretiminin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim dili yapılmasına karşıdır. Ona göre yabancı dil öğrenmenin yöntemi başka şekilde

olmalıdır. İlhan'a göre darbelere rağmen inkılâp kanunları Türkiye'de muteberdir. O halde kim eğer Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı hareket ediyorsa onunla ilgili Anayasa Mahkemesi'ne başvurulması gerekmektedir.

Yabancı Dille Eğitim Veren Okullara Bakışı

Albertini, "Azgelişmişliğin Mekanizması" adlı eserinde kültür emperyalizminin temel amacının, yerli aydını yerli halka yabancılaştırmak; bu arada, kentlerde birikmiş halkı da kültürsüzleştirmek olduğunu yazmaktadır. Bu noktadan hareketle İlhan, ruhban okulları bir yana, Amerikan kolejleri ve Millî Eğitim'in hizmete açtığı Anadolu liselerinde yabancı dille öğretim gören gençlerin çoğunun ulusallığına yabancılaşmakta, başka kültürlerin kavramlarıyla o dilin değer sistemine göre düşünmekte olduklarını vurgulamaktadır. Bu durum İlhan'a göre, eğitim sisteminde ve gelecek kuşaklarda büyük tahribat yaratmaktadır. İlhan, bu okullardan mezun olan çocukların büyük çoğunluğuna hiçbir surette kendi yurtlarında görev yaptırmanın mümkün olmadığını, kendi öz halklarını beğenmediklerini ifade etmektedir (İlhan, 2008). İlhan 1895 tarihinde, Asya Türkiye'sinde, sadece Amerikan Misyonu'nun 435 okulu ve bu okullarda öğretim gören 19795 de öğrencisi olduğuna dikkat çekmektedir.

İlhan'a göre, Türkiye'de ilkokuldan itibaren yabancı dille öğretim hatasına düşülmüştür. Ona göre, herhangi bir yabancı dil ortamında büyüyen çocuğun hayati tercihlerini ulusal yönde yapacağına inanmak büyük bir hatadır. Ona göre bugün Anadolu liseleri diye adlandırılan ve yabancı dille eğitim veren devlet okulları Anadolu'nun ruhunu silmektedir (İlhan, 2004). Bu noktada Anadolu liselerinin ciddi olarak ele alınmaları gerektiğini düşünmektedir. Yabancı dil öğretimiyle yabancı dille öğretimin farkı anlaşılmalıdır. Türkiye'de Türk okulunda, öğretim ve eğitim ancak ve ancak Türkçe yapılabilir. Ayrıca İlhan'a göre vakıf üniversitelerinin her biri birer yabancı okul sayılır. Bu okullarda iyi bir eğitim almanın imkânı yoktur. Onların vereceği eğitimler daima Amerikan tarzı eğitim olacaktır.

İlhan, yurdumuzdaki (gerçekte bütün dünyadaki) yabancı okulların çeşitli Hıristiyan tarikatlarının misyonerlik faaliyetleri içinde olduklarına, okulları açanlar ya da yönetenlerin papazlar veya rahipler olduğuna dikkat çekmektedir (İlhan, 2008). İlhan, mütareke döneminde Türkiye'nin kurtuluşunu Amerikan mandasında gören kişilerin çoğunun, Osmanlı dönemindeki Amerikan okullarında eğitim görmüş aydınlar olduklarını vurgulamaktadır. Buradan hareketle yabancı dille yapılan eğitimin Türkçe düşünemeyen, millî bilince sahip olmayan, kenti halkına ve toplumsal yapısına yabancılaşmış bir vatandaş yetiştireceğini iddia etmektedir.

İmam Hatip Liselerine Bakışı

İlhan'a göre, imam hatip okulları ve Kur'an kursları, anlaşılabilir ve kabul edilebilir bir ihtiyaçtan doğmuştur. Türkiye ateist değil laik bir ülke olduğuna göre cumhuriyetin imam ve hatibinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan imam ve hatip okulları, dinî meslek okulları olarak tasarlanmıştır. Bu okulların, öğretim yapısı din olan liselere çevrilmesi soğuk savaş yıllarında gerçekleşmiştir. Ona göre emperyalist sistem, özellikle Amerika Birleşik Devletleri, komünizme karşı en iyi panzehirin her ülkede dindar aydınlar yetiştirmek olduğunu düşünmektedir. İlhan'a göre Türkiye Cumhuriyeti, imam hatip liseleriyle dolaylı yoldan dindar öğretime doğru kaydırılmış, bu uygulamayla birlikte Tevhid-i Tedrisat Kanunu ciddi bir yara almıştır (İlhan, 2008).

1928 yılında Latin harflerinin kabulünün ardından izinsiz okul ya da kurs açılarak Arap yazısının öğretilmesi yasaklanmıştır. Ana babaların çocuklarına din eğitimi sağlama özgürlüğü, okul eğitimine engel olmayacak şekilde ve bu eğitimin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yetkili sayılacak kişilerce yapılması koşuluna bağlanmıştır. Bu amaçlı okullar açıldığı takdirde devlet denetimine açık olması tasarlanmıştır (Berkes, 2011).

İlhan'a göre, Türkiye'de Amerikan nüfuzunun artmasıyla dinsel eğitim akımının güçlenmesi arasındaki beraberliğin gözden kaçırılmaması gerekmektedir. İlhan, Cumhuriyet Halk Partisi iktidarı zamanında Kur'an kurslarının açılmaya başlandığını, Demokrat Parti döneminde bunun daha da yaygınlaşıp geliştirilerek, imam hatip okulları projesi biçiminde olgunlaştırılmış olduğunu belirtmektedir. Bu okullarda halkın mütevazı çevrelerinden gelen çocukların eğitilmesine dikkat sarf edilmiştir. Böylelikle İlhan'a göre dinsiz Bolşevikliğin karşısına imanlı Müslümanlar çıkarılacak, Anadolu halkının Müslümanlık yoluyla denetimi sağlanmış olacaktır (İlhan, 1996).

1949 yılında imam ve hatip yetiştirmek amacıyla, on aylık kurslar açılmıştır. İlhan, imam hatiplerin ilk önce 1949 yılında Ankara ve İstanbul'da kurs olarak iki adet açıldığını daha sonra bu sayının sekize çıkarıldığını ifade etmektedir. İlk açılışları kendilerini hayırsever işadamı ve mütefekkir olarak tanıtan İlim Yayma Cemiyeti tarafından olmuştur.

1949 yılında ilkokulların dört ve beşinci sınıflarına haftada iki saat din bilgisi dersi program dışı ve ihtiyari olarak tekrar konulmuştur. Ardından da Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak İlahiyat Fakültesi açılmıştır. 1951 yılına gelindiğinde İstanbul, İzmir ve Konya'da ilk imam hatip okulları açılmaya başlanmıştır. 1956-1957 yılında ortaokullara seçmeli olarak din dersi konulmuştur. 1959 yılında imam hatip okullarına meslek dersi ve ortaokullara din dersi öğretmeni yetiştirmek üzere Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur. 1967-1968 yılında liselere seçmeli olarak din dersi konulmuştur (Kafadar, 2007).

İlhan, bu liselerde 1951-1952 eğitim-öğretim yılında 88 öğrenci okurken, 1995-1996 eğitim öğretim yılında sayının 515 bine yükseldiğinin altını çizmektedir. Bu okullardan 318 bin 775'i ortaokul, 192 bin 727'si lise olmak üzere toplamda 551 bin 502 öğrencinin mezun olduğuna işaret eden İlhan, kız öğrenci sayısının da 120 bini aştığını ifade etmektedir. İmam hatip lisesi mezunlarına üniversite yolu 1973-1974 ders yılı içinde açılmıştır. 1996 yılına gelindiğinde 36'sı çok programlı, 2'si süper, 107'si Anadolu ve 461'i düz olmak üzere toplam imam hatip lisesi sayısı 809'a çıkmıştır.

12 Mart döneminde imam hatip okulları lise olarak tanımlanmaya başlamıştır. 12 Eylül döneminde ise yüksek öğretime geçiş yapabilecekleri lise statüsüne kavuşmuş, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda din dersi zorunlu hale getirilmiştir (Kafadar, 2007).

İlhan, imam hatip liselerinde okuyanların yüzde 12'sinin ailelerinin ekonomik durumunun ortanın biraz üstünde, yüzde 3'ünün gayet iyi, yüzde 84,9'unun ailesinin ise ya orta halli ya da fakir olduğunu ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle İlhan, muhtemel sosyalist seçmen potansiyelinin imam hatip okullarına yöneldiği çözümlemesini yapmaktadır (İlhan, 2006).

Attila İlhan'a göre, imam hatip mezunlarının geleceği ilahiyat fakültesi ile sınırlandırıldığı takdirde bu okullar eski ve gerçek seviyesini bulmuş olacaktır. Fakat İlhan, en gerçekçi çözümü, Türkiye'nin imam hatip ihtiyacına cevap verecek miktar ve çapta, din ve meslek okuluna dönmekte görmektedir.

Köy Enstitüleri Hakkındaki Fikirleri

Köy enstitüleri, iş ve yaşam okulları olarak düşünebileceğimiz, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olarak tasarlanmış eğitim kurumlarıdır. İlhan'a göre köy enstitüleri, Mustafa Kemal tarafından düşünülmüş akıllıca bir teşebbüstür. Bu sistemde önce 1936 yılında eğitmen kursları açılmıştır. Eğitmen sisteminde, köylere gidilerek askerliğini çavuş ve onbaşı olarak yapan gençler seçilip kendilerine 6-8 ay süreli kurslar verilmiştir. Ardından bu kursu alan kişiler köy eğitmeni olarak ülke genelinde köylere gönderilmişlerdir. Eğitmenler, öğretmenden farklı olarak köylüleri çağdaş yaşam konusunda eğitip, onları üretken olmaya sevk etmişlerdir. Eğitmen kursları 1946-1947 yıllarına kadar devam etmiş ve toplam 8 bin 675 eğitmen yetiştirilmiştir. Bu noktada köylü okulları açarak bu okullarda yetiştirilen çocukların tekrar köye gönderilip, köyün kalkınması ve bu sayede cumhuriyet rejimine faydalı olmaları fikri gündeme gelmiştir. Bunun üzerine köy enstitüleri uygulamasına geçilmiştir. Köy Enstitüleri Kuruluş Kanunu'na göre "köy öğretmeni ve köye yarayan meslek erbabı yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince Köy Enstitüleri açılır." Yani köy enstitüleri sadece öğretmen yetiştirmek maksadıyla açılmamış olup, köyde ihtiyaç duyulan diğer meslek gruplarına da fayda sağlamıştır. Bu maksatla Köy Bölge Okulları açılmış fakat yarım kalmıştır.

Attila İlhan, köy enstitüleri fikrinin Gazi Mustafa Kemal zamanında son derece makul olduğunu, ancak onun ölümünün ardından İsmet Paşa döneminde bu rejimin sertleşmeye başladığını ifade etmektedir. İlhan'a göre İsmet Paşa işi totaliterliğe doğru götürmeye başlayınca, totaliterlik ideolojisini köylü halka benimsetebilmek için en iyi araç olarak köy enstitülerini, şehirlilere benimsetebilmek içinse halk evlerini kullanmıştır (Aliye, 2001:230). İlhan, bu sürecin ardından yavaş yavaş kültür politikamızın ulusal kültürden Yunan / Latin kültürüne kaymaya başladığını iddia etmektedir. İlhan halk evlerinde Yunan / Latin kültürüne uygun, kendi halkına yabancı

aydınların yetişmeye başladığını iddia etmektedir. Köy enstitülerinde ise köylüyü kalkındırmak adına köyde yaşayacak bir aydın tipi öngörülmektedir.

İlhan'a göre, köy enstitülerinden köylümüzü aydınlatacak akıllı ve bilgili birtakım köylü öncüler yetiştirilebileceğini, ancak köy enstitüsü mezunu aydınlarımızın büyük şehirlerde yaşadığını, amaçlarına sahip çıkmadıklarını ifade etmektedir (Aliye, 2001).

Erol Manisalı'nın (2006) ifadesine göre Attila İlhan, köy enstitülerine karşıdır. Bunu yapay bir enjeksiyon olarak algılamaktadır. İlhan, köy enstitülerini köy düzenine bir müdahale olarak görmektedir. Oysa bu kurumları savunanların temel dayanağı bu müdahalenin devrimci kimliğindedir.

İlhan'a göre normal şartlarda bir ülkenin gelişmesi, köylülüğün azalması üzerine kurulmaktadır. Gelişmiş ülkelere bakıldığında köylü az, şehirli çoktur. Bu noktada İlhan şunları ifade etmektedir:
Türkiye'nin şehirleşeceği çok açıktı. Şehirleşmesi köylünün şehirlere intikal etmesi demekti. Çünkü bir müddet sonra toprak reformu yapılacaktı. Eğer yapılmazsa, büyük toprak sahipleri, topraksızları veya az topraklıları tasfiye edecekler, bunlar şehirlere gideceklerdi. Şehirlere gidince, onların yaşayabilmeleri için fabrikalar kurulması lazımdı. Fabrikalar kurulduğu zaman, onlar işçi olacaktı. (…) İşçi kitlesi de sosyalizme çok açık o zaman. Eğer köylüyü köyde tutacak bir sistem yaparsan… İşte bu anlamda köylüyü köyde tutma projesidir köy enstitüleri (Aliye, 2001:231).

İlhan, Cumhuriyet Halk Parti diktasının faşizan bir iktidar iken[1], köylünün proleterleşmesini önlemek (sosyalizme yolu kapatmak) için kırsal kesimde yaşayanları o kesimde tutmayı amaçlamış, köy enstitülerini bu nedenle örgütlemiş olduğunu ifade etmektedir. İlhan, bu dönemde hükümetin ülke kalkınmasını altyapısal bir dönüşüme bağlamayarak, eğitim seferberliği diye üstyapısal bir kültür çabası olarak aldığını ifade etmektedir. Bu eğitim seferberliği sürecinde kurulan halk evleri kasabada, köy enstitüleri ise köyde Batılı kültürü yayacaklar, bu sayede Türkiye'nin kalkınması gerçekleşmiş olacaktır (İlhan, 2004). İlhan'a göre köy enstitüleri halkçı, demokratik ve laik bir öğretim fikrine sahip olarak, son derece iyi niyetle açılmış olan eğitim kurumlarıdır. Fakat daha sonra bürokrasi tarafından yozlaştırılıp halkın aleyhine çevrilmiştir.

İlhan'a göre halk evleri ve köy enstitüleri Türk halkının içinde bulunan, fakat o zamana kadar ortaya çıkmamış olan birçok değerin ortaya çıkmasına fırsat vermiştir. İlhan bu noktada halk evlerindeki tespit kollarını örnek vermektedir. Tespit kolları Anadolu'ya çıkarak derlemeler yapmışlardır. Bugün söylenen türkülerin büyük bir kısmı, o dönemde derlenmiştir. Köy enstitülerinden yetişen çocuklar da o zamana kadar köylüsünü, Anadolu'yu bilmeyen şehirli halk için Türk köylüsünün nasıl yaşadığını, onun zorluklarını anlatan kitaplar yazmışlardır. Attila İlhan'a göre bu iki durum oldukça iyi şeylerdir. Bu bakımdan İlhan, tamamen yararsız olmuş demenin yanlış olacağını ifade etmektedir (Aliye, 2001).

İlhan'a göre köy enstitüleri ve halk evlerinin İnönü iktidarının eğitim bakanları yönetimine geçmesiyle birlikte Türkiye'de ilericilik, Batı klasik müziğini sevmek, Yunan / Latin klasiklerini okuyup, Selçuklu / Osmanlı kültür sentezini yermek; dil devrimini özleştirmecilik diye alıp Türkçenin anlaşılmaz hâle düşmesini savunmak sayılmaktadır. Bu yüzden de İlhan'a göre, siyasi düzeyde demokrasiye intikal, muhalefetin, hakiki demokrasilerde olduğu gibi ekonomik düzeyde (yani işçi sınıfı düzeyinde) olmasına imkân vermemiş, ortaya tamamen düzmece bir üstyapı muhalefeti çıkarılmıştır.

SONUÇ

Devletlerin eğitim sistemleri yaratılmak istenilen vatandaş profili göz önünde bulundurularak tasarlanır. Her sistem gibi eğitim sistemi de girdi, işlem ve çıktı unsurlarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin bir süreç olduğu ve bireylerin çok küçük yaşlardan itibaren bu sürece dâhil oldukları düşünüldüğünde eğitim programlarının bir milletin kaderini tayin edecek olan gelecek kuşakların yetiştirilmesinde ne kadar önemli

[1] Attila İlhan, Gazi Mustafa Kemal'in ölümüyle birlikte, Milli Şef İsmet İnönü'nün başa geçmesiyle CHP iktidarının faşist bir dikta rejimi haline dönüştüğünü düşünmektedir.

olduğu anlaşılabilir. Attila İlhan bağımsız bir ülkenin eğitim sisteminin millî bir karaktere sahip olmasını ve tek çatı altında toplanması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bir memlekette iki türlü eğitim yapılması iki farklı tip vatandaş yetiştirecek ve bu durum da ülkenin birlik bütünlüğüne zarar verecektir. İlhan'ın, eğitim konusundaki tüm fikirlerinin referansını 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu oluşturmaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu öğretimde birliği sağlayarak ulusal, demokratik ve laik cumhuriyetin, çağdaş aydınlarını yetiştirmek maksadıyla tasarlanmıştır.

Yabancı dille eğitim yapılması İlhan'ın eğitim konusunda dikkat çektiği hususlardan biridir. Ona göre devlet okullarında yabancı dille eğitim yapılması sömürge devletlerinde görülebilecek tarzda bir durum olduğundan kabul edilemez. Bu konuda yabancı dil öğrenmeye hiçbir şekilde karşı olmayan İlhan, iki durum arasındaki farklara her fırsatta değinmektedir.

1940'lı yıllardan sonra eğitim konusunda düşülen önemli bir hatanın da din eğitimi veren imam hatip okullarının asıl amacı olan din görevlisi yetiştirmenin dışına çıkarak sayılarının gittikçe artması olduğunu ifade etmektedir. Eğitim tarihimizde önemi yadsınamaz bir kurum olan köy enstitülerinin amaçları ve uygulamalarını da değerlendiren İlhan, bu kurumların Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk döneminde makul bir amaçtan doğduğunu ancak İnönü döneminde yapısının gittikçe totaliterleşerek toplumsal dönüşümü engellediğini iddia etmektedir.

İlhan'a göre bugün gerek imam hatip okulları gerekse yabancı dille eğitim yapan okullarla Tevhid-i Tedrisat Kanuna aykırı hareket edilmektedir. Eğitim sistemimizdeki bu problemlerin çözümünü ise sistemim içerisinde yer alan imam hatip okulları ve yabancı dille eğitim yapan okulların, cumhuriyetin ilk yıllarındaki konumuna döndürülerek, o dönemki işlevlerine kavuşturulmasında görmektedir.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (2003). *Atatürk devrimi ve temelleri.* İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Aliye, Z. (2001). *Mavi adam: Attila İlhan'la söyleşiler*. Ankara: Bilgi.

Arslanoğlu, İ. (1998). Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5, 63-78.

Arslanoğlu, İ. (1998). Türk eğitim sisteminin sistemsizliği. *Yeni Forum Dergisi*, 17(337), 43-52.

Arslanoğlu, İ. (2004). Ulusal eğitime neden gereksinim vardır? *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 2004/297, 11-13.

Attila İlhan Bilim Sanat Kültür Vakfı. (2004). Maarif, Ekonomi ve Savunma Millileştirilmeli. *Yarın Dergisi*.

Berkes, N. (2007). *Batıcılık, ulusçuluk ve toplumsal devrimler*. İstanbul: Kaynak.

Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.

Çelik, Y. (Ed). (2006). *Attila İlhan armağanı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

İleri, S. (2002). *Nam'ı diğer kaptan: Attila İlhan'ı dinledim*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (1998). *Ulusal kültür savaşı*. Ankara: Bilgi.

İlhan, A. (2004). *Aydınlar savaşı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (2005a). *Bir sap kırmızı karanfil*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (2005b). *Hangi küreselleşme?* İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (2005c). Yıldız, hilal ve kalpak. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (2006). *Ufkun arkasını görebilmek.* İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (2008). *Hangi laiklik?* İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (2010a). *Hangi Atatürk?* İstanbul: Türkiye İş Bankası.

İlhan, A. (2010b). *Hangi Batı?* İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Kafadar, O. (2007). Cumhuriyet dönemi eğitim tartışmaları. Tanıl Bora & Murat Gültekingil (Eds), *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce* içinde, C.3 (s.351-381). İstanbul: İletişim.

Karatürk, K. (2001). *Demokratik laik eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Köksal, D. (2007). Attila İlhan. Tanıl Bora & Murat Gültekingil (Eds), *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce* içinde, C.3 (s.488-495). İstanbul: İletişim.

Manisalı, E. (2006). *Attila İlhan'la 1000 saat*. Ankara: Bilgi.

Sarmaşık, B. (Der.) (2004). *Attila İlhan: Açtırma kutuyu-röportajlar-1.* Ankara: Bilgi.

Sarmaşık, B. (2005). *Attila İlhan: Söyletme kötüyü-röportajlar-2.* Ankara: Bilgi.

Yalçın, G. (2012). *Canlandırılan ütopya köy enstitüleri.* İstanbul: E Yayınları.

Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü düşüncede ulusal eğitim.* İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SPORA KARŞI TUTUMLARINA BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNİN ETKİSİ

Dr. Hulusi Alp
Süleyman Demirel Üniversitesi
ekim1778@gmail.com

Okt. Büşra Süngü
Süleyman Demirel Üniversitesi
busrasungu@hotmail.com

Özet

Bu araştırma; Isparta ili Eğirdir ilçesinde, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerinin spora karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden ön test-son test kontrol grup deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini; Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda, İlk ve Acil Yardım, Engelli Bakım ve Rehabillitasyon, Yaşlı Bakımı ve Sosyal Hizmetler bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubu İlk ve Acil Yardım bölümü birinci sınıfta okuyan, Beden Eğitimi ve Spor dersini seçen 19 öğrenci (10 kız öğrenci ile 9 erkek öğrenci) ile oluşturulmuştur. Kontrol grubu ise Beden Eğitimi ve Spor dersini seçmeyen Engelli Bakım ve Rehabillitasyon, Yaşlı Bakımı ve Sosyal Hizmetler bölümünde okuyan öğrencilerin arasından rasgele örneklem metodu ile seçilen 19 öğrenci (10 kız öğrenci ile 9 erkek öğrenci) ile oluşturulmuştur. Deney grubunu oluşturan öğrencilere 16 hafta boyunca, haftada 1 gün, 2 saat beden eğitimi ve spor dersinde araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanan fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerden oluşan bir program uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise herhangi bir fiziksel aktivite ya da sportif etkinlik uygulanmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler araştırma süresince araştırmacı tarafından uygulanan program dışında herhangi bir fiziksel aktiviteye ya da sportif etkinlik programına katılmamışlardır. Araştırma sonunda değerlendirme yapabilmek için deney grubunu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere *"Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları"* ölçeği araştırmanın başında ön-test, araştırmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Bu testin sonuçları spss istatistik programı ile yapılmıştır. Gruplar arası sıra ortalaması farklarının karşılaştırmasına, sıralı olmayan bağımsız değişkenlere Mann-Whitney U Nan-Par testle, Grup içi ortalama farklarının karşılaştırmasına ise Wilcoxon Nan Par testle bakılmıştır. Tip 1 hata için α= 0.05 ve 0.01 düzeyi alınmıştır. Araştırma sonucunda; Beden Eğitimi ve Spor dersinde fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerden oluşan programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin (ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri) spora karşı tutumlarında bir değişimin olduğu ve bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin spora karşı tutumlarında bir değişimin olmadığı görülmüştür. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin spora karşı tutumlarında bir değişim olmasında uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. İstatistikî sonuçlar ($p< 0.05$) ve ($p< 0.01$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Tutum, Beden Eğitimi, Spor, Üniversite Öğrencisi.

THE EEFFECT OF ATTITUDE SPORTS AGAINST UNIVERSITY STUDENTS' PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS COURSE

Abstract

This research; Isparta is spinning in the district, Süleyman Demirel University, Eğirdir Vocational School of Health Services was conducted to determine the attitudes of students studying sports. In the study, pretest-posttest control group design of the experimental design was used. The population of the study; Eğirdir Vocational School of Health Services, Emergency and First Aid, Disabled Care and Rehabillitasyo's, consists of students studying in Aged Care and Social Services department. Emergency and First Aid experimental group's

research department studying in first class, 19 students chose the course of Physical Education and Sports (9 boys and 10 girls) were created with. The control group select the Physical Education and Sports lesson Disabled Care and Rehabillitasyo's, Elderly Care and selected by random sampling method among the students studying in the Social Services department of 19 students (9 boys and 10 girls) and were created. In the experimental group students for 16 weeks, 1 day a week, 2 hours of physical education and sport is a program specially prepared lectures by researchers consisting of physical activity and sports activities were performed. If the students in the control group did not apply any physical activity or sporting event. Also constituting the experimental and control groups, students have to participate in any physical activities or sports activities outside the program implemented by the researcher during the research program. Research in the end, the students in the experimental group and the control group to make an assessment "Attitudes of University Students Sports" The scale of the early pre-test survey was administered as post-test at the end of the study. The results of this test was performed with SPSS statistical software. The between-group difference in comparison to the average order, non-sequential argument to the Mann-Whitney U test Nan-par, while the intra-group comparison of mean differences were analyzed with the Wilcoxon test Nan Par. For Type 1 error $\alpha = 0.05$ and 0.01 level has been taken. Research; Physical Education and Sport lessons in physical activity, and the students in the experimental group to which the program of sports activities (first aid and emergency department students) that there is a change in attitude towards the sport and showed that this change is statistically significant. students in their attitude to the sport in the control group showed no change. The program is implemented in a change in attitude towards the students in the experimental group sports it can be said to be effective. Statistical results ($p < 0.05$) and ($p < 0.01$) were significant at the significance level.

Keywords: Attitude, Physical Education, Sports, University Student.

GİRİŞ

Spor yapmak, özellikle gençlerin sağlıklı gelişmesinde, kötü alışkanlıklardan uzak durmalarında, psiko-sosyal açıdan güçlenmelerinde, ilerleyen yaşlarda çeşitli kronik hastalıklardan korunmalarında veya bu hastalıkların tedavisinde, bir başka deyişle tüm hayat boyunca yaşam kalitelerinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir. Sporun, orta yoğunlukta düzenli olarak yapılması, gençlerin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik kapasitelerini artırmaktadır (Erkan, 1992). Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek çağdaş eğitimin temel ilkelerindendir. Çağdaş anlayışa uygun olarak eğitimdeki amacın gerçekleşmesi bireyin, zihinsel eğitiminin yanısıra fiziksel eğitimi ile olasıdır. Hareket etmeyi öğrenme ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçlayan beden eğitimi, genel eğitimin vazgeçilemez bir parçasıdır ve genel eğitimin amaçlarına hareketler aracılığı ile katkıda bulunur (Kangalgil ve ark. 2006). Bu çerçevede Beden eğitimi, eğitim süreci boyunca fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişmeyi destekleyici unsurların yer aldığı bir takım seçilmiş aktiviteleri içeren uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. Beden Eğitimi dersinin daha etkin ve yaygın duruma getirilebilmesi ve çocukların bir bütün olarak gelişmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlı görünmek- tedir. Öğrenci tutumları öğretmenler ve program için önemli bir boyuttur. Diğer alanlarda olduğu gibi okul ortamında öğrenciler beden eğitimi ve spor dersine ilişkin de tutumlar oluştururlar. Beden eğitimi dersine öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri dersin verimli işlenmesini sağlayarak öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001). Dolayısıyla tutum, motivasyon ve davranışı etkileyen önemli unsurlardan biri olarak gösterilebilir. Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliğine (NASPE) göre, beden eğitimi dersinin ilk amacı öğrencilerde pozitif tutumlar geliştirmek ve hayat boyu fiziksel aktivitelerinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktır (NASPE, 1995). Burdan yola çıkarak tutum ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında; "Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilim" olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999). Krech ve Crutchfield (1980) ' e göre tutum, bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir. Shapiro'ya (1999) gore tutum; deneyimler aracılığıyla organize edilmiş, bireyin birbirine benzeyen bütün durumlar ve konulara tepkisi üzerine etki eden doğru ya da dolaylı etkilerin ve hazır olmanın sinirsel ve zihinsel durumudur. Güven' e (2006) göre eğitim ortamlarında verimliliği artırmada yük büyük ölçüde öğretmene düşmektedir. Öğretmen bu görevini yerine getirmek amacıyla öğretim yaşantıları sunarken sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri öğrencilerle paylaşmaya çalışır. Bu paylaşma sürecinde sözü edilen özelliklerden duyuşsal özellikler zaman zaman diğer özelliklerin kazanılmasını

olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumlu yönde etkilediğinde öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki işi kolaylaşmakta, hedeflenen noktaya daha kısa sürede ve daha etkili bir biçimde ulaşılabilmektedir. Bu etkinin tersi biçimde oluşması durumunda ise öğretmenin işi güçleşmekte sınıfındaki öğrencilerle sorunlar yaşayabilmekte, öğrenmede istenen başarıya ulaşması neredeyse olanaksız duruma gelmektedir (Süngü, 2012). Arkonaç' a (2001) göre tutumun incelenmesinin önemini "Tutumların ortaya çıkacak olan davranışı etkilediği varsayılmaktadır dolayısıyla, tutumlara davranışa yol gösteren olarak bakılabilir. Ayrıca davranışta farklılık yaratmak için tutumları değiştirmek araştırmacılara anlamlı bir başlangıç noktası vermektedir" şeklinde açıklamaktadır (Süngü ,2012). Tutumlar, kişilerin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Kişinin davranışının yönü ve şiddetini etkiler. Eğitim ortamında son yıllarda yapılan çalışmalar öğrencilerin derse, materyale ve öğretmene ilişkin oluşturdukları tutumların ders başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Hünük, 2006). Tutumları etkileyen birçok faktör vardır. Carlson'e (1994) göre, tutumları etkileyen faktörler; kültürle ilişkili olanlar (cinsiyet, idoller, ilgilerin farklı oluşu), toplum ile ilişkili olanlar (aile, spor deneyimleri, beceri seviyesi, akranlarla ilişkiler, önceki beden eğitimi deneyimler ve sporla ilgili algılar) ve okul ile ilişkili olanlar (öğretmen etkisi) şeklinde sıralanmaktadır. Aicinena'ya (1991) göre öğrencilerin beden eğitimine karşı olumlu tutum geliştirmesinde öğretmen davranışı, sınıf çevresi, aile ve okul yönetimi önem taşımaktadır. Ayrıca öğren- cilerin ilgilerini çeken programlar, öğretmenin etkililiği, öğrencilerin anlama düzeyi ve beden eğitimi dersinin gerekli olduğuna inanmaları öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. (Luke ve Cope, 1994). Tutumları etkiyen faktörlerden bir diğeri beden eğitimi dersinin içeriği ile birlikte kullanılan öğretim yöntemleridir. Hareket etmeyi öğrenmek veya hareketler yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi sağlamak, çok çeşitli öğretim yöntem, teknik ve eğitimsel yaklaşımların kullanılmasını gerektirir. Hareket ve spor eğitiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerinin her birinin kendine özgü yaklaşımları vardır. Bu nedenle her bir yöntemin diğer yöntemlerden biraz daha farklı özellikleri geliştirme özelliği vardır (Çamlıyer, 2011). Öğretmenlerin uygulanacak öğretim yöntemlerinin seçiminde dikkat etmesi gereken başlıca etmenler; sınıflardaki öğrenci sayısının azlığı-çokluğu, Konu (zorluk düzeyi ve nekadar öğretileceği), öğrencinin ihtiyaçları, araç gereç ve tesislerin yeterliliği- yetersizliği, ders saatinin yeterliliği-yetersizliği, öğrenciler arasındaki bireyesel farklılık düzeyleri, Konun işlenmesinde öğretmenin rolü, Konun işlenmesinde öğrencinin rolü, Öğretmenin bilgisi, yöntemleri kullanmasındaki beceri, öğretmenin özellikleri (Fiziksel vb.), tüm bu etmenler öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumunu etkileyebilmektedir. Bu araştırmada özellikle geleneksel yaklaşımın aksine öğrenci merkezli, öğrencinin problemini kendisi deneyerek çözme imakaninin olduğu, bireysel farklara önem veren ve hareketi doğru yapılmasından çok genel gelişimini daha çok ön planda tutan araştırmacı tarafından hazırlanan bir program uygulanarak öğrencilerin tutumlarına etkisi üzerinde durulmuştur(Çamlıyer, 2011).

Literatür taraması yapıldığında üniversite öğrencilerinin spora ilişkin görüşleri ile ilgili sınırlı çalışma bulunmakla birlikte, ilkokul ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Kangalgil M. ve ark., Aicinena S., Demirhan G. ve Altay F., Koca C. ve Demirhan G., Silverman S. ve Subramaniam PR., Ekici S. ve ark., Mohammad A. ve ark.). Dolayısıyla bu araştırma üniversite öğrencilerin spora yönelik tutumlarına ilişkin çalışmaların sınırlı olması sebebi ile Isparta ili Eğirdir ilçesinde, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin spora karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Isparta ili Eğirdir ilçesinde öğrenim gören, Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin spora karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden ön test-son test kontrol grup deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın evrenini; Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda, İlk ve Acil Yardım, Engelli Bakım ve Rehabilitasyon, Yaşlı Bakımı ve Sosyal Hizmetler bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise; Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunun farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 38 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın deney grubu İlk ve Acil Yardım bölümü birinci sınıfta okuyan, Beden Eğitimi ve Spor dersini seçen 19 öğrenci (10 kız öğrenci ile 9 erkek öğrenci) ile kontrol grubu ise

Beden Eğitimi ve Spor dersini seçmeyen Engelli Bakım ve Rehabillitasyon, Yaşlı Bakımı ve Sosyal Hizmetler bölümünde okuyan öğrencilerin arasından rasgele örneklem metodu ile seçilen 19 öğrenci (10 kız öğrenci ile 9 erkek öğrenci) ile oluşturulmuştur.

Deney grubunu oluşturan öğrencilere 15 hafta boyunca, haftada 1 gün, 2 saat beden eğitimi ve spor dersinde araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanan fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerden oluşan bir program uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise herhangi bir fiziksel aktivite ya da sportif etkinlik uygulanmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler araştırma süresince araştırmacı tarafından uygulanan program dışında herhangi bir fiziksel aktiviteye ya da sportif etkinlik programına katılmamışlardır.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Araştırma sonunda deney ve kontrol grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin spora karşı tutumlarını ölçebilmek için; Koçak (2014) tarafından geliştirilen, spor dışındaki alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını ölçebilecek *"Spora Yönelik Tutum"* ölçeği kullanılmıştır.

Spora yönelik tutum ölçeği, 22 madde ve psikososyal gelişme, fiziksel gelişme ve zihinsel gelişme olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin yük değerleri .452 ile .850 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik seviyesini test etmek için ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına ve Spearman-Brown iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu değerler sırasıyla. 891 ve .839 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak; yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştiren ölçeğin kullanılabilir bir ölçüm aracı olduğu tespit edilmiştir (Koçak, 2104).

Deney ve kontrol grubundaki üniversite öğrencilerine "*Spora Yönelik Tutum*" ölçeği çalışmanın başında ön-test ve çalışmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Bu testin sonuçları spss istatistik programı ile yapılmıştır. Gruplar arası sıra ortalaması farklarının karşılaştırmasına, sıralı olmayan bağımsız değişkenlere Mann-Whitney U Nan-Par testle, Grup içi ortalama farklarının karşılaştırmasına ise Wilcoxon Nan Par testle bakılmıştır. Tip 1 hata için α= 0.05 ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Spora Yönelik Tutum ölçeği verilerin mann-whitney u ön-test ve son-test sıra ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması

Spora Karşı Tutum Ölçeği Alt Boyutlar	Grup	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	**U**	**P**	Sıra Ort.	Sıra Toplam	**U**	**P**
Psikososyal Gelişim	Deney Grubu	19	20,53	390,00	161,000	,564	29,00	551,00	,000	,000**
	Kontrol Grubu	19	18,47	351,00			10,00	190,00		
Fiziksel Gelişim	Deney Grubu	19	16,18	307,50	117,500	,057	29,00	551,00	,000	,000**
	Kontrol Grubu	19	22,82	433,50			10,00	190,00		
Zihinsel Gelişim	Deney Grubu	19	20,63	392,00	159,000	,491	29,00	551,00	,000	,000**
	Kontrol Grubu	19	18,37	349,00			10,00	190,00		
Toplam	Deney Grubu	19	17,89	340,00	150,000	,370	29,00	551,00	,000	,000**
	Kontrol Grubu	19	21,11	401,00			10,00	190,00		

Tablo 1'e bakıldığında; Beden Eğitimi ve Spor dersi uygulanmadan önce, spora yönelik tutum ölçeği alt boyutları verilerinin mann-whitney u nan par test analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0.05). Beden Eğitimi ve Spor dersi uygulandıktan sonra, ise spora yönelik tutum ölçeği alt boyutları verilerinin mann-whitney u nan par test analiz sonuçlarına bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test sıra ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.01).

Tablo 2: Spora Yönelik Tutum ölçeği verilerin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test wilcoxon test sonuçlarının karşılaştırılması

Spora Karşı Tutum Ölçeği Alt Boyutlar	Ön-test ve Son-test						
	Gruplar	N		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	**Z**	**P**
Psikososyal Gelişim	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-3,830	,000**
		19	Pozitif Sıra	10,00	190,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	7	Negatif Sıra	9,00	63,00	-,260	,795
		9	Pozitif Sıra	8,11	73,00		
		3	Eşit	-	-		
Fiziksel Gelişim	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-3,835	,000**
		19	Pozitif Sıra	10,00	190,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	5	Negatif Sıra	7,50	37,50	-,564	,572
		8	Pozitif Sıra	6,69	53,50		
		6	Eşit	-	-		
Zihinsel Gelişim	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-3,831	,000**
		19	Pozitif Sıra	10,00	190,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	4	Negatif Sıra	7,75	31,00	-1,376	,169
		10	Pozitif Sıra	7,40	74,00		
		5	Eşit	-	-		
Toplam	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-3,824	,000**
		19	Pozitif Sıra	10,00	190,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	8	Negatif Sıra	9,06	72,50	-,908	,364
		11	Pozitif Sıra	10,68	117,50		
		0	Eşit	-	-		

Tablo 2' ye bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinin uygulama öncesi ve sonrası wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin verdiği cevapların puanlandırılmasına spora karşı tutum ölçeği alt maddelerinden; Psikososyal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Zihinsel Gelişim maddelerinin ön-test ve son-test sonuçları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.01). Kontrol grubundaki öğrencilerin spora yönelik tutum ölçeğine verdiği cevapların puanlandırılmasına göre ölçeğin alt maddelerinden; Psikososyal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Zihinsel Gelişim maddelerinin ön-test ve son-test sonuçları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0.05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda; Beden Eğitimi ve Spor dersinde fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerden oluşan programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin (ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri) spora karşı tutumlarında bir değişimin olduğu ve bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin spora karşı tutumlarında bir değişimin olmadığı görülmüştür. Deney grubunu oluşturan

öğrencilerin spora karşı tutumlarında meydana gelen değişimin elde edilmesinde uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. İstatistikî sonuçlar ($p< 0.05$) ve ($p< 0.01$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarına ilişkin yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında, Li ve ark (2012) tarafından 949 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin beden eğitimine karşı olumlu tutum sergiledikleri, akademik başarı ve okul dışında fiziksel aktiviteye katılma ile beden eğitimine yönelik tutum arasında pozitif ilişki tespit etmişlerdir . Üniversite öğrencilerinin spora ilişkin görüşleri ile ilgili alanyazına baktığımızda; Salehnia ve ark (2011) tarafından İran'da 368 aktif ve inaktif üniversite öğrencisinin spora yönelik tutumunun karşılaştırıldığı çalışmada, spora yönelik tutumun medeni durum, spor deneyimi, aylık gelir ve aile büyüklüğüne göre değişmediği tespit edilmiştir. Singh ve Devi (2013) tarafından Hindistan'da Manipur'da 180 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin spor ve oyuna karşı olumlu tutum sergiledikleri bunun yanında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre oyun ve spora karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise; Yalçınkaya ve ark. (1993) tarafından 309 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin sporun yararları konusunda bilinçli olduklarını ancak derslerin yoğunluğu, zaman, test ve malzeme yetersizliği gibi nedenlerle spor yapamadıkları ortaya konulmuştur. Yıldırım ve ark. (2006) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin takım sporlarını yapma eğiliminde oldukları, öğrencilerin sportif faaliyetlerden zevk aldıkları ve spor faaliyetlerine ilgi duydukları için katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Spor yapan öğrencilerin spora yönelik tutumları, spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Singh ve Devi (2013) tarafından yapılan çalışmada da spor yapan öğrencilerin spora yönelik tutumları, spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Kangagil ve ark. (2006) tarafından yapılan çalışmada da sporcu lisansına sahip üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının sporcu lisansına sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sporcu lisansı olan üniversite öğrencilerinin katılmış oldukları beden eğitimi ders saatlerinin fazlalığından ve bu dersi kendi istekleri doğrultusunda seçmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Özdinç (2006) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada spor yapmayan erkeklerin belirgin gerekçeleri arkadaş gruplarında spor yapan olmamasıdır. Figley (1985), öğrencilerin beden eğitimine ilgisini uyandıran veya uyandırmayan yönlerini saptamak için bir araştırma yapmıştır. Olumlu ve olumsuz tutumlarla ilgili en çok sözü edilen konuların öğretmen ve programla ilgili olduğunu göstermiştir. Carlson (1994), Park (1995) ve Rice (1988)'da yaptıkları çalışmalarda beden eğitimi dersini seven öğrencilerin beden eğitimine ilişkin pozitif tutumlar geliştirdikleri ve beden eğitimi öğretmenlerini iyi model olarak düşündükleri açıklanmıştır. Beden eğitimi derslerindeki en olumlu deneyimler çeşitli aktiviteler sunmak, kazanma/başarı, katılmak, takım çalışması ve tatmin olma/eğlenme olarak sayılabilir (Chung ve Philips, 2002). Spora yönelik tutumun, Beden Eğitimi ve Spor derslerinde kullanılan öğretim modellerinin etkisinin olup olmadığı birçok çalışmada araştırılmıştır. Doydu ve ark. (2013), spor eğitimi modeli (SEM) ile geleneksel öğretim yaklaşımının (GÖY), öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Geleneksel öğretim yaklaşımı ile planlanan ders dışı futbol egzersiz çalışmalarına katılan kontrol grubu ve spor eğitim modeli ile planlanan ders dışı futbol egzersiz çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin tutum ön test ve son test değerleri karşılaştırıldığında, her iki grubun giriş ve çıkış davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Diğer bir ifadeyle, her iki model de öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkili olmamıştır. Ayrıca her iki grupta bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik son test tutum puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Schneider ve Marriott (2010), spor eğitim modelini basketbol ünitesinde uygulamışlar ve öğrencilerin basketbola karşı büyük bir ilgi ve coşku gösterdiklerini bulmuşlardır. Çelen (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin voleybola yönelik giriş ve çıkış tutum puanlarını karşılaştırdığında her iki modelde de çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin tutum erişi puanları karşılaştırıldığında, spor eğitimi modeli grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlamıştır. Harriet, Richard ve Tokie (2006) çalışmasında, Japon ve İngiliz Öğrencilerin beden eğitimine karşı tutumları araştırmış ve çalışmanın sonucunda; her iki ülkenin öğrencilerinin de beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Beden Eğitimi ve Spor dersinde fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerden oluşan, öğrencilerin seviyesine uygun , başarı yaşantısına yönelik olarak, işbirliği, alıştırma, problem çözme ve buluş öğretim modellerinin ağırlıklı olduğu programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin (ilk ve acil yardım bölümü

öğrencileri) spora karşı tutumlarında bir değişimin olduğu ve bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin spora karşı tutumlarında bir değişimin olmadığı görülmüştür. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin spora karşı tutumlarında meydana gelen değişimin elde edilmesinde uygulanan programın etkili olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerine uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersi, alıştırma yöntemi, işbirliğine dayalı, kendini denetleme, problem çözme, yönlendirilmiş buluş vb. öğretim stillerinin ağırlıklı olduğu öğrencilerin seviyesine uygun, başarı yaşantısına dayalı, eğitsel oyunların olduğu bir program olarak hazırlanmalı, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan yöntemlerin genel özellikleri, hareketler fiziksel yapının doğasına uygun ve özenle seçilmeli, hareketler doğal duyguyla yapılmalı, hareketler çok katı veya sert olmamalı, hareketler koordine özelliğine sahip olmalı, hareketlerin yapılışı ekonomik olmalı, tekrar sayıları yeterli olmalı, hareketler bireye uygun ve öğrenmede kolaylık sağlayacak biçimde organize edilmelidir.

KAYNAKÇA

Aicinena S (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator, 48(1), 28-32. 7.*

Carlson, T.B. (1994). Why students hate, to- lerate, or love gym: A study of attitu- de formation and associated behavi- ors in physical education (Doctoral dissertation, University of Massachu- setts, 1994). *Dissertation Abstracts International, 55-03A, 0502.*

Çelen, A. (2012). Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara:Türkiye.*

Chung, M.H. & Phillips, D.A. (2002). The re- lationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *Phys Educ, 59(3), 125-138.*

Demirhan G, Altay F (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi, 12(2), 9-20. 8.*

Doydu İ., Çelen A., Çokmaz H. (2013). Spor eğitimi modeli'nin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşi tutumuna etkisi. E-International Journal Of Educational Research . 4 (2), 99-1.

Ekici S, Bayraktar A, Hacıcaferoğlu B (2010). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Erişim: insanbiimleri.com (08.07.2014).*

Figley. G.E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education**.** *J Teach Phys Educ, 4, 229-240.*

Harriet D, Richard B. and Tokie I. (2006). Japanese and English School Students' Views of Physical Education: A Comparative Study. *International Journal of Sport and Health Science, Vol. 4 pp.74– 85.*

Hünük, İ. (2006). Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarinin sinif düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katilimlari açisindan karşilaştirilmasi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı, Ankara:Türkiye.*

Hüseyin Ç. , Hatice Ç. (2011). Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. *Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, Manisa.*

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). İnsan ve İnsanlar. İstanbul: *Evrim Yayınları.*

Kangalgil M, Hünük D, Demirhan, G (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğiti- mi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi, 2006, 17 (2), 48-57. 6.*

Koca C, Demirhan G (2004). An examination of high school students' attitu-des toward physical education withregard to sex and sport participation. *Perceptual and motor skills, 98, 754-758. 9.*

Koçak F. (2014). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlari: Bir ölçek geliştirme çalişmasi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, 2014, 12 (1), 59-69.*

Li FJ, Chen JJ, Baker M (2012). University stu- dents' attitudes toward physical education teaching. *Journal of Teaching in Physical Education, 33 (2). 186-212.*

Luke, M.D. & Kope, D.L. (1994). Student at- titudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Phys Educ, 51, 57-66*.

Mohammad A, Abraham B, Singh, J (2011). Attitude of college students towards physical education and sports. *Internatinal. Journal of Physical Educa- tion, 4 (1) : 45-52.*

National Association for Sport and Physical Education (NASPE), (1995). Moving into the future: National Physical Education Standarts: A Guide to Content and Assessment. *Boston: CB/McGraw-Hill.*

Özdinç Ö (2005). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin sporun ve spora katilimin sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(2) 77-84.*

Rice, P.L. (1988). Attitudes of high school students towards physical education activities, teachers and personal he- alth. *Phys Educ, 45, 94-99.*

SalehNia B, Mizany M, Sajadi SN, Rahimizadeh M (2012). A comparison between attitudes of active and inactive students toward sport and physical ac- tivities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31, 61-65.*

Schneider, R. C. and Marriott, S. T. (2010). Applying spor education model to basketball. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81(2).*

Silverman S, Subramaniam PR (1999): Student attitude toward physicaleducation and physical ac- tivity: a rewiev of measurement ıssues and outco- mes. *Journal of Teaching in Physical Education, 19 (1),97-125. 10.*

Singh RKC, Devi KS (2013). Attitude of higher secondary level student towards games and sports. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports. 2(4), 80-85.*

Süngü B. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlariyla ilgili bir ölçek geliştirme çalişmasi. *Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.*

Yalçınkaya M, Saracaloğlu A, Varol R (1993). Üniversite öğrencilerinin spora ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Spor Bilimleri Dergisi, 4, (2) 12-26.*

Yıldırım D. A., Yıldırım E., Ramazanoğlu F., Uçar Ü., Tuzcuoğulları Ö. T., Demirel E. T. (2006). Üniversite öğrencilerinin spora bakış açıları ve spor yapma durumu. *Doğu Anadolu Araştırmaları, 4(3), 49-53.*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

TEK EBEVEYNLİ ERGENLERDE ALGILANAN YALNIZLIK DÜZEYLERİYLE ÖFKE İFADE TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi
motrar@marmara.edu.tr

Psi. Dan. Esra Bayraktar
Marmara Üniversitesi
esra_tepecik_@hotmail.com

Özet

Bu araştırmadaki amaç tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırma örneklemini İstanbul Anadolu yakasında bulunan, anne babasından birini kaybetmiş, anne babası boşanmış veya farklı bir nedenden ötürü ebeveynlerinin herhangi birinden ayrı olan ergenler oluşturmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları, psikolojik danışma ve rehberlik alanı için önemli sonuçlar içermektedir. Bu bulgulara göre, tek ebeveynli ergenlerin yalnızlık ve öfke kontrolünde psikolojik danışma hizmetine ihtiyacı olacağı çıkarımında bulunulabilir. Erken yaşlarda tek ebeveynli olan bu öğrencilere yönelik müdahale çalışmaları yetişkinlikteki saldırganlık ve şiddet davranışlarını azaltmak için de önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Yalnızlık, öfke, öfke ifade tarzı, tek ebeveyn, ergenlik.

INVESTIGATION OF SINGLE PARENT RELATIONSHIPS IN ADOLESCENTS PERCEIVED LONELINESS AND ANGER

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between perceived levels of single-parent loneliness and anger expression of adolescents.

Research has been prepared in relational model of the descriptive research model. Relational scan patterns, the exchange between two or more presence with a large number of variables and / or research aimed at determining the degree models. The study sample is located on the Anatolian side of Istanbul, he lost one of his parents, because the parents are divorced or a different reason than adolescents with parental formed separate from anyone.

According to the findings of the study; single-parent relationship between the level of perceived loneliness of adolescents with trait anger and anger expression were significantly positively.

Results of the study contains important consequences for psychological counseling and guidance field. According to these findings, inferences can be made in single-parent will need to loneliness and anger

management counseling services. Work interventions for those students who are single parents at an early age is important to reduce aggression and violent behavior in adulthood.

Keywords: Loneliness, anger, anger management style, single parents, teenage.

GİRİŞ

Problem Durumu

Toplumu oluşturan temel birim ve en küçük yapı olan ailenin yaşamda çok büyük bir değeri söz konusudur. Kişinin gereksinimlerini sağlayabileceği doğal ortam içinde bulunduğu ailesidir. İnsanların hayatlarında doyuma ulaşması, işlevlerini yerine getirmesi, ihtiyaçlarını karşılaması ve içinde bulunduğu topluma göre bir kişi olarak yetişmesi öncelikle aile içerisinde kazanılır (Nazlı, 2003).

Toplumun bir parçası olan ailenin başarısı üyelerinin gereksinimlerini yerine getirmesine bağlıdır. Ailedeki ilişkilerin bozulması toplumun geneline olumsuzluk olarak yansır (Şentürk, 2006).

Mutlu, tutarlı, sağlıklı ve uyumlu bir aile ortamında yetişmenin çocuklar üzerinde olumlu etkileri vardır. Fakat bazı sorunlar nedeni ile istenmeyen, beklenmedik bir durum olduğunda aile kurumu ve yapısı bozulabilmektedir. Ölüm, boşanma ve ayrı yaşama sebepleri ile parçalanmış aileler oluşmaktadır (Pancar, 2009).

Boşanma evliliğin hukuki olarak sona erdirilmesidir. Bu durum karı-koca için mutsuz bir evlilikten çıkış olsa da yine de travmatik bir süreçtir. Boşanmanın kesinlikle gerekli olduğu durumlarda bile boşanma, sorunların bitmesi için yeterli olmamaktadır. Eşleri, ekonomik yönden sarsmakta, ruhsal yönden örselemekte ve sosyal etkileşimlerini etkilemektedir. Çocuklar üzerindeki etkisi ise karmaşık sorunlar doğurmaktadır (Yörükoğlu, 2000).

Boşanma kararının alınmasına kadar geçen süreç ve boşanma sonrası dönem, çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. Boşanma esnasında, sürecinde ve boşanma durumu sonrasında çocuklar öfke, kırgınlık, kaygı, içerleme, depresyon ve suçluluk gibi duygular yaşarlar. Boşanmanın hemen ardından ve süreç ilerledikçe yanlarında olmayan ebeveynlerini özler, onlar için üzülürler. Ailedeki bu yapı bozukluğuna ve anne baba arasındaki olumsuz iletişime tepki ile yaklaşabilir, itaatsiz davranışlar sergileyebilir ve ailede yaşanan bu ilişki, iletişim bozuklukları nedeni ile kaygılanabilir. Kaygı boşanma sonucu oluşan bir duygudur. Alışılmış olan yaşam biçiminin değişmesi, aile yapısının bozulması ve anne veya babanın aile ortamından ayrılması çocukta kaygı duygusunu ortaya çıkarmaktadır (Uzun, 2013).

Bütün gelişim dönemlerindeki çocuklar boşanma ve ayrılığa karşı öfke ve kızgınlık duyguları ile tepkide bulunabilirler. Bu öfke, ayrılık durumuna ve ebeveynlere yöneliktir. Çocuklar, bu kızgınlığı her an, her yerde ortaya çıkarabilirler. Evde ebeveynlerinden birine veya ikisine, eğitim kurumunda öğretmenleri ve akranlarına karşı öfkeli tutumları ve tavırları görülür. İnsanlara sesini yükseltir, sebepsiz yere sinirlenir ve tartışma ortamı oluşturur. Temelde öfke, çocuğun değişen yeni hayatına uyum sağlaması için olması gereken bir duygu durumudur. Çocuğun öfkesini olumsuz davranış olarak algılayan anne babalar öfkeye aynı şekilde karşılık verebilirler. Bu durum çocuğun öfkesini atıp rahatlamasına mani olur ve dışa vurulamayan öfke ve kızgınlık, çocuğun öfkesini içine atıp, sessizleşmesine ve kendini toplumdan dışlamasına sebep olur (Öztürk, 2006).

Ailenin işlevleri yalnızlığı etkileyen bir durumdur ve ergenlik döneminde aile işlevleri önemlidir. Ailenin çocuklarına sağladığı destek, ilgi yalnızlık hissetme ile ilgili bir yordayıcıdır (Özatça, 2009).

Çocuklar, bir ebeveynlerinin herhangi bir şekilde aileden uzaklaştığı ilk zamanlarda çoğunlukla kendi içlerine çekilmekte; yüksek sesle müzik dinleyerek, resim yaparak yalnızlığı seçmektedirler. Özellikle yaşı daha büyük erkek çocukları tek ebeveynliliğe alışamamakta, saldırganlık ile kendilerini göstermektedir. Bu dönemde etrafındakilere ya da ailesine, ailenin parçalanmasının öncesine göre daha kızgın, öfkeli davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu tür davranışların yaşı küçük olan çocuklardan daha çok ergenler tarafından sergilendiği anlaşılmaktadır. Karne günleri, veli toplantıları ve okul çıkışları tek ebeveynli çocuklarda okulla ilgili

stres oluşturan zamanlardır (Örüng ve Feyzioğlu, 2011). Çünkü bu zamanlar anne ve babalara en çok ihtiyaç duyulan zamanlardır.

Ergenlik Dönemi

Ergenlik döneminde bireyde hızlı ve sürekli bir değişim söz konusudur ve bu dönem gelişim evresi olarak tanımlanan ve biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Ergen bedensel, cinsel, sosyal ve duygusal anlamda farklı bir döneme girmekte, bu gelişim alanlarında yaşadığı süreçler nedeni ile kendisini farklı hissetmekte ve genellikle ailesi ve çevresindeki diğer insanlarla sorunlar yaşamaktadır (Yavuzer, 2007).

Ergenlik döneminde meydana gelen değişimler, ergenin benlik gelişiminde ve sosyal ilişkilerinde farklılaşmayı beraberinde getirir. Bu farklılaşma ile baş etmeye çalışan ergen, kendisini yalnızlık duygusunun içinde bulabilir. Bu yalnızlık duygusu kısa vadede kaygı ve mutsuzluğa, uzun vadede depresyon vb. sorunlara neden olur (San Şentürk, 2010).

Amaç

Bu tezin genel amacı, tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ve öfke ifade tarzları nasıldır?
2. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları yanında olmayan ebeveyne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları yanında bulunan ebeveyninin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları tek ebeveynli kalma sebeplerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Tek ebeveynli aileler, ölüm gibi beklenilmeyen doğal bir olayın yanı sıra, ayrı yaşama ya da ayrılma sonucu aile içi parçalanmaların artmasının neticesinde, çocukların ebeveynlerinden biri ile kaldığı aile şeklidir (Boylu ve Öztop, 2013). İlgili alana katkı sağlaması ve tek ebeveynli ergenlerin, ailelerin yaşamlarındaki bu geçişi sağlıklı bir şekilde atlatmaları açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalar, tek ebeveyne sahip çocuklarda psikolojik uyumsuzluk oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu uyumsuzlukların en önemlileri, akademik başarısızlık, depresyon, kavgacı olma gibi çeşitli davranış bozukluklarıdır. Boşanma tek ebeveyn ile yetişmenin sonucu olan sosyal ortama uyum sağlamada güçlük yaşama şeklinde olumsuzluklara neden olmaktadır (Keskin, 2007).

Ölüm sonucu oluşan tek ebeveynlilikte çocuklarda huzursuzluk, yeniden kavuşma ümidi, kendilerini ya da başkalarını suçlamak ve hatta aşırı derecede aktiviteye yönelme gibi durumlar ortaya çıkabilir. Ergenler de ebeveynin ölümü karşısında daha küçük çocuklarla benzer tepkileri gösterirler. Yaşayan ebeveyni ve büyüklerin desteği onlara yardımcı olur. Üzüntüleri ve tepkileri, anne ya da babayı kaybetmeden önceki uyum düzeyleri ve dinsel inançlarından etkilenir (Keklik ve Yıldırım, çev. 2012).

Günümüzde sadece bir ebeveyni ile birlikte yaşayan çocuk veya çocuklardan oluşan aile olarak tanımlanan tek ebeveynli aile sayısının arttığı ve boşanma durumunun daha sık görüldüğü gözlenmektedir. Ergenler için tek ebeveynlilik sarsıcı bir etki oluşturmaktadır. Bu etkinin araştırılması, tek ebeveynliliğin ergenlerdeki yalnızlık algısı ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile bu öğrencilere yönelik yaklaşımımızın ne yönde olacağı, öğrencilerle empati kurulması ve onlara yönelik psikolojik destek açısından önemlidir. Tek ebeveynli ergenlerin psikolojik sağlıklarını desteklemek adına bu çalışma önem taşımaktadır. Araştırmanın alanda çalışan uzmanlar, eğitimciler ve anne babalar için bir kaynak olup, yol göstereceği beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişkende birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni İstanbul ili Anadolu yakasındaki okullarda okuyan, anne babasından biri vefat etmiş, boşanmış ve anne babası ayrı yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Anadolu yakasındaki ilçeler arasından tabakalı oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen ilçelerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel liselerde 2014-2015 eğitim öğretim yılı içinde 9. ve 12. sınıflar arasında eğitim gören 200 tek ebeveynli öğrencidir. 250 öğrenciye ulaşılmış, 50'si çeşitli nedenlerle geri dönmemiş ya da eksik kodlamalar nedeni ile elenmiş, 200 öğrenci örneklemi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplanma sürecinde, öğrencilerin bazı demografik özelliklerini belirlemek için, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", ergenlerin yalnızlık düzeylerini ölçmek amacıyla Russel, Peplav ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen ve Demir tarafından Türkçeye uyarlanan "UCLA Yalnızlık Ölçeği", öfke ifade tarzlarını ölçmek için Spielberger tarafından geliştirilen ve Kadir Özer tarafından uyarlanan "Öfke İfade Tarzı Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma 2014–2015 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasındaki bazı liselerde öğrenim gören, 9., 10., 11. ve 12. sınıf tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde devlet ve özel liselerde okuyan 250 öğrenciye ulaşılmış, 200'ünün bulguları alınmış, bu kişilere UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre ölçeğin uygulanmasında gerekli hassasiyetin gösterilmesi istenerek öğrencilere dağıtılmış ve uygulanmıştır. Uygulamalar Kasım 2014 ile Aralık 2014 ayları arasında 2 ay süre ile yapılmış, 8 okula uygulanmış ve öğrenciler gruplar halinde alınmıştır. Uygulama 10- 15 dakika sürmüştür. Kendilerini oldukları gibi yansıtmaları ve önyargılı olmamaları amacıyla öğrencilere uygulama için rehber öğretmenleri tarafından kura ile rastgele seçildikleri söylenmiştir ve öğrenciler 10'arlı gruplar halinde çağırılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğrencilere uygulanan ölçekler (Ucla Yalnızlık Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği) puanlanmıştır.

Puanlamadan sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenci bilgileri ve puanlar bilgisayara girilmiş ve Spss programında değerlendirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sosyoekonomik durum, kardeş sayısı, okul türü, yanındaki ebeveynin öğrenim durumu, yanındaki ebeveynin cinsiyeti, tek ebeveynli olma nedeni) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\overline{X}$, ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Ucla Yalnızlık Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve yanında kalınan ebeveynin cinsiyeti değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Ucla Yalnızlık Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden aldıkları puanların sosyoekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD, Scheffé* ve *Tamhane's T2 testleri*,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Ucla Yalnızlık Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden aldıkları puanların tek ebeveynli olma nedeni, birlikte kalınan ebeveynin öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,
5. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*, uygulanmıştır.
6. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Ucla Yalnızlık Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney- U* testi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:15.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum p<,05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Tablo 1: Yalnızlık Ölçeği Puanları İle Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Toplam Puanı ve Öfke İfade Tarzı Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Öfke Ölçeği Boyutları	**Yalnızlık Ölçeği Puanları**		
	N	r	p
Sürekli öfke	200	,240	,001
Durumluk öfke	200	,199	,005
Kontrol altında öfke	200	-,109	,125
Dışa vurulan öfke	200	,141	,046
İçe tutulan öfke	200	,358	,000
Öfke Toplam	200	,262	,000

Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yalnızlık Ölçeği puanları ile Öfke ve öfke ifade tarzları ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson analizi sonucunda sürekli öfke alt boyutu *(r=,240; p<,001);* durumluk öfke alt boyutu *(r=,199; p<,01);* dışa vurulan öfke alt boyutu *(r=,141; p<,05);* içe tutulan öfke puanları alt boyutu *(r=,358; p<,001)* ve öfke toplam puanları (*r=,262; p<,001*) arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunurken; kontrol altına alınmış öfke alt boyutu *(r=-,109; p>,05)* için ilişkiler anlamlı bulunmamıştır

Tablo 2: Yalnızlık Düzeyleri Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Toplam Puanları İçin Regresyon Analizi

Model 1	**KT**	**F**	**p**
Regresyon	2121,74	14,59	,000
Kalan	28797,68		
Toplam	30919,42		

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin algıladıkları yalnızlık düzeylerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını ne derece yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile yapılan regresyon analizi sonucunda bağımsız değişken olan yalnızlık, bağımlı değişken olan sürekli öfke ve öfke ifade tarzı düzeyi arasında kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır *(F=14,59; p<,001).* Nitekim algılanan yalnızlık düzeyi ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı arasında pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3: Yalnızlık Düzeylerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzını Yordama Düzeyi

Değişkenler	**N**	***R***	***R²***	***Düzeltilmiş R²***
Yalnızlık Öfke	200	,262	,069	,064

Tablo 3'deki değerler dikkate alındında regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R^2), bağımsız değişken olan yalnızlık puanının, bağımlı değişkeni (öfke puanını) %6,4 oranında açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 4: Yalnızlık Ölçeği Puanlarının Yanında Kalınan Ebeveynin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	**T Testi**		
						t	Sd	p
Yalnızlık	Anne	142	40,85	7,70	,646	-2,16	188	,032
	Baba	48	43,63	7,72	1,112			

Tablo 4'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yalnızlık ölçeği ortalamalarının yanında kalınan ebeveynin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(t=-2,16; p<,05).* Söz konusu farklılık babaların lehinedir. Babaların ortalaması annelerinkinden yüksek bulunmuştur. Babaların yanında kalan ergenlerin yalnızlıkları daha yüksektir.

Tablo 5: Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Toplam Puanlarının Tek Ebeveynli Olma Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	**T Testi**		
						t	Sd	p
Öfke Toplam	Ölüm	120	76,68	11,58	1,057	-2,17	198	,037
	Boşanma/ayrı	80	80,55	13,43	1,502			

Tablo 5'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öfke ölçeği puan ortalamalarının tek ebeveynli olma nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(t=-2, 17; p<,05).* Söz konusu farklılık boşanma ve ayrı yaşama sebeplerinin lehinedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yalnızlık Ölçeği Puanları ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişki Sonuçlarının Tartışılması

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; tek ebeveynli ergenlerin algıladıkları yalnızlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri arttıkça öfke düzeyleri de manidar olarak artmaktadır.

Yalnızlık Ölçeği Puanları İle Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Puanları Alt Boyutları Arasındaki İlişki Sonuçlarının Tartışılması

Öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri, durumluk öfke düzeyleri, dışa vurulan öfke, içe tutulan öfke yani bastırılan öfke düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı çıkmıştır. Öfke düzeyi alt boyutları yalnızlıkla ilişkilidir denilebilir. Kontrol altına alınmış öfke düzeyleri ile yalnızlık ilişkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu, yalnızlık ile kontrol altına alınmış öfke arasında doğrusal bir ilişki olmadığını gösterir. Yalnızlık ile kontrol altına alınmış öfke arasındaki regresyon analizi sonuçları ile de örtüşmektedir.

Yalnızlık Ölçeği Puanlarının Araştırmanın Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tartışılması

Yalnızlık ölçeği puanlarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, okul türü, birlikte kalınan ebeveynin öğrenim durumu, yanında kalınan ebeveynin cinsiyeti ve tek ebeveynli olma nedeni değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile bağımsız gruplat t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U testlerinden uygun olanlar seçilmiş ve sadece yalnızlık ile yanında kalınan ebeveynin cinsiyeti değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum babaların lehine bulunmuştur. Yalnızlık düzeyi ile yanında kalınan ebeveynin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılığın olması tek ebeveynli kendilerini yalnız hissetmelerinin yanlarında olan ebeveynin cinsiyeti ile ilgisi olduğunu düşündürebilir. Babası ile kalan tek ebeveynli ergenlerin yalnızlık algıları daha yüksektir denilebilir.

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Toplam Puanlarının Araştırmanın Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tartışılması

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı ölçeği puanlarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, okul türü, birlikte kalınan ebeveynin öğrenim durumu, yanında kalınan ebeveynin cinsiyeti değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile bağımsız gruplat t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U testlerinden uygun olanlar seçilmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fiyakalı (2008)'nın araştırmasında da ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları ile cinsiyet, sınıf ve anne baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı toplam puanı ile tek ebeveynli olma nedeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık boşanma ve ayrı yaşama lehinedir. Nitekim Otrar ve Demirbilek (2013) de çalışmasında anne babası boşanmış olan çocukların ruh sağlıklarının anne ya da babası vefat edenlere göre daha çok etkilendiklerini, çünkü boşanmaya uyum sağlamanın ölüme uyum sağlamadan daha uzun bir süreç gerektirdiğini belirtmiştir.

KAYNAKÇA

Boylu Aydıner, A. ve Öztop, H. (2013). Tek ebeveynli aileler: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyo Ekonomi Dergisi, 1*, 208-372.

Demirbilek, M. ve Otrar, M. (2015). *Assertiveness and self esteem of adolescents who have single parent*. Germany: Lambert Academic Publishing.

Gladding, S. (2012). *Family therapy: history, theory and practice.* (İ. Keklik ve İ. Yıldırım çev.) Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (21. .Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, I. (2007). *Boşanmanın sosyolojik, psikolojik nedenleri ve boşanmanın ortaya çıkardığı sonuçlar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Nazlı, S. (2003). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Örüng, S. ve Feyzioğlu, S. (2011). *Tek ebeveynli aileler.* Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.

Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Öztürk, S. (2006). *Anne babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

San Şentürk, S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu problemler (Malatya Uygulaması).* Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Uzun, Ç. (2013). *Anne babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi (20. Basım).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. (6. Basım). İstanbul: Özgür yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ İÇİN REHBERLİK FAALİYETLERİNE YÖNELİK BİR TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi
motrar@marmara.edu.tr

Uzm.Banu Abbasoğlu
MEB
banu-abbasoglu@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemek için Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerliği ve güvenirliğini test etmek için taslak ölçek 368 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla PCA ile faktör analizi yapılmış ve varimax döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir.. Güvenirliği belirlemek amacıyla test tekrar test ve Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve alpha değerini düşüren maddelerin elenmesinin ardından ölçek 17 maddeli üç faktörlü yapıya indirgenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans miktarı %66,545'dir. Toplam alpha değeri α=0.92 olarak hesaplanan ölçeğin alt boyutlarının alpha değerlerinin (α_{min}=.70 - α_{max}=.94) arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam ve madde kalan analizleri ve madde ayırdedicilik analizler anlamlıdır (p<,001). Faktörler arası korelasyonlar da anlamlıdır (p<,001). Öte yandan devamlılık katsayısı için ölçek iki hafta arayla aynı gruba (N=41) uygulanmış ve toplam ve alt boyutlar için korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur ($r_{top=}$.833; p<.001). Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik, psikolojik danışma, tutum ölçeği.

DEVELOPING AN ATTITUDES SCALE FOR ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS' TOWARDS GUIDANCE

Abstract

In this research, a Likert scale instrument was developed in order to identify the attitudes of elementary and middle school teachers toward counseling and psychological consulting. A draft scale was applied to 368 teacher. Factor analysis with PCA were conducted in order to determine construct validity, and varimax rotation was applied and 17-item scale was presented. It was determined that the scale has a 3-factor-structure and explained the significant part %66,545 of the total variance. In order to identify the reliability, a test, retest, and ve Cronbach-Alfa inner consistency parameters were calculated and a 3-factor structure was identified after the elimination of the items that reduce the alpha scores. It was observed that the sub-dimensions of alpha rates of 17-item scale with a calculated α=0.92 total alpha rate change between (α_{min}=.70 - α_{max}=.94). The correlations among factors were significant. Test-retest correlations were identified as significant ($r_{top=}$.833; p<.001). The gained results of the study prove that the scale is valid and reliable.

Keywords: Guidance, Psychological Counseling, Attitude Scale.

GİRİŞ

Eğitim, bir kişiyi yaşama hazırlamak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumun kazandırılması sürecidir. Eğitim; hayat için en önemli sermayedir. Bir nesli " hayata hazırlamak" maksadı; "şahsiyetlerde sağlam karakterler oluşmasını temin" ile mümkündür (Baltacıoğlu, 1995). Eğitimde amaç, bir dizi öğrenmelerle, kişinin davranışının değişmesini sağlamaktır. Davranış değişimi, ancak, kişinin yaşantı kazanması ile sağlanabilmekte ve bu değişim, bir süreç özelliği taşımaktadır (Bakırcıoğlu,2005). Bir eğitim kurumunda, bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme, onlara belli konuları öğretme anlamını çağrıştıran "öğretim" kavramı, giderek "öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme" eylemini dile getirmeye yöneldi (Oğuzkan, 1981; Özoğlu, 1982; akt. Bakırcıoğlu, 2005). Bu anlamdaki öğretim ise, öğrenciyi odak almayı; her öğrencinin kendine özgü özelliklerini tanımayı ve öğretimi bunlara dayandırmayı gerektiriyordu. Bu gelişmelerin sonucu olarak, kişinin bütünüyle gelişmesine; etkin bir kişisel-toplumsal ve mesleksel uyum gücü kazanmasına yardımcı olmak amacıyla okullarda "öğrenci kişilik hizmetleri" adı altında yeni hizmetler verilmeye başlandı.

Öğrenci kişilik hizmetleri içinde önemli bir yeri olan rehberlik ve psikolojik danışma, 20. yüzyıl'da eğitim alanına getirilen en önemli yeniliklerden biridir. Rehberlik bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek, özünü gerçekleştirilebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir. Rehberliğin amacı, kişinin bilgiyi özümsemesine ve davranışa dönüştürmesine, bilgi edinme yollarını araştırma isteği geliştirmesine, yardımcı olmaktır. Psikolojik danışma ise, birey hakkında edinilen bilgilerin, onun öz kavramına katılması ve davranışa dönüştürülmesi anlamı taşır (Kuzgun, 2000).

Rehberlik ve psikolojik danışma, kendini çevresindeki olanakları tanıması, gizilgüçlerini geliştirmesi, sorunlarını çözebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için kişiye, bu işi kendine meslek edinmiş olan uzmanlarca yapılan yardım sürecidir. Örgün eğitim kurumlarından da bu anlayış doğrultusunda bir rehberlik ve psikolojik danışmanın uygulanması beklenmektedir. Çağdaş okul öğrenciye salt bilgi vermeyi amaç edinmemelidir. Öğrencilerin toplumsal uyum ve duygusal olgunluk gibi davranışları kazanabilmeleri için, eğitim-öğretim hizmetleri yanında, öğrenci kişilik hizmetlerinden biri olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin okullarda verilmesine gereksinim vardır (Bakırcıoğlu, 2005).

Öğrenciler, günlerinin önemli bir bölümünü okulda öğretmenleri ile geçirmektedir ve öğrencilere gerekli rehberliği yapmak için öğrenci-öğretmen ilişkisi oldukça önemlidir. Buna inanan öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri içerisinde yer almaya hazır demektir. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerçekleşmesinde sınıf rehber öğretmenine önemli görevler düştüğü görülmektedir. Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik olumlu tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Rehberliğe karşı olumsuz tutumlar geliştirmiş bir sınıf rehber öğretmeninin, rehberlik ilgili görevlerini yerine getirmede pek de istekli olmayacağı açıktır. Bir okulda rehberlik hizmetlerini gerektiği gibi yerine getirebilmek için, öncelikle okul rehberlik ekibinin rehberliğe yönelik tutumları ve rehberlik anlayışlarının yeterli düzeyde olup olmadığının belirlenerek, okul rehberlik ekibinde ortak bir rehberlik anlayışı ile rehberliğe yönelik olumlu tutumlar oluşturabilme yönünde çaba göstermek gerekmektedir. Ne var ki ülkemizde bu konuyla ile dolaylı ilişkisi olan birkaç araştırma dışında (Bülbül, 2009; Demir; 2010; Kaya 1994; Onur, 1997; Öztemel, 2000; Tokgöz, 2004;) sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumları ile doğrudan ilişkili araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu bağlamda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmesinin bir ihtiyaç ve uygulamadaki olası olumlu etkileri düşünülerek bu araştırma planlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Okul ve eğitimin temel öğelerinden birini rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim ve okulun amaçlarını gerçekleştirmedeki rolü ve önemi büyüktür. Öğretmen,

konumundan dolayı bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerinde önemli etkisi olan kişidir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik olumsuz tutumlarının eğitim sürecine zayıflatıcı bir etkisi olduğu açıktır. Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik problemlerin çözülebilmesi için öğretmenlerin önce kendi problemlerinin farkında olup bunları çözebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler için sorun olarak gördükleri birçok durum ve olayın kaynağı, okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin yeteri kadar yerine getirilmemesi ile ilgili olabilir.

Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını tespit etmek, tutumlarını etkileyen durumları belirlemek amaçlanmıştır. Tutumlarının belirlenmesi, öğretmenlerin etkililik, verimlilik ve performans düzeylerinin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Sistem genelinde öğretmenlere rehberlik ve psikolojik danışma konusunda okullara yönelik yeni politikalar geliştirmelerinde bilimsel dayanaklar sağlaması umulmaktadır.

Sayıltılar

1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların gerçek düşünce ve görüşlerini yansıttıkları kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;
a)2013–2014 eğitim öğretim yılında Yalova ili devlet okullarında görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır.
b)Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
c)Araştırmadan elde edilen bulgular, deneklerin ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
d)Araştırma gerçekleştirilen istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Model

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilecek ölçeği geliştirmenin amaçlandığı bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaçla geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipi modele uygun şekilde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Yalova İlinde devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde Yalova İlindeki Devlet okulları listelenmiş ve aralarından tesadüfi (random) oransız küme örnekleme yöntemi ile 21 okul seçilmiştir. Sonuçta bu okullarda görev yapan 368 öğretmen üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde eksik cevap veren (demografik bilgileri ya da bazı soruları kodlamayan) formları hatalı dolduran (iki maddeye ait cevapları aynı seçeneklerin içinde gösteren) ya da kasıtlı olarak formu boş bırakan, teslim etmeyen vb. nedenlerle cevapları geçersiz sayılacak örneklem elemanlarının (n=22) kâğıtları belirlenmiştir. Sonuç olarak 390 cevap formunun 22 tanesi elenmiş ve kalan 368 form ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 8'i (%2.2) 20-24 yaş grubunda; 41'i (%11.1)25-29 yaş grubunda; 57'si (%15. 5) 30-34 yaş grubunda; 93'ü (% 25.3) 35-39 yaş grubunda; 65'i (17.7) 40-44 yaş grubunda; 104'ü (% 28.3) 45 yaş ve üzeri grubunda; 149'u (%40.5) kadın; 219'u (%59.5) erkek; 204'ü (%55.4) branş öğretmeni grubunda; 164'ü (%44.6) sınıf öğretmeni; 8'i(%2.2) öğretmen okulu; 34'ü(%.9.2)eğitim enstitüsü; 230'u(%62.5) eğitim fakültesi;43'ü(%11.7) fen edebiyat fakültesi; 14'ü (3.8) lisansüstü; 39'u (10.6) da diğer bölümlerden mezun durumdadır.

Madde Hazırlama Süreci ve Verilerin Toplanması

Bu aşamada önce, kuramla ilgili literatürler ayrıntılı biçimde taranmış, literatür taramasında öncelikle rehberliğe yönelik tutumu ölçmeyi hedefleyen ölçek geliştirme çalışmaları (Demir, 2010), sonrasında öğretmen tutumlarını ölçmek için geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği (Gözütok, 1995) incelenmiş ve toplam 100 madde (item) oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan maddeler her biri alanda uzman olan 8 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, oluşturulan maddelerde yoklanacak olan davranışların göstergesi olup olmadığına dair görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin ölçekte yer aldıkları faktörler için uygunluğuna ilişkin cevaplarını Likert tipi 3'lü derecelendirme ölçeği (1. Kalmalı, 2. Revize Edilmeli 3. Kalkmalı) üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Tüm bu işlemlerin ardından Lawshe analizi sonucuna göre 20 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmış, 18 madde de öneriler doğrultusunda düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 80 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Genel uygulamalara geçilmeden önce, oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla, ifade veya biçim sorunu olabileceği sayıltısına bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu uygulamalar 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci kanaat döneminde gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik Analizleri

Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden)bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994). Bu bağlamda ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle dönüştürülmüş temel bileşenler analizi, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirmesiyle Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analiz yinelenmiştir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Tavşancıl (2002)'a göre faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. KMO, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett's testi ile test edilmektedir ki Barlett's değerinin manidarlığı verilerin çok değişkenli bir normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda son olarak madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt edicilik işlemleri yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Faktör analizlerinde elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Yük değerinin yüksek olmasına bağlı maddenin söz konusu faktör altında yer almasını meşrulaştıran bir değerdir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değerin 0.30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987; Zeller ve Karmines, 1978'den akt. Otrar, 2006). Madde analizleri (madde-toplam; madde ayırdedcilik), herhangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin bütününde veya alt ölçeklerde anlamlı olarak yer alıp almadıklarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Güvenirlik

Güvenirlik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin,1993). Likert tipi ölçeklerin güvenirliliği ölçmek için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır ki bu değer uyarlanan ölçek ve ölçeğin alt ölçekleri için iç tutarlılığı/homojenliği hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1996, Tekin, 1993; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Güvenirlik bağlamında devamlılık kat sayısını belirlemek amacıyla test-tekrar test yöntemi de gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizlerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1: KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.927
Bartlett's Küresellik Testi	**Ki-kare Değeri**	16181.081
	S.Derecesi	3160
	p	.000

İlk aşamadaki KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir. Bu analizde açıklanan varyans yüzdesi %66,242 olab toplam 19 faktör bulunmuştur. Varimax döndürmesi ile birden fazla faktörden yük alan tüm maddeler elenerek faktör analizi işlemleri sonlandırılmıştır. Son aşamadaki faktör analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	**Başlangıç Öz değerleri (InitialEigenvalues)**			**Toplam Faktör Yükleri**			**F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları**		
	Top.	**Vary%**	**Küm. %**	**Top.**	**Vary%**	**Küm. %**	**Top.**	**Vary%**	**Küm. %**
1	9.130	32.607	32.607	9.130	32.607	32.607	7.643	27.296	27.296
2	2.691	9.612	42.219	2.691	9.612	42.219	2.345	8.374	35.669
3	1.961	7.002	49.221	1.961	7.002	49.221	2.135	7.627	43.296
4	1.388	4.959	54.180	1.388	4.959	54.180	1.807	6.453	49.749
5	1.178	4.205	58.385	1.178	4.205	58.385	1.697	6.059	55.808
6	1.099	3.926	62.311	1.099	3.926	62.311	1.461	5.218	61.026
7	1.022	3.649	65.960	1.022	3.649	65.960	1.298	4.637	65.663
8	1.001	3.575	**69.535**	1.001	3.575	69.535	1.084	3.873	69.535
9	.772	2.759	72.294						
10	.691	2.468	74.762						
…	…	…	…						
28	.182	.651	100.000						

Yapılan faktör analizlerde öncelikle eigen değeri 1 olarak belirlenmiş ve yapılan analizlerde 8 faktör olduğu belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans miktarı da %69,535 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3: Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Faktör No	Maddeler	Faktörler							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	16	.842							
	19	.821							
	13	.818							
	15	.814							
	22	.800							
	21	.797							

	11	.782								
	10	.764								
	23	.734								
	18	.714								
	24	.698								
	51		.830							
2	53		.806							
	55		.799							
	41			.825						
3	42			.784						
	78			.632						
	62				.822					
4	58				.705					
	47				.570					
	26					.834				
5	25					.823				
	74						.778			
6	65						.684			
	03							.790		
7	04							.782		
8	34									.934

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin yalnızca bir faktörden yüksek değer (<.30) aldığı görülmüştür. Bu nedenle faktör analizi tamamlanarak faktörlerin isimlendirilmesine geçilmiştir.

Tablo 4: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör		**Madde Sayısı**	**Maddeler Numarası**
1.	Geliştirici etki	11	10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24
2.	Akademik ilgi	3	51, 53, 55
3.	Gereksizlik algısı	3	41, 42, 78
4.	Rehberlik Etkinliklerine Katılım	3	47, 58, 62
5.	Koşula Bağlı rehberlik	2	25, 26
6.	Gönüllülük	2	65, 74
7.	Görev alma	2	3, 4
8.	Alan dışı yönlendirme	1	34
Toplam		28	-

Tablo 4'te görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 12 maddeden (10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24); ikinci faktör 3 maddeden (51, 53, 55. maddeler); üçüncü faktör 3 maddeden (41, 42, 78. maddeler); dördüncü faktör 3 maddeden (47, 58, 62. maddeler); beşinci faktör 2 maddeden (25, 26. maddeler); altıncı faktör 2 maddeden (65, 74. maddeler); yedinci faktör 2 maddeden (3, 4. maddeler); sekizinci faktör 1 maddeden (34. madde) oluşmaktadır. Son hâlinde ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör, ilgili

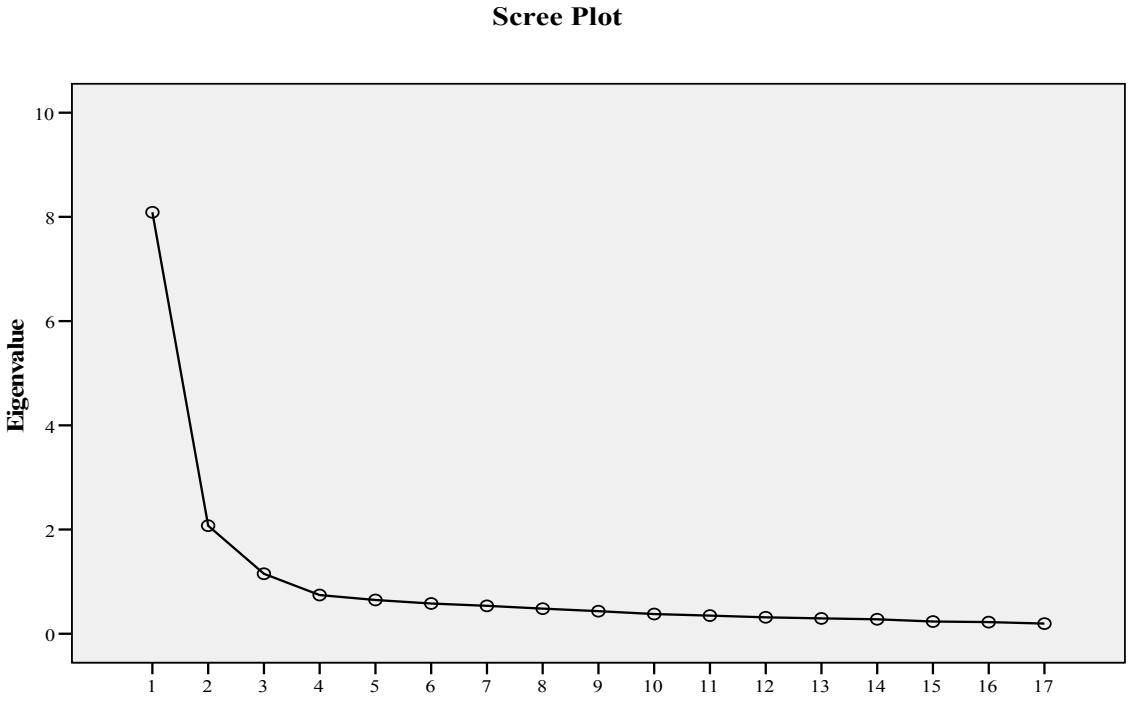
faktörde yer alan maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyutun *geliştirici etki* alt boyutu olarak; ikinci alt boyutun *akademik ilgi* alt boyutu olarak; üçüncü alt boyutun *gereksizlik algısı* alt boyutu olarak; dördüncü alt boyutun *rehberlik etkinliklerine katılım* alt boyutu olarak; beşinci alt boyutun *koşula bağlı rehberlik* alt boyutu olarak; altıncı alt boyutun *gönüllülük* alt boyutu olarak; yedinci alt boyutun *görev alma* alt boyutu olarak; sekizinci alt boyutun ise *alan dışı yönlendirme* alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Ölçekte *faktörler içinde* ters madde bulunmamaktadır. Tüm faktörlerde ve toplamda puanların artması ilgili özelliğin artması şeklinde değerlendirilmektedir. Sekizinci faktörün tek maddeli olması nedeniyle bu faktör ölçek dışında çıkarılmıştır. Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Yapılan iki kademeli iç tutarlık (Cronbach Alfa) analizinin ilkinde toplam alfa α=.720 olarak belirlenmiş ve bu değeri düşüren madde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Düşürücü yönde etkisi olduğu gözlenen on madde (03,04, 25, 26, 34, 41, 42, 55, 74, 78) elenerek ikinci kademe güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Elenen maddeler nedeni ile bazı faktörler ortadan kalkmış ölçeğin üç faktörlü yapısına ulaşılmıştır. Üç faktöre ait faktör değerleri, yamaç-eğim grafiği ve güvenirlik değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri (InitialEigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %
1	8.089	47.581	47.581	8.089	47.581	47.581	7.417	43.632	43.632
2	2.073	12.194	59.775	2.073	12.194	59.775	2.293	13.487	57.118
3	1.151	6.770	66.545	1.151	6.770	66.545	1.603	9.427	66.545
4	.743	4.368	70.913						
5	.648	3.811	74.724						
…									
17	.195	.146	100.000						

Yapılan faktör analizlerde eigen değeri 1 olarak belirlenmiş ve yapılan analizlerde 3 faktör olduğu belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans miktarı da %66,545 olarak hesaplanmıştır.



Tablo 6: Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Faktör No	Maddeler	Faktörler			Cronbach Alfa
		1	2	3	
1	16	.842			.943
	19	.821			
	13	.818			
	15	.814			
	22	.800			
	21	.797			
	11	.782			
	10	.764			
	23	.734			
	18	.714			
	24	.698			
2	51		.830		.800
	53		.806		
	55		.799		
3	62			.822	.699
	58			.705	
	47			.570	
Toplam					.918

Tablo 6'da görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 12 maddeden (10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24); ikinci faktör 3 maddeden (51, 53, 55. maddeler); üçüncü faktör 3 maddeden (47, 58, 62. maddeler) oluşmaktadır. RPDFTÖ' nün iç tutarlık katsayıları da oldukça yüksek bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri α=.943 (geliştirici etki) ile α=.699 (rehberlik etkinliklerine katılım) arasında değişmektedir. Öte yandan ölçeğin toplamı içinse Alpha değeri α=.918 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek olduğu ortaya koymaktadır.

Bu işlemlerin ardından maddeler ve faktörler bazında ayırt edicilik işlemlerine geçilmiştir. Testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır (Ergin, 1995). Bu bağlamda faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, RPDFTÖ ölçeği maddeleri, alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörler ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş, üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek maddelerinin, alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7: Ölçek Maddeleri, Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Madde 10	Alt	99	3.51	1.044	.105	-10.011	196	.000
	Üst	99	4.75	.660	.066			
Madde 11	Alt	99	3.43	.971	.098	-12.288	196	.000
	Üst	99	4.76	.454	.046			
Madde 13	Alt	99	3.61	.988	.099	-11.756	196	.000
	Üst	99	4.85	.360	.036			
Madde 14	Alt	99	3.44	.982	.099	-12.560	196	.000
	Üst	99	4.79	.411	.041			
Madde 15	Alt	99	3.29	.961	.097	-13.844	196	.000
	Üst	99	4.78	.464	.047			
Madde 16	Alt	99	3.56	.906	.091	-12.748	196	.000
	Üst	99	4.82	.388	.039			
Madde 18	Alt	99	3.40	.999	.100	-10.956	196	.000
	Üst	99	4.64	.504	.051			
Madde 19	Alt	99	3.43	.981	.099	-12.535	196	.000
	Üst	99	4.78	.418	.042			
Madde 21	Alt	99	3.86	1.069	.107	-9.687	196	.000
	Üst	99	4.93	.258	.026			
Madde 22	Alt	99	3.62	.923	.093	-12.849	196	.000
	Üst	99	4.89	.347	.035			
Madde 23	Alt	99	3.63	.975	.098	-11.099	196	.000
	Üst	99	4.82	.437	.044			
Madde 24	Alt	99	3.31	1.046	.105	-11.494	196	.000
	Üst	99	4.69	.565	.057			
Madde 47	Alt	99	3.38	1.017	.102	-10.778	196	.000
	Üst	99	4.62	.509	.051			
Madde 51	Alt	99	2.61	.890	.089	-11.589	196	.000
	Üst	99	4.03	.839	.084			
Madde 53	Alt	99	2.98	.869	.087	-11.432	196	.000
	Üst	99	4.28	.729	.073			
Madde 55	Alt	99	2.59	.926	.093	-8.939	196	.000
	Üst	99	3.81	.997	.100			
Madde 58	Alt	99	3.78	.693	.070	-11.775	196	.000
	Üst	99	4.75	.437	.044			
Madde 62	Alt	99	3.72	.715	.072	-9.934	196	.000
	Üst	99	4.63	.564	.057			
Geliştirici etki	Alt	99	3.51	.772	.078	-15.837	196	.000
	Üst	99	4.79	.219	.022			
Akademik ilgi	Alt	99	2.72	.702	.071	-13.498	196	.000
	Üst	99	4.04	.671	.067			
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Alt	99	3.63	.607	.061	-14.551	196	.000
	Üst	99	4.66	.367	.037			
Toplam	Alt	99	3.40	.501	.050	-23.366	196	.000
	Üst	99	4.64	.177	.018			

Tablo 8: Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Toplam Puan			Madde Kalan	
	N	r	p	r	p
Madde 10	368	.697	.000	.648	.000
Madde 11	368	.756	.000	.716	.000
Madde 13	368	.769	.000	.733	.000
Madde 14	368	.734	.000	.690	.000
Madde 15	368	.808	.000	.775	.000
Madde 16	368	.814	.000	.786	.000
Madde 18	368	.712	.000	.666	.000
Madde 19	368	.804	.000	.772	.000
Madde 21	368	.710	.000	.668	.000
Madde 22	368	.765	.000	.729	.000
Madde 23	368	.684	.000	.637	.000
Madde 44	368	.719	.000	.670	.000
Madde 47	368	.517	.000	.444	.000
Madde 51	368	.494	.000	.411	.000
Madde 53	368	.504	.000	.433	.000
Madde 55	368	.399	.000	.303	.000
Madde 58	368	.501	.000	.448	.000
Madde 61	368	.417	.000	.354	.000

Tablo 8'de görüldüğü üzere madde toplam ve madde kalan analizlerinde tüm maddelerin toplam puan ile korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir (p<.001). Bu işlemlerin ardından faktörleri kendi aralarındaki ve faktörlerin toplam puanla aralarındaki ilişkilerin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9: Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelâsyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Akademik ilgi	Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Toplam
Geliştirici etki	.270*	.413*	.936*
Akademik ilgi	-	.387*	.546*
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	-	-	.617*

*p<.001

Tablo 9'da görüldüğü üzere, faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler en yüksek geliştirici etki alt boyutu ile rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu arasında (r_{max}=.413; p<.001); en düşük de geliştirici etki alt boyutu ile akademik ilgi alt boyutu arasında (r_{min}=.270; p<.001) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 10: Test- Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Puanlar	N	r	p
Geliştirici etki	41	.818	.000
Akademik ilgi	41	.833	.000
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	41	.762	.000
Ölçek Toplam Puanı	41	.828	.000

Tablo 10'da görüldüğü üzere, Test- tekrar test güvenirliğini belirlemek için yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı için puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. En düşük ilişki katsayısı rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutunda (*r=.762; p<.001*); en yüksek katsayı ise akademik ilgi alt boyutunda (*r=.833; p<.001*) gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin farklı uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında güvenilir bulunduğunu göstermektedir. Tüm bu işlemlerin ardından elde edilen sonuçlar RPDFTÖ' nin öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarını saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemede ölçeğin uygun niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemede araştırmacı ve öğretmenlere yardımcı olacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan ilgili literatürde benzer bir ölçek bulunmaması nedeniyle bu çerçevede yürütülecek çalışmalar için, geliştirilen ölçeğin önemli bir referans teşkil edeceği söylenebilir. Eğitimciler tarafından geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğundan hareketle, geliştirilen ölçeğin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemede etkin bir veri toplama aracı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir. Bu çerçevede özel ve devlet okullardaki öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine karşı tutumlarının belirlenerek çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi, sonuçların karşılaştırılması bundan sonraki araştırmacılara önerilebilir. Ayrıca elde edilen verilerin daha sağlıklı bir şekilde genellenebilirliğini artırmak amacıyla araştırma daha büyük örneklem grupları üzerinde yinelenebilir.

KAYNAKÇA

Bakırcıoğlu, R. (2005).*Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Talim Terbiyede İnkılap*. İstanbul: MEB Yayınları.

Bülbül, Ö. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmelerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 32, 470-483.*

Demir, M. (2010). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları,*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Demokrasi Vakfı Yayınlar.

Kaya, A. (1994). *Milli Eğitim Bakanlığı Üst Düzey Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Bazı Değişkenlere Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışları,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Malatya İnönü Üniversitesi.

Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri : Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2* (1), 19-28.

Kuzgun,Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.*Ankara: ÖSYM Yayınları.

Onur, M. (1997). *Giresun İli Merkez Liselerindeki Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerinin Rehberlik Anlayışlarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, İ.E. (1991). Bazı *Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen,Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi,*Yayınlanmamış Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öztemel, K. (2000*). Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* [Measurement of attitudes and data analysis with SPSS]. Ankara: Nobel Yayınları

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: TPD Yayınları.

Tokgöz Gülsoy, S. (2004). *Öğretmenlerin Psikolojik Danışmanlara Yönelik Tutumlarını Ölçen Likert Tipi Bir Ölçme Aracının Geliştirilmesi,*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*.Ankara: Gül Yayınevi.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

Örnek Maddeler

Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.
Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.
Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.
Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

DESEN EĞİTİMİNDE ÇİZİMİN "BİR DÜŞÜNME BİÇİMİ" OLARAK İNCELENMESİ

Arş. Gör. İbrahim Yıldız
Gaziantep Üniversitesi
Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü
ibrahimyildiz.art@gmail.com

Özet

Sanatın insanın gelişimiyle eşzamanlı geliştiği düşünüldüğünde, kuşkusuz sanatın da bir düşünme biçimi olduğu açıktır. İnsan, kendi gölgesini keşfettiği anda kendi varlığını şaşkınlıkla sorgulamıştır belki. Fakat dünya üzerinde yürümeye başlayan insan, ardında bıraktığı ayak izlerini keşfettiğinde geçmişi de keşfetmiş oldu. "iz bırakmak" şimdiki andan geçmişe bir tür yolculuk haline gelince, insan geçmişe doğru iz bırakmanın yollarını aradı. Belki de sanatın ilk adımları ve bu adımların ilk izleri de böylelikle keşfedilmiş oldu. Mağara yüzeyinden tuval yüzeyine geçinceye kadar insan gibi sanat da evrilmeye devam etmiş, günümüzdeki haline ulaşmıştır. Öyleyse desen, kuşkusuz bu evrilmenin bir parçası ve bir düşünme biçimidir. Bilinç, karşılaştığı her bir şeyle ilişki kurduğu gibi nesnelerin ve biçimlerin de yüzeylere aktarımı bilinçle ilintili bir şeydir. Sonuç olarak insan, hala çizmeye (iz bırakmaya) devam etmekte, düşünme şekli de kendisi gibi evrilmeye devam etmektedir. Bu araştırmada, desen eğitiminde çizimin "bir düşünme biçimi" olarak nasıl ele alındığı araştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Desen, Düşünme, Bilinç, Evrilme, İnsan.

STUDY OF DRAWING IN DRAWING TRAINING AS "A WAY OF THINKING"

Abstract

When art is thought to occur concurrently with the development of man, it is clear that art is undoubtedly a way of thinking. When human beings as soon as discovered his shadow, perhaps they have questioned their existence in amazement. But when mankind the toddler on earth discovered the footprints left behind they have discovered the past as well. When "leaving trace" becomes a kind of journey from present to the past, human being have searched for ways into the past. Perhaps the first steps in the art, and the first traces of this stage anyway, so it was discovered. Art has continued to evolve until it pass from cave surface to canvas surface, it has reached into today. In that case drawing, of course, is part of that evolution and a way of thinking. Consciousness, as related as faced with every single thing, transferring to the surface of objects and materials are something related to consciousness. As a result, people still continues drawing (leave trace), way of their thinking continues to evolve itself as well. In this study, it is studied how drawing handled as a way of thinking in drawing training

Keywords: Drawing, thinking, consciousness, Evolving, Human.

GİRİŞ

Düşünme; fikir edinme ya da fikir oluşturma çerçevesinde işleyen zihinsel bir süreçtir. Düşünmenin zihinsel bir süreç olduğu göz önüne alındığında ilkel toplumlar ya da günümüz modern insanlarının düşünme biçimi arasında temel olarak hiçbir fark olmadığı açıkça görülmektedir. Düşünen insan gördüğü hey şeyle zihinsel bir ilişki kurarak zihinsel gelişimini günümüze kadar getirmiştir.

Sanatın başlangıcı da insanın düşünmeye başlamasıyla kendini göstermiştir denilebilir. İnsan, düşünmeyi keşfettiğinde bir şekilde bir aktarım ihtiyacı hissetmiştir. Doğayı keşfetmeye başlayan insan yaşam deneyimlerini bir şekilde aktarma çabasına girmiştir kuşkusuz. John Berger "Görme konuşmadan önce gelmiştir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir"(Berger, 2009:7). Der. Yazının henüz keşfedilmediği günlerde arkeolojik kalıntıların da gösterdiği üzere insan, çizgiye başvurmuş, yüzeyler üzerine çizimler yapmıştır. Bu çizimlerin amacının ne olduğu ya da nasıl yapıldığı ile değil neden-niçin yapıldığı sorusu daha önemlidir. Amaç ne olursa olsun bu çizimlerin tamamı zihinsel bir çaba sonucu oluşmuştur. Çizimler gözlem, muhakeme ve deneyim gerektirmektedir. Öyleyse tarihte ilksel olan bu çizimler sanatın ilk örnekleri olarak kabul edilebilir.

Çizim yapmak geçmişten günümüze insanın yaşamının bir parçası olmuştur. Görsel ifade aracı olmaktan öte çizim, aynı zamanda bir düşünme biçimi olduğundan birçok sanat disiplininde başvurulan bir yöntemdir. Başta resim sanatı olmak üzere, heykel, mimari, sinema ve diğer görsel sanatlar alanlarında çizime sıklıkla başvurulmaktadır. Desen eğitiminin de resim sanatının temellerini oluşturduğu düşünüldüğünde çizim yapmanın bir tür benzetme çabasından öte bir düşünme biçimi olarak algılatılması çok önemli ve üzerinde durulması gereken bir ayrıntıdır.

Bu çalışma, desen eğitiminde çizim yapmanın bir nesneyi ya da bir düşünceyi görselleştirmeden daha çok bir fikir üzerine düşünme eylemi olduğunun üzerinde durmuştur. Desen çizimi, biçim oluşturmanın yanında ortaya konan biçimin bir içerikle ilişkilendirilmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada ortaya konan bilgiler, literatür taraması ve eser incelemeleri sonucu edinilmiştir. Araştırmada bahsi geçen konularda tarihsel ve sanatsal kronoloji sırası takip edilmiştir. Ayrıca tarih öncesi dönemden günümüze değin geniş bir tarihsel süreç olduğundan dolayı örnekler çok kısa tutulmuştur. Mağara resimlerinden yazıya geçiş ve sonrasındaki resim ve desen çizimleri bağlamında kısıtlamalar yapılmış, anonim eserlerin yanında Leonardo da Vinci, Francisco Goya, Käthe Kollwitz, William Kentridge ve Fernando Botero gibi sanatçıların eserleri örnek olarak verilmiştir.

"BİR DÜŞÜNME BİÇİMİ" OLARAK DESEN

Sanat, insanlığın görsel ve kültürel bellek oluşturma çabalarından biridir. Resim, Edebiyat, Sinema ve Fotoğraf gibi sanat disiplinlerinin üretimleri her ne kadar birer estetik nesne iseler de diğer bir taraftan insanın oluşturduğu bellek biçimidir. Başlangıçta, sesler/sözler, dans ve belki müzik ardından taklit etme yetisiyle gelişen resim ve diğer boyutları ile sanatın biçimleri, insanlık tarihindeki belgeleyici ve dönüştürücü yerlerini almışlardır.

Bilginin davranışsal bir olgu olduğu düşünüldüğünde, sanat da bilgi üreten davranışsal bir olgudur. Öyleyse sanatın bilgi üretme biçimlerinden biri olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Bilginin üretimi davranışsaldır denildiğinde, bu söylem biçimi zihinsel bir davranış biçimini de kapsamaktadır. Kuşkusuz insanın çizim yapma güdüsü de bu zihinsel sürecin bir parçasıdır ve günümüze değin bu güdü devam etmektedir. Kısa bir öyküden örnek verecek olursak; "Korint Körfezi'ndeki yataklardan birinde yatan bir kadın odun ateşinin ışığında uyumakta olan aşığının profilini seyrediyor. Adamın gölgesi duvara vuruyor. Aşığı şu anda kadının yanında yatıyor, ama gidecek. Şafak vakti savaşa gidecek, ölüme gidecek. Aynı zamanda duvardaki gölgesi, onun yolculuk arkadaşı da onunla birlikte gidecek ve onunla birlikte ölecek. Şu anda henüz gece Kadın korların içinden yansı yanmış bir odun parçası alıyor ve duvara gölgenin konturlarını çiziyor. Bu çizgiler gitmeyecek. Kendisini kucaklamayacaklar ve o bunu biliyor. Ama en azından gitmeyecekler"(Galeano, 2010:58). Eduardo Galeano'nun Resim Çizme Sanat adlı öyküsünden de anlaşılacağı üzere resim yapma güdüsü bir yerde iz bırakma güdüsünden gelmektedir.

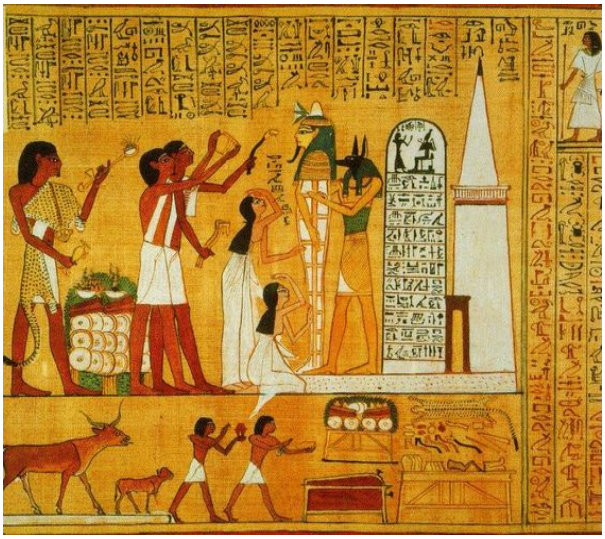
Çevresindekileri gözlemleyen insan deneyimlerini genellikle mağara duvarlarına aktarmıştır. Bu aktarımların ilk örnekleri genellikle tek renk çizimler ya da yumuşak yüzeyler üzerine uygulanan çizimlerden oluşmaktadır. Mağara zeminine ya da duvarlarına kil veya çamur gibi malzemeler sürülerek oluşturulmuş kalıntılar bu

çizimlerin ilk örnekleridir. Sonraları daha sert taş çeşitleriyle kazıma suretiyle yapılan çizimler insanlık tarihine ilk derin izlerini bırakmaya başlamış, resim tarihinin ilk örneklerini oluşturmuştur. Renk veren çeşitli mineralleri topraktan elde edilen renkleri ve kömürü kullanmaya başlayan insan daha karmaşık figürler boyamaya başlamıştır. Avrupa'da kırmızı renk için demir oksit (hematit) kullanıldığı bilinmektedir. Siyah renk için mangan dioksit ve odun kömürü, beyaz için ise kaolin kullanılmıştır.

Resim 1: Hyena painting in the Chauvet Cave, France

Resim 2: Lions painted in the Chauvet Cave, France

Mağara duvarlarındaki çizimler yaşam deneyimleriyle doğru orantılı bir şekilde ilerlemeye başladıkça bu çizimler giderek soyutlaşmaya sembolleşmeye başlamıştır. İnsanın yazı yazma gerekliliği, Yontma Taş devrinden itibaren başladığını arkeolojik bulgular desteklemektedir. Şüphesiz o çağlarda da iletişim bir ihtiyaç olmuş, bu ihtiyacı da resim ve çizgiler karşılamıştır. Nitekim yazının ilk örnekleri de resimlemelerden oluşmaktadır. Bir şeyin miktarını kayıt altına alma ihtiyacını da iplere atılan düğümler ya da yüzeylere çizilen çizgilerle giderilmiştir. Bilgi ve ihtiyaç çoğaldıkça ve üretim arttıkça nesneleri ve soyut düşünceleri anlamlı haline getirmek için şekiller ve semboller üretme ihtiyacı doğmuştur.

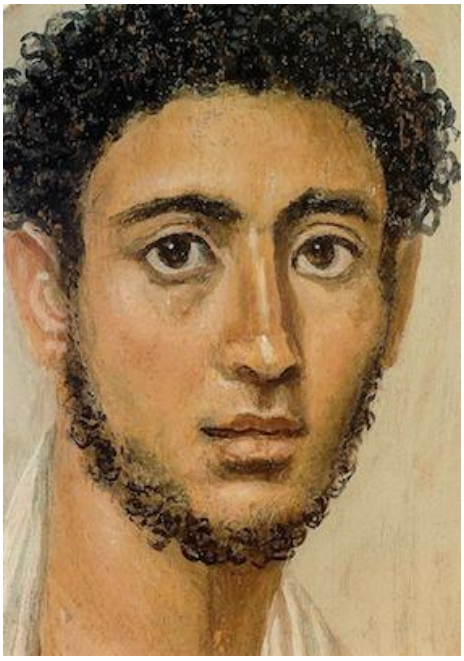


Resim 3: Egyptian Ancient Egypt Art

Resim 4: Sumerians Cuneiform Writing

Yazının geliştiği ilk toplumlara baktığımızda başlangıç olarak Orta Asya ve Orta Doğu'da belirmeye başladığı bilinmektedir. Kuşkusuz yazının gelişimi kısa süreli olmamış, insanın ve sanatın gelişimi gibi evrimsel bir süreçten geçmiştir. Nitekim Asya kıtasındaki dilleri ele aldığımızda daha çok sembolik harflerden oluşan bir yazım sitili gözlemlenmektedir. Japonya'nın en eski yazım sitillerinden biri olan aynı zamanda ideogram olarak

da tanımlanan Kanji[1], Kore yoluyla Çin'den Japonya'ya gelmiştir. Kanji, aynı zamanda yaklaşık iki bin yıllık bilinç birikimin sembolleşmiş halidir. Bu karakterlerin ortaya çıkışı, Mısır Hiyerogliflerinin Sümer yazı sistemine kaynaklık etmesi gibi yüzeylere çizilen resimlerden gelir. Çeşitli objeleri, durumları ve soyut fikirleri karşılayan bu basit resim ve şekillerden ortaya çıkan Kanji, yüzyıllar içerisinde değişerek tamamen soyut birer kavram niteliği kazanmış günümüzdeki haline ulaşmıştır.



Resim 5: Fayyum Portrait 1

Resim 6: Fayyum Portrait 2

Resim 7: Fayyum Portrait 3

[1] Kanji: (Han, Çin hanlığı), (harf, yazı) anlamına gelen iki karakterden oluşan bir kelimedir.

Rönesans dönemine gelene kadar, resim sanatında bir gerileme yaşandığı açıkça görülmektedir. Gotik dönemde ortaya çıkan eserlerde hacim ve formlar adeta mağara döneminde yapılan eserlerden bile geridedir. Bilginin sınırları ortadan kalktığı, Avrupa'da yeniden doğan bu düşünme biçimi adeta sanatı uzun sürmüş bir kış uykusundan uyandırmıştır. Leonardo Da Vinci'nin bilimsel çalışmalarında kullandığı çizimler günümüz tıp eğitiminde bile ilk başlangıç derslerinin kitaplarını bezemektedir.

Resim 8: Leonardo Da Vinci's drawings

Resim 9: Leonardo Da Vinci's drawings

Bilginin kayıt türlerinin hangisine bakarsak bakalım, kayıt altına aldığımız şeyin düşünülmüş bir fikrin kaydı olduğu unutulmamalıdır. Resim, yazı, video ya da ses kaydı bir düşünme biçiminin kaydıdır. Öyleyse desen çizimi de bir şekilde bu kayıtlardan birdir. Herhangi bir şeyin çiziminin yapılması, o şey üzerine düşünmektir. Nitekim desenin de yazının olduğu gibi bir dili ve bir grameri vardır. Gerekli yazım yöntemleri ve gramer bilgisinden yoksun bir sanatçı, doğru bir desen çizemez. Peki, desenin temel elemanlarından biri olan çizginin inandırıcılığı veya gerçekliğin yerini almasının sebebi nedir? Bu sorunun cevabı yine ilkel dönem diye nitelendirdiğimiz tarihsel noktada yatmaktadır. İnsanın düşünme biçimi çevresi ve kendi benliğini kavramasıyla ilintili bir olgudur.

İnsanoğlunun çoğunun çocukluk dönemlerinde yaptığı gibi kola bir saat çizerek saatin temsili olan bir çizime gerçek bir saat gibi davranması yaygın bir durumdur. Galeano'nun Hayal Kurmaya Övgü öyküsündeki gibi bir çocuğun çizgiye yüklediği anlam yerinde bir örnek olacaktır. "Bu olay, Cuzco dolaylarındaki Ollantaytambo kasabasının girişinde geçti. Birlikte olduğum turist topluluğundan biraz ötede tek başına durmuş, uzaktaki taş kalıntılara baktığım sırada, o yörenin çocuklarından biri, sıska ve partal bir şey, yanıma gelip benden bir kalem istedi. Kalemimi ona veremezdim, çünkü bir yığın can sıkıcı not almaktaydım, ama onun avucuna küçük bir domuz resmi çizmeyi önerdim. Haber hemen yayıldı. Çevremi birden bir çocuk yumağı sardı; avazları çıktığı kadar bağırarak, o kirden çatlamış, meşinleşmiş yanık tenli avuçlarına hayvan resmi çizmemi istiyorlardı. Biri atmaca, öbürü yılan istiyor, başkaları da papağan ve baykuşları seçiyordu. Hayalet ve ejderha resmi isteyenler bile çıktı. Derken, bu curcunanın orta yerinde, alçacık boylu, boynu bükük bir yavru, bileğine siyah mürekkeple çizilmiş olan saati gösterdi. "Lima'da oturan amcam yolladı bunu bana," dedi. "İyi işliyor mu bari?" diye sordum. "Biraz geri kalıyor," diye itirafta bulundu (Galeano, 2010:45)". Öyküdeki gibi bir saatin çizimine yüklenen anlam, çizginin düşünme eylemiyle olan yakın ilişkisinden ileri gelmektedir.

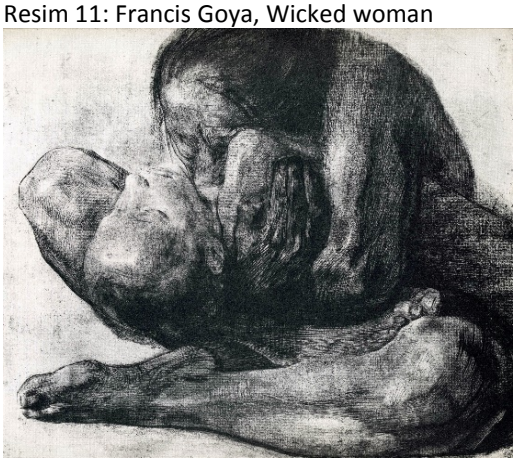
Ne var ki, bilgi üretme biçimleri, belirli bir kayıt altına alma eylemi olmadıkça hiçbir değer taşımamaktadır. Çizginin zaman üzerinde bıraktığı iz aynı zamanda bir tür bellek biçimini oluşturmaktadır ve değeri de buradan gelir. İnsanın yüzeylerde oluşturduğu çizgiler geçmişten günümüze gönderilebilecek kalıcı izlerdir. Böylelikle çizgi, düşünülen bir fikrin geleceğe aktarımını olağan kılmaktadır. Tarihsel belleğimize işleyen olayların kayıtları da bir şekilde çizgiler sayesinde olmuştur. Örneğin Francis Goya, "Savaşın Felaketleri" başlıklı gravür serisinde toplumsal bir yıkımın dehşet verici kayıtlarını bir gazeteci edasıyla tutmuştur. 1808 yılında Fransa ordularının İspanya'ya girmesi ve tahta Napolyon'un kardeşi Joseph Bonaparte'ın çıkmasıyla ispanyada ayaklanmalar meydana gelmiştir. 2 Mayıs'ta başlayan ayaklanmalar Joseph Bonaparte tahttan ininceye ve İspanya özgürlüğünü kazanıncaya altı yıl süren kanlı bir süreç yaşanmıştır. Goya'nın ürettiği gravür dizisi, savaşın

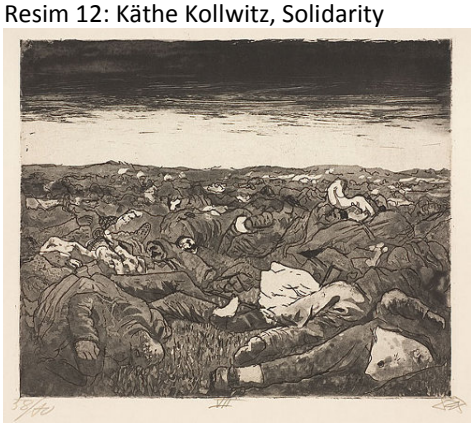
korkunç olayları, açlık, ölüm gibi temaları işlemiştir. Goya'dan günümüze doğru yaklaştıkça aynı tavırla eserler üreten birçok sanatçıya rastlamak mümkündür. Bu sanatçılar arasından Käthe Kollwitz ve Otto Dix'in desenlerinde de görüldüğü üzere 19. yüzyıldan günümüze doğru yaklaştıkça desen çizimleri günlük yaşam, toplumun sosyolojik durumu ve ideolojilerle de ilişki kurmuştur.

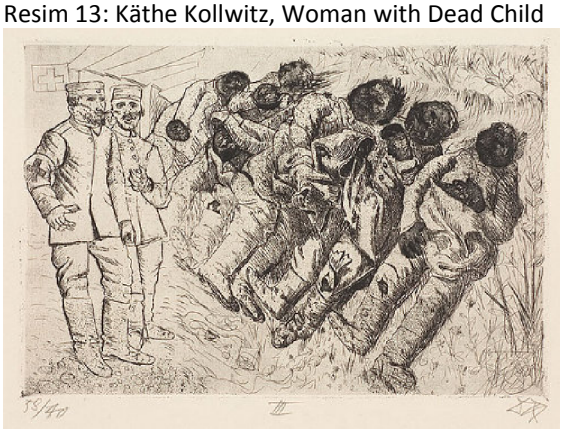
Resim 10: Francis Goya, The Disasters of War

Resim 11: Francis Goya, Wicked woman

Resim 12: Käthe Kollwitz, Solidarity

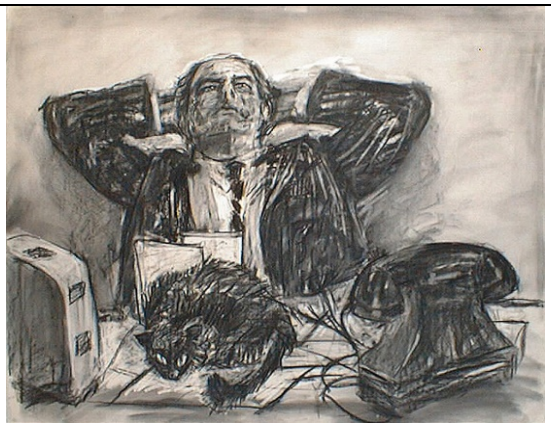

Resim 13: Käthe Kollwitz, Woman with Dead Child


Resim 14: Otto Dix, Evening on the Wijtschaete Plain


Resim 15: Otto Dix, Gas victims

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

Resim 16: William Kentridge, Soho

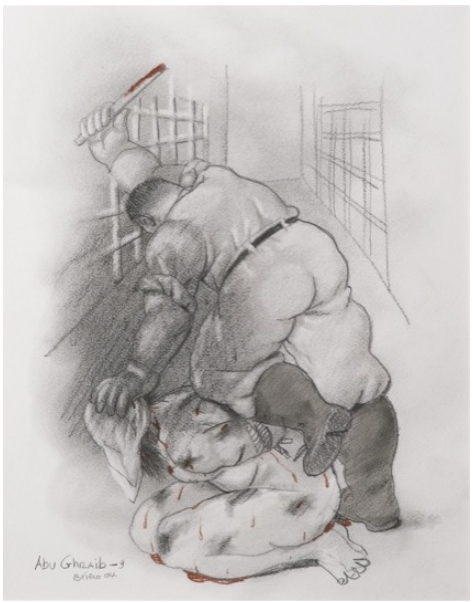


Resim 17: William Kentridge, Soho

Günümüze en yakın desen örneklerine baktığımızda William Kentridge ve Fernando Botero göze çarpmaktadır. Kentridge, Güney Afrika'da uzun süre devam etmiş olan Apartheid dönemini ele alarak desenlerini üretirken yalnızca çizim yapmamış, aynı zamanda bu geleneksel çizim yapma tavrını kameraya alarak başka türlü bir bellek oluşturma biçimi yaratmıştır. Yaptığı her hareketin fotoğrafını çeken sanatçı, "stop motion"[2] tekniğini kullanarak çizim-animasyon biçiminde birçok eser ortaya koymuştur.

Fernando Botero ise 2003 yılında Irak'ta yaşanan işkence olaylarının fotoğraflarını yeniden ele alarak desenler çizmiştir. Sanatçı kendi düşünme biçimi ile olayları gözlemlemiş, fotoğraflardan kendi biçemini oluşturmuştur. Böylelikle fotoğrafın durağan görüntüsü, içerikle biçimin birbirine bağlandığı zihinsel bir süzgeçten geçerek yeniden inşa edilmiştir.

Resim 18: Fernando Botero, Abu Gharib



Resim 19: Fernando Botero, Abu Gharib

[2] Çekilen tek kare resimleri ardı ardına dizip (her saniye için 15-24 kare) oynatılması ile hareket elde edilen animasyon filmi çekim tekniği.

SONUÇ

Desen çizmek, yalnızca görünenin bir benzerini belirli bir yüzeye aktarmak değildir. Desen, bir düşünce çerçevesinde gördüklerimizin, edindiğimiz fikirlerin ya da duyguların bir süzgeçten geçirilerek yüzeyde yeniden inşa edilmesidir. Desen eğitiminde çizimin "bir düşünme biçimi" olarak öğretilmesi kuşkusuz bireyleri sanatçılık yolunda daha doğru bir düşünme davranışına sevk edecektir.

Sonuç olarak, geçmişten günümüze doğru bakıldığında insanoğlu gelişimi sürecince iz bırakma yöntemine başvurmuş ve yeryüzündeki iktidarını düşünme yetisiyle elde etmiştir. Bilginin iktidarını keşfeden insan, onu saklamanın da yollarını aramış, yazıyı keşfetmiştir. Günümüze kadar söz, yazı ve görsel imajlardan oluşan insanlık birikiminin temelleri, çizme-iz bırakma eyleminden temellenmiştir. Öyleyse, insanın bir nesneyi ya da bir düşünceyi çizerek resmetmesi de o durum veya görüntü üzerine bir düşünme eylemi gerçekleştirmesidir. Böylelikle insan, deneyimlerini ve düşüncelerini görünenin daha da derinlerinde anlamlandırmış ve sanat olgusuyla birlikte kendi varlığını sorgulamaya başlamıştır.

KAYNAKÇA

Berger, J. (2004). Görme Biçimleri. İstanbul: Metis Yayınları.

Galeano E. (2010), Kucaklaşmanın Kitabı, İstanbul: Can Yayınları.

Galeano E. (2010), Aynalar, İstanbul: Sel Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ CANLILAR KONUSUNA YÖNELİK ORİGAMİ İLE MODELLEMELERİ

Yrd. Doç. Dr. Zuhal Ünan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Matematik Eğitimi ABD, Samsun
zuhalu@omu.edu.tr

Zeynep Aksan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Samsun
zeynep.axan@gmail.com

Doç. Dr. Dilek Çelikler
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Samsun
dilekc@omu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, canlılar konusunun öğretiminde kullanılmak üzere okul öncesi öğretmen adayları tarafından origami ile modeller oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören toplam 30 gönüllü öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına origami ile çeşitli hayvan ve çiçek modellerinin nasıl katlanacağına dair bilgi verilerek öğretmen adaylarının modeller oluşturmaları istenmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının origami etkinliklerini faydalı ve eğlenceli, el becerisini geliştirici, ilgi çekici, yaratıcılığı arttıran ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olan uygulamalar olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, Okul Öncesi öğretmen adaylarının pek çok konunun öğretiminde origami modellerinden faydalanılabileceğini ve eğitimin her kademesine uygun olabileceği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Model, modelleme, origami, okul öncesi eğitimi.

THE MODELLING OF LIVING BEINGS WITH ORIGAMI BY PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES

Abstract

The aim of this study was to assess preschool teacher candidates' view on the forming and use living being models through origami for teaching the subject of living beings in preschool. The study was conducted with 30 volunteering teacher candidates in the third year of their education at Faculty of Education, Department of Preschool Teaching at Ondokuz Mayıs University. The preschool teacher candidates taking part in the study were first informed on how they could fold paper to create various animal and flower models through origami, and then requested to form the models themselves. The study results indicated that most of the teacher candidates considered origami activities as beneficial, entertaining, and interesting, and thought that these activities help develop manual skills and increase creativity. They also described that origami is likely to help facilitate teaching activities. Furthermore, many of the preschool teacher candidates described that origami models can be used in the teaching of many other subjects, and that they constitute useful and suitable tools for every level of education.

Keywords: Model, modelling, origami, pre-school education.

GİRİŞ

Origami, Japon kültüründe "*ori*" katlamak, "*kami*" kağıt anlamına gelen iki sözcüğün birleşmesiyle oluşmuş bir sözcük olup kağıt katlama sanatı olarak bilinmektedir (Yoshioka, 1963; Franco, 1999; Beech, 2009) . Origaminin ilk ortaya çıkış yeri hakkında tartışmalar olsa da Japon kültürü ile popüler olmaya başlaması nedeniyle Japon kağıt katlama sanatı olarak bilinmektedir (Engel,1989; Fuse, 1992).

Günümüzde origami, Japonların geleneksel sanatları olmaktan çıkıp eğitimde kullanılan önemli bir öğretim aracı olmuştur. Origami, öğrencide bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin gelişmesini sağlar (Golan & Jackson, 2010). Eğitimde origaminin kullanılmasının, çocukların motor, zeka ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine önemli katkısı olduğu belirtilmektedir (Tuğrul ve Kavici, 2002).

Origami, çeşitli modellerin yapımı sırasında öğrencilerin eğlenerek yaratıcılıklarını geliştirirken aynı zamanda farklı bakış açıları kazanabilmelerini ve tutarlılık gösterebilmelerini (Edwards & Springate,1995; Tuğrul ve Kavici 2002; Kavici, 2005), duygu ve düşüncelerini ifade etme şansı vererek güven duygusunun gelişmesini (Fox & Berry, 2001; Reyner, 2001; Levenson, 2002) sağlamaktadır. Aynı zamanda origami, hedeflenen noktaya ulaşabilmek için sabrı ve insanlarla iletişim kurmayı, gözlem, işbirliği yapmayı geliştirerek yardımlaşmayı öğretir (Tuğrul & Kavici, 2002). Ayrıca origami, öğrenciye bir kağıdın şeklini değiştirmeye yönelik farklı yolların varlığını öğreterek öğrencinin problem çözme becerisini geliştirir (Levenson, 2002). Origami, öğrencilerin görsel becerilerini geliştirir ve derslere olan tutumunu olumlu etkiler. Ayrıca, çocukların küçük kas ve görsel algı becerinin gelişiminde ve temel matematiksel kavramları öğrenmelerinde faydalıdır (Kavici, 2005; Sze, 2005a,b; Boakes, 2009). Origami etkinlikleri, öğrencilerin sözlü olarak ifade edilenleri anlamak, soru sormak, cevap vermek, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, komut vermek ve sıralama yapmak gibi amaçlar için dili etkili bir biçimde kullanmalarına olanak sağlaması açısından da önem arz etmektedir (Shumakov & Shumakov, 2000a,b; Cipoletti & Wilson, 2004; Kavici, 2005).

Fene ilişkin pek çok kavram okul öncesi dönemde oluşmaya başlamaktadır (Lind, 1999; Kalley & Psillos, 2001). Fen, çocukların doğal merakını geliştirir ve gelecekteki keşiflerine öncülük eder (Eliason & Jenkins 2003). Fen eğitiminde, bilimsel bilgi ile ilgili anlayışların doğru bir şekilde yerleşmesi açısından somut materyal kullanımının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Modeller, nesne ve kavramların basit formalarını oluşturmak, olayları görselleştirmek ve bilimsel olgulara açıklamalar sağlamak için kullanılır (Gilbert Boulter, & Rutherford, 1998; Coll, 2006) ve fen eğitimini birçok yönden desteklemesi açısından önemlidir (Justi & Gilbert, 2002; Saari & Viiri, 2003; Oh & Oh, 2011).

Çocuklarda, temel fen kavramlarının okul öncesi dönemde oluşmaya başlaması nedeniyle fen konularının öğretiminde modellerin kullanılması etkili bir fen eğitimi için önemlidir. Bu çalışmada, canlılar konusunun öğretiminde kullanılmak üzere okul öncesi öğretmen adayları tarafından origami ile modeller oluşturulması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile origaminin eğitimde kullanılmasının önemine vurgu yapılarak gelecek nesilleri yetiştirecek olan okul öncesi öğretmen adaylarının modeller ile ilgili anlayışlarının geliştirilmesine katkı ve alan yazına derinlik sağlanacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan (Karasar, 2011) genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören toplam 30 gönüllü öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, bireylerin benzer özelliklere sahip olması dikkate alınmaktadır (Cristensen, Johnson & Turner, 2015). Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına origami ile çeşitli hayvan ve çiçek modellerinin nasıl katlanacağına dair bilgi verilerek öğretmen adaylarının modeller oluşturmaları istenmiştir. Origami eğitimi ve öğretmen adaylarının model uygulamaları 4 ders saatinde yaptırılmıştır. Çalışma kapsamında okul öncesi

öğretmen adaylarına kelebek, köpek, kuş, balık, kurbağa ve çiçeğin origami ile nasıl modelleneceği konusunda bilgi verilmiş, daha sonra öğretmen adaylarının modeller oluşturmaları istenmiştir. Eğitim ve uygulama sonunda öğretmen adaylarına origami eğitimi, origami uygulamaları, mesleki hayatlarında origami uygulamalarına ve origaminin okul öncesi eğitiminde kullanımının önemine yönelik 4 açık uçlu soru ile görüşleri alınmıştır. Açık uçlu sorular ile elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir Öğretmen adaylarının isimleri saklı tutularak "F1, F2…Fn" şeklinde kodlanıp sorulara verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara bulgular kısmında yer verilmiştir.

Kelebeğin origami ile modellenmesi

Origami ile kelebek modeli oluşturmak için önce öğretmen adaylarından kare kağıt oluşturmaları istenir. Oluşturulan kare kağıt üzerine waterbomb base katlama yapılır. Daha sonra oluşan üçgenin tepe noktası orta noktası ile çakıştırılıp her iki yandan katlanır. Model ters çevrilip şekillendirilir. Kritik noktalar referans alınıp, katlanır. Biçim verilerek model tamamlanır.

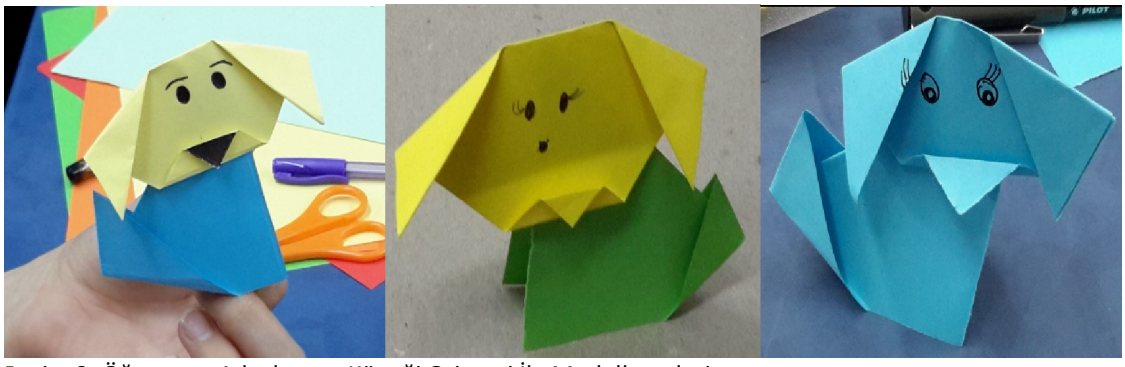
Okul öncesi öğretmen adaylarının kelebeği origami ile modellemelerine örnekler Resim 1'de verilmiştir.

Resim 1: Öğretmen Adaylarının Kelebeği Origami İle Modellemeleri

Köpeğin origami ile modellenmesi

Origami ile köpek modeli oluşturmak için önce öğretmen adaylarından iki farklı kare kağıt oluşturmaları istenir. İlk kare kağıt köşegen doğrusu boyunca katlanır. Üçgenin iki köşesi simetrik olacak şekilde ters yönde katlanıp, diğer köşesi biçimlendirilir. İkinci kağıt köşegen doğrusu boyunca katlanıp, bir köşesi ters çevrilir. Model birleştirilerek köpek tamamlanır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının köpeği origami ile modellemelerine örnekler Resim 2'de verilmiştir.

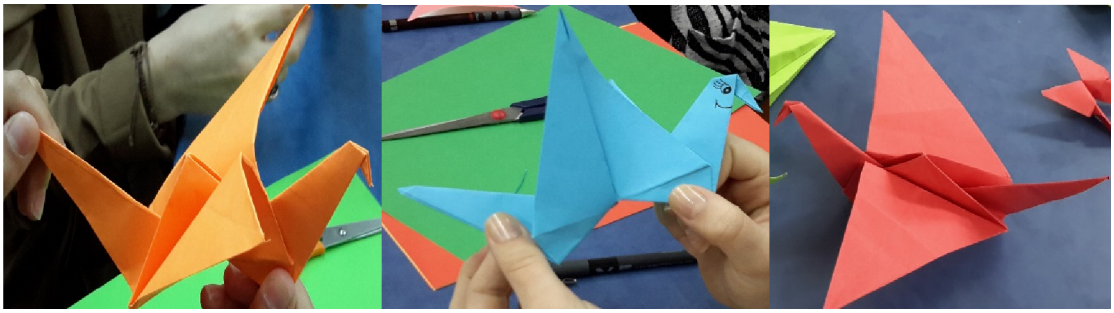


Resim 2: Öğretmen Adaylarının Köpeği Origami İle Modellemeleri

Kanatlı Kuşun Origami İle Modellenmesi

Origami ile kanatlı kuş modeli oluşturmak için önce öğretmen adaylarından kare oluşturmaları istenir. Oluşturulan kare kağıt üzerine preliminary base katlama yapılır. Daha sonra "bird base" katlama yapılır. Model şekillendirilerek kuş tamamlanır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kanatlı kuşu origami ile modellemelerine örnekler Resim 3'te verilmiştir.

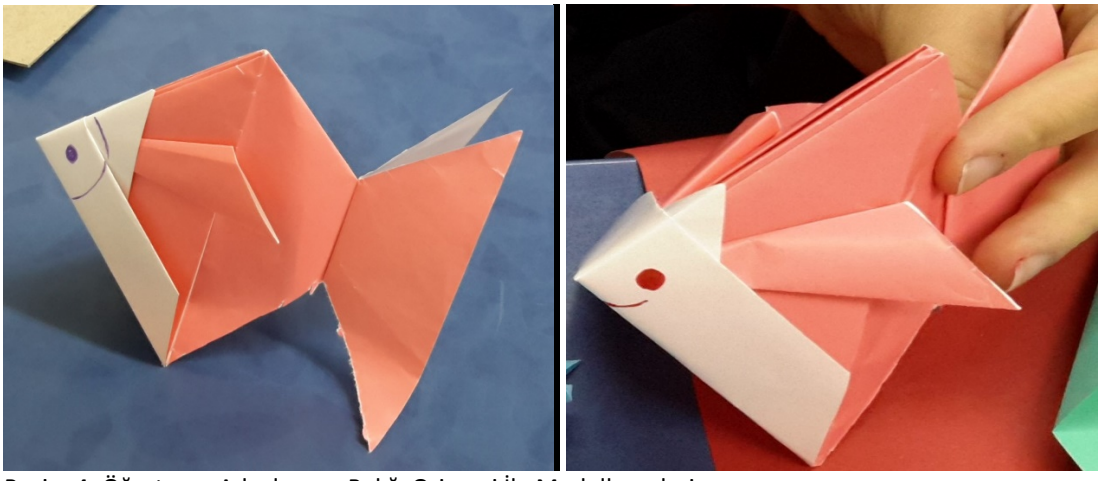


Resim 3: Öğretmen Adaylarının Kanatlı Kuşu Origami İle Modellemeleri

Balığın Origami İle Modellenmesi

Origami ile balık modeli oluşturmak için önce öğretmen adaylarından kare oluşturmaları istenir. Oluşturulan kare katlanarak orta noktasını bulunur. Daha sonra karenin bir köşesi orta noktası ile birleştirip köşegen doğrusu boyunca katlanır. Karenin hareketli köşeleri ters yönde katlanır. Model biçimlendirilerek Samurai Helmet şapka katlanır. Samurai Helmet modeli kaydırılıp bir köşesi katlanır. Katlanan köşenin alt kısımlarından kesilip, bir katı ters çevrilirse balık tamamlanır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının balığı origami ile modellemelerine örnekler Resim 4'te verilmiştir.

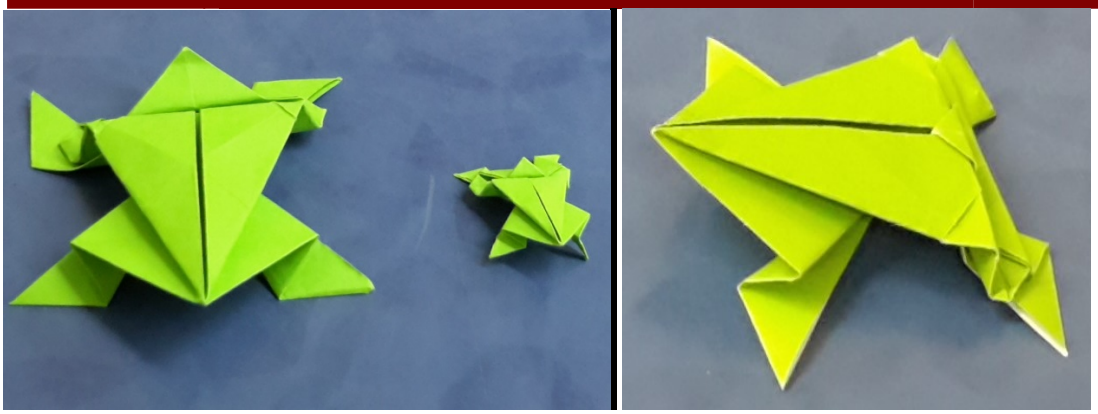


Resim 4: Öğretmen Adaylarının Balığı Origami İle Modellemeleri

Zıplayan Kurbağanın Origami İle Modellenmesi

Origami ile kelebek modeli oluşturmak için önce öğretmen adaylarından 1:2 oranında kağıt oluşturmaları istenir. Daha sonra iki yönlü waterbomb base katlama yapılıp, biçimlendirilir. Model ters çevrilip, deltoid oluşturulur. Şekil verilip zıplayan kurbağa tamamlanır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının zıplayan kurbağayı origami ile modellemelerine örnekler Resim 5'te verilmiştir.

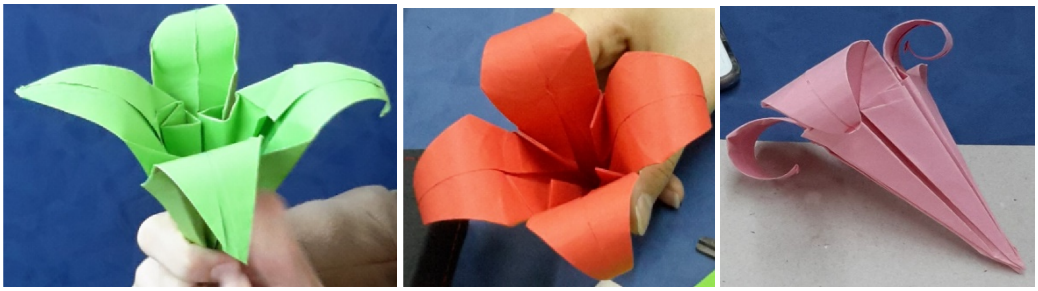


Resim 5: Öğretmen Adaylarının Kurbağayı Origami İle Modellemeleri

Zambak Çiçeğinin Origami İle Modellenmesi

Origami ile çiçek modeli oluşturmak için önce öğretmen adaylarından kare oluşturmaları istenir. Oluşturulan kare kağıt üzerine preliminary base katlama yapılır. Daha sonra çatı üzerine frog base katlama yapılır. Aynı işlem dört kez tekrarlanır. Her bir katlama için ikinci aşama tekrar edilip yeniden biçimlendirilir. Oluşan model yeni bir deltoide dönüştürülür. Model şekillendirilip, tamamlanır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının zambak çiçeğinin origami ile modellemelerine örnekler Resim 6'da verilmiştir.



Resim 6: Öğretmen Adaylarının Zambak Çiçeğini Origami İle Modellemeleri

BULGULAR

Okul Öncesi öğretmen adaylarına "***Yapılan origami eğitimi ile ilgili görüşlerinizi yazınız.***" sorusu sorulmuş ve verdikleri cevapların frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Origami Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri

Cevaplar	Cevaplama Sıklığı (f)
Eğlenceli	30
Faydalı	30
El becerisini geliştirici	24
Zevkli	23
İlgi çekici	21
Yaratıcılığı arttırıcı	20
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olan	12

Tablo 1 incelendiğinde, Okul Öncesi öğretmen adaylarının hepsi origami etkinliklerini faydalı ve eğlenceli, büyük çoğunluğunun da el becerisini geliştirici, ilgi çekici, yaratıcılığı arttıran etkinlikler olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca Okul Öncesi öğretmen adaylarının bir kısmının origami etkinliklerini öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olan uygulamalar olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının origami etkinlikleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Çok faydalı ve eğlenceliydi etkinlikler. Modelleri katlarken çok eğlendim. Çok zevkliydi. Çocuklar için de çok eğlenceli olacağını düşünüyorum." (F7)
"Modeller, katlamalar çok eğlenceli, çok zevkli ve ilgi çekiciydi. El becerisini geliştiren etkinlikler bunlar. Öğrencilerin konuları öğrenmesini de kolaylaştıran etkinlikler." (F11)
"Öncelikle yaratıcılığı ve el becerisini geliştirdiğini düşünüyorum. Ben kağıt katlarken çok eğlendim. Bence çok faydalı etkinliklerdi." (F19)

Okul Öncesi öğretmen adaylarına "***Origami modellerinin uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinizi yazınız.***" sorusuna verdikleri cevapların frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Origami Modellerin Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri

Cevaplar	Cevaplama Sıklığı (f)
Kolay bulunan malzemelerle yapıldığından uygulamalar kolayca yapılabilir	27
Pek çok konunun öğretiminde kullanılabilir özellikte	26
Eğitimin her kademesinde kullanılabilir	24
İşlem basamakları fazla olan modellerin katlamaları zor olabilir	13

Tablo 2 incelendiğinde, Okul Öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun oluşturulan origami modellerinin kağıt, makas gibi kolayca bulunabilen malzemelerle yapılmasının uygulama kolaylığı sağladığını, pek çok konunun öğretiminde origami modellerinden faydalanılabileceğini ve eğitimin her kademesine uygun olabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca Okul Öncesi öğretmen adaylarının bir kısmının bazı origami modellerinin işlem basamaklarının fazla olması açısından katlamaların uygulanabilirliği açısından daha zor olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının origami etkinlikleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.
"Origami için kağıt ve makas yeterli. Öğretmenler ve öğrenciler için bu avantaj." (F2)
"Sadece okul öncesi çocuklarda değil bence ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri içinde çok güzel, uygun uygulamalar." (F18)
"Origami, pek çok konuyu öğretmek için bence uygun. Bazı modellerin işlem basamakları fazla olduğundan zor katlanabiliyor. Ama buna rağmen çok zevkli." (F22)

Okul Öncesi öğretmen adaylarına "***Origami uygulamalarının okul öncesi eğitimindeki önemini yazınız.***" sorusuna verdikleri cevapların frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Origami Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitimindeki Önemi Hakkındaki Görüşleri

Cevaplar	Cevaplama Sıklığı (f)
Çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlar	30
Çocukların el becerisini geliştirir	26
Çocuklar için fen konularının daha ilgi çekici hale gelir	24
Çocukların daha kolay öğrenmesini sağlar	23
Çocukların yaratıcılığını arttırır	19
Çocukların fene olan merakını arttırır	18
Çocukların fene karşı tutumlarını olumlu yönde etkiler	16

Tablo 3 incelendiğinde, Okul Öncesi öğretmen adaylarının tümü origami uygulamalarının, okul öncesi dönemindeki çocuklarda eğlenerek öğrenmeleri sağlayacağını ifade ettikleri belirlenmiştir. Okul Öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun origami uygulamalarının çocukların el becerisini geliştirmesi, yaratıcılıklarını arttırması, kolay öğrenmelerini sağlaması, çocuklar için fen konularının daha ilgi çekici hale getirmesi, fene olan meraklarını arttırması ve fene karşı olumlu tutum geliştirmeleri bakımından önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının origami uygulamalarının okul öncesi eğitimindeki önemi ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Benim için çok eğlenceli etkinliklerdi. Çocuklar için daha da eğlenceli olur. Hem öğrenip hem eğlenirler. Yaratıcılıkları, el becerileri artar. Konuları kolay öğrenirler." (F25)
"Bence fen konularında kesinlikle origami kullanılmalı. Çocuklar için hem ilgi çekici hem de merak uyandırıcı olur. Genelde fen konularının anlaşılması zor olduğundan çocuklar feni pek sevmezler. Bence origami feni sevdirir çocuklara." (F29)

Okul Öncesi öğretmen adaylarına "***Mesleki hayatınızda origami modelleri oluştururken nelere dikkat edersiniz?***" sorusuna verdikleri cevapların frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Hayatlarında Origami Modelleri Oluştururken Nelere Dikkat Edecekleri Noktalar Hakkındaki Görüşleri

Cevaplar	Cevaplama Sıklığı (f)
Çocukların katlayabilecekleri modelleri seçerdim	28
Kazanımlara uygun olmasına dikkat ederim	27
Çocukların ilgisini çekebilecek modelleri oluşturmaya dikkat ederim	22
İşlem basamaklarının fazla olmamasına dikkat ederim	14
Renkli kağıtlar ve süslemelerle modeller oluşturmaya dikkat ederim	12

Tablo 4 incelendiğinde, Okul Öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun mesleki hayatlarında origami modelleri oluştururken çocukların katlayabilecekleri ve ilgilerini çekebilecek modelleri seçmeye, modellerin kazanımlara uygun olmasına dikkat edeceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, Okul Öncesi öğretmen adaylarının bir kısmının origami modellerindeki işlem basamaklarının fazla olup olmamasına ve renkli kağıtlar ve süslemelerle modelleri oluşturmaya dikkat edeceklerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının origami etkinlikleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.
"Öğretmen olduğumda kesinlikle origami yaptıracağım öğrencilerime. Onların da katlayabileceği modelleri öncelikle seçeceğim. Tabi onlar için ilgi çekici modeller olması ve öğrenci kazanımlarına uygun olması da önemli. Zor modelleri ise ben katlayarak göstereceğim onlara." (F4)
"Bazı modellerin katlamaları uzun. Bu modelleri çocuklar katlayabilir mi bilemiyorum. Onlara daha basit modeller katlatabilirim. Renkli kağıtlar katlamalarını sağlarım. Pullarla modelleri süsleyerek onlar için hem oyun hem öğrenme aracı olmasını sağlayabilirim." (F13)

SONUÇ

Çalışma sonucunda, çalışma kapsamında verilen origami eğitimi sonrası, öğretmen adaylarının kelebek, uçan kuş, zıplayan kurbağa, çiçek, köpek, balık modelleri oluşturmaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının okul öncesi seviyesindeki çocuklara canlılar konusunun öğretiminde kullanabilecekleri origami ile modeller oluşturma becerisinin kazandırıldığı görülmüştür. Origami etkinliklerinde, canlılar konusunun öğretimine yönelik çeşitli renklerde kağıtlarla oluşturulan hayvan ve çiçek modellerinin okul öncesi çocuklar için ilgi çekici ve eğitici materyaller olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmen adaylarının yapılan origami etkinliklerine yönelik olumlu görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının origami etkinliklerini faydalı ve eğlenceli, el becerisini geliştirici, ilgi çekici, yaratıcılığı arttıran ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olan uygulamalar olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Brady (2008)'nin kâğıt katlama etkinlikleri ile matematik öğretiminde öğrencilerin tepkilerini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak ele aldığı çalışmasında da, öğrencilerin origami etkinliklerini çok eğlenceli ve faydalı olduğuna dair cevaplar verdikleri görülmektedir.

Çalışma sonucunda, Okul Öncesi öğretmen adayları oluşturulan origami modellerinin kağıt, makas gibi kolayca bulunabilen malzemelerle yapılmasının uygulama kolaylığı sağladığını, pek çok konunun öğretiminde origami modellerinden faydalanılabileceğini ve eğitimin her kademesine uygun olabileceği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Okul Öncesi öğretmen adaylarının bazı origami modellerinin işlem basamaklarının fazla olması açısından katlamaların uygulanabilirliği açısından daha zor olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, Okul Öncesi öğretmen adaylarının, origami uygulamalarının, okul öncesi dönemindeki çocuklarda eğlenerek öğrenmeleri sağlayacağı, origami uygulamalarının çocukların el becerisini geliştirmesi, yaratıcılıklarını

arttırması, kolay öğrenmelerini sağlaması, çocuklar için fen konularının daha ilgi çekici hale getirmesi, fene olan meraklarını arttırması ve fene karşı olumlu tutum geliştirmeleri bakımından önemli olduğunu görüşünde oldukları görülmektedir. Takıcak (2012)'ın, öğretimde origaminin kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve geometriye karşı tutumlarına etkisini araştırdığı, Şimşek (2012)'ın geometrik cisimler konusun origami destekli aktivitelerle öğretilmesinin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışması çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul Öncesi öğretmen adayları, mesleki hayatlarında origami modelleri oluştururken çocukların katlayabilecekleri ve ilgilerini çekebilecek modelleri seçmeye, modellerin kazanımlara uygun olmasına, origami modellerindeki işlem basamaklarının fazla olup olmamasına ve renkli kağıtlar ve süslemelerle modelleri oluşturmaya dikkat edeceklerini belirttikleri görülmektedir.

Origaminin, çocukların bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin gelişimine etkisi ve eğitimdeki önemi göz önüne alınırsa, okul öncesi öğretmen adaylarının origami becerisini kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların fene yönelik olumlu tutum geliştirmeleri konusunda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Davies & Howe, 2003). Fen eğitiminde modellerin kullanılmasının, çocukların ilgisinin çekilmesi ve bu ilginin korunması, fen öğrenmekten zevk almalarının sağlanması, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Origami ile çocukların eğlenerek feni öğrenmeleri, fene yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

Beech, R. (2009). *The practical illustrated encyclopedia of origami: The complete guide to the art of paper folding*. London: Lorenz Books.

Brady, K. (2008). *Using paper-folding in the primary years to promote student engagement in mathematical learning*. M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 77-83.

Boakes, N. (2008). Origami-mathematics lessons: Paper folding as a teaching tool. *Mathidues*, 1(1), 1-9.

Cipoletti, B. & Wilson, N. (2004). Turning origami into the language of mathematics. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 10(1), 26-31.

Coll, R.K. (2006). The role of models, mental models and analogies in chemistry teaching. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison & S. M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and Analogy in Science Education* (Vol. 30, pp. 65-77). Printed in the Netherlands. Springer.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. 2015. *Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Research methods, design, and analysis)*. In Ahmet Alpay (Translation Ed.). Ankara: Anı.

Davies, D., & Howe, A. (2003). *Teaching science and design and technology in the early years*. London: David Fulton Publishers.

Edwards, C.P., & Springate, K.W. (1995) Encouraging creativity in early childhood classrooms. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Retrieved online from <http:// www. ed. Gov /databases/ ERIC_Digests/ed389474.html>

Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.

Engel, P. (1989). *Folding the universe*: *Origami from angelfish to zen*. New York: Random House.

Fox, J.E. & Berry, S. (2001). Art in early childhood: Curriculum connections. Retrieved online from http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=113&PrintVersion=4 \n\n

Fuse, T. (1992). *Spirals chikuma books*. Tokyo: Co. Ltd.

Franco, B. (1999). *Unfolding mathematics with unit origami*. Emeryville: Key Curriculum Press.

Gilbert, J. K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998). Models in explanations, part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20(1), 83-97. doi: 10.1080/0950069980200106

Golan, M., & Jackson, P. (2010). Origametria: A program to teach geometry and to develop learning skills using the art of origami. Retrieved online from http://www.emotive.co.il/origami/db/pdf/996_golan_article.pdf

Justi, R. S., & Gilbert, J. K. (2002a). Modelling, teachers' views on the nature of modelling, and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24(4), 369-387. doi: 10.1080/09500690110110142

Kalley, M., & Psillos D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understanding of elementary science concepts and of ıssues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.

Kavici, M. (2005). *Gelişimsel Origami Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının çok boyutlu gelişimlerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Levenson, G. (2002). The educational benefits of origami. Retrieved online from http://www.informeddemocracy.com/sadako/fold/edbens.html

Lind, K.K. (1999). Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills. In American Association for the Advancement of Science (AAAS). *Dialogue on early childhood science, mathematics, and technology education.* Washington, DC: AAAS, pp. 73-83.

Oh, P.S., & Oh, S.J. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1109-1130.

Reyner, A. (2001). Seven good things for you to know about how the arts help children grow. Retrieved online from http://www.earlychildhood.com/ Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=257&PrintVersion=44

Saari, H., & Viiri, J. (2003). A research-based teaching sequence for teaching the concept of modelling to seventh-grade students. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1333-1352. doi: Doi 10.1080/0950069032000052081

Shumakov, K., & Shumakov, Y. (2000a). Left brain and right brain at origami training. Retrieved online from http://self-help-self-improvement.knoji.com/why-you-should-adopt-origami-for-skill-development-among-children/

Shumakov, K., & Shumakov, Y. (2000b). Functional interhemispheric asymmetry of the brain in dynamics of bimanual activity in children 7-11 year old during origami training. PhD thesis, Rostov State University. Retrieved online from http://www.oriland.com/oriversity/lecture.php?category=benefits&ID=02

Sze, S. (2005a). *An analysis of constructivism and the ancient art of origami*. Allied Academies International Conference, Proceedings of the Academy of Creativity and Innovation, 2,(1), 5-8. Retrieved online from http://www.sbaer.uca.edu/research/allied/2005memphis/creativity%20and%20innovation/2%20%20origami.pdf

Sze, S. (2005b). *Math and mind mapping: Origami construction*. Dunleavy: Niagara University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490352). Retrieved online from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490352.pdf

Şimşek, M. (2012). *Geometrik cisimler konusunun origami destekli etkinlikler ile öğretiminin başarıya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Takıcak, M. (2012). *Origami etkinliklerine dayalı öğretimin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin üçgenler ünitesindeki akademik başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Tuğrul, B. ve Kavici, M. (2002). Kağıt katlama sanatı ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-17.

Yoshioka, R. (1963). Fold paper to learn geometry. *The Science News-Letter,* 83(9), 138-139.