Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TEMAS ENGELLERİ İLE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yrd. Doç. Dr. Özlem Tagay
Mehmet Akif Üniversitesi
ozlemtagay@gmail.com

Doç. Dr. Firdevs Savi Çakar
Mehmet Akif Üniversitesi
firdevssavi@hotmail.com

Doç. Dr. Perihan Ünüvar
Mehmet Akif Üniversitesi
punuvar@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin temas engelleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 217 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %65'i (n=140) kadın, %35'i (n=77) erkektir. Araştırmanın verileri Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Temas Engelleri Ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre temas engelleri alt ölçekleri olan temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrası psikolojik iyi oluşun %24'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde temas ve tam temas engellerinin psikolojik iyi oluşu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, bağımlı temas engelinin ise pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik iyi oluş, temas engelleri, üniversite öğrencileri.

THE RELATIONSHIP BETWEEN CONTACT DISTURBANCES AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The objective of this research is to analyze the relationship between contact disturbances and psychological well-being of university students. The data of the study were collected from a total of 217 university students including 140 female and 77 male in Mehmet Akif Ersoy University. The data were obtained using the Gestalt Contact Disturbances Scale and Psychological Well-Being Scale. In the analysis of the data Pearson Moments Multiplying Correlation Coefficient and the Standard Multiple Regression Analysis were used. According to the research findings, it was found that contact and full contact disturbances significantly predicted psychological well-being negatively. Also dependent contact disturbance significantly predicted psychological well-being positively.

Keywords: Psychological well-being, contact disturbances, university students.

GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır ve bu ihtiyaçlar yeme içme gibi fiziksel ihtiyaçlar olduğu gibi diğerleriyle iletişim kurmak gibi sosyal ihtiyaçlar açısından çok çeşitlidir. Bireyler ihtiyaçlarını karşılamak için çevresindeki kişilerle de temas kurmak durumundadır. Temas kavramı Gestalt Terapinin önemli kavramlarından birisidir.

Gestalt terapinin en önemli amaçlarından birisi danışanların farkındalıklarını artırarak hem kendi iç dünyaları hem de dış dünyaları ile sağlıklı temas kurmalarını sağlamaktır (Corey, 2008). Temas bireyin hem kendisi ile hem çevresi ile teması şeklindedir. Bireyler bütün duyu organlarını kullanarak temas kurabilirler. Gestalt terapide şekli oluşturan ön planda olan temastır. Temas biçimleri kişilik özelliğinden çok kişiliğin gelişimsel süreci ile ilgilidir. Bir temas biçimi büyümeye gelişmeye yardım ederken bir diğeri yardım etmeyebilir. Kişinin kendisi ve başkaları ile temasında ortaya çıkan ilişki çarpıtmaları, temasın yön değiştirmesi temas engelleri olarak adlandırılmaktadır (Goldstein, Krasner ve Garfield, 1989; Jacobs, 2007; Voltan-Acar, 2006).

Bu araştırmada ele alınan temas engelleri Gestalt Temas Engelleri Ölçeğinin dört alt ölçeğini içermektedir. Bu alt ölçekler temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrası engelleridir. Temas engeli alt boyutunda yer alan engel dışa yansıtma; tam temas engeli boyutunda yer alan engeller kendine çevirme ve yön değiştirme; bağımlı temas engelinde yer alan engeller sınırların yokluğu ve yardım eden sendromu ve temas sonrası engelinde yer alan engel ise çekilmedir. Genel olarak temas engelleri bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve çevresiyle iyi ve sağlıklı temas kurmasını engeller (Tagay ve Voltan-Acar, 2012).

Temas engelleri yüksek bireyler başkalarıyla olan ilişkilerinden doyum alamadıkları gibi kendilerinin ve başkalarının beklentilerinin de farkında değildirler. (Tagay ve Voltan-Acar, 2012). Tagay (2015) tarafından yapılan çalışmada temas engelleri, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya koyan bir model değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre temas engellerinin alt boyutlarından temas, tam temas engeli ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca bağımlı temas ve temas sonrası ile benlik saygısı arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Clarkson (1994) ve Kirchner (2000)'e göre temas engelleri yüksek olan kişilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri de olumsuzdur. Ayrıca bu kişiler başkalarıyla kurduğu ilişkilerde de karşı tarafı suçlayıcı bir eğilim gösterirler, bununla birlikte sorumluluk almaktan kaçarlar ve özerklikten yoksundurlar. Potgieter (2006)'e göre bireyin ihtiyaçlarını karşılamak adına kendisiyle ve çevresiyle sağlıklı temas kurabilmesi kişinin kendi sağlığı, gelişimi ve en önemlisi iyi oluş düzeyi için önemlidir Bu bakış açısıyla temas engelleri yüksek olan kişinin psikolojik iyi oluş düzeyinin düşük olması beklenmektedir.

Psikolojik iyi oluş kavramını açıklamak için öncelikle iyi oluş kavramından bahsetmek yararlı olacaktır. İyi oluş (well-being) konusunda yapılan çalışmaların ise genellikle iki gelenek üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunlardan birisi olumlu duyguların varlığı, olumsuz duyguların yokluğu şeklinde tanımlanan ve mutluluk üzerine odaklanan (hazcılık) hedonizmdir. Hazcılığı içeren bu bakış açısı öznel iyi oluşa karşılık gelmektedir. Bir diğeri ise yaşamı tam, derin ve doyum verici şekilde yaşamaya odaklanan eudomonismdir. Bu bakış açısı ise psikolojik iyi oluşa karşılık gelmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Öznel iyi oluş bireyin yaşamını duygusal ve bilişsel anlamda değerlendirmesini içerirken, psikolojik iyi oluş bireyin varoluşsal mücadelelerini yönetebilmesini içerir. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek bireyler kendilerini kabul eden, özerk, yaşam amacı olan ve diğerleri ile pozitif ilişkiler kurabilen kişilerdir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Ryff 1989 yılında yaşam boyu gelişim kuramcılarının görüşlerinde de yola çıkarak Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli'ni geliştirmiştir. Bu modelde Maslow'un kendini gerçekleştirme, Rogers'ın tam işlevli kişi, Jung'un bireyselleşme, Allport'un olgunluk, Erikson'un psikososyal gelişim evreleri, Jahoda'nın olumlu ruh sağlığı ölçütleri konusundaki görüşlerinden etkilenildiği görülmektedir. Ryff'ın geliştirdiği çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli altı psikolojik boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; bireyin kendine karşı olumlu tutumlarını ifade eden kendini kabul, bireyin büyüme ve gelişme potansiyelini ifade eden kişisel gelişim, başkalarıyla güven ve samimiyete dayalı ilişki geliştirmeyi ve sürdürmeyi ifade eden diğerleriyle olumlu ilişkiler geliştirme, kişinin kendi ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamak için çevresini şekillendirmesini içeren çevresel hakimiyet, bireyin yaşamındaki mücadelelerinde anlam bulmasını ifade eden yaşam amacı ve kendi kendine karar verme sürecini içeren otonomi veya özerklik şeklindedir. Psikolojik iyi oluşun bu boyutları bireylerin yaşamda olumlu yönde işlevde bulunma sürecinde karşı karşıya gelebilecekleri farklı mücadeleleri içermektedir.

Alan yazın incelendiğinde psikolojik iyi oluş konusunda yapılan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Cenkseven ve Akbaş (2007) çalışmalarında dışadönüklük ve nevrotizm kişilik özelliklerinin, öğrenilmiş güçlülüğün ve psikolojik iyi oluşun en önemli yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Erdem ve Kabasakal (2015) psikolojik iyi olma ile yetişkin bağlanma boyutları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında psikolojik iyi oluşun

arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilerde bağlanma ile anlamlı ilişki gösterdiğini bulmuşlardır. Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada (Telef, Uzman ve Ergün, 2013) psikolojik iyi oluş ile güç, başarı, hazcılık, öz-yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bildirilmiştir. Psikolojik iyi oluş ile güç, uyarılım ve geleneksellik arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır. Keyes, Smothkin ve Ryff (2002) çalışmalarında eğitimli yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeylerinin düşük, psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu daha az eğitimli ve yaşı daha büyük olan kişilerin ise öznel iyi oluşlarının daha yüksek ve psikolojik iyi oluşlarının daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmanın amacı temas engelleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Temas engelleri konusunda Türkiye'de yapılmış çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca temas engelleri ve psikolojik iyi oluşun bir arada ele alındığı çalışmaya da rastlanmamıştır. Yukarıdaki açıklamalardan da görülebileceği gibi psikolojik iyi oluş bireyin kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmesi, çevresi ve başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi açısından önemlidir. Temas engelleri kişilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini engelleyici özelliğe sahip görünmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar hem temas engelleri konusunda pek çok çalışma bulunmaması açısından psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkıda bulunması hem de üniversite öğrencileri ile çalışan psikolojik danışmanlara bilgi vermesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine devam eden Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Okulöncesi Öğretmenliğinde okuyan, 140' kadın (%64,5), 77'si erkek (%35,5) olmak üzere toplam 217 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama Araçları

Gestalt Temas Engellleri Ölçeği: Araştırmada üniversite öğrencilerinin temas engellerini ölçmek için Tagay (2010) tarafından geliştirilen Gestalt Temas Engelleri Ölçeği (GTEÖ) kullanılmıştır. GTEÖ 24 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler ise temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrasıdır. GTEÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı temas alt ölçeği için .61 ; tam temas alt ölçeği için .79, bağımlı temas alt ölçeği için .75 ve temas sonrası alt ölçeği için .60 bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı temas alt ölçeği için .74 ; tam temas alt ölçeği için .77 , bağımlı temas alt ölçeği için .69 ve temas sonrası alt ölçeği için .65 çıkmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde dört faktörlü yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener ve arkadaşları (2009-2010) tarafından mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, psikolojik iyi oluşu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 arasında hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA= 0.08, SRMR= 0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95 ve IFI= 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (r= 0.86, p<.01). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değişiklik gösterdiği ve t-değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır (p<.001). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 (tüm maddelere kesinlikle katılmıyorum cevabı verilirse) ile 56 (tüm maddelere kesinlikle katılıyorum cevabı verilirse) arasında değişmektedir. Yüksek puan, kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce veri setinde uç değerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik tek değişkenli uç değerler için 0,01 düzeyinde anlamlı Z tablo değeri artan ve azalan sırada kontrol edilmiş ve 3,29'u geçen 13 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin temas engellerinin psikolojik iyi oluş

düzeylerini yordama gücünü ortaya koymak için standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve temas engelleri puanlarının betimleyici istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Temas Engelleri Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Ölçekler	Güvenirlik (Alpha)	N	Min.	Max.	Ort.	Standart Sapma
Psikolojik İyi Oluş	.84	217	16,00	56,00	44,31	6,91
Temas	.80	217	5,00	25,00	12,84	4,47
Tam Temas	.81	217	8,00	34,00	19,14	5,49
Bağımlı Temas	.65	217	13,00	34,00	23,65	3,97
Temas Sonrası	.64	217	5,00	17,00	10,48	2,45

Araştırma sürecinde toplanan veriler üzerinde yapılan analizlerde kullanılan tüm ölçeklerin alpha güvenirliklerinin .65 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Psikolojik iyi oluş puanlarının 16-56 arasında değiştiği, ortalamasının yaklaşık 44 olduğu; temas engeli puanlarının 5-25 arasında değiştiği, ortalamasının yaklaşık 13 olduğu; tam temas engeli puanlarının 8-34 arasında değiştiği, ortalamasının yaklaşık 19 olduğu; bağımlı temas engeli puanlarının13-34 arasında değiştiği, ortalamasının yaklaşık 24 olduğu; temas sonrası engeli puanlarının 5-17 arasında değiştiği, ortalamasının yaklaşık 10 olduğu; Tablo 1' de görülmektedir.

Temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrası engellerinin psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu standart regresyon analizi öncesi yapılan, değişkenler arası ikili ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
1.Psikolojik İyi Oluş	-				
2.Temas	,-341**	-			
3.Tam Temas	,-416**	,428**	-		
4.Bağımlı Temas	,164*	,041*	,041*	-	
5. Temas Sonrası	,-066*	,338**	,286*	,254*	-

**P<0.01
*P<0.05

Temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrası engellerinin psikolojik iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Temas, Tam Temas, Bağımlı Temas ve Temas Sonrası Engellerinin Psikolojik İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Psikolojik İyi Oluş					
Temas	,-343	,106	,-222	-3,248	,001
Tam Temas	-,436	,084	,-346	-5,166	,000
Bağımlı Temas	,298	,108	,171	2,766	,006
Temas Sonrası	,182	,188	,065	,971	,332

R= ,494 R^2= ,244 $F_{(4-216)}$= 17,068 p <.01

Tablo 3'e göre, temas engelleri psikolojik iyi oluşun toplam varyansının % 24'ünü (R=,494, R2=,244 F (4-216)= 17,068 p<.01) açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ise temas engelinin (t =-3,248, p<.01) ve tam temas engelinin (t =-5,166, p<.01) psikolojik iyi oluşu negatif yönde anlamlı olarak yordadığı ve bağımlı temas engelinin (t =2,766, p<.01) psikolojik iyi oluşu pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Temas sonrası engeli ise (t =,971) psikolojik iyi oluşu anlamlı olarak yordamamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, psikolojik iyi oluşun anlamlı yordayıcıları önem sırasına göre: tam temas (β =,-346), temas (β =,-222) ve bağımlı temas (β =,171)'dır.

Standart çoklu regresyon analizinden elde edilen bulguları özetlemek gerekirse; temas, tam temas engelleri psikolojik iyi oluşu negatif yönde; bağımlı temas engeli psikolojik iyi oluşu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordarken; temas sonrası engeli psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın sonucunda temas engellerinden temas ve tam temas engellerinin psikolojik iyi oluşu negatif yönde anlamlı düzeyde (t =-3,248, p<.01); (t =-5,166, p<.01) yordadığı görülmüştür. Başka bir deyişle temas ve tam temas engeli düşük üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyi yüksektir. Temas engeli alt ölçeği dışa yansıtma engelinden ve tam temas engeli alt ölçeği ise kendine çevirme ve yön değiştirme engelinden oluşmaktadır (Tagay ve Voltan-Acar, 2012a). Dışa yansıtma temas engelini sık olarak kullanan kişiler kendi duygularının farkında değildir ya da duygularını kabullenmez. Kişi sahiplenmediği duygularını kendisine ait değilmiş gibi yansıtır. Kendine çevrime temas engeli ise kişinin başkalarına ait olumsuz duyguları kendisine yöneltmesidir. Örneğin başkalarına öfkelenen kişi bu öfkesini kendisine yöneltir hatta kendisine zarar verebilir. Ayrıca kendine çevirme temas engelini sık kullanan bireyler normal yollardan duygularını yaşayamadığından somatisazyon yaşarlar. Depresyon ve intihar kendine çevirmenin uç durumlarıdır (Starak, Maclean ve Bernet, 1996; Voltan-Acar, 2006).

Tam temas engellerinden bir diğeri olan yön değiştirme temas engelinde ise birey duygularını doğrudan ifade etmek yerine duygularını dolaylı biçimde ifade eder. Bu şekilde farkındalıktan kaçar, eğer ortada zor bir durum varsa durum daha anlaşılmaz hale gelir. Dolayısıyla bu şekilde kişi enerjisini temas dışındaki bir alana yöneltir. Yön değiştirme temas engelini sık kullanan bireyler kişilerarası ilişkilerinde konudan uzaklaşmak için konu dışı davranışlarda bulunurlar ya da kendilerini rahatsız edecek konularda konu dışına çıkarlar (Kepner, 1982; Pfeiffer ve Pfeiffer, 1975). Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında temas ve tam temas engeline sahip kişilerin duygularının farkında olmadıkları ve duygularını sağlıklı şekilde ifade edemedikleri görülmektedir. Bu kişiler psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından olan kendini kabul, diğerleri ile olumlu ilişkiler geliştirmek, çevresel hakimiyet, yaşam amacı ve özerklik konusunda da sıkıntı yaşayabileceği ve psikolojik iyi oluş düzeyinin de düşük olabileceği düşünülmektedir.

Tagay ve Karataş (2012) çalışmalarında saplantılı, korkulu ve kayıtsız bağlanma biçimlerinin temas ve tam temas engellerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı ayrıca güvenli bağlanma biçiminin ise temas ve tam temas engellerini negatif yönde anlamlı şekilde yordadığını belirlemişlerdir. Tagay (2015) başka bir çalışmada temas ve tam temas engeli yüksek olan üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının anlamlı şekilde düşük olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu çalışmalar ve alan yazın değerlendirildiğinde temas ve tam temas engelinin psikolojik iyi oluşu negatif yönde anlamlı bir şekilde ilgili alan yazınla paraleldir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre bağımlı temas engeli psikolojik iyi oluşun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır. Bağımlı temas engeli sınırların yokluğu ve yardım eden sendromu engellerinden oluşmaktadır. Nevis (2000)'e göre sınırların yokluğu temas engelini sık kullanan bireyler kendileri ile başkaları arasındaki sınırları çizmekte zorlanırlar. Bu durumdaki kişiler özerk olamaz. Yardım eden sendromuna sahip kişiler kendi isteklerini dile getirmekte zorlanırlar ve bunun için başkalarının isteklerini yerine getirmeyi seçerler. Başka bir deyişle kendi gereksinimlerine karşı dürüst değildirler (Voltan-Acar, 2006).

Bu çalışmada beklenenin aksine bağımlı temas engeli düzeyi yüksek bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Bu durumun sebebi Türk kültürünün özellikleri ile açıklanabilir. Türkiye'de özellikle küçük bölgelerde ya da beldelerde yaşayan insanlar için aileye bağlılık sağlıklıdır ve desteklenir. Bireyler arasındaki sınırlar gereğinden fazla esnek ve geçirgendir. Özellikle küçük yaşam birimlerinde ve kırsal kesimlerde itaat, uyum, otoriteye bağlılık sürekli vurgulanan davranışlardır (Göregenli, 1997; Hortaçsu, 1997). Tagay ve Voltan-Acar (2012b)'a göre Türk toplumunda bağımlı temas engeline daha çok rastlamak mümkündür ve kültürel etmenler de bu temas engelinin kullanımını, yaygınlığını etkilemektedir. Voltan-Acar (2006)'ya göre Türk toplumu bağımsızlığa karşı bağımlılığın pekiştirildiği, özveride bulunmanın, saçları süpürge etmenin birer değer olarak dayatıldığı bir toplumdur. Türk toplumunda insanların çoğu ihtiyaçlarının farkında değildir ve ne istediğini bilmez. Kendisi için değil başkası için yaşamak toplumca yüklenen bir değerdir (Voltan-Acar 2006). Kültürel etmenler açısından Bağımlı temas engeli ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş olmasının sebebi Türk toplumunda bağımlı temas engelinin normalleştirilmesi ve onaylanması olabilir. Ayrıca Tagay (2015) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada bağımlı temas ile benlik saygısı arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. İfade edilen araştırma sonucu ile elde edilen sonuçların uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Genel anlamda sonuçlar incelendiğinde temas engelleri ile psikolojik iyi oluş arasında ilişki olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç daha sonraki araştırmalara katkıda bulunabilir. Farklı örneklem grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları danışanlarının psikolojik iyi oluşlarını artırmayı hedefleyen psikolojik danışmanlara temas engelleri açısından da bir bakış açısı sağlayabilir. Temas engellerini azaltmaya ve bireylerin farkındalıklarını artırmaya yönelik bireysel ya da grup çalışmaları planlanabilir.

KAYNAKÇA

Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27).

Clarkson, P. (1994). *Gestalt counselling in action*. Londra: Sage Publications.

Corey, G. (1995). *Theory and practice of group counseling. Pacific Grove CA:Brooks/Cole.*

Çeçen, A.R., Cenkseven, F. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Psikolojik İyi Olma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (2), 109-118.

Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007) Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), 31-42.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction, *Journal of Happiness Studies.* 9, 1-11.

Erdem, Ş. ve Kabasakal, Z. (2015). Psikolojik iyi olma ve yetişkin bağlanma boyutları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 82-90.

Goldstein, A. P. , Krasner, L. ve Garfield, S.L. (1989). *Therapy practice of theory (2. ed).* Boston: Allyn and Bacon. http://web1.epnet.com/ - bib16up Göregenli, M. (1997). Individualist and collectivist tendencies in a Turkish sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 787–794.

Hortaçsu, N. (1997). Cross-cultural comparison of need importance and need satisfaction during adolescents: Turkey and the United States. *Journal of Genetic Psychology,* 158, 287-297.

Jacobs, S. (2007). *The implemention of humour as deflective technique in contact boundary disturbance.*Mastre of Diaconiologh, Universty of South Africa.

Kepner, J.I (1982) Questionnaire measurement of personality styles from the theory of gestalt therapy. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University , Ohio.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.

Kirchner, M. (2000). Gestalt therapy theory: An overwiew. *Journal of Gestalt Therapy* 4, (3).

Nevis, E.C. (2000). Gestalt therapy perspectives and applications. Gestalt Press, Cambridge.

Pfeiffer,].W., & Pfeiffer, J.A. (1975). A gestalt primer. InJ.W. Pfeiffer andJ.E. Jones (Eds.), *The 1975 annual handbook for group facilitators.* San Diego, CA: University Associates.

Potgieter, C.A. (2006). *Creating awareness of contact making styles through movement within a geştalt context.* Unpublished Master Thesis, University of South Africa , College of Human Science, South Africa.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069–1081.

Starak, Y., Maclean, A. & Bernet, A. (1996) More Grounds for Gestalt. 1st Edition, Foreground Press.

Tagay, Ö. (2010). *Gestalt temas engelleri ölçeğinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin temas engellerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tagay, Ö., Karataş, Z. (2012) Attachment styles as the predictors of the contact disturbances, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (4): 67-78.

Tagay, Ö., Voltan-Acar, N. (2012a). Gestalt temas engelleri ölçeğinin geliştirilmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 61-72.

Tagay, Ö., Voltan-Acar, N. (2012b) Contact disturbances and the contact cycle in gestalt therapy according to Turkish culture, *Gestalt Journal of Australia and New Zealand* 9 (1): 20-32.

Tagay, Ö. (2015). Contact disturbances, self-esteem and life satisfaction of university students: A structural equation modelling study, *Eurasion Journal of Educational Research,* 59, 113-132. Doi: 10.14689/ejer.2015.59.7.

Telef, B. B. (2011). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3–5 Ekim, Selçuk- İzmir.

Telef, B., B., Uzman, E. ve Ergün, E. (2013) Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Turkish Studies, 8 (12), 1297-1307.

Voltan-Acar, N. (2006). *Ne kadar farkındayım? Gestalt terapi***.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Seda Kerimgil Çelik
Fırat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
skerimgil@firat.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 112'si (%58.6) kız, 79'u (41.4) erkek toplam 191 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanterinin kısa formudur. Araştırma elde edilen bulgulara göre; cinsiyet değişkenine göre kaçıngan tarz boyutunda anlamlı farklılık belirlemiştir $t_{(189)=}0.005$, $p<.05$. Bölümü tercih ediş durumu değişkeninde negatif sorun yönelimi $t_{(189)}= 0.011$, $p<.05$ ve kaçıngan boyutunda $t_{(189)}= 0.009$, $p<.05$. Bölümü istemeyerek seçen öğretmen adaylarının negatif sorun yönelimleri ve kaçıngan tarz ortalama puanları daha yüksektir. Kaçıngan boyutunda hem cinsiyet hem de baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ancak cinsiyet ve baba eğitim durumu, kaçıngan tarz boyutu üzerinde ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır, $F(4.181)= 1.804$, $p>.05$.

Anahtar Sözcükler: Sosyal problem çözme becerisi, sınıf öğretmeni adayı, öğretmen yetiştirme.

INVESTIGATION IN TO THE EFFECTS OF VARIOUS VARIABLES ON SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES

Abstract

This study aimed to investigate the effects of various variables on social problem solving skills of classroom teacher candidates. The participants included 191 students (female n= 112- 58.6% ; male n=79 41.4%) from classroom teaching department of Faculty of Education in a state university in Turkey between 2014-2015 academic year. Data collection tool was the short form of the Revised Social Problem Solving Inventory. Based on the findings, significant differences were found in the avoidant style, $t\ (_{189}) = 0.005$, $p <.05$. in terms of gender dimension: preference of the department $t\ (_{189}) = 0.011$, $p <.05$; avoidant dimensions $t\ (_{189}) = 0.009$, $p <.05$. The average scores related to negative problem orientation and avoidant style of classroom teacher candidates who inadvertently selected the department were higher. Significant differences were found in avoidant dimensions in terms of both gender and educational level of fathers; however, the effect of education level of the fathers on the avoidant dimension was not found significant $F\ (4,181) = 1.804$, $p> .05$.

Keywords: Social problem solving skills, classroom teacher candidates, teacher education.

GİRİŞ

Sorun, bireyin ulaşmak istediği noktaya engel olan durumların ortaya çıkmasıyla oluşur (Cüceloğlu, 2007). Engel olarak karşılaşılan belirsizlik, gerginlik, dengesizlik ve uyumsuzluk gibi durumları meydana getiren ilişkiler bütünü sorun olarak tanımlanmaktadır (Kalaycı, 2001). Günlük yaşamda farklı türlerdeki sorunlar bazen bir araya gelerek karmaşık bir sorun haline gelebilir (Cüceloğlu, 2007). Sorun çözme, bu günlük yaşamda karşılaştığımız karmaşık sorunlar için etkili bilişsel ve davranışsal bir süreç ortaya koyarak sorunun tanımlanıp, çözümlenmesidir (Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2005). Sorunların çoğu sahibi harekete geçmeden çözülmez. Bu

harekete geçme bireyin yaşantısı yoluyla, öğrendiklerini karşılaştığı sorunlara tepkiler vererek çözmesidir(Korkut,2002). Sorun çözme becerisi ise, bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin yanı sıra görüşlerini de içeren bulunan durum ile istenilen durum arasındaki engellerin ortadan kaldırılma çabasıdır(Karabağ ve İnal, 2009). İstenilen duruma ulaşmada sorun çözüm sürecinde, sistematik ve analitik düşünme sürecine uyum sağlamanın yanı sıra karar verme ve yaratıcılık yer almaktadır. Sorun çözme çeşitli durumlara göre de farklılık gösterebilmektedir (Kalaycı, 2001). Sorunlar, yöneltme gücü ile kişisel ve kişilerarası hayatımızı ilerletmeyi sağlarlar. Bu nedenle amaç sorunlardan kaçmak değil sorunları çözmek için çaba göstermektir (Öğülmüş, 2006).

Sosyal sorun çözme, sorun durum ile karşı karşıya kalındığında soruna tepki verme ve başa çıkmadır (D 'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995). Sosyal sorun çözme bilinçli, akla uygun çaba gerektiren ve amaçlı bir faaliyettir (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olıvares, 2004). Sosyal sorun çözme araştırmaları süreç ölçümleri ve ürün ölçümleri olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır(D 'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995). Süreç ölçümlerinde sorunlara yönelim, tanımlama ve çözüme ulaşabilmeleri için takip edilmesi gereken aşamaları öğretmeyi hedefler. Ürün ölçümlerinde ise sosyal sorun durumunda yaptıkları davranışlar üzerinde odaklanılır (Öğülmüş, 2006).

Sosyal sorun çözme D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilmiş ve D'Zurilla ve Nezu (1982, 1986, 1990) sosyal problem becerisi iki genel yapıdan oluşur. Bu iki yapı soruna yönelim ve sorun çözme becerileri (D'Zurilla ve arkadaşları tarafından 2002'de sorun çözme stili olarak adlandırılan) birbirinden kısmi olarak bağımsızdır (Maydeu-Olivares ve D'Zurilla, 1996; D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olıvares, 2004). Sosyal sorun çözme, kişisel sorun çözme ve kişilerarası sorun çözme olarak da ifade edilmektedir (Erözkan, 2013; Koç, Terzi ve Gül, 2015; Bedel ve Arı, 2011; Çam, Tümkaya ve Yerlikaya, 2011; Topal,2011; Öğülmüş, 2006). D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002)'e göre Gözden Geçirilmiş Sorun Çözme Envanterinin (SSÇE-G) maddeleri, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki soruna yönelim ve akılcı, kaçıngan ve dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme boyutlarından oluşan üç sorun çözme tarzı boyutundan oluşmaktadır(Eskin ve Aycan, 2009). Sosyal sorun çözmede soruna yönelim, günlük yaşamda karşılaştığımız sorunları algılamamızı yansıtan duygusal ve bilişsel şemalarla ilgili sorunlara vermiş olduğumuz eğilim olarak sorun çözmenin motivasyonel bir bileşenidir (Sağkal 2015;Maydeu-Olıvares vd. 2000; D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olıvares, 2004). Sorun çözmede dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme ve kaçıngan sorun çözme boyutu işlevsel olmayan özellik taşımaktadır (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olıvares, 2004). D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002)'e göre dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzına sahip olan kişiler sorunlarla karşılaştıklarında aceleci ve dikkatsiz davranarak değerlendirme sürecinde gerekli özeni göstermediklerinden başladıkları işi bitiremezler. Kaçıngan sorun çözme tarzında olanlar, sorunlarla karşılaştıklarında sorunu erteleme yoluna giderek sorunun sorumluluğunu almayarak gerekli gayreti göstermezler. Akılcı sorun çözme tarzında olanlar ise sorunlarla karşılaştıklarında olası çözüm yolları geliştirerek, karar verme sorunu yaşamazlar. Akılcı sorun çözme boyutu işlevsel bir özelliğe sahiptir (Eskin ve Aycan, 2009).

Eğitim, bireyi yaşama hazırlarken yaşamında karşılaştığı sorunları etkili sorun çözme becerileri ile donatmayı hedeflemektedir. Çağımızdaki hızlı değişimlere adapte olma çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle de sorun çözme, eğitimin birinci amacı haline geliyor (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Gerek okulda gerek sosyal hayatta bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı sorunlara aktif öğrenme yöntemlerini kullanarak çözüm getirmesi yaratıcı sorun çözmelerini, bireysel ve toplumsal gelişmelerini sağlar (Bakır, 2012). Sorun çözme bireylerin yaşadıkları çevreye uyum sağlamaları sağlar ve çok yönlü düşünmelerini sağlar (Senemoğlu, 2007). İlkokul programlarında öğretmen, öğrencilerin eğitim kurumu içinde veya dışındaki gerçek yaşam sorunlarından faydalanarak karşılaştıkları sosyal sorunları düşünme becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır(TTKB, 2015). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, verilen veya var olan bir durumu değiştirmeksizin olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005; Büyüköztürk vd., 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinin 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 247 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Ancak hiçbir eksik veri işleme alınmadığından 191 sınıf öğretmeni adayı çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'e göre çalışma grubunun 112'si (%58.6) kadın ve 79'u (41.4) erkektir. Sınıf düzeyinde ise 44'ü (%23) 1.sınıf, 45'i (%23.6) 2.sınıf, 42'si (%22) 3.sınıf ve 60'ı (%31.4) 4.sınıftır. Öğretmen adaylarının lise alan türlerine göre 172'si (%90.1) eşit ağırlık, 19'u (9.9) sayısal-sözeldir. Aile gelir durumu değişkeninde ise 51'i (%26.7) gelir giderden az, 116'sı (%60.7) gelir gidere denk ve 24'ü (%12.6) geliri giderden fazladır. Bölümü tercih etme durumuna göre ise 118'i (%61.8) isteyerek ve 73'ü (%38.2) istemeyerek olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre 73'ü (%38.2) okuma yazması yok, 79'u (%41.4) ilkokul, 25'i (%13.1) ortaokul, 14'ü (%7.3) lise ve üstüdür. Baba eğitim durumu 12'si (%6.3) okuma yazması yok, 77'si (%40.3) ilkokul, 46'sı (%24.1) ortaokul, 34'ü (%17.8) lise ve 22'si (%11.5) üniversitedir.

Tablo 1: Çalışma Grubu Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	112	58.6
	Erkek	79	41.4
Sınıf Düzeyi	1. 1.Sınıf	44	23
	2.Sınıf	45	23.6
	3.Sınıf	42	22.0
	4.Sınıf	60	31.4
Alan	Eşit Ağırlık	172	90.1
	Sayısal-sözel	19	9.9
Gelir Durumu	Gelir Giderden Az	51	26.7
	Gelir Gidere Denk	116	60.7
	Gelir Giderden Fazla	24	12.6
Tercih Drm.	İsteyerek	118	61.8
	İstemeyerek	73	38.2
Anne Eğitim Durumu	Okuma Yazma Yok	73	38.2
	İlkokul	79	41.4
	Ortaokul	25	13.1
	Lise ve üstü	14	7.3
Baba Eğitim Durumu	Okuma Yazma Yok	12	6.3
	İlkokul	77	40.3
	Ortaokul	46	24.1
	Lise	34	17.8
	Üniversite	22	11.5
Toplam		191	100

Veri Toplama Aracı

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002)'e göre Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa formu (Tr-SSÇE-G-K) 25 maddeden oluşmaktadır. 0 "Benim için hiç doğru değil" ve 4 "Benim için çok doğru" arası puanlanan 5 boyutlu Likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. (1) Olumlu sorun yönelimi (OSY, 5 madde), (2) negatif sorun yönelimi (NSY, 5 madde), (3) akılcı sorun çözme tarzı (ASÇT, 5 madde), (4) dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı (DDSÇT, 5 madde) ve (5) Kaçıngan sorun çözme tarzı (KSÇT, 5 madde). Ölçeğin DFA uyum indeksler; χ^2 569.29, χ^2/df 2.15, RMSEA .0421, RMSR .573, AGFI .919, CFI .929 ve NNFI .920'dir. İç tutarlık katsayıları .62 ile .92 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .60 ile .84'dir (Eskin ve Aycan, 2009). Ölçekten genel toplam puan elde edebilmek için belirli bir formül uygulanmaktadır. Genel toplam puan için

uygulanması gereken formül şöyledir; SPÇE-KF Genel Toplam Puan = OSY tp + ASÇT tp + (20-NSY tp) + (20 – DDSÇT tp) + (20 –KSÇT tp). Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100' dür. Sosyal sorun çözme becerisi ölçeğinden yüksek puan alanlar "iyi" düşük puanlar alanlar ise "düşük" düzeyde olduğunu ifade eder (Çekici, 2009).

Verilerin Analizi

Veriler Gözden Geçirilmiş Sorun Çözme Envanteri ile sınıf ortamında toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov- smirnov testi sonucunda p değeri (0.20) verilerin normal dağıldığını gösterir. Verilerin normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlemiştir. Bağımsız örneklemler için t testi, tek faktörlü varyans analizi, çift yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Varyans analizinde Scheffe testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, alan, gelir durumu, tercih durumu, anne-baba eğitim durumuna göre incelenmiş ve elde edilen verilerin yapılan istatistiksel analiz sonuçları bu bölümde verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
OSY	Kadın	112	13.5	3.94	189	.349	.727
	Erkek	79	13.29	4.24			
NSY	Kadın	112	6.66	3.86	189	-.810	.419
	Erkek	79	7.14	4.24			
ASÇT	Kadın	112	13.49	3.84	189	1.613	.108
	Erkek	79	12.56	4.07			
DDSÇT	Kadın	112	6.72	3.80	189	-1.497	.136
	Erkek	79	7.51	3.18			
KSÇT	Kadın	112	4.89	3.63	189	-2.868	**.005**
	Erkek	79	6.54	4.30			
TOPLAM	Kadın	112	68.71	12.78	189	2.059	**.041**
	Erkek	79	64.66	14.25			

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t_{189}= -2.868, p<.05). Kaçıngan sorun çözme tarzı boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (t_{189}= 2,059, p< .05). Sosyal sorun çözme becerileri kadınların ($\overline{X}$= 68.71) erkeklere göre ($\overline{X}$= 64.66) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubundaki kadınların sosyal sorunlarla karşılaştıkların sorunu çözme becerileri erkeklere göre daha yüksektir söylenebilir. İşlevsel olmayan özellik taşıyan kaçıngan sorun çözme tarzı boyutu erkek öğretmen adaylarının ($\overline{X}$= 6.54) kadın öğretmen adaylarına ($\overline{X}$= 4.89) göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre erkek öğretmen adaylarının sorun çözümünde daha kaçıngan tarzda olduğu söylenebilir. Diğer boyutlar incelendiğinde herhangi bir anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Tercih Durumu Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Tercih	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
OSY	İsteyerek	118	13.78	3.94	189	1.59	.113
	İstemeyerek	73	12.82	4.20			
NSY	İsteyerek	118	6.28	3.70	189	-2.57	**.011**
	İstemeyerek	73	7.79	4.35			
ASÇT	İsteyerek	118	13.20	3.77	189	.44	.177
	İstemeyerek	73	12.94	4.26			
DDSÇT	İsteyerek	118	6.89	3.47	189	-.77	.44
	İstemeyerek	73	7.30	3.74			
KSÇT	İsteyerek	118	4.98	3.76	189	-2.65	**.009**
	İstemeyerek	73	6.53	4.20			
TOPLAM	İsteyerek	118	68.83	12.42	189	2.36	**.019**
	İstemeyerek	73	64.14	14.77			

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adayları sosyal sorun çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t_{189}= 2.36. p<.05). Negatif sorun yönelimi boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (t_{189}= -2.57. p< .05). Kaçıngan sorun çözme tarzı boyutunda (t_{189}= -2.65. p< .05). Sosyal sorun çözme becerileri bölümü isteyerek tercih edenlerin ($\overline{X}$= 68.83) bölümü istemeyerek tercih edenlere göre ($\overline{X}$ = 64.14) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Negatif sorun yönelimi bölümü istemeyerek tercih edenlerin ($\overline{X}$=7.79) bölümü isteyerek tercih edenlere göre ($\overline{X}$ = 6.28) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaçıngan sorun çözme tarzı bölümü istemeyerek tercih edenlerin ($\overline{X}$= 6.53) bölümü isteyerek tercih edenlere göre ($\overline{X}$ = 4.98) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre işlevsel olmayan özellik taşıyan kaçıngan sorun çözme tarzı ve negatif sorun yöneliminde bölümü istemeyerek seçen öğretmen adaylarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Alan Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Alan	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
OSY	Eşit Ağırlık	172	13.4419	4.10848	189	.289	.773
	Sayısal-Sözel	19	13.1579	3.67065			
NSY	Eşit Ağırlık	172	6.9302	4.06609	189	.740	.460
	Sayısal-Sözel	19	6.2105	3.58359			
ASÇT	Eşit Ağırlık	172	13.1744	3.96237	189	.731	.465
	Sayısal-Sözel	19	12.4737	3.96328			
DDSÇT	Eşit Ağırlık	172	7.0640	3.66770	189	.195	.845
	Sayısal-Sözel	19	6.8947	2.62244			
KSÇT	Eşit Ağırlık	172	5.5872	3.97631	189	.117	.907
	Sayısal-Sözel	19	5.4737	4.24746			
TOPLAM	Eşit Ağırlık	172	67.0349	13.76235	189	-.005	.996
	Sayısal-Sözel	19	67.0526	11.45752			

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinde anlamlılık düzeyinde bir farklılık bulunmamıştır (t_{189}= -.005, p>05). Olumlu soruna yönelme alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (t_{189}= .289, p>05). Negatif soruna yönelmede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t_{189}= .740, p>05). Akılcı sorun çözme tarzında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (t_{189}= .731, p>05). Dürtüsel-

dikkatsiz sorun çözme tarzında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (t_{189}= .195, p>05). Kaçıngan sorun çözme tarzında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (t_{189}= .117, p>05). Çalışma grubunun 172'si (%90.1) yani büyük çoğunluğunun eşit ağırlık grubunda olduğu da burada görülmektedir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	43.17	3	14.39	.87	.457	
	Grup içi	3087.15	187	16.51			
	Toplam	3130.32	190				
NSY	Gruplar arası	65.57	3	21.86	1.36	.26	
	Grup içi	3001.61	187	16.05			
	Toplam	3067.18	190				
ASÇT	Gruplar arası	116.18	3	38.73	2.53	.058	
	Grup içi	2859.73	187	15.29			
	Toplam	2975.91	190				
BOYUTLAR	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kare Ort.**	**F**	**p**	**Anlamlı fark**
DDSÇT	Gruplar arası	44.73	3	14.91	1.171	.322	
	Grup içi	2379.85	187	12.726			
	Toplam	2424.58	190				
KSÇT	Gruplar arası	156.98	3	52.33	3.41	.02	1, 3
	Grup içi	2871.67	187	15.36			
	Toplam	3028.65	190				
TOPLAM	Gruplar arası	950.86	3	316.95	1.754	.158	
	Grup içi	33799.88	187	180.75			
	Toplam	34750.74	190				

Tablo 5'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkmamıştır (F_{190}= 1.754, p> .05). Ancak kaçıngan sorun çözme tarzı boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur(F_{190}= 3.41, p< .05) . Farklılığı belirlemek için Scheffe testi sonuçları incelenmiştir. Bunun sonucunda 1. Sınıf öğretmen adayları ile 3. Sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. 3. Sınıf öğretmen adaylarının ($\overline{X}$= 6.9524) ve 1. Sınıf öğretmen adaylarının ($\overline{X}$= 4.25) olarak çıkmıştır. Buna göre 3. Sınıf öğretmen adayları 1. Sınıf öğretmen adayları daha kaçıngan sorun çözme tarzına sahiptir şeklinde söylenebilir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	15.14	2	7.57	.46	.63	
	Grup içi	3115.19	188	16.57			
	Toplam	3130.32	190				
NSY	Gruplar arası	75.63	2	37.82	2.38	.10	
	Grup içi	2991.55	188	15.91			

	Toplam	3067.18	190			
ASÇT	Gruplar arası	60.08	2	30.04	1.94	.147
	Grup içi	2915.82	188	15.51		
	Toplam	2975.91	190			
DDSÇT	Gruplar arası	60.69	2	30.35	2.41	.09
	Grup içi	2363.88	188	12.57		
	Toplam	2424.58	190			
KSÇT	Gruplar arası	48.15	2	24.08	1.52	.22
	Grup içi	2980.49	188	15.85		
	Toplam	3028.65	190			
TOPLAM	Gruplar arası	793.62	2	396.81	2.20	.11
	Grup içi	33957.12	188	180.62		
	Toplam	34750.74	190			

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin gelir durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmamıştır (F_{190}= 2.20, p> .05). Ölçeğin boyutlarından olan olumlu sorun yönelimi (F_{190}= .46, p> .05), negatif sorun yönelimi (F_{190}= 2.38, p> .05), akılcı sorun çözme tarzı (F_{190}= 1.94, p> .05), dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı (F_{190}= 2.41, p> .05) ve kaçıngan sorun çözme tarzı (F_{190}= 1.52, p> .05) boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Bu araştırmaya göre gelir durumu değişkeninin sosyal sorun çözme becerisine etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	16.957	3	5.652	.339	.797	
	Grup içi	3113.368	187	16.649			
	Toplam	3130.325	190				
NSY	Gruplar arası	26.844	3	8.948	.550	.649	
	Grup içi	3040.339	187	16.258			
	Toplam	3067.183	190				
ASÇT	Gruplar arası	18.736	3	6.245	.395	.757	
	Grup içi	2957.169	187	15.814			
	Toplam	2975.906	190				
DDSÇT	Gruplar arası	39.299	3	13.100	1.027	.382	
	Grup içi	2385.276	187	12.755			
	Toplam	2424.576	190				
KSÇT	Gruplar arası	24.944	3	8.315	.518	.671	
	Grup içi	3003.705	187	16.063			
	Toplam	3028.649	190				
TOPLAM	Gruplar arası	363.147	3	121.049	.658	.579	
	Grup içi	34387.596	187	183.891			
	Toplam	34750.743	190				

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmamıştır (F_{190}= .658, p> .05). Ölçeğin diğer boyutlarında da anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ölçeğin boyutlarından olan olumlu sorun

yönelimi (F_{190}= .339, p> .05), negatif sorun yönelimi (F_{190}= .550, p> .05), akılcı sorun çözme tarzı (F_{190}= .395, p> .05), dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı (F_{190}= 1.027, p> .05) ve kaçıngan sorun çözme tarzı (F_{190}= .518, p> .05) boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Bu araştırmaya göre anne eğitim durum değişkeninin sosyal problem çözme becerisine etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	55.48	4	13.870	.84	.50	
	Grup içi	3074.84	186	16.531			
	Toplam	3130.32	190				
NSY	Gruplar arası	221.21	4	55.303	3.61	.007	Okuma yazması yok-ilkokul
	Grup içi	2845.97	186	15.301			
	Toplam	3067.18	190				
ASÇT	Gruplar arası	77.42	4	19.354	1.24	.29	
	Grup içi	2898.49	186	15.583			
	Toplam	2975.91	190				
BOYUTLAR	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kare Ort.**	**F**	**p**	**Anlamlı fark**
DDSÇT	Gruplar arası	55.48	4	8.49	.66	.620	
	Grup içi	3074.84	186	12.85			
	Toplam	3130.32	190				
KSÇT	Gruplar arası	221.21	4	42.24	2.75	.030	
	Grup içi	2845.97	186	15.37			
	Toplam	3067.18	190				
TOPLAM	Gruplar arası	77.42	4	530.65	3.025	.019	İlkokul-okuma yazması yok
	Grup içi	2898.49	186	175.42			
	Toplam	2975.91	190				

Tablo 8'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmıştır (F_{190}= 3.025, p< .05). Farklılığı belirlemek için Scheffe testi sonuçları incelenmiştir. Bunun sonucunda okuma yazması yok ile ilkokul mezunu eğitim durumları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Okuma yazması olmayan ($\overline{X}$=57.1667) ve 1. Sınıf öğretmen adaylarının ($\overline{X}$= 70.0130) olarak çıkmıştır. Bu araştırmaya göre ilkokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğretmen adayları okuma yazması olmayan baba eğitim durumuna sahip öğretmen adaylarına göre sosyal sorun çözme becerileri daha yüksektir şeklinde ifade edilebilir. Negatif sorun yönelimi boyutunda baba eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmıştır (F_{190}= 3.61, p<.05). Negatif sorun yönelimde öğretmen adayları baba eğitim durumu okuma yazması olmayan ($\overline{X}$= 10.1667), baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının ($\overline{X}$= 6.1558) ortalamaları daha yüksektir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre baba eğitim durumu sosyal problem çözme becerilerine ve negatif sorun yönelimi değişkenine okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanlar arasında etkili olduğu ifadesine ulaşılabilir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni ve Tercih Durumu Değişkenine Göre İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Cinsiyet	.906	1	.91	.055	.815
	Tercih	38.12	1	38.12	2.309	.130
OSY	CxT	.706	1	.706	.043	.836
	Hata	3086.88	187	16.51		
	Toplam	37496.00	190	.91		
	Cinsiyet	14.405	1	14.405	.918	.339
	Tercih	113.032	1	113.032	7.202	.008
NSY	CxT	20.543	1	20.543	1.309	.254
	Hata	14.405	187	14.405		
	Toplam	3067.183	190	113.032		
	Cinsiyet	22.073	1	22.073	1.427	.234
	Tercih	.221	1	.221	.014	.905
ASÇT	CxT	41.624	1	41.624	2.692	.103
	Hata	2891.659	187	15.463		
	Toplam	2975.906	190			
	Cinsiyet	24.292	1	24.292	1.901	.170
	Tercih	5.809	1	5.809	.455	.501
DDSÇT	CxT	.547	1	.547	.043	.836
	Hata	24.292	187	12.776		
	Toplam	2424.576	190	24.292		
BOYUTLAR	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
	Cinsiyet	102.246	1	102.246	6.832	.010
	Tercih	91.154	1	91.154	6.091	.014
KSÇT	CxT	4.127	1	4.127	.276	.600
	Hata	2798.565	187	14.966		
	Toplam	3028.649	190			
	Cinsiyet	599.54	1	599.54	3.394	.067
	Tercih	854.59	1	854.59	4.838	.029
Toplam	CxT	30.59	1	30.59	.173	.678
	Hata	33030.67	187	176.63		
	Toplam	34750.74	190			

Tablo 9' a göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni ve tercih durumu değişkenine göre iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet değişkeni ve bölümü tercih etme durumunda tek olarak farklılık çıkmasına rağmen cinsiyet ve bölümü tercihi etme durumu değişkeninde ortak bileşenleri sonucuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Cinsiyet	1.994	1	1.994	.122	.728
	Baba Eğt. Durumu	48.143	4	12.036	.735	.569
OSY	CxB	102.461	4	25.615	1.564	.186
	Hata	2965.231	181	16.382		
	Toplam	3130.325	190			
NSY	Cinsiyet	21.343	1	21.343	1.391	.240
	Baba Eğt. Durumu	210.113	4	52.528	3.424	.010

	CxB	58.937	4	14.734	.961	.431
	Hata	2776.484	181	15.340		
	Toplam	3067.183	190			
ASÇT	Cinsiyet	11.034	1	11.034	.718	.398
	Baba Eğt. Durumu	68.229	4	17.057	1.110	.353
	CxB	75.176	4	18.794	1.223	.303
	Hata	2781.118	181	15.365		
	Toplam	2975.906	190			
DDSÇT	Cinsiyet	58.596	1	58.596	4.621	.033
	Baba Eğt. Durumu	29.022	4	7.256	.572	.683
	CxB	59.570	4	14.892	1.174	.324
	Hata	2295.141	181	12.680		
	Toplam	2424.576	190			
KSÇT	Cinsiyet	265.525	1	265.525	18.585	.000
	Baba Eğt. Durumu	214.772	4	53.693	3.758	.006
	CxB	103.103	4	25.776	1.804	.130
	Hata	2585.928	181	14.287		
	Toplam	3028.649	190			
Toplam	Cinsiyet	928.985	1	928.985	5.489	.020
	Baba Eğt. Durumu	1950.061	4	487.515	2.880	.024
	CxB	1001.604	4	250.401	1.479	.210
	Hata	30635.879	181	169.259		
	Toplam	34750.743	190			

Tablo 10' a göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni ve baba eğitim durumu değişkenine göre iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet değişkeni ve baba eğitim durumunda tek olarak farklılık çıkmasına rağmen cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkeninde ortak bileşenleri sonucuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet ile diğer değişkenlerin ortak bileşenlerin hiçbirinde anlamlı düzeyde farklılık sonucuna ulaşılmamıştır.

SONUÇ VE TARIŞMA

Günlük yaşantıda sosyal sorunlarla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerde meslek hayatları boyunca günlük yaşantılarında olduğu gibi çeşitli sosyal sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal sorun çözme becerilerinde anlamlı farklılık göstermiştir (t_{189}= -2.868, p<.05). Sosyal sorun çözme becerileri kadınların ($\overline{X}$= 68.71) erkekler ($\overline{X}$= 64.66) ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Kaçıngan sorun çözme tarzı boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (t_{189}= 2,059, p< .05). Kaçıngan sorun çözme tarzı boyutu erkek öğretmen adayları ($\overline{X}$= 6.54) kadın öğretmen adayları ($\overline{X}$= 4.89) ortalamalara sahiptir. Koç, Terzi ve Gül (2015)'in yapmış oldukları araştırmalarında kişiler arası problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkeninde toplam puan olarak farklılık bulunmamıştır. Ancak kaçıngan sorun çözme tarzında erkeklerin ortalama puanların kadınların ortalama puanlarına göre yüksek çıkmıştır. Topal (2011)'in eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada kişiler arası problem çözme becerilerinde probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı sebatkâr boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır. Kızların ortalama puanları erkeklerin ortalama puanlarından yüksektir. Samancı ve Uçan (2015)'in araştırmasına göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Çam ve Tümkaya (2006) araştırmasında kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerden; kendine güvensizlik ortalama puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlardan yüksek olduğu bulunmuştur. Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2011)'e göre kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde cinsiyet değişkenine göre alt ölçek puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşma ve sorumluluk almama alt ölçeklerinde kadınların erkeklere göre puan ortalamaları anlamlı düzeyde

farklı bulunmuştur. D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998)'e göre sosyal problem çözme envanterinin kullanıldığı araştırmada probleme olumlu yaklaşma açısından erkekler kızlara göre daha yüksek puan almıştır. Probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğinde ise kızların erkeklere göre puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nacar (2010)'da sınıf öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada sosyal problem çözme beceri ölçeğinin kendine güvensizlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sebatkar yaklaşım boyutunda da erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ergin ve Dağ (2013)'ün yapmış oldukları araştırmada da alt ölçeklerde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar alt ölçeklerinde kadınların ortalama puanları erkeklerin ortalama puanlarından yüksek; kendine güvensiz alt boyutunda ise erkekleri ortalama puanları anlamlı düzeyde kadınların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bölümü tercih etme durum değişkenine göre elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal sorun çözme becerilerinde anlamlı farklılık göstermiştir (t_{189}= 2.36. p<.05). Bölümü isteyerek seçen öğretmen adayları istemeyerek seçen öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan ortalamasına sahip çıkmıştır. Negatif sorun yönelimi boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (t_{189}= -2.57. p< .05). Kaçıngan sorun çözme tarzı boyutunda (t_{189}= -2.65. p< .05). Bölümü istemeyerek seçen öğretmen adaylarının negatif sorun yönelimi ve kaçıngan sorun çözme tarzı bölümü isteyerek seçenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin kaçıngan sorun çözme tarzı alt ölçeğinde sınıf düzeyi değişkenine 1. ve 3. sınıf düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur(F_{190}= 3.41, p< .05). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin gelir durumu ve anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Albayrak Sargın (2008) sosyal problem becerisi ile öfkenin saldırganlık eğilimlerini açıkladığını ve sosyal problem çözme ile saldırganlık arasında ters yönde ilişki belirlemiştir. Bu araştırmada saldırganlık ile ailenin gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkeni arasında ilişki yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Nacar (2010)'da araştırmasında öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri envanterinden aldıkları puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Terzi (2003) 6. Sınıf öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmasında sosyo-ekonomik düzey ve anne baba tutumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık bulmuştur. Serin ve Derin (2008) ilköğretim öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerini arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlenerek çeşitli ortamlar sağlanabilir. Öğretmen adaylarının sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Albayrak Sargın, Y. (2008). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Saldırgan Davranışları İle Öfke ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Bakır,K. (2012). Demokratik eğitim John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine. Ankara: Pegem Akademi.

Bedel, A. ve Arı, A. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi**.** *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 1(4), 1-10.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2007). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 5 (2), 119-132.

Çam, S., Tümkaya, S. ve Yerlikaya, E. *(2011)*. Kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* 8 (1), 1703-1724.

Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

D 'Zurilla, T.J. ve Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological ıssues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy.* 26(3), 409–32.

D' Zurilla, T.J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olıvares, A. (2004). Socıal problem solvıng: theory and assessment. Bulunduğu eser: Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Ed.) *Social Problem Solving: Theory, Research and Training.* Washington: American Psychological Association.

D'Zurılla T. J., Maydeu Olıvares, A. ve Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, *25*, 241-252.

Ergin, B. E. ve Dağ, İ. (2013). Kişilerarası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, *14*, 36-45.

Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 13(2), 731-745.

Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin türkçe'ye (tr-ssçe-g) uyarlanması güvenirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*. 12 (23), 1-10.

Kalaycı, N. (2001). Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar. Ankara: Gazi Kitapevi.

Karabağ, Ş.G.ve İnal, S. (2009). İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. Bulunduğu eser: Öğülmüş, S. (Ed). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi (ss.267-479). Ankara: Pegem Akademi.

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

Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.* 4(1), 369-390.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 22, 177–184.

Maydeu-Olıvares, A., Rodrıguez-Fornells, A., Gomez-Benıto, J. ve D'zurılla, T. J. (2000). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences,* 29 (4), 699–708.

Maydeu-Olivares, A., ve D 'Zurilla, T.J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research,* 20 (2), 115–133.

Nacar, F. S. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Nezu, C. M., D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (2005). Problem-solving therapy: theory, practice, and application to sex offenders. Bulunduğu eser: McMurran, M. ve McGuire, J. (Ed), *Social problem solving and offending: evidence, evaluation and evolution* (ss. 103-123). West Sussex: John Wiley & Sons Inc.

Öğülmüş, S. (2006). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın.

Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 152 – 162.

Saracaloğlu,A.S., Serin,O. ve Bozkurt,N.(2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitimi Bilimleri Dergisi.* 14, 121-134.

Senemoğlu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Serin, N.B. ve Derin, R. (2008), ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2). 06.05.2016 tarihinde http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/87/75 adresinden alınmıştır.

Topal, H. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

TTKB. (2015). *Sosyal Bilgiler Programı.* 06.05.2016 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

WEB-TABANLI GERÇEK- ZAMANLI İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ İLE SANAL SINIF UYGULAMASI

Okt. Uğur Yıldız
Kocaeli Üniversitesi
uguryildiz@kocaeli.edu.tr

Prof. Dr. M. Melih İnal
Kocaeli Üniversitesi
minal@kocaeli.edu.tr

Öğr. Gör. Serdar Solak
Kocaeli Üniversitesi
serdars@kocaeli.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Umut Altınışık
Kocaeli Üniversitesi
umuta@kocaeli.edu.tr

Özet

Sanal sınıf uygulamaları e-öğrenme platformlarında eğitimci ve öğrenciler arasında ağ üzerinden, çevrim içi etkileşimin gerçekleştirildiği gelişmiş araçlar olarak tanımlanmaktadır. Sanal sınıf uygulaması olarak, e-öğrenme platformlarında genellikle ticari veya açık kaynak kodlu üçüncü parti yazılımlar kullanılmaktadır. Yapılan çalışmada, geleneksel sanal sınıf uygulamalarına alternatif, yeni bir yaklaşım olarak örgü tipi ağ topolojisini kullanılan Web-Tabanlı Gerçek-Zamanlı İletişim (WebRTC) teknolojisinin bu alandaki kullanım olanakları incelenmektedir. Ayrıca çalışmada, WebRTC teknolojisi kullanılarak geliştirilen etkileşimli bir sanal sınıf prototip uygulaması gerçeklenmiştir. Sonuç olarak gerçeklenen prototipte, e-öğrenme platformları için çok kullanıcılı bir video konferans deneyimi alternatif olarak sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: WebRTC, Canlı Ders, Örgü tipi ağ topolojisi, E-öğrenme.

VIRTUAL CLASS APPLICATION WITH TECHNOLOGY OF WEB-BASED REAL-TIME COMMUNICATION

Abstract

In e-learning platform, virtual classroom applications which are performed over the network between instructors and students with online interaction are described as advanced tools. Commercial or open-source third-party software as an application of virtual class is usually used in e-learning platform. In this study, a new approach as the mesh-type network topology in the Web-Based Real-Time Communication (WebRTC) technology are investigated for the usage possibilities of being an alternative to traditional virtual classroom application. Also, a prototype application of interactive virtual classroom which is developed by using WebRTC technology is implemented. As a result, experiences of multi-user video conferencing system with the implemented prototype are presented as an alternative for the e-learning platforms.

Keywords: WebRTC, Online Course, Mesh type network topology, E-learning.

GİRİŞ

Web tabanlı uygulamaların esnek ve kolay erişilebilir olması nedeniyle eğitim'de de alternatif bir platform olarak internetin kullanılması kabul görmeye başlamıştır. Üniversiteler ve çeşitli eğitim kurumları geliştirdikleri eğitim içeriklerinin sunumunu ve uygulayacakları öğrenme metodlarını kolay ve hızlıca gerçekleştirebilecekleri araçlar sunan öğrenme yönetim sistemlerini ve bu sistemlerle uyumlu çeşitli teknolojileri kullanarak e-öğrenme ortamlarını oluşturmaktadırlar. Sanal sınıf uygulamaları da eğitmen ve öğrencilerin internet üzerinden gerçek zamanlı olarak yüz yüze öğrenme yönteminin kullanılabildiği, özellikle uzaktan eğitim'de günümüz e-öğrenme ortamlarının vazgeçilmez bileşenlerinden birisi olmuştur.

Sanal sınıflar gerçek yüz yüze eğitimlerdeki gibi katılımcı etkileşiminin sağlanmasını hedefleyen video konferans, beyaz tahta, ekran paylaşımı, sunum ve mesajlaşma araçları gibi çeşitli araçlar sunmaktadır. Günümüzde sanal sınıflarda etkileşimi sağlayan video konferans, beyaz tahta, ekran paylaşımı, sunum ve mesajlaşma gibi araçlar farklı teknolojilerin eş zamanlı olarak kullanılmasıyla geliştirilmektedir. Bununla beraber internet teknolojilerine farklı tipteki cihazlardan erişim imkanları çoğaldıkça öğrenciler ve eğitimcilerin de günümüz sanal sınıflarına standart platformlar yerine her yerden, her zaman, aynı kalitede erişim sağlama talepleri giderek artmaktadır. Günümüzde sanal sınıf uygulamalarındaki hem işletim sistemi hemde istemci bazlı farklılıklardan doğan teknolojilerin eşzaman kullanımına dair sorunlar her tip istemci için özel eklentiler geliştirilerek çözümlenmeye çalışılmaktadır.

WebRTC üçüncü parti yazılım veya eklentilere ihtiyaç duymadan, web tarayıcılar arasında sadece HTML5 ve Javascript dilleri kullanılarak video, ses ve veri aktarım uygulamarı geliştirilmesine imkan sağlayan yeni bir açık geliştirme çatısıdır. (Sergiienko, 2014) Bu çalışmada yeni nesil web tarayıcılarının desteklediği WebRTC teknolojisinin, e-öğrenme ortamlarında gerçek yüz yüze eğitimlerdeki gibi katılımcı etkileşiminin sağlanmasını hedefleyen video konferans, beyaz tahta, ekran paylaşımı, sunum ve mesajlaşma gibi araçları barındıran sanal sınıf çözümlerinin geliştirilmesi için kullanımına dair yeni bir yaklaşım sunulmaktadır.

Mevcut Sanal Sınıf Uygulamaları

Günümüzde yaygın kullanılan sanal sınıf uygulamalarının temel bileşeni web tabanlı video konferans özelliğidir. Video konferans uygulamaları istemci ve sunucu tabanlı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İstemci tarafında genellikle Adobe Flash veya Java tabanlı bir web tarayıcı uygulaması çalışmaktadır. Sunucu tarafında ise çeşitli programlama dilleri ile geliştirilen Adobe Flash Media Server, Red5 Media Server, Wowza Streaming Engine gibi özel medya sunucu uygulamaları kullanılmaktadır. Bu medya sunucu uygulamaları video ve ses kaynaklarının isteğe bağlı veya canlı akışlarının yayınlaması, istemci akışlarının kaydedilmesi, istemciler arasında paylaşılan nesneler oluşturulup yönetilebilmesini, veri aktarım işlemlerinin yönetimini sağlamakta ve bu özelliklere bağlı çeşitli gerçek zamanlı iletişim protokollerini (RTMP, RTMPT, RTMPS ve RTMPE) desteklemektedirler.

Yukarıda bahsedilen mimari çerçevesinde geliştirilmiş, e-öğrenme ortamlarında yaygın olarak kullanılan sanal sınıf uygulamaları ve genel özellikleri şöyledir:

BigBlueButton

BigBlueButton'un ilk sürümü 2007 yılında Carleton Üniversitesi "Technology Innovation Management" programı bünyesinde Richard Alam tarafından Genel Kamu Lisansı (GPL) ile yazılmıştır. (BigBlueButton, 2016) BigBlueButton temelde Java tabanlı Red5 Media Server uygulama sunucusu üzerinde geliştirilmiştir. Sunucu tarafında Red5 Media Server ile birlikte açık kaynak kodlu birçok farklı yazılım BigBlueButton alt bileşeni olarak çalışmaktadır. İstemci tarafında ise HTML5 ve Java tabanlı uygulamalar kullanılmaktadır.

Adobe Connect

Adobe firması tarafından webinar, web-görüşmesi ve e-Öğrenme ortamları için geliştirilen ticari lisanslı popüler bir web konferans platformudur. (Adobe Connect, 2016) Sunucu uygulamaları ActionScript dili ile geliştirilebilmektedir. İstemci tarafında da yine uygulama geliştirmek için ActionScript dili kullanılmaktadır.

İstemci tarafında geliştirilen uygulamalar web tarayıcısı üzerinde Adobe Flash Player eklentisi ile çalıştırılabilmektedir.

Diğer Uygulamalar

Adobe Connect ve BigBlueButton dışında e-öğrenme ortamlarında kullanılan web konferans temelli birçok uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamaların en çok bilinenlerinden WebEx, GotoMeeting, Visimeet gibi ortak çalışma imkanı sunan web konferans sistemleri genellikle son kullanıcı bilgisayarlarına kurulan özel yazılımlar marifetiyle çalışmaktadırlar. Bunların dışında Skype ve Hangout gibi son kullanıcıların web konferans için yaygın olarak kullandıkları uygulamalar, e-öğrenme ortamlarında ve kurumsal uygulamalarda da sanal sınıf amaçlı kullanılabilmektedir.

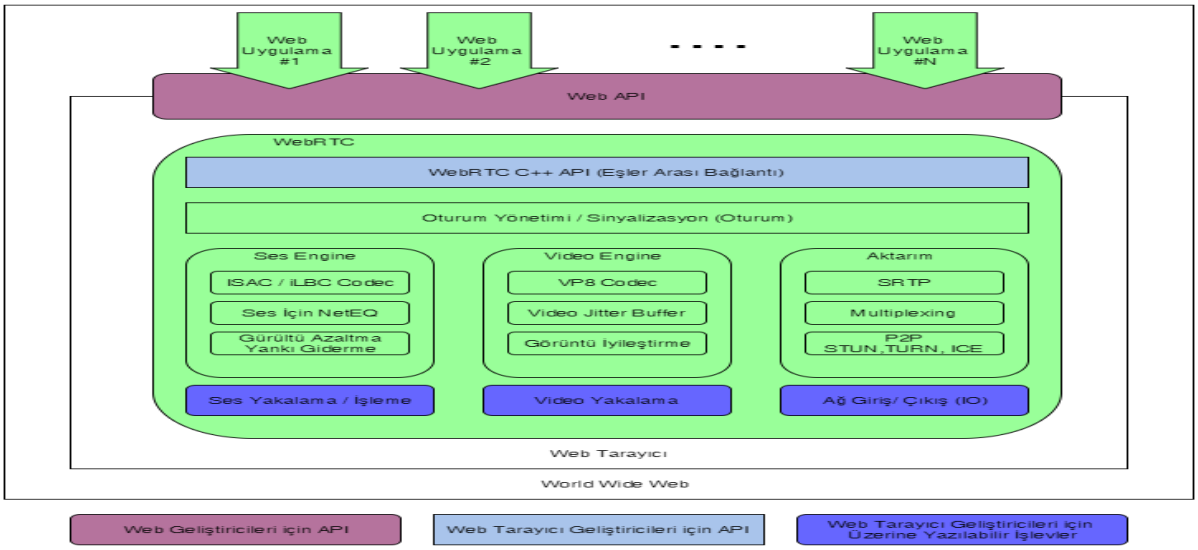
Yukarı bahsi geçen uygulamaların bazıları platformlarını WebRTC teknolojisi ile bütünleşme çalışmalarını başlatmışlardır. BigBlueButton özellikle istemci ses akışlarının kalitesini arttırmak için WebRTC teknolojisini kullanmakta ve sunum yapan kullanıcının ekran paylaşımının WebRTC ile gerçekleştirilebilmesi için çalışmalar devam etmektedir. (BigBlueButton – LABS, 2016) Bununla beraber Skype uygulaması da WebRTC uyumluluğu sağlama çalışmaları ile birlikte farklı video ve ses codec'leri kullanılan WebRTC benzeri teknolojiler üzerinde çalışmalar gerçekleştirmektedir (Office Blog, 2015).

WebRTC Teknolojisi

WebRTC, World Wide Web Consortium (W3C) tarafından hazırlanan web tarayıcı'dan web tarayıcı'ya dahili veya harici eklenti gerekmeden video konferans, ses konferans ve veri/dosya paylaşım uygulamalarının geliştirlmesine imkan sağlayan bir API'dır. (Sergiienko, 2014) WebRTC teknolojisinin sağladığı 3 ana işlev şunlardır;

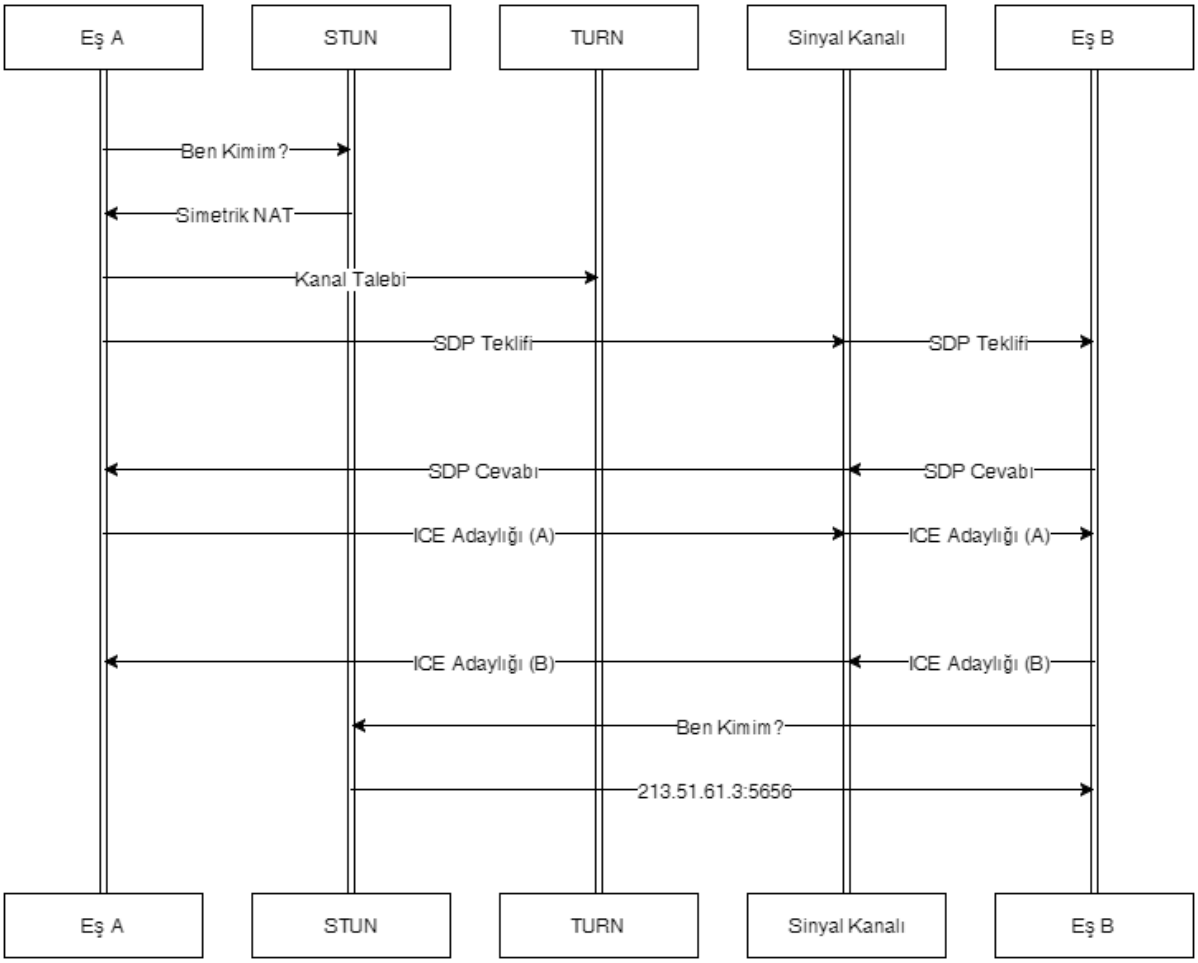
- **Ortam Akış Kaynakları Yönetimi:** Web tarayıcıların cihazda bağlı olan video ve ses kaynaklarına erişimi sağlanır.
- **Veri/Dosya Aktarımı ve Paylaşımı:** Web tarayıcıların eşler arası (Peer-To-Peer) bağlantı ile oturuma katılan istemciler arasında veri/dosya aktarımı ve paylaşımı sağlanır.
- **Ses / Video Aktarımı:** İstemciler arasında eşler arası bağlantı ile ses ve video görüşmeleri gerçekleştirilmesi sağlanır.

WebRTC teknolojisi, kişisel bilgisayarlarda çalışan Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera (18) ve Microsoft Edge uygulamalar tarafından, Android, İOS ve Blackberry gibi mobil işletim sistemlerindeki yerleşik web tarayıcıları tarafından ve Chrome OS, Firefox OS gibi yeni nesil işletim sisitemleri tarafından desteklenmektedir. (Wikipedia, 2016) WebRTC teknolojisinin genel mimarisi Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1: WebRTC Mimarisi (WebRTC.org, 2016)

WebRTC API ile gerçekleştirilecek eşler arası ağ bağlantısı öncesinde bağlantı ile ilgili bilgiler web sunucu üzerinden katılımcı diğer tüm istemciler ile değiş tokuş edilmelidir. Bu iletişim SDP (Session Description Protocol) ile gerçekleştirilir. Bu değişim başarılı bir şekilde gerçekleşirse eşler birbirlerini görebilirler. WebRTC API'de eşler arasındaki ağ iletişimi Şekil 2'de görülen Interactive Connectivity Establishment (ICE) tekniği kullanılarak gerçekleştirilmektedir.



Şekil 2: WebRTC ICE Diyagramı (Mozilla Developer Network, 2016)

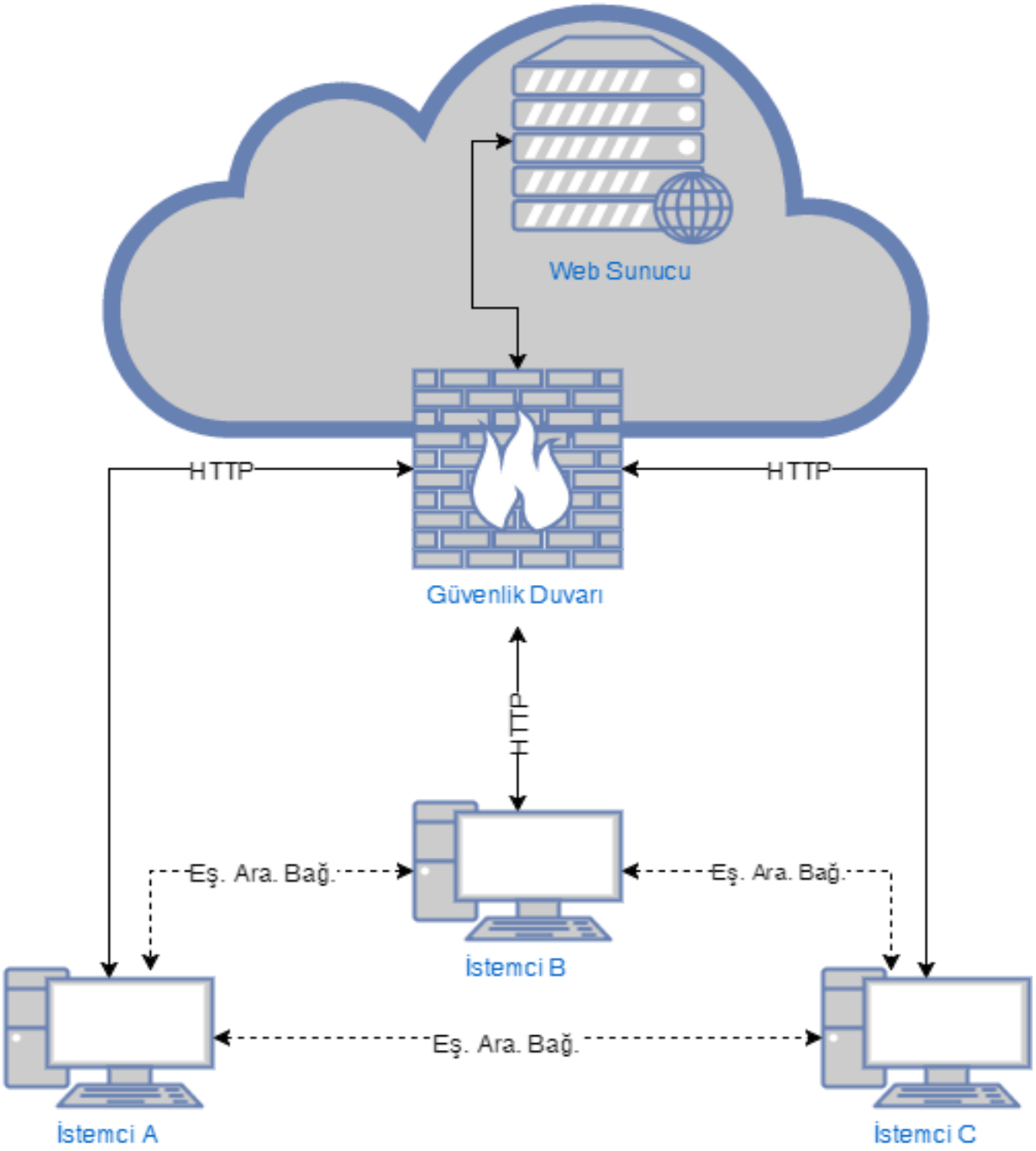
ICE'de ilk olarak işletim sisteminin veya ağ kartının sağladığı ağ adresi ile ağ iletişimi gerçekleştirilmeye çalışılır; eğer ağ adresi sağlanamazsa (NAT arkasındaki cihazlar için) STUN sunucusu kullanılarak harici bir ağ adresi alınabilir, bu da başarısız olursa TURN sunucusu kullanılarak trafik yönlendirilir. WebRTC teknolojisi ile eşler arasında çoklu bağlantı gerçekleştirilebilir. Her bir uç nokta diğer uç noktaların her biri ile tam örgü ağ topolojisi ile bir ağ yapılandırması ve iletişimi kurabilir. Bunun yanı sıra bir uç nokta diğer uç noktalara kendi çoktu ortam kaynaklarının akışlarını yıldız topolojisi ile de aktarabilir. WebRTC'nin sunucu yükünü ve maliyetleri azaltan bu ağ topolojilerine uyumluluğu; sanal sınıf uygulamalarının geliştirilebilmesi için donanım ve kaynak maliyeti daha çok olan sunucu temelli mimarilerin yerine gelecekte kullanılmasının önünü açan için bir tercih nedeni olarak öne çıkmaktadır.

Sanal Sınıf Prototip Uygulama Yapısı

Prototip uygulama temelde web uygulaması ve sinyalizasyon mekanizması olarak 2 bölümden oluşmaktadır. Eğitimciler geliştirilen web uygulaması ile bir sanal sınıf oluşturarak katılımcıları bu sanal sınıfa kaydedebilirler. Bu kayıt işlemi sistemdeki mevcut kullanıcıların oluşturulan sanal sınıf oturumuna eklenmeleri ile gerçekleşebilmektedir. Eğer katılacak kullanıcılar sisteme kayıtlı değiller ise eğitimci oluşturulacak CSV tipindeki

bir liste ile sisteme kullanıcı bilgilerini yükleyebilir ve kayıt olmaları için katılımcıların e-posta adreslerine davetiye gönderebilir.

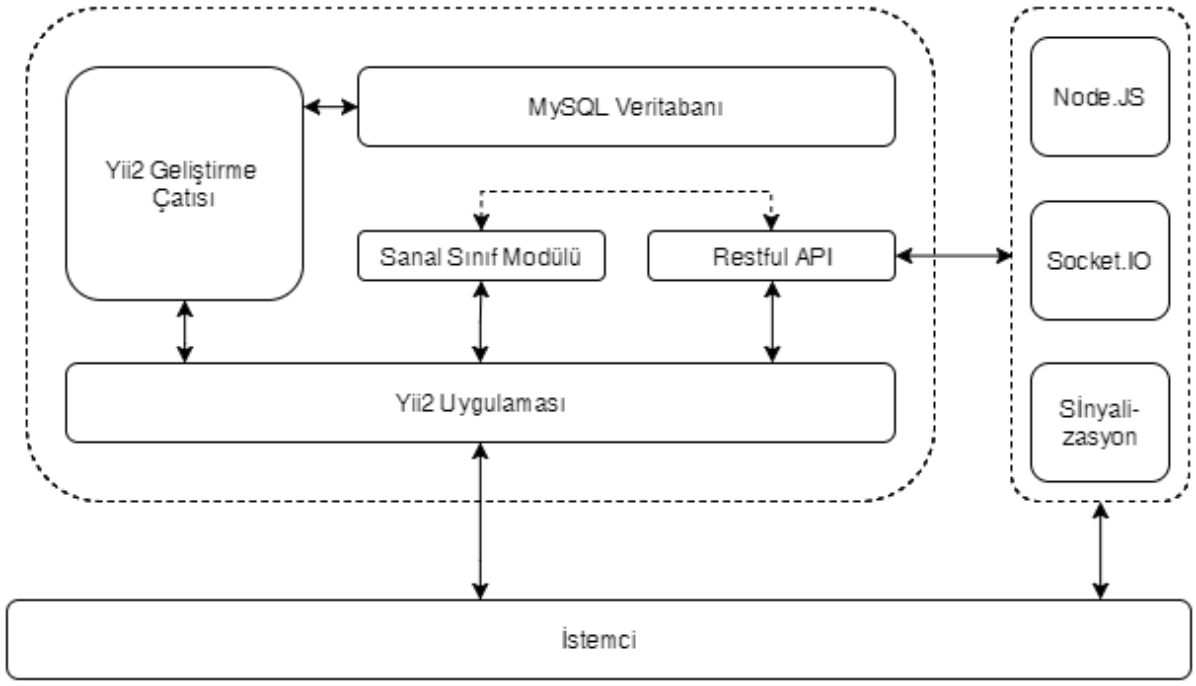
Sistem Şekil 3'de görüldüğü gibi tam örgü tipi ağ topolojisini kullanmaktadır. Bu tasarımda tüm katılımcılar şeffaf bir sinyalizasyon sunucusu kullanarak birbirleriyle bağlantı kurarlar. Her bir katılımcı web sunucusuna bağlanır ve sanal sınıf ile ilgili uygulama sayfasına giriş yaparak gerekli WebRTC Javascript API kodlarını indirir. Bu senaryo 3 katılımcı için Şekil 3'de açıklanmıştır.



Şekil 3: Örgü Tipi Ağ Topolojisi ile WebRTC Eşler Arası Bağlantı Mimarisi

Web Uygulaması

Web uygulaması Yönetim Paneli, RESTful API ve Sanal Sınıf Odaları olmak üzere 3 temel bölümden oluşmaktadır. Web uygulaması PHP dili ile Yii2 geliştirme çatısı kullanılarak yazılmıştır. Yönetim işlemleri standart web kullanıcı arayüzleri ile gerçekleştirilmektedir. Sanal Sınıf Odaları sistemdeki sinyalizasyon mekanizması ile ilgili gerekli tüm API ve betikleri içermektedir. Bu odalar sinyalizasyon mekanizmasındaki bileşenlerle web uygulamasının sağladığı RESTful API üzerinden AJAX metoduyla haberleşmektedirler. Sistem üzerindeki tüm veriler MySQL Veritabanı sunucusunda tutulmaktadır. Sistemdeki tüm bileşenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri Şekil 4'de görülmektedir.

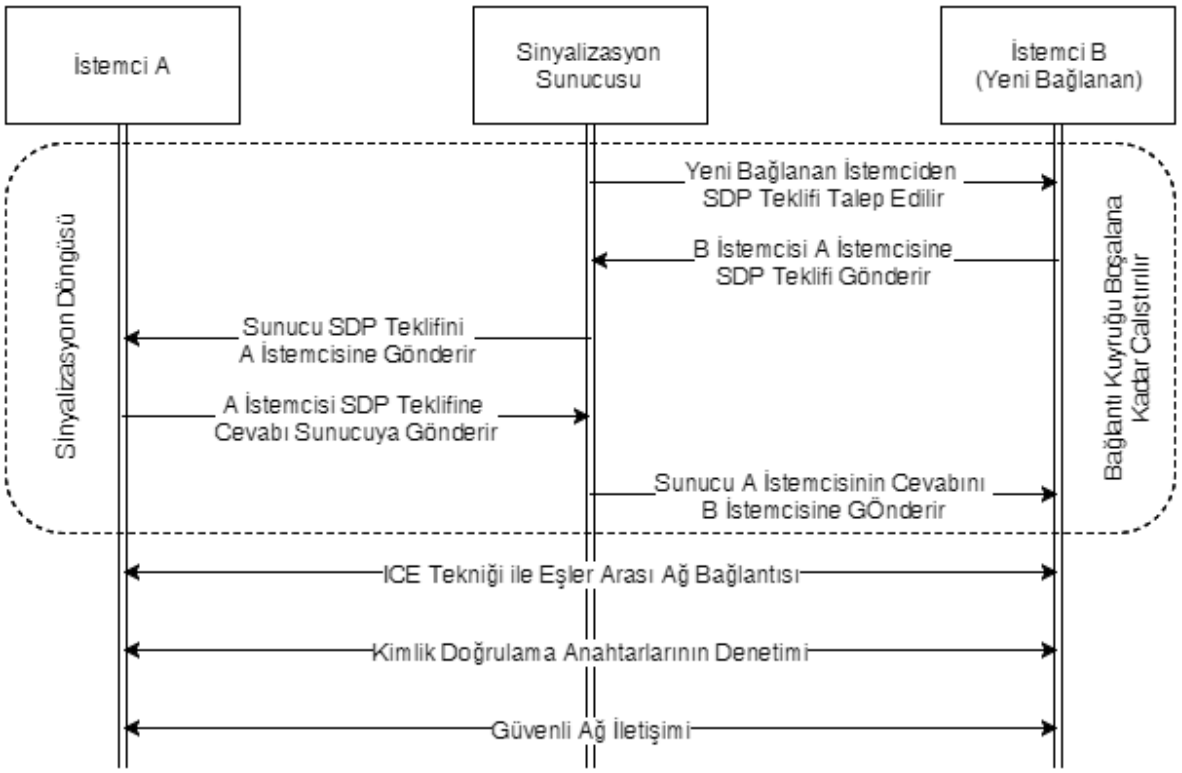


Şekil 4: Web Uygulaması

Sinyalizasyon Mekanizması

SDP temelli bağlantı verilerinin değiş tokuşuna dair sinyalizasyon işlemi her katılımcının web tarayıcısının sorumluğundadır. Sinyalizasyon WebRTC tarafından bir standart olarak hazırlanmamıştır. Bu işlemler için üçüncü parti uygulamalar kullanılmaktadır. Bu prototiple Node.JS ve Socket.io uygulamaları sinyalizasyon sunucusu olarak kullanılmaktadır. Node.JS Javascript betik dili ile programlanabilen bir sunucu platformudur. (Node.JS, 2016) Node.JS ile bir ağ sunucu uygulaması geliştirilebilir. Socket.io ise gerçek-zamanlı sistemlerde kullanılabilen WebSocket API'dir. Socket.io, Node.JS ile entegre olarak çalışabilmektedir. Socket.io API ile Node.JS sunucusu üzerinden, sunucu ve web tarayıcılar arasında sağlıklı TCP bağlantıları kurulabilmektedir (Walsh, 2010).

Sinyalizasyon mekanizması tarayıcılar arasında bağlantı işlemini başlatmak için sunucu üzerinde tutulan sanal sınıf oda katılımcı kuyruğunu belirli aralıklarla kontrol eder. Yeni bir katılımcı bağlandığında kullanıcı için sinyalizasyon sunucusundan bir soket kimliği (socket ID) alınır ve bağlantı için uygun olan katılımcı kuyruğuna kaydedilir. Daha sonra yeni bağlanan kullanıcıdan SDP teklifi (offer) talebi ile sinyalizasyon işlemi başlatılır. Kullanıcı kendisi ile paylaşılan sanal sınıf oda katılımcı listesindeki ilk uygun kullanıcı için geriye SDP teklifini sinyalizasyon sunucusuna gönderir. SDP teklifi alan kullanıcı SDP cevabı (answer) üretir ve teklif soket ID'si saklanan alıcı ID alan bilgisiyle birlikte sinyalizasyon sunucusuna gönderir. SDP cevabını alan sinyalizasyon sunucusu, cevabı soket alıcı ID'si ile eşleşen web tarayıcısı ile paylaşır.



Şekil 5: Sinyalizasyon Süreci Genel Akışı

SDP protokolü ile gerçekleşen bağlantı bilgilerinin değiş tokuş işleminden sonra, sinyalizasyon sunucusu web tarayıcı bağlantılarında şeffaf hale gelir. Ardından tarayıcı, kimlik doğrulama anahtarlarının denetimini gerçekleştirmek ve güvenli bir ortam oluşturmak için ICE tekniği ile ağ iletişimini başlatır. Sinyalizasyon süreci döngüsü bağlantı kuyruğu boşalana kadar devam eder. Şekil 5'de sinyalizasyon işlemlerinin genel akışı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerçekleştirilen prototiple beraber WebRTC teknolojisinin e-öğrenme ortamlarında kullanılabilecek çok kullanıcılı alternatif bir video konferans sistemi geliştirmek için uygun olduğu gözlemlenmiştir. WebRTC teknolojisi ile geliştirlen bu prototipte özellikle bir medya sunucusuna ihtiyaç duyulmaması maliyetlerin büyük oranda düşmesini sağlamaktadır. Maliyetlerin düşük olmasına rağmen bağlantının hızlı, ses gecikmelerinin düşük ve ses kalitenin hissedilir oranda artması da artı bir avantaj olarak öne çıkmaktadır. WebRTC web tarayıcılar arasındaki iletişimin güvenliğini web tarayıcı seviyesinde gerçekleştirdiği için iletişim süresini hızlandırmaktadır (Dutton, 2012).

WebRTC'nin en büyük dezavantajlarından biri ise halen kısıtlı platformlarda destekleniyor olmasıdır. Buna WebRTC API sürümünün 1.0 olmasına rağmen “World Wide Web Consortium” (W3C) ekibi tarafından halen “Taslak Çalışma” olarak başlıklandırılması da eklenebilir. (World Wide Web Consortium, 2016) Teknolojinin standartları oluşurken majör değişikliklere gidilebilir olma ihtimali sektördeki büyük teknoloji firmalarının bu teknolojiyi yaygınlaştırmasını yavaşlatmaktadır.

CPU işlem performansları ve yüksek bant genişliği kullanım ihtiyacı da başka bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer katılımcılarla paylaşılması istenen çoklu ortam kaynaklarının kodlaması'nın (encoding) birçok kez paralel olarak yapılması, katılımcı işlemcilerinin yükünü arttırmaktadır. Bu dezavantajlarıyla beraber yankı ve gürültü iptali için halen geliştirmelere ihtiyaç duyulduğu da gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada ayrıca WebRTC, Node.JS ve socket.io uygulamalarının birlikte kullanılarak web tabalı gerçek zamanlı uygulamaların kolay ve hızlıca gerçekleştirilebildiği gözlemlenmiştir. WebRTC halen geliştirilen bir teknoloji olmasına ve sektörde lider olan web tarayıcılar tarafından tam olarak desteklenmemesine rağmen geleneksel sanal sınıf uygulamalarına alternatif olabilecek uygulamalar geliştirmek için yeterli düzeye eriştiği söylenebilir. Bununla beraber eğer bu teknolojinin kullanımı yaygınlaşırsa e-öğrenme ortamlarını oluşturan kurumların ağ ve altyapı maliyetlerinin düşmesinde de büyük rol oynayabilir.

KAYNAKÇA

Sergiienko, A. (2014). WebRTC Blueprints. Packt Publishing.

BigBlueButton, (2016). History of BigBlueButton. 13.04.2016 tarihinde http://bigbluebutton.org/history adresinden alınmıştır.

Adobe Connect, (2016). Adobe Web Conferencing Software. 13.04.2016 tarihinde http://www.adobe.com/products/adobeconnect.html adresinden alınmıştır.

Node.JS, (2016). About Node.JS. 13.04.2016 tarihinde https://nodejs.org/en/about adresinden alınmıştır.

David Walsh, (2010). WebSocket and Socket.IO. 13.04.2016 tarihinde http://davidwalsh.name/websocket adresinden alınmıştır.

Mozilla Developer Network, (2016). WebRTC Connectivity. 13.04.2016 tarihinde https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/API/WebRTC_API/Connectivity adresinden alınmıştır.

WebRTC.org, (2016). WebRTC Architecture. 13.04.2016 tarihinde https://webrtc.org/architecture/ adresinden alınmıştır.

BigBlueButton - LABS, (2016). HTML5 Overview. 13.04.2016 tarihinde http://docs.bigbluebutton.org/labs/html5-overview.html adresinden alınmıştır.

Office Blog, (2015). Bringing Interoperable Real-Time Communications to the Web. 13.04.2016 tarihinde https://blogs.office.com/2015/09/18/enabling-seamless-communication-experiences-for-the-web-with-skype-skype-for-business-and-microsoft-edge/ adresinden alınmıştır.

Wikipedia, (2016). WebRTC. 13.04.2016 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/WebRTC adresinden alınmıştır.
Sam Dutton, (2012). Getting Started with WebRTC. 13.04.2016 tarihinde http://www.html5rocks.com/en/tutorials/webrtc/basics/#toc-security adresinden alınmıştır.

World Wide Web Consortium [W3C], (2016). WebRTC 1.0: Real-time Communication Between Browsers. 13.04.2016 tarihinde https://www.w3.org/TR/webrtc/ adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KULLANILAN ETKİLEŞİMLİ MOBİL UYGULAMALAR: DUOLINGO ÖRNEĞİ

Görkem Tılıç
Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü
gorkemtilic@gmail.com

Özet

İnternetin yaygınlaştığı, akıllı telefon ve tablet gibi mobil cihaz teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde, bir yere bağlı olmadan eğitim içeriklerine erişmek mümkün hale gelmiştir. Yeni bir dil öğrenmek isteyen fakat maddi yetersizlikten ya da iş yoğunluğundan buna zaman ayıramayan bireyler, mobil öğrenme yöntemlerine yönelmişlerdir. Bu çalışmada, bireylerin yabancı dil öğrenimine katkı sağlayan mobil uygulamalardan faydalanıp faydalanmadıklarını öğrenmek ve kullanım alışkanlıklarını ölçmek amacıyla İngilizce ve Türkçe olarak 2 ayrı anket formu hazırlanmıştır. Bu formlar, e-posta ve Facebook aracılığıyla farklı ana dillerden ve meslek gruplarından yabancı dil öğrenen kişilere ulaştırılmıştır. Ankete, 45 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplam 75 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %84'ünün yabancı dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalandıkları ve bunların %67,6'sının Duolingo isimli uygulamayı tercih ettikleri saptanmıştır. Buradan yola çıkılarak Duolingo'nun kullanıcıya sunduğu özellikler incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Etkileşimli Mobil Uygulamalar, Mobil Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenimi.

INTERACTIVE MOBILE APPLICATIONS WHICH USED IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: THE DUOLINGO EXAMPLE

Abstract

Today, as the Internet and mobile device technologies, such as smart phones and tablets, are widespread, it has become possible to access educational contents without having to go to a certain institution. Thus, mobile technologies also make it possible for people with limited financial resources to access education. This paper features a survey written in English and Turkish to determine whether or not people make use of mobile applications to learn a language and assess the frequency of their use thereof. The survey was sent to people with different mother tongues and professions who are learning a new language, via e-mail and Facebook. The total number of surveyed people was 75 (45 women and 30 men). The results show that 84% of the surveyed people use mobile applications and 67,6% thereof use Duolingo to learn a language. Hence, Duolingo features were examined to understand what makes it so widespread.

Keywords: Interactive Mobile Applications, Mobile Learning, Learning Foreign Languages.

GİRİŞ

İnternet bağlantısının kablo sınırlılıklarından kurtulması sonucu mobil teknolojiler hızla gelişmeye başlamıştır. Günlük yaşantımızın bir parçası haline gelen akıllı telefon ve tabletler, bilgiye istenilen mekan ve zamanda ulaşmamızı sağlayan ve hayatımızı kolaylaştıran mobil cihazlardır. Bu cihazlarla, tarayıcı üzerinden internete açık erişim sunulmasına rağmen, kullanıcılar farklı amaçlar için indirdikleri mobil uygulamaları kullanmayı daha çok tercih etmektedirler. Çünkü, "bu uygulamalar, normal bir web sitesinden çok daha az veri kullanarak aynı bilgiye ulaşmanızı sağladığından, mobil cihazlarında kotalı internet bağlantısına sahip kullanıcılar için daha avantajlıdır" (Döngül, 2013).

Cihazın işletim sistemine göre farklı (Apple App Store, Google Play Store...gibi) uygulama mağazalarında yer

alan mobil uygulamalar, oyun, iş, eğitim, sağlık, müzik gibi kategorilere ayrılmıştır. Böylece kullanıcı aradığını kolaylıkla bulabilmektedir. *Statista* isimli istatistik portalının 2015 yılı verilerine göre, Apple App Store'da 1,5 milyon, Google Play Store'da 1,6 milyon, Amazon Appstore'da 400 bin, Windows Phone Store'da 340 bin ve Blackberry Word'de 130 bin mobil uygulama bulunmaktadır. Mobil interneti daha hızlı hale getiren 4,5G'nin hayatımıza girmesiyle birlikte bu uygulama çeşitliliğinin daha da artacağı tahmin edilmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni iş modelleriyle birlikte diğer milletlerle iletişim kurmak bir zorunluluk haline gelmiş ve yabancı dil bilmenin gerekliliği daha da artmıştır. Günümüzde artık birçok kişi, evrensel bir dil olan İngilizce'nin yanı sıra başka diller de öğrenmeye gereksinim duymaya başlamıştır. Bunun sonucunda, yeni bir dil öğrenmek isteyen fakat maddi yetersizlikten ya da iş yoğunluğundan buna zaman ayıramayan bireyler, mobil öğrenme yöntemlerine yönelmişlerdir.

"Mobil öğrenme, belirli bir yere bağlı olmadan eğitim içeriğine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanmayı ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan, kullanıcının bireysel olarak gereksinimine anında cevap vererek üretkenliğini ve iş performans verimliliğini artıran ve mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır" (Özdamar Keskin, 2011'den aktaran Özdamar Keskin ve Kılınç, 2015). "Georgieva (2005), mobil öğrenmenin, e-öğrenme veya uzaktan eğitimde yeni bir kavram olmadığını, daha çok bu uygulamaların yeni bir biçimi olduğunu ileri sürmektedir" (Aktaran: Gülseçen ve diğ., 2010). Fakat mobil cihaz kullanımının yaygın olması, mobil öğrenmeyi diğerlerine göre daha avantajlı kılmaktadır.

"Yabancı dil öğrenme kısaca, bir dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Dil öğreniminde kazanılması ya da edinilmesi gereken temel beceriler dilbilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerileridir" (Serengil, 2007). Bu becerileri geliştirmesi amacıyla tasarlanan etkileşimli mobil uygulamalar, kolayca indirilip güncellenebilmeleri, uygun fiyatlarda ya da ücretsiz bir biçimde her an erişilebilir olmaları nedenleriyle en çok tercih edilen yabancı dil öğrenme yöntemlerinden birisi olmuştur. Bu uygulamalardan bazıları akıllı telefonlar ve tabletler aracılığıyla kullanılabileceği gibi web tarayıcılar üzerinden web sitesi biçiminde de görüntülenebilmektedir. Bu tür platformların etkileşim özelliklerinin yanı sıra, arayüz tasarımlarının kullanım kolaylığı ve kullanıcıya hitap edecek bir biçimde hazırlanması da oldukça önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğrenimine katkı sağlayan uygulamalara *Babbel*, *Busuu* ve *Duolingo*'yu örnek olarak gösterebiliriz. Bu uygulamalarla kullanıcı, platformun sunduğu fotoğraflar ve sesli telaffuzlar ile becerilerini kendi kendine pekiştirmeye çalışmakta ve dilerse diğer dil öğrenenlerle iletişim içine girebilmektedir. Bunların yanı sıra *Verbling* ve *italki* gibi platformlarla, profesyonel öğretmenlerden ücreti karşılığında çevrim içi dil dersleri alınabilmektedir.

Bu çalışmada;

- Yabancı dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalanan bireylerin hangi uygulamayı tercih ettikleri,
- Kullandıkları uygulamayı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangisi üzerine fayda sağlaması amacıyla kullandıkları,
- Bireylerin bu uygulamayı hangi sıklıkla kullandıkları ve uygulamada ortalama ne kadar vakit geçirdikleri,
- Bireylerin bu uygulamayı hangi cihazlar aracılığıyla kullandıklarını tespit etmek amacıyla bir anket çalışması yapılmıştır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, farklı ana dillerden ve meslek gruplarından yabancı dil öğrenen kişiler, örneklemini ise 13-60 yaş arası, 45 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplam 75 kişi oluşturmaktadır. (Ankete katılan kişi sayısı 85'dir. Fakat, eksik cevaplandırılan 10 anket analize dahil edilmemiştir.)

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nicel veriler toplamak için İngilizce ve Türkçe dillerinde olmak üzere 2 ayrı anket formu hazırlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek, yabancı dil öğreniminde mobil uygulamalardan faydalanıp faydalanmadıklarını öğrenmek ve kullanım alışkanlıklarını ölçmek amaçlarıyla toplam 10 soru sorulmuştur. Google Forms yardımıyla hazırlanan anket formları, e-posta ve Facebook aracılığıyla yabancı dil öğrenen kişilere ulaştırılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Anket verileri toplandıktan sonra tek tek bilgisayar ortamında incelenip, eksik cevaplandırılan anketler elenmiştir. Bunun sonucunda kişi sayısına bağlı olarak yüzde hesaplamaları yapılıp elde edilen bulgular tablolar biçiminde sunulmuştur. Bazı sorulara birden fazla cevap verilebildiğinden veya bazı sorulara cevap verilmediğinden dolayı katılımcıların toplamı, araştırmaya katılan toplam kişi sayısından farklı olabilmektedir.

BULGULAR

Katılımcıların % 60'ını kadın, %40'ını ise erkekler oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Cinsiyet

	Kişi	Yüzde %
Kadın	45	60
Erkek	30	40

Ankete katılan bireylerin, %57,3'ü Türkçe, %16'sı İngilizce, %6,6'sı İspanyolca, %4'ü Macarca, %2'si Litvanyaca, %2'si Flemekçe, %2'si Fransızca, %8'i ise diğer (Gürcüce, Yunanca, Norveççe, Estonca, Bengalce, Lehçe) ana dilleri konuşmaktadır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2: Ana Dil

	Kişi	Yüzde %
Türkçe	43	57,3
İngilizce	12	16
İspanyolca	5	6,6
Macarca	3	4
Litvanyaca	2	2,6
Flemenkçe	2	2,6
Fransızca	2	2,6
Diğer Diller *(Gürcüce, Yunanca, Norveççe, Estonca, Bengalce, Lehçe)*	6	8

Ankete katılan 13-60 yaş arası kadın ve erkeklerin %37,3'ü öğrenciyken, %62,6'sının farklı meslek gruplarına sahip (öğretmen, gazeteci, mali müşavir, avukat, bankacı, sekreter, satış uzmanı, grafik tasarımcı, mühendis... vs.) çalışan bireyler olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3). Çalışan bireyler, iş yoğunluğu ve çalışma saatlerinin düzensizliğinden yabancı dil kurslarına zaman ayırmakta güçlük çektiklerini bu sebeple mobil öğrenme yöntemlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3: Meslek

	Kişi	Yüzde %
Öğrenci	28	37,3
Diğer Meslekler *(Öğretmen, Gazeteci, Bankacı, Mali müşavir, Avukat, Sekreter, Satış Uzmanı, Grafik Tasarımcı, Mühendis... vb.)*	47	62,6

Ankete katılan 75 kişiye hangi yabancı dili öğrendikleri sorulmuş ve bazı katılımcıların, birden fazla yabancı dil öğrendikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda oluşturan tabloda, toplam kişi sayısı 96 üzerinden hesaplanarak yüzdelenmiştir. Anket sonucunda, bireylerin %31,2'lik bir oranla en çok İspanyolca dilini öğrenmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4: Hangi Yabancı Dili Öğreniyorsunuz?

	Kişi	Yüzde %
Türkçe	5	5,2
İngilizce	20	20,8
Fransızca	20	20,8
İspanyolca	30	31,2
Almanca	8	8,3
Portekizce	4	4,1
Danca	2	2
Diğer Diller *(Flemenkçe, Slovakça, Çince, Rusça, İtalyanca, İsveççe, Japonca)*	7	7,2

Ankete katılan 75 kişiye, yeni bir yabancı dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalanıp faydalanmadıkları sorulmuştur. Anket sonucunda, katılımcıların % 84'ü evet yanıtını verirken %16'sı hayır yanıtını vermiştir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5: Yeni Bir Yabancı Dil Öğrenirken Mobil Uygulamalardan Faydalanıyor Musunuz?

	Kişi	Yüzde %
Evet	63	84
Hayır	12	16

Soruyu takiben, evet yanıtını veren katılımcılardan hangi mobil uygulamayı kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda, *yeni bir yabancı dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalanıyorum* diyen 63 kişinin, birden fazla mobil uygulamayı kullandıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda oluşturan tabloda, toplam kişi sayısı 71 üzerinden hesaplanarak yüzdelenmiştir. %67,6'lık bir oranla en çok *Duolingo* isimli mobil uygulamanın katılımcılar tarafından tercih edildiği ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6: Cevabınız Evet İse Kullandığınız Uygulamanın İsmini Belirtiniz.

	Kişi	Yüzde %
Duolingo	48	67,6
SpanishDict	4	5,6
Memrise	6	8,4
Busuu	4	5,6

Babbel	2	2,8
Diğer uygulamalar *(FluentU, Lingualeo, Lingvist, 4001 Spanish verb, Quizlet, Voscreen, Fun Easy Learn/Türkçe)*	7	9,8

Yeni bir dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalanan 63 katılımcıya, tercih ettikleri mobil uygulamayı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangisi üzerine fayda sağlaması amacıyla kullandıkları sorulmuştur. Katılımcılardan % 66,6' sı hepsi seçeneğini işaretlerken, %22,2'si okuma, %4,7'si yazma, %6,3'ü ise dinleme cevabını vermiştir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7: Kullandığınız Uygulamayı Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma Becerilerinden Hangisi Üzerine Fayda Sağlaması Amacıyla Kullanıyorsunuz?

	Kişi	Yüzde %
Okuma	14	22,2
Yazma	3	4,7
Dinleme	4	6,3
Konuşma	0	0
Hepsi	42	66,6

Yeni bir dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalanan 63 katılımcıdan %41,2'si tercih ettiği uygulamaları her gün, %26,9'u haftada 2-3 gün , %19'u ayda 1 gün, %11,1'i haftada 1 gün ve %1,5'i ise haftada 5 gün kullandıklarını belirtmiştir (Bkz. Tablo 8).

Tablo 8: Uygulamayı Hangi Sıklıkla Kullanıyorsunuz?

	Kişi	Yüzde %
Her gün	26	41,2
Haftada 1 gün	7	11,1
Haftada 2-3 gün	17	26,9
Ayda 1 gün	12	19
Diğer (Haftada 5 gün)	1	1,5

Yeni bir dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalanan 63 katılımcıdan %44,4 'ü kullandıkları uygulamada geçirdikleri ortalama süreyi 15-30 dakika, %26,9'u 5-15 dakika, %20,6'sı 1-2 saat, %6,3'ü 2-3 saat, %1,5'i ise 45 dakika olarak belirtmiştir (Bkz. Tablo 9).

Tablo 9: Uygulamada Ortalama Ne Kadar Vakit Geçiriyorsunuz?

	Kişi	Yüzde %
5-15 Dakika	17	26,9
15-30 Dakika	28	44,4
1-2 Saat	13	20,6
2-3 Saat	4	6,3
Diğer (45 Dakika)	1	1,5

Yeni bir dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalanan 63 katılımcıdan %52,3'ü kullandıkları uygulamayı akıllı telefonlarla, %26,9'u akıllı telefon/tablet/bilgisayar cihazlarının hepsiyle, %11,1'i bilgisayarlarla, %9,5'i ise tabletler aracılığıyla kullandıklarını belirtmiştir (Bkz. Tablo 10).

Tablo 10: Uygulamayı Hangi Cihazlar Aracılığıyla Kullanıyorsunuz?

	Kişi	Yüzde %
Akıllı Telefon	33	52,3
Tablet	6	9,5
Bilgisayar	7	11,1
Hepsi	17	26,9

Duolingo

Duolingo, Carnegie Mellon Üniversitesi'nde hocalık yapan ve CAPTCHA'ların (İnsan ve Bilgisayar Ayrımı Amaçlı Tam Otomatik Genel Turing Testi) yaratıcısı olan Luis von Ahn ve öğrencisi Severin Hacker tarafından kurulmuştur. Ücretsiz olarak kullanılan *Duolingo*, çevrim içi dil öğreniminde kullanılan en popüler eğitim platformlarından birisidir.

Duolingo'nun ortaya çıkışındaki ana fikir, insanların web'i eş zamanlı ve doğru bir şekilde tercüme ederek ücretsiz dil öğrenmesini sağlamaktır. Başlangıç seviyesindeki kişiler basit cümle çevirilerileriyle başlayarak daha sonrasında gerçek içerikleri tercüme etmeye yönlendirilmektedir. *Duolingo*'nun yaratıcılarından Luis von Ahn'ın 2011 yılında TEDxCMU'da gerçekleştirdiği konuşmasında, insanların tercüme yaparak bir değer yarattıklarını ve bu sebeple *Duolingo*'ya para ile değil zamanlarını harcayarak ödeme yaptıklarını belirtmiş; fikrin en güzel tarafının, harcanan zamanın yeni bir dil öğrenmeye katkı sağlaması açısından adil bir iş modeli olduğunu ifade etmiştir (TEDxCMU, 2011).

Duolingo'nun kendi web sayfasında yer alan bilgilere göre, kullanıcı sayısı 120 milyondan fazladır ve her ay 6 milyardan fazla alıştırma yapılmaktadır. *Duolingo*, 2013 ve 2014 yıllarında *Google'ın En İyisinin En İyisi (Google's Best of the Best)*, 2013'de *Yılın iPhone Uygulaması (iPhone App of the Year)* ve 2014'de *TechCrunch'ın En İyi Eğitim Başlangıcı (TechCrunch's Best Education Startup)* ödüllerine layık görülmüştür (https://tr.duolingo.com/press).

Duolingo Nasıl Kullanılır?

Duolingo, www.duolingo.com adresli web sitesi[1] üzerinden veya Android, iOS, Windows işletim sistemli akıllı telefon ve tabletlerle mobil uygulama olarak indirilip kullanılabilmektedir.

Mail adresi veya Facebook hesabı ile kayıt olunarak kullanılan *Duolingo* ile, bilinen dillere göre öğrenilmek istenen dil seçenekleri değişmektedir. Örneğin İngilizce bilenler; İspanyolca, Fransızca, Almanca, İtalyanca, Portekizce, Flemenkçe, İrlandaca, İsveççe, Rusça, Türkçe, Danca, Lehçe, Esperanto[2], Klingon[3], Vietnamca, Norveççe, Ukraynaca, Yunanca, İbranice, Çekçe, Rumence, Hintçe, Korece, Macarca, Endonezce, Galce, Svahili dillerini, Türkçe bilenler; İngilizce, Almanca, Rusça ve Fransızca dillerini öğrenebilmektedir. Facebook hesabıyla üye olunup oluşturulan Duolingo profiliyle Facebook arkadaş listesine ulaşmak ve onların puanlarına göz atmak mümkündür.

Dil öğrenmek için her gün alıştırma yapmak lazım ilkesini savunan *Duolingo* ile kullanıcı, günlük bir çalışma hedefi belirlemektedir. Hedefini tamamlayan kullanıcılar puan kazanarak derslerine devam etmektedir (Bkz. Resim 1).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

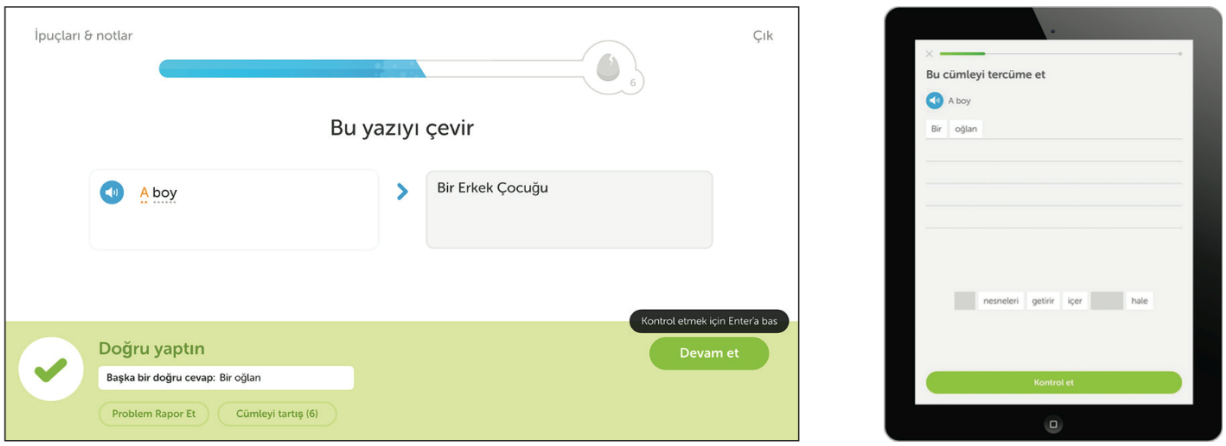
Resim 1: Duolingo günlük hedef ayarlarının web tarayıcısındaki (solda) ve iPad'deki (sağda) görünümü

Duolingo'daki dersler, konuşma, dinleme, tercüme ve çoktan seçmeli testlerden oluşmaktadır. Dilenirse, derse başlamadan önce veya ders sırasında, konuyla ilgili verilen ipuçları ve notlar okunabilmektedir. Kullanıcı, cevapların doğru olup olmadığını hemen görebilmenin yanı sıra, sistem tarafından verilen alternatif cevaplara da ulaşabilmekte, soruda bir hata varsa rapor edebilmekte ve soruyu başkalarıyla çevrim içi olarak tartışabilmektedir. Bu özellik, dil öğrenen kişilerin sanki bir sınıf ortamındaymış gibi birbirleriyle iletişim kurmasına olanak vermekte, öğrenmeyi pekiştirmektedir (Bkz. Resim 2).

[1] Duolingo'nun web sitesi, duyarlı (Responsive) web tasarımı biçiminde tasarlandığından mobil cihazların web tarayıcılarından da rahatlıkla kullanılabilmektedir.

[2] Esperanto, anadilleri farklı olan insanlar arasında anlaşmayı kolaylaştırmayı amaçlayan yapay bir dildir. 1887'de Polonyalı göz doktoru Ludwik Lejzer Zamenhof tarafından icat edilmiştir (http://www.turkcebilgi.com/esperanto).

3 Klingon, Star Trek evreninde kurgusal dünya dışı bir tür olan Klingon'ların konuştuğu, yapay bir dildir (Duolingo.com).

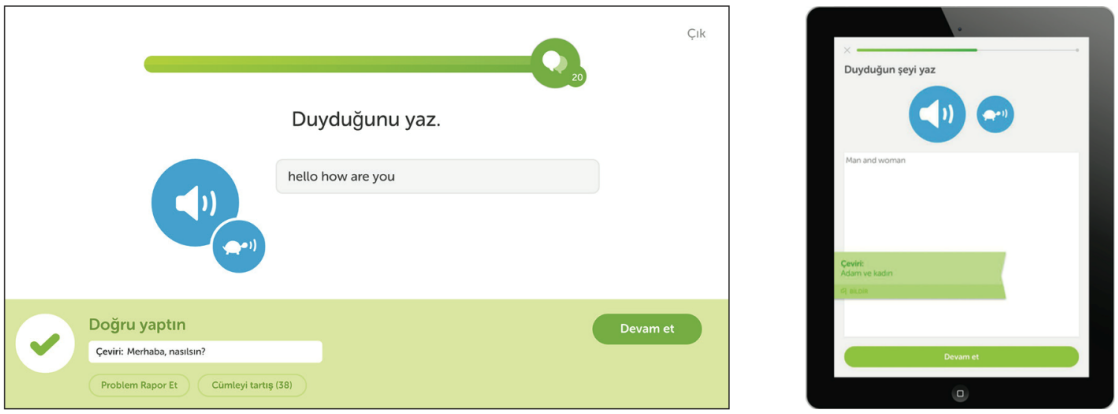


Resim 2: Duolingo'nun İngilizce dersinde yer alan bir tercüme alıştırmasının web tarayıcısındaki (solda) ve iPad'deki (sağda) görünümü

Duolingo'daki dersler, fotoğraflar, sesler ve mikrofonun kayıt özelliğiyle desteklenmektedir. Bu şekilde, kişinin görsel hafızasını kullanarak kelimeleri kolay bir şekilde hatırlaması ve kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmesi amaçlanmaktadır (Bkz. Resim 3). Kullanıcılar, konunun özeti biçiminde hazırlanmış olan bir sınavla dersi tamamlamadan geçebilme veya tamamladığı dersi dilediği kadar tekrar yapıp pekiştirme özgürlüğüne sahiptir.

Resim 3: Duolingo'nun İngilizce dersinde yer alan fotoğraf destekli bir tercüme alıştırmasının web tarayıcısındaki (solda) ve iPad'deki (sağda) görünümü

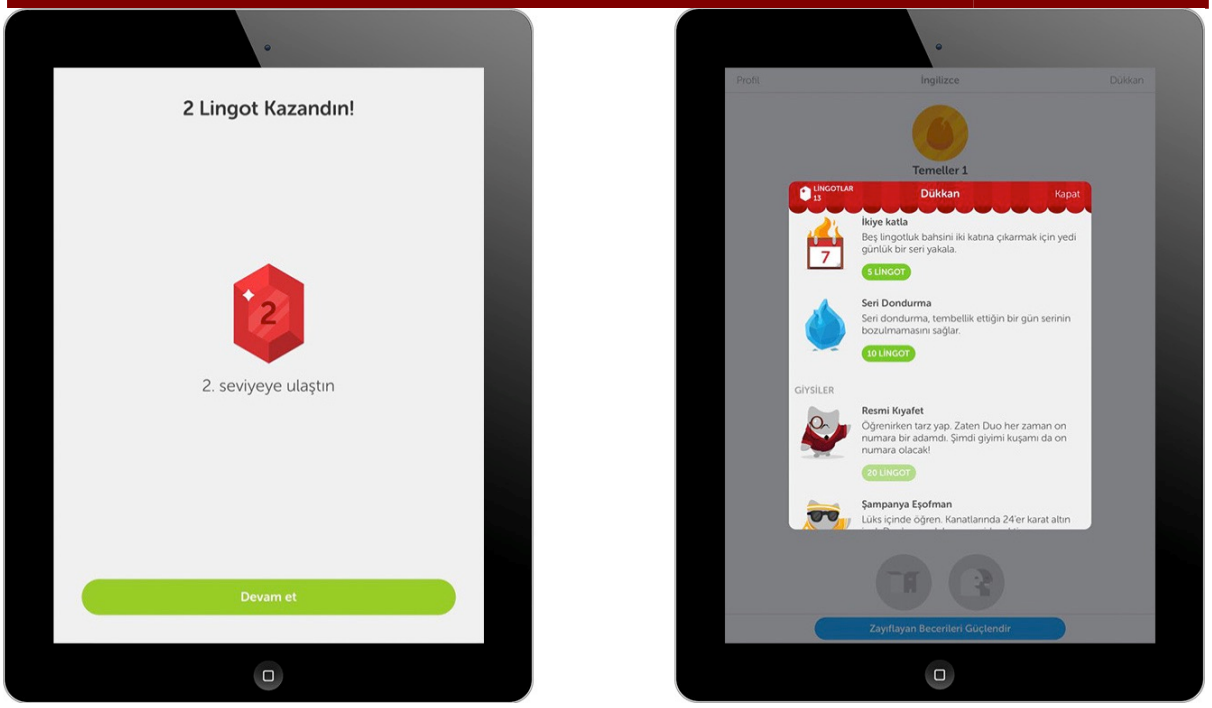
Kullanıcı, konuşma becerisini geliştirme amacıyla cihazın mikrofon özelliğini kullanarak pratik yapacağı sorularla ve dinleme-yazma becerisini geliştirmek içinde duyduğunu yazması gereken sorularla karşılaşabilmektedir. Kullanıcı dilerse kaplumbağa simgeli ikona basarak telaffuzu daha yavaş bir şekilde dinleyebilmektedir (Bkz. Resim 4).



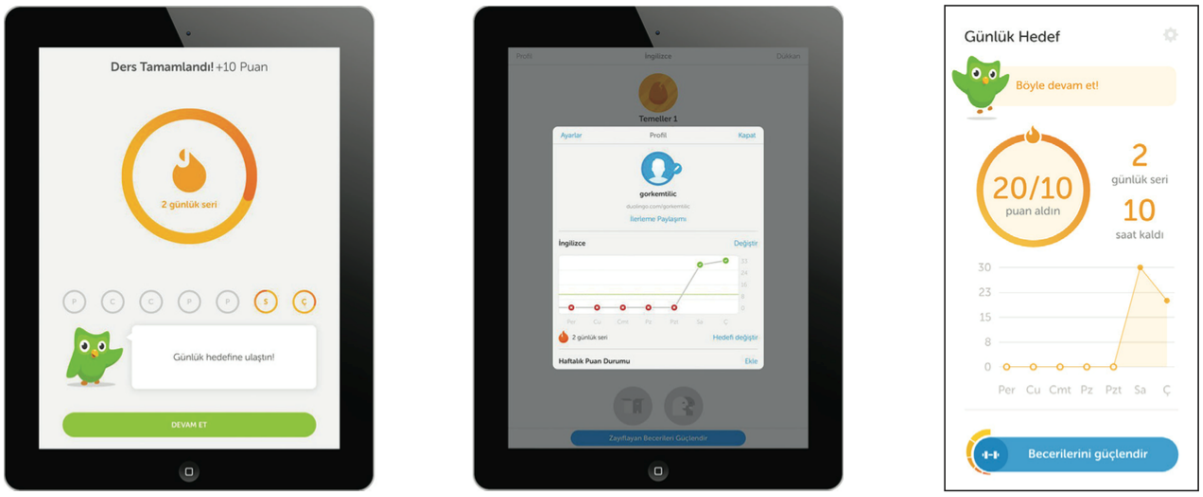
Resim 4: Duolingo'nun İngilizce dersinde yer alan dinleme becerisini güçlendirici bir alıştırmasının web tarayıcısındaki (solda) ve iPad'deki (sağda) görünümü

Duolingo, öğrenmeyi oyun haline dönüştürerek eğlenceli bir biçime sokmaktadır. Bu sebeple alıştırmaları tamamlamak için kullanıcılara 3 can hakkı vermektedir. Hata yapan kullanıcı canlarını kaybetmekte, becerileri başarıyla tamamlayanlar ise *Duolingo*'nun sanal para birimi olan lingotu kazanmaktadır. Biriken lingotlar daha sonra çeşitli özellikler satın almak üzere Lingot Dükkanı'nda kullanılabilmektedir (Bkz. Resim 5). Bunun yanı sıra *Duolingo*, bir dili öğrenmek için kaç gün harcandığını ve ne kadar puan kazanıldığını gösteren bir grafik ile, derslere devam etme konusunda kullanıcıyı motive etmektedir (Bkz. Resim 6).

Duolingo'nun bir diğer özelliği de okullarda kullanılabiliyor olmasıdır. *Duolingo*'dan ödev veren öğretmenler, kendi kullanıcı hesabının içerisinde bir sınıf oluşturup, öğrencilerinin kaçının ödevi zamanında tamamladığını, kaçının ödevi geç verdiğini ya da vermediğini takip edebilmektedir.

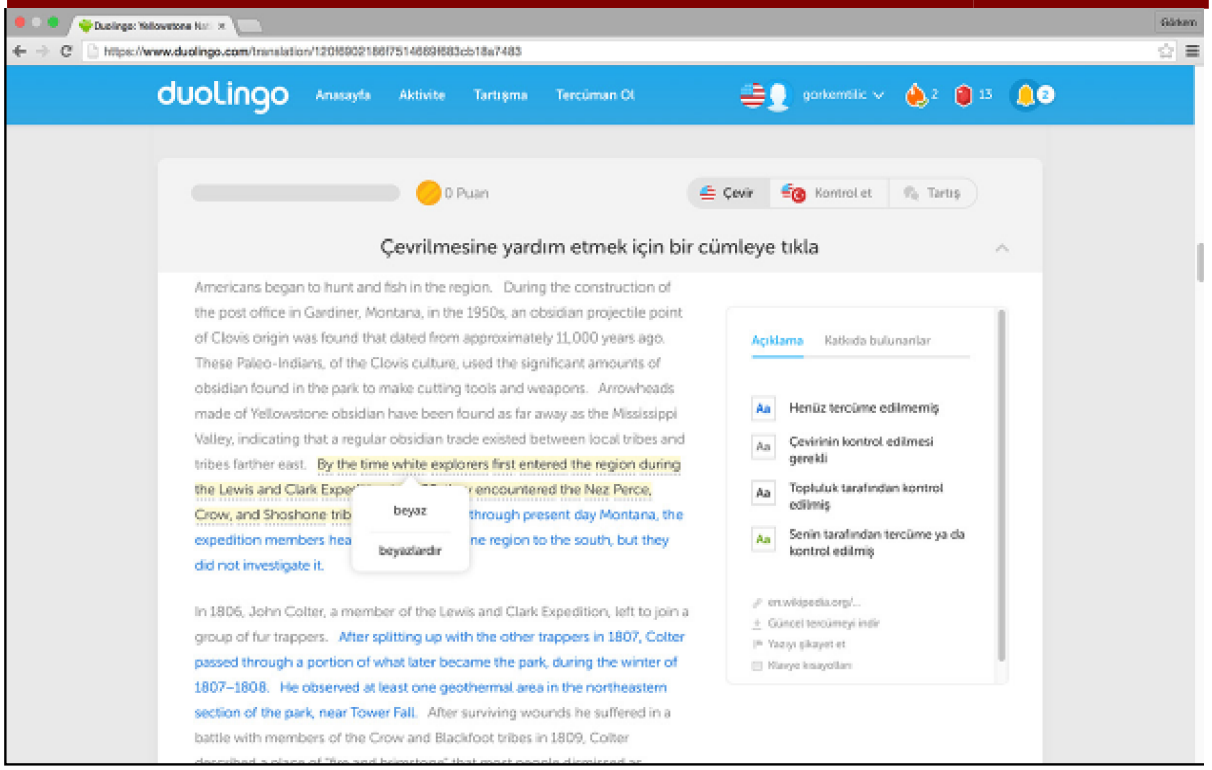


Resim 5: Lingot kazanımına (solda) ve lingot dükkanına (sağda) ait sayfaların iPad görünümleri



Resim 6: Duolingo'nun kazanılan puan ve çalışılan günleri gösteren motivasyon grafiğinin iPad (solda ve ortada) ve web tarayıcısındaki (sağda) görünümleri

Duolingo'nun, internetten gerçek metinler okuyup tercüme ederek alıştırma yapılma özelliği yalnızca bilgisayar üzerinden yapılabilmektedir. Bu alıştırmada kullanıcı metnin kategorisini (tarih, spor, vikipedi... vb.) ve zorluk seviyesini işaretleyerek seçebilmektedir. Alıştırma içerisinde kullanıcıdan çeviriye katkı sağlamak için bir cümleye tıklaması ve sağ tarafta açılan kutucuğa tercümesini yazması istenmektedir. Tercüme edilmemiş cümleler mavi, çevirinin kontrol edilmesi gerekenler gri, topluluk tarafından kontrol edilip onaylanmış cümleler siyah ve kullanıcının tercüme veya kontrol ettiği cümleler yeşil renkte gösterilmektedir. Kullanıcı, kelimelerin üzerine geldiğinde ise bilmediği kelimelerin anlamlarını tek tek görebilmektedir (Bkz. Resim 7).



Resim 7: Duolingo'nun İngilizce dersinde yer alan gerçek bir tercüme alıştırmasının bilgisayardaki görünümü

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğrenimi, okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin geliştirilmesiyle sağlanmaktadır. Bu becerileri geliştirme amacıyla, uygun fiyatlı ya da ücretsiz olarak çeşitli mobil uygulamalar tasarlanmaktadır. Uygulamalardan bazıları akıllı telefonlar ve tabletler aracılığıyla kullanılabileceği gibi web tarayıcılar üzerinden web sitesi biçiminde de görüntülenebilmektedir. Bu tür web sitelerinin duyarlı (responsive) web tasarımı biçiminde yapılması önerilmektedir. "Responsive web tasarım; bilgisayar, tablet ve mobil cihazların ekran çözünürlüklerine göre duyarlı davranan, kullanıcıya cihaz ve çözünürlükten bağımsız olarak her platformda rahat gezinme imkanı sağlayan web tasarımlarıdır" (http://www.yazilimnet.com/tr/blog/19/responsive-web-tasarim-nedir-).

Bu çalışmada, bireylerin yabancı dil öğrenimine katkı sağlayan mobil uygulamalardan faydalanıp faydalanmadıklarını öğrenmek ve kullanım alışkanlıklarını ölçmek amacıyla İngilizce ve Türkçe olmak üzere 2 ayrı anket formu hazırlanmıştır. Ankete 13-60 yaş arası, 45 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplam 75 kişi katılım göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %84'ünün yabancı dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalandıkları ve bunların %67,6'sının *Duolingo* isimli uygulamayı tercih ettikleri saptanmıştır. *SpanishDict*, *Memrise*, *Busuu*, *Babbel*, *FluentU*, *Lingualeo*, *Lingvist*, *4001 Spanish verb*, *Quizlet*, *Voscreen*, *Fun Easy Learn/Türkçe* isimli uygulamalar ankete katılanların kullandıkları diğer uygulamalardır. Ankete katılanların %37,3'ünün öğrenci, %62,6'sının ise farklı meslek gruplarına sahip çalışan bireyler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, çalışan bireylerin yeni bir dil öğrenirken mobil uygulamalardan faydalandıkları varsayımını doğrular niteliktedir.

Anket sonucunda, bireylerin farklı çalışma sürelerine ve tekrarlarına sahip olduğu, %52,3'ünün ise uygulamayı akıllı telefonlar aracılığıyla kullandığı saptanmıştır. Bu çeşitlilik, bireylerin kendi öğrenimlerini yönetmesine ve istediği yerde/zamanda öğrenme eylemini gerçekleştirmesine imkan veren mobil öğrenme yönteminin avantajlarının bir sonucudur.

"Mobil öğrenme ortamlarının, tipik e-öğrenme sistemlerine göre, bilgisayar başında bulunmayı gerektirmeden

hareket özgürlüğü sağlıyor olması bu ortamların yalnızca sınıf dışındaki alanlarda uygulanabilir olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine mobil araçlar, sınıf içindeki aktivitelerde de öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimli ve etkili hale getirilmesine yardımcı olmaktadır"(Çelik, 2013). Buna, *Duolingo*'dan ödev veren öğretmenlerin, kendi kullanıcı hesabının içerisinde öğrencilerinin aktivitelerinin takibini yapabilmesi örneğini verebiliriz. Bundan yola çıkarak, mobil öğrenme uygulamalarının geleneksel eğitim kalitesinin iyileştirilmesine de katkı sağladığı sonucuna varabiliriz.

KAYNAKÇA

Ahn, L. (2011). *Büyük Çaplı Online İşbirliği*. 10.05.2016 tarihinde https://www.ted.com/talks/luis_von_ahn_massive_scale_online_collaboration?language=tr#t-11634 adresinden erişilmiştir.

Çelik, A. (2013). M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching*. Cilt: 2, Sayı: 4, Makale No: 20. 172-185.

Döngül, O. (2013). Mobil Uygulama Nedir? 17.05.2016 tarihinde http://www.mobillium.com/blog/mobil-uygulama-nedir/ adresinden erişilmiştir.

Duolingo-Hakkımızda. 09.05.2016 tarihinde https://tr.duolingo.com/press adresinden erişilmiştir.

Esperanto Nedir? 09.05.2016 tarihinde http://www.turkcebilgi.com/esperanto adresinden erişilmiştir.

Georgieva, E., Smrikarov, A., Georgiev, T., (2005). A General Classification of Mobile Learning Systems, *International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech' 2005.*

Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar, B., Çilengir, S., Canim, S. (2010). Yeni Nesil Mobil Öğrenme Aracı: Podcast, *Akademik Bilişim' 10, XII. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla*. 795-800.

Özdamar Keskin, N. ve Kılınç, H. (2015). Mobil Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Geliştirme Platformlarının Karşılaştırılması ve Örnek Uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 3, 68-90.

Responsive Web Tasarım Nedir? 11.05.2016 tarihinde http://www.yazilimnet.com/tr/blog/19/responsive-web-tasarim-nedir- adresinden erişilmiştir.

Serengil, U. (2007). Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve Gerekliliği. *ABMYO Dergisi*. 7, 65-80.

Statista, The Statistics Portal. Number of apps available in leading app stores 2015. 17.05.2016 tarihinde http://www.statista.com/statistics/276623/number-of-apps-available-in-leading-app-stores/ adresinden erişilmiştir.

YARDIMCI KAYNAKÇA

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies Mobile Apps For Language Learning. *Language Teaching & Technology* vol. 15/2. 2-11. 09.05.2016 tarihinde http://llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf adresinden erişilmiştir.

Graham, J. (2013). *Duolingo: Apple's choice for App of the Year*. 07.05.2016 tarihinde http://www.usatoday.com/story/tech/columnist/talkingtech/2013/12/17/duolingo-apples-iphone-app-of-the-year/4042469/ adresinden erişilmiştir.

Pinola, M. (2012). *Learn a Language for Free While Helping to Translate the Web with Duolingo.* 07.05.2016 tarihinde http://lifehacker.com/5919599/learn-a-language-for-free-while-helping-to-translate-the-web-with-duolingo adresinden erişilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

TASARIM EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: ÇEVRİMİÇİ TAMAMEN UZAKTAN TASARIM EĞİTİMİ

Uzm. Ahsen Öztürk
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ahsenozturk@gmail.com

Özet

Tasarım eğitiminin temel taşlarından biri olan stüdyo eğitiminde, geleneksel metotlar, akranlarından öğrenme ve fikir alışverişinde bulunma önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler tasarım problemleri üzerine düşünürken, ürettikleri çözümleri paylaşmakta ve bu sebeple yüz yüze iletişim tasarım eğitiminin odak noktası olmaktadır.

Günümüzde, teknolojideki gelişmeler, çevrimiçi kaynakların ve platformların kullanımının artması, eğitimi her an ve her yerde ulaşılabilir hale getirmiştir. Bu durum tasarım eğitimini de etkilemiş ve kapalı kapılar ardında yapılan eğitimin kendi sınırları dışına çıkmasına neden olmuştur. Dolayısıyla yüz yüze iletişim ve geleneksel metotların önemli bir yer tuttuğu tasarım eğitimi teknolojik uygulamalar ile bütünleşerek farklı bir yola girmiş ve eğitimin tamamen sanal ortamda verildiği çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitimi modelleri karşımıza çıkmıştır.

Bu bildiride, çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitimini gerçekleşmiş uygulamalar ile birlikte ele alarak, verimliliği hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmaktadır. Araştırma, konuya dair hazırlanmış makaleler, internet ortamında var olan kaynaklar üzerinde yoğunlaşılarak elde edilen bilgilerin kuramsal-analizi temelli hazırlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tasarım eğitimi, Sanal tasarım eğitimi, Çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitimi, KİÇAD (Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler) .

NEW APPROACHES IN DESIGN EDUCATION: THE ENTIRELY ONLINE DISTANCE EDUCATION IN DESIGN

Abstract

In design studio, being one of the cornerstones of design education, traditional methods, peer learning and sharing thoughts with each other have an important place. While students think on design problems, they share the solutions they produce; therefore, face to face communication is the focus of design education.

Currently, the developments in technology and the increasing usage of online platforms and sources make the education available at anytime and anywhere. This development has affected the design education and caused the education conducted behind closed doors move outside of its wall. Therefore, the design education in which face to face communication and traditional methods have important place has integrated with technological applications and entered into a different path. As a result, we have confronted the entirely online distance education in design in which the education occurs in virtual platforms.

In this study, taken together with the realized applications, it is aimed to have knowledge about the efficiency of the entirely online distance education in design. In this research a hypothetic analysis based method of the information obtained from the related books, articles and by centering on the existing sources on the internet about the subject will be used.

Key Words: Design education, Virtual design education, The entirely online distance education in design, MOOCs (Massive Open Online Courses).

GİRİŞ

Tasarım eğitiminde ölçme değerlendirmeye dayalı ve bilginin direkt olarak aktarıldığı teorik derslerin yanı sıra bu bilgilerin tasarım problemleri ile sınandığı (Yıldırım, Özen ve İnan, 2008) stüdyo eğitiminde, öğrenciler temel tasarım prensiplerini öğrenerek, tasarım problemleri üzerine çözümler üretmekte ve öğrendikleri bilgileri uygulamayla bütünleştirerek pratik beceriler kazanmaktadır. Uygulama ağırlıklı olan stüdyo eğitimi sürecinde öğrenciler, eğitmenleri ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak yaptıkları eskiz ya da modeller üzerinden kritik almakta, değerlendirmeler ise genellikle eğitmenler ve/veya uzmanlardan oluşan ara ve final jürileri ile olmaktadır. Dolayısıyla, tasarım eğitimin de yüz yüze iletişim önemli bir yer tutmaktadır.

2000'li yıllarla birlikte dijital araçlar, hızlı prototipleme aletleri ve çevrimiçi ortamlar tasarım sürecinin neredeyse her aşamasında kullanılmaya başlanmış, bu sayede eğitim her an ve her yerde ulaşılabilir bir hale gelmiş ve bu durum tasarım eğitimini de etkilemiştir. Tauke (2003) günümüzde teknolojide yaşanan ilerlemenin etkisiyle tasarım eğitiminde yaşanan değişiklikleri şu şekilde özetlemiştir;

- "Dijital medya kullanımının geleneksel metotları (el çizimi, teknik çizim, sunum) sanal ortama taşıması,
- Tasarıma diğer disiplinleri anlama ve onlarla disiplinlerarası çalışma zorunluluğunu getirmesi,
- Çevrimiçi kaynakların kullanımının artarak öğrenciler ve eğitmenler arasındaki etkileşimin artması" (Tauke, 2003, Akt: Yang, You ve Chen).

Nigel Cross'a (2001) göre ise "tasarım eğitiminde post-endüstriyel tasarım kültürüne uyacak yeni bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu model tasarım eğitimini daha ulaşılabilir, açık ve sürekli yapmalı, kısacası daha "açık" bir model olmalıdır" (Cross, 2001, Akt: Holden ve Garner). Dolayısıyla, gelişen teknolojiler ve özellikle iletişim teknolojilerinde yaşanan ilerlemeler tasarım eğitiminde Tauke'in (2003) belirttiği değişikliklere yol açarken zamanla Cross'unda (2001) işaret ettiği daha "açık" modellere rastlanmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda ise stüdyo eğitiminde, hatta tasarım eğitiminin bütününde sanal uygulamalar görülmüştür. Bu uygulamalardan biriside, öğretim kurumunun, öğrencisi ile hemen hemen hiç aynı ortamda bulunmadan sanal ortamda eğitim verdiği çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitimleridir. Bu programlar ile eğitim kurumu, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın, farklı sebeplerden dolayı kampüs ortamına gelemeyen öğrencilere esnek bir eğitim olanağı sunmakta ve bu sayede daha çok insana ulaşmayı hedeflemektedir.

Çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitiminin özellikleri ve verimliliği hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla, öncelikle "uzaktan eğitim" modeli hakkında genel bir bilgi sahibi olmak istenmiş ve devamında da var olan programlar, konuya dair hazırlanmış makaleler, internet ortamında var olan kaynaklar ile desteklenerek incelenmiş, elde edilen bilgilerin kuramsal-analizi temelli araştırma sonucu, aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Uzaktan Eğitim ve Özellikleri

İşman'a (1998, Akt: Arat ve Bakan) göre "uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretim elemanlarının, öğrenme – öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder". Avrupa Birliği ise uzaktan eğitim sistemini "eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için internet ve çoklu ortam teknolojileri kullanılarak kaynaklara erişim, bilgi değişimi ve işbirliğinin sağlanması" olarak tanımlamıştır (Europa, 2001, Akt: Yalçınkaya). Dolayısıyla uzaktan eğitim, farklı mekânlarda bulunan eğitmenler ve öğrenciler arasında, internet ve iletişim teknolojileri sayesinde karşılıklı bilgi alışverişine dayalı, esnek bir çalışma ortamı sunmaktadır.

Arat ve Bakan'a göre (2011) dünyada ilk uzaktan eğitim çalışmaları 1728 yılında Boston gazetesinde "Steno Dersleri" ile başlamış ve sonrasında 19. yy. da İsveç, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli uzaktan eğitim uygulamaları yapılmıştır. 20. yy. gelindiğinde eğitsel amaçlı radyo yayınları ve sonrasında ise televizyon yayınları başlamıştır. Daha sonraları bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde dersler internet üzerinden video konferans ve bilgisayar yoluyla verilmiş ve dünyanın birçok yerinde uzaktan eğitim veren sanal üniversiteler açılmıştır. Günümüzde ise "çevrimiçi eğitim modelleri özellikle yetişkinlerin kariyer odaklı gelişimlerini karşılamak amacıyla gittikçe yaygınlaşmaktadır" (Tremblay, Lalancette ve Roseveare, 2012: 22).
Alkan'a (Alkan, 1996, Akt: Gökçe Toker) göre uzaktan eğitimin kavramsal dayanakları aşağıdaki gibidir.

- Yeni olanaklar yaratma,

- İş ve eğitim arasında bütünlük sağlama,
- Eğitim sürecini demokratikleştirme,
- Yaşam boyu eğitim sağlama,
- Eğitimde bireysellik,
- Mevcut eğitim kurumlarından etkili yararlanma,
- Teknolojinin eğitimde etkili kullanımı,
- Büyük kitlelere ulaşarak, bireysel ve kitlesel eğitimin bütünlüğünü sağlama".

Görüldüğü üzere uzaktan eğitim de eğitimin sürekliliği ve herkes için eşit düzeyde eğitim verme hakkı göz önünde tutularak, teknolojiden faydalanma, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verme ve eğitimin seviye olarak pratikte uygulanan iş ile bir bütünlük sergilemesi amaçlanmaktadır.

Uzaktan eğitimde Yıldırım, Özen & İnan'ında (2008) belirttiği gibi iki türlü iletişim mevcuttur. Bunlardan ilki farklı zaman aralıklarında çalışmaya olanak sağlayan ve ağırlıklı olarak e-mail ve forum benzeri araçların kullanıldığı eşzamanlı olmayan iletişim, diğeri ise canlı bağlantı ile aynı anda çalışabilmeye olanak tanıyan, ses ve görüntü paylaşımının da olduğu eş zamanlı iletişimdir.

Uzaktan eğitimin, eğitimde kişileştirme ve özelleştirme sağlayarak, bireysel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren, herkese ve özellikle engelli bireylere eğitim alma fırsatı sunan, tablet, cep telefonu ve benzeri araçlar sayesinde kişilere eğitimde hareket kabiliyeti kazandıran, öğrencilerin hızlı bir şekilde günün herhangi bir saatinde, çalışmaları hakkında geri bildirim almalarına olanak sağlayan ve dünyanın her hangi bir noktasından verilen eğitime yer değiştirmeden ulaşarak eğitimi daha ucuz hale getiren faydaları bulunmaktadır (Gökçen Toker, 2008). Ayrıca Arat ve Bakan'ında (2011) belirttiği gibi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaşayan farklı yaş aralığındaki öğrencilere kendilerini geliştirme adına yaşam boyu eğitim ve öğretim imkânı da sunmakta ve dolayısıyla eğitimin bireyselleşmesine ve özgürleşmesine olanak tanımaktadır.

Kaya'ya (2002: 20) göre birçok yönden önemli olanaklar sağlayan uzaktan eğitimin bazı yönlerden sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar:

- "Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi (Hızal, 1983).
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama (Hızal, 1983).
- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama (Hızal, 1983).
- İletişim teknolojilerine bağımlı olma (Alkan, 1996) ".

Ayrıca Saba'ya göre (2012), birçok çevrimiçi ders, öğrencilerin öğrenme tercihleri hakkındaki detaylara ve alacağı ders ile ilgili daha önceden bilgisi olup olmadığına cevap vermeyi sağlayacak özellikleri kapsamamaktadır. Bütün bu olumsuzluklara rağmen uzaktan eğitim gittikçe yaygınlaşmakta ve uygulama ağırlıklı olmasından kaynaklı farklı bir disiplin olan tasarım eğitiminde de bu tür programlara rastlanmaktadır.

Uzaktan Eğitim Veren Tasarım Programları

Çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitimi veren programlara baktığımızda karşımıza 2 farklı tip uygulama çıkmaktadır. Bunlardan birincisi derece veren modül yada ders bazlı üniversite programları ve diğeri ise sertifika veya derece veren modül veya ders bazlı KİÇAD - Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler (MOOCs - Massive Open Online Courses) uygulamalarıdır.

Üniversite Programları

Red Dot (Almanyada bulunan Design Zentrum Nordrhein Westfalen tarafından verilen "Red Dot Tasarım Ödülleri" dikkate alınarak yapılan sıralama) tarafından Avrupa ve Amerika'daki "En Başarılı 14 Tasarım Okulu-2014" sıralamasında 4. ve "En Başarılı 15 Tasarım Okulu-2015" sıralamasında 6. seçilmesi sebebiyle başarılı bir tasarım eğitim kurumu olan **Academy of Art University** ile dünyada ilk uzaktan eğitim veren üniversite olan **Open University** ayrıntılı olarak incelenmiş, ayrıca bu üniversiteler dışında hangi alanlarda tasarım eğitimi verildiği konusunda genel bir bilgi sahibi olmak adına, uzaktan eğitim veren bazı üniversiteler ile onların tasarım alanıyla ilgili programlarına bakılmıştır.

Academy of Art University

Academy of Art University (ABD) geleneksel programlar yanında MFA, BFA ve AA dereceli programları çevrimiçi olarak sunmasından dolayı dikkat çekmektedir. Üniversite tarafından verilen tamamen çevrimiçi programlardan bazıları şunlardır:

"Reklamcılık (MFA, BFA, AA), Animasyon ve Görsel Efektler (MFA, BFA, AA), Mimarlık (M.Arch, B.Arch), Sanat Eğitimi (MA, BFA), Sanat Tarihi (MA, BFA), Moda (MFA, BFA, AA), Güzel Sanatlar (MFA, BFA, AA), Oyun Tasarımı (MFA, BFA, AA), Grafik Tasarım (MFA, BFA, AA), İllüstrasyon (MFA, BFA, AA), Endüstriyel Tasarım (MFA, BFA, AA), İç Mimarlık & Tasarım (MFA, BFA, AA), Takı ve Metal Sanatlar (MFA, BFA, AA), Peyzaj Mimarlık (MA, BFA, AA), Hareketli Görüntü ve Televizyon (MFA, BFA, AA), Multimedya İletişimi (MA, BA), Fotoğraf (MFA, BFA, AA), Görsel Geliştirme (MFA, BFA, AA), Web Tasarımı & Yeni Medya (MFA, BFA, AA)" (http://www.academyart.edu/online-education, 2016).

Görüldüğü üzere üniversite bünyesinde sanat ve tasarım ağırlıklı birçok program kampüs ortamı dışında çevrimiçi olarak da verilmektedir. Academy of Art University de çevrimiçi endüstriyel tasarım eğitiminin nasıl verildiği ile ilgili Öztürk ve Ünlü,(2011) aşağıdaki bulguları elde etmiştir.

"Academy of Art University deki çevrimiçi endüstriyel tasarım eğitiminin, geleneksel endüstriyel tasarım eğitiminden tek farkı, iletişimin web yolu ile sağlanmasıdır. Öğrenciler sınıf ortamında birbirleri ile ve öğretmenler ile yüz yüze konuşmak yerine, internet üzerinden e-posta gibi çeşitli araçları kullanarak iletişim kurmaktadır. Bunun dışında, içerik ve kullanılan yöntemlerin geleneksel yöntemlerden farksız olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla Academy of Art University deki çevrimiçi endüstriyel tasarım programının en ilginç özelliğinin, ses ve görsel kayıt araçları kullanılarak olduğu gibi dijital ortama aktarılan geleneksel öğretim yöntemleriyle yürütülen dersler olduğu söylenebilir. Şaşırtıcı olan şudur ki; böyle bir programda teknolojinin sağladığı tüm olanaklardan yararlanılarak, örneğin dijital ortamda ileri modelleme ve sanal üretim ve hatta simülasyon olanakları ile, eğitim verilmesi beklenirken; öğrenciler, geleneksel derslerin video kayıtları ile okul ortamından ve diğer öğrencilerden uzakta bir eğitim almaktadır" (Öztürk ve Ünlü, 2011: 334).

Bu noktada, kendine has bir müfredata sahip olmadan, geleneksel derslerin videoları ile eğitim verilmesinin ve kampüs içi eğitim alan öğrencilere göre daha fazla ödeme yapılmasının, bu eğitimi geleneksel yolla verilen endüstriyel tasarım eğitimi karşısında dezavantajlı konumda bıraktığı düşünülmektedir.

Open University

Dünyada ilk uzaktan eğitim veren üniversite olan ve İngiltere de bulunan Open University (OU) yarı zamanlı ve tam zamanlı programlar ve modüller önermektedir. Bir yerleşke üniversitesi olmadan tamamen uzaktan eğitim veren Open University verdiği eğitim açısından dikkat çekicidir.

"OU da düzenli olarak Öğrenci Destekleme Takımından destek alınabilmekte ve diğer öğrencilerle çevrimiçi olarak, grup ödevlerinde ve çalışma gruplarında bir araya gelinebilmektedir. Çalışılan her modül de, uzman bir eğitmen öğrencilere akademik olarak rehberlik etmekte, ders ile ilgili geribildirimde bulunmaktadır. Eğitmenlerle e-mail ve telefon ile çevrimiçi iletişime geçilebilmektedir. Birçok modül, postayla gönderilecek olan CD, DVD, kitaplar, yazılı dokümanlar gibi çalışma materyallerini içermektedir. "OU Anywhere" ile ders kitapları, videolar ve diğer materyaller istenilen yerden çalışmak için kolaylıkla indirebilmektedir. OU da bilgisayar yazılımı, interaktif öğretim materyalleri, çevrimiçi kütüphane gibi birçok ulaşılabilir çevrimiçi kaynak bulunmaktadır" (http://www.open.ac.uk/courses/what-study-like/distance-learning, 2014, Akt: Öztürk).

OU'da çevrimiçi eğitim üç araç vasıtasıyla sağlanmaktadır. Bunlar Holden (2009) tarafından aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

"İlk araç "compendium" çevrimiçi kavram eşleme aracıdır ve birçok farklı video, fotoğraf ve doküman gibi kaynağın bir araya getirilmesini sağlamaktadır. Bu araç sayesinde öğrenciler kendi düşüncelerini ve tasarım süreçlerini ifade edebilmektedir. İkinci araç olan "Jing" ise öğrencilerin uzaktaki öğretmenleri ile sınıf arkadaşlarına işlerini sunmasına ve önemli iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Üçüncü araç olan "Open Design Studio (ODS)" ile öğrenciler işlerini birbirlerine gönderebilmekte, mesaj panoları yardımıyla

iletişime geçebilmekte ve birbirleri hakkında sesli veya video ile yorum yapabilmektedir" (Holden, 2009, Akt: Öztürk).

OU da Tasarım ve Yenilik Lisans Programı (BA/BS (Honours) Design and Innovation) yarı zamanlı ve tam zamanlı olarak, uzaktan tasarım eğitimi vermektedir. Open University'de lisans derecesi veren programlar yanında tasarım alanında modüler eğitim de verilmektedir. Tasarım alanıyla ilgili verilen modüller aşağıdaki gibidir:

- Tasarımcı Düşünüş: 21. yüzyıl için yaratıcılık (Design thinking: creativity for the 21st century)
- Tasarım temelleri (Design essentials)
- Yenilik: değişim için tasarım (Innovation: designing for change)

Bu üniversiteler dışında uzaktan eğitim veren bazı üniversiteler ile onların tasarım ile ilgili programlarına baktığımızda karşımıza aşağıdaki tablo (Tablo 1) çıkmaktadır. Buna göre ağırlıklı olarak web, grafik tasarım, oyun tasarımı ve animasyon alanında uzaktan eğitim programları olduğu görülmekte ama mimarlık, iç mimarlık ve ürün tasarımı alanlarındaki programlara nadir olarak rastlanmaktadır.

Tablo 1: Tasarım Alanında Uzaktan Eğitim Veren Bazı Üniversiteler ve Programları (2016)

Bölüm	**Üniversite**	**Verilen Derece**
Graphic Design & Media Arts (Grafik Tasarım & Medya Sanatları)	Southern New Hampshire University	BA
Information Technologies (Bilgi Teknolojileri)		BS & MS
Graphic Design (Grafik Tasarım)	Herzing University	BS & Associate of Applied Science
Web Design and Development (Web Tasarım ve Geliştirme)	Independence university	BS
Graphic Arts (Grafik Sanatları)		BS
Computer Animation (Bilgisayar Animasyon)	Full Sail University	BS
Game Art (Oyun Sanatı)		BS
Game Design (Oyun Tasarımı)		BS
Graphic Design (Grafik Tasarım)		BS
Web Design & Development (Web Tasarım ve Geliştirme)		BS
Media Design (Medya Tasarımı)		MFA
Interior Design (İç Mimarlık)	Penn Foster College	Associate
Graphic Design (Grafik Tasarım)		Sertifika & Associate
Web Page Designer (Web Sitesi Tasarımı)		Course
Computer Graphic Artist (Bilgisayar Grafik Sanatçısı)		Kariyer diploma programı
Jewelry Design and Repair (Takı Tasarımı ve Tamiri)		Kariyer diploma programı
Product Design (Ürün Tasarımı)	Boston University	Sertifika

Design and Product Development (Tasarım ve Ürün Geliştirme)	Escuela Internacional de Diseño	MA
Architecture (Mimarlık)	University of Canberra	Bachelor of Arts
Graphic Design (Grafik Tasarım)		Bachelor of Graphic Design
Industrial Design (Endüstriyel Tasarım)		Bachelor of Industrial Design
Interior Architecture (İç Mimarlık)		Bachelor of Interior Architecture
Web Design and Production (Web Tasarım ve Üretimi)		Bachelor of Web Design and Production
Animation (Animasyon)	Savannah College of Art and Design	MA & MFA
Graphic Design (Grafik Tasarım)		BA & BFA - MA & MFA
Interactive Design and Game Development (Etkileşimli Tasarım ve Oyun Geliştirme)		BA - MA & MFA
Interior Design (İç Mimarlık)		MA
Digital Media Design (Dijital Medya Tasarımı)	University of Edinburgh	MS
Design (Tasarım)	University of Northumbria	MA
Media Arts & Animation (Medya Sanatları & Animasyon)	The Art Institute of Pittsburgh	BS
Graphic Design (Grafik Tasarım)		BS
Web Design & Interactive Media (Web Tasarımı ve Etkileşimli Medya)		BS
Game Art & Design (Oyun Sanatı ve Tasarımı)		BS
Interior Design (İç Mimarlık)		BS
2D Animation (2 Boyutlu Animasyon)		Sertifika
3D Animation (3 Boyutlu Animasyon)		Sertifika
3D Modeling for Games (Oyun için 3D Modelleme)		Sertifika
Character Animation for Games (Oyun için Karakter Tasarımı)		Sertifika

Değerlendirme

Çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitimi veren bazı üniversiteleri incelediğimizde çıktıları 2 boyutlu olan bir başka deyişle dijital ortamda sergilenebilen grafik tasarım, animasyon veya web tasarımı alanlarında daha çok programa rastlarken sonucun 3 boyutlu olduğu endüstriyel tasarım, ürün tasarımı veya mimarlık alanlarındaki eğitime daha az rastlandığı görülmüştür. Bu duruma, bu alanlardaki uygulama esaslı eğitimlerde öğrenci-eğitmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin önemli olmasının, tasarımın sadece eskiz veya çizimlerden oluşması yerine 3 boyut'u yani model ve prototip yapımını da kapsamasının ve proje değerlendirme kısmının eğitmenler ve/veya uzmanlardan oluşan jüriler eşliğinde yapılmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu özellikleri göz önünde bulundurarak, endüstriyel tasarım veya mimarlık benzeri disiplinler başta olmak üzere tasarımla ilgili bütün alanlarda verilecek olan çevrimiçi uzaktan tasarım eğitiminde;

- Öztoprak'ında (2004) belirttiği gibi sanal tasarım stüdyosunda öğrenciler ve eğitmenler arasındaki yüz yüze iletişim ve öğrencilerde akranlarından öğrenme azalmaktadır (Öztürk, 2016). Bunun paralelinde, sanal tasarım stüdyosuna benzer özellikler gösteren, uzaktan tasarım eğitiminde verilen proje bazlı uygulama derslerinde de aynı durumla karşılaşılacağı düşünülerek, öğrenci ve eğitimci arasındaki iletişim ve etkileşimin en üst seviyede olmasına ve öğrencilerin sorularını ve tasarım süreci ile ilgili problemlerini gidermek amacıyla eğitimciler tarafından anında ve hızlı geri dönütler sağlamaya,
- Sanal tasarım stüdyosunda olduğu gibi (Simoff ve Maher, 1997, Akt: Öztürk) farklı düzeydeki teknik beceri ve bilgiye öğrenci ve eğitimcilerin sahip olması uzaktan eğitimde de sorunlara sebep olabilmektedir. Bu sebeple eğitmenler ve öğrencilere yönelik bu uygulamayı ve kullanılacak araçları kapsayan bir eğitim önerilerek, katılımcıların sürece uyum sağlamasını kolaylaştırmaya,
- Eğitim başlamadan önce, uzaktan eğitime kayıtlı öğrenciler ile ilgili öğrenme biçimleri (Battalio 2009, Akt: Chaney, Chaney ve Eddy), teknoloji kullanımları hakkında bilgi sahibi olunmasına, bu eğitimi alma amaçlarının öğrenilmesine ve eğitim planının her yeni ders döneminde gözden geçirilerek gerek görüldüğü yerlerde değişiklikler yapılmasına önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler (KİÇAD)

MOOCs "Massive Open Online Courses (MOOC)", bir başka deyişle "Kitlesel Açık Online Kurslar" veya "Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler" (KİÇAD) gelecekteki en önemli eğitim modellerinden biri olarak görülmektedir. Bu platform aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

"KİÇAD (MOOCs), video, okuma, soru, cevap gibi klasik eğitimde olan her şeyi sunmanın ötesinde, katılımcı forumları, öğrenci, akademisyen grupları kurulmasını, sağlayan "yeniçağ" okullarıdır. Bu derslere katılarak sertifika alınabilmekte, dersi alan, almayan herkesle veya hocalarla iletişime geçilebilmekte ve kendi zamanınıza göre ders takip edilebilmektedir" (Tarhan, 2014). Dolayısıyla KİÇAD hızlı internet ağına sahip herkese, kişi sayısıyla ilgili limit olmadan, genelde parasız, çevrimiçi, açık eğitim olanağı sunmaktadır. Özcan Sonnur'a (2016: 80) göre "2015 yılında dünya çapında Kitlesel Çevrimiçi Açık Derslere (KİÇAD) kayıt yaptıran öğrencilerin sayısı yaklaşık 35 milyona ulaşmıştır". Mobil teknolojiler sayesinde, KİÇAD altyapısıyla çalışan eğitim kurumlarının uygulamalarının indirilebilmesi ve tablet ve akıllı cep telefonları ile derslerin takip edilebilme olanağının artması KİÇAD ların ulaşılabilirliğini arttırmaktadır (Özcan Sonnur, 2016).

Şu anda her ne kadar birçok insan tarafından talep görse de, KİÇAD ların verimliliği hakkında soru işaretleri bulunmaktadır. Örneğin KİÇAD alt yapılı dersleri tamamlama oranı oldukça düşüktür (Center for teaching + learning, 2015, Akt: Hansen). Çağıltay'a göre (2014) ise KİÇAD (MOOC) yapısındaki derslerin eğitsel etkileri hakkında henüz yeterli bir veri bulunmamaktadır. Yani, "bir KİÇAD dersi acaba yüz yüze bir dersten daha etkili midir? Bu dersi alan kişiler konuyu gerçekten öğrenmişler midir? Dersi çalıştıkları alana uygulayabilecekler midir?" gibi sorulara kesin yanıt verilememektedir. Ayrıca yine "eğitim ve öğretim kavramlarının aynı şeyler olmadığı konusu tartışılmaktadır. KİÇAD ile ders almanın öğretim ile sınırlı kaldığı, ama eğitimin ders almanın ötesinde bir kültürlenme süreci olduğu dile getirilmektedir" (Çağıltay, 2014). Bir başka problem ise KİÇAD alt yapılı derslerin ağırlıklı olarak kısa süreli dersler veya otomatik olarak verilen sınavlardan oluşması ve bu durumun uygulama esaslı beceriler için iyi bir öğrenme yöntemi olmadığının düşünülmesidir (Staubitz, Renz, Willems, Jasper ve Meinel, 2014, Akt: Hansen). Ayrıca büyük katılımlı KİÇAD larda her ne kadar öğrenciler arasında işbirliği artsa da, eğitimci ile öğrenci arasındaki etkileşim oranının düşeceği belirtilmektedir (Fischer, 2014, Akt: Hansen). Bunun yanında, Hansen'a göre (2014) her ne kadar çevrimiçi konuşma ortamı sayesinde aynı anda birçok öğrenciden kiritik alma imkânına sahip olunsa da, binlerce öğrencinin aktif olarak katıldığı sohbetlerde öğrenci, kişi sayısından dolayı bunda zorlanacaktır. Dolayısıyla, özellikle uygulamaya yönelik programlarda öğrenci-eğitimci arasındaki etkileşimin azalması, öğrencilerin birbirinden verimli bir şekilde faydalanamaması öğrenimin verimliliğini azaltabilir.

KİÇAD üzerinden verilen derslerin değerlendirme süreci de ayrıca tartışılan bir başka konudur. Yousef, Chatti, Schroeder, Wosnitza ve Jakobs'a göre (2014) KİÇAD ta 3 farklı değerlendirme bulunmaktadır, bunlar:

- Akran değerlendirmesi (Peer assesment): Dersi alan öğrencilerin birbirini değerlendirip, birbirlerine kritik vermesi.
- E-değerlendirme (E-assessment): Çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavları içermektedir.

- Kendi kendini değerlendirme (Self assessment): Öğrencinin önceden belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda kendi başarısını değerlendirmesidir.

Jordan'a göre (2014) her ne kadar çevrimiçi sınavlar, akran değerlendirmesi ve benzeri yollar kullanılsa da binlerce öğrencinin katıldığı bir dersi notlandırmak problem olacaktır (Jordan 2014, Akt: Hansen, 2014). Ayrıca görüldüğü üzere bütün değerlendirme biçimleri genellikle teorik alt yapılı dersler için uygulanabilir olmakta ama pratiğe yönelik uygulama içeren dersler için dürüst bir değerlendirme imkânı tanıyıp tanıyamayacağı şüphe uyandırmaktadır. Son olarak ise KİÇAD sistemi üzerinden eğitim veren platformlar MIT, Stanford gibi popüler üniversitelerin verdiği derslere erişim imkânı tanısa da, bu eğitimlerin sonunda verilen derecelerin, ders kredilerinin veya sertifikaların tanınabilirliği konusunda sıkıntılar bulunmaktadır (OECD, 2007, Akt: Tremblay, Lalancette ve Roseveare).

Her ne kadar yukarıda belirtilen sıkıntılara sahip olsa da, ilk olarak ABD de görülen ve KİÇAD platformları üzerinden eğitim veren kurumlar gittikçe Avrupa başta olmak üzere dünyanın her yerine yayılmıştır. Bağımsız eğitim kurumları ya da üniversiteler EdX veya Coursera gibi büyük KİÇAD sağlayıcıları üzerinden dersler vermenin yanı sıra, kendi altyapılarını kurarak, bağımsız çalışan yapılarda oluşturmuşlardır. KİÇAD platformu üzerinden tasarım eğitimi veren bazı kurumlar aşağıdaki gibidir.

EdX

Günümüzdeki en büyük açık kaynak kodlu KİÇAD sağlayıcılarından biri EdX dir. "EdX Harvard ve MIT tarafından kurulan çevrimiçi dersler öneren, kar amacı gütmeyen bir kuruluştur. Şu anda UT Austin ve UC Berkeley gibi 47 kurumu içermekte ve dünyanın en iyi üniversiteleri, profesörleri ve kurumları tarafından internete erişimi olan herkese bedava ders vermektedir. EdX platformu ve teknolojisi açık kaynak olarak var olduğundan dolayı dünya üzerindeki herkes kendi dersleri ve öğrenim tecrübeleri için onu kullanabilmektedir" (Kanani, 2014).

Bu modelin kurucusu olan Anant Agarwal EdX i ve gelecekteki eğitim anlayışını "The Future of Education" adlı videoda şu şekilde açıklamıştır.
"Gelecekteki yeni sınıf modellerinde büyük dersler olmamakta ve insanlar videolar izleyerek ve diğer katılımcılarla işbirlikli çalışarak bir eğitim almaktadır. Yeni öğrenci profilinden dolayı onları sıkmamak adına videolar kısa tutularak en azı 3-10 dakika en fazlası 15-20 dakika olacak şekilde ayarlanmakta ve arada çalışma soruları verilmektedir. Bunun dışında bedava ders kitapları sağlanmaktadır. Video oyun mantığı MIT de çevrimiçi derslerde ana unsuru oluşturmakta, oyun oynarken aldığı zevk ve konfor çalışırken de yaratılmak istenmekte ve dolayısıyla sınıf, ders ve lab sistemi oyun mantığı üzerine oluşturulmaktadır" (The Future of Education, 2014).

Agarwal'ın da belirttiği gibi kısa videolardan oluşan ve işbirlikli çalışma esaslı bir eğitim sunan EdX te tasarım ile ilgili şu derslerin verildiği saptanmıştır: "User Experience (UX) Design: Human Factors and Culture in Design (Kullanıcı deneyimi: Tasarımda insan ve kültür faktörü)", "Introduction to Game Design (Oyun tasarımına giriş)" ve "Product Design: The Delft Design Approach (Ürün tasarımı: Delft tasarım yaklaşımı)".

Tasarım eğitiminde, özelliklede ürün tasarımında daha önce de bahsedildiği gibi pratik uygulamalar esas olmakta ve tasarım problemleri çözümünde öğrenciler maket üzerinden kritik almakta, nihayetinde ise genellikle ürünün ölçekli modeli veya prototipi yapılmaktadır. Bu sebeple özellikle "Product Design: The Delft Design Approach (Ürün tasarımı: Delft tasarım yaklaşımı)" dersinin içeriğine bakıldığında yapılan tasarımların kâğıt üzerinde kaldığı, yani fiziki bir ürüne dönüşmediği gözlenmekte, dolayısıyla tasarım eğitiminin tam anlamıyla verilmediği görülmekte, sadece tasarım problemi çözme sürecinin öğretildiği düşünülmektedir.

Coursera

Diğer bir büyük KİÇAD sağlayıcısı firma olan Coursera'nın tasarım alanında verdiği dersler şu şekilde özetlenmiştir. "Graphic Design (Grafik tasarım)", "Character Design for Video Games (Video oyunları için karakter tasarımı)", "Design Thinking for Innovation (Yenilik için tasarımcı düşünüş)", "Game Design and Development (Oyun tasarlama ve geliştirme)", "Design Principles: an Introduction (Tasarım prensipleri: Giriş)", "Principles of Game Design (Oyun tasarımının prensipleri)", "Human-Centered Design: an Introduction (İnsan odaklı tasarım: Giriş)".

iversity

KİÇAD platformu üzerinden ders veren kurumlardan biri olan ve Almanya da bulunan iversity farklı dillerde eğitim olanağına, ECTS kredilendirmesine ve rahat kayıt olma imkânına sahip olarak tasarım ile ilgili 3 bölümden oluşan "Design 101 (Tasarım 101)" (Redux - Part 1: Myself, Part 2: My House ve Part 3: My World) dersini vermektedir.

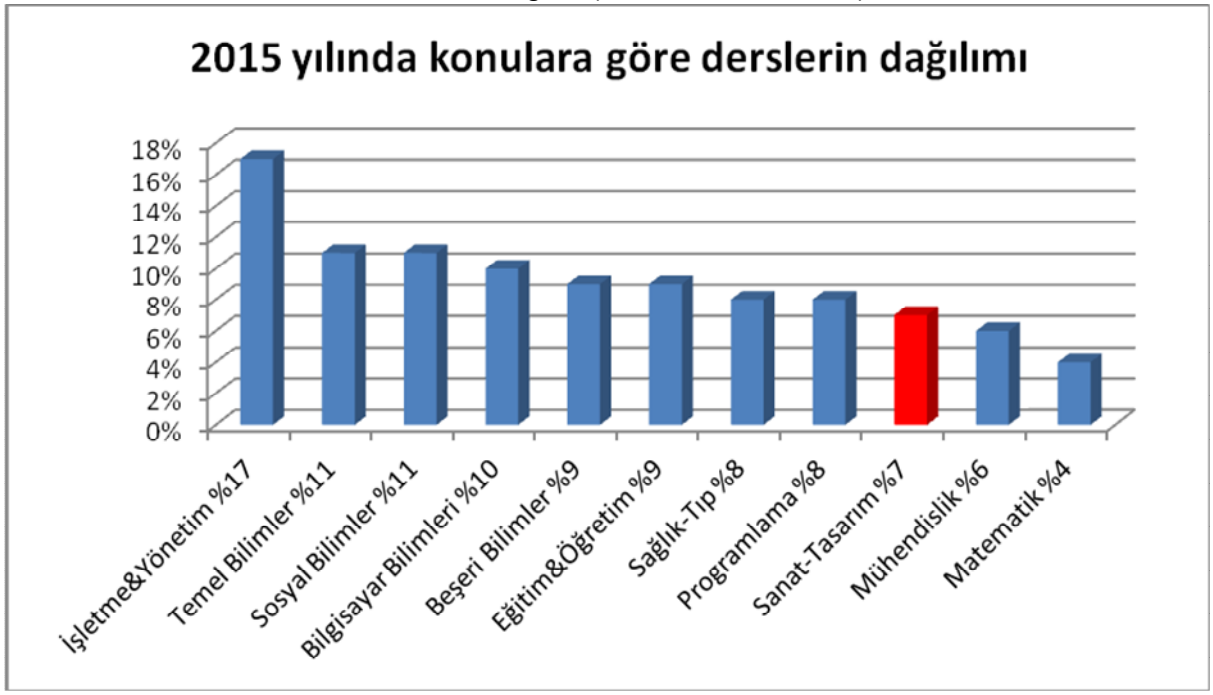
Universiteplus

2013 yılında Boğaziçi üniversitesi bünyesinde kurulan Universiteplus KİÇAD alt yapılı çevrimiçi, ücretli dersler vermektedir (Özcan Sonnur, 2016). Tasarım eğitimi alanında ise grafik tasarım dersi verilmektedir.

Değerlendirme

2015 yılına ait KİÇAD larda verilen konuların dağılımına baktığımızda (Tablo 2), en çok işletme, mühendislik, temel ve beşeri bilimlerden derslerin olduğu, sanat ve tasarım alanında verilen derslerin oranının sadece %7 de (Özcan Sonnur,2016) kaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, bazı KİÇAD sağlayıcılarının verdiği tasarım dersleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak ders çıktılarının dijital ortamda sunulabildiği web tasarımı, oyun tasarımı, grafik tasarım vb. alanlarla ilgili dersler ile tasarım problemi çözmek için yöntem bazında verilen teorik derslerin çoğunlukta olduğu görülmekte, çıktısı 3 boyutlu olan endüstriyel tasarım, ürün tasarımı, mimari tasarım ve benzeri derslere ise rastlanmamakta veya bu tür derslerin sonucunun fikir boyutunda kağıt üzerinde kaldığı gözlenmektedir.

Tablo 2: 2015 Yılında Konulara Göre Derslerin Dağılımı (Özcan Sonnur, 2016: 83)



Ayrıca Hansen (2014), Norwegian University of Science and Technology de (NTNU) uygulama ağırlıklı eğitim veren Tasarım ve Ürün Geliştirme (Design and Product Development) bölümündeki programın içeriğine bakarak, bu tür bir eğitimin KİÇAD alt yapısı ile verilip verilemeyeceği ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda, bu tür pratik ağırlıklı müfredata sahip ve yüz yüze iletişimin önemli olduğu bölümler için KİÇAD'ın istenilen nitelikte bir eğitim veremeyeceği sonucuna ulaşmıştır. Fakat Fleischmann'a (2015) göre ise tasarımla ilgili dersler hala nadir olarak bulunsa da ve verilen derslerin çoğu teorik odaklı olsa da gelecekte tasarım eğitiminin KİÇAD platformlarında yer alacağı tahmin edilmektedir. Bu sebeple, KİÇAD alt yapısıyla uygulama esaslı beceriler içeren tasarım derslerinin verilmesi için, derse katılım oranının düşük tutulması, ders içeriklerinin video ve benzeri yöntemlerle verilmesinden ziyade eğitmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi arttıracak

yolları içermesi ve dersin değerlendirme kısmı için şu anda kullanılan yöntemler dışında farklı bir yolun izlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

"Günümüzde birçok öğrenci kişisel sebeplerinden dolayı (tam zamanlı çalışma, aile ihtiyaçları) sorumluluklarını yerine getirmek için ders programlarında esneklik istemektedir" (PSU, 1998, Akt: Howell, Williams ve Lindsay). Tamamen çevrimiçi programlar sayesinde öğrenciler kendi zamanlarını sınıf programlarına bağlı kalmadan yönetebilmekte ve derslerine istedikleri zaman istedikleri yerden katılabilmektedir. Dolayısıyla bu durum uzaktan eğitim veren programların, hatta tasarım programlarının geleneksel eğitime göre avantajlı konuma geçmesine sebep olmaktadır.

Yıldırım, Özen ve İnan'ın (2008) uzaktan Mimari tasarım eğitiminde internet teknolojilerinin kullanılmasıyla ilgili yaptıkları çalışma sonucunda elde ettikleri sonuçlarda, bu tür bir eğitimin sahip olduğu avantajlar yanında dezavantajlarının da olduğu belirtilmiştir. Mimari tasarım eğitiminin veriliş şeklinin tasarım eğitimlerinin bütünüyle paralellik gösterdiğini dikkate alırsak, Yıldırım, Özen ve İnan'ın (2008) elde ettiği sonuçlara göre ve onlara ilaveten, tasarım alanında verilecek uzaktan eğitim aşağıdaki avantajlara sahip olabilir;

- Uzaktan eğitim "üretilen ders materyallerinde arşivleme ve erişim kolaylıkları sağlamakta" (Yıldırım, Özen ve İnan, 2008: 44) ve bununla paralel olarak proje bazlı stüdyo derslerinde aktivitelerin kaydedilerek, tüm sürecin çevrimiçi kronolojik kaydının tekrar kullanılmak üzere oluşturulmasına yardımcı olmaktadır.
- "Uzaktan tasarım eğitimi ile bir merkezden verilen eğitimi, farklı şehirlerden katılımcıların alması olanağı sağlanmaktadır" (Yıldırım, Özen ve İnan, 2008: 44). Özellikle yüksek lisans ve doktora eğitimin deki teorik derslerin, eğitimin verildiği şehre gelmeden alınmasına yardımcı olabilir, ayrıca öğrenci-danışman ilişkisi uzaktan ve çalışma saatleri dışında yürütülebilir. Dolayısıyla çalışan bireylere kendilerini geliştirme anlamında bulundukları ortamdan ayrılmadan ya da işlerini bırakmadan eğitim alma olanağı sunulur. Bir başka deyişle, mezun olmuş bir tasarımcı sonraki yıllarda kendini bilgi ve teknoloji anlamında yenileyebilir ve kariyerine katkı sağlayabilir, ayrıca ulusal veya uluslararası düzeyde işbirlikli projelere dâhil olarak kendini iş deneyimi açısından geliştirebilir.
- Uzaktan eğitim, evrensel düzeyde bir nitelik kazandırarak eğitimi uluslararası hale getirmekte ve daha ucuz bir şekilde dünyanın herhangi bir yerindeki imkânlara sahip olmayı sağlamaktadır. Dolayısıyla çeşitli sebeplerden dolayı yurtiçindeki veya yurtdışındaki prestijli tasarım eğitim kurumlarından ders alma imkânı olmayan öğrenciler ya da profesyonellere, KİÇAD (MOOCs) veya uzaktan eğitim kurumları sayesinde bedava, ya da daha ucuza eğitim alma olanağı sağlanabilir.

Bu avantajların yanı sıra tasarım eğitiminde verilecek uzaktan eğitim, bazıları daha önceden de belirtilen aşağıdaki problemleri içinde barındırabilir.

- "İnternet veri transfer hızlarının yavaş olması" (Yıldırım, Özen ve İnan, 2008: 44) verilecek eğitimin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerdeki en büyük problemlerden biri internete erişim ve internet hızının bölgeden bölgeye farklılaşmasıdır.
- Teknolojinin ve dijital araçların hâkim olduğu eğitim modellerinde eğitmen ve öğrencilerin iyi derecede bilgisayar bilgisi ve teknik donanım sahibi olması gereklidir. Farklı düzeydeki teknik bilgi ve beceriler verilecek eğitimde sorun yaşanmasına neden olabilir.
- Tasarım eğitiminde eğitmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim önemli yer tutmaktadır. Fakat hem uzaktan eğitim veren üniversite programları hem de KİÇAD alt yapısıyla verilen eğitim bu açıdan verimli olamayabilir.
- "Öğretmenler öğrencilerden ayrı oldukları için kendilerini izole edilmiş hissetmekte, bu durumda öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki motivasyonlarını ve tatmin düzeylerini etkileyebilmektedir" (Childers ve Berner, 2000, Akt: Howell, Williams ve Lindsay).
- "Sanal tasarım stüdyosunda eğitmenler öğrencileri, eskiz defterlerine, dosyalarına veya işlerine bakarak takip edememektedir" (Öztoprak ve Erbuğ, 2005, Akt: Öztürk) ve bu durumda öğrencinin değerlendirilmesi kısmında sorun yaratabilir. Bunun durumla benzer olarak, sanal tasarım stüdyosuyla benzer özellikler gösteren, uzaktan tasarım eğitiminde verilen proje bazlı uygulama derslerinde de aynı durumla karşılaşılacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, tasarım eğitimi veren uzaktan eğitim programlarının avantajları yanında dezavantajlarının da bulunduğu görülmekte, bu durumda verilen eğitimin verimliliği hakkında soru işaretlerine neden olmaktadır.

Sanılanın aksine herkesin, özellikle de teknolojiyle iç içe bulunan yeni nesil öğrencilerin kendine özgü farklı öğrenme biçimleri bulunmaktadır (Chaney, Chaney ve Eddy 2010) ve Battalio'ya (2009) göre "öğrenciler çeşitli öğrenme biçimlerini içinde barındıran farklı öğrenme ortamlarında daha rahat etmektedir" (Battalio 2009, Akt: Chaney, Chaney ve Eddy). Örneğin, uzaktan eğitim, eğitimin kişiselleşmesini sağlayarak, bireye özgü eğitim modellerinin oluşmasına ön ayak olabilir. Böylece verilen eğitimi daha çok sahiplenen birey de öğrenme düzeyinin artması sağlanabilir. Geleneksel eğitimde ise öğrenciler ve eğitimciler konuştukları konu hakkında birbirlerinin tepkilerini görebilirler, bu durumda iletişimin daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Ayrıca eğitimci öğrencilerin sorularına anında ve bekletmeden cevap verebilir ve öğrencinin konuyla ilgili yaklaşımını, öğrenmenin sağlanıp sağlanmadığını hemen fark edebilir. Bu sebeple, bazı öğrenciler için uzaktan eğitim daha faydalı diyebiliyorken, bazı öğrenciler içinse yüz yüze eğitim daha iyi denilebilir. Dolayısıyla, Chaney, Chaney ve Eddy (2010) göre "uzaktan eğitimin ve yüz yüze eğitimin başarısı bireysel öğrenme stilleri ile yakından ilişkilidir". Bu durumda, hibrit ya da karma eğitim modelleri (blended learning), iki farklı öğrenme biçimini içinde barındırdığından dolayı, U.S. Department of Education'ında (2009: xv) belirttiği gibi "tamamen geleneksel ya da tamamen uzaktan eğitime göre daha avantajlı" (Chaney, Chaney ve Eddy 2010) olabilir.

Bu kanıyı Arat ve Bakan da (2011) destekleyerek her ne kadar uzaktan eğitimin birçok faydası bulunsa da, geleneksel eğitimin yerini alamayacağını düşünmekte ve iyi bir iletişim altyapısı ile geleneksel eğitim ile uzaktan eğitimin birleştirilmesine, bir başka deyişle hibrit ya da karma eğitim modellerinin oluşturulması gerektiğine inanmaktadır. Bunun yanı sıra, Fleischmann'ın (2015) üç farklı ülkeden farklı alanlardaki 10 tasarım eğitimcisi ve tasarım programı yürütücüsü ile yaptığı araştırmanın sonucuna göre, teknolojinin tasarım eğitimini etkileyeceği düşünülmekte ama tasarım eğitiminin tamamen çevrimiçi verilmesi desteklenmemekte, bazı eğitimciler ise çevrimiçi eğitimin yüz yüze etkileşime ihtiyacı olduğuna inanmaktadır. Ayrıca "pedagojik olarak geleneksel stüdyo eğitimi iletişim ve birebir etkileşim açısından, sanal stüdyo eğitimi ise bağımsız öğrenme ve gelişim açısından daha uygundur" (Saghafi, Franz, Crowther, 2012, Akt: Öztürk). Bu sebeple Öztürk'e göre (2016: 261) günümüz koşullarında hem teknolojinin hem de geleneksel yöntemlerin bir arada kullanıldığı hibrit ya da karma tasarım stüdyoları (blended design studio) ve benzeri yaklaşımların tasarım eğitiminde daha yararlıdır.

Tasarım eğitimi doğası gereği diğer disiplinlerden farklı bir yol izlemekte, özellikle stüdyo çalışmalarında öğrenciler ve eğitmenler arasındaki yüz yüze iletişim ve etkileşim önemli bir yer tutmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi, uzaktan eğitim veren bazı üniversiteler ile KİÇAD alt yapısıyla eğitim veren bazı kurumların tasarım dersleri ve programları incelendiğinde, çıktıları 2 boyutlu olan grafik tasarım, animasyon, web veya oyun tasarımı alanlarında daha çok eğitime rastlanırken, sonucun 3 boyutlu olduğu endüstriyel tasarım veya mimarlık alanlarında daha az eğitim olanağı olduğu görülmüş, hatta KİÇAD da ki sanat ve tasarım alanında verilen derslerin oranının sadece %7 oranında kaldığı saptanmıştır. Dolayısıyla, çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitiminde her türlü ders ve stüdyo eğitiminin uzaktan verilmesinin, günümüz koşullarında eğitimin niteliği açısından istenilen verimliliği sağlayamayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, sahip olunan avantajlar ve dezavantajlar düşünüldüğünde, hem geleneksel tasarım eğitimi, hem de çevrimiçi tamamen uzaktan tasarım eğitimi öğrenciler ile eğitmenlerin bütün ihtiyaç, tercih ve beklentilerine aynı anda cevap verememektedir. Bu sebeple günümüzde teknolojinin ve geleneksel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma veya hibrit eğitim modellerinin tasarım eğitiminde daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Academy of Fine Arts. 03.05.2016 tarihinde https://www.academyart.edu/academics/online-education adresinden alınmıştır.

Akdemir, Ö. (Ağustos 2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.

Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.

Chaney, D., Chaney, E. & Eddy, J. (Winter 2010). The context of distance learning programs in higher education: Five enabling assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *13(4)*, 18.04.2016 tarihinde http://www.uncg.edu/oao/PDF/5%20Assumptons%20OJDLA.pdf adresinden alınmıştır.

Çağıltay, K. (Ekim 2014). Gökyüzünde Öğrenme?. *ODTÜLÜ Dergisi*, 54, 44-45, 25.04.2015 tarihinde http://mezun.metu.edu.tr/_docs/dergi/50/Dergi/Odtulu54.pdf adresinden alınmıştır.

Fleischmann, K. (2015). The democratisation of design and design learning: How do we educate the next-generation designer. *International Journal of Arts & Sciences*, 08(06), 101-108.

Gökçe Toker, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.

Hansen, E. S. (2014*). Investigating the possibility to teach practical design with MOOCs*. 22.04.2016 tarihinde https://www.ntnu.no/documents/10401/1264435841 /MOOCs+in+a+design+education_final_ErikH.pdf/ed9fecde-3d1f-435b-afb2-02fdf4baea9c adresinden alınmıştır.

Holden, G., Garner, S. (2005). e-Learning in the development of design skills and knowledge at the Open University, *Designs on eLearning*, 14 - 15 Eylül 2005, Londra.

Howell, S.L., Williams, P.B., Lindsay, N.K. (2003). Thirty-two trends affecting distance education: an informed foundation for strategic planning, *The Online Journal of Distance Learning Administration*, *6(3)*, 31.10.2014 tarihinde http://www.westga.edu/~distance/ojdla /fall63/howell63.html adresinden alınmıştır.

Kanani, R. (2014). EdX CEO Anant Agarwal onthe future of online learning, *Forbes*, 05.08.2014 tarihinde http://www.forbes.com/sites/rahimkanani/2014/06/21/edx-ceo-anant-agarwal-on-the-future-of-online-learning/ adresinden alınmıştır.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özcan Sonnur, E. (Nisan 2016). Dersinizi Hangi Üniversiteden Almak İsterdiniz?. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 583, 80-83.

Öztürk, A (Şubat 2016). Tasarım Stüdyosuna Teknolojinin Entegrasyonu: Sanal Tasarım Stüdyosu**,** *Jret (Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi)*, 5(1), 255-262.

Öztürk, A. (2014). *Endüstriyel tasarım eğitiminde yeni yöntem ve yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Öztürk, E. (2010). *Online distance education: A new approach to industrial design education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, E. ve Ünlü, C.E. (2011). Çevrimiçi uzaktan endüstriyel tasarım eğitimi. *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Dün Bugün Gelecek Bildiriler Kitabı* (ss. 332-335).

Saba, F. (2012). A systems approach to the future of distance education in colleges and universities: research, development, and implementation. *Continuing Higher Education Review*, 76, 30-37.

Tarhan, U. (Ağustos 2013). Sosyal üretimde türeticilik ve dijital ekonominin geleceği, *Platin*, 20.09.2014 tarihinde http://platinonline.com/yazar-yazi.aspx?ID=179 adresinden alınmıştır.

The Future of Education. 05.08.2014 tarihinde http://video.mit.edu/watch/the-future-of-education-13247/ adresinden alınmıştır.

Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO Feasibility Study Report - Volume 1). OECD. 21.04.2016 tarihinde http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf adresinden alınmıştır.

Yalçınkaya, S. (2006) *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yang, M.Y., You, M., Chen, F.C. (2005). Competencies and qualifications for industrial design jobs: implications for design practice, education and student career guidance, *Design Studies*, 26(2), 155-189.

Yıldırım, T., Özen, A., & İnan, N. (Mayıs 2008). Uzaktan mimari tasarım eğitiminde internet teknolojilerinin kullanımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 37-45.

Yousef, A. M. F., Chatti, M.A., Schroeder, U. Wosnitza, M & Jakobs, H. (2014). MOOCs -A Review of the State-of-the-Art. *6th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 9-20). Retrieved April 22, 2016 from http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/MOOCs---A-Review-of-the-State-of-the-Art.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

MİMARLIK EĞİTİMİ SÜRECİNDE STÜDYO İZLENİMLERİ

Arş. Gör. Elif Merve Yılmaz
Selçuk Üniversitesi
elifmerveyilmaz91@hotmail.com

Doç. Dr. Mine Ulusoy
Selçuk Üniversitesi
mulusoy@selcuk.edu.tr

Özet

Mimarlık eğitimi, uygulamalı derslerin ağırlıkta olduğu bir eğitim sürecidir. Mimarlık okullarında stüdyo dersleri, yatay ya da dikey stüdyo yöntemiyle iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Dikey stüdyo yöntemi, farklı yarıyıllardan oluşturulmuş öğrenci grubu stüdyosudur. Yatay stüdyo yöntemi ise, aynı yarıyıldaki öğrencilerden oluşturulmuş stüdyo grubudur. Selçuk Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümünde yatay stüdyo yöntemi uygulanmaktadır. Bu bildiride stüdyo 7 öğrencileri ile yapılmış bir stüdyo dersi eğitim süreci ve sonuçları değerlendirilmiştir. 2015-2016 bahar yarıyılında son sınıf öğrencilerinin yer aldığı stüdyo 7 dersindeki "spor ve eğlence merkezi" adlı konu kapsamındaki 6 öğrenci projesi incelenmiştir. Büyük ölçekli yapılarda binanın işleyişinin önemli olduğu vurgulanarak plan çözümlerinin üzerinde uzun süre durulmuştur. Böyle bir proje konusunda, öğrencilerin nasıl yöntemlerle tasarım yaptıkları analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mimarlık eğitimi, mimarlıkta stüdyo, stüdyo dersleri.

STUDIO OBSERVATIONS IN PROCESS OF ARCHITECTURAL EDUCATION

Abstract

Architectural education is a educational process which dominantly comprises applied lessons. It is executed by two methods that name vertical and horizontal method. Vertical studio method is group of students studio including different periods. Horizontal studio method is group of students studio including the same period. In Selçuk University, Department of Architecture horizontal studio method is applied. In this article, a studio lessons process and results are evaluated. In 2015-2016 spring educational season, six students projects are examined. Studio 7 lesson including students of last class. They studied "sport and entertaintment center" project. It is emphazised that in big-scale buildings plan resolution and mechanism of building are important. In such a Project, design methods of students are analysised.

Keywords: Architectural education, studio in architecture, studio lessons.

GİRİŞ

Mimarlık, "mekan"a ilişkin tasarlama, düşünme eylemi olarak adlandırılabilir. Bu eylem yaşadığımız "yer"i biçimlendirmektedir. Mimarlık eğitiminin ise, bu sürece doğrudan katkıları vardır ve mesleğin gelişiminde önemli bir yer olarak gösterilmektedir (Ciravoğlu, 2001). Mimarlık eğitimi, diğer disiplinlerin eğitim şekline göre büyük farklılıklar taşıyan özel bir alandır. (Ayıran, 1995). Erzen'in de 1976'da dediği gibi diğer bilim alanlarından farklı olarak, mimarlık eğitimi, öğrencinin tüm duyuları ve fiziği ile çalışmasını gerektirir, mimarlık eğitiminde, sanat uğraşısında olduğu gibi, akıl, göz ve elin birlikte çalışma yeteneği geliştirilmelidir.

Mimarlık mesleğinin uluslar arası kuruluşu olan U.I.A. (Uluslar arası Mimarlar Birliği) 1993 yılından bu yana meslek pratiği ve mimarlık eğitimi alanlarında dönemsel programlar önermeye ve yer vermeye devam etmektedir. Bu çalışmaların işlerlik kazanması aynı zamanda UNESCO ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından da desteklenmektedir. Küreselleşme sürecinde kendi kurumsallaşma çalışmaları paralelinde, ülkelerin mimarlık eğitimi için öngörülen çalışma kurgusu kısaca aşağıdaki tanımları içermektedir;
-Mimarlık mesleğinin tanımı; mimarlık mesleği kullanıcı ile başlar. Mimar araştırır, planlar/tasarlar, uygulamasını ve kontrolünü yapar. Buradaki üretim süreci, tasarımı da içerisine alan bir bütündür. Mimarlık eğitimi de bu bütünlüğü sağlayabilecek bir nitelik taşımalıdır (Düzgün Birer, 2003).

Mimarlık Eğitiminde Stüdyo

Lisans eğitimlerinin her birinin kendine özgü karakteristikleri vardır. Mimarlık eğitiminde ise en önemli karakter stüdyo derslerinin varlığıdır. Öğrenciler en çok zamanı mimari tasarım stüdyolarında geçirirler. Yaratıcı bir kişinin çalışma yeri olarak tanımlanan 'stüdyo' günümüz mimari tasarım eğitimi içerisinde, öğrencinin yaratıcılığını göstermesine olanak sağlayan, yapma/bozma/deneyimleme mekanıdır. Koester, stüdyonun aktif öğrenme ortamını, öğrenciler tarafından da tutkuyla sevilen, ilhan verici/yaratıcı yoğun bir deneyim olarak tanımlamaktadır (Koester, 2003).

Mimari eğitimin tarihi geçmişinde stüdyo eğitimi, ilk olarak loncalar ve inşaat alanlarında yürütülmüş, daha sonra mimarlık okullarının ortaya çıkmasıyla birlikte kavramsal eğitim okulda, pratik deneyimi ise okul dışındaki mimarlık atölyelerinde verilmeye başlanmıştır. En son olarak uygulama okul ile bütünleşmiş ve stüdyo mimarlık eğitimi ile kuramsallaştırılmıştır (Özer, Utkutuğ, 2010).

Mimari tasarım stüdyosu eğitimi, öğrenen merkezli, öğrenme sorumluluğunu bireyin kendisine veren, süreç temelli bir sistemdir (Oxman, 1990-2002, Christiaans ve Andel, 1993). Bu eğitim sistemi çerçevesinde mimari tasarım stüdyolarında amaçlanan, ihtiyaç programı; arsa ve çevresine ait veriler; psikolojik, toplumsal, teknolojik estetik vb. koşulların, gereksinmelerin ve olanakların irdelenmesi ve analizi ile elde edilen tasarlama enformasyonunun, tasarlama bilgilerine ve mekânsal ilişkilere dönüştürülmesidir (Şahin, 2013).

Türkiye'deki mimarlık eğitimi veren okulların genelinde stüdyo derslerinin kredisi diğer derslerden fazladır. Bu ders kapsamında öğrencilerin tasarım kabiliyetlerinin arttırılması ve bir proje konusuna hakim olarak çözümlemeleri istenir. Mimar olabilmenin temeli bu derslerde atılır. Farklı mimarlık okullarında stüdyo dersleri farklı isimler altında işlenebilir. Bunlar; stüdyo, proje, atölye dersi olarak adlandırılır.

Tablo 1: Türkiye'deki Üniversitelerin Sayısal Verilerle Karşılaştırılması (Nalçakan H., Polatoğlu Ç., 2008)

Üniversiteler	MSGSÜ	İTÜ	YTÜ	ODTÜ	DOKUZ EYLÜL	KTÜ
Kredi	167	153	180	188	169	240
Saat	194	198	224	243	197	200
Ders Adedi	72	49	63	53	63	46
Proje Ders Kredisi	48	38	46	56	42	76
Proje Ders Kredi %	%28.74	%24.84	%25.56	%29.79	%24.85	%31.67
Proje Ders Saati	32	62	62	84	56	62
Seçimlik Ders Kredisi	26	27	20	30	10	26
Seçimlik Ders Saati	26	27	20	30	10	12
Bina Bilgisi Ders Kredisi	16	_	8	_	8	4
Bina Bilgisi Ders Saati	20	_	12	_	8	4
Yapı Bilgisi/Yapı Uygulama/Yapı Malzemesi Dersleri Kredisi	15	7	12	_	10	12
Yapı/Yapı Uygulama Ders Saati	26	8	15	_	10	12
Uygulama Projesi Kredisi	6	5	6	_	_	_
Uygulama Projesi Saati	8	8	8	_	_	_

Selçuk Üniversitesi'nde Stüdyo

Selçuk Üniversitesi Mimarlık bölümünde her stüdyo döneminde benzer bir yol izlenir. Her proje yarıyılı için belli bir süreç gerekir. Bu süreç stüdyo yürütücüsü tarafından proje konusunun belirlenmesiyle başlar. Yatay stüdyo yönteminin izlendiği okulda, proje konusu belirlenirken, üst dönem stüdyolarına geçtikçe kapsam genişletilir ve

öğrencinin daha çok şey öğrenmesi hedeflenir. Bu yüzden genellikle ilerleyen dönemler için büyük ölçekli projeler tasarlatılması tercih edilir. Projenin konumlandırılacağı arazi üzerinde öğrenciler analizler yapar ve tasarım kararları alırlar.

Nalçakan ve Polatoğlu'nun çalışmasında da görüldüğü gibi (Tablo 1) proje ders kredisi ve ders saati diğer derslerden yüzdelik olarak fazladır. Selçuk Üniversitesi için bu verilere bakıldığında ise aşağıdaki tablo oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2: Selçuk Üniversitesi'nde Mimarlık Bölümü Ders Verileri

	Selçuk Üniversitesi
Toplam Kredi	247
Toplam Ders Saati	179
Ders Adedi	54
Stüdyo Ders Kredisi	86
Stüdyo Ders Saati	64
Stüdyo Ders Yüzdesi	%34.82
Yapı Bilgisi/Yapı Uygulama Ders Kredisi	44
Yapı Bilgisi/Yapı Uygulama Ders Saati	30
Seçmeli Ders Kredisi	38
Seçmeli Ders Saati	12

YÖNTEM

Bu çalışmada, gözlem yapılması ve sürecin sürekli fotoğraflanması yöntemi kullanılmıştır. Sürecin içinde yer aldığımız ve proje yürütücüleri olarak yorumlar yaptığımızdan, proje tasarım kararlarını analiz etmemiz daha kolay oldu. Ayrıca öğrencilere böyle bir çalışma yapılacağı söylemeyerek kıriterlerini değiştirmelerini istemedik.

Evren ve Örneklem

Selçuk Üniversitesi Mimarlık bölümünde 2015-2016 bahar yarıyılında son sınıf öğrencilerinin yer aldığı stüdyoda, proje konusu spor ve eğlence merkezi olarak belirlenmiştir. Bu konu kapsamında öncelikli olarak ihtiyaç programı oluşturulmuş daha sonra kompleks birimleri içinde barındıracak olması sebebiyle plan çözümlerine öncelik verilmiştir. Fonksiyon şemaları göz önünde bulundurularak çözüm önerileri getirilmiştir. İki kişi birlikte yürüttüğümüz bu derste, öğrencilerindeğişiklik yapmaları gereken yerlerde müdahale ettik.

Önemli noktaları belirleyerek bu konulara dikkat etmelerini istedik. Örneğin spa merkezi ve spor merkezinin benzerliklerinin bulunduğu gibi çok temel farklı yönleri de vardır. Spa merkezinde kullanıcıların soyunma odalarından geçerek ıslak mekanlara geçişleri sağlanmıştır. Personel için de giriş bölümünden bir geçiş sağlanmıştır. İçerde bulunan insanların mayolu ve yalınayak olacakları düşünülerek ayakkabıyla geçiş olabilecek alanlardan uzak tutulmuştur.

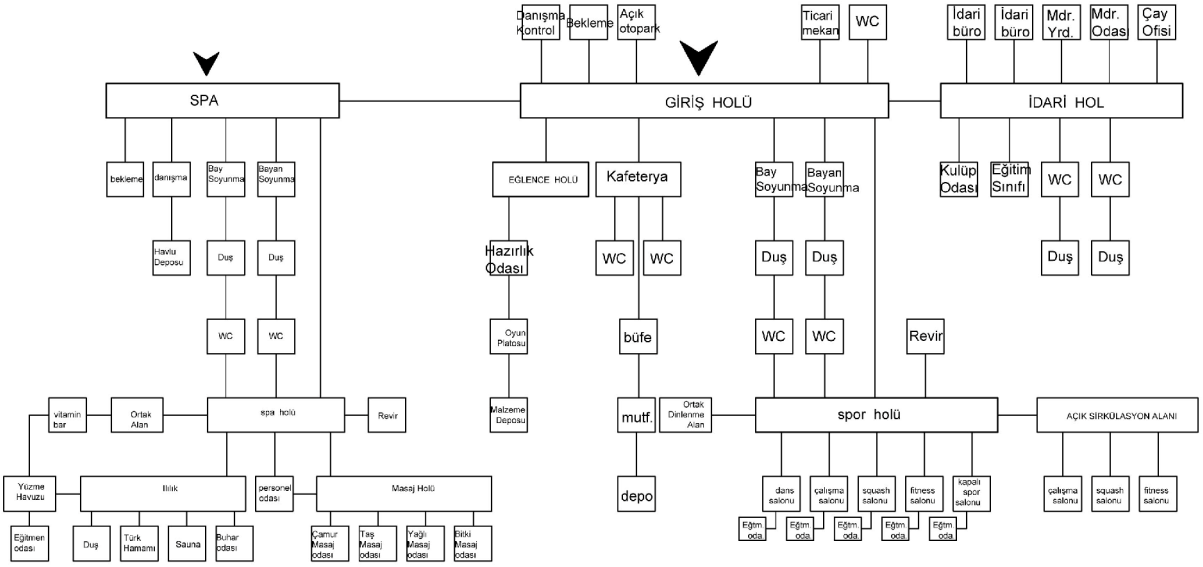
Arazinin sağladığı manzara doğrultusunda kafelerin ve oturma alanlarının vadiye bakmaları hususuna dikkat edilmiştir. Ayrıca olun alanında da farklı bir oyun kurgusu düşünüldüğünden dışarıdan gelenlerin izleyebileceği alanlar oluşturulmuştur. Ayrıca arazinin de eğimli olmasından dolayı kot farklılıklarında merdiven veya rampalar düşünülmüştür.

Tablo 3: Projenin İhtiyaç Programı

BİRİM ADI	ADET	M2
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ		
GİRİŞ HOLÜ		12
DANIŞMA VE KONTROL BİRİMİ		16
BEKLEME		24
WC		
TİCARİ BİRİM (MAĞAZA)		140

2. İDARİ BİRİM		
YÖNETİCİ (MÜDÜR)		24
MÜDÜR YARDIMCISI		16
İDARE BÜRO	2	12
ÇAY OFİSİ		16
WC	2	24
DEPO- ARŞİVLER		40
3. EĞİTİM BİRİMLERİ		
SINIF		60
EĞİTMEN ODALARI	3	12
(TENİS, YÜZME, GÜREŞ,TEKVANDO EĞİTMENLERİ)		
KULÜP ODASI		20
WC	2	24
EĞİTMEN SOYUNMA ODALARI (DUŞ WC)	3	8
4. SPOR ALANLARI		
KAPALI SPOR SALONU (BASKET, VOLEYBOL, HENTBOL)		
ÇALIŞMA SALONU		144
FİTNESS		120
DANS SALONU (ZUMBA VS)		100
MALZEME ODALARI	2	40
SOYUNMA ODALARI	2	32
5. SPA		
GİRİŞ-DANIŞMA-BEKLEME		50
ÇAMAŞIRHANE-DEPO		30
SOYUNMA ODALARI+WC	2	40
PERSONEL ODASI	2	30
VİTAMİN BARI (ŞEZLONG OTURMA)		100
KAPALI YÜZME HAVUZU (YARI OLİMPİK)		
ILIKLIK		
SAUNA		40
BUHAR ODASI		40
MASAJ ODALARI	4	20
TÜRK HAMAMI		100
6. EĞLENCE BİRİMLERİ		
GİRİŞ-DANIŞMA		120
KAPALI OYUN ALANI		160
MALZEME ODASI		40
HAZIRLANMA		30
7. SOSYAL VE TİCARİ ALANLAR		
MAĞAZALAR		
8. TEKNİK BİRİMLER	2	160
ISI MERKEZİ		
SU DEPOSU		200
9. AÇIK ALANLAR		240
BASKETBOL-VOLEYBOL SAHASI		
TENİS SAHASI	2	
GOKART	1	
10. OTOPARK (30 ARAÇ)		

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 36 ISSN: 2146-9199



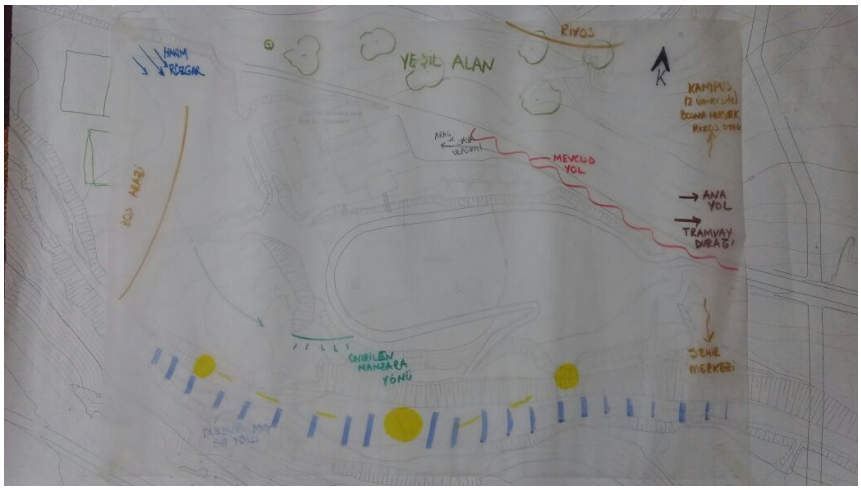
Şema 1: Projenin Fonksiyon Şeması

Verilerin Analizi

2015-2016 bahar yarıyılına başlanırken proje konusu proje yürütücüleri tarafından "spor ve eğlence merkezi" olarak belirlendi. İlk derste öğrencilere konu duyurduk ve üzerinde düşünüp ihtiyaç programı hazırlamalarını istedik. Daha sonraki derslerde ise proje arazisi belirlenerek bu araziye uygun şekilde çözümlemeler yapmaları beklendi. Haftada bir gün ve tüm gün olan stüdyo dersinde öğrenciler getirdikleri proje önerileri hakkında yorumlar aldılar.

Resim 1: Projenin Tasarlanacağı Arazinin Fotoğrafları

Resim 2: Stüdyo Dersinde Yapılan Leke Çalışmaları

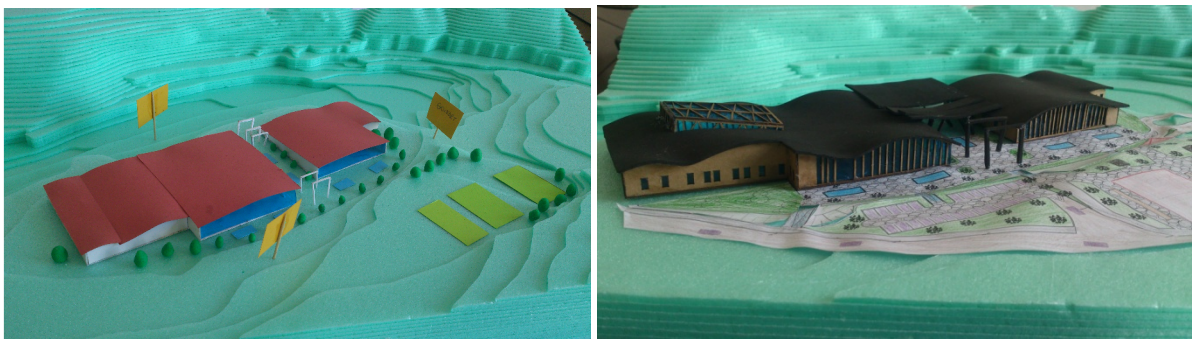


Resim 3: Stüdyo Dersinde Arazi Analizi

Bu dönemdeki stüdyo dersinde öğrencilerin dikkat edilmesi istenen bazı noktalar aşağıda sıralanmıştır;
-Yaya ve araçların bu alana rahatça gelebilmeleri için yollar tasarlatıldı.
-Tüm tesisin ortak kullanabileceği ve binalara dağılabileceği avlu tasarımı yaptırdık ve bu avluya yaya yollarıyla bağlantılar düzenlettik.
-Eğimli araziyi ve vadi manzarasını göz önünde bulundurarak manzaraya bakan oturma,dinlenme alanları oluşturmalarını istedik.
-Her bir kütle için giriş mekanının kolayca algılanabilmesi açısından, ya girişe saçak ya da giriş duvarını biraz içeri çekmelerini istedik.
-Sirkülasyon yani dolaşım alanları çözümlerken koridorların duvarla bitmesi istenmez. Bu yüzden net dolaşım alanlarının oluşması doğrultusunda kritik verdik.
-Spor merkezinde ise giriş mekanından sonra sporcular ve seyirciler için ayrı mekanlar çözümlenmiştir. Squash salonlarında spor yapılırken dışarıdan izlenebilir olmasına dikkat edildi.
-Açık spor sahaları yerleştirilirken ise doğu batı yönünde yerleştirilmemesine dikkat edildi çünkü spor yaparken güneşten rahatsız olmamaları düşünüldü.
-Form olarak ise geniş mekanlar barındırması sebebiyle büyük kütleler ortaya çıktı. Bu mekanların ışık almasını maximum düzeye çıkarmak amacıyla yer yer kütle parçalandı ve arada ışıklıklar oluşturuldu.

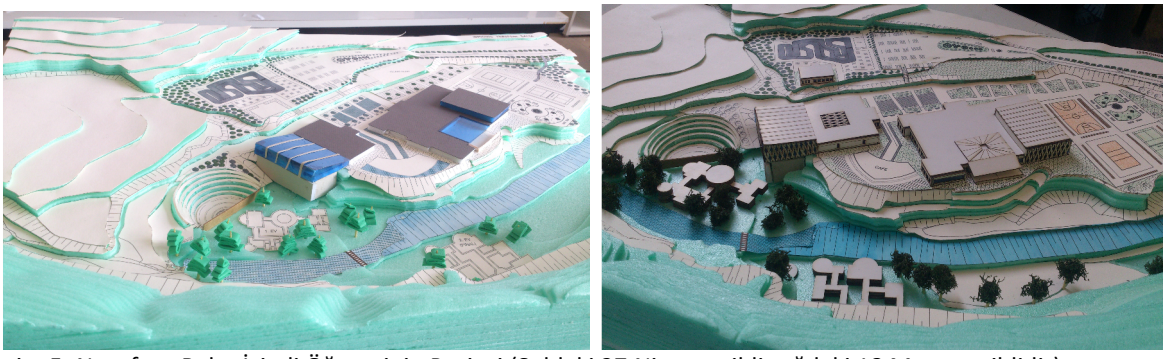
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

BULGULAR



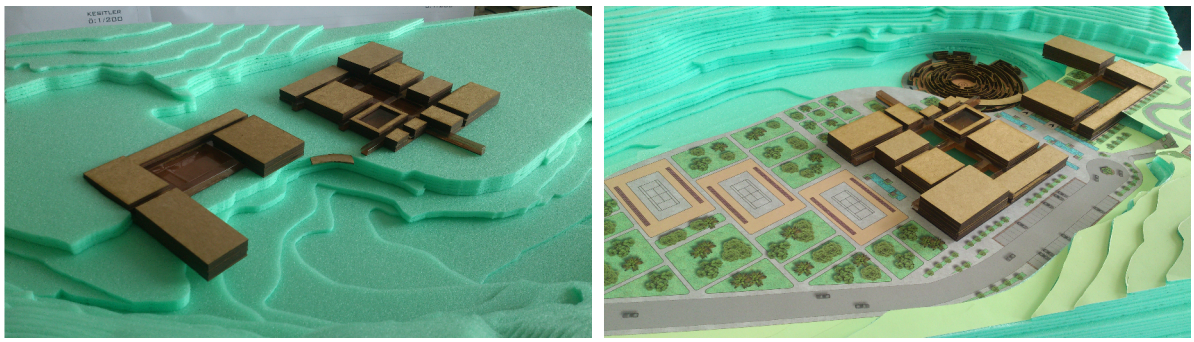
Resim 4: Mustafa Çekiç İsimli Öğrencinin Projesi (Soldaki 27 Nisan tarihli sağdaki 18 Mayıs tarihlidir)

Bu öğrencimiz süreci baştan sona kadar çok iyi takip etmiş ve her hafta projesini geliştirmiştir. Genel olarak belirli bir olguya takılıp kalmamış, proje çözümleri neyi gerektiriyorsa o çözümlemeyi yapmıştır.



Resim 5: Nurefşan Balta İsimli Öğrencinin Projesi (Soldaki 27 Nisan tarihli sağdaki 18 Mayıs tarihlidir)

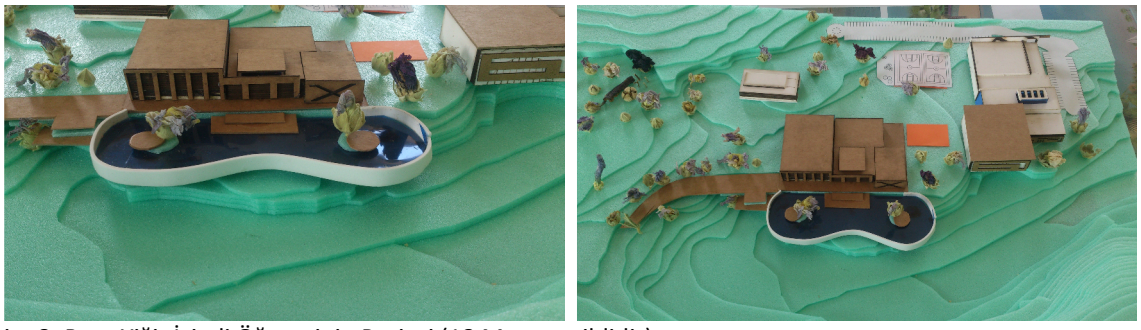
Bu öğrencimiz de aynı şekilde parçadan bütüne doğru izlenen tasarım yöntemini kullanmış ve projesini kısım kısım ilerletmiştir. Spor, spa ve eğlence merkezleri kütlelerini ayrışık çözümlemiştir.



Resim 6: Güneş Yornuk İsimli Öğrencinin Projesi (Soldaki 27 Nisan tarihli sağdaki 18 Mayıs tarihlidir)

Resim 7: Güneş Yornuk İsimli Öğrencinin Renklendirilmiş Plan Paftası

Bu öğrencimiz ise dönem başında bir fikir belirlemiştir ve bizlere iç bahçeleri olan bir tesis yapmak istediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda projesini ilerletmiş ve mekanları birbirinden iç bahçelerle ayırmıştır.

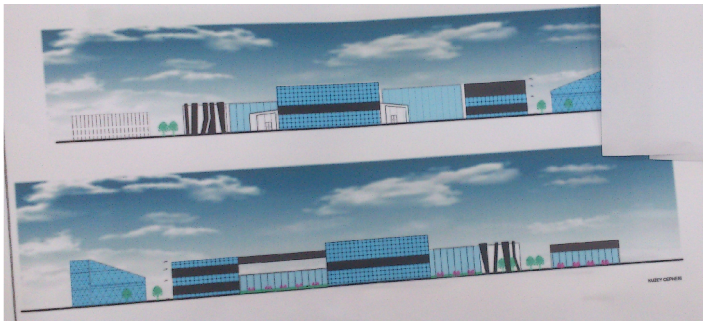


Resim 8: Bora Yiğit İsimli Öğrencinin Projesi (18 Mayıs tarihlidir)

Resim 9: Bora Yiğit İsimli Öğrencinin Projesi İçin Hazırladığı Üç Boyutlu Görselleri

Bu öğrencimiz de fikir olarak böyle bir tesiste su öğesini kullanarak gölet oluşturmak ve bu göletin etrafında da oturma dinlenme alanları tasarlamak isteğiyle yola çıkmıştır. Bu fikirle, çalışmalarını üç boyutta sürdürerek mekan çözümlemelerini yapmıştır.

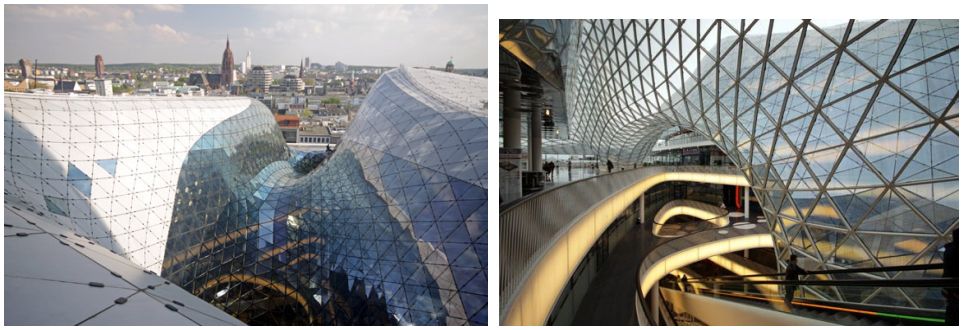
Resim 10: Asena Kara İsimli Öğrencinin Projesi (Soldaki 27 Nisan tarihli sağdaki 18 Mayıs tarihlidir)



Resim 11: Asena Kara İsimli Öğrencinin Renklendirilmiş Cephe Çalışması

Bu öğrencimiz birimleri bütünleşik düşünerek çatılara hareket katmayı amaçladı. Bu sayede tesisin tümünü bir arada çözümledi ve aralardan ışık alarak karanlık olma sorununu engelledi. Çatı hareketleri hakkında optimum düzenleme yapılmaya çalışıldı.

Resim 12:Emre Özalp İsimli Öğrencinin Projesi (Soldaki 27 Nisan tarihli sağdaki 18 Mayıs tarihlidir)



Resim 13: Emre Özalp İsimli Öğrencinin Tasarım Kararını Etkileyen Görseller

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

MUHASEBE EĞİTİMİ ÜZERİNDE DENETİM STANDARTLARININ ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney
Bilecik Şeyh Edabali Universitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
aysel.guney@bilecik.edu.tr

Özet

Muhasebe eğitimi almış olan öğrencilerin özel sektör veya kamu sektöründe kariyer planlaması yapabilmesi için bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Mezunların muhasebe bilgi ve becerilerinin yanında girişimci, finansal analist, bağımsız denetçi, derecelendirme uzmanı, değerleme uzmanı, iç denetçi bilgi ve becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Öğrenciler, kariyer odaklı muhasebe dersleri alarak, muhasebenin kayıt tutma işlevinin ötesinde bu bilgileri yorumlayıp çözümler üretebilme ve aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmelidirler.

Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu (TMUDESK) 9 Şubat 1994 tarihinde, muhasebe meslek mensuplarının, denetim faaliyetlerini disiplinli yürütebilmeleri için ulusal denetim standartlarını saptamak ve yayınlamak üzere TÜRMOB tarafından oluşturulmuştur. Türkiye Denetim Standartları Kurulu (TÜDESK) 20 Şubat 2003 tarihinde TÜRMOB bünyesinde oluşturulmuş olup 9 Mayıs 2003 tarihinde faaliyete geçmiştir. Bu da muhasebe eğitiminde kariyer odaklı eğitimin önemini bir kez daha vurgulamıştır.

Denetim standartlarının yürürlüğe girmesiyle birlikte muhasebe eğitimi içinde denetçi, denetim elemanı olabilecek ve açılan sınavlarda başarılı olabilecek meslek elemanlarının yetiştirilmesini gündeme gelmiştir.

Anahtar Sözcükler: Denetim, eğitim, muhasebe, standart.

THE EFFECT OF AUDIT STANDARDS ON ACCOUNTING EDUCATION

Abstract

Students who have taken the accounting education are required to have some skills in order to make a career planning in the private sector or the public sector. In addition to the skills and knowledge of accounting graduates, entrepreneurs, financial analysts, auditors, rating experts, appraisal export, and internal auditors must have the knowledge and skills as well. Students are able to produce solutions and be able to interpret and use this information as well as information and communication technologies beyond the accounting record-keeping function by taking career-oriented accounting courses.

Turkey Accounting and Auditing Standards Committee (TMUDESK) was formed by TÜRMOB on the 9th of February in 1994 in order to execute strictly the audit activities, to determine and to publish the national auditing standards. Turkey Auditing Standards Board (TUDESK), was formed on the 20th of February in 2003 within TURMOB, it came into operations on the 9th of May in 2003. This importance of career-oriented education on accounting education has highlighted once again.

After audit standards were put into effect, it has been raised to train professionals who can be auditors and audit expert in accounting education and can be successful in the examinations.

Keywords: Audit, Education, Accounting, Standards.

GİRİŞ

Ülkemiz son yıllarda pek çok alanda bir değişim ve gelişim sureci içine girmiş ve özellikle mali sistem alanında gelişmiş ülke düzeyine ulaşabilmek için gerekli yasal ve yapısal değişimleri gerçekleştirmek için büyük çaba sarf etmektedir. Bu caba muhasebe ve denetim alanında da sonuçlarını göstermiş ve muhasebe ve denetim mevzuatında ve uygulamalarında önemli değişimler olmuştur.

Denetim olgusu son on yıldır dünyanın ve Türkiye'nin gündemini yoğun bir şekilde meşgul etmektedir. Muhasebe denetimi, bir ekonomik birim veya döneme ait bilgilerin önceden belirlenmiş ölçütlere olan uygunluk derecesini araştırmak ve bu konuda bir rapor düzenlemek amacıyla bağımsız bir uzman tarafından yapılan kanıt toplama ve değerlendirme sürecidir (Bozkurt, 2000:23).

Türkiye'de 1987 yılına kadar finansal tabloların denetimi Türk Ticaret Kanunu ve Vergi Mevzuatı çerçevesinden yürütülmüş ve tarihi süreç içinde ülkemizde denetim kavramı ilk kez Türk Ticaret Kanunu'nda yer almıştır (Bayazıtlı, 1991: 64).

TÜRKİYEDE MUHASEBE DENETİMİNİN GELİŞİMİ

Ülkemizde bağımsız dış denetimin yapılmasına ilişkin zorunluluk ilk defa 1987 yılında bankaların denetimi ile getirilmiş ancak denetleme ilke ve kuralları ise, ilk kez Sermaye Piyasası Kurulunun 1988 yılında yayınladığı tebliğler ile yasal nitelik kazanmıştır (Kutukız ve Öncü, 2009:133). Türkiye'de muhasebe denetiminin gelişimi (Çarıkoğlu,1995):

1) Genel Kabul Görmüş Muhasebe İlke ve Standartlarının Oluşturulmasına,
2) Tek Düzen Hesap Çerçevesi finansal tablo düzenleme ve yayımlama ilkelerinin geliştirilmesine,
3) Genel Kabul Görmüş Denetim Standartlarının belirlenmesine,
4) Mesleğin yerleşmesi ve gelişebilmesi için, mesleğe giriş sınavının uygulanması, meslek mensupları ve mesleğin geliştirilmesi ile ilgili düzenlemeleri yapacak mesleki bir örgütün kurulmasına,
5) Meslek içi eğitimin yanı sıra, üniversitelerin gerek lisans, gerekse lisansüstü düzeylerde uzmanlaşmaya yönelik eğitim birimlerinin kurulmasına veya mevcutlarının geliştirilmesine,
6) Muhasebe denetimine vergi denetim olarak bakmamaya,
7) Finansal tabloların kamuya açıklanması ve açıklanan tabloların bağımsız denetçilerce onaylanması zorunluluğunun getirilmesine bağlı olmuştur

Ayrıca; Ülkemizde bağımsız denetimle ilgili yasal düzenlemeler 5 kategoride incelenebilir:

a) 3568 sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu
b) Sermaye Piyasası Kanunu
c) Bankacılık Kanunu
d) Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu
e) Sigortacılık Kanunu

TÜRKİYE MUHASEBE VE DENETİM STANDARTLARI KURULU (TMUDESK)

TMUDESK, denetlenmiş finansal tabloların sunumunda ihtiyaca uygun, gerçek, güvenilir, dengeli, karşılaştırılabilir ve anlaşılabilir nitelikte olmaları için ulusal muhasebe ilkelerinin gelişmesi ve benimsenmesini sağlayacak ve kamu yararı için uygulanacak ulusal muhasebe standartları ile muhasebe meslek mensuplarının, denetim faaliyetlerini disiplinli yürütebilmeleri için ulusal denetim standartlarını saptamak ve yayınlamak üzere Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB) tarafından kurulmuştur (www.turmob.org.tr). TMUDSK ilk olarak 14/02/1996 tarihinde olmak üzere faaliyet süresi boyunca toplam 19 adet standart yayımlamıştır.Türkiye Denetim Standartları Kurulu (TÜDESK) 20 Şubat 2003 tarihinde TURMOB bünyesinde oluşturulmuş olup 9 Mayıs 2003 tarihinde faaliyete geçmiştir. 13 Ocak 2011 tarihinde TBMM'de kabul edilerek yasalaşan ve daha sonra yürürlüğe giren TTK, hem muhasebe standartları hem de muhasebe denetimi açısından önemli gelişmelere imza atmıştır. 6762 sayılı TTK'ya göre üç zorunlu

organdan biri olan denetçiler yoluyla yapılan denetim, TTK ile yerini bağımsız denetleme kuruluşlarının veya yeminli mali müşavirlerin denetimine bırakmıştır. Küçük anonim şirketlerde denetim en az iki yeminli mali müşavir veya serbest muhasebeci mali müşavir tarafından yapılabilir. Denetim uluslar arası standartlara göre yapılmalıdır (Kardeş Selimoğlu ve Göktepe, 2007: 30). Kanunda da ifade edildiği üzere denetlenecek olan, şirketin finansal tabloları ile yıllık raporları ve bunlar bağlamında tüm şirket muhasebesidir. Başka bir anlatımla denetim, noktasal değil bütünsel olacaktır. Zaman zaman değil sürekli yapılacaktır (Seviğ, 2005: 21). Bu durumda muhasebe eğitiminde denetimin önem ve yerini arttırken ders programlarına denetim ve denetimle ilgili derslerin yer alma zorunluluğunu da getirmiştir. Denetim standartlarının yürürlüğe girmesiyle birlikte muhasebe eğitimi içinde denetçi, denetim elemanı olabilecek ve açılan sınavlarda başarılı olabilecek meslek elemanlarının yetiştirilmesini gündeme gelmiştir, ayrıca muhasebe eğitiminde kariyer odaklı eğitimin önemini bir kez daha vurgulamıştır.

MUHASEBE EĞİTİMİ

Günümüzde özellikle uluslar arası alanda standart bir muhasebe eğitimi mevcut değildir. Ülkelerin muhasebe sistemlerini oluşturan bireylerin sahip olduğu muhasebe eğitim düzeyi ve kalitesinin bir ülkeden diğerine farklılık göstermesi ise uluslararası muhasebe farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır. Muhasebe eğitimi iki açıdan ele alınabilir. Bunlardan birincisi, eğitim programlarının değerlendirilmesi, ikincisi de eğitim içeriklerinin değerlendirilmesidir.

Muhasebe ve denetim ile ilgili eğitim ülkemizdeyükseköğretimde, okul bazında iktisadi ve idari bilimler fakülteleri, İşletme fakülteleri ve uygulamalı Bilimler fakülteleri ile yüksekokullarında; bu okullarda bölüm olarak ise işletme bölümlerinde, muhasebe ve finans bölümlerinde, Muhasebe bölümlerinde. Muhasebe ve denetim bölümlerinde ağırlıklı olarak verilmektedir. İşletme bölümlerindeki muhasebe eğitiminde genel olarak finansal (genel) muhasebe, finansal analiz ve yönetim muhasebesi derslerinin zorunlu iken, Muhasebe ve finans bölümlerinde ise zorunlu olan derslerin sayısı ise işletme bölümlerindekine göre daha fazla olup, bu bölümlerde finansal (genel) muhasebe, finansal analiz, yönetim muhasebesi gibi derslerin yanında denetim ve muhasebe bilgi teknolojisi dersleri de zorunlu verilmektedir. Verilmekte olan muhasebe derslerinin sayısı, verilme düzeyi, kapsamı ve kalitesi bir üniversiteden diğerine farklılık göstermektedir.

Muhasebe eğitimin içeriği incelendiğinde ise, son zamanlarda gerek okutulan konularda gerekse kullanılan yöntem ve araçlarda önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. Örneğin muhasebe eğitimindeki temel amaç, öğrenmeyi öğretmek olarak algılanmaktadır(Karapınar, 2001: 211-231) muhasebe eğitiminde küreselleşen dünyadaki tüm gelişmeler ve değişiklikler dikkate alınmaktadır.Bir bilgi sistemi olan muhasebeye işletmelerde kendisinden beklenene bağlı olarak değişen boyutlarda görevler yüklenir. Yönetimin etkinliğinin kontrolü, yatırımların seçimi, ayrıca tedarik, üretim, satış ve finanslama plânlarının yapılması ile işletme sonuçlarının tartışılmasında muhasebenin sağlayacağı bilgilerden önemli göstergeler olarak yararlanılır.

Türkiye'deki üniversitelerde verilmekte olan muhasebe eğitiminin en önemli özelliklerinden biri, İngiltere, Amerika, Avustralya gibi AngloSakson ülkelerindeki eğitimden farklı olarak, hukukî düzenlemelere, özellikle vergi kanunlarındaki hükümlere sıkı sıkıya bağlı şekilde veriliyor olmasıdır (Çürük, 2001: 120-123).

Denetim standartlarının yürürlüğe girmesiyle birlikte muhasebe eğitimi içinde denetçi, denetim elemanı olabilecek ve açılan sınavlarda başarılı olabilecek meslek elemanlarının yetiştirilmesini gündeme gelmiştir. Muhasebe eğitimi içinde denetim derslerinin önemi artarken bu alanda çalışmak ve eğitim almak isteyen öğrencilerin de denetim derslerine olan talebi artmıştır.

DENETİMİN ÖNEMİ

Denetimin ve denetimden geçmiş finansal tabloların kamu otoritesi, yatırımcılar, işletme sahipleri ve sendikalar gibi sivil toplum örgütleri açısından;

· Ortaklık haklarının korunması,
· Sağlıklı verinin sağlanması,
· Yatırımcıların objektif veriye ulaşmasının sağlanması,

· İşletmenin daha uygun maliyetli kredi bulmasına katkı ve
· İşletme içi ve dışı tarafların kararlarını almasına katkı gibi
çeşitli faydaları bulunmaktadır.
Denetim kuruluşları denetim risklerini minimize edebilmek için müşteri kabulü ile başlayan ve denetim raporunun teslimi ile son bulan denetim sürecinde işletmenin daha iyi tanınması, işletme faaliyetlerinin detaylı analizi, işletme iç kontrol yapısının değerlendirilmesi ve hatta işletme risk yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesini etkin yürütmek durumundadırlar. Aksi halde denetim sürecinde yapılan hatalar, yürütülmeyen analizler ve eksik/yanlış risk değerlendirmeleri hatalı denetim görüşüne ulaşılmasına neden olacaktır.

MUHASEBE EĞİTİMİNDE DENETİM STANDARTLARININ ETKİSİ

Finansal tabloların karşılaştırılabilirliği, anlaşılabilirliği ve şeffaflığı ise bu bilgileri üretirken kullanılan ortak bir muhasebe ve denetim dilinin kullanılmasıyla mümkün olabilir. Bu ortak dil ise uluslararası muhasebe ve denetim standartlarının uygulama ile bütünleştirilmesiyle sağlanabilir. Finansal raporlama sistemi (alt yapısı) muhasebe standartları, yasal düzenlemeler, gözetim ve yaptırımlar, eğitim ve öğretim, muhasebe mesleği ve ahlak ve denetim standartları gibi birçok unsurdan oluşturmaktadır Muhasebe, varlıklarda ve kaynaklarda dönem içinde meydana gelen münferit değişmeleri kaydeden ve dönem başına göre dönem sonunda meydana gelen net nihai değişmeleri finansal tablolar şeklinde raporlayan bir bilgi sistemidir.

Muhasebe bilgi sistemi girdi-işlem-çıktı aşamalarından oluşur. Bilginin doğru ve güvenilir olarak üretilip raporlanabilmesi için, başta genel kabul görmüş muhasebe ilkeleri olmak üzere, yönetimce belirlenmiş politika ve kuralların uygulanmasını gerektiren bir iç kontrol sistemine gereksinim vardır. Muhasebe bilgi sistemi girdi-işlem-çıktı aşamalarından oluşur. Bilginin doğru ve güvenilir olarak üretilip raporlanabilmesi için, başta genel kabul görmüş muhasebe ilkeleri olmak üzere, yönetimce belirlenmiş politika ve kuralların uygulanmasını gerektiren bir iç kontrol sistemine gereksinim vardır. Ancak bu tabloların doğru ve güvenilir olup olmadığını anlamak ve ulaşılan sonucu görüş olarak açıklamak için muhasebe bilgi sisteminin tüm aşamalarında işletmece muhasebe ilkelerine uyulup uyulmadığının araştırılması esastır. Buda muhasebe ve denetimi iç içe geçmesine neden olmaktadır. Bundan da iyi bir denetçi olmak için iyi bir muhasebeci olmak gerektiği sonucu çıkartılabilir. Küreselleşen dünya sonucunda muhasebe standartlarının ve denetim standartlarının kullanımın artması ve zorunlu hale gelmesi muhasebe eğitimini de yakından etkilemiştir.

Muhasebe eğitimi içinde bu bilgilerin yer aldığı ders sayıları arttırılır iken aynı zamanda da ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması zorunluluğu doğmuştur.

Özellikle uygulamalı bilimler yüksekokullarında muhasebe, muhasebe denetim ve muhasebe finans gibi daha spesifik bölümlerin açılmasıyla birlikte bu okullarda ve bölümlerde verilen dersler incelendiğinde denetim I ve II , denetim tarihi, denetim atölyesi I ve II gibi derslerin yer aldığı ve derslerin ,içerikleri incelendiğinde bu mesleği yapmak isteyen öğrencileri bu alanda yetiştirmenin hedeflendiğini görmekteyiz.

SONUÇ

Muhasebe eğitiminde öğrencilerin kariyer odaklı muhasebe dersleri alarak, muhasebenin kayıt tutma işlevinin ötesinde bu bilgileri yorumlayıp çözümler üretebilme ve aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri ve denetim yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Denetim standartlarının yürürlüğe girmesiyle birlikte muhasebe eğitimi içinde denetçi, denetim elemanı olabilecek ve açılan sınavlarda başarılı olabilecek meslek elemanlarının yetiştirilmesi de gündeme gelmiştir. Buda muhasebe eğitimi içinde bu elemanların yetişmesine yönelik derslerin oluşturulmasını ve var olan derslerinde içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir.

KAYNAKÇA

Bayazıtlı, E. (1991) "Uluslar arası Bağımsız Dış Denetim Standartları ve Türkiye Uygulaması" Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı Doktora Tezi Ankara:1991.

Bozkurt, N. (2000). Muhasebe Denetimi. İstanbul: Alfa Basım.

Çarıkçıoğlu, P. (1995). Türkiye'de Muhasebe Denetiminin Gelişimi. I.Türkiye Muhasebe ve Denetim Sempozyumu, 6-8 Nisan 1995.

Çürük, T. (2001), An Analysis of Factors Influencing Accounting Disclosure in Turkey, İstanbul: İstanbul Stock Exchange.

Karapınar, A. (2001), "Avrupa Topluluğu Ülkelerinde Muhasebe Eğitimi ve Ülkemiz Muhasebe Eğitimi İle Karşılaştırılması", XX.Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, 23-27 Mayıs Tekirova-Antalya, 211-231.

Kardeş S., Seval ve Göktepe, H.. (2007). Türk Ticaret Kanunu Tasarısındaki Bağımsız Denetimle İlgili Yeni Düzenlemeler. Mali Çözüm, (81).

Kutukız, D. ve Öncü, M. A. (2009). Bağımsız Denetimin Anonim Ortaklıklarda Kurumsal Yönetimin Gelişmesine Etkisi. Muhasebe ve Finansman Dergisi, (41).

Seviğ, V. (2005). Kayıt Tutma ve Denetim Açısından Yeni Türk Ticaret Yasa Tasarısı. Mali Çözüm, (70).

TMSK. (2004). Türkiye Muhasebe Standartları Kurulunun Çalışmalarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, T.C Resmi Gazete, 25404, 16 Mart 2004.

TMSK. (2005). Finansal Tabloların Hazırlanma ve Sunulma Esaslarına İlişkin Kavramsal Çerçeve. T.C. Resmi Gazete, 25702, 16 Ocak 2005.

http://turmob.org.tr/tmudesk/yonerge.html

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

FİNANSAL EĞİTİM KAPSAMINDA "SİGORTA OKURYAZARLIĞI"

Doç. Dr. Feride Hayırsever Baştürk
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
feride.basturk@bilecik.edu.tr

Özet

Son yıllarda yaşanan finansal krizlerle birlikte kişilerin içinde bulundukları ekonomik ortamlarda var olan risklerin farkında olmaları önem kazanmış ve kişilerin finansal bilgi düzeyleri üzerine araştırmalar başlamıştır. Bu kapsamda dünya genelinde finansal okuryazarlık olarak ifade edilen; finansal kavramlarla ilgili temel bilgilere sahip olmak, bu konuda iletişim kurabilmek ve finansal konularla ilgili karar verebilme beceri, tutum ve davranışına sahip olmak farklı açılardan incelenerek, finansal eğitimin kapsamı belirlenmeye çalışılmıştır. Finans sistemi içinde yer alan sigorta sektörü hakkında bilgi sahibi olmak, gelecek hakkında planlama yaparken sigortalı olma ihtiyacını duymak ve bunu davranışlara yansıtabilmek bu alana faklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu kapsamda finansal okuryazarlık kavramının yanına ***"sigorta okuryazarlığı"*** kavramı da eklenebilir.

Sigorta okuryazarlığı kavramı ülkemizde akademik çalışmalarda –fazla- dile getirilmemekle birlikte, uluslar arası literatürde -az sayıda da olsa- çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada; finansal eğitim kapsamında sigorta okuryazarlığıyla ilgili uluslar arası araştırmaların incelenmesi ve ülkemiz için farklı bir araştırma alanına dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Sigorta sektörünün ülkelerin ekonomik büyümelerini destekleyen bir sektör olduğu hatırlanırsa, konuyla ilgili temel kavramların bilinmesi, daha çok kişinin sigortalı olması son derece önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Finansal Okuryazarlık, Sigorta Okuryazarlığı, Finansal Eğitim.

"INSURANCE LITERACY" WITHIN THE SCOPE OF FINANCIAL EDUCATION

Abstract

Being aware of risks existing in the economic circumstances that individuals experience has gained importance after financial crisis emerging in recent years and researches on the level of financial knowledge of individuals has started. Within this framework, having basic knowledge of finance, being able to communicate regarding this issue and having skills, attitude and behaviors to decide upon financial issues -which are also called as financial literacy- have been examined from different perspectives and scope of financial education has been tried to be determined. Having knowledge of insurance sector which is located within the financial system, needing to carry insurance while planning future and being able to reflect it in behaviors develop a different point of view regarding this field. In this context, the concept of ***"insurance literacy"*** can also be attached as well as the concept of financial literacy.

While the concept of insurance literacy is not mentioned -much- in academic studies in our country; it has been observed that there are –though they are few- some studies within international literature. In this study, examination of international researches on insurance literacy within the scope of financial education, and drawing attention to a different research area for our country has been targeted. When it is taken into consideration that insurance sector is a sector supporting economic growth of countries, having the information of basic concepts of issue and carrying insurance by much more people are quite important.

Keywords: Financial Literacy, Insurance Literacy, Financial Education.

GİRİŞ

Yaşanan finansal krizler kişilerin finansal kavramlarla ilgili bilgi sahibi olması, finansal piyasalardaki risklerin farkında olunması ve finansal bilgi düzeylerinin belirlenerek artırılması çabalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu süreçte finansal eğitimin artan önemi gündeme gelmiş ve devamında finansal okuryazarlık kavramları kullanılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda, kişilerin finansal piyasalar ve daha genel anlamda finansal sistem konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve bu düzeylerin yükseltilmesi hedeflenmektedir. Finansal sistemin işleyişi ve ekonomik gelişmelerin takip edilebilmesi birçok açıdan ele alınmaktadır.

Finansal sistem kalkınmayı birçok yönden teşvik etmekte olup, kalkınma için gerekli olan fonların/tasarrufların bulunması ve bir havuzda toplanmasını sağlamaktadır. Böylece finansal sistem, riskli ama değer yaratıcı daha çok projenin hayata geçmesine aracı olmaktadır. Ayrıca, bu fonların tahsisinde kritik bir rol oynayarak, fonların etkin kullanılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, gelişmiş bir finans sistemi, ekonomik olarak daha verimli projelerin seçilmesine yardımcı olduğu gibi, kaynakların dağıtıldıktan sonra amaçlarına uygun kullanılıp kullanılmadığını da izleyerek önemli bir toplumsal fayda sağlamaktadır. Öte yandan, finansal sistem proje hedeflerine ulaşım aşamasında karşılaşılan risklerin iyi yönetilmesine yönelik verdiği hizmetlerle de ekonomik kaynakların korunmasına yardımcı olmaktadır(TCMB,Mart:2014).

Finansal eğitimin geliştirilmesi için bu amaca yönelik çeşitli programların tasarlanması ve uygulanmasının gerekliliği artmaktadır. Bu programlar hedef kitlelerin – çocuklar, gençler, yetişkinler, kadınlar, emekliler, işsizler vb. – özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alacak şekilde bireylerin tasarruf, borçlanma, tüketim, sigorta ve emeklilik gibi hayatlarının önemli bir parçasını oluşturan kavramları içermelidir. Öte yandan, uygulanan programların bir fark yaratıp yaratmadığını anlamak için bu programların kısa vadede veriler toplanarak takip edilmesi, uzun vadede ise elde edilen verilerle analiz edilerek değerlendirilmesi gereklidir. Ancak bu şekilde istenilen sonuçların, konulan hedeflerin etkili ve etkin bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilebilir(TCMB,Mart:2014).

Uluslararası kuruluşlar tarafından araştırma grupları kurularak, farklı ülkelerdeki ulusal kuruluşların da desteği ile konunun her yönüyle araştırılmasına olanak tanınmıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve ülkelerde bulunan merkez bankaları ve diğer finansal olan veya olmayan kurumlar tarafından yayınlar ve çalışmalar yapılmaktadır. OECD 2005 yılında finansal okur-yazarlığı ve 2008 yılında sigorta ve özel emeklilik konularında farkındalığı artırmak için kitaplar yayımlamıştır. Ayrıca, politika yapıcılara finansal eğitim programlarının tasarımında yardımcı olmak üzere, uygulamaya ilişkin tavsiyeleri de bulunmaktadır (OECD,2005, OECD/INFE,2012, Oksay,2006).

Görüldüğü gibi finansal eğitim kapsamında ele alınan konulardan birisi de sigortalı olma diğer bir deyişle sigorta yaptırma konusunda bilgi sahibi olunmasıdır. Finansal eğitim kapsamında; geleceği planlama alt başlığı altında yer alan sigorta sektörü ve ürünleri için yeni bir bakış açısı oluşmuş ve farklı çalışmalara ve araştırmalara zemin hazırlanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında finansal okuryazarlık ile sigorta sektörü arasındaki var olan ilişkiye dikkate çekilmek istenmiş ve ***sigorta okuryazarlığı*** kavramı üzerinde durulmuştur.

FİNANSAL OKURYAZARLIK (FİNANSAL EĞİTİM) İLE SİGORTA SEKTÖRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Finansal okuryazarlık "Doğru finansal kararlar verebilmek ve bireysel finansal refaha kavuşmak için gerekli finansal farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışların tümü" olarak tanımlanmaktadır (Atkinson ve Messy, 2012:3). Finansal eğitim mikro ölçekte bakıldığında, finansal risklere ilişkin farkındalığın artırılması, finansal hizmetlere erişimin geliştirilmesi, finansal konularda bilgi birikiminin sağlanması ve elde edilen bilgi birikiminin bireylerin tüketim, yatırım ve tasarruf davranışlarında değişiklik yaratmasını içermektedir. Makro ölçekte değerlendirildiğinde ise bu değişikliklerin ülke ekonomisine ve toplumsal refaha yansımalarını kapsamaktadır. Yaygın olarak kullanılan OECD tanımına göre finansal eğitim; tüketicilerin, yatırımcıların bilgilendirme ve öğretme yoluyla finansal ürün ve kavramları kavrayışlarını, finansal riskler ve fırsatlara ilişkin farkındalıklarını, bilinçli seçimler yapmalarını, yardım için nereye başvuracaklarını öğrenmelerini, finansal refahlarını

destekleyecek bir güven ve yetenek geliştirmelerini sağlayan süreçtir. Dolayısıyla finansal farkındalık yaratılmasının temelini bireylerin bütçelerini idare etmeleri, gelir ve giderlerini düzenlemeleri, yatırım ve tasarruflarını etkin bir şekilde yönetmeleri ve olası zararlardan korunmaları oluşturmaktadır(TCMB,2015:2).

Kişilerin karmaşıklaşan finansal dünyada yörüngesini bulabilmesi için finansal eğitim projeleri geliştirilmektedir. Yapılan araştırmalar birçok yetişkinin içinde bulundukları finansal çevrenin temel prensiplerini bilmediklerini, birçok gencin en basit araba sigortası özelliklerini ve banka kredi şartlarını anlamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgulara göre OECD bir finansal eğitim ağı kurmuş ve üye ülkelerde finansal eğitimi teşvik etmeye başlamıştır. Bu bağlamda, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere dünyada birçok ülkede finansal eğitim konusu önemli bir gündem maddesidir. Batı ülkelerine göre finansal piyasalarımızın daha yeni, okur yazar oranımızın ve şehirleşmemizin daha düşük ve en önemlisi nüfusumuzun çoğunun gençlerden oluştuğunu düşündüğümüzde, temel finans eğitiminin ülkemiz için önemi daha büyüktür(Dünyada…Finansal Eğitim,2011)

Finansal eğitim kavramı, sadece menkul kıymetlerin değerlendirilmesi ya da fon yönetiminin takibi türünde kısıtlı bir eğitim stratejisine indirgenmemelidir (Uralcan,2011a:133). Bu konuda verilecek eğitimden beklenen, bireyin finansal piyasalara ilişkin temel unsurları anlaması ve edindiği bilgileri karar alma sürecinde kullanabilmesidir. Bu bağlamda finansal okuryazar bir bireyin aşağıdaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip olması beklenmektedir.

- **Parasını iyi yönetebilmelidir:** Tasarruf yapma alışkanlıkları, parasının hepsini nakit olarak tutup tutmadığı, ödemelerin zamanında yapılması, para idaresinde kayıt tutma alışkanlıkları bu kapsamda sayılabilir.
-
- **Finansal sistemin işleyişini anlamalıdır:** Finansal sistemin bileşenleri hakkında bilgi sahibi olma, finansal kurumları tanıma ve kullanma (özellikle bankalar ve sigorta şirketleri), spot ve vadeli işlem piyasaları, döviz piyasası, finansal araçlar, finansal sistemdeki kurumları anlayabilme ve öğrenme bu başlık altında yer almaktadır.
-
- **Finansal planlar yapabilmelidir:** Finansal plan yapmak geleceği düşünmek anlamına gelmektedir. Bu plan hem kısa hem de orta ve uzun dönemler için yapılabilir. Ancak planların sadece kağıt üzerinde kalmayarak uygulamaya geçirilmesi son derece önemlidir. Finansal planın bileşenleri; bütçeleme ve vergi planlaması, likidite yönetimi, büyük tutarlı satın almalar (ev, araba gibi), gelirin ve varlıkların korunması, yatırım ve emeklilik ve miras planlamasıdır.
-
- **İyi iletişim kurabilmelidir:** Finansal ürün veya hizmet satın almak isteyen tüketici, profesyonel satıcılarla karşı karşıya gelmektedir. Bu nedenle yanlış yönlendirilmemek adına hem bilgi edinmeli hem de görüşme tekniklerini öğrenmeli ve geliştirmelidir. Finans piyasalarında iyi alışverişin önemli kurallarından biri olarak dile getirilmektedir(Gökmen, 2012:24-27).
-

Finansal eğitim ve farkındalık derken sadece fon yönetimiyle ilgili bilinçlendirme konu alınırsa, hedeflenene varmak mümkün olmayacaktır. Makro boyutta ve çağdaş bir ulusal eğitim stratejisi ile fonların tesisinin altında yatan tasarruf – yatırım – gelir ilişkisiyle ilgili bilişsel farkındalığın ve dolayısıyla sigorta tasarruflarının artırılması ve gelecekte oluşabilecek birçok finansal sorunun bugünden önünün alınması daha akılcı bir seçim olacaktır(Uralcan,2011a:114).

Sigorta yöntemiyle risklerin yönetilmesi, ekonominin korunması ve büyütülmesi kavramları ve bu kavramlarla ilgili işlevler, bu işlevlerin işlerliğinin sağlanması vb konular, ülkelerin kendi sorunları olmakla birlikte günümüzde her alanda görülen domino etkisi nedeniyle, aynı zamanda tüm dünyanın sosyo-ekonomik ve politik yapısını etkileyen konular haline gelmiştir. Yaratılanların ve çevrenin ekonomik kayıplardan korunması bilincinin geliştirilmesi, refah düzeyinin yükseltilmesi, sosyo-ekonomik ve politik istikrarın sağlanması, bu tür finansal konularla ilgili bilgilere ulaşma ve çağdaş eğitimleri hayata geçirme dünya toplumunun sorunu olmuştur. Bu sorunların çözümüyle ilgili en önemli finans kurumu ve risk yönetim kuruluşu olan sigorta kuruluşları riskleri küresel boyutta dağıtarak, sorunların çözümünü de küreselleştirmiştir. Bu nedenle tesis edilen birçok kamu ve/veya özel sektör kuruluşu, riskin gerçekleşmesinden doğan ekonomik kayıpların dağıtılmasını sağladığı gibi,

sistemin küresel bazda işleyebilmesi için tüm dünyada ortak kullanılan standartlar, yasal düzenlemeler geliştirmiştir (Uralcan, 2011a:114).

Bilgi çağındaki değişimler, bilgi toplumunun karşılaşabileceği risklerde de farklılıklar yaratmıştır. Deprem, yanardağ patlamaları, tsunami gibi doğal afetlerdeki frekans ve şiddet artışları, çevre kirliliğinin getirdiği ürkütücü tablolar, anormal iklim değişiklikleri yanında nükleer riskler, genetikle ilgili çalışmalardaki bilinmezlikler, bilgiyi elinde bulunduranların bu gücü kötüye kullanmasıyla ortaya çıkabilecek riskler ve küresel boyutta domino etkisi yaratan ekonomik krizler sigorta faaliyetlerinin önemini ve işlevlerini artırmıştır. Özellikle sürekli güçlendirilen denetleme sistemlerine rağmen sosyal amaçlara önem vermeyen kimi kurum ve kuruluşların neden olduğu ekonomik krizler, finans kurumlarında ve toplumda finansal eğitim ve farkındalığı artırmaya yönelik araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin gündeme gelmesine ve dünya ekonomi otoriteleri tarafından tesis edilen küresel kuruluşlarla bu faaliyetlerin desteklenmesine neden olmuştur. Denebilir ki, finans kurumlarında da eğitime verilen önem çok yönlü olarak artmış, mikro eğitim anlayışı yerine halkı, ekonomi otoritelerini, finans kurumlarını, eğitim kurumlarını, yerel yönetimleri, sivil toplum kuruluşlarını kapsayan, bilişsel farkındalıklarını artıran ve risk yönetimine katılımlarını sağlayan sürekli bir makro eğitim anlayışı başlamıştır (Uralcan,2011a:116, Çalıştay,2011).

Prim üretim düzeyinin ülke ekonomisi içindeki payı çok düşük olan sigortacılık sektörünün finansal yatırımları da bu payla orantılı bir öneme sahip olduğu için finans kurumlarıyla ilgili faaliyetlerde zor hatırlanmakta, verilen önem az olmaktadır. Ancak, üretim dışı kalmış potansiyel üretim kapasiteleri göz önünde bulundurulduğunda sigortacılık sektörüyle ilgili finansal eğitim ve farkındalığın hayati önemi anlaşılacaktır. Ne var ki, bu kaostan çıkış yani potansiyel kapasitenin üretim içine alınabilmesi için çağdaş eğitim yöntemleriyle, sektör, eğitim kurumları, kamu otoritesi ve sivil toplum örgütleri dahil tüm toplumda itici güç ve motivasyon yaratmak amacıyla sigortacılık işlevlerinin farkındalığının artırılması gerekmektedir(Uralcan,2011a:133).

Finansal eğitim ulusal stratejisi çalışmalarında sigorta kurumu başta olmak üzere tüm kurumların ve bu kurumlardaki teknik, sosyal, yasal vb alt yapıların, eğitim veren bölüm, kurum ve kuruluşların ve işlevsel etkinliklerin tümüyle ele alınması, irdelenmesi, incelenmesi ve uygulanacak eğitim ve bilişsel farkındalık stratejilerinin bilgi çağı eğitim yaklaşımı içinde verilmesi gerekmektedir(Uralcan,2011a:114).

Görüldüğü gibi bireylerin tasarruf yapma alışkanlıkları, finansal sistem içinde yer alan sigorta şirketleri ve sigorta sisteminin işleyişi hakkında bilgi sahibi olma gerekliliği, finansal okuryazarlık ile sigorta yaptırma arasındaki ilk bağlantı olarak göze çarpmaktadır. Benzer şekilde özellikle geleceği planlamak alt başlığı içinde yer alan unsurlar, bireyin sahip olduğu varlıklar, sağlığı ve emeklilik planlamalarında sigortalı olmak konusu önem kazanmaktadır. Bu kapsamda finansal okuryazarlıkla başlayan araştırmalar ***"Sigorta Okuryazarlığı (Insurance Literacy)"*** olarak adlandırılan bir kavrama doğru gitmekte ve bu konuda da farklı bakış açılarını içeren çalışmalara olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır.

Literatürde sigorta okuryazarlığı düzeyini, sigorta bilgisini, sigorta okuryazarlığı ve bilgi düzeyini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu özellikle sağlık sigortasına odaklanmaktadır. McCormack, vd. (2009) Amerika'da yaşlı bireylerin sağlık sigortası okuryazarlığı seviyelerini ve okuryazarlık düzeyini etkileyen faktörleri belirlemek amacı ile bir anket çalışması yapmıştır. Çalışmanın sonuçları yaşlı bireyler arasında sağlık sigortası okuryazarlığı seviyesinin düşük olduğunu ve sağlık sigortası okuryazarlık düzeyinin finansal okuryazarlığa benzer şekilde cinsiyet, yaş, ırk, etnik köken gibi sosyo-demografik faktörler ile eğitim ve gelir düzeyinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Lusardi ve Mitchell (2009) finansal okuryazarlık ve emeklilik ilgili yaptıkları çalışmada katılımcıların temel finansal hesaplamaları yapmada zorlandıklarını, borsanın nasıl işlediğini ve risk çeşitlendirme gibi temel finansal kavramlar ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu finansal bilgi eksikliğinin emeklilik planı yapmada eksikliğe sebep olduğunu belirlemişlerdir.

Politi, vd. (2014) ise Amerika'da sigorta yaptırmamış olan yetişkin bireylerin sigorta bilgi seviyelerini ölçmeyi ve bilgi düzeyini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, farklı ırk, gelir ve eğitim düzeyine sahip 51 katılımcı ile görüşme yapılmış ve birçok katılımcının sigorta terminolojisine yabancı olduğu ve sigorta kararlarında en önemli belirleyicilerin prim, sabit maliyet ve sigorta kapsamının olduğu saptanmıştır. Altıntaş

(2009) emeklilik planlarında finansal eğitimin önemine ilişkin yaptığı araştırma sonucunda deneklerin tamamına yakınının emeklilik yatırım fonlarının çeşitleri, içerikleri veya yatırım fonlarının kuruluş amaçlarına ilişkin yeterli bilgi birikimine sahip olmadığını tespit etmiştir.

Ülkemizde de 2014'de yayınlanan Finansal Erişim, Finansal Eğitim, Finansal Tüketicinin Korunması Stratejisi ve Eylem Planları kapsamında Kamusal Emeklilik ve Özel Emeklilik Sistemleri Konusunda Bilinçlendirme Çalışmaları kapsamında Emeklilik Gözetim Merkezi (EGM), Finansal Hizmetlere Yönelik Eğitim ve Araştırma Merkezlerinin Kurulmasının Teşvik Edilmesi kapsamında Sigortacılık Eğitim Merkezi (SEGEM)'in kurulması gerçekleşmiştir. İlerleyen süreçte Türk Sigorta Sektörü'nde yer alan mevcut ürünlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir(Genelge,2014).

Ayrıca Onuncu Kalkınma Planı'nda belirtildiği gibi; gayrisafi milli harcanabilir gelirin tüketilmeyen kısmı olan yurtiçi tasarruflar, yatırımların finansmanı açısından büyük önem taşımaktadır. Uluslararası veriler açık ekonomi koşullarında dahi gelişmekte olan ülkeler açısından yurtiçi tasarruflarla yatırım arasında pozitif ilişkiye işaret etmektedir. Bu çerçevede tamamlayıcı sigorta sisteminin geliştirilmesi de dikkat alınmış, Bireysel Emeklilik Sistemine (BES) katılımın arttırılması, Özel Sağlık Sigortalarının ve hayat sigortalarının geliştirilmesi çalışmaları eylem planı kapsamına dahil edilmiştir (Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018).

Gayrisafi milli harcanabilir gelirin tüketilmeyen kısmı olan yurtiçi tasarruflar, yatırımların finansmanı açısından büyük önem taşımaktadır. Uluslararası veriler açık ekonomi koşullarında dahi gelişmekte olan ülkeler açısından yurtiçi tasarruflarla yatırım arasında pozitif ilişkiye işaret etmektedir. Türkiye'nin orta-uzun dönem kalkınma hedeflerini yakalaması açısından istikrarlı ve yüksek bir büyüme sağlanması önem taşımaktadır. Büyümenin sağlıklı bir yapıda sürdürülmesi için yatırımlarda da istikrar sağlanması gerekmektedir. Türkiye'nin yurtiçi tasarruf oranlarının %15'in altındaki mevcut düzeyi, benzer gelir grubundaki ülkelere ve hızlı büyüyen ülkelere göre daha düşük seviyededir. Türkiye ekonomisi yakın geçmişte dış finansmana erişimde sorun yaşamamış olsa da yatırımların ve büyümenin istikrarlı bir biçimde sürdürülmesi için tasarrufların artırılmasına yönelik önlemler alınması önem taşımaktadır. Yurtiçi tasarrufların artırılması ve israfın önlenmesi programı aşağıda yer aldığı gibi, 4 grupta ele alınmıştır.

1. Mali Piyasa Araçlarıyla Tasarrufların Özendirilmesi
2. İsrafın Azaltılması ve Mükerrer Tüketimin Önlenmesi
3. Kredi Düzenlemeleriyle Tasarrufların Özendirilmesi ve Üretken Yatırımlara Yönlendirilmesi
4. Tamamlayıcı Sigortacılığın Geliştirilmesi (Onuncu kalınma Planı:2)
   Özellikle dördüncü grupta yer alan tamamlayıcı sigortacılığın geliştirilmesi başlığı altında yapılması planlanmış politikalar Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1: Tamamlayıcı Sigortacılığın Geliştirilmesi
Politika 1: Bireysel Emeklilik Sistemine (BES) Katılımın Arttırılması

No	Eylem	Eylemden Sorumlu Kuruluş	Eylemle İlgili Kuruluşlar	Açıklama
1	BES'de kesinti oranlarının uluslararası düzeylere yaklaştırılması.	Hazine Müsteşarlığı	Sermaye Piyasası Kurulu, TSB	BES'de kesinti oranlarına ilişkin ülke uygulamaları dikkate alınarak emeklilik şirketlerinin, katılımcıların birikimleri üzerinden yapabilecekleri fon toplam gider kesintisi tavanlarının yerindeliği değerlendirilecektir. Yerindelik değerlendirmesi sonucuna göre BES Hakkında Yönetmelik gözden geçirilecek, gerekli revizyon yapılması.
2	Otomatik katılım sistemi pilot çalışmasının yapılması.	Hazine Müsteşarlığı	TSB	Otomatik katılım sistemi, işe başlayan bir çalışan adına otomatik olarak bir emeklilik hesabı açılması ve ilk aydan başlayarak maaşından otomatik olarak katkı payı kesintisi yapılmasına dayanan bir sistemdir. Kişiler, sisteme katılmayı istememeleri durumunda başvuru yapmalıdır. Bu konuda pilot

				çalışma başlatılmış olup 2015 yılında söz konusu çalışmanın sonuçları değerlendirilmesi.
3	BES'te ortalama kalış süresinin artırılmasına yönelik çalışmanın yapılması.	Hazine Müsteşarlığı	TSB	BES'den ayrılma oranını azaltarak tasarruf seviyesinin artmasına katkıda bulunacak önlemlerin geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılması.

Tablo 2: Tamamlayıcı Sigortacılığın Geliştirilmesi
Politika 2: Özel Sağlık Sigortalarının Geliştirilmesi

No	Eylem	Eylemden Sorumlu Kuruluş	Eylemle İlgili Kuruluşlar	Açıklama
1	Veri paylaşım protokolünün imzalanması	Hazine Müsteşarlığı	Sağlık Bakanlığı, Sosyal Güvenlik Kurumu, TSB, Sigorta Bilgi ve Gözetim Merkezi	Doğru risk değerlendirmesi ve suiistimaller ile mücadele için öncelikle SGK-SBGM arasında ve ihtiyaç halinde Sağlık Bakanlığı-SBGM arasında bilişim temelli veri paylaşımı sağlanması.
2	Tamamlayıcı sağlık sigortası raporunun yayınlanması	Hazine Müsteşarlığı	Sağlık Bakanlığı, Sosyal Güvenlik Kurumu TSB, Sigorta Bilgi ve Gözetim Merkezi	Özel sağlık sigortalarını geliştirmek amacıyla, 2023 yılı perspektifiyle hazırlanan vizyon belgesi yayınlanması.
3	Sağlık sigortalarında vergisel uygulamaların değerlendirilmesi	Hazine Müsteşarlığı	TSB	Özel sağlık sigortalarında vergisel uygulamalar değerlendirilecek ve özel sağlık sigortalarının geliştirilmesi amacıyla vergi politikası önerileri oluşturulacaktır. Bu çerçevede yapılan çalışmalar raporlandırılması.

Kaynak: Yurtiçi Tasarrufların Arttırılması ve İsrafın Önlenmesi Programı Eylem Planı, 10. Kalkınma Planı (2014-2018), Ankara: Kalkınma Bakanlığı,ss.21-22.

Tablolardan görüldüğü gibi; genelde finansal eğitim özelde ise tasarrufların arttırılması noktasında sigorta sektörünün gelişmiş olması önem kazanmakta, sigortalı olma bilincinin artması ve toplumda sigorta konusunda bilgi düzeyinin yükselmesi ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda Türk Sigorta Sektörü'ne ait temel göstergelerin incelenerek, Dünya Sigorta Sektörü içindeki payının zaman içindeki değişiminin görülmesi amaçlanmıştır.

TÜRKİYE SİGORTA SEKTÖRÜ

2014 yılı sonu itibarıyla Türkiye'de 38 hayat dışı, 19 hayat ve emeklilik, beş hayat ve bir adet reasürans olmak üzere toplam 63 sigorta, reasürans ve emeklilik şirketi faaliyet göstermektedir. Faaliyet ruhsatı olan ancak sözleşme akdetmeyen ya da faaliyeti durdurulmuş olan iki adet hayat dışı ve bir adet hayat sigorta şirketi ile bir

adet reasürans şirketiyle birlikte sektördeki toplam şirket sayısı 67'ye ulaşmaktadır. Tablo 3'de Türk sigortacılık ve bireysel emeklilik sektörlerinin dünya sigortacılığı ve Türk finans sistemi içindeki konumuna ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir (Faaliyet Raporu,2014:3).

Tablo 3: Dünya ve Türkiye Sigorta Sektörü'ne Ait Göstergeler

Temel Göstergeler	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
GSYH (milyar TL)	1098,8	1297,7	1416,8	1567,3	1749,8
Nüfus (Milyon TL)	73,7	74,7	75,6	76,7	77,7
Konut Sayısı (Milyon TL)	15,1	16,4	17,0	17,0	17,7
Trafiğe Kayıtlı Araç Sayısı	15,1	16,1	17,9	17,9	19,0
Prim					
Türkiye Prim Üretimi	14,1	17,2	19,8	24,2	25,0
Hayat Dışı (Milyar TL)	11,9	14,5	17,1	20,8	22,7
Hayat	2,2	2,7	2,7	3,4	3,3
Direkt Prim Üretimi	13,8	16,8	19,5	23,7	25,4
Hayat Dışı	11,7	14,2	16,8	20,4	22,1
Hayat	2,1	2,6	2,7	3,3	3,2
Dünya Prim Üretiminde Türkiye'nin Payı (%)	0,22	0,22	0,24	0,28	0,25
Hayat Dışı	0,44	0,44	0,48	0,55	0,49
Hayat	0,05	0,06	0,06	0,07	0,06
Direkt Prim Üretimi /GSYH					
Dünya	6,90	6,60	6,50	6,28	6,17
Türkiye	1,26	1,29	1,37	1,51	1,45
Direkt Prim Reel Artış Oranı (%)					
Dünya	2,40	1,10	2,50	0,10	3,70
Türkiye	7,27	11,88	8,49	14,72	1,50
Kişi Başına Direkt Prim Üretimi ($)					
Dünya	627	661	656	652	662
Türkiye	127	134	143	163	149
Finansal Sistem İçinde Sigortacılık Sektörünün payı	3,24	3,14	3,43	3,33	3,64

Kaynak: Sigortacılık ve Bireysel Emeklilik Faaliyetleri Hakkında Rapor, 2014:11.

Ülkemizde sigortacılık sektörü, ekonominin genişlediği dönemlerde genellikle GSYH'dan daha yüksek oranda büyüme sergilemesine rağmen, uzun bir aradan sonra 2014 yılında prim üretimi açısından ters yönde bir performans göstermiştir. Yıl içinde toplam 26 milyar TL prim üretimi gerçekleştiren sektör, bir önceki yıla göre nominal %6,9 oranında artış kaydetmesine rağmen 1998 yılı sabit fiyatlarıyla %1,5 oranında küçülmüştür. Reel prim üretimi hayat dışı sigortalarda %0,1 oranında artarken, hayat sigortalarında yaşanan %11,2'lik düşüş nedeniyle sektör toplamda küçülmüştür(Faaliyet Raporu,2014:3).
Tablo 4'te ise Türk Sigorta Sektörü'nün vermiş olduğu teminat, gerçekleşen ve ödenen tazminat değerleri ile şirketlere ait toplam özsermeye tutarları yer almaktadır.

Tablo 4: Türkiye Sigorta Sektörü Bünyesinde Teminat, Tazminat ve Özsermaye Değerleri

Teminat (Milyar TL)	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Verilen Toplam Teminat	**30661,7**	**39163,1**	**49714,0**	**62820,1**	**76526,8**
Hayat Dışı	30402,2	38822,4	49326,2	62334,3	75961,9
Hayat	259,5	340,6	387,8	485,7	564,9
Toplam Teminat / GSYH (%)	27,90	30,18	35,09	40,08	43,74
Tazminat (Milyon TL)					
Gerçekleşen Tazminat	**9052,4**	**10331,6**	**12559,3**	**1473,2**	**15831,9**
Hayat Dışı	7332,3	8657,1	10683,1	11897,2	13707,9
Hayat	1520,1	1674,5	1876,2	2176,0	2124,0

Ödenen Tazminatlar	**8652,9**	**9904,9**	**11202,9**	**11805,7**	**13409,4**
Hayat Dışı	7168,0	8304,8	9422,4	9756,3	11324,5
Hayat	1484,9	1600,1	1780,5	2049,3	2084,8
Özsermaye					
Hayat Dışı Sigorta Şirketleri	5023,0	5148,4	5058,2	6914,6	8105,5
Hayat	457,2	817,8	188,7	206,5	251,8
Emeklilik Şirketleri	1710,0	2257,3	3326,4	3556,6	4077,0
Reasürans Şirketleri	798,7	447,3	658,4	702,0	753,0

Kaynak: Sigortacılık ve Bireysel Emeklilik Faaliyetleri Hakkında Rapor, 2014: 12

Diğer yandan, prim üretimindeki daralmanın aksine, sigortacılığın ülke ekonomisi için önemini ortaya koyan diğer kriterlere göre sektör hızla büyümeye devam etmektedir. Sektörde düzenlenen poliçe sayısı 2014 yılında bir önceki yıla göre %5,9 oranında artmış ve 55 milyon adede yaklaşmış, karşılığında ise sigorta ettirenlere toplam 76,5 trilyon TL teminat verilmiştir. Bu tutar, GSYH'nın yaklaşık 44 katıdır ki, sigortacılığın ülkemiz ekonomisinin istikrarlı bir şekilde büyüyebilmesi için önemini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, istihdama yapmış olduğu katkı açısından da sektör 2014 yılında büyümeye devam etmiştir.

Sigortacılık sektörü büyümeye devam ederken mali sağlamlığını da korumaktadır. 2014 yılı sonu itibarıyla şirketlerin mevcut özsermayelerinin gerekli özsermaye tutarına oranı hayat dışı şirketlerde %136, hayat / emeklilik şirketlerinde ise %387 olarak gerçekleşmiştir. Bu veriler, sektörün yükümlülüklerini karşılayabilecek özkaynağa fazlasıyla sahip olduğunu göstermektedir(Faaliyet Raporu,2014:4).

Sigortacılığa benzer şekilde, Bireysel Emeklilik Sistemi de 2013 yılı başında uygulamaya giren doğrudan devlet katkısı uygulamasının etkisiyle hızla büyümeye devam etmektedir. Sistemdeki katılımcı sayısı yıl içinde %23 oranında artarak 5,1 milyon kişiye, mevcut katılımcılar tarafından ödenen katkı payı tutarı (devlet katkısı dahil) 31 milyar TL'ye, sistemde biriken fonların değeri ise 38 milyar TL'ye ulaşmıştır. Bu rakamlar, sistemde biriken fon tutarının bir önceki yılsonuna kıyasla %44 oranında arttığını göstermektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Dünya sigorta sektörü ile karşılaştırıldığında oldukça küçük bir paya sahip olan Türk Sigorta Sektörü kendi içinde büyüme potansiyeli olan bir alan olarak görülmekte ve her geçen gün yabancı sigorta şirketlerinin ilgisini çekmektedir. Özellikle ülkemizde zaman içinde tasarruf oranının artmasına bağlı olarak sigortalı sayısının arttırılması ve sigortalı olma bilinç düzeyinin yükselmesi beklenmektedir. Bu kapsamda sigorta okuryazarlığı konusunda var olan düzeyin tespit edilmesi ve bulunan olası sonuçlara göre sigorta eğitiminde yeni stratejiler belirlenmesi gündeme gelebilir. Özellikle sigorta ön lisans veya lisans eğitimi almayan diğer üniversite öğrencileri için ***"Sigorta Okuryazarlığı"*** olarak seçmeli ders konulması önerilebilmektedir.

Finansal eğitim veya finansal okuryazarlık kapsamında sigorta okuryazarlığı kavramının daha fazla dile getirilmesi ve bu alanda da yeni akademik çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Konunun farklı yönleri ile araştırılmasının, toplumun farklı kesimlerini kapsayan çalışmaların yapılmasının sektöre ciddi anlamda katkı sağlayacağı beklenmektedir.

KAYNAKÇA

Atkinson, Adele. – Messy, Flore Anne. (2012), Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No 15, OECD Publishing.

Altıntaş, K.M. (2009) Belirlenmiş Katkı Esaslı Emeklilik Planlarında Finansal Eğitimin Önemi: Katılımcıların Finansal Okur Yazarlığı Çerçevesinde Alternatif Bir Yatırım Eğitimi Modeli, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 5, Sayı 9, 2009, 151–176.

Finansal Erişim, Finansal Eğitim, Finansal Tüketicinin Korunması, Stratejisi ve Eylem Planları, (2014).Başbakanlık Genelge 5 Haziran 2014 tarihli ve 29021 sayılı Resmi Gazete.

Dünyada ve Türkiye'de Finansal Hizmetlere Erişim ve Finansal Eğitim. (2011), T.C. Merkez Bankası, Mart
Gökmen, H. (2012). *Finansal Okur Yazarlık* (1. Baskı ed.). Tophane, İstanbul: Hiperlink Yayınları,43.

Lusardi, A. ve Mitchell, O. S. (2009). Financial literacy: Evidence and implications for financial education. *Trends and issues,TIAA-CREF Institute.*

Lusardi, A., Mitchell, O. S. ve Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs, 44*(2), 358-380.

Kalkınma Bakanlığı, (2014). Yurtiçi tasarrufların arttırılması ve israfın önlenmesi programı eylem planı, 10. Kalkınma Planı (2014-2018), Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

McCormack, L., Bann, C., Uhrig, J., Berkman, N. ve Rudd, R. (2009). Health insurance literacy of older adults. *Journal of Consumer Affairs, 43*(2), 223-248. doi:10.1111/j.1745-6606.2009.01138.x

OECD. (2005). *Improving financial literacy: analysis of issues and policies* (9264012575).

OECD/INFE. (2012). *Finansal Eğitim Ulusal Stratejisi Üst Düzey İlkeleri,* 2 rue André-Pascal, 75775 Paris cedex 16.

Oksay, S. (2006). *Sigorta Eğitimi ve Bilincinin Artırılması için Yapılan Uluslararası Çalışmalar: OECD Raporu*. , Türkiye Sigorta ve Reasürans Şirketleri Birliği Yayını, Sayı:5.

Politi, M. C., Kaphingst, K. A., Kreuter, M., Shacham, E., Lovell, M. C. ve McBride, T. (2014). Knowledge of health insurance terminology and details among the uninsured. *Medical Care Research and Review, 71*(1), 85-98. doi:10.1177/1077558713505327.

SEGEM,(2011), Türkiye'de Sigortacılık ve Aktüerya Eğitimi, Üniversitelerde Sigortacılık Lisansüstü Eğitimi Çalışma Grubu Raporu, SEGEM, 16-17 Nisan 2011.

Sigortacılık ve Bireysel Emeklilik Faaliyetleri Hakkında Rapor,(2014), Hazine Müsteşarlığı Sigorta Genel Müdürlüğü.

TCMB. (2015). Finansal Eğitim. *Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Bülteni* (37).

Türkiye Sigorta Birliği Faaliyet Raporu (2014).

Uralcan, Ş. G. (2011a) Finansal Eğitim Ulusal Stratejisi Oluşumunda Özel Sigorta Sektörüne Yönelik Eğitimlerde Önem Taşıyan Makro Analizler, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 12, Sayı 2,113-137.

Uralcan, Ş. G. (2011b). *Temel Sigorta Bilgileri ve Sigorta Sektörünün Yapısal Analizi* (3. Baskı ed.). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN "ALTERNATİF TURİZM" KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YARDIMIYLA ANALİZİ

Araş. Gör. Mahmut Taş
Süleyman Demirel Üniversitesi
mahmuttas@sdu.edu.tr

Araş. Gör. İsmail Düz
Süleyman Demirel Üniversitesi
ismailduz@sdu.edu.tr

Esra Ünlü
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
esraunlu_32@hotmail.com

Özet

Günümüzde turizm faaliyetleri çeşitlilik ve bu farklı faaliyetlere katılım noktasında gittikçe artmaktadır. Birçok ülkede, insanların gelir seviyelerinin artması, ulaşım imkânlarının ulaşım imkânlarının artması turizm sektörünün gelişmesi noktasında en önemli etmenlerdendir. Turizm bu gelişimine bağlı olarakta bu faaliyetleri gerçekleştiren insanlarında beklentileri buna paralel olarak değişmekte ve çeşitlenmektedir. Turizm faaliyetine katılan farklı yaş düzeyinde ve farklı kültürel özelliklere sahip insanlar, turizm sektörünün çeşitlenmesine ve buna paralel olarakta olarak alternatif turizm faaliyetleri önem kazanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin" alternatif turizm" kavramına ilişkin algılarının ne yönde olduğunu ve bu algılarını hangi metaforlarla açıkladıklarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında özel ve devlet okullarında öğrenim gören 95 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Alternatif Turizm Kavramın Yönelik Öğrenci Metaforları Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. *Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır.* Ortaöğretim Öğrencilerinin Alternatif Turizm kavramına yönelik kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar sekiz kategoride toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Alternatif turizm, Ortaöğretim öğrencileri, Metafor.

ANALYSIS OF THE SECONDARY EDUCATION STUDENTS' PERCEPTION ON THE ISSUE OF 'ALTERNATIVE TOURISM' VIA METAPHORS

Abstract

Tourism activities have been increasing on diversity and participating these diverse activities recently. The increasing of people's income level and the transportation facilities in many countries are the most important factors about the improving of tourism sector. According to this improvement, the people's expectations doing these kind of activities become varied and diversify. The people who are at different age and from different culture lead to vary the tourism activities and correspondingly alternative tourism activities become important. The most important results of this change is the need of varying tourism activities in ever-developing tourism countries. It seems that tourism sounds not only sea, beach and skiing but also different tourism branches especially in recent years. It is apparent that alternative many kind of tourism arises both in the world and in Turkey. Alternative tourism as a result of the chance in the perception of tourism causes the perception of classical tourism and to arise different tourism braches. This study which aims to identify the secondary education students' perception on alternative tourism and to detect which metaphors they use to explain their perceptions is a descriptive research with qualitative research methods. The study group of this research is 95 secondary education students studying at private and state schools in the educational year of 2015-2016. The data have been collected via the Questionnaire of Students Metaphors on the Issue Alternative Tourism

reformed by the researcher. Phenomenological method was used in this research. The data was collected on the way of the question 'What comes into your mind when you hear alternative tourism?' asked to the students. The technique used in this research is content analysis technique. The metaphors of the secondary education students' perception on alternative tourism divides in eight categories. These are 'natural beauty', 'place and economical factors', 'diversity', 'social and cultural characteristics' and 'general perception' of the expressing of alternative tourism.

Keywords: Alternative tourism, Secondary education students, Metaphors.

GİRİŞ

Hızlı biçimde değişen teknoloji ve buna paralel olarak farklılaşan toplumsal eğilimler ile birlikte gelişen ve kolaylaşan ulaşım olanaklarının en önemli sonuçlarından bir tanesi insanların boş zamanlarını değerlendirme faaliyetlerinde olan değişim ve farklılaşmadır. Bunun sonucunda ise insanların tatil sırasında hizmetine sunulan yeme içme olanakları, konaklama, alışveriş gibi olanaklarda günümüzde önemli değişimlere uğramıştır. Ulaşım alanında olan olanaklarının gelişmesi, gelir düzeyindeki olumlu değişimler ve buna paralel olarak seyahat eden insanların sayısının da artması insanların turizme olan bakış açılarını isteklerini de değiştirmiştir ülke ekonomilerinde önemli bir payı olan turizm gelirlerini artırama çabaları turizme olan bakış açılarını da değiştirmektedir. Ülkeler artan ve değişen turizm algılarının bir sonucu olarak ülke politikaları da yeni planlamalarla değişmektedir. Değişen turizm algıları ve değişen turizm beklentileri turizmin çeşitlenmesi noktasında en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Turizmden olan gelir seviyesini artırmak yatırım ve pazarlama faaliyetlerinin geliştirmek ve yorucu çalışma koşulları sonucunda tatil kavramının bir ihtiyaç olduğunun farkına varılması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması vb. nedenler dünyada turizm gelirlerinin artmasının ve turizm algılarının değişmesinin en önemli sebeplerdendir.

Özellikle 21. Yüzyılda artan eğitim faaliyetleri, gelişen kültür anlayışının en önemli sonuçlarından bir tanesi turizm algısının değişimidir. Mevcut durumda klasik turizm anlayışının dışında denizlerden iç kesimlere doğru yön değiştiren, dört mevsime yayılan, çevre kirliliğinin azaltılması noktasında yeni bir anlayışa geçilmesine farklı turizm türü anlayışı çabalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bütün bu sebepler göz önüne alındığında turizm sektöründe; bireysel veya daha küçük gruplar halinde turizm faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi turizm aktivitelerinin farklılaşması, turizmin daha uzun zamana yayılması ve farklı ortamlara uygulanması yeni turizm algısının en belirgin özellikleri arasında görülmektedir.

Alternatif turizm, kavramına bakıldığında kitlesel klasik turizme alternatif olarak gelişen turizm türlerini kapsayan geniş bir yapıyı ifade etmektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından alternatif turizm; "sosyal ve ekolojik uyuma, yerel ve yabancı girişimcilerin işbirliğine ve gelişmede yerli malzeme kullanılmasına öncelik verme amacını güden bir turizm çeşididir" şeklinde tanımlanmaktadır (Ulusan vd., 2010).

Diğer bir tanımlamaya baktığımızda; "geleneksel ve klasik kitle turizmi ve şehir turizminin olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla yeni turistik ürünlerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir turizm çeşidi" olarak tanımlamaktadır (Tosun vd., 2003). Alternatif turizm kavramının ortaya çıkması ve gelişmesindeki temel faktörlere baktığımızda, turizmin gittikçe artan olumsuz çevresel etkilerinin fark edilmeye başlanması, yeni turistik aktiviteler arayan turist sayısının artması, ekonomik ve çevresel etkenlerin daha fazla ön plana çıkması ve turizm pazarındaki genel bakış açısının değişmesi alternatif turizm çeşidine doğru kayması gibi nedenler gösterilmektedir(Yıldız ve Kalağan, 2009).

Alternatif turizm; doğal kaynakları koruyarak kaliteli bir çevre oluşturmayı ve yöre halkının turizm ile ilgili aktivitelerini kontrol ederek bu yönde ekonomik anlamda bir fayda almayı amaç edinmektedir. Bu nedenle sürdürülebilir gelişimi ve alternatif turizm kavramları arasında ilişki bulunmaktadır. Alternatif turizmde, doğa turizmi, çiftlik turizmi gibi seçenekler sürdürülebilir kalkınma adına önemli katkılar sağlamaktadır. Alternatif turizm kavramına baktığımızda farklı çalışmalarda "yumuşak turizm", "korumacı turizm", "yeşil turizm", doğaya yönelik turizm" ve eko turizm", "uygun turizm", sürdürülebilir turizm", "ilerleyici turizm" gibi farklı çeşitler ile beraber kullanılmaktadır (Dowling, 1993).

Alternatif turizm anlayışında, grup tüketim karsısında bireysel turlar daha fazla ön planda tutulmakta, büyük konaklama tesisleri yerine küçük ve orta boy işletmelerin seçimi daha fazla talep görmektedir. Bu anlayış doğrultusunda turistlerin konaklama ihtiyaçları, yerel ve kültürel öğelerin esas alındığı bir tarzda dizayn edilmiş küçük konaklama birimlerinde gerçekleşmekte, seyahatte tarifeli seferler veya kara, hava, deniz ulaşım araçlarının birbirine alternatif olarak kullanılacağı bir anlayış söz konusudur. Kitle turizmini tercih eden turizm anlayışına baktığımızda ucuza mal edilmesi yaklaşımının tersine alternatif turizme katılanlar ödeme noktasında daha esnek bir profil çizmektedirler (Altınay, 1996) Doğal kaynak stoklarını koruyarak temiz bir çevre meydana getirme ve yöre halkının turizm algısını da göz önünde bulundurarak yöre halkının ekonomik anlamda bir getiri sağlamamak alternatif turizm açısından son derece önemlidir. Alternatif turizm özellikle 1990'lı yılların ortalarından itibaren kullanılmaya başlanmış bir kavramdır ve talep noktasında sıkıntı yaşayan kitle turizmine karşı çıkarılmış olan bir yapıya sahiptir (Hacıoğlu ve Avcıkurt, 2008:8).

Türkiye'nin tarihi ve kültürel değerler noktasında dünyanın çok az ülkesinde bulunan doğa güzellikleri ve iklim farklılıkları gibi farklı özelliklerine paralel olarak gelişen bir turizm potansiyeli bulunmaktadır. Türkiye, dağları, yaylaları, mağaraları, akarsuları, gölleri, termal kaynakları gibi farklı özelliklerinden dolayı önemli bir turizm yelpazesine sahiptir. Dünyadaki değişen hızlı ekonomik, siyasal, teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere paralel olarak, turizme bakış açısında önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. Giderek lüks turizm hareketlerine katılım azalmakta, alışılmış turizm mekânları dışındaki turizm mekânları daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Belirli bir süreç içerisinde ortaya çıkan yeni tip turist beklentileri, deniz, kum güneş üçgeninden çıkarak doğa ile iç içe daha sade bir biçimde düzenlenmiş olan tesislerde, doğal ve temiz bir çevrede vakit geçirme biçiminde şekillenmiştir. Türkiye'de mevcut olan doğal, tarihi ve kültürel varlıklarını koruyabilmek ve sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla son yıllarda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye'de turizm sektörü ile ilgili çalışmalar 1960'lı yılların başında planlı kalkınma dönemiyle birlikte başlamıştır. Sürdürülebilirliğin gerçekleştirilebilmesi ve dünya turizm hareketliliği içinde ülkenin bir hedef olarak sahip olduğu yerin daha üst sıralara taşınabilmesi amacıyla Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 2013 Eylem Planı ve 2023 Stratejik Plan uygulamaya konulmuştur. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan bu çalışmalarda turizm ürününün çeşitlendirilmesi konusunda önemli atılımlar içerisine girmiştir. 2023 Turizm Stratejisi'nde hedef olarak belirlenen turizm çeşitleri; sağlık turizmi ve termal turizm, kış turizmi, golf turizmi, eko turizm ve yayla turizmi, deniz turizmi, kongre ve fuar turizmi olarak belirtilmektedir.(TKTB, 2007).

Değişen bu turizm algısının öğrenciler tarafından algılanması ve bunlar hakkındaki düşünceleri alternatif turizmin doğru biçimde algılanması ve ülke ekonomisine katkı sağlaması noktasında son derece önemlidir. Alternatif turizmin ne anlama geldiği ne amaçla kullanıldığı neleri kapsadığı ülke ekonomisi açısından ne derece önemli olduğunun ortaya konulması alternatif turizmin Türkiye gelişimi noktasında önemli katkılar sağlayacaktır

Araştırmanın Amacı

Günümüzde ülke ekonomilerinde önemli sektörlerinden biri olan turizmin çeşitlenmesi ve gelişmesi son derece önemlidir. Bu doğrultuda insanların ilgisi güneş, plaj ve kumda faydalanmayı esas alan deniz turizminden çok doğa turizm ve kültürel turizm doğru kaymaktadır. Gelişen iletişim araçları, bilgi ve kültür seviyesini gittikçe artması, büyükşehirlerin bunaltıcı atmosferi insanların doğal, tarihi ve kültürel yönden zengin ve keşfedilmemiş yerlere yönelmesi noktasında önemli sebeplerdendir. Bu nedenle, kültürel değerlerin ve öğelerin ön plan çıktığı, tarihi eserlerin günden güne daha fazla değer kazandığı turizm etkinliklerine olan talep her geçen gün daha fazla artmaktadır.

Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin turizm kavramı ile ilgili algılarını metaforları yolu ile tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Ortaöğretim öğrencileri alternatif turizm kavramını açıklamada hangi metaforları kullanmaktadırlar?
2. Ortak özellikleri dikkate alındığında alternatif turizm kavramına yönelik metaforları hangi gruplar altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız kavramlar üzerine yapılmış olan çalışmalarda kullanılmaktadır. Olgubilim tümüyle yabancı olmadığımız aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalarda başvurulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2015–2016 öğretim yılında, Isparta'da eğitim görmekte olan 95 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımının Yüzdelik Oranları Ve Frekansları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	50	52,08
Erkek	45	46,87
Toplam	95	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 95 öğrencinin 27'si kız ve 23'ü erkektir. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun % 54'ini kızlar, % 46.'ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada *metaforların bir araç olarak kullanıldığı* farklı araştırmalar incelenmiştir (Alger, 2009; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008; Guerrero ve Villamil, 2002; Inbar, 1996; Öztürk, 2007; Pishghadam ve ark., 2009; Pishghadam ve Navari , 2010; Saban 2004, 2008, 2009; Saban ve ark., 2006; Semerci, 2007; Shaw ve ark., 2008; Töremen ve Döş, 2009 Bilgen, N., Şahin, M. H., & Karatepe, A. (2014).). Yapılan çalışmaların bazılarında likert tipi, çoğunluğunda ise katılımcıların açık uçlu cümleleri (Örneğin, *yenilenebilir enerji… gibidir, çünkü… veya Öğretmen… benzer, çünkü …*) tamamlamaları istenmiştir.

İlgili araştırmalara dayanarak, bu araştırmada da ortaöğretim öğrencilerinin, *alternatif enerji* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğrencilerin her birinden "alternatif enerji… Gibidir; tamamlanması istenmiştir. Bu amaç için öğrencilere, "alternatif enerji … gibidir; ibarenin yazılı olduğu kâğıt verildi. Öğrenciler-den bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istendi. Saban (2009), metaforların bir araştırma aracı olarak ele alındığını, çalışmalarda "*gibi*" kelimesinin genellikle "metaforun konusu" ile "metaforun kaynağı" arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca cümlede "*çünkü*" kelimesine yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir *gerekçe* sunmalarının istendiğini de ifade etmiştir. Öğrencilere alternatif enerji kavramına ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için yaklaşık 10 dakikalık bir süre verildi. Öğrencilerin kendilerinin yazdığı bu kompozisyonlar, birer "belge" ve "doküman" olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde *içerik analizi* tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirildi. Bu aşamalar şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Saban 2004, 2008, 2009): (a) Adlandırma Aşaması, (b) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma)Aşaması, (c) Kategori Geliştirme Aşaması, (d) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve (e) Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

Adlandırma Aşaması: Bu aşamada öncelikle araştırmaya katılan öğrenciler tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapıldı. Bu amaç doğrultusunda adayların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakıldı. Her öğrencinin sunduğu kâğıtta dile getirilen metaforlar kodlandı (örneğin, *termal turizm, dağcılık, kayak* vb). Herhangi bir metaforun yazılmadığı kâğıtlar işaretlendi.

Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması: Bu aşamada "metafor analizi" (Moser, 2000'den akt., Saban ve ark., 2006) ve "içerik analizi" (Yıldırım ve Şimşek, 2006) teknikleri kullanılarak her metafor, parçalara ayrıştırıldı ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edildi. Bu amaç için öğrencilerin yazdıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek, her metafor (a) metaforun konusu, (b) metaforun kaynağı ve (c) metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edildi.

Bütün öğrenciler geçerli metafor üretmemişlerdir. "Zayıf yapılı metafor" olarak ifade ettiğimiz; herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kâğıtlar, herhangi bir gerekçenin sunulmadığı kâğıtlar, birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar ve mantıksız veya alternatif enerji kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Bu araştırmada üç kâğıt herhangi bir metafor kaynağını içermemesi, bir kâğıt herhangi bir gerekçenin sunulmaması ve altı kâğıt da mantıksız veya coğrafya kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmaması gerekçesiyle elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır (toplam dört kağıt). Katılımcıların zayıf yapılı metaforları içeren kâğıtların ayıklanmasından sonra, toplam 42 adet *geçerli metafor* elde edildi. Bu aşamada, bu metaforlar dizildi ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden öğrenci yazılarından birer *örnek metafor ifadesi* seçildi. Böylece, metaforların her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor ifadelerinin derlenmesiyle birlikte bir *"örnek metafor listesi"* oluşturuldu. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlendi: (a) Metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada, temel olarak katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, *alternatif enerji* kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelendi. Bu işlem esnasında özellikle 46 metafor hakkında oluşturulan "metafor listesi" dikkate alınarak, katılımcılar tarafından üretilen her metafor *alternatif enerji* kavramına ilişkin sahip olduğu bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek, toplam 5 farklı kavramsal kategori oluşturuldu.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin *alternatif enerji* kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak, elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2: Ortaöğretim Öğrencilerinin "Alternatif Enerji" Kavramına Yönelik Ortaya Koydukları Geçerli Metaforlar (Frekans Durumuna Göre), Öğrenci Sayısı Ve Yüzdeleri

Metafor Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)		Toplam	Yüzde (%)
		Kız	Erkek		
1	Olağan şeyin dışında	2	1	3	% 3,12
2	Değişik turizm	1	2	3	% 3,12
3	Çok çeşitli	1	1	2	% 2,08
4	Sıra dışı	1	-	1	%1,04
5	Ekstra turizm	-	1	1	%1,04
6	Çeşitli turizm	3	1	4	%4,16
7	Var olanın dışında	2	2	4	%4,16

8	Kış turizmi	1	2	3	% 3,12
9	Kazanç	-	1	1	%1,04
10	Yüzme turizmi	3	2	5	%5,20
11	Teleferik	1	-	1	%1,04
12	Palandöken	1	-	1	%1,04
13	Mevsimlik turizm	1	-	1	%1,04
14	Ekonomik turizm	-	1	1	%1,04
15	Bilimsel turizm	-	1	1	%1,04
16	Sualtı turizmi	1	-	1	%1,04
17	Yayla	2	1	3	% 3,12
18	Doğal güzellik	1	2	3	% 3,12
19	Rafting	1	1	2	% 2,08
20	Spor turizmi	-	2	2	% 2,08
21	Dağcılık	1	1	2	% 2,08
22	Tırmanma	1	-	1	%1,04
23	Eğlence turizmi	-	2-	2	% 2,08
24	Seyahat	1	1	2	% 2,08
25	Yaz turizmi	3	2	5	%5,20
26	Kar	-	1	1	%1,04
27	Kültürel turizm	-	1	1	%1,04
28	Antalya	1	-	1	%1,04
29	İzmir	1	-	1	%1,04
30	Bursa	1	-	1	%1,04
31	Kaplıca turizmi	3	2	5	%5,20
32	Peri bacaları	1	1	2	% 2,08
33	Turist	2	1	3	% 3,12
34	Yeni kültürler	-	1	1	%1,04
35	Travertenler	1	1	2	% 2,08
36	Deniz	3	2	5	%5,20
37	Kum	2	1	3	% 3,12
39	Güneş	3	1	4	%4,16
40	Termal kaplıcalar	1	1	2	% 2,08
41	Tarihi yerler	-	1	1	%1,04
42	Fotoğraf turizmi	-	1	1	%1,04
43	Din turizmi	1	1	2	% 2,08
44	Deniz oteli	1	1	2	% 2,08
45	İkinci plan	-	1	1	%1,04
46	Sağlık turizmi	1	1	2	% 2,08
	Toplam	**50**	**45**	**96**	**100,0**

Ortaöğretim Öğrencilerinin Alternatif Turizm Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Ortaöğretim Öğrencilerinin Alternatif Turizm kavramına yönelik kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar sekiz kategoride toplanmıştır. Bunlar; "doğal güzelliklerin" ifadesi olarak alternatif turizm, "mekân ve ekonomik unsurların" ifadesi olarak alternatif enerji, "çeşitliliğin " ifadesi olarak alternatif turizm, "sosyal ve kültürel özelliklerin" ifadesi olarak alternatif turizm, "genel bir algılama ile alternatif turizm kategorileridir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Alternatif Turizm Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Tablo 3: Ortaöğretim Öğrencilerinin Alternatif Turizm Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor frekansı	Metafor adedi
1-Doğal güzelliklerin" ifadesi olarak alternatif turizm	Yayla, doğal güzellik, rafting, kar, deniz, kum, güneş, fotoğraf çekimi, deniz oteli	23	10
2- Mekân ve ekonomik unsurların" ifadesi olarak alternatif enerji	Palandöken, peribacaları, Antalya, İzmir, Bursa, travertenler, teleferik, kazanç, ekonomik turizm	11	9
3- Çeşitliliğin " ifadesi olarak alternatif turizm	Olağan şeyin dışında modern, değişik turizm çeşitleri, ekstra turizm, var olanın dışında, bilimsel turizm, tırmanama	17	7
4- "Sosyal ve kültürel özelliklerin" ifadesi olarak alternatif turizm	Kültür turizmi, kültürel turizm, yeni kültürler, tarihi yerler	4	4
5- Genel bir algılama ile alternatif turizm	kış turizmi, sualtı turizmi, dağcılık, yaz turizmi, kaplıca turizmi, termal turizm, alternatif turizm, din turizmi, sağlık turizmi, turist, yüzme turizmi, mevsimlik turizm, spor turizmi	41	15
	Toplam	**96**	**46**

Ortaöğretim Öğrencilerinin Alternatif Turizm Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Ortaöğretim öğrencilerinin, "alternatif turizm" kavramı ile ilgili üretmiş olduğu metaforlar 5 farklı kategori halinde incelenmiştir.

Doğal güzelliklerin" ifadesi olarak alternatif turizm

Alternatif Turizm" in daha çok doğal güzellikler olarak algılandığı bu kategoride toplam 23 öğrenci tarafından kullanılmış olan 10 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar; Yayla, doğal güzellik, rafting, kar, deniz, kum, güneş, fotoğraf çekimi, deniz oteli şeklindedir

Mekân ve ekonomik unsurların" ifadesi olarak alternatif enerji

Alternatif Turizm" in daha çok maddi ve ekonomik unsurlar bu kategoride bulunmaktadır. Bu kategori altında toplam 9 metafor 11 öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bu metaforlar Palandöken, peribacaları, Antalya, İzmir, Bursa, travertenler, teleferik, kazanç, ekonomik turizm şeklindedir.

Çeşitliliğin " ifadesi olarak alternatif turizm

Alternatif turizmin çağrıştırdığı çeşitli alt turizm kavramlarının bulunduğu kategoridir. Bu kategori altında da toplam 17 öğrenci tarafından kullanılan 7 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar; Olağan şeyin dışında modern, değişik turizm çeşitleri, ekstra turizm, var olanın dışında, bilimsel turizm, tırmanama şeklindedir.

Sosyal Ve Kültürel Özelliklerin" İfadesi Olarak Alternatif Turizm

Sosyal kültürel ve tarihi değerlerin bulunduğu bu kategoride toplam 4 öğrenci tarafından kullanılmış olan 4 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlara baktığımızda; Kültür turizmi, kültürel turizm, yeni kültürler, tarihi yerler şeklindedir.

Genel Bir Algılama İle Alternatif Turizm

"Alternatif Turizm" kavramını bilinen en genel anlamda algılayan katılımcıların oluşturduğu bu kategoride toplam 41 öğrenci tarafından kullanılmış olan 15 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlara baktığımızda kış

turizmi, sualtı turizmi, dağcılık, yaz turizmi, kaplıca turizmi, termal turizm, alternatif turizm, din turizmi, sağlık turizmi, turist, yüzme turizmi, mevsimlik turizm, spor turizmi şeklinde oluşmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, orta öğretim öğrencilerinin *"turizm"* kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları ortaya çıkarmak ve bu metaforları belirli kategoriler altında toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, bazı hususları ön plana çıkarmaktadır: Öğretim sürecinde metaforların kullanımı ile ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, gerek coğrafya ile, gerekse diğer eğitim alanları ile ilgili ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin, ayrıca öğretmen adaylarının bir çok kavramla ilgili algılarını, bakış açılarını metaforlar yolu ile ortaya konmasında faydalı olmuş ve ilgili kavramların öğretim sürecinde yapılacak planlamalarda bir rehber niteliği kazanmıştır. Ortaöğretim Öğrencilerinin Alternatif Turizm kavramına yönelik kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar sekiz kategoride toplanmıştır. Bunlar; "doğal güzelliklerin" ifadesi olarak alternatif turizm, "mekân ve ekonomik unsurların" ifadesi olarak alternatif enerji, "çeşitliliğin " ifadesi olarak alternatif turizm, "sosyal ve kültürel özelliklerin" ifadesi olarak alternatif turizm, "genel bir algılama ile alternatif turizm kategorileridir. Çalışmaya bakıldığında öğrencilerin alternatif turizmin farklı çeşitleri üzerinde durdukları görülmektedir. Son yıllarda popüler turizmin dışında ülke ekonomisine önemli katkılar sağlayacak olan alternatif turizmin önemi gittikçe artmaktadır. Öğrencilerin alternatif turizm noktasında yeterli düzeyde bilgilendirilmeleri alternatif turizmin gelişimi tercih edilmesi noktasında son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde alternatif turizmin ağırlığı arıtılabilir. Ayrıca öğrencilerin alternatif turizme ilişkin görüşlerini farklı öğrenim kademelerinde yapılacak olan çalışmalar ile belirlenebilir. Elde edilen sonuçlar ile öğretim kademelerinde yer alan öğrenciler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılabilir.

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.

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, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bilgen, N., Şahin, M. H., & Karatepe, A. (2014). Meslek Lisesi ve Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin termal turizm kavramına yönelik düşüncelerinin metaforlar yolu ile analizi. SDU International Journal of Educational Studies, 1(2), 80-87.

Dowling, R. K., 1993. An Environmentally Based Approach to Tourism Planning. PHD Thesis, School of Biological and Enviromental Sciences, Murdoch University ,Western Australia.

Guerrero, M.C.M. and Villamil, O.S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and learning. Language Teaching Research, 6(2), 95-120. International Online Journal of Educational Sciences, 2010, 2(2), 600-622 621

Hacıoğlu, N. ve Avcıkurt, C., 2008. Turistik Ürün Çeşitlendirmesi, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. Educational Research, 38(1), 77-92.

Pishghadam R., & Navari S. (2010). Examining Iranian language learners' perceptions of language education in formal and informal contexts: A quantitative study. The Modern Journal of Applied Linguistic, 1(January), 171-185.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 131-155.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6, 461-522.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. İlköğretim Online, 7(2), 421-455.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 281-326

Shaw, D., Massengill, B. & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching inrelation 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, 9, 1973-2012.

Türkiye Kültür ve Turizm Bakanlığı (TKTB), 2007. Türkiye Turizm Stratejisi 2023 Eylem Planı 2007-2013,Ankara.http://yigm.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/906,ttstratejisi2023pdf.Erişim Tarihi: 03.11.2016.

Ulusan, Y., Batman, O., 2010. Alternatif Turizm Çeşitlerinin Konya Turizmine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:23. Konya.

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

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Z. Kalağan, G., 2009. Alternatif Turizm Kavramı ve Çevresel Etkileri, http://www.yerelsiyaset.com/pdf/kasim2008/9.pdf Erişim Tarihi: 24/04/2016.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

COGRAFYA EĞİTİMİNDE SAHA ÇALIŞMALARI İÇİN BİR ROTA ÖNERİSİ: ISPARTA COĞRAFYA VE TURİZM GÜZERGÂHLARI

Doç. Dr. Hüseyin Kaya
Süleyman Demirel Üniversitesi
huseyinkaya@sdu.edu.tr

Araş. Gör. Mahmut Taş
Süleyman Demirel Üniversitesi
mahmuttas@sdu.edu.tr

Araş. Gör. İsmail Düz
Süleyman Demirel Üniversitesi
ismailduz@sdu.edu.tr

Özet

Saha çalışması coğrafyanın en önemli öğretim metotlarından biridir ve coğrafya bilimini ve eğitimini saha çalışmasından farklı olarak ele almak mümkün değildir. Ayrıca, saha çalışmaları, pratik bilgi açısından coğrafya eğitimine çeşitli katkılar sağlamaktadır. Araştırmanın amacı, coğrafya eğitimcilerine fiziki coğrafya konularının **öğretimi** ile ilgili konularda faydalanabilecekleri örnek saha çalışması güzergâhı ve inceleme sahaları ve bunlarla ilgili bilgiler sunmaktır. Böylece, ihtiyaç duyan öğretmenlerin saha hakkında bilgi sahibi olarak bunları derslerine yansıtmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla, Isparta merkez ve çevre ilçeleri çalışma alanı olarak belirlenmiş ve saha çalışmaları yapılarak eğitim amaçlı saha çalışmaları için uygun görülen toplam 12 konum iki ayrı güzergâh haline getirilerek raporlaştırılmıştır. Bu çalışmada güzergaha dahil edilen konumlar, Eğirdir Gölü, Aksu Irmağı, Kovada Gölü, Saint Paul Yolu, Kasnak Meşesi Ormanlık sahası(Yukarı Gökdere), Gölcük Krater Gölü, Yalvaç-Psidia Antiochia, Yazılı Kanyon, Davraz Dağı, İnsuyu Mağarası, Sagalassos Antik Kenti, Kapıkaya Antik Kenti'dir. Bu çalışma ile yukarıda ismi geçen noktalar belirli bir güzergah dahilinde ***ele*** alınmış ve coğrafi özellikleri akademik çalışmalar ve turizm sektörü açısından değerlendirilebilecek şekilde ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fiziki Coğrafya Eğitimi, Saha Çalışması, İsparta.

A ROTA OFFER FOR FIELD WORK IN GEOGRAPHY EDUCATION: THE ROUTE OF ISPARTA GEOGRAPHY AND TOURISM

Abstract

Field work is one of the most important teaching methods in geography and it is not possible to divide geography science and education from each other. On the other hand, field work contributes geography education in the view of practical knowledge. The aim of the research is to present information to the geography educators about sample field work route and research work related with teaching physical geography that they can benefit. Thus, the teachers who know about the field are aimed to use this knowledge in their lessons. With this aim, 12 locations in total that convenient for educational field work and determined as work area in Isparta at center and around have separated in two routes and be reported. The locations included in the route of this study are Eğirdir Lake, Aksu River, Kovada Lake, Siant Paul Road, Kasnak Meşesi Forest Area (Yukarı Gökdere), Gölcük Crater Lake, Yalvaç-Psidia Antiochia, Yazılı Canyon, Davraz Mountain, İnsuyu Cave, Sagalassos Antic City and Kapıkaya Antic City. With this study, the places above have been evaluated as a route and presented their geographical features in the view of academic studies and tourism sector.

Keywords: Education of physical geography, Field work, Isparta**.**

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Coğrafya bilim dalı, hava küre (atmosfer), taş küre (litosfer), su küre (hidrosfer) ve nihayet bu üç kürenin birleşimi olan coğrafi yeryüzünü dağılış, karşılaştırma ve nedensellik prensipleri çerçevesinde inceler. O halde, doğa, coğrafya eğitiminde doğal bir laboratuar olarak düşünülebilir. Nitekim coğrafya denilince arazi (saha) çalışmaları akla gelir. Arazi çalışmaları, coğrafya eğitiminde oldukça önemlidir.

Arazi çalışması coğrafya eğitiminde öğrencilere bilgi, anlama, beceri, tutum ve değerler gibi unsurların kazandırılmasında önem arz eder (Kent vd. 2002). Fuller vd. (200)'e göre, öğrenciler coğrafya eğitiminde arazi çalışmasını faydalı görmektedirler. Çünkü, gerçek nesneleri, oluşum ve gelişme süreçlerini yerinde görmekteler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi etkin bir düzeyde gerçekleşmektedir. Deneysel öğrenme, öğrencilerin bilişsel öğrenim özellikleri ile sınırlandırılamaz. Bununla birlikte tutum ve davranışlar da öğrenme tecrübeleri üzerinde etkilidir. Kolb öğrenme teorisine göre arazi ve laboratuar çalışmaları gibi deneysel etkinlikleri öğrenmeyi destekleyici önemli unsurlardır (Healey, et. al. 2000).

Arazi çalışmalarının öğretime katkılarının tartışıldığı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Fink lisans düzeyinde coğrafya eğitiminde bireysel muhakemenin önemini anlatmış ve öğrenmeyi bireylerin inşa ettiği tecrübî süreçler ve hayatın anlamlandırılması olarak tanımlamıştır. Harvey, öğrencilerin arazi çalışmaları esnasında ve sonrasındaki görüşlerini ele alan bir çalışma yapmıştır. Kaya vd., (2010), Coğrafya öğretiminde arazi çalışmalarının önemi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu ve benzeri çalışmalar coğrafya eğitiminde arazi çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır. Arazi çalışmaları çoğunlukla Fiziki Coğrafya konularının öğretimi esas olsa da insan çevre ilişkileri çerçevesinde beşeri coğrafya konuları, tarihi ve kültürel özellikler de çalışmalara dahil edilmesi çok yönlü bir eğitim süreci ortaya çıkarmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, coğrafya eğitimcilerine fiziki ve beşeri coğrafya ile ilgili konuların öğretiminde faydalanabilecekleri örnek saha çalışması güzergâhları ve inceleme sahaları ve bunlarla ilgili bilgiler sunmaktır. Bu amaçla, Türkiye'nin en önemli coğrafi özelliklerini barındıran yerlerinden olan Akdeniz Bölgesi, Isparta, Burdur ve Antalya yörelerinden seçilmiş olan çeşitli güzergahlar dahilinde 12 coğrafi konum incelenmiş ve örnek olarak açıklanmıştır.

Bu çalışma; veri taraması, saha çalışması ve raporlaştırma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Veri taramasında, çalışma sahası ile ilgili yayınlar, makaleler, raporlar, tezler ve haritalar incelenmiştir. Saha çalışmasında ise bahsi geçen güzergah ve üzerinde bulunan coğrafi konumlar gezilerek coğrafi müşahedelerde bulunulmuştur. Raporlaştırma safhasında ise elde edilen veriler ve değerlendirmeler bir rapor haline getirilmiştir.

Araştırma Güzergahları ve Konumlar

Araştırma sahasında, çeşitli topografya şekilleri, iklim özellikleri, bitki örtüsü, jeolojik ve jeomorfolojik özellikler ve jeolojik devirlere bağlı olarak gelişen çeşitli toprak tipleri bulunmaktadır. Çalışma alanında çeşitli toprak oluşum süreçleri ile birlikte erozyon, aşınım ve karstlaşma olay ve süreçlerini incelemek mümkündür.

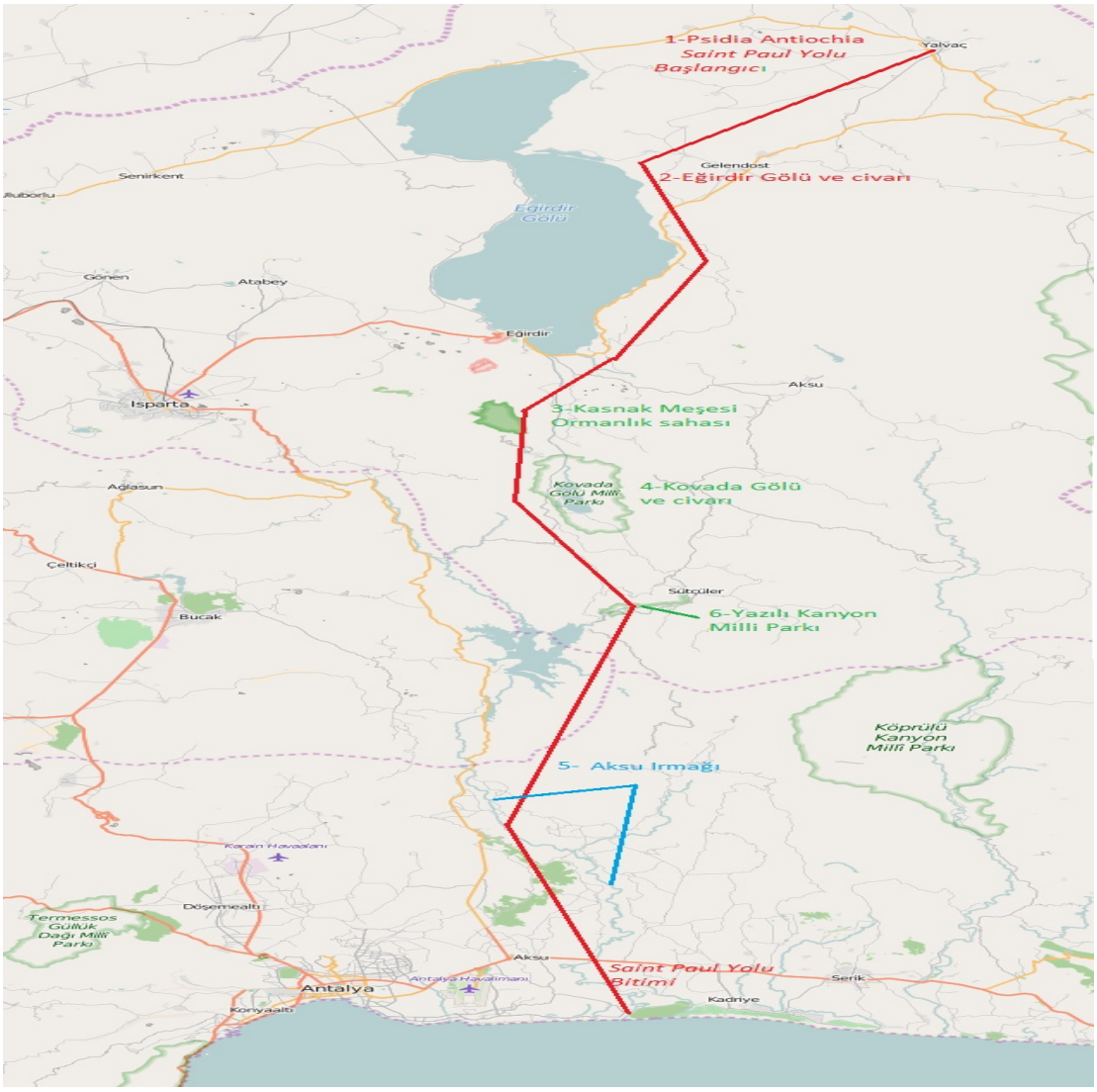
1. Konum: Yalvaç-Psidia Antiochia

Burası aynı zamanda Antalya'da antik Perge Şehri'ne kadar devam eden Saint Paul Yolu'nun başlangıcıdır. Antiocheia, Eğirdir'e yaklaşık 70 km mesafede kurulmuş olup, Pisidia bölgesinde önemli bir merkez olarak bilinmektedir. Antiocheia tarafından M.Ö. 281-261 yıllarında kurulmuştur. Bu antik kent, turizm coğrafyası açısından önemlidir. Tarihi ve kültürel özellikleri dikkate alındığında bölge gezilmesi ve araştırılması gereken yerler arasındadır. Antiocheia ismi buradan gelmiştir. Aziz Paul'un Hristiyanlığı yaymak için kendisine merkez seçip, yeni dini ilk kez açıklayarak Dünya'ya ilan ettiği şehir olarak bilinmektedir. Yalvaç şehir merkezinin batı kısmında antik yolların güzergahı üzerinde ana girişi sağlayan kapı, 12 metre yüksekliğinde,24 metre eninde Anadolu'daki anıtsal girişlerin yaklaşık % 40'ı gibi üç girişli ve kemerli bir yapıdadır.

Bu antik kent ve civarında yapılacak saha çalışmaları, doğal coğrafi özellikler yanında, tarihi, kültürel ve turizm özellikleri açısından fayda sağlama potansiyeline sahiptir.

Şekil 1 a. Psidia Antiocheia Batı kapısı

Şekil 1 b: Psidia Antiocheia genel görünüm



Şekil 2: Çalışma Sahası Haritası

2. Konum-Eğirdir Gölü ve civarı

Doğal, tarihi ve kültürel açıdan turizm noktalarından birisi olan Eğirdir gölü Isparta İli'ne bağlı Eğirdir İlçesi sınırları içerisinde yer alır. Akdeniz bölgesi Antalya Bölümü içerisinde 37° 50' 41" - 38° 16' 55" kuzey enlemleri 30° 57' 43" - 30° 44' 39" doğu boylamları arasında yer alan Eğirdir gölü ve çevresi önemli bir turizm potansiyeline sahiptir. Gölün kuzey kısmını Hoyran Gölü, güney kısmı ise Eğirdir Gölü'nü oluşturur. Yaklaşık 500 km^2 lik bir alanı kaplayan göl, Türkiye'nin 4. Büyük gölüdür. Eğridir'in kuzeyinde Afyon İli, Kuzeydoğusunda Yalvaç, Doğusunda Şarkikaraağaç ve Gelendost, Güneyinde Sütçüler, batısında Atabey ve Senirkent ilçeleri bulunmaktadır. Isparta İl'i sınırları içerisinde yer alan Eğirdir gölü ve civarı, fiziki coğrafya özellikleri açısından önem arz etmektedir. Eğirdir gölü karstlaşmanın yoğun olduğu bir çöküntü sahasıdır. Karstik litolojik birimlerin incelenmesi, Karstlaşmanın ve çeşitli karstik yapıların oluşum ve gelişim süreçleri ile göl oluşumu bu çalışma sahasında müşahede edilebilir.

Ayrıca bu konumda turizm özellikleri de beşeri coğrafya açısından incelenebilir. 2015 yılında Isparta iline en fazla turist gönderen ülkeler Fransa, Almanya, İngiltere, ABD, Çin Halk Cumhuriyeti, İtalya, Belçika, Rusya, Hollanda, Azerbaycan, Japonya, Avustralya'dır. En az turist gönderen ülkeler Afganistan, Ekvador, Estonya, Letonya, Lüksemburg, Kuveyt ve Endonezya gibi ülkeleridir.

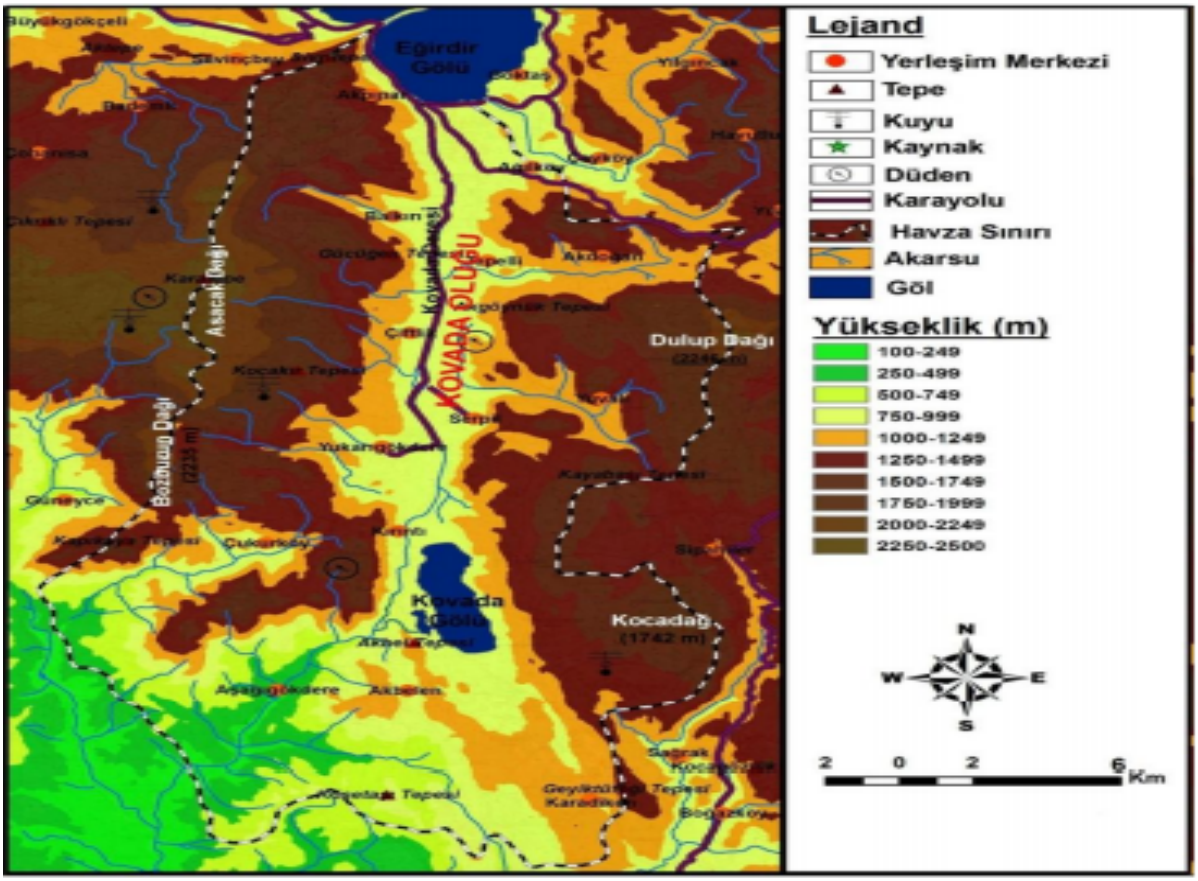
Konum: Kasnak Meşesi Ormanlık Sahası

Yukarı Gökdere köyüne yakın bir sahada, koruma altında bulunan Kasnak meşesi ormanlık sahası (Şekil 2) bitki örtüsü özellikleri açısından önemlidir. Eğirdir İlçesi, Yukarı Gökdere Köyü sınırları içerisinde bulunan Kasnak Meşesi Ormanı 1987 yılında tabiatı koruma alanı olarak ilan edilmiştir. Yaklaşık 1.500 ha alanı kaplayan Kasnak Meşesi Ormanı, Eğirdir ilçe merkezine 22 km uzaklıktadır. Ormanlık saha içerisinde 200 den fazla bitki türü bulunmaktadır. Yörede kasnak meşesinin yanında saçlı meşesi, makedonya meşesi, mazı meşesi, lübnan sediri, karaçam, kızılçam, toros köknarı, boylu ardıcı, akçaağaç, çiçekli dişbudak, sivri meyveli dişbudak gibi ağaçlar ile tilki, porsuk, sansar, kurt, yaban domuzu ve sincap gibi çeşitli yaban hayvanları bulunmaktadır.

Konum: Kovada Gölü

Eğirdir Gölü'nün güneyinde, 20 km uzunluğundaki Boğazova'nın güney kısmında tektonizma ve karstlaşma olayları sonucunda günümüzdeki halini alan depresyon sahasının güney kısmında Kovada Gölü yer alır. Kovada Gölü çevresinde ise Kovada gölü milli parkı bölgenin korunması açısından önemlidir. Kovada Çayı ve devamında, Kovada I. ve II. Santrallerinde de araştırma-inceleme sahasına dahil edilebilir. Son yıllardaki yağış rejimi sonucunda Kovada gölü ve çevresinde 1970 yılında ilan edilen Milli Park alanının dengesinin bozulmasına neden olmaktadır. Eğirdir Gölü'nden gelen kanaldan çevresindeki sebze ve meyve bahçelerinin su ihtiyacı giderilmektedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 40 ISSN: 2146-9199



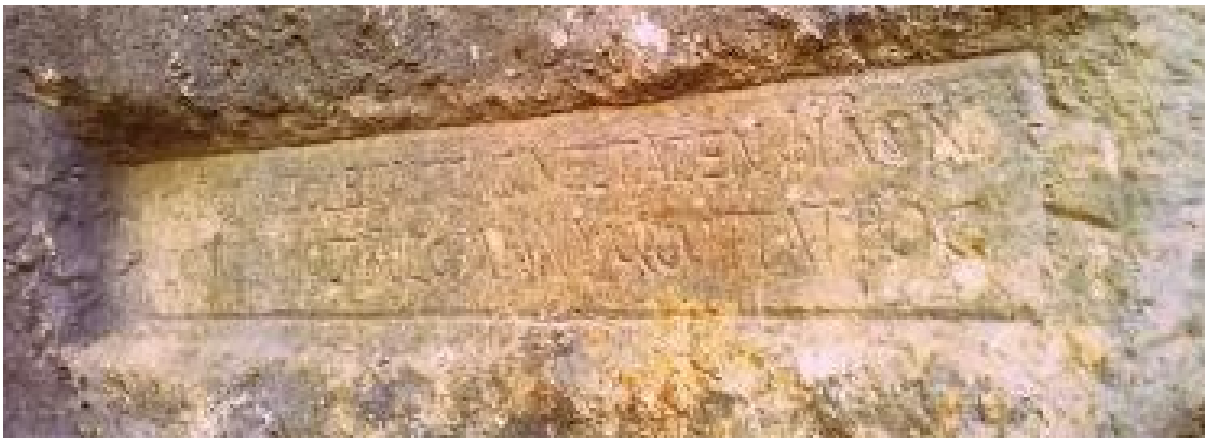
Şekil 3: Kovada Gölü ve civarı fiziki haritası

Konum: Sütçüler Yazılı Kanyon Tabiat Parkı

Sütçüler ilçesinin 10 km. güneydoğusunda ve Çandır'ın kuzeybatısında yer almaktadır. 1989 tarihinde Tabiat Parkı olarak ilan edilmiştir. Parka adını veren kanyonun derinliği yer yer 400 metreyi bulur. Vadi, Kanyon vadi, endemik bitki türleri, yabani hayvanlar ile birlikte, tarihi ve kültürel özellikleri ile hem fiziki hem de beşeri coğrafya özellikleri açısından önemlidir. Nitekim tarihi Saint Paul yolu, Yalvaç'tan başlayıp Yazılı kanyonu da katederek Antalya'da antik Perge şehrine kadar devam eder. Bu kanyon hristiyanlar ve din turizmi için de kutsal yerlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Kanyona adını veren ve üzerinde yazılar bulunan kaya parçalarının bulunmasıdır. Bu yazıların eski Yunan şairlerinden Epiktetos'a ait olduğu düşünülmektedir.

Tarihi "Saint Paul" yolunun da geçtiği kanyon tapınak ve kaya yazıtları ile tarihi önem arz etmektedir. Kanyonun içinde ikinci köprünün sağında tahrip edilmiş olan yazıtın karşısına Türkçe ve İngilizce tercümesi asılmıştır. Yazılı Kanyon Tabiat Parkı'nda kızılçam, kızılağaç, saçlımeşe, çınar, ardıç, ceviz, pırnal meşesi, keçiboynuzu, akça kesme, defne, zeytin, sandal, sakız, tesbih, mersin, alıç, karaçalı, laden, katırtırnağı, zakkum, yaban gülü, sarmaşık, eğrelti gibi bitki türleri ile domuz, yaban keçisi, tilki, porsuk, su samuru, tavşan, sincap, kartal, kızıl akbaba, doğan, güvercin, üveyik, keklik gibi yabani hayvanlar bulunmaktadır.

Şekil 4 : Sütçüler tabiat parkı yazılı kanyon



Sekil 5a:Tarihi "Saint Paul" yolunun geçtiği kanyon tapınak ve kaya yazıtları
Sekil 5b:Tarihi "Saint Paul" yolunun geçtiği kanyon tapınak ve kaya yazıtları

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

Konum: Davraz Kayak Merkezi

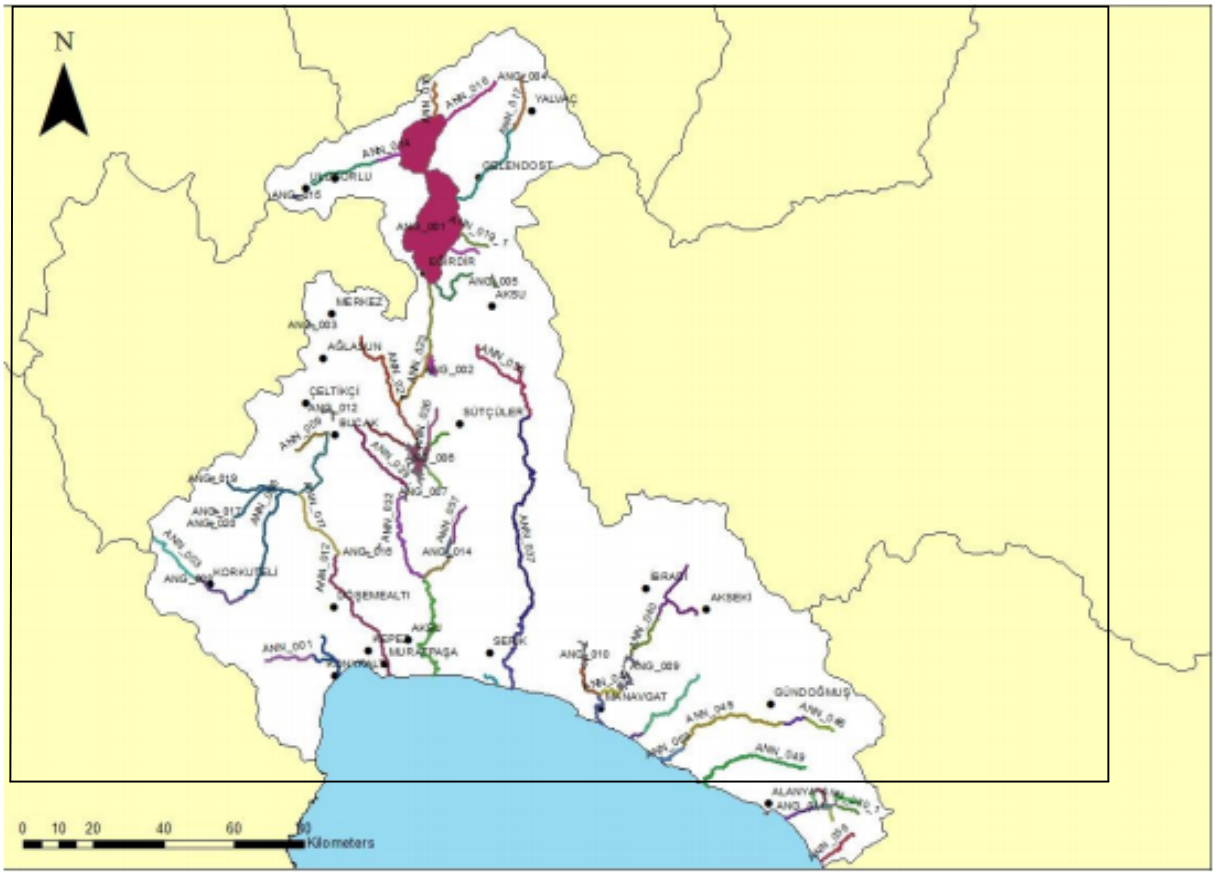
Davraz dağı son tektonik hareketlerle yükselmiş en yüksek noktası, 2635 m ile bir horst özelliği gösterir. Tektonik olaylar, flüviyal etmenler, karstlaşma ve yüksek kesimlerde ise buzullaşmanın etkili olduğu saha üç jeomorflojik üniteye ayrılabilir; doğudaki karstik platolar sahası, Davraz Dağı kesimi ve Davraz Dağında Plesitosen buzullaşması şeklindedir. (Ardos, 1977).

Davraz Dağı kayak merkezi, Isparta il merkezine yaklaşık 30 km, Süleyman Demirel Havalimanı'na 50 km, Antalya il merkezine ise 154 km uzaklıkta yer alır. Dağcılık sporu için ideal parkurları bulunan Davraz Dağı hem yaz hem de kış tırmanışları ve sporları (snowboard, trekking, gözlem v.b.) için uygundur. Kayak Merkezinde saatte 1000 kişiyi taşıyabilen 1211 m uzunluğunda 1. telesiyej, saatte 800 kişiyi taşıyabilen ve 936 m uzunluğunda 2. telesiyej, saatte 800 kişiyi taşıyabilen ve 850 m uzunluğunda 3. telesiyej olmak üzere toplam 3 adet telesiyej, ayrıca saatte 800 kişiyi taşıyabilen 624 m uzunluğunda bir adet teleski (T-Bar) ile 300'er metrelik 2 adet babylift vardır.

Konum: Aksu Irmağı

Aksu Çayı Havzası'nın kuzeydoğusunda, Eğirdir Gölü Havzası'nın güneydoğusunda yer almaktadır. İlçenin batısında Isparta ve Eğirdir, güneyinde Sütçüler ilçeleri ile çevrilidir. Aksu İlçesi de havza sınırları içerisine yer almaktadır. Aksu çayı ve onu çevreleyen Aksu Havzası Eğirdir Gölünü de içine alan tektono-karstik depresyon sahasını kat ederek Akdeniz'e dökülür. Aksu çayı havzasının büyük bir kısmı Isparta ve Antalya illeri sınırları içerisinde yer almaktadır.

Aksu Havzası'nda kuru ve sulu derelerden oluşan 121 adet dere bulunmakta olup, toplam uzunlukları 93951 km' dir. Kaynağını Sorgun yaylasından alan ve havzanın ana çayı konumundaki Aksu Çayı (Köprüçayı)'nın toplam uzunluğu ise 17,42 km' dir (Erol ve İlhan, 2011).



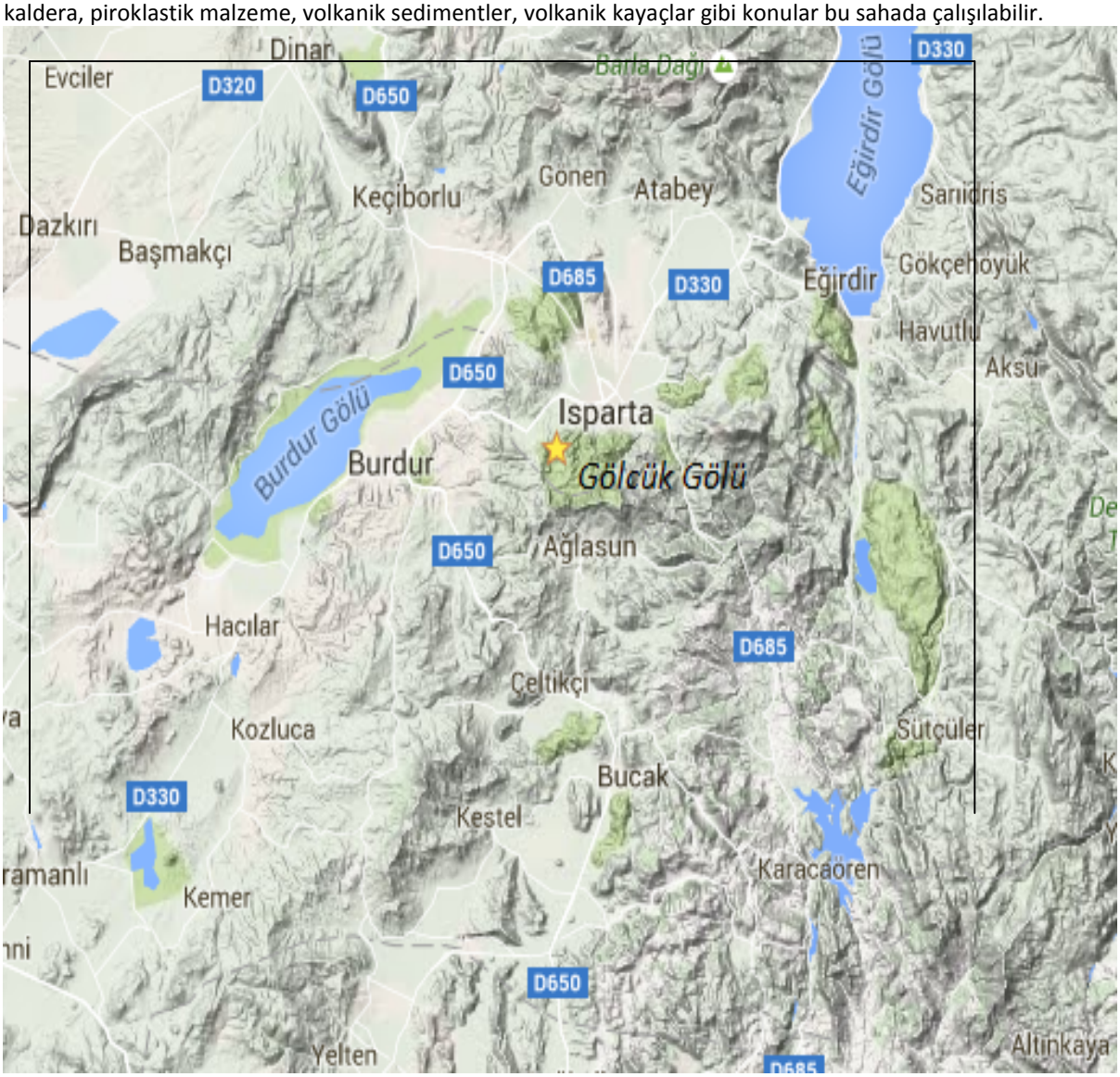
Şekil 6: Aksu Çayı Havzası ve Çevresi Haritası

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

Konum: Gölcük Gölü

Gölcük gölü, Türkiye'nin güneybatısında göller yöresi adı verilen sahada, diğer göllerden farklı bir oluşum gösteren Gölcük gölü, arazi çalışmaları için önemli bir coğrafi yapı arz eder. Denizden yüksekliği 1300 m, genişliği 2,5 km, derinliği 30 m olan volkanik karakterde bir gölüdür. Göl 1991 yılında Tabiat parkı olarak tescil edilmiştir Akdağ üzerinde Isparta şehrinin 5 km. güneybatısında yer alan Gölcük Gölü'nün oluşumu ile ilgili çeşitli araştırmacılar farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Yalçınlar (1970), Kuşçu ve Gedikoğlu (1990) buranın bir kaldera özelliği taşıdığını, Tuncel (1975) ve Luois (1985)'de ise Gölcük'ün bir krater gölü olduğunu ifade etmişlerdir.

Gölcük gölü ve civarı volkanizma ile ilgili arazi çalışmaları yapılabilecek uygun bir noktadır. Krater oluşumu, kaldera, piroklastik malzeme, volkanik sedimentler, volkanik kayaçlar gibi konular bu sahada çalışılabilir.



Şekil 7: Gölcük Gölü

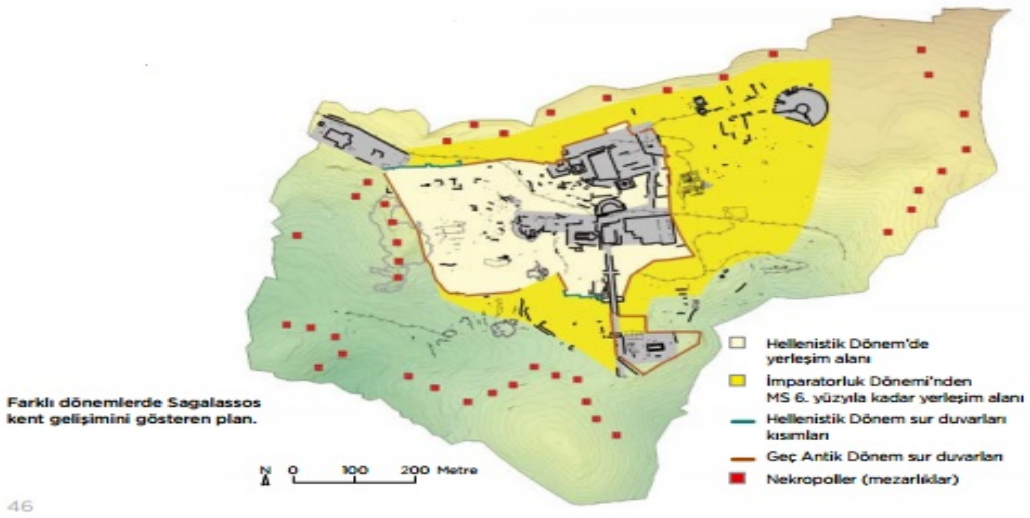
Şekil 8: Gölcük Gölü

Konum: Sagalasos Antik Kenti

Burdur İli, Ağlasun İlçesi'nin 7 km. kuzeydoğusunda yer alan ve Antik Pisidia Bölgesi'nin önemli kentlerinden birisi olan Sagalassos Kenti doğu-batı yönünde 2.5 km, kuzey-güney yönünde ise 1,5 km'yi kapsayan bir alana yayılır (Vandeput, 1997).

Sagalassos'un yakın çevresinde insanlığın ilk yerleşim izleri 12.000 yıl öncesine kadar varmaktadır. İlk tarımsal faaliyetlerin zamanımızdan 8 bin yıl önce başladığı bilinmektedir. Bölge adını 4 bin yıl önce buraya yerleşen Pisidia'lılardan almaktadır.

Çeşmelerinin görkemiyle anılan Sagalassos, dünyanın en yüksek rakımlı, 9.000 kişilik tiyatrosu ve kendine has kaya mezarlarıyla bilinir. Sagalassos'ta bulunan ve Traian dönemine ait olan Ares, Herakles, Hermes, Zeus, Athena **ve** Poseidon büstleri Antik Dönemin önemli örneklerinden sayılmaktadır.



Şekil 9: Farklı dönemlerde Sagalasos Antik Kent gelişimi

Konum : Kapı Kaya Antik Kenti

Coğrafi zenginliğinin yanında tarihi ve kültürel özellikleri ile de saha çalışmalarına uygun bir kent olan Isparta ili'nin, merkez ilçeye bağlı, Güneyce ve Çukurca köyleri arasında Güneyce Köyüne 5 km. uzaklıkta bulunan Kapı Kaya antik kenti özellikle beşeri coğrafya özellikleri açısından önem arzeder. Kentin adı ve kuruluş tarihi kesin olarak bilinmemektedir.

Şekil 10: Kapı Kaya Antik Kenti

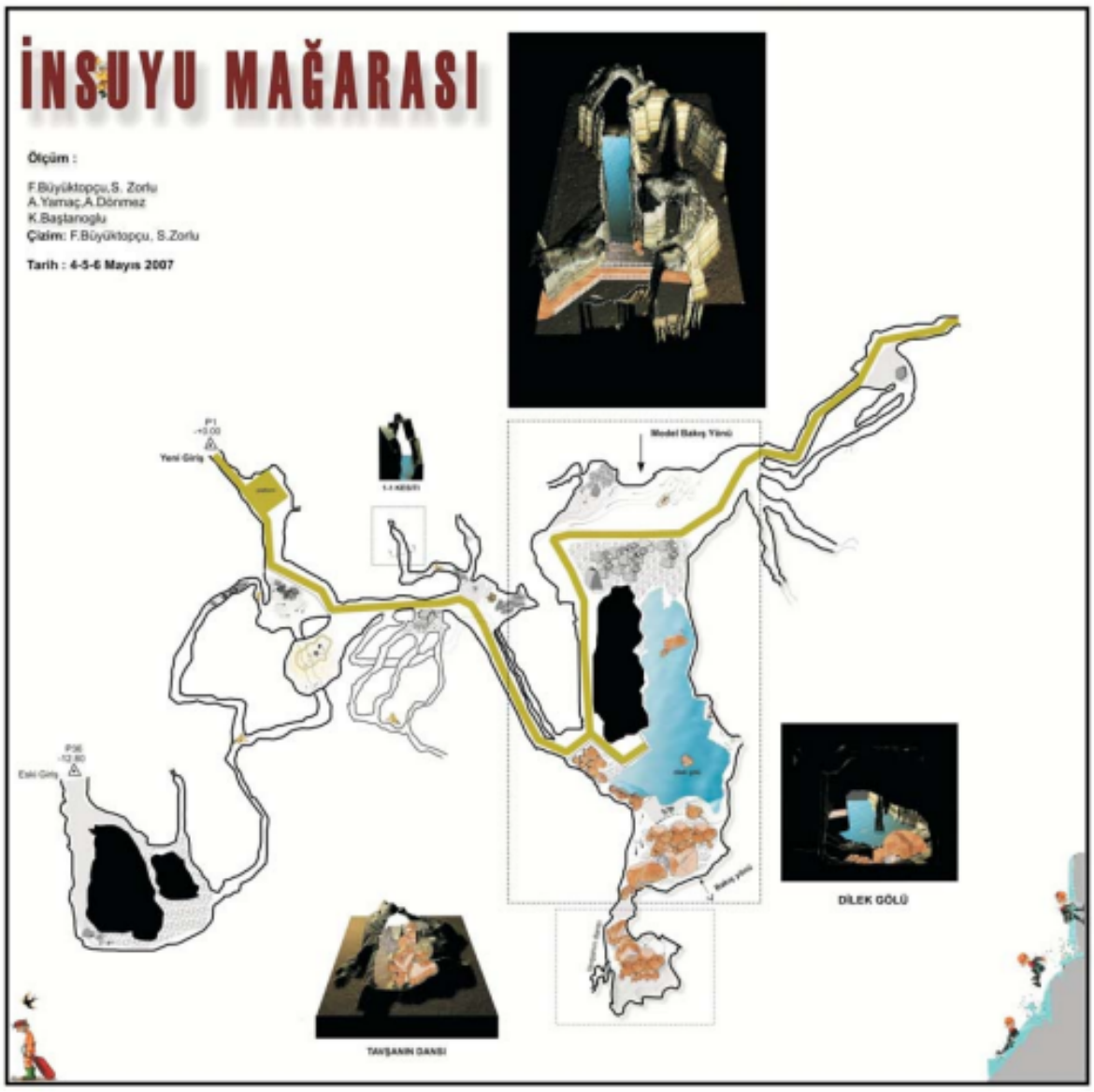
Kentin adı bilinen fakat tespit edilemeyen Sandallion, Minassos, Tityassos gibi kentlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Şehir Helenistik dönemde kurulmuştur. Eğimli arazide yer alan kentin güney tarafı surla çevrili, kuzey tarafında ise yüksek bir kayalık bulunmaktadır. Kente girişte iki yandaki kayalara Sagalassos'da olduğu gibi nişler oyularak çeşitli kap kacaklar yapılmıştır. Kentin doğu ve batı yamacında teraslar oluşturularak yapılar yerleştirilmiştir. Güneydeki geniş düzlükte at nalı şeklinde toplantı alanı, doğusunda işlevi belli olmayan kentin en büyük binası bulunmaktadır.

Tapınak olarak kullanılan yapılar ile kentte lahit mezar ve kapak üzerine mezar sahibinin işlendiği lahit kapağı ve heykeller yer almaktadır. Heykeller Isparta müzesinde sergilenmektedir. Kentin güneybatısında antik basamaklarla ulaşılan doğal bir mağara bulunur.

Konum: İnsuyu Mağarası

Burdur İl merkezine 13 kilometre mesafede yer alır. Ulaşım şartları uygun olduğundan Türkiye'de turizme açılan ilk mağaralardan biridir. Kalker tortulanmalarından türlü şekil ve yapıda meydana gelen sarkıt ve dikitlerin oluşum süreçleri dikkate alındığında mağaranın Plio kuvaterner yaşlı traverten ve alüvyal materyallerden müteşekkildir. Mağara içinde girintili-çıkıntılı muhtelif istikametlere açılan dehlizlerde yer alan çeşitli göller mevcuttur. Karstlaşma süreçlerinin iyi bir şekilde görülebileceği bir uygulama sahası olan İnsuyu

mağarası Kretase yaşlı, kireçtaşları boyunca teşekkül etmiştir. Farklı litolojik birimler, sarkıt – dikit oluşumları, karstifikasyon, aşınma, galeri oluşumları, yer altı akarsu sistemleri vb. gibi çeşitli olay ve süreçlerin araştırılmasında uygun bir onum özelliği taşımaktadır.



Şekil 11: İnsuyu Mağarası

SONUÇ

Coğrafya eğitiminde kullanılmak amacıyla çeşitli saha inceleme çalışmalarını içeren bu araştırma, coğrafya eğitimcilerine fayda sağlayacak bir niteliktedir. Arazi müşahadeleri sonucunda elde edilen veriler ve değerlendirmeler çeşitli güzergahlar dahilinde ve coğrafi konumlar halinde coğrafi özellikleri ile birlikte sunulmuştur. Benzer bir çalışma, Tuna ve Sarıkaya (2014) tarafından yapılmış ve coğrafya eğitimcilerine arazi çalışmalarında rehberlik etmek üzere çeşitli noktalar sunulmuştur.

Çeşitli güzergahlar dahilinde 12 coğrafi konum belirlenmiş ve bu noktaların hem fiziki coğrafya hem de beşeri coğrafya özellikleri ele alınmıştır. Coğrafya eğitimcileri bu güzergahlardan ve coğrafi konumlardan uygun olanlarını seçip arazi çalışmalarında kullanabilirler.

KAYNAKÇA

Ardos, M. (1977), Eğirdir Gölü Güneyinin Jeomorfolojisi ve Davraz Dağında Pleyistosen Buzullaşması, Ġ., Ü., Coğr. Enst. Derg. Sayı 22, s. 90-119, İstanbul.

Atalay, İ.2002; Türkiye'nin Ekolojik Bölgeleri, Orman Bakanlı Yayınları No:163, İzmir.

Atayeter, Y.. (2005). Aksu Çayı Havzası'nın Jeomorfolojisi, Fakülte Kitabevi Yayınları No:55, Isparta.
Balcı, A. (2010). The Opinions of The Geography Teacher Candidates About The Place of Field Trips in Geography Teaching, Education, 130 (Summer), 561–572.

Büyüktopçu, F. (2007) Turizme Açılan Mağaralarda Kullanılan Yapı Malzemelerinin Mağara Ekolojisine Olumsuz Etkileri, Türk Coğrafya Dergisi, Sayı: 47, İstanbul.

Doğanay, H. (2002). Coğrafya Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Erol A., İlhan Ş., (2011), Aksu Havzası Envanteri. SDÜ Orman Fakültesi Derigisi, 12:77-83.

Krakowka, A. R. (2012). Field Trips as Valuable Learning Experiences in Geography Courses, Journal of Geography, 111(6), 236- 244.

Eğiridir Gezi Rehberi,(2012). Isparta Valiliği, İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.

Lahn, E. (1948); Türkiye Göllerinin Jeolojisi ve Jeomorfolojisi Hakkında Bir Etüd, M.T.A. Yayınları No: 12, Ankara.

Şahin, V. ve Özey, R. (2012). İngiltere'de Lisans Düzeyinde Coğrafi Arazi Çalışmaları, Marmara Coğrafya Dergisi, 1-17.

Tarım ve Köylüleri Bakanlı Eğirdir su Ürünleri Araştırma Enstitüsü müdürlüğü Brifing Raporu.

Tuna F., Sarıkaya M. A.. (2014). Coğrafya Eğitiminde Fiziki Coğrafya Öğretimi İçin Bir Rota Öneri Çatalca Yarımadası Batısı, İstanbul. Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 30, s.45-68 doı: ıssn:1303-2429 e-ıssn 2147-7825.

Isparta Valiliği, (2001), Isparta İli Çevre Durum Raporu, Isparta.

Vandeput, L., The Architectural Decoration in Roman Asia Minor. Sagalassos: a Case Study, Leuven: Brepols 1997.

YALÇINLAR, İ. (1970). Batı Anadolu'nun Strüktür ve Rölief Şekilleri Üzerine Müşahedeler. İ.Ü. Coğ. Enst. Der. C: 9, S: 17, s: 69-83, İstanbul.

http://www.ispartakulturturizm.gov.tr Erişim Tarihi:19.05.2016.

www.esri.com Erişim Tarihi:19.05.2016.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 41 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL DERS PROGRAMLARININ; BİLGİ, MEDYA VE TEKNOLOJİ BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Mesut Ünlü
Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul
mesutunlu2005@gmail.com

Özet

Bu çalışma, ortaokul ders programlarının "bilgi, medya ve teknoloji" becerilerinin öğretimi açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Günümüz dünyasının sürekli değişen bilgi ve teknoloji ortamında öğrencilerin, eğitim ve iş dünyasının talepleri doğrultusunda, çağın ihtiyacı olan dinamik becerilere sahip olmaları önemli görülmektedir. Dünya genelinde 21. yüzyıl becerileri olarak bilinen bu beceriler; "yaşam ve kariyer", "öğrenme ve yenilik" ile "bilgi, medya ve teknoloji" olmak üzere üç ana başlık altında toplanan 12 beceriden oluşmaktadır. Bu çalışma, ortaokullarda okutulan 13 zorunlu ders ile 21 seçmeli ders programının incelendiği nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları, az sayıda ortaokul ders programında bilgi, medya ve teknoloji ile ilgili becerilerin öğretimine yer verildiğini göstermektedir. Öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji konularındaki okuryazarlıklarının ve farkındalıklarının artırılması açısından daha çok ders programında beceri öğretimine yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, 21. yüzyıl becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri.

THE EVALUATION OF MIDDLE SCHOOLS CURRICULUMS IN TERMS OF INFORMATION, MEDIA AND TECHNOLOGY SKILL EDUCATION

Abstract

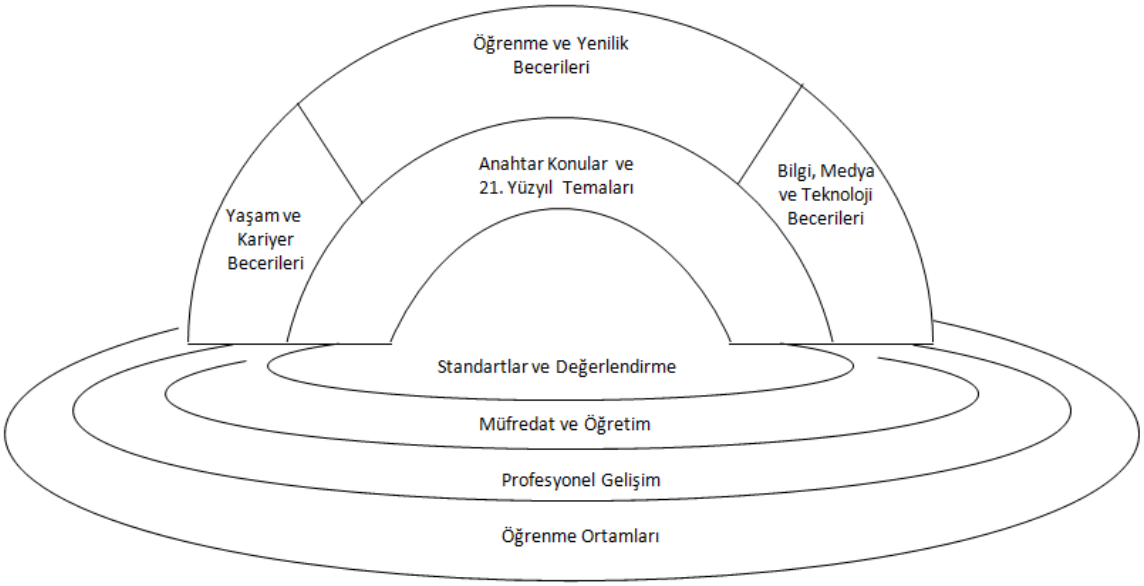
This study was carried out to evaluate the middle school curriculums in terms of education of information, media and technology skills in middle schools. Nowadays, depending on perpetual changes in information and information technologies, all students should have dynamic talents demanded by today's business and education world. These dynamic talents known as 21st century skills can be classifed under three fields as "life and career", "learning and innovation" and "information, media and technology". This study was conducted as a qualitative research in which 13 compulsory lessons and 21 lessons selected as voluntary by students in middle schools were examined. According to the study results, it was seen that a small number of secondary school curriculums include the education of information, media and technology skills at a sufficient level. On the other hand, It was proposed that more curriculums would include the education of skills in terms of increasing students' literacy and awareness related with information, media and technology.

Keywords: Middle school, 21st century skills, information, media and technology.

GİRİŞ

En yalın ifadeyle, "*bilimsel ya da diğer sistematik bilgilerin pratik alanlara sistemli bir şekilde uygulanması*" (Galbraith, 1967) olarak tanımlanan teknoloji, modern hayatın her alanında varlığını artırarak hissettirmeye başlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler, içinde bulunduğumuz çağın bilişim çağı olarak anılmasını ve bu teknolojiler üzerinden üretilen, iletilen ve depolanan bilginin de hacim olarak artmasını beraberinde getirmiştir. Bilgi dünya ekonomileri için hayati önem taşıyan bir kaynak olmasının yanı sıra aynı zamanda teknolojik ve bilimsel değişimin en önemli unsuru olarak da görülmektedir. Bilişim çağının sürekli gelişen teknoloji ve değişen bilgi ortamında yaşayan tüm bireylerden, iş ve eğitim dünyasının talepleri doğrultusunda bilgi, medya ve teknoloji alanlarında daha dinamik becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bilişim çağında insanların, en az on bir defa işini değiştirmeleri ve bu sürede en az üç defa temel becerilerini yenilemeleri beklenmektedir (Sennett, 2001). Başka bir ifadeyle, bilişim çağında gereksinim duyulan insan

becerileri sürekli olarak değişmekte, hemen her alanda yüksek düzeyde nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceyle kurucuları arasında eğitimciler, eğitim uzmanları, iş dünyasının önemli liderleri vb. paydaşların bulunduğu P21 (Partnership 21 for 21st Century Learning) 21. yüzyıl öğrenmesi ortaklığı oluşturulmuştur. Kurulan ortaklığın çalışmaları sonucunda öğrencilerin iş ve günlük hayatlarında başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemlerini tanımlayan "*21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi*" geliştirilmiştir (P21, 2016). Kendine özgü beceri alanları, konuları, temaları, standartları vb. bulunan 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (P21, 2016)

P21 21. yüzyıl öğrenmesi ortaklığınca oluşturulan 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesine girdileri ile destek veren 27 kuruluş arasında; Apple, Ford, Intel, Walt Disney vb. iş dünyasının tanınmış firmaları yanı sıra ülkemizden Bahçeşehir K-12 Okulları da bulunmaktadır (P21, 2016). 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinde 21. yüzyıl becerileri üç ana başlık altında gruplanan 12 beceriden oluşmaktadır (Silva, 2008; Dede, 2009; P21, 2016). Bu beceriler:

1. Yaşam ve Kariyer Becerileri
- Esneklik ve Uyumluluk
- Girişim ve Kendini Yönetme
- Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
- Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik
- Liderlik ve Sorumluluk

2. Öğrenme ve Yenilik Becerileri
- Yaratıcılık ve Yenilik
- Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
- İletişim
- İşbirliği

3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
- Bilgi Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığı
- Bilgi İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı

Teknolojik gelişmeler sonucu üretimi ve erişimi kolaylaşan bilgi boyut olarak her geçen gün logaritmik olarak artmaktadır. Wu (2011) büyük veri araştırmalarını göz önüne alarak, dünya üzerinde üretilen sayısal verilerin ilk defa analog verileri geçtiği 2002 yılının dijital çağın başlangıcı olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Ayrıca 2007

yılında gerçekleştirilen büyük veri araştırmalarında, 2007 yılına kadar üretilen tüm bilgilerin % 94'ünün sayısal hale getirildiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, 2009 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) genelinde yapılan çalışmalar, ABD halkının bir gün içerisinde ortalama 12 saatlik bir süreyi bilgi kullanımı için harcadıklarını belirtmektedir. Bu sonuç, kişi başı ortalama bilgi kullanımının günlük olarak 34 gigabyte büyüklüğünde bir veriye eşit olduğunu göstermektedir (Bohn ve Short, 2009). Günümüzde ilişkisel veri tabanlarındaki yapısal verilerin dışında kalan; web sunucularının logları, internet istatistikleri, sosyal medya yayınları, bloglar, mikrobloglar vb. kaynaklardan elde edilen yapısal olmayan bilgilerin oluşturduğu bilgi yığını (büyük veri) ile başa çıkmak oldukça zorlaşmıştır. Başka bir ifadeyle, 21. yüzyılda insanlar, içerik olarak zengin bilgi ortamlarına erişebilecekleri, teknoloji araçları ile işbirliği yapabilecekleri ve bilgi paylaşım ortamlarına bireysel katkıda bulunabilecekleri teknoloji ve medya güdümlü bir çevrede yaşamaktadırlar. Bu nedenle, günümüz insanlarının;

- Bilgi Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığı
- Bilgi İletişim ve Teknoloji (BİT) Okuryazarlığı vb. bir dizi işlevsel ve eleştirel becerilere sahip olmaları gerekmektedir (P21, 2016).

Kavram olarak "*toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği*" olarak tanımlanan okuryazarlığın teknolojik gelişmeler doğrultusunda, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı vb. türleri de ortaya çıkmıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Alanyazında bilgi okuryazarlığını görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve ağ okuryazarlığı vb. okuryazarlık türleriyle ilişkilendiren çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Kurbanoğlu (2010) çok çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi etkin kullanma becerileri olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı kavramının ilk olarak 1974 yılında ABD Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association) başkanı tarafından ortaya atıldığını belirtmektedir. Bundy'e göre (2004: 3-4) bilgi okuryazarı kişi;

- Bilgi ihtiyacını fark eder
- Bilginin boyutuna karar verir
- Bilgiye etkili bir şekilde erişir
- Bilgi ve bilgi kaynaklarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirir
- Toplanan ve oluşturulan bilgiyi sınıflandırır, depolar ve düzenler
- Seçilen bilgiyi kendi bilgi tabanı ve değer sistemi içerisinde birleştirir
- Bilgiyi öğrenme, yeni bilgi oluşturma, problem çözme ve karar verme aşamalarında etkili bir şekilde kullanır
- Bilgi kullanımı ile ilgili ekonomik, yasal, sosyal, politik ve kültürel sorunları anlar
- Bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve kullanır
- Bilgiyi katılımcı vatandaşlık ve sosyal sorumluluk anlayışı içerisinde kullanır
- Bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak bilgi okuryazarlığını kullanır

Benzer şekilde, 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesine göre bilgi okuryazarlığı:

- Bilgiye Erişim ve Değerlendirme
  - Bilgiye verimli (zaman) ve etkili (kaynaklar) erişim
  - Bilgiyi eleştirel ve uygun bir biçimde değerlendirme
- Bilgiyi Kullanma ve Yönetme
  - Eldeki sorunların çözümünde bilgiyi doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanma
  - Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgi akışını yönetme
  - Bilgi erişimine ve kullanımına yönelik etik/yasal konularda temel bir anlayışa sahip olma becerilerini kullanmayı gerektirir (P21, 2016).

Sonuç olarak, bilgi okuryazarlığı bilgiyi etkili kullanabilmek amacıyla, gerek yazılı gerekse de görsel medya ürünlerini tanıyabilme, istenilen bilgiyi bulabilme, değerlendirebilme ve seçebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Altun, 2005). Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) tarafından 1989 yılında yapılan bilgi okuryazarlığı sonuç raporuna göre bilgi okuryazarı kişiler bilginin nasıl düzenlendiğini, nasıl bulunacağını ve nasıl kullanılacağını bildiklerinden, nasıl öğreneceğini öğrenmiş kişilerdir (Polat ve Odabaş, 2016).

Son yıllarda adını çok duyduğumuz bir kavram olarak medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı kavramı ile karıştırılmaktadır. Bazı durumlarda bilgi okuryazarlığı yerine kullanıldığı görülmektedir ancak bilgi

okuryazarlığının bir parçasıdır ve kapsamı daha sınırlıdır (Kurbanoğlu, 2010: 742). Kısaca, "medyada olup bitenlerin farkına varma çabası" olarak nitelendirilen medya okuryazarlığı, RTÜK (2016a) tarafından "*yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği*" olarak tanımlanmaktadır. ABD'de ilk defa 1932 yılında New York Times gazetesinin öncülüğünde, 350 basın kuruluşunun desteklediği proje ile öğrencilere medya okuryazarlığı eğitimleri verilmiştir (RTÜK, 2016b). Günümüzde medya okuryazarlığı dersi başta ABD, Kanada, Avustralya, Japonya, Fransa, Almanya, İtalya, İspanya, İngiltere, Avusturya, Belçika, İsviçre vb. gelişmiş ülkelerin birçoğunda zorunlu ders olarak müfredatlarda yer almaktadır (RTÜK, 2016c). 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesine göre medya okuryazarlığının iki aşaması bulunmaktadır. Bunlar:

- Medya Analizi
  - Medya mesajlarının hangi amaçlarla niçin ve nasıl oluşturulduğunu anlama
  - Bireylerin mesajları nasıl farklı yorumladıklarını, değerler ve bakış açılarının mesajlara nasıl eklendiğini ve medyanın inanç ve davranışları nasıl etkilediğini inceleme
  - Medyanın erişimine ve kullanımına yönelik, etik/yasal konularda temel bir anlayışa sahip olma
- Medya Ürünleri Oluşturma
  - En uygun medya oluşturma araçlarını, özelliklerini ve çeşitlerini anlama ve kullanma
  - Çok kültürlü ortamlarda en uygun ifadeler ve yorumları anlama ve etkin bir biçimde kullanma becerileri olarak belirtilmektedir (P21, 2016).

Alanyazında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık vb. olarak tanımlanan farklı kavramlar bulunmaktadır. Tüm bu kavramları altında barındıran bir üst kavram olan bilgi iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığı 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesine göre:

- Teknolojiyi Etkin Bir Biçimde Kullanma
  - Bilgiyi araştırma, düzenleme, değerlendirme ve iletme aracı olarak teknolojiyi kullanma
  - Bilginin ekonomik kullanımına yönelik olarak, bilgiye erişme, bilgiyi yönetme, birleştirme, değerlendirme ve oluşturma amacıyla sayısal teknolojileri (bilgisayar, PDA, medya oynatıcılar, GPS, vb.), iletişim/ağ araçları ile sosyal ağları uygun bir biçimde kullanma
  - Bilgi teknolojilerine erişim ve kullanıma yönelik olarak, etik/yasal konularda temel bir anlayışa sahip olma becerileri olarak tanımlanmaktadır (P21, 2016).

Eğitim kurumlarının en büyük görevi toplumun kazanımlarını, değerlerini ve birikimlerini gelecek kuşaklara aktarmaktır (Schlechty, 2011). Sürekli gelişim ve değişimin yaşandığı bilişim çağında aynı zamanda değişimin öncüsü olmak durumunda olan eğitim dünyasının bu hızlı değişime ayak uydurması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulların programları gözden geçirilerek, içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına uygun becerilerin öğretimini sağlayacak bazı dersler okulların ders programlarına alınmıştır. Bu bağlamda, ortaokullarda okutulan ders programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler, öğrenme alanları vb. bölümleri bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimi açısından değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlar:

- Hangi ders programlarında; bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yer verilmektedir?
- Bu ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine hangi düzeyde yer verilmektedir?

YÖNTEM

Bu çalışma, ortaokullarda okutulan ders programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler, öğrenme alanları vb. bölümleri bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimi açısından incelendiği nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. En genel anlamıyla doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmada belge (doküman) incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Analizi

Niteliksel araştırmalarda farklı analiz yöntemleri bulunsa da genelde betimsel analiz ve içerik analizi şeklinde iki yöntem kullanılmaktadır. Bu çalışmada toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılarak, derinlemesine analiz edilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2013 tarih ve 22 sayılı kararı uyarınca, ortaokullarda 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 13 zorunlu dersin öğretimi yapılmaktadır. Zorunlu ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yer verilen derslerin belirlenmesi için öncelikle ders programlarında kazandırılması öngörülen beceriler incelenmiştir. Bununla birlikte, kazandırılması öngörülen beceriler bölümü bulunmayan ders programlarında ise öğrenme alanları analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda, "*Matematik*", "*Sosyal Bilgiler*", "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*" ile "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji alanı ile ilgili bazı becerilere ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine hangi düzeyde yer verildiğini belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile benzer beceri veya öğrenme alanları aynı tema altında toplanmış ve her bir tema alanına ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri elde edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Zorunlu Ders Programlarında Bilgi Medya ve Teknoloji Becerilerinin Öğretimi ile İlgili İçerik Analizi

Program Adı	Beceri (Öğrenme Alanı) Sayısı	Bilgi Okuryazarlığı		Medya Okuryazarlığı		BİT Okuryazarlığı	
	N	f	%	f	%	f	%
Matematik	5	-	-	-	-	1	20.00
Sosyal Bilgiler	15	-	-	-	-	1	6.66
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	-	-	-	-	1	10.00
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	(4)	1	25.00	-	-	2	50.00

Tablo 1 incelendiğinde, "*Matematik*", "*Sosyal Bilgiler*" ile "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*" derslerinin programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması öngörülen becerilerin sayılarına bağlı olarak bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine farklı düzeylerde yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Matematik dersi programında 5 becerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu becerilerden "bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) etkili ve yerinde kullanabilme" becerisinin BİT okuryazarlığına ait alt beceriler incelendiğinde bu becerilerinden biri olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, Matematik dersinde BİT okuryazarlığı becerisi öğretimine orta düzeyde (% 20.00) yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde, öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler arasında bulunan ve BİT okuryazarlığı becerisi içerisinde olduğu düşünülen bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin öğretimine "*Sosyal Bilgiler*" ders programında düşük düzeyde (% 6.66) ve "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*" ders programında düşük düzeyde (% 10.00) yer verildiği görülmektedir.

"*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" dersinde öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler bölümü bulunmadığı için ders programının öğrenme alanları incelenmiştir. Programda 4 öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarından "*bilişim okur-yazarlığı*" ile "*bilişim teknolojilerini kullanarak iletişim kurma, bilgi paylaşma ve kendini ifade etme*" öğrenme alanlarının öğrencilere "*BİT okuryazarlığı*" becerilerini kazandırabileceği söylenebilir. Örneğin, "*BİT'ni kullanırken etik ve sosyal değerler*" alt öğrenme alanı "*bilgi teknolojilerine erişim ve kullanıma yönelik olarak, etik/yasal konularda temel bir anlayışa sahip olma*" olarak ifade edilen BİT okuryazarlığının alt becerisi ile benzerdir. Diğer taraftan, "*araştırma, bilgiyi yapılandırma ve işbirlikli çalışma*"

öğrenme alanı da "*bilgi okuryazarlığı*" becerilerinin öğretimi içerisinde değerlendirilebilir. Çünkü bu öğrenme alanının içerisinde "*BİT'ini kullanarak bilgiye ulaşma ve biçimlendirme (web tarayıcıları, eklentiler, arama motorları, ansiklopediler, çevrimiçi kütüphaneler ve sanal müzeler vb.)*" vb. gibi "*bilgi okuryazarlığı*" becerilerinin öğretilebileceği alt öğrenme alanları bulunmaktadır. Sonuç olarak, "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" ders programında bulunan "*bilişim okur-yazarlığı*", "*bilişim teknolojilerini kullanarak iletişim kurma, bilgi paylaşma ve kendini ifade etme*" ile "*araştırma, bilgiyi yapılandırma ve işbirlikli çalışma*" öğrenme alanları ile ilgili kazanımların bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yüksek düzeyde (% 75.00) katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2013 tarih ve 22 sayılı kararına göre, ortaokullarda 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 21 seçmeli dersin öğretimi yapılmaktadır. Seçmeli ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yer verilen derslerin belirlenmesi için öncelikle ders programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler incelenmiştir. Bununla birlikte, kazandırılması öngörülen beceriler bölümü bulunmayan ders programlarında ise öğrenme alanları analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda, "*Halk Kültürü*", "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" ile "*Medya Okuryazarlığı*" ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji" alanı ile ilgili bazı becerilere ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine hangi düzeyde yer verildiğini belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde ilgi, medya ve teknoloji becerileri ile benzer beceri veya öğrenme alanları aynı tema altında toplanmış ve her bir tema alanına ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri elde edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Seçmeli Ders Programlarında Bilgi Medya ve Teknoloji Becerilerinin Öğretimi ile İlgili İçerik Analizi

Program Adı	**Beceri (Öğrenme Alanı) Sayısı**	**Bilgi Okuryazarlığı**		**Medya Okuryazarlığı**		**BİT Okuryazarlığı**	
	N	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Halk Kültürü	12	-	-	-	-	1	8.33
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	(4)	1	25.00	-	-	2	50.00
Medya Okuryazarlığı	(3)	1	33.33	1	33.33	1	33.33

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler arasında bulunan ve BİT okuryazarlığı becerilerinden biri olduğu düşünülen bilgi teknolojilerini kullanma becerisi öğretimine "*Halk Kültürü*" ders programında düşük düzeyde (% 8.33) yer verildiği görülmektedir. Tablo 2 sonuçları, "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" ders programında bulunan "*bilişim okur-yazarlığı*", "*bilişim teknolojilerini kullanarak iletişim kurma, bilgi paylaşma ve kendini ifade etme*" ile "*araştırma, bilgiyi yapılandırma ve işbirlikli çalışma*" öğrenme alanları ile ilgili kazanımların bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yüksek düzeyde (% 75.00) katkı sağlayacağını göstermektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ortaokullarda hem zorunlu ders hem de seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Diğer taraftan, "*Medya Okuryazarlığı*" ders programında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine katkı sağlayacağı düşünülen kazanımlar bulunmaktadır. Örneğin, "*Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler*", "*Bilgiye ulaşmak için farklı medya araçlarını ve stratejilerini* kullanır", "*Medya kullanırken kişisel güvenlik kurallarına uyar*" vb. kazanımlar bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine katkı sağlayabilir. Başka bir ifadeyle, "*Medya Okuryazarlığı*" ders programında bulunan öğrenme alanları ile ilgili kazanımların bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yüksek düzeyde (% 100.00) katkı sağlayacağı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ortaokullarda okutulan ders programlarında öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler ve öğrenme alanları bölümleri "bilgi, medya ve teknoloji" becerilerinin öğretimi açısından değerlendirilmiştir. Nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilen çalışma sonunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Ülkemizde ortaokullarda 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 13 zorunlu dersin öğretimi yapılmaktadır. Bu

derslerden; "*Matematik*", "*Sosyal Bilgiler*", "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*" ile "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" derslerinin programlarında bilgi, medya ve teknoloji alanı ile ilgili bazı becerilere ve kazanımlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, ortaokullarda zorunlu olarak okutulan 4 ders programında bilgi, medya ve teknoloji alanı ile ilgili bazı becerilerin öğretiminin yapıldığı sonucu çıkarılmıştır. Sonuç olarak, az sayıda ders programında bilgi, medya ve teknoloji alanı ile ilgili becerilerin öğretimine yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte, bu derslerden sadece "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" dersi programında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yüksek düzeyde yer verildiği sonucu elde edilmiştir.

Ülkemizde ortaokullarda 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 21 seçmeli dersin öğretimi yapılmaktadır. Bu derslerden; "*Halk Kültürü*", "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" ve "*Medya Okuryazarlığı*" derslerinin programlarında bilgi, medya ve teknoloji alanı ile ilgili bazı becerilere ve kazanımlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, ortaokullarda seçmeli olarak okutulan 3 ders programında bilgi, medya ve teknoloji alanı ile ilgili bazı becerilerin öğretiminin yapıldığı sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak, seçmeli ders sayısı göz önüne alındığında çok az sayıda ders programında bilgi, medya ve teknoloji alanı ile ilgili becerilerin öğretimine yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte, seçmeli derslerden; "*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*" ve "*Medya Okuryazarlığı*" derslerinin programlarında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yüksek düzeyde yer verildiği sonucu elde edilmiştir.

Kuşkusuz, günümüzün teknoloji temelli dünyasında tüm bireylerin, iş ve eğitim dünyasının talepleri ile uyumlu dinamik becerilere sahip olmaları hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşma açısından ülkemizin eğitim sistematiğini oluşturan tüm bileşenlerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ülkemiz eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan ders programları da özellikle 2000'li yıllardan itibaren çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmeye başlamıştır. Ancak tüm bu çabalara rağmen güncellenen ortaokul ders programlarında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimine yeterli düzeyde yer verilmediği de görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji konularındaki okuryazarlıklarının ve farkındalıklarının artırılması açısından daha fazla ders programında bu becerilerin öğretimine yer verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada ortaokul ders programları bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimi açısından incelenmiştir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimi yapılan derslere ait etkinliklerin de bu becerilerin öğretimi açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Diğer taraftan, tüm ders programlarının 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili "Yaşam ve Kariyer" ve "Öğrenme ve Yenilik" becerilerinin öğretimi açısından incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma, 13-15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education - ICONTE'de sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve düzeltilmiş halidir.

KAYNAKÇA

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı yayıncılık.

Bohn, R.E. & Short, C.E. (2009). *How much information? 2009 report on American consumers*. Retrieved April 10, 2016, from http://hmi.ucsd.edu/howmuchinfo_research_report_consum.php.

Bundy, A. (Ed.). (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice (2nd ed.).* Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Retrieved March 20, 2016, from http://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf.

Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for "21st century skills"*. Retrieved January 18, 2016, from http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf.

Galbraith, J. K. (1967). *The new industrial state.* New Jersey: Princeton University Press.

Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 723-747.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28 (28), 283-298.

P21. (2016). *Framework for 21st century learning*. Retrived February 31, 2016, from http://*www.p21.org/our-work/p21-framework.*

Polat, C. ve Odabaş, H. (2016). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı.* 28.02.2016 tarihinde http.eprints.rclis.org/bitstream/10760/12661/1/37. pdf adresinden alınmıştır.

Schlechty, P. (2011). *Okulu yeniden kurmak (Y. Özden, Çev.).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sennett, R. (2011). *Yeni kapitalizmin kültürü. (A. Onocak, Çev.).* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Silva, E. (2008). *Measuring skills for the 21st century.* retrived February 10, 2016, from http://educationpolicy.air.org/sites/default/files/publications/MeasuringSkills.pdf.

RTÜK (2016a). *Medya okuryazarlığı nedir?* 10.4.2016 tarihinde http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/nedir.html adresinden alınmıştır.

RTÜK (2016b). *Medya eğitim ya da medya okuryazarlığı nedir, bu dersini gerekli kılan süreç nasıl oluşmuştur?* 10.4.2016 tarihinde http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/2.html adresinden alınmıştır.

RTÜK (2016c). *Medya Okuryazarlığı Dersini verildiği başkaca ülkeler var mıdır?* 10.4.2016 tarihinde http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/3.html adresinden alınmıştır.

Wu, S. (2011). *How much information is there in the world?. USC News.* Retrived March 10, 2015, from http://news.usc.edu/29360/how-much-information-is-there-in-the-world/.

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 42 ISSN: 2146-9199

KONİ KESİTLERİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE

Yrd. Doç. Dr. Şerife Yılmaz
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
serifeyilmaz@mehmetakif.edu.tr

Özet

Koni yüzeyi ile bir düzlemin kesişmesi sonucu ortaya çıkan konikler (hiperbol, parabol ve elips) üzerine bir çok özellik, eski çağlardan buyana ilgi çeken geometri konularından biridir. Analitik geometri derslerinde, A , B , C gerçel sayılarından en az bir tanesi sıfırdan farklı olmak üzere

$$Ax^2 + By^2 + Cxy + Dx + Ey + F = 0$$

genel denklemi cebirsel işlemlerle düzenlenir ve ilgili koni kesitinin türü belirlenebilir. Denklemdeki terimlerin katsayıları değiştirilirken oluşan eğrilerin grafiklerini gözlemleyebilmek, koniklerle ilgili özelliklerin kavranılmasında yararlı olacaktır. Dinamik bir matematiksel yazılım olan GeoGebra gibi açık kaynaklar kullanılarak, bilgisayar ortamında bu tür uygulamalar kolaylıkla hazırlanabilir. Bu çalışmada, koniklerin tanımı, denklemlerinin elde edilişi, odak noktalarının bulunması gibi problemler, bilgisayar uygulamaları hazırlanarak görselleştirilmiş ve öğrencilerin bu konuları kavrayış süreçleri incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, koni kesitleri, konik denklemleri.

ON THE TEACHING OF CONIC SECTION

Abstract

By intersecting of a plane with cone surface, a many features on the resulting conical (hyperbola, parabola, ellipse) is one of the topics of interest of geometry since ancient times. In analytical geometry lessons, the equation for a conical is following:

$$Ax^2 + By^2 + Cxy + Dx + Ey + F = 0$$

where at least one of A , B, C is nonzero. This equation can be arranged, and the type of conic section is determined. When the coefficients of the equation are changed, corresponding curves are observed, and it will be helpful to understanding the features relating to a conic section. These applications are prepared in a computer using open sources as a dynamic mathematical software GeoGebra. In this paper, problems like the definition of conical, derivation of the equation, finding the focus of ellipse etc. was visualized by preparing to computer applications and the process of understanding these issues of students is investigated.

Keywords: Mathematics education, conic sections, conical equations.

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı Geogebra destekli öğretimin Analitik Geometri 1 dersine ait Konikler konusunda akademik başarı üzerine etkisini incelemektedir. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı 3. sınıfına kayıtlı 39 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Analitik Geometri Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak Konikler konusu öğretmen adaylarına önce geleneksel yöntemlerle anlatılır sonra konu ile ilgili kavramların geometrik temsilleri ve bu kavramların birbirleri ile ilişkileri üzerine hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla Geogebra yazılımı kullanılarak

interaktif uygulamalar yaptırılmıştır. Bu uygulamalardan sonra öğretmen adaylarına Analitik Geometri Başarı Testi tekrar uygulanmıştır.

Geometride "üç klasik problem" olarak bilinen ve eski çağlarda pek çok matematikçinin çözüm bulmak için uğraştıkları problemler

1. Herhangi bir açının üç eşit parçaya bölünmesi,
2. Bir çemberin alanına eşit bir kare oluşturulması,
3. Bir küpün hacminin iki katı olan yeni bir küp oluşturulması veya "Delos Problemi"dir (Tekeli, 1966).

Günümüzde, analitik geometri ile bu problemlerin çözümleri kolaylıkla verilebilir. Ancak bu problemlerin ortaya çıktığı dönemde, sadece cetvel ve pergel yardımıyla çözümlerin araştırılması söz konusudur. Bugün, cetvel ve pergel kullanılarak bu problemlerinin çözümünün yapılamayacağını bilmekteyiz (Batson, 2005).

Koniklerin Kısa Tarihçesi ve Konik Denklemleri

Menaechmus, M.Ö. 350 yıllarında dikdörtgensel hiperbol ve parabolleri kullanarak Delos problemini çözmüştür. Bu problemin çözümü ile birlikte ilk kez konik kavramı ortaya çıkmıştır (Boyer, 1968).

Arşimet ve Öklid'in de eserlerinde koni kesitlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öklid, Elementler isimli kitabının 12. cildinde koniklere değinmiştir. Arşimet'in "Conoids and Spheroids" adlı eserinde konik kelimesi geçmektedir, ancak burada bu kelimeyle bir parabolün veya hiperbolün kendi ekseni etrafında döndürülmesi ile meydana gelen cisimler kastedilmiştir (Cajori, 2014). Antalya-Perge'li Apollonius (M.Ö. 262-190), sekiz ciltden oluşan "Konik Kesitler" (Konica) isimli bir kitap yazmıştır. Bu kitapta koniklere ilişkin en temel teoremlere ve koniklerin karakterizasyonuna yer verilmiştir. Bunun sonucu olarak kitap, Apollonius'a "Büyük Geometrici" ünvanını kazandırmıştır (Batson, 2005). Apollonius'un kitabında koni kesitleri ilk defa aynı koniden elde edilmiş ve bu sayede üç koni kesiti (elips, parabol ve hiperbol) arasındaki ilişki meydana çıkmıştır.

Dairesel bir dik koni ile bu koninin ekseniyle belirli bir açı yapan düzlemlerin kesişiminden bu üç temel koni kesiti (elips, parabol ve hiperbol) elde edilebilir.

17. yüzyılda Descartes'ın geliştirdiği koordinat sistemiyle (Analitik Geometri) problem cebirsel yöntemlerle ele alınmış ve koniklerle ilgili teoremlerin cebirsel kanıtları verilebilmiştir (Batson, 2005).

Günümüzde analitik geometri derslerinde koni kesitlerinin geometrik tanımları ayrı ayrı verildikten sonra, koniklerin denklemleri genel olarak ifade edilmektedir.
A, B ve C gerçel sayılarından en az bir tanesi sıfırdan farklı olmak üzere koniklerin genel denklemi (dik koordinat sisteminde)

$$Ax^2 + By^2 + Cxy + Dx + Ey + F = 0 \quad (1)$$

şeklinde ifade edilir.

Bu denklemin belirlediği noktalar kümesi boş küme ya da tek bir nokta olabileceği gibi elips, parabol veya hiperbol koniklerinden birini oluşturur (Kaya, 1985). Denklemin belirlediği koni kesitini bulmak için katsayılardan elde edilen sonuçlar kullanılır. Bunun yanı sıra, verilen denklem cebirsel işlemlerle düzenlenerek de ilgili konik bulunabilir. (1) denkleminin katsayıları yardımıyla

$\delta = 4AC - B^2$

sayısı hesaplanır.
Eğer

- $\delta < 0$ ise (1) denklemi bir elips,
- $\delta = 0$ ise (1) denklemi bir parabol,
- $\delta > 0$ ise (1) denklemi hiperbol belirlemektedir.

Diğer taraftan (1) denklemi verildiğinde bu denklemi kareye tamamlamaya çalışarak da denklemin ifade ettiği konik bulunabilir. Bu yolla sınıflandırma yapılırken, koniklerin geometrik tanımları ile genel denklemleri arasındaki ilişki doğrudan görülemeyeceği için verilen denklemin hangi yönde (elips, parabol, hiperbol) düzenlenmesi gerektiği, kişinin soyut düşünme beceri düzeyine bağlıdır.

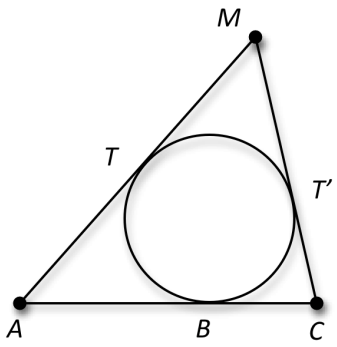
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 42 ISSN: 2146-9199

Konikler üzerine yapılan çalışmalar, farklı çağlarda birbiriyle çok karmaşık ilişkileri olan farklı yöntemlerle ele alınmıştır. Sınıf ortamında konik kavramını oluşturmak için, koniklerin tarihsel gelişimindeki temel unsurları yeniden oluşturmak gerekir (Bussi, 2005).

Aynı özellikleri taşıyan noktaların oluşturduğu küme, geometrik yer (locus) olarak tanımlanabilir (Sarıgül, 2001). Koniklerin ortaya çıkışındaki tarihsel gelişim göz önünde bulundurulduğunda, koniklerin geometrik tanımlarının, dolayısıyla geometrik yerlerinin ve temel özelliklerinin öncelikli olarak verilmesi doğaldır. Ancak, geleneksel ortamlarda geometrik yerin görselleştirilmesi son derece zordur ve çözüm sürecinde sezgiler ön plana çıkmaktadır.

İlker ve Terzioğlu' nun "Konikler" adlı kitabında 200 civarında problem ve bunların çözümleri bulunmaktadır. Bu problemlerden bir tanesi (İlker ve Terzioğlu, 1960) örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Soru: Bir doğru üzerinde ve A, B, C sırasında üç nokta veriliyor. Değişken bir daire B noktasında ABC doğrusuna teğet olduğuna göre A ve C noktalarından bu daireye çizilen teğetlerin M kesişme noktasının geometrik yeri nedir?



Çözüm: $AB > BC$ olduğunu varsayalım. A ve C noktalarından daireye çizilen teğetlerin değme noktalarını T, T' ile gösterelim.

$MA = MT + TA = MT + AB,$

$MC = MT' + T'C = MT + BC$

yazılabilir, buradan da

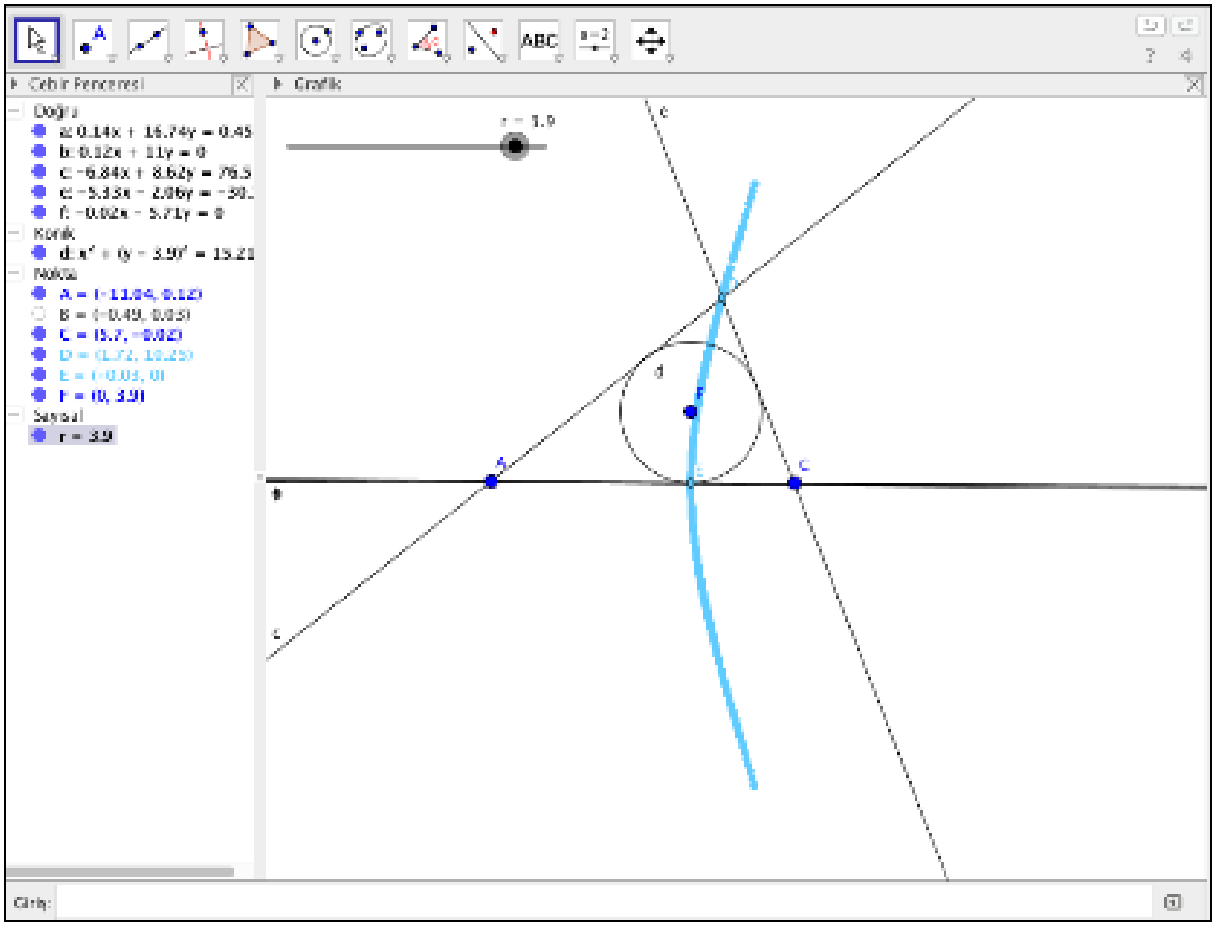
$$MA - MC = AB - BC = sabit$$

olarak bulunur. Şu halde M noktasının geometrik yeri odakları A, C noktaları olan bir hiperboldür.

Bu sorudan ve çözümünden de anlaşılacağı üzere, koniklerle ilgili problemlerin çözümünde kişinin soyut düşünme beceri düzeyi çok önemlidir.

Geometrik olarak tanımı verilen bir elips, parabol veya hiperbolün grafiğini çizebilmek için çizim araçları geliştirilebilir. Her bir soru için bu şekilde çizim araçları tasarlamak ise oldukça zordur (Güven ve Karataş, 2009). Genel olarak geometrik yer problemlerinde karşılaşılan bu sorunu aşmak için günümüzde Dinamik Geometri Yazılımları (DGY) kullanılmaktadır. Bu yazılımlardan GeoGebra, ilköğretimin ikinci kademesinden üniversite düzeyine kadar öğretme ve öğrenme sürecinde çok yaygın olarak kullanılabilen ücretsiz bir yazılımdır. Bu yazılımda uygulama oluşturulmasındaki sadelik ve yazılımın çeşitli dillere çevrilmiş olması nedeniyle GeoGebra matematik öğretiminde önemli bir araçtır. Öğretmenler için GeoGebra, internet üzerinden materyaller paylaşmayı teşvik eden çevrimiçi öğrenme ortamları yaratmak için güçlü fırsatlar sunmaktadır (Aktümen ve diğ., 2011). Öklid geometresine dayanan Geogebra (Hohenwarter, 2004), öğrencilerin matematiksel objeleri görselleştirmelerine, matematiksel kavramların görsel anlayışını geliştirmelerine ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olur (Karadağ ve McDougall, 2009).

Bu görüşlerden yola çıkarak Analitik Geometri Dersine ait Konikler konusunun öğretiminde Geogebra yazılımı kullanımının öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin akademik başarıları üzerine olumlu etki yapacağı düşünülmüş ve konunun anlatımında kullanılmak üzere koniklerin geometrik yeri ile genel denklemleri arasındaki karmaşık ilişkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak GeoGebra etkinlikleri tasarlanmıştır.



Şekil 1: GeoGebra Etkinliklerinden Bir Örnek.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Çalışma 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde, ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören 39 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Araştırmanın Türü

Haftada üç ders saati olmak üzere toplam 7 haftalık bir sürede gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak, klasik yöntemlerle konikler anlatıldı. Ardından hazırlanmış olan açık uçlu soruları cevaplandırmaları istendi. Daha sonraki derslerde dinamik matematik yazılımlarından GeoGebra' nın öğretimi yapılmıştır. Ardından tekrar aynı soruları cevaplandırmaları istendi. Nicel yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmada öğretmen adaylarının, GeoGebra yazılımı kullanılmadan önce ve sonra sorulara vermiş oldukları cevapların içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak bir kod listesi oluşturulmuştur. Bunun için öncelikle veriler okunmuştur, kodlamalar çıkarılmıştır. Ardından her öğretmen adayının sorulara verdikleri cevaplar okunarak her bir soru için kodlar düzenlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 11 soruluk Analitik Geometri Başarı Testi uygulanmıştır.

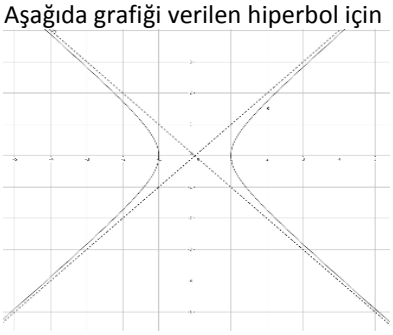
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 42 ISSN: 2146-9199

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, "öğretmen adaylarının GeoGebra yazılımı kullanılmadan önce sorulara vermiş olduğu cevaplar", "öğretmen adaylarının GeoGebra yazılımını öğrendikten ve uyguladıktan sonra sorulara vermiş olduğu cevaplar" ve "öğretmen adaylarının cinsiyetine göre sorulara vermiş olduğu cevaplar" şeklinde üç alt başlık altında incelenmiştir.

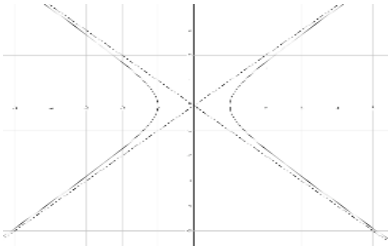
BULGULAR

Geliştirilen 11 soruluk Analitik Geometri Başarı Testi soruları aşağıda verilmiştir.
Aşağıda grafiği verilen hiperbol için



1) Öyle bir *A* noktası işaretleyiniz ki, o noktadan hiperbole iki tane teğet çizilebilsin.
2) Öyle bir *B* noktası işaretleyiniz ki, o noktadan hiperbole sadece bir tane teğet çizilebilsin.
3) Öyle bir C noktası işaretleyiniz ki, o noktadan hiperbole hiç bir teğet çizilemesin.

$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = 1$ denklemi ile verilen bir hiperbolün grafiği aşağıdaki gibi olsun.



4) a sayısı büyütüldüğünde hiperbolün grafiği nasıl değişir?
5) b sayısı küçültüldüğünde hiperbolün grafiği nasıl değişir?
6) Düzlemde $x^2 - 2xy + 2y^2 - 3y - 5 = 0$ denklemini sağlayan (x, y) noktaları var mıdır? Varsa bu noktaların düzlemdeki resmi için ne söyleyebiliriz? Bu denklemle verilen eğri Elips, Parabol ve Hiperbol koniklerinden hangisidir?
7) $x^2 + 2y^2 - 5 = 0$ elipsinin odaklarını bulunuz.
8) $x^2 - 2xy + 2y^2 - 5 = 0$ elipsinin odaklarını bulunuz.

$y = ax^2 + bx + c$ denklemi ile verilen parabol için

9) a ve b sabit iken c parametresi değiştirildiğinde parabolün grafiği nasıl değişir?
10) b ve c sabit iken a parametresi değiştirildiğinde parabolün grafiği nasıl değişir?
11) a ve c sabit iken b parametresi değiştirildiğinde parabolün grafiği nasıl değişir?

Geogebra destekli uygulamalar sonunda bu uygulamaların akademik başarı üzerine herhangi bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla araştırma öncesinde öğretmen adaylarına uygulanan açık uçlu soru tekrar uygulanmıştır. Konikler ile ilgili bu sorulara ilişkin test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, öğretmen adaylarının konuya ilişkin erişi puanları Paired Samples t testi ile incelenmiştir. Erişi puanlarına ait Paired Samples t testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının uygulamadan önceki akademik başarıları ile uygulamadan sonraki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 1: Geogebra uygulaması yapılmadan önce ve sonra "t" testi sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi (df)	t	Sig.(2-tailed) Olasılık
Uygulamadan önce	39	6,1	0,29	38	8,011	0,001
Uygulamadan sonra	39	8,94	0,36			

$\text{Sig.}(2-\text{tailed}) = 0.001 < 0.5$ olması Geogebra destekli öğretimin öğretmen adaylarının konikler konusuna ilişkin akademik başarılarına olumlu yönde etki yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2: Geogebra uygulaması yapılmadan önce ve sonra cinsiyete göre "t" testi sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi (df)	t	Sig.(2-tailed) Olasılık
Erkek Öğrenciler	14	2,78	0,61	37	-0,126	0,901
Kız Öğrenciler	25	2,88	0,44			

$\text{Sig.}(2-\text{tailed}) = 0.901 > 0.5$ olması Geogebra destekli öğretimin öğretmen adaylarının konikler konusuna ilişkin akademik başarılarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Matematik öğretmeni adaylarına klasik yöntemle Analitik Geometri dersinin anlatılması ile bilgisayar destekli matematik öğretiminin yapılması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ve verilen cevapların kız öğrencilere ve erkek öğrencilere göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; matematik öğretmeni adaylarının GeoGebra yazılımı kullanılmadan öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılığın olduğu yani ortalamalarındaki yükselişin anlamlı olduğu görülmüştür. Bunun geometri de görselleştirmenin matematiğe göre daha fazla olması ve öğretmen adaylarının dinamik yazılımlarda görselleştirmeyle konuyu daha iyi kavramasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer adımı olan matematik öğretmeni adaylarının GeoGebra yazılımını kullanmadan önce verdiği cevaplar ile GeoGebra yazılımı kullandıktan sonra verdiği cevapların ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı yani ortalamalarındaki bu artışta cinsiyet yönüyle anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir.

KAYNAKÇA

Aktümen, M., Yıldız, A., Horzum, T. ve Ceylan, T. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin GeoGebra Yazılımının Derslerde Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2 (2), 103-120.

Batson, H. (2005). Koniklerin Tarihçesi ve Antalyalı Apollonius. *Matematik Dünyası*, 17-20.

Boyer, C.B (1968). *A History of Mathematics.* Princeton, NJ: John Wiley & Sons.

Bussi M.G.B. (2005). Meaning in Mathematics Education, *The series Mathematics Education Library*, 37, 39-60.

Cajori, F. (2014). *Matematik Tarihi.* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Güven, B. & Karataş, İ. (2009). The Effect of Dynamic Geometry Software (Cabri) on Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Achivement About Locus Problems. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (1), 1-31.

Hohenwarter, M. (2004, July). *Bidirectional Dynamic Geometry and Algebra with GeoGebra*. 04.05.2011 tarihinde http://class.pedf.cuni.cz/katedra/yerme/clankyucast/ Hohenwarter.pdf adresinden alınmıştır.

İlker, N. ve Terzioğlu, N. (1960). *Konikler*. Şirketi Mürettibiye Basımevi.

Karadag, Z. & McDougall, D. (2009). Dynamic Worksheets: Visual Learning With The Guidance Of Polya. *MSOR Connections*, 9 (2), 13-16.

Kaya, R. (1985). *Analitik Geometri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sarıgül, Ö.E. (2001). *Lise 2 Geometri Ders Kitabı*, Ankara:MEB Yayınevi.

Tekeli, S. (1966). İslam Dünyasında Delos Problemi Üzerindeki Çalışmalar. *Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, Araştırma IV, 90-91.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 43 ISSN: 2146-9199

FİZİK ÖĞRETİMİNDE SANAL LABORATUVAR DESTEKLİ UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özden Karagöz- Mırçık
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Trabzon
ozdenkar@gmail.com

Prof. Dr. Ahmet Zeki Saka
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Trabzon
azsaka@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, fizik öğretimine yönelik olarak hazırlanan Edison5 ve Crocodile Physics 401 sanal laboratuvar programlarının uygulanma sürecini ve uygulamada karşılaşılan sorunları öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim bahar yarıyılında İstanbul Küçükçekmece Orhan Cemal Fersoy Anadolu Lisesi'nde 9. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenci ile aksiyon araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu süreçte, farklı sanal laboratuvar programları kullanan örneklemdeki öğrencilerin uygulama sürecindeki etkinliklere katılımları gözlemlenerek görüşleri alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerden istenen deney düzeneklerini oluşturup, bilgisayarlarına kaydetmeleri istenmiştir. Bu kapsamda, öğrenci görüşleri, oluşturulan deney dosyaları ve çalışma yapraklarından elde edilen veriler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Crocodile Physics 401 sanal laboratuvar programı kullanışlılık açısından öğrenciler tarafından daha uygun bulunurken içerik ve tasarım açısından Edison5 programının gösteriminin daha etkili olduğu ön plana çıkmıştır. Fizik dersinde kullanılacak sanal laboratuvar programlarının okullardaki teknolojiye uygun, fare (mouse) kullanımında kolaylık sağlayan, gerçek hayattan grafikler içeren, eğlenceli ve farklı deney düzenekleri için sınır tanımayan özellikte olmaları gerektiği belirlenmiştir. Çalışma, öğretmenlere, öğrencilere ve bu tür programları tasarlayan firmalara yönelik rehber olabilecek öneriler sunularak sonuçlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fizik Öğretimi, Sanal Laboratuvar Programı, Edison5, Crocodile Physics 401.

EVALUATION OF VIRTUAL LABORATORY BASED APPLICATIONS IN PHYSICS TEACHING

Abstract

The aim of this study is to evaluate implementation process of the Edison5 and CrocodilePhysics401 virtual laboratory software programs prepared for teaching physics in the classroom and the problems encountered during application based on opinions of students about them. The study was conducted based on action research method with 35 9th-grade students studying at Istanbul Kucukcekmece Orhan Cemal Fersoy Anatolian High School, in the 2012-2013 school year. During the process, participation of the students in the sampling that used different virtual laboratory software programs was observed, and their opinions were taken. Furthermore, students were requested to create the required experimental setups and to save them on their computers. Observation of students, the experimental setup files and the data obtained from the worksheets were examined. At the end of the study, students found the CrocodilePhysics 401 virtual laboratory program more favorable in terms of usability, while the Edison5 software program was found to be more effective in terms of the contents and the design. It has been established that the virtual laboratory software programs to be used in Physics lessons should comply with the technology existing at schools, provide facilities in use of mouse, contain graphs from the real life, be entertaining, and have no limitations in terms of different experimental setups. The study was concluded by presenting recommendations, which could provide guidance to teachers, students, and companies designing such software programs.

Keywords: Physics Teaching, Virtual Labs, Edison5, Crocodile Physics 401.

GİRİŞ

Sanal laboratuvar programları, öğrencileri derse motive eden, araştırma yapmaya yönlendiren, yaratıcılığı geliştiren ve öğrenme merakını gideren üst düzey simülasyonlardır. Ayrıca, kavramsal öğrenmeyi arttırdığını vurgulanmaktadır (Sokoloff ve Thornton, 1997; Arvind ve Heard, 2010). Sanal laboratuvar programları, öğrencilerin alternatif kavramlarını bilimsel kavramlara dönüştürmek için de kullanıldığından (Tambade ve Wagh, 2011), akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Hodge, 2000; Özdener, 2005; Bozkurt ve Sarıkoç, 2008; Tanel ve Önder, 2010).

Sanal ortamların, öğrenme sürecinde araç olarak kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalarda, ilköğretimden yükseköğrenime kadar kullanım alanına sahip oldukları, akademik başarıyı ve kavram öğrenimini olumlu şekilde etkiledikleri vurgulanmaktadır. Ayrıca sanal ortamların keşfedici, yapıcı ve gerçek yaşamda yer alan olayların özelliklerini ayrıntılarıyla sunan bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, sanal ortamda tasarladıkları kendi düşünce ürünlerini paylaşabilme imkânına sahip olmaktadır (Moshell ve Hughes, 2002). Fizik öğretiminde simülasyon deneyleri sayesinde, öğrencilerin daha kısa sürede öğrenmelerinin yanında derse karşı ilgilerinin arttığına da dikkat çekilmektedir (Karagöz ve Özdener, 2007; Bozkurt, 2008). Ayrıca ortaöğretim düzeyinde fizik öğretiminde, sanal laboratuvar programı kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını artmasına neden olduğu vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak sanal laboratuvar programlarında tasarlanan öğretim ortamlarının geleneksel öğretim ortamlarından daha etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Tatlı ve Ayas, 2012). Bilgisayar simülasyonlarının 15-16 yaşlarındaki öğrencilerin, fizik konularını kavramaya yönelik sorunlarını gideren ve fonksiyonel anlamayı kolaylaştıran bir öğretim aracı olduğu ifade edilmektedir (Jimoyiannis ve Komis, 2001).

Türkiye'de fizik laboratuvar uygulamalarının etkin olarak yapılamadığı dikkate alındığında, öğrencilerin konuyu görselleştirmesi, anlaması ve uygulama yapabilmesine imkan tanıması nedeni ile sanal laboratuar programlarına duyulan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır. Fakat fizik derslerinde bu tür programların uygulanması konusunda liselerde görev yapan öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve daha fazla uygulamalara katılması gerekmektedir. Özellikle sanal laboratuvar programlarının seçilmesi, kullanılması, derste uygulanması, öğrencilerle birlikte çalışılmasında kullanılacak yöntemler ve durum analizlerinin önemi büyüktür. Günümüzde sanal laboratuvar programları, fizik eğitiminde gerçek laboratuvar uygulamalarından önce ve gerçek laboratuvar uygulamaların yerine kullanılmak üzere iki farklı şekilde uygulanmaktadır (Kukkonen, Martikainen ve Keinonen, 1997; Bayrak, Kanlı ve Kandil, 2007; Finkelstein ve diğerleri, 2005; Jaakkola ve Nurmi, 2008; Tanel ve Önder, 2010; Koyunlu-Ünlü Dökme, 2011; Christian, 2001; Karamustafaoğlu, 2005; Michelet vd., 2007). Bu bağlamda yürütülen çalışma kapsamında; hedef kitle, çalışma konusu ve araştırmanın hedefleri dikkate alınarak kullanılacak sanal laboratuvar programının seçiminde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

- Ortaöğretim öğrencileri için (yaş, kültür, vb.) uygun olması,
- Uygulama yapılacak konunun hedeflerini, içeriğini ve deneylerini kapsaması,
- Fiziksel donanımının kullanışlı olması,
- Tasarım özelliklerinin (sembol, buton, renk, şekil, vb.) öğretim programı ile uyumlu olması,
- Kullanışlılık açısından hedef kitleye uygun olması,
- Kullanıcının alışık olduğu standartlara bağlı kalması
- Uygun örnek ve dersler (tutoryaller) içermesi,
- Programın daha önceden benzer çalışmalarda kullanılmış ve tercih edilmiş olması,
- Uzmanlar ve öğretmenler tarafından önerilmesi. Daha önce benzer çalışmalarda kullanılıp faydası ispatlanmış olması.

Liselerde sanal programları uygulayıcı konumdaki öğretmenlerin; uygulama aşamaları, karşılaştıkları problemler, öğrenciler üzerindeki gerçek etkilerini önceki ve sonraki durum ile kıyaslayabilme imkânı, kendini değerlendirme ve yeniliklere uyum sağlama konusundaki gelişimleri yetersiz kalmıştır (Andrews ve Schwarz, 2002; Jensen, Voight, Nejdi ve Olbrich, 2004). Eğitim araştırmacıları ile eğitim uygulayıcıları olan öğretmenlerin algıları arasındaki farklar, eğitim araştırmalarının pratikte karşılık bulmasını zorlaştırmaktadır (Çepni, 2009). Ayrıca öğretmenlerin birçoğu araştırmaları uzmanlaşmak için gerekli görürken, yeni çalışmalardan habersiz, ilgisiz ve uygulamalardan uzak konumda kalmaktadırlar. Fakat, eğitim-öğretimde kaliteyi arttırmak için

öğretmenlerin uygulamaya dönük çalışmaların gerçek ortamlarına aktif katılımı büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, Türkiye'de farklı fiziksel ve sosyal koşullara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim çalışmalarına katılabilmelerini sağlamak için gerekli şartların ve imkânların sağlanması gerekmektedir.

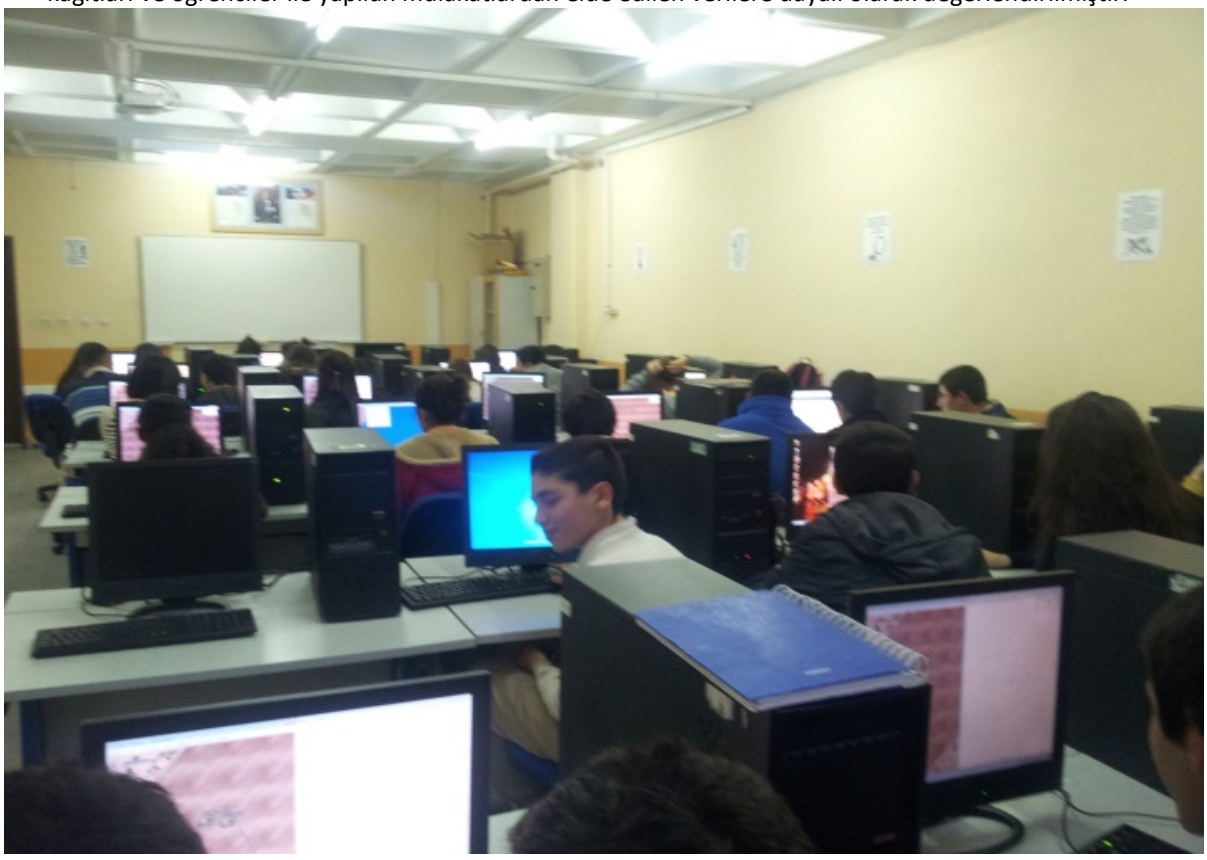
Amaç

Bu araştırmanın amacı, fizik öğretimine yönelik olarak hazırlanan Edison5 ve Crocodile Physics 401 sanal laboratuvar programlarının uygulanma sürecini ve uygulamada karşılaşılan sorunları öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmacının rolünün daha çok önem kazandığı, araştırmacının bizzat yürüttüğü, araştırmanın parçası haline geldiği uygulamalı araştırma yöntemlerinden biri olan aksiyon araştırması uygulanmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın esası, sanal laboratuvar kullanılarak yapılan çalışmaların değerlendirilmesine dayandığından "Uygulamanın Araştırılması" olan aksiyon modeli kullanılmıştır. Bu yöntem, birbirini tamamlayan 4 basamaktan oluşmaktadır (Çepni, 2009): 1- Planlama, 2- Uygulama, 3- Gözlemleme, 4- Yansıtma. Çalışmada dikkate alınan 4 basamak ve yapılan uygulamalar aşağıda sunulmaktadır:

1- Planlama: Fizik öğretim programında farklı sanal laboratuvar programı kullanımına uygun konu seçilmiştir. Uygulamanın yürütüleceği okulun Bilişim Teknolojileri sınıfındaki bilgisayarlara "Elektrik Devreleri" ile ilgili programlar kurulmuştur.
2- Uygulama: Uygulamaya katılan 35 öğrenciden farklı sanal laboratuvar programları kullanarak ikişer saatlik uygulama yapmaları istenmiştir. Her iki uygulama için de benzer etkinlikler düzenlenmiş ve 20 adet bilgisayar yardımıyla farklı şekillerde elektrik devreleri kurarak, akım ve potansiyel farkını ölçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin birçoğu ikişerli gruplar halinde çalışma yaparak, bilgisayar ortamında yaptıkları deney dosyalarını kaydetmişlerdir. Yürütülen uygulama, öğrencilerin kaydettiği dosyalar, kullanılan çalışma kâğıtları ve öğrenciler ile yapılan mülakatlardan elde edilen verilere dayalı olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 1: Sanal laboratuvar uygulamalarının yürütüldüğü sınıf ortamının görüntüsü

3- Gözlemleme: Araştırma kapsamında farklı sanal laboratuvar programı kullanan öğrenciler, okulun bilgisayar öğretmeni tarafından kameraya alınmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler, çalışmanın değerlendirilmesinde dikkate alınmıştır.
4- Yansıtma: Yapılan çalışma sonucu elde edilen veriler, analiz edilerek raporlanmış, gerekli düzeltmeler yapılarak daha sonraki benzer çalışmalarda kullanılmak üzere dosyalanmıştır.

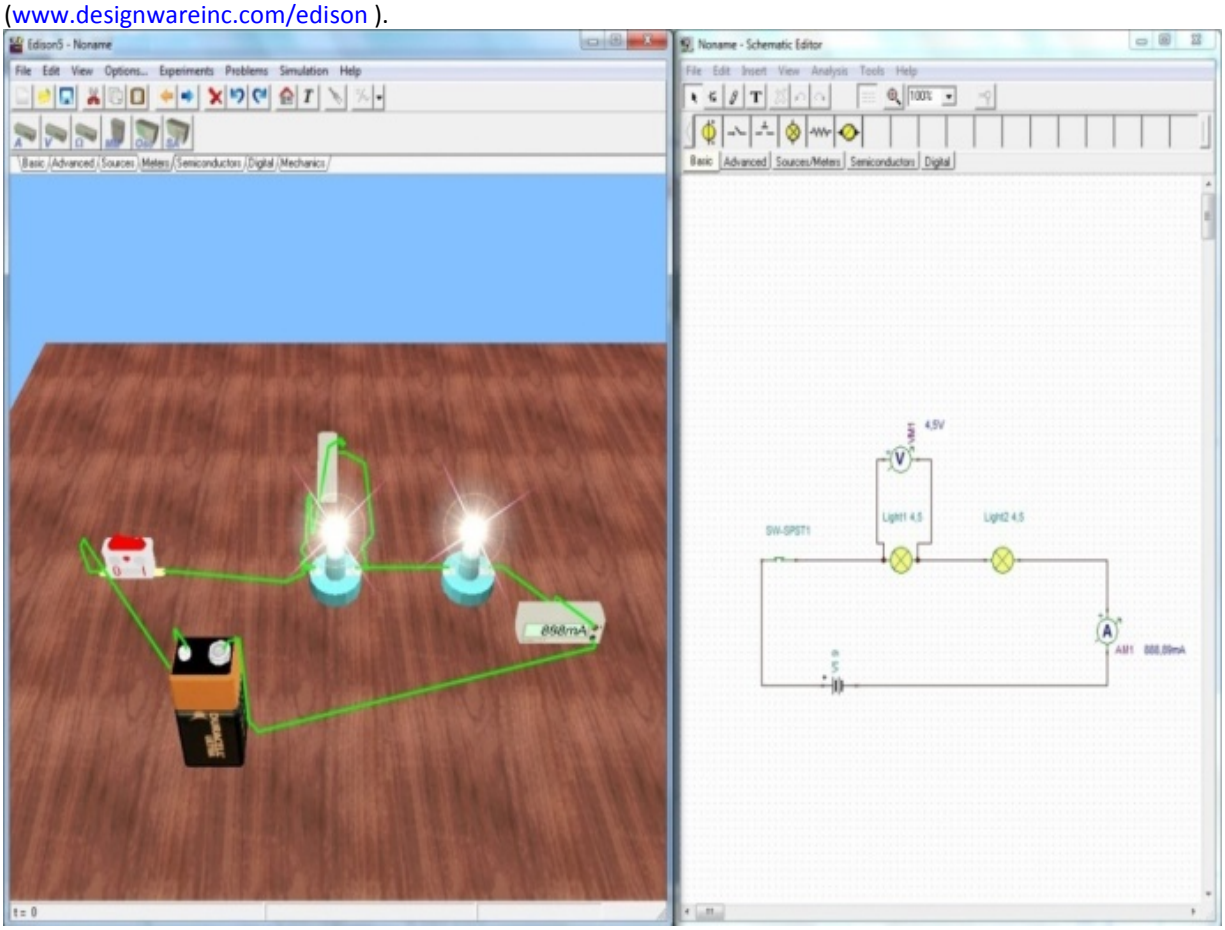
Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim bahar yarıyılında İstanbul Küçükçekmece Orhan Cemal Fersoy Anadolu Lisesi'nde 9. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki uygulamalar, belirtilen okulda görev yapan fizik öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Mülakatlar, uygulamaya katılan 5 istekli öğrenci ile yürütülmüş ve öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 olarak kodlanmıştır.

Araştırmada Kullanılan Sanal Laboratuvar Programları

Araştırmada kullanılan sanal laboratuvar programları ile ilgili temel bilgiler ve ekran görüntüleri aşağıda sunulmaktadır:

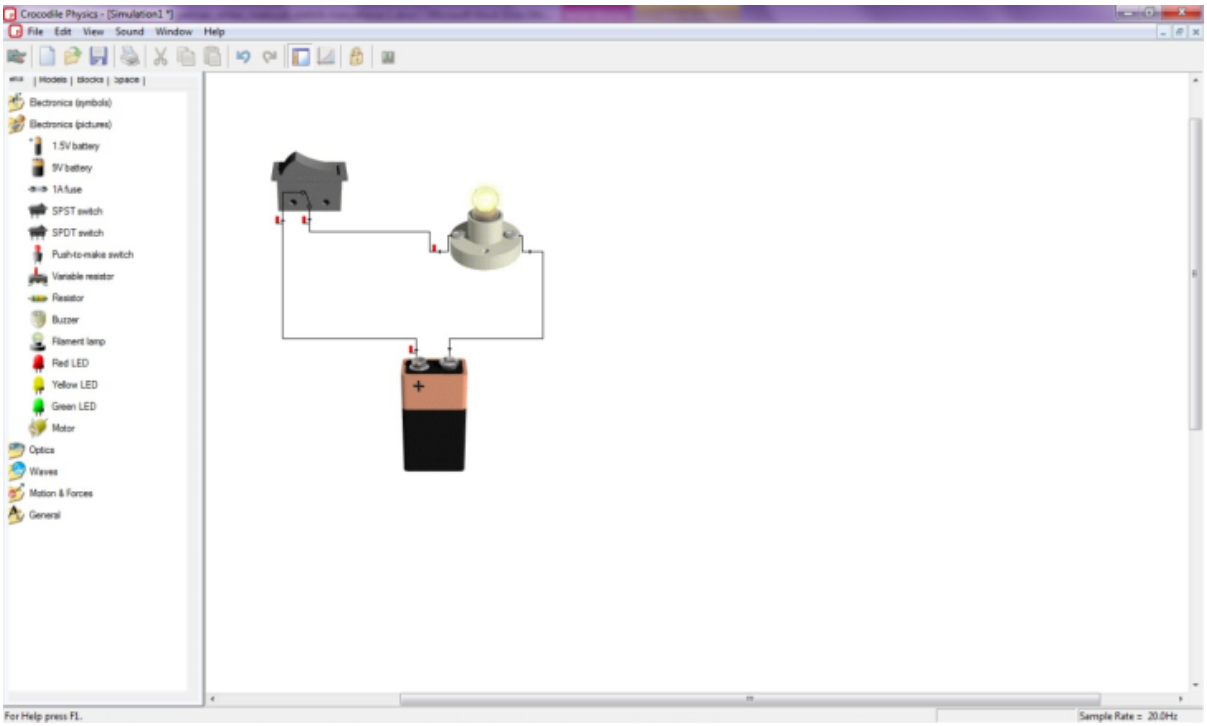
Edison5: Designsoft firması tarafından üretilen, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki fizik programlarındaki "Elektrik-Elektronik" konuları için laboratuvar ortamı sağlayan ücretli bir programdır. Program, bir bilgisayar ağı üzerinde aynı anda çoklu kullanıcıyla çalışma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca kullanıcıya, deneyleri nasıl oluşturacağına yönelik animasyonlar sunmakta, örnek deney ve problem setleri ile çalışabilme imkânı da tanımaktadır. Bu program, gelişen teknolojiye uygun olarak 3-boyutlu görüntü efektine de sahiptir. Oluşturulan devrelerin grafiksel ve gerçek fiziki ortamla olan benzerlikleri gözlemlenebilmektedir (www.designwareinc.com/edison).



Şekil 2: Edison5'e ait ekran görüntüsü

Crocodile Physics 401: İngiliz Crocodile Clips Ltd. firması tarafından oluşturulan fizik konuları (kuvvet, hareket, elektrik, dalga ve optik) için çalışma imkânı sunan ücretli bir sanal laboratuvar programıdır. Kullanıcıya üç

boyutlu nesnelerle istediği devreyi kurabilme, kaydetme, grafiğini oluşturma ve matematiksel analiz imkânı sunmaktadır. Ayrıca örnek ders içerikleri, deney setleri sunması boyutunda da öğretmenler ve öğrenciler için kullanımı kolaydır (http://www.crocodile-clips.com/).



Şekil 3: Crocodile Physics 401'e ait ekran görüntüsü

BULGULAR

Araştırmada kullanılan yöntem ve materyallerden elde edilen bulgular ayrı ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı tarafından uygulamalar boyunca yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır:

- Sınıflar kalabalık olduğundan bilgisayarda gruplar halinde çalışma yapılmak zorunda kalındı,
- Öğrencilere gösterilen örnek devreler dışında, program aracılığıyla istedikleri deney düzeneklerini hazırladılar,
- Program, öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırıp, dersi eğlenceli kıldı,
- Edison5 programında elektrik devresi oluştururken kablo bağlantılarında sorun yaşandığı görüldü,
- Crocodile Physics 401'de devre elemanlarını kablo ile birleştirirken grafik kâğıdı özelliği olan bir zemin kullanılması işlemi kolaylaştırdı,
- Deney düzeneği oluştururken, nesnelere değer atamada problem oluştu,
- Öğrenciler, programda oluşturdukları deney düzeneklerini Edison5'de tornavida ile tamir etmek yerine Crocodile Physics 401'de timsah ile yok etmeyi tercih ettiler,
- Programlar, konuyu görselleştirerek gerçek hayatla bütünleştirdiği için öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırdı,
- Kullanılan programlar, elektrik konusunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağladı,
- Programların nesneleri onarma, ses efekti, nesne menüleri imkânları sunmaları kullanışlılık açısından kolaylık sağladığı tespit edildi,
- Crocodile Physics 401'deki elektrik konusu ile ilgili grafikler yetersiz kaldı, Edison5 üzerinde ampermetre, voltmetre gibi aletler ile konu ile ilgili daha fazla deney malzemesi sunduğu için beğeni topladı,

- Edison5 programı, kullanışlılığındaki zorluk ve örnek sayısındaki yetersizlik nedeniyle öğrencilerde isteksizlik oluşturdu,
- Crocodile Physics 401 ile yürütülen uygulamalardaki öğrencilerin, derse katılımı ve uygulamalardaki başarısı, Edison4 kullanan gruba göre daha üst düzeyde gerçekleşti,
- Crocodile Physics 401 ile yürütülen uygulamalardaki öğrencilerin, oluşturdukları elektrik devrelerinde düzeltme yapmak için timsah resmini kullanmaları, Edison5'deki tornavida kullanmaktan daha keyifli geldi,
- Öğrenciler, verilen boş zamanlarda farklı deney düzenekleri oluşturdu.

Öğrenci Mülakatlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğrenciler ile yürütülen mülakatlardan elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır:

- Sanal laboratuvar ortamında yürüttükleri uygulamalarda öğrendikleri bilgilerini gerçek hayata uyarlayabildiklerini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5),
- Eğlenceli ses efektlerinin kullanımından hoşlandıklarını (Ö2, Ö3),
- Sanal laboratuvar ortamında yürüttükleri uygulamalar ile konunun daha anlaşılır kılındığını (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5),
- Edison5'de nesneleri birleştirmede problem yaşadıklarını (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5),
- Sınıfın kalabalık olması ve bilgisayar yetersizliğinden dolayı gruplar halinde uygulama yapmak zorunda kalmalarının, bazı öğrencilerin tam olarak etkinlikleri yapamamalarına neden olduğunu (Ö1, Ö2),
- Edison5 programının uygulanma sürecinde mouse (fare)yi rahat kullanamadıklarını (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)ifade etmişlerdir.
- Bazı öğrenciler (Ö2, Ö3) elektrik devresinde düzeltme yapmak için timsah resmi kullanmanın daha iyi olduğunu belirtse de, diğerleri Edison5'deki gibi tornavida kullanmayı daha gerçekçi bulmuşlardır.

Öğrenci Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere dağıtılan çalışma yaprakları ve bilgisayarlara kayıt edilen dosyalardan elde edilen veriler ile ilgili bulgular aşağıda sunulmaktadır:

- Oluşturulan deney sayısı ve çeşitliliği beklenenden daha fazladır.
- Oluşturulan deney düzenekleri, öğrencilerin neler düşündüklerinin hatta sahip oldukları zihinsel modellerinin bir göstergesidir. Böylelikle öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin gelişimi hakkında değerlendirme fırsatı sunmuştur. Vosniadou(1994), Ünal ve Ergin (2006), Jabot ve Henry (2004) tarafından yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin oluşturdukları deney düzenekleri, sahip oldukları kavramları anlama ve bunların zamanla nasıl değiştiğini takip ederek açıklama imkânı sunma açısından değerlendirme imkânı sağlamaktadır.
- Edison5 programı kullanılarak oluşturulan elektrik devresinde kablo karışıklığı dikkat çekmektedir. Mouse (fare) kullanımında problem yaşandığı görülmektedir.
- Edison5 programı ile hazırlanan dosya sayısı, Crocodile Physics 401 ile hazırlanandan daha az sayıdadır.
- Crocodile Physics 401 ile oluşturulan elektrik devreleri, diğer programa göre daha kısıtlayıcı (düğüm noktasına 2'den fazla bağlantıya izin vermemesi gibi) bir ortam sunduğundan paralel devre oluşturmada da sınırlamalar getirmiştir. İki koldan daha fazla paralel devre oluşturamadıkları belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, fizik öğretiminde sanal laboratuvar programlarının kullanım sürecinde dikkate alınması gereken özellikler aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Öğretmenlerin, eğitim araştırmalarına daha fazla katılması sağlanarak doğal ortamda ölçme-değerlendirme yapılmalıdır.
- Sanal laboratuvarlar, teorik konu ile gerçek olaylar arasındaki ilişkiyi anlamalarında birer köprü görevini görmektedir. Öğrencilerin derse ilgi ve merakını arttıran etkileşimli bilgisayar programları olduğundan öğretim sürecindeki kullanımı arttırılmalıdır. Bu sonuç, Arvind ve Heard (2010)'ün çalışmalarını destekler niteliktedir.
- Elektrik konusuyla ilgili olarak kullanılması planlanan sanal laboratuvar programlarının matematiksel formüller ve analizler içermesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenci kendi modelini hem görsel olarak oluşturabilmekte ve sonuçlandırmakta hem de matematiksel sonuçlarını görerek analiz edebilmektedir. Bu

durum, öğrenciler için kavram yanılgılarını düzeltmede, öğretmenler için de öğrenciyi değerlendirmede faydalı olmaktadır. Elde edilen bu sonuç, Michelet, Adam ve Luengo (2007)'nun yaptıkları çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

- Kullanıcıya belirli kalıplar doğrultusunda uygulama yapma imkânı sunması yerine, açık kaynak kodlu olup kullanıcıya özgürce çalışma imkânı sunması gerekmektedir. Bu sonuç, Baser (2006) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile de uyum içindedir.
- Uygulamalar sırasında teknik sorunlar ile karşılaşıldığından dolayı, öğretmen ve öğrencilerin sanal laboratuvar programlarını kullanım sürecinde sorun yaşamamaları için gerekli teknolojik alt yapının düzenlenmesi gerekmektedir.
- Farenin rahatça kullanılamadığı ve menülere ulaşılamayan çalışmalarda, uygulama sayısında azalma ve öğrencilerde isteksizlik oluşmaktadır. Bu durumda, kullanılacak sanal laboratuvar programı, öğrencilerin aşina olduğu standartlara (teknik alt yapı ve tasarım özellikleri) uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin sanal laboratuvar programlarını kullanırken kendi başlarına istedikleri deneyleri yapabilmeleri ve programı serbestçe kullanabilmeleri için süre verilmelidir.
- Teknik alt yapı yetersizliğinin yürütülen uygulamaların veriminin düşmesine neden olduğu dikkate alınarak, farklı sanal laboratuvar programları kullanılarak teknik alt yapısı yeterli düzeydeki sınıflarda yürütülen çalışmaya benzer nitelikteki çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrenciler, sanal laboratuvar uygulamaları öncesinde dersin hedefleri, yapılacak etkinlikler ve işleniş biçimi hakkında bilgilendirilmelidirler. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilere sanal laboratuvar programının kullanışlılık eğitimi verilmelidir.
- Öğrencilere sanal laboratuvar programında gördükleri ve tasarladıkları ortamların, gerçeğin daha basite indirgenmiş biçiminde olduğu belirtilmelidir. Olaylarda geçen zamanın gerçek hayattaki zamanla eşdeğer olmadığı ifade edilmelidir.
- Sanal laboratuvar programlarının tamamıyla gerçek fizik laboratuvar programlarının yerini almaktan ziyade, gerçek fizik laboratuvar programına bir destek olarak kullanılması gerekmektedir. Bu sonuç, Kukkonen, Martikainen ve Keinonen, (1997), Tanel ve Önder (2010), Koyunlu-Ünlü Dökme (2011) tarafından da desteklenmektedir.
- Öğretim sürecine yönelik ölçme ve değerlendirmede kullanılacak en önemli yardımcı materyaller yazılı kaynaklardır. Bilgisayar ortamında tasarlanan ve kullanıcının serbestçe hareket edebileceği bu bilgisayar programlarında gerçek bir ölçme değerlendirme yapmak zordur. Fakat bu tür programlar ile oluşturulan uygulama dosyaları ile öğrencilerin zihinsel modellerini belirleyerek değerlendirme yapmak mümkün olabileceği görülmüştür. Teodoro (1998)'nun yapmış olduğu çalışmada, bu görüşü destekler niteliktedir.
- Öğretmenler, sanal laboratuvar programlarının kullanımı, ders ile bütünleştirilmesi ve öğrencilerin programı kullanarak yaptıkları çalışmalar hakkında bilinçli olmalıdır.

KAYNAKÇA

Andrews, T. and Schwarz, G. (2002). Preparing Students for the Virtual Organization: An Evaluation of Learning With Virtual Learning Technologies. *Educational Technology&Society*, 5(3) ISSN 1436-4522.

Arvind, V.R. and Heard, J.W. (2010). Physics by simulation: Teaching circular motion using applets. *Latin American Journal of Physics Education*, 4(1), 35-39.

Baser, M. (2006). Effects of Conceptual Change and Traditional Confirmatory Simulations on Pre-Service Teachers' Understanding of Direct Current Circuits, *Journal of Science Education and Technology*.15, 367–381 [doi:10.1007/s10956-006-9025-3].

Baser, M. (2006). Effects of Conceptual Change and Traditional Confirmatory Simulations on Pre-Service Teachers' Understanding of Direct Current Circuits, *Journal of Science Education and Technology*.15, 367–381 [doi:10.1007/s10956-006-9025-3].

Bozkurt, E. (2008). Fizik Eğitiminde Hazırlanan Bir Sanal Laboratuvar Uygulamasının Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik Eğitiminde Sanal Laboratuvar, Geleneksel Laboratuvarın Yerini Tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89 -100.

Çepni, S. (2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (4. Baskı). Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.

Finkelstein, N., Adams, W. K., Keller, C. J., Kohl, P. B., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S. and Reid, S. (2005) When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment, *Physics Education Research 1 010103*. Retrieved on January 15, 2007 from http://prstper.aps.org/abstract/PRSTPER/v1/i1/e010103

Jabot, M. and Henry, D. (2007). Mental models of elementary and middle school students in analyzing simple battery and bulb circuits. *School Science and Mathematics*, 107(1), 371-381 // g6, P, E, CIRC.

Jensen, N., Voight, G., Nejdl, W. and Olbrich, S. (2004). "Development of a Virtual Laboratory System for Science Education", http://imej.wfu.edu/articles/2004/2/03/index.asp.

Jimoyiannis, A. and Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: a case study on students'understanding of trajectory motion. *Computer and Education*, 36, 183-204.

Karagöz, Ö. and Özdener, N. (2007). *Effect of Virtual Lab Software Used in Physics Courses on Students' Success in Case of Their use With Different Teaching Methods*. 7th International Education Technology Conference: Educational Technology for Innovation and Change in Education. Nicosia, North Cyprus.

Koyunlu-Ünlü, Z.and Dökme, İ. (October 2011). TheEffect of Combining Analogy-Based Simulation and Laboratory Activities on Turkish Elementary School Students' Understanding of Simple Electric Circuits, *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* 10(4)p.320-329.

Kukkonen, J., Martikainen, T. and Keinonen, T. (1997). Simulation of Electrical Circuit in Instruction by Fifth Grders, VccSSe-Virtual Community Collaborating Space forScience Education, Socrates.

Michelet S., Adam J.M. and Luengo V. (2007). *Adaptive learning scenarios for detection of misconceptions about electricity and remediation*. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 2(1), EBSCO.

Tanel, Z. ve Önder, F., Diyot Konularına İlişkin Bilgisayar Simülasyonları Kullanımının Öğrencilerin Laboratuvar Başarısına Etkisi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 23-25 Eylül (2010), p. 2010.

Teodoro, V. D. (1998). From formulaeto conceptual experiments: interactive modelling in the physical sciences and in mathematics. In: *Internatıonal Colos Conference New Network-Based Medıa In Educatıon*, 1998, Maribor, Eslovênia. [S.l.: s.n.], p. 13-22.

Ünal, G. ve Ergin, Ö.(2006). Fen Eğitimi ve Modeller, *Milli Eğitim dergisi*, 171, 188-196.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change*, Learning and Instruction*, 4, 45-69.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Haziran 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 44 ISSN: 2146-9199

5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN VE OKUL KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Fehime Nihal Kuyumcu
İstanbul Üniversitesi
nihal.kuyumcu@istanbul.edu.tr

Araş. Gör. Dr. İsmail Özsarı
İstanbul Üniversitesi
ismailozsari@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin "öğretmen" ve "okul" kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek ve analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Batman ve İstanbul ilindeki üç devlet okulunda öğrenim gören 111'i kız, 119'u erkek toplam 230 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında "Okul …'a benzer çünkü …" ve "Öğretmen …'a benzer çünkü ..." ibarelerinin yer aldığı formlar kullanılmıştır. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmış ve veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin "okul" kavramına ilişkin çoğunluğunun olumlu, somut ve cansız; "öğretmen" kavramına ilişkin ise olumlu, somut ve canlı metaforlar ürettikleri görülmüştür. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul kavramını baskıcı bir ortam olarak algılamaları yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul, öğretmen, algı, metafor.

AN EVALUATION OF THE 5. AND 6. GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS ON THE CONCEPTS OF TEACHER AND SCHOOL

Abstract

The purpose of the study is to identify and analyze the secondary school students' perceptions over the concepts of "teacher" and "school" through metaphors. The study is comprised of 230 students 111 female and 119 male, studying at 3 state schools in Batman and İstanbul provinces at 5th and 6th grades. In collecting the data of the research, forms? are used, in which complete-the-sentence statements such as "School is similar to ... because ...", and "... Teacher is similar to … because ..." are given. Phenomenology research design is applied for the study and the data are analyzed using content analysis technique. The findings of the research reveal that the majority of the students produce positive, concrete and inanimate metaphors for the concept of "school"; and positive, concrete and vivid metaphors for the "teacher" concept. The research findings also reveal that there is a significant difference that when compared to the female students male students perceive school as a repressive environment.

Keywords: School, teacher, perception, metaphor

GİRİŞ

Baş döndürücü bir hızla teknolojinin ilerlediği ve kolay ulaşılır olduğu günümüz dünyasında bu hızdan, biz yetişkinlerden daha çok çocuklarımızın etkilendiği bir gerçek. Çocuklar sıradan bir cep telefonunun bile birçok olanaklar sunduğu, televizyon, internet, tablet bilgisayarlarla çevrili ve küreselleşmenin bütün etkilerine tanık oldukları bir dünyada yaşıyorlar ve bu dünyanın yarattığı sanal ortamı paylaşıyorlar.

Her makine, bir düşünce ya da düşünceler birikimidir ve toplumsal ihtiyaçlardan doğar. Her yeni buluş, her yeni alet içinden çıktığı toplumun yapısını yeniden üreterek değiştirir, dönüştürür (Postman, 1995: 36). Mc Luhan (2001) fonetik alfabe ile başlayan ve matbaanın icadıyla devam eden süreçte, insanlığın birçok açılardan değişime uğradığını ve fonetik alfabenin insanı kulağın büyülü dünyasından, tarafsız görsel dünyaya taşıdığından söz eder. Teknolojik yayılmadan kaynaklanan, yetiler arasındaki bölünme ya da duyulardan birinin daha az kullanımı kültür başkalaşımlarının temelini oluşturur. İster alfabe, ister radyo, yeni bir teknolojinin başlangıcını yaşayanlar en belirgin tepkileri gösterirler. Çünkü göz ya da kulağın teknolojik genişlemesinin hemen ortaya çıkardığı yeni duyusal oranlar, insanlara yepyeni bir dünya sunar. Harfler gibi araçların da içselleştirilmesi, duyularımız arasındaki oranı değiştirir ve zihinsel süreçleri farklılaştırır. Dünya, büyük bir İskenderiye kütüphanesine doğru evrilecek yerde, çocuklar için bilim-kurgu ürünlerinde olduğu gibi bir bilgisayara, elektronik bir beyne dönüşmüştür ve dönüşmeye devam etmektedir. Sonuç olarak okumaktan çok seyredilen bir dünyada, büyük bir hız içinde ve büyük bir görüntü bombardımanı altında yaşıyoruz.

Diğer yandan çocuk doğduğu andan itibaren çevresinden etkilenerek, gelişimini sürdürür ve tamamlar. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemi, çocuğun çevresinden en çok etkilediği dönemdir; çocuğu etkileyen sosyal ve çevresel faktörler onun fiziksel ve zihinsel ve kişilik gelişimini de doğru orantılı olarak etkiler. Çoğu zaman vaktinin büyük bir kısmını okulda geçirdiği 6-12 yaş arasındaki dönemde çocukların fiziksel, motor ve bilişsel gelişimleri ve sosyal becerileri artarak onların daha bağımsız olmalarına yardım eder (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007: 15). Freud, kişilik gelişiminde erken çocukluk yıllarındaki yaşantılarının önemine değinerek bu dönemin normal süreçte devam etmesi için gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ifade eder. Freud kuramını daha çok kişinin cinsel gelişimi ile ilişkilendirir ve kişilik gelişiminin 6 yaş civarında şekillendiğini ileri sürer. Ericson ise kişilik gelişimini kişinin sosyal gelişimi ile ilişkilendirerek yaşamı boyunca devam ettiğini söyler (Gander ve Gardiner, 1995).

Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, ailesi ile olumlu, sağlıklı ve güçlü bir duygusal bağ kurması, başkalarından yakınlık bekleme eğilimi ve bireyin kendisini güvende hissetmesi açısından önemli bir noktadır. Yaşamın erken dönemlerinde belirlenmeye başlayan ve süreklilik gösterdiği düşünülen bağlanma, kişinin diğer insanlarla ilişki kurma biçimini şekillendirmesi açısından önemlidir. İlkokula başlayan bir çocuğun ailesinden, evinden sonra karşılaştığı öğretmeni, arkadaşları ile kurduğu iletişim, duyduğu güven onun akademik başarısını etkilediği kadar kişilik gelişiminde de olumlu yönde etkili olacaktır. Öğretmenini annesinden sonra gördüğü ikinci önemli kişi olarak anne gibi görmesi kaynaklara göre olumlu karşılanmaktadır. Bağlanma ile ilgili ilk araştırmaları John Bowlby ve arkadaşları yapmışlardır. Bowlby 'e göre anne ve çocuklar arasında kurulan güvenli bir bağlanma ilişkisi çocuğa sağlıklı psikolojik gelişim olanağı sağlar. Bowlby, yanlış gelişmiş ya da dönem dönem kesintilere uğramış bağlanma ilişkilerinin kişilik problemlerine ve zihinsel hastalıklara yol açacağını iddia eder (Bretherton, 1992: 28'den aktaran Özdemir ve diğ., 2012). Bağlanma kuramına göre insan hayatı için bağlanmanın üç temel işlevi vardır; dünyayı keşfederken geri dönülebilecek güvenli bir liman olma, fiziksel gereksinimleri karşılama, hayata dair bir güvenlik duygusu geliştirebilme şansı (Bildik ve Özbaran, 2006). Bowlby, bu gereksinimler yeterli düzeyde karşılanmadığı takdirde, çocukta oluşan özbenlik algısıyla bağlantılı olarak patoloji gelişebileceğini öne sürer (Tüzün ve Sayar, 2006).

Eğitim, toplumun var olma sürecinde bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın en temel yapı taşlarını oluşturur. Özellikle temel eğitim, bireyi yaşama hazırlayan, bireyin toplumla uyumunu sağlayan, gelecekle birey arasında bir köprü görevi yapan en önemli unsurlar arasındadır (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014: 603). Temel eğitim, her yurttaşa yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine, felsefelerine uyum sağlamada; üretken ve tutumlu olmada temel yeterlikleri, alışkanlıkları kazandıran bir eğitimdir (Adem, 2001'den aktaran Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014). Ancak iyi bir temel eğitim sayesinde birey, yaşamına anlam katar, mutlu ve huzurlu olabilir, geleceğin inşasında mutlu, refah düzeyi ve yaşam standartları yüksek toplumlar oluşabilir.

Eğitim sisteminin başlıca öğelerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğrencinin doğrudan ilişkide olduğu öğretmen en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse

hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşır (Şişman, 2007: 189).

Bu kuramlar ve bilgiler ışığında çocuğun ailesiyle, arkadaşlarıyla okulu ve öğretmenleriyle kurduğu iletişim biçiminin onun gelecekteki yaşamını da etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Hızla değişen ve gelişen dünyada, Milli Eğitim sistemi içinde okullar, bu beklentileri ne kadar karşılıyor? Sistem, bir yandan çocuğun kişisel gelişimini dikkate alacak, teknolojinin yeniden ürettiği çocuklar için programlar oluşturacak ve fiziksel koşulları çağın gereklerine göre düzenleyecek; diğer yandan hizmet içi eğitimlerle bu kadar kısa sürede değişen çocukluğun karşısında öğretmenlik mesleğini yeniden inşa edecek. Çoğunlukla zorlu yaşam koşulları ve ekonomik sorunlar arasında sıkışmış eğitimci, fırsat eşitliği konusunda ciddi kaygıları olan veliler ve giderek her yıl getirilen yeni düzenlemelerle yap-boz tahtasına dönüştürülen Milli Eğitim politikalarının ciddi anlamda sorgulanması, öz eleştiri getirilmesi kaçınılmazdır. Bütün bu sorunların karşısında çocuk zincirin hangi halkasını oluşturduğu sorgulanmalı ve geleceğin inşasında öğrencilerin okula ve öğretmenlere yüklediği anlam araştırılmalıdır.

Metafor Türk Dil Kurumu sözlüğünde mecaz olarak açıklanmaktadır. Mecazın karşılığına baktığımızda ise “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan sözler” olarak ifade edilmektedir. Ancak görülüyor ki “gerçek anlamından başka anlamda kullanılan derken”, kullanılan sözcükler kavramlar gönderme alanları bağlamında olumlu ya da olumsuz olarak bilgi ve benzetmede bir pekiştireç görevi görmektedir. Bu yönüyle kullanılan metaforlar aslında bizim kişisel deneyimlerimize de dayanır (Lakoff, 1992: 200). Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, tecrübelerin de dilidir (Miller, 1987’den aktaran Saban, 2004).

Diğer yandan, İngilizce “metaphor” sözcüğüne karşılık gelen ve Türkçe’de mecaz, benzetme, eğretileme gibi farklı kavramların yerine kullanılan metafor, son dönemlerde nitel araştırmaların en önemli veri toplama araçlarından birini oluşturmaktadır. Metafor, dilin sembolik amaçlı kullanımına bağlı olarak bir kavram veya durumu başka bir kavramla, bir durumla ifade etme biçiminde tanımlanabilir. Metaforlar üzerine, sosyal bilimlerin değişik disiplinlerinde 1980’lerden beri çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmaların bir kısmı eğitim ile ilgilidir. Eğitimde metaforlardan planlama, eğitim programı geliştirme, öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede yararlanılabilir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki algılarını belirlemede de metaforlardan yararlanılmaktadır (Köstereliođlu ve Aydın, 2014).

Dil ile düşüncelerimizi ifade ederiz ve bu ifade sürecinde dile getirdiğimiz mecazlar (metaforlar) bizim ifade etmekte güçlük çektiğimiz anlamları da açıklaması açısından önemlidir. Metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004).

Metaforların genellikle günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret oldukları düşünülür ancak onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar. Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir.(Morgan, 1998’den aktaran Öztürk, 2007).

Metaforlar günümüzde, bir söz sanatı olarak bilinmekle birlikte, metafor kullanımı genel anlamda insanların dünyayı kavrayışına yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre metaforik düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998’den aktaran Saban, 2004).

Bununla birlikte metafor, soyut düşünmenin ve soyut olayları kavramanın arkasındaki başlıca mekanizmadır. Metaforları sadece dolaylı anlatımı hedefleyen sözel ifadeler olarak gören geleneksel bakış açısının aksine; çağdaş yaklaşımlar metaforları kavramsal sistemin önemli ve bütünleyici bir parçası olarak görmektedirler. Mecazlı anlatım biçimi metaforlara şiirsi bir görünüm verse de, bu şiirsi anlatım ham sübjektif duygulara değil, aksine insanın gerçeklerinden etkili bir bileşene karşılık gelmektedir. Bu yönüyle metaforlar, psikolojik danışmanların, danışanın içsel dünyasına daha çabuk etkili bir biçimde girmesini sağlayarak terapist-danışan

işbirliğini hızlandırıp kuvvetlendiren terapötik araçlar olarak (Karaırmak ve Güloğlu, 2012) psikolojik yardım süreçlerindeki yerini almıştır.

Terapötik diyaloğun parçası olan metaforlar öznel gerçekliği doğrudan yansıttığı için yapılandırmacı yaklaşımlar içinde önem kazanmıştır. Yaşantılardan kazanılan kişiye özgü bilgiler metaforlar aracılığıyla soyut olarak kavramsal sisteme yerleştirilir. Kavramsal metafor sistemi çoğunlukla bilinçdışında otomatik olarak oluşur ve birey dili kullandığı gibi farkına varmadan kavramsal metafor sistemini kullanır. Freud ve Jung'dan beri psikolojik danışmada metaforik dil kullanımı terapötik değeri olan önemli bir araç olarak görülmektedir. Danışanın kendini açmasını kolaylaştıran metaforlar zenginleştirici bir öğrenme kaynağı olarak terapötik çalışma uyumunu geliştirir ve işbirliğini destekler (Piştof ve Şanlı, 2013).

Dil ve düşünme ilişkisi her zaman üstünde düşünülen, araştırılan konular olmuştur. Dil, literal dil ve non-literal dil olarak basitçe ikiye ayrılabilir. Literal dil, düz dil bir söz diziminin doğrudan ifade ettiği ilk anlamı için kullanılırken, non- literal/figüratif dil içerdiği söz diziminin ötesinde farklı anlamları ifade eden dil yapılarına karşılık gelir. Felsefe, psikoloji, linguistik, kognitif bilim ve sinirbilim gibi pek çok alan non-literal dil ile ilgilenmiştir. Ancak non-literal dil ile ilgili olan çalışmaların önemli bir kısmı günümüzde metafor üzerinden yürütülmektedir (Lakoff, 1992'den aktaran Hanoğlu, 2015).

Dilin ve sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda bireylerin iç dünyalarına ait duygu ve düşüncelerin anlamı metaforlar aracılığıyla dış dünyaya taşınmaktadır. Metafor soyut düşünmenin ve soyut olayları kavramanın arkasındaki başlıca mekanizmadır. Metaforları sadece dolaylı anlatımı hedefleyen sözel ifadeler olarak gören geleneksel bakış açısının aksine, çağdaş yaklaşımlar metaforları kavramsal sistemin önemli ve bütünleyici bir parçası olarak görmektedirler.

İnsanı anlamanın ve yaşantının ayrılmaz bir parçası olarak görülen kavramsal metaforlar düşünme, mantıksal çıkarsama, yorumlama, hayal etme, akıl yürütme gibi bilişsel etkinliklerle yakından ilgilidir (Lakoff ve Johnson, 1980'den aktaran Karaırmak ve Güloğlu, 2012: 212).

Elimizde bulunan tüm bu verilerden hareket ederek hızla gelişmekte olan dünyamızda öğrenciler okul ve öğretmen kavramlarını nasıl algılamaktalar? Bu algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarabilir miyiz? Bu noktadan hareket ederek araştırmanın amacı,

- Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin "öğretmen" ve "okul" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- Okul ve öğretmen kavramlarına ilişkin üretilen metaforların kategorileri, cinsiyete ve sınıf (5. ve 6. sınıf) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okul ve öğretmen kavramlarına ilişkin metaforlarını belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilimde, farkında olunan fakat tam olarak da kavranamayan olguların ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılmasına odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013'ten aktaran Ogurlu, Öpengin ve Hızlı, 2015). Araştırmanın deseni araştırmanın doğasına uygun olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu elverişli örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Batman ve İstanbul ilindeki üç devlet okulunda öğrenim gören 111'i kız, 119'u erkek olmak üzere toplam 230 tane beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin okul ve öğretmen kavramına ilişkin alglarını incelemek için; 'Okul ……. benzer, çünkü ……' ve 'Öğretmen……. benzer, çünkü ……' cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış olarak

verilen bu türlü ifadeler metafor araştırmalarında veri toplama aracı olarak sıkça kullanılmıştır (Saban, 2004, 2008, 2009 ve Inbar, 1996'dan aktaran Ogurlu ve diğ., 2015).

Öğrencilere yukarıdaki ifadelerin yazılı olduğu boş bir form verilmiş ve öğrencilerden doldurmaları istenmiştir. Yönerge olarak öğretmen ve okul kavramları onlar için ne ifade ediyorsa o şekilde ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizine göre birbirine benzer olan veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu verilerin yorumlanması ve kavramların bir araya getirilmesi içerikte yer alan katılımcılara ait verilere göre değişkenlik göstermektedir.

Araştırmada 230 adet öğrenciye ait formlar incelenmiş ve aralarından 7 tane öğrenciye ait formda eksikler bulunduğu için bu 7 öğrenci elenerek, 223 öğrenci üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin okul ve öğretmen kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması dört basamakta gerçekleştirilmiştir.

(a) Uygulama basamağı

Bu süreçte literatür çalışmaları ışığında formlar hazırlanmış ve sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmanın geçerliği ve güvenirliği açısından mümkün olduğunca öğrencilere yönlendirici açıklamalar yerine sadece formda yer alan ifadelerin onlar için ne anlama geldiğini düşünerek doldurmaları istenmiştir.

(b) Metaforları derleme basamağı

Formlar öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra öğrencilerin ürettikleri tüm metaforlar cinsiyet ve sınıf değişkenine göre kodlanarak derlenmiştir. Metaforların sayıları belirlenirken Microsoft Excel Office programından yararlanılmış ve aynı metaforlar, benzer metaforlar, farklı metaforlar birbirinden ayıklanmıştır.

(c) Kavramsal kategori geliştirme basamağı

Bu aşamada okul kavramı ve öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforlar ortak özelliklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Kategorilere ayrılırken öğrencilerin formlarında yer alan "çünkü" ibaresinden sonraki açıklamalar da dikkate alınmıştır. Örneğin bazı metaforlar kavram olarak olumlu izlenim oluştursa da öğrencinin açıklamasından aslında olumsuz bir anlamda kullandığı görülmektedir.

İlk etapta sayıca fazla olan kategoriler birbiriyle örtüşen noktalardan hareket ederek aynı çatı altından toplanmış ve okul kavramı için de öğretmen kavramı için de 6 adet farklı kategori belirlenmiştir. Bu aşamanın sonunda her metafor net olarak bir kategoriye yerleştirilmiştir.

(d) Geçerlik ve güvenirliği sağlama basamağı

Kategoriler ve kategorilere ait kavramlar araştırmacılar tarafından belirlendikten sonra çalışmanın geçerliği ve güvenirliği açısından farklı uzman görüşüne de başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası okul kavramı için 4 adet, öğretmen kavramı için ise 5 adet metaforun farklı kategorilerde olabileceği görülmüştür. Metafor araştırmaları ele alındığında genel olarak kabul gören Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) uygulanmaktadır. Okul kavramı için: 64 Metafor (4 görüş ayrılığı): 60 / 60+4 X 100 = % 93.75 ve öğretmen kavramı için: 70 metafor (5 görüş ayrılığı) : 65 / 65+5 X 100 = % 92.85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin güvenirlik açısından % 90 üzerinde olması beklenmektedir ve elde edilen değerler çalışmanın güvenilir olduğu göstermektedir.

Çalışmada kullanılan formlardan elde edilen metaforların derlenmesi, kategorilere ayrılması ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarının tamamlanmasından sonra elde edilen veriler; cinsiyet ve sınıf (5.-6. Sınıf) değişkenine; ve metaforların soyut-somut, olumlu-olumsuz ve canlı-cansız oluşlarına göre kategorilere ayrılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin okul ve öğretmenlere ilişkin ürettikleri metaforlara ait veriler tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma grubunun cinsiyet, il ve sınıf değişkenine göre yüzdelik frekans tabloları; okul ve öğretmen kavramının öğrenci algılarına göre olumlu-olumsuz, canlı-cansız ve soyut-somut oluşlarına göre oluşan yüzdelik frekans tabloları; okul ve öğretmen kavramına ilişkin kategorilerin frekans ve yüzde değerleri ve kategorilere ait öğrencilerin yanıtlarından örnekler verilmiştir. Son bölümde ise bu kavramlara ait metaforların kategorilerine ilişkin sınıf veya cinsiyet değişkenine göre farklılık oluşup oluşmadığına dair bulgular verilmiştir.

Frekans ve Yüzde Tabloları

Tablo 1: İl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Batman	104	46,6	46,6	46,6
İstanbul	119	53,4	53,4	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubu öğrencileri 104'ü (%46,6) Batman ve 119'u (%53,4) İstanbul illerinden olmak üzere toplam 223 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2: Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
5. Sınıf	137	61,4	61,4	61,4
6. Sınıf	86	38,6	38,6	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, çalışma grubu öğrencileri 137'si (%61,4) 5. Sınıf ve 86'sı (%38,6) 6. Sınıf olmak üzere toplam 223 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Kız	110	49,3	49,3	49,3
Erkek	113	50,7	50,7	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, çalışma grubu öğrencileri 110'u (%49,3) kız ve 113'ü (%50,7) erkek olmak üzere toplam 223 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4: Okul Kavramına İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Olumlu	179	80,3	80,3	80,3
Olumsuz	44	19,7	19,7	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Somut	171	76,7	76,7	76,7
Soyut	52	23,3	23,3	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Canlı	7	3,1	3,1	3,1
Cansız	216	96,9	96,9	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde;

- 179'u (%80,3) olumlu, 44'ü (%19,7) olumsuz,
- 171'i (%76,7) somut, 52'si (%23,3) soyut,
- 7'si (%3,1) canlı, 216'sı (%96,9) cansız metaforlar ürettikleri görülmektedir.

Tablo 5: Okul Kavramına İlişkin Kategorilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Eğitici-Öğretici	59	26,5	26,5	26,5
Güzel-Sıcak	23	10,3	10,3	36,8
Rahatsız Edici	27	12,1	12,1	48,9
Baskıcı	9	4,0	4,0	52,9
Kavramsal	7	3,1	3,1	56,1
Ev Ortamı	98	43,9	43,9	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri incelendiğinde; 59'u (%26,5) Eğitici-Öğretici, 23'ü (%10,3) Rahat-Sıcak, 27'si (%12,1) Rahatsız Edici, 9'u (%4) Baskıcı, 7'si (%3,1) Kavramsal ve 98'i (%43,9) Ev Ortamı şeklinde kategorilere ayrıldıkları görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Olumlu	199	89,2	89,2	89,2
Olumsuz	24	10,8	10,8	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Somut	204	91,5	91,5	91,5
Soyut	19	8,5	8,5	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Canlı	194	87,0	87,0	87,0
Cansız	29	13,0	13,0	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde;

- 199'u (%89,2) olumlu, 24'ü (%10,8) olumsuz,
- 204'ü (%91,5) somut, 19'u (%8,5) soyut,
- 194'ü (%87) canlı, 29'u (%13) cansız metaforlar ürettikleri görülmektedir.

Tablo 7: Öğretmen Kavramına İlişkin Kategorilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Aileden biri	127	57,0	57,0	57,0
Eğitici-Öğretici Kişi	32	14,3	14,3	71,3
Korkulan Kişi	9	4,0	4,0	75,3
Sevilen Kişi	34	15,2	15,2	90,6
Sevilmeyen Kişi	11	4,9	4,9	95,5
Çeşit Çeşit	10	4,5	4,5	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri incelendiğinde; 127'si (%57) Aileden Biri, 32'si (%14,3) Eğitici-Öğretici Kişi, 9'u (%4) Korkulan Kişi, 34'ü (%15,2) Sevilen Kişi, 11'i (%4,9) Sevilmeyen Kişi ve 10'u (%4,5) Çeşit Çeşit şeklinde kategorilere ayrıldıkları görülmektedir.

Kategorilere Göre Üretilen Metaforlar

Bu bölümde öğrencilerin okul ve öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar kategorilerine göre sunulmuştur.

Okul Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

- *Eğitici-Öğretici Ortam (59 toplam, 26 farklı metafor)*
- *Güzel, Sıcak Bir Ortam (23 toplam, 12 farklı metafor)*
- *Rahatsız Edici Bir Ortam (27 toplam, 15 farklı metafor)*
- *Baskıcı Bir Ortam (9 toplam, 6 farklı metafor)*
- *Kavramsal (7 toplam, 4 farklı metafor)*
- *Ev Ortamı (98 toplam, 1 metafor)*

Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

- *Aileden Biri (127 Adet, 9 Farklı Metafor)*
- *Eğitici-Öğretici Kişi (32 Adet, 25 Farklı Metafor)*
- *Korku Salan Kişi (9 Adet, 3 Farklı Metafor)*
- *Sevilen Kişi (34 Adet, 16 Farklı Metafor)*
- *Sevilmeyen Kişi (11 Adet, 8 Farklı Metafor)*
- *Çeşit Çeşit (10 Adet, 9 Farklı Metafor)*

Üretilen Metaforlara İlişkin Örnekler

Bu bölümde öğrencilerin okul ve öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan kategorilerine göre örnekler sunulmuştur.

Okul Kavramına İlişkin Örnekler

- Okul kitaba benzer çünkü içinde bilgiler vardır.
- Okul yuvaya benzer çünkü kendimizi güvende hissederiz.
- Okul çöplüğe benzer çünkü gelen geçen çöpünü yere atar.
- Okul dayakhaneye benzer çünkü salı ve çarşamba hep dayak yiyoruz.
- Okul üçgene benzer çünkü iç açıları vardır.
- Okul eve benzer çünkü ev gibi odaları vardır.

Öğretmen Kavramına İlişkin Örnekler

- Öğretmen anne-baba gibidir çünkü her zaman yanımızda olurlar ve bize güven verirler.
- Öğretmen kütüphane gibidir çünkü sessiz ve bilgilidir.
- Öğretmen Azrail gibidir çünkü hata yaparsak affetmezler.
- Öğretmen arkadaş gibidir çünkü onunla da oyun oynarız.
- Öğretmen cadı gibidir çünkü hırçın ve sinirlidir.
- Öğretmen parmak gibidir parmak olmayınca el nasıl eksik kalırsa öğretmen olmayınca da okul eksik kalır.

Kategorilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Analizi

Okul kavramı ve öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforların kategorilerinin, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan kay-kare testi sonuçlarına göre; öğrencilerin cinsiyete ve sınıf değişkenine göre ürettikleri metaforların kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular arasında yalnızca okul ile ilgili "Baskıcı Ortam" kategorisi altında istatistiksel olarak erkeklerin lehinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı derecede okul kavramını baskıcı bir ortam olarak nitelemektedirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara varılabilir. 5. ve 6. sınıf öğrencileri okul kavramına ilişkin çoğunluğu olumlu, somut ve cansız metaforlar üretmişlerdir. Öğretmen kavramına ilişkin ise olumlu, somut ve canlı metaforlar üretmişlerdir. Öğrencilerin okul ve öğretmen ile ilgili genel olarak algılarının "olumlu" olduğunu söyleyebiliriz. Ancak olumsuz algıya sahip öğrenciler ve bu öğrencilerin verdiği yanıtları ve nedenleri de göz ardı edilmemesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul cansız, öğretmen canlı bir varlık olduğu için bu yaş düzeyindeki öğrenciler genel olarak okulu cansız, öğretmeni ise canlı varlıklarla ilişkilendirerek betimlemişlerdir.

Okul kavramı ile ilgili sırasıyla ev ortamı, eğitici-öğretici ortam ve rahatsız edici ortam şeklinde kategorisel algıları bulunmaktadır. Öğrencilerin genel olarak öğretmenlerine karşı olumlu bir tutum içerisinde olmalarının yansıması olarak okulu da ev ortamları ve eğitim-öğretim ile ilişkilendirmeleri doğal bir sonuç olarak karşılanabilir. Ancak okul kavramı ile ilgili rahatsız edici bir ortam veya baskıcı bir ortam algısına sahip olan öğrencileri de göz ardı etmemek gerekir. Bu öğrencilerin tespit edildikten sonra neden bu algıya sahip olduklarına dair derinlemesine farklı çalışmaların yapılması veya bu öğrencilerin rehberlik birimlerinden yardım almaları ve bu algılarını değiştirecek düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Öğretmen kavramıyla ilgili sırasıyla aileden biri, sevilen kişi, eğitici-öğretici kişi şeklinde kategorisel algıları bulunmaktadır.

Öğrenciler okul kavramı ile ilgili en yoğun olarak sırasıyla; ev, eğitim yuvası, yuva ve çöplük metaforlarını üretmişlerdir. Okul kavramının çöp veya çöplük ile ilişkilendirilmesi olağan olmayan bir durumdur. Bu nedenle genel olarak eğitim sistemimizde yer alan tüm kurumların hem temizlik konusunda gereken önlemleri alması ve hem de öğrencileri bu konuda eğitmeleri önerilmektedir. Öğretmen kavramı ile ilgili en yoğun olarak sırasıyla anne-baba ve anne metaforlarını üretmişlerdir.

Okul ve öğretmen kavram algılarına karşı ürettikleri kategoriler incelendiğinde sınıf değişkenine ve cinsiyet değişkenine göre bir kategori dışında aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Sadece erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı derecede okul kavramını baskıcı bir ortam olarak nitelemektedirler. Bu noktadan

hareket ederek 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin 5. veya 6. Sınıf oluşlarına ve kız veya erkek oluşlarına göre okul ve öğretmen kavramına ilişkin algılarında bir farklılık olmadığını söyleyebiliriz. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okulu "baskıcı" bir ortam olarak nitelendirmeleri ise gerek akranları olan ilişkiler, gerekse öğretmenleri ile olan ilişkiler göz önüne alınarak incelenmesi gereken bir durumdur.

Ogurlu, Öpengin ve Hızlı'nın (2015) üstün zekalı öğrencilerle ilgili yaptığı çalışma incelendiğinde okul kavramı ile ilgili olarak; kız öğrencilerin "Gelişim, dönüşümün olduğu sosyal bir ortam" ve "Paradoksal ortam" kategorilerinde erkek öğrencilerden daha fazla metafor ürettikleri; erkek öğrencilerin ise "Baskıcı, şekillendirici bir ortam" "Bilgilendirici öğretici bir ortam" ve "Huzur veren, koruyucu bir ortam" kategorilerinde kızlardan daha fazla metafor ürettikleri ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmen kavramı ile ilgili olarak ise herhangi bir fark bulunmamaktadır. Bu çalışmada erkek öğrencilerin okul kavramını baskıcı-şekillendirici bir ortam olarak görmeleri ve öğretmen kavramı ile ilgili bir farka rastlanmaması çalışmamızı destekleyen bir bulgudur.

Özdemir (2012) ve Özdemir ve Kalaycı (2013) tarafından yapılan ve öğrencilerin "okul" kavramı ile ürettikleri metaforları inceleyen çalışmada "baskı yeri, koruma-geliştirme yeri ve yuva" şeklinde 3 kategori ileri sürülmüştür. Baskıcı bir ortam kategorisi bu çalışmada da yer almaktadır ve bu bulgu ile örtüşmektedir. Okul kavramı ile ilgili yapılan başka bir çalışmada ise Çuhadar ve Sarı (2007) öğrencilerin okul ile ilgili olarak "geleceğimiz, bilgi yuvası, aydınlığa açılan kapı, sınav merkezli, öğrencilere güvenilmeyen bir yer, yasaklardan ibaret bir yer ve adaletin olmadığı bir yer" şeklinde metaforlar üretmişlerdir. Başka bir çalışmada öğrencilerin okulu "fabrika, cezaevi, bahçe, aile, takım, organizma, arı kovanı, hayvanat bahçesi" olarak betimledikleri bulgulanmıştır (Inbar,1996'dan aktaran Ogurlu ve diğ., 2015). Balcı ise (1999) öğrencilerin okulu "bakım, bilgi aktarımı, gençlerin yetiştirilmeleri" yer olarak gördüklerini ifade etmiştir. Saban'ın (2008) yaptığı çalışmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin büyük bir kısmı okulu bir "sevgi ve dayanışma" ortamı içerisinde "bilgi kazanılan" ve aynı zamanda da "hoş ve güzel" vakit geçirilen bir yer olarak nitelendirmektedir. Öğrencilerin okul ve öğretmenlerle ilgili olumlu metaforların yanında olumsuz metaforlara da sahip olduğu görülmektedir.

Cerit'in (2008) yaptığı 'Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri' isimli çalışmada öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Bu veri yine çalışmanın öğretmen kavramı ile ilgili boyutunda yer alan cinsiyet değişkeni ile ilgili bulguyla örtüşmektedir. Güven ve Güven'in (2009) yaptıkları 'İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme' isimli çalışmada öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersini sevme durumu ile cinsiyet değişkeni özelliği arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu da öğretmen ve okul kavramından bağımsız olsa da yine eğitim-öğretimin bir ögesi olarak bir ders bazında cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Saban'ın (2009) eğitimin bir parçası olarak öğretmen adayları birlikte yaptığı çalışmada program türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri önemli derecede etkilediği ifade edilmektedir. Alan öğretmeni adaylarına kıyasla, daha çok oranda sınıf öğretmeni adayı öğrencileri "boş bir zihin", "bilgi yansıtıcısı", "ham madde", ve "değerli bir varlık" olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde, giriş düzeyindeki öğretmen adayları öğrencileri "itaatkâr bir varlık" olarak algılarken, daha çok oranda mezun aşamasındaki öğretmen adayı öğrencileri "gelişen bir varlık" olarak görmektedir. Yine, kız öğretmen adayları öğrencileri "gelişen bir varlık" ve "değerli bir varlık" olarak algılarken, daha çok oranda erkek öğretmen adayı öğrencileri "boş bir zihin" ve "özürlü bir varlık" olarak kavramsallaştırmaktadır.

Öğretmen kavramı ile ilgili olarak Cerit (2008) öğrencilerin öğretmen kavramını "bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, ebeveyn, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi" şeklinde algıladıkları belirtilmektedir. Yapılan bu çalışmalarda üretilen bazı metafor ve kategorilerin bu çalışmada elde edilen bulgular ile genel olarak örtüştüğü görülmektedir ve öğrencilerin okul ve öğretmen ile ilgili sahip oldukları olumsuz algılara dair önleyici eğitim ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.

Öğretmen ve okul kavramına dair olumsuz algıya sahip olan öğrencilerin rehberlik birimlerinden yardım almaları önerilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin okudukları okulun olanakları, okul binasın eski-yeni oluşu, okulun bulunduğu çevredeki sosyo-kültürel etkenler değişken olarak ele alınarak öğrencilerin algıları ele

alınabilir. Farklı bir açıdan ise ilgili araştırmalardaki öğretmenlerinin hangi kurumlardan mezun oldukları, öğretmenlik mesleğini kaç yıldır yaptıkları, öğretmen ve öğrencinin cinsiyeti gibi farklı değişkenlere göre konunun incelenebileceği önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Bildik, T. ve Özbaran, B. (2006). Bağlanmanın nörobiyolojisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13,* 137-144.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (Onüçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.

Çuhadar, A ve, Sarı, M. (2007). Göç Yollarında Eğitim: İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okula İlişkin Algılarının Göç Bağlamında Değerlendirilmesi. I*II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi ,* Adana, Türkiye, 18-20 Haziran, 184-200.

Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9* (2), 603-621.

Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (1995). Çocuk ve ergen gelişimi. (Yay. Haz.: Bekir Onur), Ankara: İmge Kitapevi.

Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(2), 503-512.

Hanoğlu, L. (2015) Metafor ve Beyin. *Sağlık Düşüncesi Ve Tıp Kültürü Dergisi, 37,* 96-99.

Karaırmak, Ö. ve Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(37), 122-135.*

Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. International Journal of Social Science. Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279 Number: 25-I p. 177-187.

Lakoff, G. (1992). The contemporary theory of metaphor. (Erişim Tarihi: 22.04.2016). http://comphacker.org/comp/engl338/files/2014/02/A9R913D.pdf

McLuhan, M. (2001). G*utenberg galaksisi tipografik insanın oluşumu.* İstanbul: YKY.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ogurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metafor algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 46*, 67-83.

Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 96-109.

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2125-2137.

Özdemir, O., Özdemir, P., Kadak M,T. ve Nasıroğlu, S. (2012). *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry. 4*(4), 566-589.

Öztürk, Ç. (2007) Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 8*(2), 55-69.

Piştof, S ve Şanlı, E. (2013). Bilişsel davranışçı terapide metafor kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 2,* 182-189.

Postman,N. (1995). *Kaybolan çocukluk.* Ankara: İmge Kitapevi.

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). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim, 14*(55), 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Şişman, M. (2007). E*ğitim bilime giriş.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam, 19* (1), 24-39.