INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF EDUCATION AND VALUES - 4

(ULUSLARARASI EĞİTİM VE DEĞERLER SEMPOZYUMU-ISOEVA- 4)

24 - 26 December / 2020 Karabuk / TURKEY

24 - 26 Aralık / 2020 Karabük / TÜRKİYE

ISBN:978-625-409-808-6

FULL TEXTS
BİLDİRİ TAM METİNLERİ KİTABI

HONOUR COMMITTEE

Prof. Dr. Refik POLAT (Karabük University Rector, TURKEY)

Prof. Dr. Mücahit COŞKUN (Karabük University Vice Rector, TURKEY)

Prof. Dr. Murat AĞARI (Karabük University Dean of the Faculty of Letters, TURKEY)

HEAD OF ORGANIZING COMITTEE

Assoc. Prof. Dr. Osman ÇEPNİ (Karabük University, TURKEY)

ORGANIZING COMITTEE

Prof. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY)

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA (Düzce University, TURKEY)

Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu University, TURKEY)

Prof. Dr. Kadir KARATEKİN (Kastamonu University, TURKEY)

Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Sait CANDAN (Karabük University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (Karabük University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Bahadır KILCAN (Gazi University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Bülent Ecevit University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ (Sivas Cumhuriyet University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Zeynep ÖZCAN (Karabük University, TURKEY)

Dr. Lecturer Tevfik PALAZ (Gazi University, TURKEY)

SCIENCE COMITTEE

Prof. Dr. Adem SEZER (Uşak University, TURKEY)

Prof. Dr. Aftab Kamal PASHA (Jawaharlal Nehru University, INDIA)

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ (Atatürk University, TURKEY)

Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University, GREECE)

Prof. Dr. Arshi KHAN (Aligarh Muslim University, INDIA)

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük University, TURKEY)

Prof. Dr. Beyhan KESİK (Giresun University, TURKEY)

Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET (Kastamonu University, TURKEY)

Prof. Dr. Binnaz KIRAN (Mersin University, TURKEY)

Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University, AUSTRALIA)

Prof. Dr. Botir USMONOV (Tashkent State Technical University, UZBEKİSTAN)

Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi University, TURKEY)

Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi University, TURKEY)

Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada, CANADA)

Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ (Kastamonu University, TURKEY)

Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop University, TURKEY)

Prof. Dr. Erol DURAN (Uşak University, TURKEY)

Prof. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY)

Prof. Dr. Fatih AYDIN (Karabük University, TURKEY)

Prof. Dr. Fatma Ahsen TURAN (Ankara Hacı Bayram Veli University, TURKEY)

Prof. Dr. Geza DAVID (Elte University, HUNGARY)

Prof. Dr. Habibe YAZICI ERSOY (Ankara Hacı Bayram Veli University, TURKEY)

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin University, TURKEY)

Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi University, TURKEY)

Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu University, TURKEY)

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Yozgat Bozok University, TURKEY)

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz University, TURKEY)

Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya University, TURKEY)

Prof. Dr. Ivanovska OLENA (Kiev Taras Sevcenko University, UKRAINE)

Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN (Atatürk University, TURKEY)

Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin University, TURKEY)

Prof. Dr. Kapanitsya LUBOV (Kiev Taras Sevcenko University, UKRAINE)

Prof. Dr. Kenan ARIBAŞ (Aksaray University, TURKEY)

Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY)

Prof. Dr. Lindita XHANARI LATIFI (Tiran Üniversitesi, ALBANIA)

Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Süleyman Demirel University, TURKEY)

Prof. Dr. Mete ALİM (Atatürk University, TURKEY)

Prof. Dr. Musa QASIMLI (Azerbaijan National Academy of Sciences, AZERBAIJAN)

Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, TURKEY)

Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University, LITHUANIA)

Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe University, TURKEY)

Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China, ÇHINA

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR (Mehmet Akif Ersoy University, TURKEY)

Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University, MALAYSIA)

Prof. Dr. Sefa BULUT (İbn-i Haldun University, TURKEY)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun University, TURKEY)

Prof. Dr. Segeda SERGEY (Ukrainian Academy of Sciences UKRAINE)

Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük University, TURKEY)

Prof. Dr. Tahir KODAL (Pamukkale University, TURKEY

Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GEORGIA)

Prof. Dr. Turan ÇETİN (Gazi University, TURKEY)

Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ (Gazi University, TURKEY)

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk University, TURKEY)

Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities, Kazan, RUSSIA)

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT (Recep Tayyip Erdoğan University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Adem BELDAĞ (Recep Tayyip Erdoğan University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Adnan ALTUN (Bolu Abant İzzet Baysal University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA (Erzincan Binali Yıldırım University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ (Akdeniz University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Bekir TAVAS (Biznesi University, KOSOVO)

Assoc. Prof. Dr. Benito PERRI (PsyD Touro College Graduate School Of Education, USA)

Assoc. Prof. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Bülent AKBABA (Gazi University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Deniz TONGO (Kırıkkale University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Ercenk HAMARAT (Gazi University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Fikret ALINCAK (Gaziantep University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Harun ER (Bartın University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ (İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Hülya ÇELİK (Sakarya University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. İbrahim SARI (Kütahya Dumlupınar University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ (Mersin Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Mine CAN (Kocaeli University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Mujib ALAM (Academy of International Studies, Jamia Millia Islamia University, INDIA)

Assoc. Prof. Dr. Namık Tanfer ALTAŞ (Atatürk University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Nurlana MUSTAFAYEVA (Azerbaycan Diller Üniversitesi, AZERBAIJAN)

Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ (Tokat Gazi Osmanpaşa University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Özkan AKMAN (Süleyman Demirel University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Öznur YAZICI (Karabük University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Ramazan KAYA (Atatürk University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Sezai ÖZTAŞ (Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE)

Assoc. Prof. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT (Kastamonu University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Suat POLAT (Ağrı İbrahim Çeçen University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Sujata ASHWARYA (Centre for West Asian Studies, Jamia Millia Islamia University, INDIA)

Assoc. Prof. Dr. Todor Ioana CRISTINA (Alba Iulia Üniversitesi, ROMANIA)

Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV (Nahçıvan Bilimler Akademisi, AZERBAIJAN)

Assoc. Prof. Dr. Tudora ARNAUT (Tarash Shevchenko Üniversitesi, UKRAINE)

Assoc. Prof. Dr. Veli TOPTAŞ (Kırıkkale University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN (Pamukkale University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ (Bayburt University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Yavuz BOLAT (Hatay Mustafa Kemal University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Efe İNAL (Uşak University, TURKEY)

Assoc. Prof. Dr. Zekeriya AKKUŞ (Atatürk University, TURKEY)

Dr. Öğr. Üyesi Elif MARAL (Atatürk University, TURKEY)

Dr. Öğr. Üyesi Emine KARASU AVCI (Kastamonu University, TURKEY)

Dr. Lecturer Erdi ERDOĞAN (Kırıkkale University, TURKEY)

Dr. Lecturer Hatice TÜRE (Anadolu University, TURKEY)

Dr. Lecturer Mavi AKKAYA YILMAZ (Adnan Menderes University, TURKEY)

Dr. Lecturer Melike FAİZ (Kastamonu University, TURKEY)

Dr. Lecturer Selman ABLAK (Sivas Cumhuriyet University, TURKEY)

Dr. Lecturer Sibel Işıl MERCAN (Kütahya Dumlupınar University, TURKEY)

Dr. Öğr. Üyesi Kateryna TELESHUN (Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAINE)

Dr. Mahmoud HAWAMDEH (Al Quds Open University, PALESTINE)

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA BULUNAN EDEBÎ ÜRÜNLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 8

VİLAYET SALNÂMELERİNE GÖRE 19. YÜZYILIN İKİNCİ YARISINDA SAMSUN'DA MEDRESELER 20

THE DEVELOPMENT OF AUTOMATIC NON-LEAFY VEGETABLES CUTTING MACHINE 31

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE TEKNİKLERİ 39

MİMARLIK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ ALANINDAKİ GELİŞMELERİN TASARIMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ 49

THE STUDY OF ROAD MAINTENANCE WORK BY USING CIPR REHABILITATION TECHNIQUE IN JOHOR, MALAYSIA 59

THE EFFECTIVENESS OF e-Micro Content Competition (eMCC) APPLICATION IN TEACHING AND LEARNING FOR SUBJECT DEC2012 FUNDAMENTAL PROGRAMMING HELPS IMPROVE STUDENT ACHIEVEMENT OF DJK PROGRAM IN CONTINUOUS QUALITY IMPROVEMENT (CQI) 71

DOĞAL ORTAM İNSAN ETKİLEŞİMİNDE SANATORYUM HASTANELERİ: BALLIDAĞ SANATORYUM HASTANESİ ÖRNEĞİ 77

CEMENT SAND SLUDGE BRICK (CSS BRICK) 90

ANALYSIS OF ALUMINUM CUTTING SURFACE IN THE SAND CASTING PROCESS FOR DJP5022 MECHANICAL WORKSHOP PRACTICS 2 (FOUNDRy) 99

DOĞA EĞİTİMİ KATILIMCILARININ DOĞA VE ÇEVRE KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ: TÜBİTAK 4004 BURASI BURDUR DOĞADA DUR PROJESİ ÖRNEĞİ 103

SOSYAL MEDYADA KORONAVİRÜS KONULU PAYLAŞIMLARIN HALK MİZAHI ve MİZAH KURAMLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ 126

TÜRKİYE'DE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIM-YÖNTEM-TEKNİK VE UYGULAMALARI KONU ALAN TEZLERİN (2005-2020) ANALİZİ 140

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖÇ TERMİNOLOJİSİNDEKİ BAZI KAVRAMLARA YÖNELİK ALGILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ ARACILIĞIYLA TESPİTİ 154

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) YÖNTEMİNİN KULLANIM DURUMUNUN İNCELENMESİ 165

ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİ VE ÖĞRENCİ KAVRAMLARI İLE İLGİLİ ALGILARI 176

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE SANAL KAYTARMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE SANAL KAYTARMA DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 192

ARDUINO İLE STEM ETKİNLİKLERİNİN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDE ETKİSİ 211

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MAYOZ BÖLÜNME KONUSUNU YAVAŞ GEÇİŞLİ ANİMASYON TEKNİĞİ İLE MODELLEMELERİ 221

ZIRH ÇELİKLERİNDEN ARMOX 500T GAZALTI KAYNAK YÖNTEMİ (MİG) İLE ÖZLÜ TEL VE MASİF TEL KULLANILARAK ALIN BAĞLANTI BÖLGELERİNDEKİ MEKANİK ÖZELLİKLERİN İNCELENMESİ 230

TÜRKİYE'NİN DENİZCİLİK EĞİTİMİ POLİTİKASI VE DENİZCİLİK EĞİTİM KURUMLARININ COĞRAFİ DAĞILIMI 246

UZAKTAN EĞİTİM HAKKINDA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ 259

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GÖRÜLEN PROBLEMLİ DAVRANIŞLAR VE BU KONUDA AİLELERİN DESTEKLENMESİNE YÖNELİK AİLE GÖRÜŞLERİ 277

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL UYUM VE BECERİLERE İLİŞKİN TÜRKİYE'DE YAPILAN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ 293

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ALGILAR 304

GELENEKSEL TÜRK EL SANATLARINDA EĞİTİM METODU, İCAZET VE MEŞK USULÜ 319

INNOVATION OF PILLOW FILLING MACHINE (PRO-FILLER) FOR SMALL AND MEDIUM INDUSTRIES 334

PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAYIMLANAN "ARKADAŞ" TATİL KİTAPLARINDAKİ DEĞERLER 343

NEW AGE UYGULAMALARINDAN-İNANÇLARINDAN ASTROLOJİNİN FACEBOOK'TA YER ALIŞININ BETİMSEL ANALİZİ 353

ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE DKAB DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (RİZE İLİ ÖRNEĞİ) 374

OYUNLAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ EĞİTİM FELSEFESİ DERSİNDE KULLANILMASI VE ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ: KARMA DESEN ARAŞTIRMASI 392

COVID-19 SÜRECİNDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI UZAKTAN (ÇEVRİMİÇİ) DENEYİMLEYEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞADIKLARI ZORLUKLAR ve BUNA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA YENİ NORMAL 405

THE EFFECT OF APPLYING EDUCATION TECHNOLOGY INNOVATION TRENDS ON LEARNING OUTCOMES FROM MANAGEMENT STUDENTS' PERSPECTIVE IN AL-BALQA APPLIED UNIVERSITY, SALT-JORDAN 421

ALTERNATİF DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN YARARLANMA: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DENEYİMLERİ 429

TÜRKİYE'DE 2020 YILI PANDEMİ DÖNEMİNDE "BİLİM MERKEZLERİ" HAKKINDA NELER YAZILDI? BİR TWITTER ANALİZİ 450

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE HUKUK OKURYAZARLIĞI BECERİSİ NASIL KAZANDIRILIR? ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR ARAŞTIRMA 459

LEARNING EFFICIENCY USING ONLINE EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT PROJECT IN POLITEKNIK MALAYSIA: A STUDY DURING PANDEMIC COVID 470

A STUDY OF EMPLOYERS' SATISFACTION OF POLYTECHNIC MALAYSIA WORK-BASED LEARNING GRADUATES ON TECHNICAL SKILLS PERSPECTIVE 479

THE INFLUENCES OF CONSUMER ATTITUDES TOWARDS PURCHASE INTENTIONS OF BATIK MALAYSIA 492

1826'DAN 1923'E ASKERİN DİN EĞİTİMİ 504

1826'DAN 1923'E DİN EĞİTİMİNE YÖNELİK NEŞREDİLEN ESERLER BİBLİYOGRAFYASI 511

TÜRKİYE'DEKİ KAZAKİSTANLI ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMINE ALGISI: SAKARYA ÜZERİNDE 525

HEALTHCARE SMART MEDİCAL DEVİCE TRACKER SYSTEM (SMART MED-TRACKER) IN HOSPİTAL 536

SORUMLULUK DEĞERİNİN ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA AKTARIMINA DAİR BİR İNCELEME 542

TRANSMEDYA VE ÇAPRAZ MEDYA HİKÂYE ANLATICILIĞI YÖNTEMLERİNİN SANAT ALANINDA KULLANILMASI 557

ÇOCUKLARDA İSLAMİ KİMLİK İNŞASI BAĞLAMINDA İMAM KUŞEYRÎ'NİN ER-RİSALE'SİNDE GEÇEN KISSALARIN TAHLİLİ 563

DEĞERLERİN KAZANDIRILMA SÜRECİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 574

MEKANİZMA SU DEPOSUNUN GELİŞİMİ KESİLDİ 598

AKILLI TELEFON UYGULAMASINI KULLANARAK PROTOTİP SELF-ADMİSSİON GATE GELİŞTİRİLMESİ 605

UZAKTAN EĞİTİM ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ 616

ÇEVRİMİÇİ EĞİTİM SÜRECİNDE VELİ - ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ 627

ŞEKER FABRİKALARININ SOSYOEKONOMİK ETKİLERİ: YOZGAT ŞEKER FABRİKASI ÖRNEĞİ 637

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR AŞAMASINDA YAPAY ZEKÂNIN 648

KULLANILABİLİRLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 648

TRONOH SILIKA KUM TOP FREZELEME SÜRECININ ETKISI ÇALIŞMA 660

DEVELOPMENT OF ADJUSTABLE MULTIPURPOSE TABLE 666

DEVELOPMENT OF ASSISTIVE TECHNOLOGY UPRIGHT POSTURAL DEVICE FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY 674

UYGULAMASI İLE İNME HASTALARI İÇİN YENİ TASARIM TEKERLEKLI SANDALYE GELİŞTİRİLMESİ 684

KÜÇÜK VE ORTA ÖLÇEKLI SANAYI IÇIN PROTOTIP TARTLET MAKINESI NIN GELIŞTIRILMESI 694
EMNIYET ALETİ OLARAK EMNIYET KEMERİ KULLANARAK ARAÇ HIZ SINIRI SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ 701
EFFECTIVENESS OF TEACHING AND LEARNING AIDS USING TECHNOLOGY 709
DURING ONLINE CLASS IN MATHEMATICS COURSE 709
EĞİTİMDE DİJİTALLEŞMENİN BASINDA SUNUMUNA İLİŞKİN ELEŞTİREL SÖYLEM ANALİZİ: COVID-19 ÖRNEĞİ 725
PERFORMANCE ANALYSIS THICKNESS LAYER CIGS OF 735
TANDEM SOLAR CELLS USING AMPS-1D 735
EFFECTIVENESS OF ONLINE SUPPLIER PERFORMANCE EVALUATION 750
PALEOLİTİK ÇAĞDA ATEŞİN KULLANIMININ KÜLTÜREL GELİŞİME ETKİSİ 756
TARİH ÖNCESİ ÇAĞLARDA BRONZ KULLANIMININ KÜLTÜREL GELİŞİME ETKİSİ 764
SÜPERPANOPTİKON VE BÜYÜK VERİ KAVRAMLARININ GÖZETİM ÇALIŞMALARI KAPSAMINDA İNCELENMESİ 771
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÖZDÜZENLEME BECERİLERİNDE KARDEŞ ETKİSİ 779
PEDAGOJİK AÇIDAN DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI 4-6 YAŞ KUR'AN KURSLARI ÖĞRETİCİ KİTABI (I-II) ÜZERİNE GENEL DEĞERLENDİRME 788
İSTANBUL VE GAZİ ÜNİVERSİTELERİNİN HAZIRLADIĞI YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ (A1) KALIP SÖZLER 799
İŞITME ENGELLI ÖĞRENCILERIN OTOMOTIV ALANINDA ENDÜSTRIYEL EĞITIM DENENLERININ PERFORMANSLARININ ÖRNEK ÇALIŞMASI 807
SANAT ESERLERİNDE MAVİ RENGİN KAVRAMSAL VE ANLAMSAL YAPISI 817
NURETTİN TOPÇU'DA AHLÂK VE DİN İLİŞKİSİ 825
COVİD-19 SALGIN DÖNEMİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 841
YERLİ KULLANICI İÇİN LPG GAZ KAÇAK BİLDİRİM SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ 855
YERLİ KULLANICI İÇİN LPG GAZ KAÇAK BİLDİRİM SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ 862
DEVELOPMENT OF HAND WEARABLE SENSOR FOR BEGINNER SIGN LANGUAGE EDUCATOR 871
DEVELOPMENT OF GAS STOVE SAFETY MECHANISM WITH IOT SYSTEM (GSSM) IN APPLICATION OF LIQUID PETROLEUM GAS STOVE IN MALAYSIA 877
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ 884
İLİŞKİ ALANINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ 884
COĞRAFYA DERSİ UYGULAMALARINDA YENİ BİR TEKNİK; ORYANTİRİNG 900
AZERBAYCAN'DA TURİZM EĞİTİMİNİN GELİŞİM SÜRECİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ 909
LEARNING EFFICIENCY USING ONLINE EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT PROJECT IN POLITEKNIK MALAYSIA: A STUDY DURING PANDEMIC COVID 920
SİBER GÜVENLİK SAVUNMA HİYERARŞİSİNDE YENİ BİR EĞİTİM MODELİ 939
ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN MERHAMET VE ÇOCUK SEVME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 948
THE REIMAGINING OR RUINING OF THE FAIRY TALE: ANGELA CARTER 961
AND ANDRZEJ SAPKOWSKI 961
DIGITAL PARALYSED WALKER INTERPHASE MONITORING DEVICE 966
SOSYAL HİZMETLERDE GÖREV YAPAN PERSONELİN SUÇA SÜRÜKLENEN ÇOCUKLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 977
YUNUS EMRE'NİN İNANÇ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN PSİKOLOJİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 989

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA BULUNAN EDEBÎ ÜRÜNLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşe Derya ESKİMEN
Doç. Dr.,Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, deryaeskimen@hotmail.com

Gökçe KILIÇOĞLU
Doç. Dr.,Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi,gkilicoglu@gazi.edu.tr

ÖZ

İnsanlar aynı toplumda belli ilkeler doğrultusunda birarada yaşarlar ki bu ilkelerin başında değerler gelmektedir. Değerler insanları içinde yaşadıkları toplumun parçası haline getirir. Değer kazanımı ailede başlayan ve eğitimle devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla eğitimin aile gibi içinde yaşanılan toplumun değerlerini bireylere aktarma ve kazandırma gibi bir işlevi olduğu söylenebilir.Öğretim programlarının birçoğu incelendiğinde değer kazanımına yönelik içeriklere rastlanmaktadır ve okullarda değerler dersler aracılığı ile öğrencilere verilmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu anlamda değerlerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları içerikleriklerinde de kazanımlar doğrultusunda değerlere yer verildiği görülmektedir. Edebî ürünler de insanlara değer kazandırmada önemli bir paya sahiptir ki sosyal bilgiler ders kitaplarında da birçok edebî ürün yeralmaktadır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan sözlü ve yazılı edebî ürünlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında bulunan değerler açısından incelenmesidir. Çalışmada nitel metodoloji bağlamında doküman inceleme tekniği kullanılmış; doküman olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ve 2020-2021 eğitim- öğretim döneminde MEB'e bağlı okullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları (5.-6.-7. sınıf) incelenmiştir. Araştırmada toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında makale, şiir, biyografi, seyehatname, destan, özdeyiş, atasözü, hikâye, türkü, anektod, haber metni ile roman türlerinin kullanıldığı ve bu türlerin önemli bir kısmında programda yer alan değerlere yer verildiği belirlenmiştir. Programda yer alan değerlerden duyarlılık, dayanışma, saygı, sorumluluk, bilimsellik, yardımseverlik değerleri bu metinlerde en sık kullanılan değerler olarak belirlenmiştir. Öğretim programında bulunan diğer değerler de edebî metinlerde yer almaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ders kitaplarında edebî türlere daha fazla yer verilerek değer aktarımında bu türlerin kullanılabileceği yönünde öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer, edebî ürün, ders kitabı.

EXAMINATION OF LITERARY WORKS IN SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN TERMS OF VALUES IN SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM

ABSTRACT

People live together in the same society in accordance with certain principles, and values are at the top of these principles. Values make people a part of the society they live in. Value acquisition is a process that begins in the family and continues with education. Therefore, it can be said that education has a function of conveying and gaining the values of the society in which they live, such as the family. When most of the curricula are examined, content for gaining value is encountered and values are given to students through lessons in schools. In this sense, it can be said that values have an important place, especially in the social studies course curriculum. It is seen that the contents of the textbooks prepared in this direction include values in line with the learning outcomes. Literary works also have an important role in bringing value to people, and many literary works are included in social studies textbooks. From this point of view, the main purpose of this study is to examine the oral and written literary works in the social studies textbooks in terms of the values found in the social studies course curriculum. In the research, document review technique was used in the context of qualitative methodology. Social studies textbooks recommended by the Ministry of National Education and taught in schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year (5th-6th-7th grades) were examined as a document in the study. The data collected in the research were analyzed by descriptive analysis. As a result of the study, it was determined that articles, poetry, biography, travelogue, saga, maxim, proverb, story, folk song, anecdote, news text and novel genres were used in social studies textbooks and that a significant part of these genres were included in the values contained in the program. Among the values included in the program, values of sensitivity, solidarity, respect, responsibility, scientificity, helpfulness were determined as the most frequently used values in these texts. Other values in the curriculum are also included in the literary texts. In line with the findings of the study, it was suggested that literary genres could be used in value transfer by including more literary genres in textbooks.

Keywords: Value, literary work, textbook, social studies.

GİRİŞ

Eğitim, bireye bilişsel bilgi kazandırmanın yanında, aynı zamanda ahlâklı, iyi insan, iyi vatandaş, duyarlı ve karakter sahibi bireylerin yetişmesine de olanak sunar. Bu bireyler toplumun önemli bir bölümü tarafından kabul edilen ve korunan değerlere sahip; bu değerleri benimsemiş kişilerdir. "Toplumun önemli bir bölümü tarafından kabul edilen ve korunan değerler toplumdaki temel ahlaki ilkelere dayanan ortak amaç, inanç ve kuralları ifade etmektedir" (Çınar, 2019). Bir toplumda düzeninin sağlanması ve bu düzenin devam ettirilebilmesi o toplumun değerleriyle yakından ilişkilidir ve düzenli bir toplumsal yapının oluşturulması ve devam ettirilmesinde o toplum içerisinde kabul görmüş olan değerler önemli bir yere sahiptir. Toplum için ideal olan değerleri benimsemiş olan topluluklar bu nedenle tarihte daha kalıcı bir yer edinmişlerdir (Kan, 2010).

İnsanın toplumda yaşayan sosyal bir varlık olması onun, toplumla uyumlu şekilde yaşayabilmesini gerektirir. Bunda değerlerin etkisi büyüktür (Eskimen ve Erdem, 2018). Toplumlar kendi değerleriyle var olurlar ve sahip oldukları bu değerleri gelecek nesillere aktarırlar. Bu aktarım yaşam içerisinde aile ve sosyal çevrede başlar ancak bu aktarımın planlı ve programlı şekilde gerçekleştirildiği yer okullardır ve okullarda verilen eğitimin bu anlamda temel amacı değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, hem Türk millî eğitiminin genel amaçlarında hem de bu amaçların özelleştirildiği çeşitli derslere ait öğretim programlarında öğrencilere aktarılması gereken değerlere yer verilmektedir (Fırat ve Mocan, 2014). MEB tarafından hazırlanan öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır ve eğitim sisteminin temel amacı "*değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir"* şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Değerler sosyal bilgiler öğretim programının temel öğelerinden biridir ve öğretim programında toplumsal değerlerin öğrencilere kazandırılması temel hedeflerdendir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak ifade edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının özel amaçlarının 2. ve 16. maddeleri sosyal bilgiler derslerinde değer eğitimine verilen önemi göstermektedir.

- "Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları" (2. Madde),
- "Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri amaçlanmaktadır" (16. Madde) (MEB, 2018).

Ayrıca öğretim programında, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere verilecek olan değerlerin kazanımlarla birebir ilişkilendirilmesi ve değer öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değerlere uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Okullarda değer eğitiminde farklı yaklaşımlar kullanılmasının yanında farklı disiplinlerden de faydalınılmaktadır. Bu anlamda edebî ürünler özellikle sözel dersler için vazgeçilmez birer öğretim materyalidir ve değer öğretiminde de kullanılan önemli araçlardandırlar. Çünkü iyi seçilmiş edebî ürünler öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin yanında kişisel gelişimlerini de desteklemektedir (Bayram ve Yılmaz, 2020).

Edebî ürünler, çocukların nesiller boyunca toplumsal yapı içinde biriken, toplum tarafından kabul görmüş ve paylaşılan değerleri tanıyıp öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Fırat ve Mocan, 2014). Edebî ürünlerde toplumlarda uzun yıllar içersinde oluşmuş ve yerleşmiş olan ve toplum tarafından benimsenmiş değerlerin yansımalarını görmek mümkündür. Bu yönüyle edebî türler öğrencilerin eserlerde ele alınan konular, kahramanlar, mekânlar ve olaylar vasıtasıyla kültürü ve değerleri benimsemelerinde önemli rol oynar (Bayram ve Yılmaz, 2020).

Değerler toplumların devamlılığını sağlayan önemli kurallardandır ve eğitim-öğretimle planlı bir şekilde nesilden nesile aktarılırlar. Sosyal bilgiler dersi de değer aktarımı anlamında önemli görevler üstlenmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersinin özel amaçları ve kazanımları doğrultusunda yerine getirilen bu işleve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebî ürnler de önemli katkılar sağlayabilmektedir. Çünkü edebî ürünler çocuklar için toplum içinde geçmişten günümüze varolan değerlerin tanıtılmasına ve bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasına katkıda bulunabilecek özelliklere sahiptirler. Bu doğrultuda bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan edebî ürünler belirlenmiş ve bu edebî ürünlerdeki değerler tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların bir kısmının sosyal bilgiler ders kitaplarında edebî ürünlerin (Oruç, 2009; Kaymakçı, 2013; Görmez, 2018; Kılıçoğlu ve Eskimen, 2019) ve değerlerin tespitine (Kuş, Merey ve Karatekin, 2013) yönelik olduğu görülür. Ders kitaplarıyla sınırlandırmadan genel olarak sosyal bilgiler öğretiminde edebî eserlerin/ürünlerin kullanımına (Beldağ ve Aktaş, 2016; Ünlü, 2016; Topçu ve Kaymakçı, 2018) ve sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin değer aktarımına katkısına (Sönmez, 2014; Harmanşa 2017; Kolaç ve Özer 2018) yönelik gerçekleştirilen araştırmalara da rastlanmıştır.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın, sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan edebî ürünlerde yer alan değerler açısından ele alınması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2008: 187).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma dokümanını, 2020-2021 öğretim döneminde MEB tarafından önerilen5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarından elde edilen veriler nitel bir veri analiz yöntemi olan betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar kullanılarak da sunulabilir.Çalışmada elde edilen veriler, doküman incelemesinin beş aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Forster, 1995 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193) aşamaları takip edilerek değerlendirilmiştir. 5.,6. ve 7. sınıf ders kitapları metinlerinde tespit edilen değerler, sosyal bilgiler öğretim programında (2018) yer alan değerler çerçevesinde tespit edilmiştir.

BULGULAR

5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında edebî ürünlerde değerlerin kullanım durumu sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

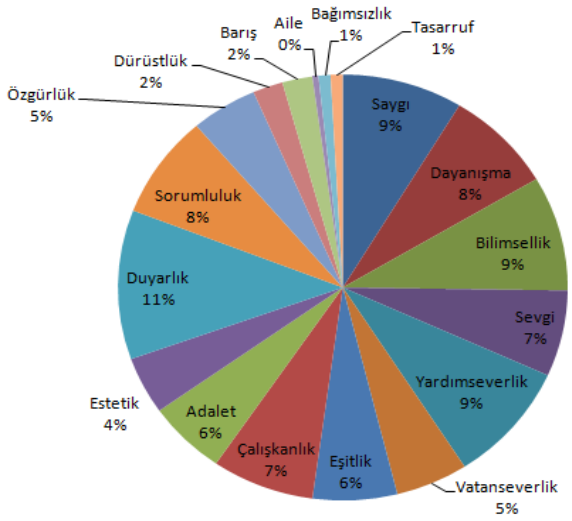
Tablo 1. Değer İnceleme Formuna Göre 5.,6.ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Edebî Ürünlerinde Yer Alan Değerlerin Frekans ve Yüzde Tablosu

Değerler	**f**	**%**
Duyarlılık	26	**%**11
Yardımseverlik	21	**%**9
Bilimsellik	20	**%**9
Saygı	20	**%**9
Dayanışma	18	**%**8
Sorumluluk	18	**%**8
Çalışkanlık	17	**%**7
Sevgi	15	**%**7
Eşitlik	14	**%**6
Adalet	13	**%**6
Vatanseverlik	12	**%**5
Özgürlük	11	**%**5
Estetik	10	**%**4
Dürüstlük	5	**%**2
Barış	5	**%**2
Bağımsızlık	2	%1
Tasarruf	2	**%**1
Aile birliğine önem verme	1	**%**0

Toplam	**230**	**% 100**

Yapılan analiz sonuçlarına göre 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan edebî ürünler incelenmiş ve bu edebî ürünler içerisinde toplamda 230 defa değer kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında bulunan edebî ürünlerde tespit edilen değerler; duyarlılık (26), yardımseverlik (21), bilimsellik (20), saygı (20),dayanışma (18), sorumluluk (18), çalışkanlık (17), sevgi (15), eşitlik (14), adalet (13), vatanseverlik (12), özgürlük (11), estetik (10), dürüstlük (5), barış (5), bağımsızlık (2), tasarruf (2), aile birliğine önem verme (1) olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda en fazla uyarlılık (% 11) değerine yer verildiğini ifade etmeliyiz.

Şekil 1 5.,6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları edebî ürünlerinde yer alan değerlerin dağılımını göstermektedir.



Şekil 1. 5.,6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları edebî ürünlerinde yer alan değerlerin dağılım grafiği

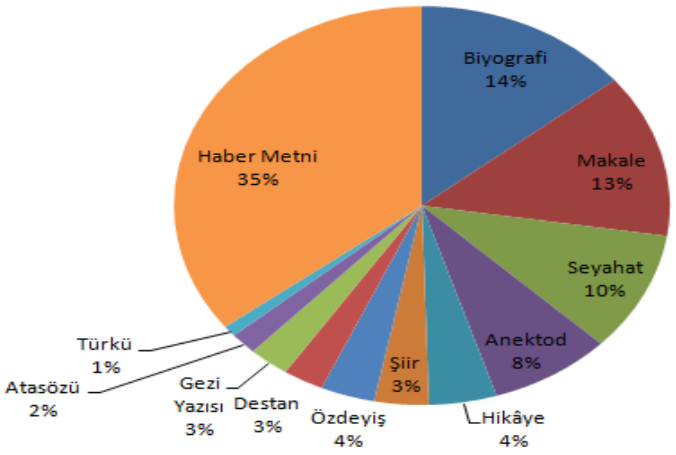
Tablo 2.5.,6.ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğretim Programında Yeralan Değerleri İçeren Edebî Ürünlerin Frekans ve Yüzde Tablosu

Edebî Türler	**f**	**%**
Haber metni	40	%35
Biyografi	16	%14
Makale	15	%13
Seyehatname	11	%10
Anektod	9	%8
Hikâye	5	%4
Şiir	4	%3
Özdeyiş	4	%4
Destan	3	%3

Gezi Yazısı	3	%3
Atasözü	2	%2
Türkü	1	%1
Toplam	**113**	**% 100**

Tablo 2'de 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında toplamda 113 defa edebî ürün kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan edebî ürünler; anektod, makale, şiir, biyografi, seyehatname, destan, özdeyiş, atasözü, hikâye, türkü, roman, haber ve gezi yazısıdır. Edebî ürünlerden haber (40), biyografi (16), makale (15), seyehatname (11), anektod (9), hikâye (5), şiir (4), özdeyiş (4), destan (3), gezi yazısı (3), atasözü (2), türkü (1). Bu anlamda en fazla haber metinlerine (% 35), en az ise türküye (%1) yer verildiği belirlenmiştir.

Aşağıda şekil 2'de 5.,6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında öğretim programında yeralan değerleri içeren edebî ürünlerin dağılımına ilişkin grafik verilmiştir.



Şekil 2.5.,6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında öğretim programında yeralan değerleri içeren edebî ürünlerin dağılım grafiği

Aşağıda 5.,6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında içerisinde değerlerin yer aldığı edebî ürünlerden örnekler verilmiştir.

İstiklâl Marşı'mızın yazılış hikâyesini okuyalım.



6.21 Mehmet Âkif ERSOY

Millî Mücadele Dönemi'nde hem cephelerde savaşan askerlere moral vermek hem de halkın ve askerlerin maneviyatını güçlendirmek için bir millî marşın yazılmasına karar verilir. Millî marş için düzenlenen yarışmada ödül olmasından hoşlanmayan Mehmet Âkif Ersoy *(Görsel 6.21)*, yarışmaya katılmak istemez. Yarışmaya 500'den fazla şiir gelir ama hiçbiri beğenilmez. Bunun üzerine dönemin Eğitim Bakanı, Mehmet Âkif'e mektup göndererek yarışmaya katılmasını ister. İkramiyeyi bir hayır kurumuna verebileceklerini söyleyince Mehmet Âkif, İstiklâl Marşı'nı yazar. 12 Mart 1921'de Büyük Millet Meclisinde okunan şiir büyük bir coşkuyla kabul edilmiştir. Mehmet Âkif, kazandığı beş yüz liralık ödülü yoksul kadın ve çocuklara iş öğreten bir vakıfa bağışlamıştır.

Prof. Dr. Erdoğan Başer, ***Millî Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri*** (1920-1960), s. 87-88 (Düzenlenmiştir.)

(Harut, 2020).

5. Sınıf " Etkin ve Sorumluyum" adlı 6. ünitede yer alan "Bizi Biz Yapan Semboller" konusu içerisinde Mehmet Akif Ersoy'un İstiklal Marşı'nın yazılışı hikâyesi metni değerlendirildiğinde, metinden yardımseverlik ve vatanseverliğe yönelik değerlerin çıkarılabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

5. sınıf "Bir Bütünün Parçasıyız" ünitesinde bulunan "Haklarımla Varım" konusu içerisinde bulunan, UNICEF basın sözcüsü Helga Kuhn'un Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne neden ihtiyaç duyulduğuna ilişkin haber metninde kendisinin vermiş olduğu cevabı içeren aşağıda yer alan metinde ise sorumluluk değeri çıkartılabilir.

"Bir kere, çocuklar yetişkin insanlar değil. Yetişkinlerin her yaptığını yapamazlar. Onlar özel korumaya muhtaçtırlar. Bu nedenle de onları koruyacak özel bir çevreye ihtiyaçları vardır. Bundan ise yetişkinler sorumludur. Bu hakların uygulanmasını sağlayabilmek için de çocukların kendi haklarına sahip olduklarının önceden bilinmesi gerek."

(Harut, 2020).

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı 6. ünite olan "Yönetime Katılıyorum" "Toplumsal Hayatta Kadının Yeri" konusu içerisinde Mustafa Kemal Atatürk'ün veciz sözü birçok değerin yanısıra programda yer alan dayanışma, vatan sevgisi, çalışkanlık değerlerlerini barındırması yönüyle değer aktarımında önem arz etmektedir.

Özlü Sözleri Yorumlayalım

Mustafa Kemal Atatürk'ün aşağıdaki sözlerinden neler anlıyorsunuz? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

"Dünyada hiçbir milletin kadını, ben Anadolu kadınından fazla çalıştım, milletimi kurtuluşa ve zafere götürmekte, Anadolu kadını kadar emek verdim, diyemez. Erkeklerden kurduğumuz ordumuzun hayat kaynaklarını kadınlarımız işletmiştir. Çift süren, tarlayı eken, kağnısı ve kucağındaki yavrusu ile yağmur demeyip, kış demeyip cephenin ihtiyaçlarını taşıyan hep onlar, hep o yüce, o fedakâr, o ilahi Anadolu kadınları olmuştur. Bundan ötürü hepimiz bu büyük ruhlu ve büyük duygulu kadınlarımızı, şükranla ve minnetle sonsuza kadar aziz ve kutsal bilelim."

Mustafa Kemal Atatürk

(Şahin, 2020).

"Bilim ve Teknoloji Hayatımızda" isimli 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan 4. ünitedeki "Sosyal Bilimlerin Toplum Hayatına Etkisi" konusunda dünyaca ünlü düşünür Voltaire'nin bir sözüne yer verilmiştir. Bu söz, saygı değerinin kazandırılmasında kullanılabilecek bir edebî üründür.



(Şahin, 2020).

Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı 5. ünite "Ekonomi ve Sosyal Hayat" "Toprak Ana" konusu içerisinde yer verilen Âşık Veysel'in "Kara Toprak"şiiri ve Namık Kemal'in "Vatan Yahut Silistire" romanından yapılan kısa alıntı vatan sevgisi, dayanışma ve sevgi değerlerinin tespit edildiği edebî ürünlerdendir.



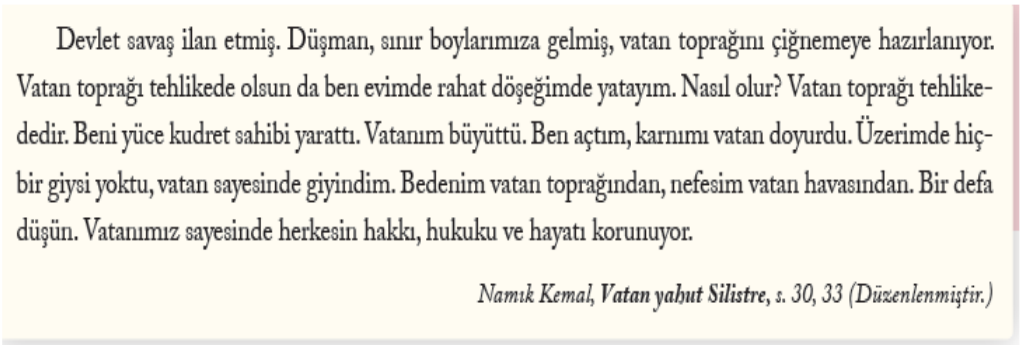
KARA TOPRAK

Dost dost diye nicesine sarıldım.
Benim sadık yârim kara topraktır.
Beyhude dolandım, boşa yoruldum.
Benim sadık yârim kara topraktır.
(...)
Koyun verdi, kuzu verdi, süt verdi.
Yemek verdi, ekmek verdi, et verdi.
Kazma ile döğmeyince kıt verdi.
Benim sadık yârim kara topraktır.

Âdem'den bu deme neslim getirdi.
Bana türlü türlü meyve yedirdi.
Her gün beni tepesinde götürdü.
Benim sadık yârim kara topraktır.
(...)
İşkence yaptıkça bana gülerdi.
Bunda yalan yoktur herkes de gördü.
Bir çekirdek verdim, dört bostan verdi.
Benim sadık yârim kara topraktır.
(...)

*Âşık Veysel Şatıroğlu, **Dostlar Beni Hatırlasın**, s. 128*

(Azer, 2019).



Devlet savaş ilan etmiş. Düşman, sınır boylarımıza gelmiş, vatan toprağını çiğnemeye hazırlanıyor. Vatan toprağı tehlikede olsun da ben evimde rahat döşeğimde yatayım. Nasıl olur? Vatan toprağı tehlikedir. Beni yüce kudret sahibi yarattı. Vatanım büyüttü. Ben açtım, karnımı vatan doyurdu. Üzerimde hiçbir giysi yoktu, vatan sayesinde giyindim. Bedenim vatan toprağından, nefesim vatan havasından. Bir defa düşün. Vatanımız sayesinde herkesin hakkı, hukuku ve hayatı korunuyor.

*Namık Kemal, **Vatan yahut Silistre**, s. 30, 33 (Düzenlenmiştir.)*

(Azer, 2019).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında makale, şiir, biyografi, seyehatname, destan, özdeyiş, atasözü, hikâye, türkü, anektod, haber metni ile roman türlerinin kullanıldığı ve bu türlerin önemli bir kısmında programda yer alan değerlere yer verildiği belirlenmiştir. Makale, şiir, biyografi, seyehatname, destan, özdeyiş, atasözü, hikâye, türkü, anektod, haber metni ile roman türleri içerisinde en sıklıkla yer verilen edebiyat *ürününün haber*

*metni ve biyografi o*lduğu görülmüştür. Oruç (2009) ve Kaymakçı (2013)'nın gerçekleştirmiş oldukları çalışmada da biyografi ders kitaplarında en sıklıkla yer verilen ürünlerden birisi olarak tespit edilmiştir. En sıklıkla yer verilen *değerin* ise duyarlılık olduğu görülmüştür. Kuş, Merey ve Karatekin (2013)'in çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ilköğretim Sosyal Bilgiler 4. sınıf kitaplarında vatanseverlik, duyarlılık, sorumluluk, sevgi ve dayanışmanın en sık vurgulanan değer olduğu ifade edilmiştir.

Edebî ürün, değer ilişkisi ve bunun sosyal bilgiler alanıyla ilişkilendirilmesi gerek ders kitaplarında tür ve değerlerin tespiti gerekse öğretmen görüşleri alınması suretiyle pek çok çalışmanın konusu olmuştur. Örneğin alan yazında Kaymakçı (2013)'nın gerçekleştirmiş olduğu çalışmada 4. ve 5. ders kitaplarında edebî türlerin kullanımına önem verildiği ve bu kapsamda anı, atasözü, biyografi, destan, deyim, efsane, fıkra, gezi yazısı, günlük, hikâye, kompozisyon, makale, mani, marş, masal, mektup, menkıbe, özdeyiş, roman, siyasetname, söylev, sözlük, şarkı/türkü, şiir, tekerleme ve tiyatro türlerine ait uygulamaların ders kitaplarında yer aldığı ifade edilmiştir. Kolaç ve Özer (2018) ise sosyal bilgiler dersi edebî ürünlerin kullanımında öğretmen görüşlerine ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının da genel olarak sosyal bilgiler dersi kapsamında edebî ürünlerin kullanımına önem verdiklerini; bu ders kapsamında şiir, destan, öykü, gezi yazısı, biyografi / otobiyografi, şarkı / türkü, roman, atasözü, anı, makale, mektup, efsane, masal, deneme, tekerleme, mani ve fıkra gibi edebî ürünlerden yararlanmanın önemini kavradıklarını dile getirmişlerdir.

Gerek bu çalışmadan elde ettiğimiz sonuçlar gerekse alan yazında bu yönde gerçekleştirilen çalışmaların bulgu, sonuç ve önerileri göstermektedir ki ders kitaplarında ve sosyal bilgilerdeedebî ürünlerin çeşitliliği ve kullanım sıklığı çoğaltılmalıdır. Nitekim edebî ürünlerin çeşitliliği değer aktarımında önemli bir yer tutmaktadır. Elbette kitüm edebî ürünlerde değerler her zaman açık şekilde verilmez. "Bazı metinlerde metnin kendisinde var olan birtakım örtük ve dolaylı değer(ler) de yer alabilmektedir. Ya da bu değerlerde kimi zaman olumsuzdan hareketle olumluyu işaret eden yani örtük ya da dolaylı diyebileceğimiz iletiler söz konusudur" (Eskimen, 2018: 65). Dolayısıyla örtük veya dolaylı edebî ürünlerin ve metnin kendisinin değer iletmede üstlendiği rol önemlidir. Nitekim, toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımız (MEB, 2018: 5) olarak tanımlanan değerler ve eğitimi en fazla edebî metinler yoluyla gerçekleştirilebilir. Zira, "Edebî eserler hem bireysel hayatla, hem de sosyal hayatla ilgili olarak, iyiye, güzele ve doğruya yönelme yolunda, yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir" (Kavcar, 1999: 6). Bununla beraber örneğin masallar, iyi olma, sabırlı olma, azimli olma, tahammül etme gibi değerlere sahip olmanın gerekliliği yönünde kaleme alınmışlardır. Mitik anlatılardan destanlara, efsanelerden masallara kadar anlatılar toplumun değerlerini bünyesinde taşımaktadır. Zira Jan Assmann (2001) kültürel bellek çerçevesinden hareketle mit, masal, hikâye gibi anonim eserlerin toplumun idealize ettiği hayat tarzını, kendi evren tasavvuru ve inanç çerçevesi içinde şekillendirip anlatıya yerleştirdiğini ifade eder. Toplumun ortak bilincinde beslenen öğretici ve edebî eserlerde de aynı fonksiyon söz konusudur. Bu doğrultuda anı, mektup, biyografi türleri de yazar ve şairlerin hayatlarından hareketle okuyucuya farklı yaşantılar sunma, mesaj verme, ufuk açma, hedef gösterme yönünde türlü katkılar sağlamaktadır (akt. Eskimen, 2018: 53). Bu düşünceleri destekler nitelikte olmak üzere, Tökel (2008) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, şiirlerin değer aktarımında

önemli etkiye sahip olduğunu vurgulamış okunan şiirin bile başlı başına estetik değerleri aktardığını da dile getirmiştir.

Öztürk ve Otluoğlu (2002) da sosyal bilgiler öğretiminde, klasik öğretim materyallerinin yanı sıra yazılı edebiyat ürünlerinin kullanılmasına da önem verilmesi gerektiğini ve ancak bu yolla uygun tutum, değer yargıları ve duygulara sahip, yurttaş olma bilincini kazanmış bireyler yetiştirilebileceğine vurgu yapmışlardır. Tüm bunlardan hareketle ders kitaplarında daha çeşitli ve sıklıkla yer vermek suretiyle edebî ürünlerin konu kapsamına dahil edilmesinin değerlerin aktarılmasında önemli rol üstleneceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Assmann, J. (2011). *Kültürel Bellek Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik, Ayrıntı Yayınları: İstanbul.*

Azer, H. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı. EKO Yayıncılık: Ankara.

Bayram, B. ve Yılmaz, S. (2020). Değer eğitiminde edebi türlerin kullanımı. (Ed. Salih Zeki Genç ve Adem Beldağ),*Karakter ve Değer Eğitimi (Farklı Bakışlar- Örnek Etkinlikler).* PegemA: Ankara. 279-293.

Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2), 953-981.

Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Çınar, F. (2019). Kavramsal Çerçeve. (Ed. Vedat Aktepe ve Mevlüt Gündüz), *Karakter ve Değer Eğitimi.* Pegem: Ankara. 1-20.

Eskimen, A. D. (2018). 2018 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ve 9.-10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan değerler, *The Journal Of Academic Social Science Studies,* 51-67.

Eskimen, A. D. ve Erdem, C. (2018). Toplumsal değerlerin kazanım düzeyleri üzerine bir değerlendirme, *The Journal of Social Science*, 29 (5), 333-347.

Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25-49.

Görmez, E. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi eserler üzerine bir inceleme. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *5*(30), 4291-4296.

Harmanşa, T. (2017). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde dürüstlük değerini kazandırmada edebi ürünlerin kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Harut, S. B. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı. Ata Yayıncılık: Ankara.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 40(187), 138-145.

Kaymakçı, S. (*2013).* Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (2013), 230-255.

Kolaç, E. ve Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi(TEKE)*, 7(4), 2629-2655.

Kuş, Z., Merey, Z., ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan

değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 183-214.

MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara

Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *6*(2), 101-115.

Şahin, E. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı. Anadol Yayıncılık: Ankara.

Topçu, E. ve Kaymakçı, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde menkıbelerin kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 281-305.

Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 13 (2), 9-24.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* S. 15, 173-182.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*i (6. Baskı), Seçkin Yayınevi: Ankara.

Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebî ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences.* 7(22), 120-136.

VİLAYET SALNÂMELERİNE GÖRE 19. YÜZYILIN İKİNCİ YARISINDA SAMSUN'DA MEDRESELER[1]

Abdurrahman OKUYAN

Dr. Öğretim Üyesi, Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, aokuyan@bayburt.edu.tr

ÖZ

Din eğitimi, dini ve sosyal hayatın en önemli unsurlarından birisidir. Osmanlı eğitim-öğretim sisteminde kuruluşundan 17. yüzyıla kadarki dönemde yeniliklere açıklık, süreklilik ve kalite bakımından gayet iyi durumda olan medreseler, 17. yüzyıldan itibaren felsefe derslerinin bu okullardan kaldırılmasıyla büyük bir gerileme yaşamışlardı. Osmanlı döneminin sonlarına tekabül eden 19. yüzyılın ikinci yarısında Canik sancağında faaliyet gösteren medreseler dönemin eğitim-öğretim faaliyetleri bağlamında oldukça önemli bir yer tutmaktaydı. 19. yüzyılda bu kurumlarla ilgili devletin bazı tedbirler aldığını görüyoruz. Öğrenci medreseye kayıt yaptırmak istediğinde bir medrese görevlisinin kendisine kefil olması uygulaması getirildi. Bu durum medrese öğrencilerinin kalitesi ve güvenilirliği açısından ciddi bir sıkıntılı sürecin yaşandığına işaret olarak değerlendirilebilir. Öğrenci her istediğinde medreseden ayrılıp olumsuz davranışlar sergilemesin diye medreseden ayrılmadan izin belgesi almak zorundaydı. 1869 yılında Canik sancak geneline ve Samsun merkez kazadaki medrese sayılarına göz attığımızda merkezde sadece 5 adet medrese varken, Bafra, Niksar ve Bolaman'da bu sayı kat kat fazla görünmektedir. Hem müslüman nüfusun yoğunluğu hem de eğitime verilen önem bakımından bu kaza ve nahiyelerin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Toplam medrese sayılarıyla toplam öğrenci sayıları kıyaslandığında ise neredeyse medrese başına yaklaşık 6 öğrenci düşmekteydi. Elbette oranın bu şekilde görünmesinde bazı medreselerdeki öğrenci sayılarının yüksek olmasının etkisi vardır. Öğrenci sayısı açısından Çarşamba, Fatsa ve Kavak ipi göğüslemiş görünüyordu. Müderris başına düşen öğrencinin 18 civarında olması ortalama sınıf mevcutlarının ideal düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Müderris sayısında ilk üç yerleşim merkezini Fatsa, Niksar ve Samsun merkez kazaları oluşturmaktaydı. 1896 yılında sancak genelindeki cami ve mescitlerle medreseler kıyaslandığında hatırı sayılır medrese olduğu sonucu çıkmaktadır. Neredeyse iki camiye karşılık bir medrese bulunması bu dönemde eğitimin önemsendiği sonucunu doğurur. Canik sancağının tanınmış ailelerinden Hazinedarzâde Abdullah Paşa Canik'de Hançerli Medresesini, babası Süleyman Paşa Çarşamba'daki Hazinedarzâde Medresesini, aynı aileden Osman Paşa Fatsa'daki Yeni Mahalle Medresesini yaptırarak bu hayır yarışındaki yerlerini almışlardı. Osmanlı sadrazamlarından Tayyar Paşa da Çarşamba'da kendi adına inşa ettirdiği Tayyar Paşa Medresesiyle bu hayır kervanına katılanlardan olmuştu. Çarşamba'daki altı medrese halktan toplanan yardımlarla yapılırken, diğer medreseler yukarıda zikrettiğimiz hayırseverler tarafından inşa ettirilip eğitim camiasının hizmetine sunulmuştu.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı dönemi, şehir tarihi, Canik sancağı, din eğitimi, medreseler.

[1] Bu çalışma, "Arşiv Belgelerine Göre 19. Yüzyılın İkinci Yarısında Samsun -Dini, Kültürel ve Sosyal Hayat-" adlı, yazara ait eserden yararlanılarak üretilmiştir.

ACCORDING TO THE STATE CONVENTIONS, MADRASAHS IN SAMSUN IN THE SECOND HALF OF THE 19th CENTURY

ABSTRACT

Religious education is one of the most important elements of religious and social life. The madrasahs, which were very good in terms of openness to innovations, continuity and quality in the period from its establishment to the 17th century, experienced a great decline in the Ottoman education system with the abolition of philosophy lessons from these schools from the 17th century. The madrasahs operating in the Canik sanjak in the second half of the 19th century, corresponding to the end of the Ottoman period, had a very important place in the context of the educational activities of the period. We see that the state took some measures regarding these institutions in the 19th century. When a student wanted to enroll in the madrasa, a madrasah officer would be a guarantor for him. This situation can be considered as a sign of a serious period of difficulties in terms of the quality and reliability of the madrasah students. Whenever the student wanted to leave the madrasa, he had to obtain a permit before leaving the madrasa so that he would not behave negatively. When we take a look at the number of madrasahs in Canik sanjak and Samsun central district in 1869, there are only 5 madrasahs in the center, while this number is many times higher in Bafra, Niksar and Bolaman. It is understood that these districts and towns are at the forefront both in terms of the density of the Muslim population and the importance given to education. When the total number of madrasahs and the total number of students were compared, there were almost 6 students per madrasa. Of course, the high number of students in some madrasas has an effect on the appearance of the ratio in this way. In terms of student numbers, Çarşamba, Fatsa and Kavak seemed to be on the line. The fact that the student per teacher is around 18 reveals that the average class size is at an ideal level. Fatsa, Niksar and Samsun central districts constituted the first three settlements in the number of professors. In 1896, when the mosques and masjids and madrasas are compared across the sanjak, it is concluded that it was a considerable madrasa. Finding a madrasah for almost two mosques results in the importance of education in this period. Hazinedarzâde Abdullah Paşa, one of the well-known families of the Canik sanjak, built the Hançerli Madrasah in Canik, his father Süleyman Paşa the Hazinedarzâde Madrasah in Çarşamba, and Osman Paşa, from the same family, took their place in this charity race by building the Yeni Mahalle Madrasa. Tayyar Paşa, one of the Ottoman grand viziers, was one of the participants in this charity caravan with the Tayyar Paşa Madrasa he built in Çarşamba. While the six madrasahs in Çarşamba were built with donations collected from the public, other madrasas were built by the philanthropists mentioned above and put into service of the education community.

Keywords: Ottoman period, city history, Canik sanjak, religious education, madrasahs.

GİRİŞ

Öncelikle 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar Osmanlı Devleti'nde ve Samsun'da eğitim yapısına değinmek istiyoruz. Osmanlı Devleti'nin 15. ve 16. yüzyıllarda askerî, ekonomik ve sosyal yönlerden, halkı müslüman olan diğer ülkelerden daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bu dönemde Osmanlı Devleti, Batıdaki yeni gelişmeleri zamanında takip edebiliyor, ekonomik ve siyasi üstünlüğü sayesinde istediği bilgi ve teknolojiye gerektiğinde sahip olabiliyordu. Askeri teçhizat, coğrafya, haritacılık, madencilik ve tıp bu alanlardan sadece bir kaçıdır. Devlet, ihtiyaç duyduğu yetişmiş kalifiye elemanları da zorluk çekmeden kendi ülkesine getirmeyi başarmaktaydı (Yolalıcı, 1998: 60).

Osmanlı Devleti'nin duraklama ve gerileme dönemlerinde siyasi, askeri ve ticari konularda görülen aksaklıklar, eğitim konusunda da kendini göstermişti. Özellikle 18. yüzyıldan sonra araştırma, inceleme ve deney çalışmalarıyla bilim adına faaliyette bulunma konusunda geri kaldıkları düşüncesiyle pratik çözümlere yönelik arayışlara girmişlerdi (İhsanoğlu, 1992: 338).

19. yüzyılın ilk yarısında eğitimde bazı yeni ve köklü değişikliklere gidildiğini görüyoruz. II. Mahmud, 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nı kapatıp bir yıl sonra tıbbıyeyi, 1834 yılında da harbiyeyi açmış, sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik faaliyetlerde bulunmuş ve gösterdiği bu çabaların anlamlı olmasını sağlamak için, halkın çocuklarını okullara göndermelerine yönelik çalışmalarda bulunmuştu (Yolalıcı, 1998: 61).

II. Mahmud'un bu çalışmalarının sonucunda eğitim, bir taraftan aşama aşama devletin kontrolüne girerken diğer yandan da laikleşmeye başladı. Tanzimat döneminde Osmanlı aydınları, birleştirici, laik ve liberal bir eğitim sistemini devletin bütünlüğünü sağlamada vazgeçilmez olarak kabul etmişlerdi. Pek çok sorun gibi eğitimin yeniden düzenlenmesi konusu, Osmanlı aydınlarının çözmeleri gereken en önemli problemlerden birisi durumundaydı. Bu yüzden Osmanlı Devleti, hiç zaman kaybetmeden çağa uygun bir eğitim sistemini hayata geçirmek durumundaydı (Tekeli, 1985: 2/466-468).

Özellikle Tanzimat'tan sonra eğitimde modernleşme çalışmalarına hız verilmiş, bu amaçla sırasıyla "Mekteb-i Maarif-i Umûmiye" ve "Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti" kurulmuştu (Kodaman, 1991: 16). 1847'de dârulmuallimîn, 1858'de kız rüştiyeleri, 1868'de dâruşşafaka sultânîsinin açılması ile bu yenilikler hız kazanmış oldu (Tekeli, 1985: 2/470). Bu okulların açılmasının halkın üzerinde olumlu etkileri olduğu bir gerçektir. Öğrencilerin giyim-kuşamlarından davranışlarına kadar pek çok konuda gelişmeler sağlanmıştı. Halk medreselerden yetişenlerle bu yeni okullardan yetişen çağdaş, aydın ve yenilikçi nesil arasındaki farkı çabuk kavramış ve onlardan çok şeyler öğrenmişti (Çadırcı, 1991: 289-290).

Okul açma çalışmalarının yanı sıra 1864 yılından itibaren, *vilâyet maarif meclisleri* kurularak her vilâyette birer müdürden oluşan *vilâyet milli eğitim müdürlükleri* kurularak mali ihtiyaçlarını karşılamak üzere *maarif sandıkları* tesis edilmişti (Yolalıcı, 1998: 62). Osmanlı Devleti'nde eğitim-öğretim sisteminde ve kurumlarında yapılan bu yapısal değişimler, daima siyasi yapıyla paralellik arz ediyordu (Aytekin, 2000: 461).

1869 yılında Saffet Paşa'nın gözetiminde düzenlenen maarif nizamnâmesi, Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemini uzun yıllar yönlendirmişti. Fransız eğitim sisteminden yararlanılarak hazırlanan nizamnâmeye göre pek çok yenilik getiriliyordu (Kodaman, 1991: 82-83; Yolalıcı, 1998: 63).

Eğitim tarihimiz açısından ciddi bir önem arz eden bu nizamnâme ile her şeyden önce eğitim, devletin ilgilenmesi gereken bir iş ve görev olarak kabul edilmişti. Bunun ötesinde çağın gereklerine göre medeni bir eğitim anlayışının hâkim kılınması, kız çocuklarının ilk mekteplerden sonra da eğitime devam etmesi ve toplumdaki rollerini bi hakkın yerine getirmelerinin sağlanması gibi hayati önem taşıyan konularda ciddi adımlar atılmıştı.

Nizamnâmenin hayata geçirilmesi ile hedeflenen gayelere ulaşma noktasında yeteri kadar başarı sağlayamamış görünmektedir. Rüştiyelerin sayısı istenilen sayıya ulaşamamış, idadîlerin sayısı da sınırlı kalmaktan kurtulamamış, dârulfunûn yaklaşık otuz yıl sonra tam anlamıyla hizmet vermeye başlayabilmişti (Yolalıcı, 1998: 64).

Samsun şehri de eğitim konusunu daima önemsemiş ve yeni adımlar noktasında tarihten getirdiği değerlere uygun davranmıştı. Evliya Çelebi, Seyahatnâme'sinde Samsun'dan söz ederken "Avamı yoktur, fakat uleması çoktur. Herkes kudretine göre akça, gökçe, fakat pakça libas giyer" ifadeleriyle Samsun'un ilme ve ilim insanına verdiği değeri veciz bir dille ortaya koymuştur (Kopraman, 1988: 63).

Samsun, Anadolu'da yer alan Osmanlı sancaklarının pek çok alanda önemli şehirlerinden biridir. Bölgede siyasi, sosyal ve ekonomik anlamda zengin bir kültür mirasına sahip olan Samsun, eğitim açısından da bölgenin en önemli merkezlerinden biri durumundaydı. Samsun'da, 1413'te Çelebi Sultan Mehmed tarafından kesin bir şekilde Osmanlı Devleti'ne katıldıktan sonra her alanda olduğu gibi eğitim alanında birtakım gelişmeler olduğu düşünülebilir.

Bu gelişme çerçevesinde ilk göze çarpan husus hiç şüphesiz imparatorluğun hem yönetici hem de aydın kesimini yetiştiren medreselerdir. 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren medreseler dinamik yapısını yitirmeye başlamış, zamanla sadece dinî temel bilgiler veren, dışa kapanıp içe yönelmiş birer hurafe merkezine dönüşmekten kurtulamadıkları düşünülmektedir.

Medreselerdeki bu olumsuz gidişatın durdurulması ve çağın gereklerine uygun birer eğitim kurumuna dönüştürülmeleri açısından III. Selim döneminde bazı ıslahat çalışmaları yapılmışsa da medreseler buna karşı çıkmış ve bu adım başarılı olamamıştı. Bu tutumları nedeniyle olacak ki II. Mahmud döneminde de bazı düzenlemeler yapılmış, ancak olumlu karşılık bulunamayınca medreseler kendi kaderlerine terk edilmek zorunda kalınmıştı (Yolalıcı, 1998: 64).

Aynı şekilde 1824 yılında sıbyan mekteplerinin ıslahı çerçevesinde II. Mahmud döneminde yayınlanan bir fermanla tüm çocukların bu okullara gönderilmesi emredilmişti. Bir anlamda eğitim zorunlu hale getirilmişti denebilir. 1838'de hazırlanan bir eğitim raporunda bu mekteplerin ehemmiyeti üzerinde durulmuş ve dini

ilimlerin yanında pozitif ilimlere de yavaş yavaş yer verilmesi gerektiği dile getirilmişti. Lakin medreselerin kaderi gibi sıbyan mektepleri için de olumlu bir netice alınamadığı görülmüştü (Yolalıcı, 1998: 67).

1869 Maarif nizamnâmesinin gündeme getirdiği yeniliklerde ve gerçekleştirmeye çalıştığı ıslahatlarda medreselerle ilgili herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu durumu, eğitimin medresenin etkisinden kurtarılması şeklinde değerlendirenler vardır. Yüzyıllardır Osmanlı eğitim hayatının en önemli kurumu olan medreseler çabalara rağmen ıslah edilememiş, böylece yaygın ve kıymetli bir eğitim kurumu gözden çıkarılmıştır denebilir (Altın, 2008: 274-275).

Nizamnâmede öğretmenlerle ilgili yer alan hükümler değerlendirildiğinde; Okulun nizamnâmesine uymayan hocalara çeşitli cezalar verilmesi veya işten uzaklaştırılması (Mahmud Cevad, 1919: 473 vd.), az sayıda öğretmen mezun olduğu düşünüldüğünde böyle bir şartın konulmasıyla eğitimde medrese hocalarına yer verilmek istenilmediği şeklinde anlaşılabilir.

SAMSUN'DA MEDRESELER

19. Yüzyılın ikinci yarısında Samsun'da müslümanlara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okullar; medreseler, sıbyan mektepleri, iptidâî mektepler, rüşdiye mektepleri ve idâdîler olarak sıralanabilir. Çalışmamızın sınırları gereği sadece medreseler üzerinde değerlendirmelerde bulunmaya çalıştık.

Osmanlı eğitim-öğretim sisteminde kuruluşundan 17. yüzyıla kadarki dönemde yeniliklere açıklık, süreklilik ve kalite bakımından gayet iyi durumda olan medreseler, 17. yüzyıldan itibaren felsefe derslerinin bu okullardan kaldırılmasıyla büyük bir gerileme yaşamışlardı (Koçer, 1991: 234).

Osmanlı Devleti, eğitim-öğretim faaliyetini sadece medreseler yoluyla sağlamıyordu. Medreselerin yanı sıra sadece devlet görevlisi yetiştirmeye yönelik faaliyet gösteren *enderun mektepleri* de önemli bir işlev yerine getiriyordu. Önceleri sadece devşirme çocuklarına eğitim veren bu kurumlar daha sonra devşirme uygulamasının sona ermesiyle müslüman çocuklarına yönelik eğitimle yollarına devam etmişlerdi. Ancak bu mektepler de gerilemeden nasiplerini almışlardı (Yolalıcı, 1998: 61).

Ahirete yönelik amel sadedinde müslüman halk için önem arz eden vakıflar, medreselerin uzun süre devlete ve kimseye muhtaç olmadan ayakta kalmasının yegâne ekonomik kaynaklarını oluşturmuştu. Ekonomik durumu iyi olan halk ile bazı devlet yöneticileri tarafından kurulan vakıflar, medreselerin kendi yağıyla kavrulmasına ve belki de içe kapanmasında etkili olmuştu denebilir.

Canik sancağının tanınmış ailelerinden Hazinedarzâde Abdullah Paşa Canik'de Hançerli Medresesini, babası Süleyman Paşa Çarşamba'daki Hazinedarzâde Medresesini, aynı aileden Osman Paşa Fatsa'daki Yeni Mahalle Medresesini yaptırarak bu hayır yarışındaki yerlerini almayı tercih edenlerden olmuştu. Osmanlı sadrazamlarından Tayyar Paşa da Çarşamba'da kendi adına inşa ettirdiği Tayyar Paşa Medresesiyle bu hayır kervanına katılanlardan olmuştu. Çarşamba'daki altı medrese halktan toplanan yardımlarla yapılırken, diğer

medreseler yukarıda zikrettiğimiz hayırseverler tarafından inşa ettirilip eğitim camiasının hizmetine sunulmuştu (Yolalıcı, 1998: 66).

Medreselerde görev yapan müderrislerle öğrenciler zamanla halkla olan bağlarını farklı şekillerde kullanmaktan çekinmemişlerdi. Özellikle devlet otoritesinin zayıfladığı dönemlerde medreselerde birtakım huzursuzluk emareleri görülmekte ve isyanlar aracılığıyla halkın gözünü korkutup onlardan para almaya varıncaya kadar hatta soygun teşebbüslerinde bile bulunabilmekteydi. Ancak hükümet otoritesinin sağlandığı dönemlerde bu tür hadiselerin vuku bulmadığı veya çok az görüldüğü söylenebilir.

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi, 19. yüzyılda bu kurumlarla ilgili devletin bazı tedbirler aldığını görüyoruz. Öğrenci medreseye kayıt yaptırmak istediğinde bir medrese görevlisinin kendisine kefil olması uygulaması getirildi. Bu durum medrese öğrencilerinin kalitesi ve güvenilirliği açısından ciddi bir sıkıntılı sürecin yaşandığına işaret olarak değerlendirilebilir. Öğrenci her istediğinde medreseden ayrılıp olumsuz davranışlar sergilemesin diye olacak ki medreseden ayrılmadan izin belgesi almak zorundaydı (Çadırcı, 1991: 97).

1869'da Canik sancağında bulunan müderrisler, hatipler, imamlar, tekkeler, mescitler, camiler, medreseler ve öğrencilerin sayısını şu şekilde gösterebiliriz (TVS, 1869: 72-73):

Tablo 1. 1869 Yılı Canik Sancağı İbadethaneler, Medreseler, Görevlileri ve Öğrenci Sayıları

Canik Sancağı								
Kaza ve Nahiye İsimleri	*Öğrenciler*	*Medreseler*	*Camiler*	*Mescitler*	*Tekkeler*	*İmamlar*	*Hatipler*	*Müderrisler*
Mâden Kâbı ile Samsun Kazası	89	5	31	25	6	47	29	7
Kavak Nahiyesi	134	5	38	50	5	0	33	5
Bafra Kazası	76	36	61	38	19	84	53	3
Alaçam Nahiyesi	12	1	22	14	4	39	14	0
Çarşamba Kazası	205	7	108	0	3	6	107	7
Terme Nahiyesi	0	1	48	1	0	47	50	4
Ünye Kazası	79	2	6	49	1	12	55	2
Fatsa Nahiyesi	176	5	71	1	0	36	48	11
Bolaman Nahiyesi	70	30	27	4	0	26	19	3
Karakuş Nahiyesi	0	0	20	0	0	10	17	0
Niksar Nahiyesi	58	54	17	41	1	57	17	8
Toplam	899	146	223	48	48	364	442	50

Canik sancak geneline ve Samsun merkez kazadaki medrese sayılarına göz attığımızda merkezde sadece 5 adet medrese varken, Bafra, Niksar ve Bolaman'da bu sayı kat kat fazla görünmektedir. Hem müslüman nüfusun

yoğunluğu hem de eğitime verilen önem bakımından bu kaza ve nahiyelerin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Toplam medrese sayılarıyla toplam öğrenci sayıları kıyaslandığında ise neredeyse medrese başına yaklaşık 6 öğrenci düşmektedir. Elbette oranın bu şekilde görünmesinde bazı medreselerdeki öğrenci sayılarının yüksek olmasının etkisi vardır. Öğrenci sayısı açısından Çarşamba, Fatsa ve Kavak ipi göğüslemiş görünmektedir. Müderris başına düşen öğrencinin 18 civarında olması ortalama sınıf mevcutlarının ideal düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Müderris sayısında ilk üç yerleşim merkezini Fatsa, Niksar ve Samsun merkez kazaları oluşturmaktaydı.

1896 yılında sancak genelindeki cami ve mescitlerle medreseler kıyaslandığında hatırı sayılır medrese olduğu sonucu çıkmaktadır. Neredeyse iki camiye karşılık bir medrese bulunması bu dönemde eğitimin önemsendiği sonucunu doğurur.

Bafra'da 19 adet tekkeyi Samsun merkezdeki 6 tekke takip etmektedir. Tekke sayısının medrese ve ibadethanelerle kıyaslanması neticesinde tekkelerin o dönem çok yaygın olmadıkları, yarıya yakınının Bafra'da olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde vilâyet genelinde Samsun'un durumunu anlayabilmek için genel bir kanaat oluşması açısından Trabzon vilâyetinin tüm sancaklarına ait ibadethaneleri, din görevlilerini, medreseleri ve öğrenci sayılarını şu şekilde tablolaştırabiliriz (TVS, 1869: 76-77):

Tablo 2. 1869 Yılı Trabzon Vilâyeti İbadethaneler, Medreseler, Görevlileri ve Öğrenci Sayıları

Trabzon Vilâyeti Toplamı								
Liva İsimleri	*Öğrenciler*	*Medreseler*	*Müderrisler*	*Camiler*	*Mescitler*	*Tekkeler*	*İmamlar*	*Hatipler*
Trabzon Sancağı	4.654	435	170	990	264	26	576	946
Canik Sancağı	899	119	50	449	223	48	364	442
Lazistan Sancağı	851	38	65	433	143	0	405	423
Gümüşhane Sancağı	103	94	40	113	34	7	215	136
Toplam	6.507	686	325	1.985	664	81	1.560	1.947

1869 yılındaki vilâyet genelini değerlendirdiğimizde öğrenci sayısında Trabzon merkez kazanın ciddi bir liderliği söz konusu olup ikinci sırada yaklaşık beş kat daha az sayısıyla Canik sancağı gelmektedir. Medrese, müderris, cami, mescit, tekke, imam ve hatip sayılarında da durum bundan çok farklı değildir. Bu farklar nüfus oranlarıyla da doğrudan ilgili görünmektedir.

Lazistan ve Gümüşhane sancaklarında tekke sayısı oldukça düşüktür. Bu sonuç, ilgili sancak genellerinde tasavvuf kültürünün zayıflığını hatırlatmaktadır. Canik sancağındaki tekke sayısı vilâyet genelinin yaklaşık %60'ı kadar daha fazladır. Bu da Samsun ve çevresinde tasavvuf kültürünün vilâyet genelinde en yoğun bölge olduğunu göstermektedir. Vilâyet genelinde cami sayısı mescit sayısının yaklaşık üç katını oluşturmaktadır.

Müderris başına düşen öğrenci sayısı Canik sancağındaki orana yakın bir şekilde 20 öğrenci civarındadır. Ancak Trabzon merkezde durum 27 öğrenciye çıkmaktadır ki bunun da nüfus yoğunluğuyla izah edilmesi en doğru değerlendirme olacaktır.

Osmanlı Devleti'nin geleneksel eğitim kurumları olan medreselerin 1875 yılı vilâyet salnâmesine göre vilâyet genelindeki sayısı 40, merkez kazadaki sayısı ise 14'dür (TVS, 1875: 105-106). 1876 yılında vilâyet genelinde 38 medrese varken, merkez kazada bu sayının 4 olduğunu görmekteyiz (TVS, 1876: 104-105). 1877 yılı, bir önceki yılla aynı rakamlara sahipken (TVS, 1877: 100-107), 1878 yılında vilâyet genelindeki medrese sayısı büyük bir patlama göstererek 259'a çıkarken, 1885 yılında bu sayının 165'e düştüğünü görmekteyiz (Şaşmaz, 1997: 41). Bu düşüşün nedeninin bu yıllarda Osmanlı hükümetinin toplumdaki eğitim sisteminde yapmış olduğu köklü değişikliklerle medreselere alternatif olarak açılan diğer okulların önemli bir etkisi olmuş olabilir.

1879'da Canik sancağında yer alan eğitim kurumlarıyla onlara hizmet eden üstü kapalı yapıları şu şekilde tablolaştırabiliriz (TVS, 1879: 132-135):

Tablo 3. 1879 Yılı Canik Sancağı Hükümet Konağı, Hane, Eğitim Kurumları ve Sosyal Yaşam Bina Sayıları

Canik Sancağı								
Kaza ve Nahiye	*Hükümet Konağı*	*Hane*	*Medrese*	*İslam Mektebi*	*Hıristiyan Mektebi*	*Han ve Lokanta*	*Hamam*	*Kuyu*
Samsun	1	7.483	4	166	62	31	10	15
Kavak	1	2.012	5	45	1	23	1	2
Çarşamba	1	10.674	13	137	3	4	3	271
Bafra	1	6.975	2	70	62	20	4	103
Alaçam	1	2.278	0	31	3	1	1	0
Ünye	1	5.501	4	55	10	9	4	41
Karakuş	1	1.504	0	10	0	0	0	0
Fatsa	0	13.997	14	48	9	0	1	1
Terme	0	4.341	1	79	4	0	1	0
Niksar	1	2.567	2	9	6	4	4	0
Toplam	8	47.332	45	660	160	92	29	433

Tabloyu değerlendirdiğimizde Fatsa ve Çarşamba'da hane sayılarının oldukça fazla olduğunu, medrese sayılarında da bu iki kazanın ilk iki sırayı aldığını görüyoruz. İslam mektepleri vilâyet genelinde 660 sayısına ulaşmışken gayr-ı müslim mektepleri 160'tı. Hıristiyan eğitim kurumları 62'şer okulla Samsun merkez ve Bafra'da yoğunlaşmaktaydı. Fatsa ve Çarşamba'da hane sayısı fazla olmasına rağmen hıristiyan mektebi sayısı oldukça düşüktü.

Temizliğin imanın yarısı kabul edildiği bir kültürde hamamlar elbette önemli mekanlardır. Temizlik eğitimi açısından hamamların sancak merkezinde ve büyük kazalarda yer aldıkları gözlenmekte olup, 29 hamamın 10 tanesi Samsun merkezde yer almaktaydı.

1881 yılında Trabzon merkezde 7 adet medrese bulunmaktaydı (TVS, 1881: 146-147). İngiliz Konsolosu Biliotti, 1885 yılında şehirdeki vakıflarca desteklenen medrese sayısının dokuz olduğunu belirtirken (Şaşmaz, 1997: 42) biz de 1888 yılında şehirde sekiz adet medrese tespit ettik (TVS, 1887: 118).

1888 yılında Trabzon merkezdeki 8 medreseye ilaveten merkeze bağlı nahiyelerden Akçaabat'ta 6, Yomra'da 5, Tonya'da 4, Şarlı'da 5, kazalardan Vakf-ı Kebir'de 2, Sürmene'de 24, Tirebolu'da 6, Görele'de 3, Giresun'da 16,

Ordu'da 5, Ordu'ya bağlı nahiyeler olan Perşembe'de 7, Aybastı'da 2, Bolaman'da 2, Hobsemane'de 2, Ulubey'de 7 medrese bulunmaktaydı.

Trabzon'a bağlı sancaklardan Canik merkezde 4, kazalardan Bafra'da 3, Çarşamba'da 7, Terme'de 2, Ünye'de 4; Lazistan sancağı merkezde 6, merkeze bağlı nahiyelerden Karadere'de 2, Mapavri'de 1, kazalardan Of'ta 42; Gümüşhane sancağında 13 medrese olmak üzere vilâyette toplam 189 medrese olduğunu görmekteyiz (TVS, 1887: 118-130). Vilâyet genelinde Of ve Sürmene, medrese sayısında başı çekmekteydi. Burada nüfus oranlarıyla izah edilemeyecek bir durum söz konusudur. Yöre halkının dini hassasiyetinin bir sonucu olarak vakıflara verdiği destekle bu kurumların buralarda yoğunlaştığı kanaatindeyiz.



Fotoğraf 1. Süleymanpaşa Camii ve Medresesi

Canik sancağındaki medreselerin isimleri, yerleri ve öğrenci sayıları şu şekildeydi (TVS, 1887: 125-126):

Tablo 4. 1888 Yılında Canik Sancağındaki Medreseler ve Öğrenci Sayıları

Medresenin Adı	*Mevkii*	*Öğrenci Sayısı*
Saidbey Medresesi	Canik sancağında Saidbey mahallesinde	10
Müftü Efendi Medresesi	Pazar mahallesinde	15
Abdullah Paşa Medresesi	Hançerli mahallesinde	0
Debbağhâne Medresesi	Debbağhâne mahallesinde	22
Cami-i Kebir Medresesi	Bafra kazasında Cami-i Kebir mahallesinde	20
Çarşı Medresesi	Çarşı mahallesinde	15
Haydari Medresesi	Rıza mahallesinde	30
Osman Paşa Medresesi	Çarşamba kazasında Çay mahallesinde	38
Tayyar Paşa Medresesi	Orta mahallesinde	32
Arnavud Ali Bey Medresesi	Has Bahçe mahallesinde	50
Akpınar Medresesi	Akpınar mahallesinde	41
Ayvacık Medresesi	Kurşunlu karyesinde	10
Tekkeköy Medresesi	Tekkeköy karyesinde	21
Tatarlı Medresesi	Büyüklü karyesinde	20
Abdurrahman Medresesi	Terme kazasının Kirazlık karyesinde	6
Çarşu Medresesi	Araba Pazarı mahallesinde	0
Suada Bey Medresesi	Ünye kazasında Çarşu mahallesinde	210
Osman Paşa Medresesi	Yeni mahallesinde	35
Kumru Medresesi	Yeni mahallesinde	15
Hacı Kadı Medresesi	Korgan mahallesinde	0

Canik sancağındaki medreseler değerlendirildiğinde 210 öğrenciyle Ünye'ye bağlı Çarşı mahallesindeki Suada Bey Medresesi ilk sırada yer almakta, sancak genelinde üç medresede hiç öğrenci olmadığı dikkat çekmektedir. 1892/1893'de Çarşamba'da beş sınıflı bir medrese olduğunu görüyoruz (TVS, 1891: 250).

Medreselerdeki müderrislerin aylıkları 1,5 lira ile 3 lira arasında değişmekteydi. Her medresenin gelir-giderleri mütevelli heyetleri tarafından muntazaman tutuluyor ve evkaf nezaretine gönderiliyordu. 1885 yılında köylerdeki medreselerin herhangi bir vakıf tarafından desteklenmediğini söyleyen Biliotti, bu medreselerin ihtiyaçlarının komite kurulları tarafından giderildiğini belirtmektedir. Köylerdeki medreselerin her birinde sadece bir müderris görev alırken yıllık maaşları da 10-20 lira arasında değişmekteydi (Şaşmaz, 1997: 43).

Medreselerden mezun olan öğrenciler genel olarak camilerde imam-hatip ve müezzin olarak görev almaktaydılar. Bu öğrencilerden istekli olanlar Bursa ve Edirne'deki diğer medreselere giderek yüksek diploma alabiliyorlardı. Fakat bu uygulama öğrenciler tarafından pek rağbet görmeyen bir uygulamaydı. Felsefe ve diğer pozitif bilimlerden yeteri kadar bilgi sahibi olmadan bu medreselerden mezun oldukları için, işin kolayına kaçıyor ve köylerde imamlık yapmayı tercih ediyorlardı (Şaşmaz, 1997: 43).

Bölgedeki medreselerde görev yapmak üzere bir yıl süre ile ve kıdem itibarı ile 28 Mayıs 1893'de Süleymaniye Medresesi müderrislerinden Şükürzâde Mehmed Şükrü Efendi'nin tayin edildiğini (CDABOA, Y.MTV, 80/109) görmekteyiz. Burada tayinlerde esas alınan kriterler arasında kıdem sırası olmasını adil davranış açısından önemli kabul ediyor ve bu tayinleri klasik nöbet sistemi içerisinde bir uygulama olarak değerlendiriyoruz.

SONUÇ

Müslümanlara yönelik eğitim-öğretim faaliyetleri medreseler, sıbyan mektepleri, iptidâî mektepler, rüşdiye mektepleri ve idâdîlerde sürdürülüyordu. Medreselerdeki eğitim anlayışı ve uygulamaları tüm ıslah çabalarına rağmen düzeltilemeyince onlara alternatif olarak açılan diğer eğitim kurumları sayesinde halkın eğitim seviyesinde bir miktar yükselme gözlenmiştir.

Kuruluşundan 17. yüzyıla kadarki dönemde pek çok açıdan iyi durumda olan medreseler, 17. yüzyıldan itibaren felsefe derslerinin bu okullardan kaldırılmasıyla büyük bir gerileme yaşamışlardı. Müslüman halk için önem arz eden vakıflar, medreselerin uzun süre ayakta kalmasının yegâne ekonomik kaynaklarını oluşturmuştu.

Canik sancak geneline ve Samsun merkez kazada sadece 5 adet medrese varken, Bafra, Niksar ve Bolaman'da bu sayı kat kat fazlaydı. Öğrenci sayısı açısından Çarşamba, Fatsa ve Kavak ilk üç sırayı paylaşıyordu. Müderris başına düşen öğrencinin 18 civarında olması ortalama sınıf mevcutlarının ideal düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

1869 yılında vilâyet genelinde öğrenci sayısında Trabzon merkez kazanın ciddi bir liderliği söz konusu olup ikinci sırada yaklaşık beş kat daha az sayısıyla Canik sancağı gelmekteydi. Yüzyılın sonuna doğru öğrenci sayılarındaki ciddi düşüşün nedeninin bu dönemde Osmanlı hükümetinin toplumdaki eğitim sisteminde yaptığı köklü değişikliklerle medreselere alternatif olarak açılan diğer okulların önemli bir etkisi olmuş olabilir.

KAYNAKÇA

Altın, H. (2008). "1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13(1): 271-283.

Aytekin H. (2000). "Trabzon Vilâyeti Eğitim Teşkilâtı", Trabzon Tarihi Sempozyumu Bildirileri 6-8 Kasım 1998, Trabzon: Trabzon Belediyesi Kültür Yayınları.

Çadırcı, M. (1991). *Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapısı*. Ankara: TTK Basımevi.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivleri (CDABOA), *A.MKT.NZD* (Sadaret Mektubi Kalemi Nezaret ve Devair Evrakı).

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivleri (CDABOA), *Y.EE* (Yıldız Esas Evrakı).

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivleri (CDABOA), *Y.MTV* (Yıldız Mütenevvi Maruzat Evrakı).

Devellioğlu F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

İhsanoğlu, E. (1992). Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Bilim ve Eğitim Anlayışı. *150. Yılında Tanzimat* (335-395). Ankara: TTK Basımevi.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923).* İstanbul: MEB Yayınları.

Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: TTK Basımevi.

Kopraman, K. Y. (1988). "Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre Samsun", Birinci Tarih Boyunca Karadeniz Bildirileri (13-17 Ekim 1986), ed. Mehmet Sağlam - Bayram Kodaman. Samsun: OMÜ Yayınları.

Mahmud Cevad (1919). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Şaşmaz, M. (1997). "İngiliz Konsolosu Alfred Biliotti'nin 1885'teki Raporuna Göre Trabzon Vilâyeti'nde Eğitimin Durumu", *Tarih ve Toplum* 163(1): 41-53.

Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* (2/456-475). İstanbul: İletişim Yayınları.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1869). Def'a 1, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1875). Def'a 7, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1876). Def'a 8, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1877). Def'a 9, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1879). Def'a 11, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1881). Def'a 12, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1887). Def'a 13, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Trabzon Vilâyet Salnâmesi, (1891). Def'a 14, Trabzon: Vilâyet Matbaası.

Yolalıcı, M. E. (1998). *XIX. Yüzyılda Canik (Samsun) Sancağı'nın Sosyal ve Ekonomik Yapısı*. İstanbul: TTK Yayınları.

THE DEVELOPMENT OF AUTOMATIC NON-LEAFY VEGETABLES CUTTING MACHINE

Lecturer Ahmad Fakaruddin Bin Mohd Fauzi
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, fakaruddin@psa.edu.my

Lecturer Roslan Bin Kamaruddin
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, roslan.k.poli@1govuc.gov.my

Lecturer Muhammad Faiz Bin Abdullah
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, mfaiz@psa.edu.my

ABSTRACT

Food preparation is an important part in food industry. One of it is cutting vegetables into a desired thickness. This innovation intends to encourage restaurant operators to speed up and simplifying the process of cutting vegetables. The study showed that majority of restaurant operators in Malaysia used manual vegetable cutting techniques which takes time to deliver the dish to their customers. Therefore, this study focuses on the design and development of automatic vegetable cutting machines. The main objective of this project is to save time and increase the amount of sliced vegetables. Methods used involves problem statement, idea generation, machine design, material and part selection, project fabrication, assembly and modification. A series of testing will be carried out for several samples of vegetables to ensure that it can function well and meet the standard. The machine performance was evaluated in the cutting of root and tuber crops such as carrot, potato, onion and cucumber into sizes at certain machine speeds. The parameters investigated were throughput capacity and slicing efficiency. The result shows that non-leafy vegetables have been successfully being sliced with thickness ranging in between 8 mm to 9 mm. Considerations for the design of the machine include: product resistance to cutting, moisture content, slice length, cutting speed, blades angle and spacing, overall power requirement and power supply. As a conclusion, this project focuses on design and production of automatic vegetable slicer with a view to integrating design, science and technology to deliver goods that are usable and attractive for consumers.

Keywords: Slicing machine, vegetable, automatic.

1. INTRODUCTİON

Manual cutting by using knife is usually a preferable method to slice a vegetable such as onions, garlic, carrots, cucumber and celery in a small amount. It is a basic cutting device for food preparation that does not require sophisticated mechanisms. However, for food preparation workers that are employed in restaurants, hotels, or other places where food is served, it is not an easy task to slice a large quantity of vegetables quickly because it could cause an injury. The nature of work itself which require to slice various types of vegetables frequently and repeatedly will make it very tedious. One also could not reliably cut the vegetables in a long time because of fatigue and carelessness. Thus, various methods and tools have been invented to ease the process of size reduction of vegetables and time wastage (Awili et al., 2009).

The slicing technology has been developed since 1960s with the introduction of first automatic vegetables cutting machine (Yean, 2016), and reach its peak of development in 1980s with a commercialization's of automatic multi-function slicers (Xie, 1996). Most slicers at this era could process a large diameter of monocrystal with up to 125 mm (Jiang, 2013). The existing cutter machines have been designed based on different criteria (Ganyani & Mushiri, 2019). It could be manually operated, semi-automatic or fully automatic slicer depending on the usage.

As in Malaysia, the study showed that majority of restaurant operators used manual vegetables cutting techniques which takes time to deliver the dish to their customer (Yean, 2016). Thus, this innovation intends to encourage restaurant operators to speed up and simplifying the process of cutting vegetables.

Objective

Therefore, to overcome those problems, the objectives have been developed which are:

1) To design and fabricate a machine for vegetables slicing.
2) To save time and raise the quantity of slicing output.
3) To reduce the possibility of injury.

2. Literature Review

In the market, there are various types of automatic vegetable slicing machine. The function of slicer has become more sophisticated with multi way slicing options (Jiang, 2013). Table 1 shows some of the comparison, specification, advantage dan disadvantages of those machines.

Table 1: Comparison of automatic vegetable slicing machine

Types Slicer	Feature
 One Touch Slicer KC20	Main parts consist of power head, start button, pusher, sets of blade housing and storage box. Blades are changeable. Easy to use and very hygiene because of sliced vegetable will drop into the container. Small size thus requires vegetables to be cut into smaller size first to fit the hopper which is time consuming (www.onetouchproducts.com, 2020)

 Dito Sama TRS Vegetable Slicer	Main parts consist of level arm, external pusher, hopper and motor housing. All parts made from stainless steel materials which is very hygiene for food and removable thus does not require tools for cleaning purpose. The base is inclined at 20° for easy loading and unloading. Cutting speed is set at 340 rpm for precise slicing. The machine requires physical engagement of the user (www.ditosama.com, 2020).
 Maxima Vegetable Cutter VC450	Main parts consist of hopper, level arm, pusher and housing which are made from aluminium. Featuring two different hoppers for big and small vegetables. User needs to push the level arm during cutting process. Consists of 5 cutting discs ranging from 2 mm to 7 mm. Cutting speed of 270 rpm. Capacity of 50 to 450 kg/h. (www.maximakitchenequipment.com, 2020).

3. Methodology

The processes involved in this project is shown at Figure 1. The design, fabrication, assembly and testing processes of the project have been done at fitting workshop involving cutting, drilling and fastening.

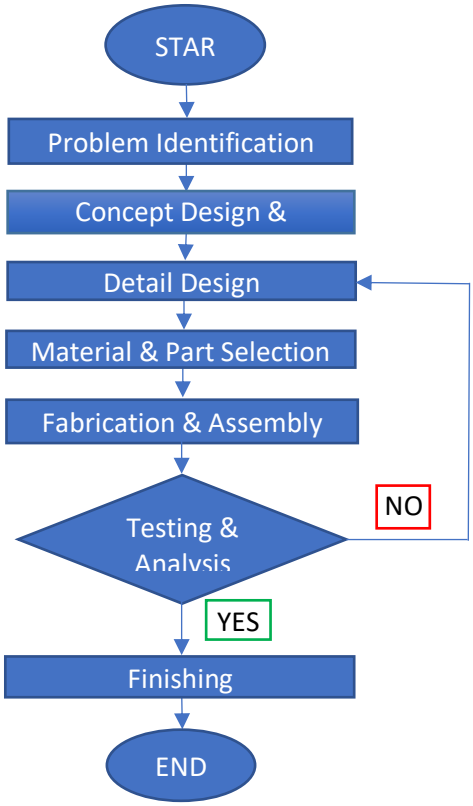
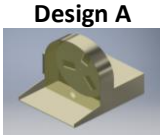


Figure 1: Project flow chart

Conceptual Design and Evaluation

There are three designs that have been proposed. Six criteria's have been identified which are safety, cost, material, appearance, function and hygienic as shown in Table 2. From the evaluation, design C is the best model with the highest score on five of those criteria. Thus, it is chosen as the final design.

Table 2: Selection process for concept design

Model	Criteria					
	Safety	Cost	Material	Appearance	Function	Hygienic
Design A 	**X**	✓	**X**	**X**	✓	**X**
Design B 	✓	✓	**X**	**X**	✓	**X**
Design C 	✓	**X**	✓	✓	✓	✓

Product Design

Figure 2 shows the final design for Automatic Non-Leafy Vegetables Cutting Machine and the actual product. The main parts of the machine consist of motor, speed controller, blades, cutting block and cover.

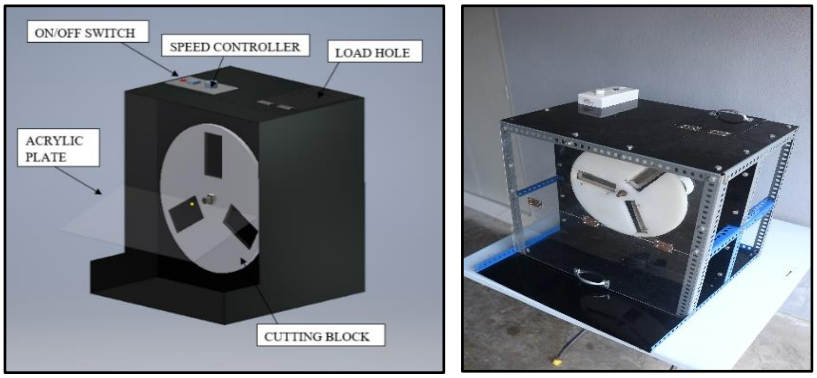


Figure 2: Final design (left) and actual product (right)

A 0.3 hp DC motor will act as a main engine to rotate the cutting block and blades. It is chosen because of higher torque, cheaper and easier to control than AC motor. The motor rotational speed is controlled by speed regulator/controller. It is from the light rotary dimmer switch. A desired speed could be achieved during slicing depending on types of vegetables. The other function of the speed controller is to obtain the uniformity of the vegetables when slice. The most important part on the machine is 3 cutting blades with 7 cm long which is from santoku knife. It is chosen because of thinner cutting area for more refine slicing. It is placed at 60° angle for optimum slicing. The round cutting block is used to hold the blades during cutting process. In order to achieve

the desired thickness of the slice, a collar or spacer is used to separate the blade and cutting block. A food grade 316 stainless steel bolt and nut were used to link all the sets of blades and spacers together. Acrylic plate with high optical clarity is used as a cover to avoid vegetables from scatter out from the machine and also act as safety protection. Lastly, the tray will be a removable. The purpose of locating the removable special DIY tray is to ease the cleaning process. Measurement of this product is 2 ft length, 2.15 ft width and 2 ft height.

4. Result

Figure 3 shows the operating procedure for the machine. The switch and speed controller could be placed anywhere as long as the cable allowed.



Step 1: Turn on the switch



Step 2: Adjust the cutting speed regulator



Step 3: Insert the vegetables into the elbow pipe



Step 4: Slicing process

Figure 3: Steps involve in operating the machine

Testing

A series of testing have been carried out for several samples of vegetables such as carrots, cucumber, onion and potatoes to evaluate the machine's efficiency for slicing service. At first, several cutting speeds are being used to find the optimum speed. It was found that minimum speed should be set at least 200 rpm and maximum speed is at about 300 rpm. Thus, for comparison purpose on this study, it is decided that 150 g of each types of these vegetables is sliced at the same 300 rpm cutting speed. Time taken, weight of good and damaged sliced vegetables was recorded. Surface cutting appearance and any irregular thickness is also being observed as shown in Figure 4.

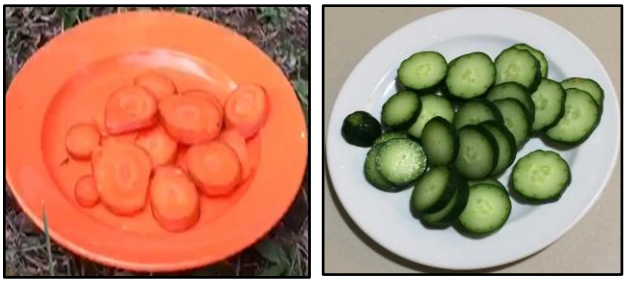


Figure 4: Samples of testing. Carrot (left) & cucumber (right)

It shows that, for carrot, there is no major difference between medium and large size, but medium size will give the machine high performance in terms of efficiency. With increased blades speed at around 300 rpm, the performance increased and the carrot was unable to slice at lower speeds which is 200 rpm and below. The findings of the testing show that the unit can successfully slice non-leafy vegetables with thickness ranging in between 8 mm to 9 mm.

5. Discussion

In order to evaluate the performance of the machine, throughput capacity and slicing efficiency were measured. This test parameters will give an indication of the machine's capability. Throughput capacity is defined as the ratio of the weight of sliced vegetables at the outlet compartment to the time taken.

$$S_C = \frac{w_s}{T}$$

Where;

S_c = Throughput capacity, kg/h

W_s = Weight of sliced vegetable, kg

T = Time taken, s

Thus, S_c for carrot $= \frac{0.15}{2}$

$= 270\ kg/h$

Table 3 shows a throughput capacity for 150 g samples of carrot, cucumber, potato and onion at 300 rpm cutting speed. The finding shows cucumber has the highest sliced capacity in one hour with 300 kg/h compared to carrot, potato and onion with 270 kg/h, 257 kg/h and 245 kg/h respectively. This indicates that at an optimum cutting speed, this machine could produce good output for time given. Cucumber is best to be sliced at 300 rpm but onion is clearly needing another speed setting.

Table 3: Throughput capacity

Types of vegetables	W_s(kg)	T(s)	S_c(kg/h)
Carrot	0.15	2	270
Cucumber	0.15	1.8	300
Potato	0.15	2.1	257
Onion	0.15	2.2	245

Slicing efficiency is defined as a percentage of weight of good sliced vegetable over all weight of sliced vegetable.

$$\alpha = \frac{\omega_2 - \omega_3}{\omega_2} x100\%$$

Where;

α = Slicing efficiency of slicing, %

ω_2 = Weight of all sliced vegetable, g

ω_3 = Weight of damaged sliced vegetable, g

Thus, α for carrot $= \left(\frac{150-10}{150}\right) \times 100$

= 93 %

Table 4 shows a slicing efficiency of the same vegetables weight and cutting speed as above. The finding shows that onion has the highest percentage of good sliced which is 95% compared to carrot, cucumber and potato with 93%, 90% and 91% respectively. The logical reason for this result is because of difficulties to distinguish between good and damage onion. For other three vegetables, uneven cutting surface or irregular cutting size is categorized as damaged.

Table 4: Slicing efficiency

Types of vegetables	ω_2(g)	ω_3(g)	α(%)
Carrot	150	10	93
Cucumber	150	15	90
Potato	150	13	91
Onion	150	8	95

Test results with the machine showed adequate efficiency in the slicing of the samples. The optimal rotation speed of the blades obtained and regulated by speed controllers, which provided an optimum throughput capacity, with a sliced efficiency.

6. Conclusion

As a conclusion, the objectives set have been achieved which is to design and fabricate a machine for vegetables slicing. From the performance criteria, the throughput capacity is in between 245 kg/h – 300 kg/h which means time saving and high volume of slicing. The slicing efficiency is also excellence in between 90% - 95% which means less wastage. The risk of injury could potentially reduced because of protection around the machine during cutting process. However, additional machine modification is required in order to improve the machines performance such as cuttting uniformity.

REFERENCES

Awili, C.P.N., Omidiji, B.V., & Awili, I.I. (2009). Design of Manual Vegetable Slicing Machine. *The Nigerian Journal of Research and Production,* Volume 15 No 2.

Ganyani, G. S., & Mushiri, T. (2019). Design of an Automated Vegetable Cutter and Slicer. *International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Pilsen*, Czech Republic, July 23-26.

Jiang, X. (2013). Design and Research on Household Food Slicer. *Advance Journal of Food Science and Technology,* 5(10): 1296-1300.

Jiang, X. (2013). Design and Application on Mini Type Food Slicer. *Advance Journal of Food Science and Technology,* 5(10): 1322-1324.

Xie, Z. (1996). Review of slicer development abroad. Spec. Equipm. Electron. Ind., 25(3): 36-42.

Yean, L. P. (2016). *Semi-Automated Multipurposed Vegetable Slicing Machine.* Tunku Abdul Rahman University College.

Dito Sama TRS Vegetable Slicer. Viewed from http://www.ditosama.com/pd/food-preparation/vegetable-slicers/vegetable-slicers/trs/vegetable-slicer-trs-vegetable-slicer-1-speed-500w-600421/#product-tabbed-content1 on 21 December 2020.

Maxima Vegetable Cutter VC450. Viewed from http://www.maximakitchenequipment.com/en/maxima-vegetable-cutter-vc450.html on 21 December 2020.

One Touch Slicer KC20. Viewed from http://www.onetouchproducts.com/pdf/Slicer_manual.pdf on 21 December 2020.

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE TEKNİKLERİ

Öğr. Gör. Ahmet Cihat ARI
Yozgat Bozok Üniversitesi, Akdağmadeni Meslek Yüksekokulu, Mimari Restorasyon Programı, Yozgat/TÜRKİYE , a.cihat.ari@bozok.edu.tr

ÖZET

Mimarlık eğitiminde, farklı formlara sahip yapılar yapılabilmesi amacıyla, geleceğin mimarlarına tasarım eğitimi verilmektedir. Bu eğitim sürecinde, öğrencilerin özgün tasarım yapabilmesi ve yaratıcılıklarını geliştirebilmesi amacıyla, farklı öğrenme yöntemleri uygulanmaktadır. Tarihsel süreç içinde mimari yapılarda birçok değişim ve gelişim yaşanmıştır. Mimari tasarım eğitiminde yaşanan yeni gelişmeler, öğretim yöntemlerinin değişmesine neden olmuştur. Mimarlık eğitim sürecinde, öğrencilerin mimari tasarımı öğreniminde, yaratıcılıklarının ve yeteneklerinin geliştirilmesinde, tasarım stüdyoları önem kazanmaktadır. Günümüzde mimarlık eğitiminde, öğrencilerin, bilgileri araştırma yaparak, tasarım yeteneğinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca, mimari tasarım eğitiminde, öğrencilerin, bilgileri araştırma yaparak etkileşimli bir öğrenme sağlaması nedeniyle tercih edilmektedir. Mimari tasarım eğitiminde, soyut bilgiler somut nesneye dönüşmektedir. Tasarım süreci, yaratıcılık, esneklik ve sezgisel bakış açıları gibi soyut kavramları barındırmaktadır. Ayrıca mimari tasarımda, bu soyut kavramların somut nesneye dönüşümlerinde, yapıların uygulanması ve inşa edilmesi sağlanmaktadır. Mimari tasarım üretiminde, belirsizliklerin olması nedeniyle, mimarlık eğitiminde yeni yöntemlerin yer almasına neden olmuştur. Bu yeni yöntemlerden; esneklik, yaratıcılık ve sezgisel bakış açıları gibi soyut kavramlar, mimari tasarım eğitiminde giderek önem kazanmıştır. Bu çalışmada, mimari tasarım eğitiminde öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın ilk kısmında, tasarım kavramı ve mimarlık eğitiminin gelişim süreci incelenmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında, mimari tasarım eğitiminde, öğretim yöntemleri ve teknikleri araştırılmıştır. Bu çalışmada, mimari tasarım eğitiminde, günümüzde uygulanan sezgisel, yaratıcı düşünme ve yaparak öğrenme yöntemlerine değinilmiştir. Ayrıca çalışmada, yurt içi ve yurt dışı mimari tasarım eğitim yöntemleri açıklanmıştır. Araştırmanın konu kapsamında literatür araştırması yapılmıştır. Çalışmada, mimari tasarım eğitiminde, öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelemesinde; tezlerden, makalelerden, tarihi kitaplardan ve web kaynaklarından yararlanılmıştır. Yapılan araştırmaların sonucunda, mimari tasarım eğitiminde bilimsel alandaki ilerlemeler, çeşitli öğrenme ve öğretilme yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Mimarlık eğitiminde öğrencilerin, bilgileri araştırarak öğrenmesi ve öğrendikleri bu bilgileri tasarım stüdyo derslerinde sunması, tasarım yeteneklerinin gelişmesine katkısı olmuştur. Günümüzde mimarlık eğitiminde, tasarımda, sezgisel ve esnek bakış açılarının kullanılmasıyla, öğrencilerin farklı tasarımlar yapabilmesi sağlanabilir. Ayrıca mimarlık eğitiminde, bu yeni öğretim yöntemi, tasarımdaki belirsizliklerin değerlendirilmesinde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Mimari tasarım, yaratıcılık, eğitim, tasarım stüdyosu.

TEACHING METHODS AND TECHNIQUES IN ARCHITECTURAL DESIGN EDUCATION

ABSTRACT

In architectural education, design education is given to the architects of the future in order to construct buildings with different forms. In this education process, different learning methods are applied in order for students to make original designs and develop their creativity. There have been many changes and developments in architectural structures during the historical process. New developments in architectural design education have caused changes in teaching methods. In the architectural education process, design studios gain importance in the education of students in architectural design and in the development of their creativity and abilities. Nowadays, students' design skills are improved by researching information in architectural education. In addition, students are preferred in architectural design education because they provide an interactive learning by researching information. In architectural design education, soft information turns into concrete objects. The design process includes abstract concepts such as creativity, flexibility and intuitive perspectives. In addition, in architectural design, the application and construction of structures are provided in the transformation of these abstract concepts into concrete objects. Due to the uncertainties in the production of architectural design, it has caused the introduction of new methods in architectural education. Of these new methods; Abstract concepts such as flexibility, creativity and intuitive perspectives have gradually gained importance in architectural design education. In this study, it is aimed to examine the teaching methods and techniques in architectural design education. In the first part of the study, the concept of design and the development process of architectural education are examined. In the second part of the study, teaching methods and techniques in architectural design education were investigated. In this study, intuitive, creative thinking and learning by doing methods applied in architectural design education today are mentioned. In addition, domestic and international architectural design education methods are explained in the study. Literature research has been done within the scope of the subject of the research. In the study, in architectural design education, in the examination of teaching methods and techniques; Theses, articles, historical books and web resources have been used. As a result of the researches, advances in the scientific field in architectural design education have revealed various learning and teaching methods. In architectural education, students' learning by researching the information and presenting this information they learned in design studio courses contributed to the development of their design skills. Nowadays, students can make different designs by using intuitive and flexible perspectives in architectural education and design. Also, in architectural education, this new teaching method can be used to evaluate uncertainties in design.

Keywords: Architectural design, creativity, education, design studio.

GİRİŞ

İnsanlar, ilk zamanlarda barınma gereksinimi amacıyla yapılar inşa etmiştir. Bu zamanlarda yapıların uygulama yönteminde, deneyimler sonucu elde ettiği bilgileri kullanmıştır. Ancak insanların ilk zamanlarda barınma gereksinimi amacıyla inşa edilen yapılar, zamanla sosyal ve ekonomik yaşamdaki değişimler sonucu, yapıların tasarımında farklı ihtiyaçları ortaya çıkarmıştır. Yapıların tasarımında farklı gereksinimlerin ortaya çıkışında insanların konfor düzeyinin yükselmesi, bilimde ve teknolojik yaşamdaki gelişmeler etkili olmuştur. Ayrıca yapıların tasarımlarındaki gelişmeler, bu yapıların uygulanabilmesi için yeni yapım tekniklerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda, yapıların tasarımında farklı ihtiyaçlara cevap verebilmesi için formel mimarlık eğitiminin verilmesi gerektirmiştir.

Tarihsel süreç içinde mimari tasarım eğitiminde farklı uygulamalar yapılmıştır. Bu dönemde verilen mimarlık eğitiminde, geçmiş zamanlarda inşa edilen yapıları taklit ederek veya sanat ve zanaat birleştirilerek mimari tasarımlar üretilmiştir. Mimarlık eğitim süreci içinde öğrencilere mimari tasarımların öğretilmesi ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, geçmişten günümüze mimarlık eğitim süreci içinde öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Tarihsel dönem içinde yapılan mimarlık eğitiminde, tasarım eğitimi stüdyo derslerinde öğrencilere verilmiştir. Bu derslerde yapılan eğitimde, öğrenci ile eğitimci birbiriyle etkileşim içinde ve eğitimci öğrenciye tasarım konusunda yol gösterici olmuştur. Ayrıca tarihsel dönemde, mimari tasarım sürecinde teorik bilgi ve uygulamaya dayalı eğitimin birlikte verilmesi önem kazanmıştır. Günümüzde mimari tasarım eğitiminde, bilim ve teknolojideki gelişmelerin etkisiyle öğrencilerin tasarım ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanmıştır.

Mimarlık alanı, kendine özgü soyut kavramları olan karmaşık ve çelişkili bir yapıya sahip özellikleri barındırmaktadır. Mimarlık, bina, malzeme gibi somut kavramları, zaman, boşluk gibi soyut kavramları, statik, mekanik, topografya gibi ölçülebilir olan etkenleri; insan, doğa, kullanım, olay gibi tam olarak tahmin edilemez olan etkenleri bulundurmaktadır. Bu soyut kavramlar, mimari tasarım süreci sonucunda somut nesnelere dönüşmektedir. Cook (1996)'a göre, mimarlık alanının bu ölçülebilir veya ölçülemez olan özelliklerinin bir arada bulunması, tasarımdaki belirsizliğe neden olmaktadır. Mimari tasarım eğitimi, bu belirsizliğin üstesinden gelmek için yeni yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Mimari tasarım eğitiminde tasarımın belirsizliğine karşı yararlanabilecek esneklik, sezgiler ve sağduyu gibi soyut kavramların öne çıktığı enformel yöntemler kullanılmaktadır (Yürekli ve Yürekli, 2004).

Bu çalışmada, mimari tasarım eğitiminde, öğretim yöntemleri ve teknikleri incelenmiştir. Çalışmada, tasarım kavramı ve mimarlık eğitiminin gelişim süreci ele alınmıştır. Çalışma kapsamında, mimari tasarım eğitiminde, öğretim yöntemleri ve teknikleri açıklanmıştır. Bu çalışmada, mimari tasarım eğitiminde, günümüzde uygulanan sezgisel, yaratıcı düşünme ve yaparak öğrenme yöntemleri araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada, yurt içi ve yurt dışı mimari tasarım eğitim yöntemlerine değinilmiştir. Çalışmanın konu kapsamında literatür araştırması yapılmıştır.

Araştırmanın konusu üzerine, mimari tasarım eğitiminde, öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelemesinde; tezlerden, makalelerden, tarihi kitaplardan ve web kaynaklarından yararlanılmıştır.

TASARIM KAVRAMI VE MİMARLIK EĞİTİMİNİN GELİŞİM SÜRECİ

Mimarlık eğitimiyle, yaratıcı yeteneklerinin gelişmesi, topluluk önünde kendisini iyi ifade etmesi, bilgisayar destekli tasarımı yapabilmesi, eleştirel ve sorgulama beceresi gibi farklı niteliklere sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Mimari tasarım eğitiminin özgünlüğü nedeniyle, diğer bilim alanlarından öğrenme yöntemleriyle ayrılarak, çok sesli ve çok yönlü bir yaşam içeren stüdyo ortamları bulunmaktadır. 21. yüzyıl mimarlık eğitimi incelendiğinde, teorik bilgi ve uygulama alanının bir arada, tasarım düşüncesi ile eylem alanlarını iç içe geçiren bir eğitim modeli ideal görülmektedir. Mimari tasarım stüdyosunda, eleştirel düşünmeye dayalı bir sisteminin olmasının yanı sıra bu stüdyo derslerinde eğitimcilerin ve öğrencilerin deneyimlerini paylaşmasına imkân sağlamaktadır (Masatlıoğlu, 2018). Mimarlık eğitiminde, tasarım süreci önemli aşamalardan birini oluşturmaktadır. Bu nedenle mimari tasarım sürecinde, öğrencilerin tasarım ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirici yöntemler uygulaması, aynı zamanda mimarlık eğitiminin gelişimine katkı sunmaktadır.

Tasarım Kavramı

Tasarım kelimesi felsefe, bilim, sanat ve bu alanlara bağlı diğer bilim dallarında kullanılmaktadır. Tasarım kavramının farklı bilim dallarında, temelde benzer olmakla birlikte çeşitli tanımları bulunmaktadır Tasarım kelimesi, Latince biçim vermek, temsil etmek' anlamına gelen 'designare' sözcüğünden gelmektedir (Kızılırmak, 2010). Tunalı (2009) göre tasarım, bir sorunun çözümü için geliştirilmiş, plan ya da fikir olarak ifade etmektedir. Lawson (2005) aynı şekilde tasarımı, belirlenen gereksinimlere kendine özgü koşullar içerisinde, uygun çözümlerin bulunması olarak açıklamaktadır (Lawson, 2005). Ayhan (1985) tasarımı, bir amaca yönelik, daha önceden var olmayan yeni bir şeyi gerçeğe uyumlu olmak üzere var etmek, meydana getirmek şeklinde ele almaktadır (Ayhan, 1985). Tasarım, bir ihtiyacın ortaya çıkması ya da bir problemle karşılaşılması, eylemin başlamasını etkileyen unsurlardır. Tasarım eyleminin amacı, tasarım problemleri olan sorunların ve ihtiyaçların uygun şartlarda çözümlerinin göz önüne alınmasıdır (Kızılırmak, 2010).

Mimarlık Eğitiminin Gelişim Süreci

Eğitim, çocukların ve gençlerin toplumda yer edinebilmeleri amacıyla gerekli bilgi, beceri ve anlayışı elde etmeleridir. Bununla birlikte, eğitimi alan bireylerin kişiliklerini geliştirebilmeleri için, okul içinde ya da dışından dolaylı veya doğrudan yollarla eğitim verilebilmektedir (Demir, 2020). Mimarlık alanını, diğer alanlardan ayıran fark, tasarım süreci aşamasının olmasıdır. Bu nedenle mimarlık eğitiminde, tasarım sürecini göz önünde bulundurarak, öğrenme yöntemi uygulanmaktadır. Mimarlık alanının çok yönlü yapısı nedeniyle, eğitimi etkilemektedir. Bununla birlikte mimarlık eğitimi içinde, bireyin çok yönlülüğü şekillenmektedir. Vitruvius göre mimarlık eğitimini, mimar, değişik bilim dalları ve çeşitli öğretilerin bilgisiyle donatılmış olmalı şeklinde ifade etmiştir (Günöz, 2008).

17. yüzyıldan günümüze kadar mimar tanımı, akademisyen, zanaatkâr, mühendis ve sosyal bilimci olmak üzere dört uzmanlığın birleştirilmesi şeklinde açıklanmıştır. Mimarlık eğitimi ilk olarak Fransız Güzel Sanatlar Okulu'ndan (l'Ecole des Beaux-Arts) verilmektedir. Bu okulda biçimsel kompozisyon ve estetik önemli unsurlar arasında yer almıştır. Ancak sonraki dönemlerde biçime daha az ağırlık verilmiştir. Bu dönemde zanaatkârlar, el sanatı, folklor geleneklerinden gelirken, mühendisler ise, teknoloji ve uygulamalı matematik geleneklerinden gelmiştir. 1794 yılında Politeknik Okulu (l'Ecole Polytechnique), askeri yapılar, gemiler ve endüstri yapılarının inşası için inşaatçı ve mühendisler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. 20. yüzyılda ve sonrasında Bauhaus ve Rus Vkhutemas teknik okul kurulmuş ve daha sonraki dönemlerde bu teknik okullar Avrupa'da hızla yayılmıştır (Masatlıoğlu, 2018).

Toplumun yapısında yaşanan değişimler öğretme yöntemlerinde farklı anlayışları ortaya çıkarmıştır. Eğitimde yaşanan değişimler, öğretme eyleminin yerini, öğrenme süreci almış, bireye bağlı bir kazanım haline getirmiştir (Tablo 1). Aydınlı'ya göre (2015), mimari tasarım eğitiminde "öğrenmeyi öğrenme" paradigması ve bununla birlikte gelişen stüdyo kültürü ortamı, yapılandırmacı anlayışın etkili olmasına neden olmuştur. Bu paradigmayla bir öğrenme ortamı, öğrencinin tasarıma ilişkin fikirlerini açıklamada, kendi deneyimleri aracılığıyla edindiği ve bunların tartışıldığı, eleştirildiği bir yer olmasını sağlamaktadır. Mimari tasarım eğitim süreci içinde soru sorma ve tartışmalar ile birlikte gelişen yorumlama becerisi de yeni anlamların kazanılması da mümkün olmaktadır (Yurtsever, 2017).

Tablo 1. Farklı Dönemlere Ait Uygulanan Öğrenme Yöntemlerinin Karşılaştırılması (Yurtsever, 2017)

Endüstri Çağı	Bilgi Çağı
Direktör olarak öğretmen.	Danışman ve yönlendirici olarak öğretmen.
Bilgi kaynağı olarak öğretmen.	Beraber öğrenen öğretmen.
Müfredata dayalı öğrenme.	Öğrenci odaklı öğrenme.
Zaman dilimlerine bölünmüş kesin sınırlı öğrenim.	Açık, elastik, anında öğrenim.
Ağırlıklı olarak bilgi odaklı, teorik, soyut prensipler ve araştırmalar.	Proje ve problem odaklı, gerçek hayat modelleri, somut eylem ve refleksiyon.
Alıştırma ve tatbikatlar.	Araştırma ve tasarım.
Kaide ve yöntemler.	Keşif ve buluşlar.
Rekabetçi.	İşbirliğine yönelik.
Sınıf odaklı.	Toplum odaklı.
Önceden belirgin sonuçlar.	Açık uçlu sonuçlar.
Normlara uygun.	Yaratıcı çeşitlilik.
Eğitim konusu olarak teknoloji.	Öğrenme aracı olarak teknoloji.
Statik medya sunumları.	Dinamik çoklu ortam uygulamaları.
Sınıf içinde haberleşme.	Bütün dünya ile haberleşme.
Normlara yönelik değerlendirme.	Uzman, hakem ve kendi kendine değerlendirme.

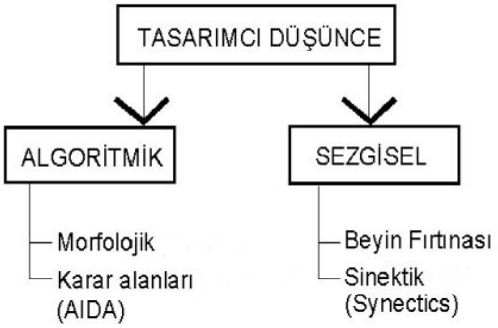
MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE TEKNİKLERİ

Öğrenme kuramları, farklı dönemlerde ortamın ihtiyacına göre değişim göstermektedir. 21. yüzyıl çağdaş öğrenme biçimi yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanmaktadır. Bu öğrenme anlayışında, eski bilgileri ve

deneyimleri aracılığıyla yeni bilgiyi arayan, onu yorumlayan, harmanlayarak aralarında ilişkilendirmeler yapabilen, öğrenmeyi bilen ve bu öğrenme sürecine de kendi karar verebilecek bilinci kazanma endişesinde bireyler yetiştirilmektedir (Yurtsever, 2017). Mimarlık eğitiminde, günümüzde uygulanan sezgisel, yaratıcı düşünme ve yaparak öğrenme yöntemleri uygulanmaktadır. Bu öğrenme yöntemleriyle, öğrencilerin tasarım fikirleri ve yaratıcılık yetenekleri geliştirilmektedir.

Sezgisel Düşünme Yöntemi

Mimarlık disiplininde, tasarıma ait geliştirilen yaklaşımlar, bireyin düşünme biçimini çözümlemesine ilişkin katkı sağlamaktadır. Algı psikolojisi, toplum psikolojisi, psikanaliz, beyin fonksiyonları, zeka, öğrenme ve düşünme algoritmaları gibi tıp bilimi ile ilişkili konularda olan gelişmeler tasarlama bilimlerine de yansımaktadır. Ayıran (1978) göre, tasarım düşünme biçimlerinin, bilinç ve mantığa ağırlık veren, analitik ve adımsal, tümevarımcı olan "Algoritmik Yaklaşım" ile, bilinçaltı ve duygulara ağırlık veren, holistik (Wholistic) tümdengelimci yaklaşım olan "Sezgisel Yaklaşım" olarak iki temel grupta incelemiştir (Şekil 1). Bu düşünme biçimleri ile yaratıcı düşünce üretme biçimleri arasında kesin bir ayrım bulunmamaktadır. Süreç esnasında tasarımcı her iki düşünme biçimine farklı zamanlarda ağırlık verebilmektedir (Yıldırım, 2004).

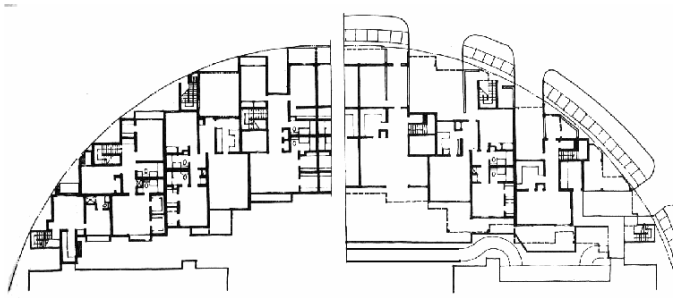


Şekil 1. Tasarlamada Yaratıcı Düşünce Biçim Ve Teknikleri

Kaynak: Yıldırım, 2004.

Mimari tasarımda, sezgisel yaklaşımla ilgili mimarlar farklı tanımlar açıklamışlardır. Kahn, sezgiyi mimarlık üretimi adına insanın sahip olduğu en büyük yetenek olarak ifade etmiştir. Venturi, sezgiyi tasarımcının, kendini denetim mekanizması olarak açıklamıştır. Connell sezgiyi, tasarım sürecindeki içsel ve hayati bir tepki olarak tasarımda ters giden durumları ve sorunları anlık görme becerisi olarak ele almıştır. Mimari tasarım yapılabilmesinde öngörü yeteneği gerekli olmaktadır. Tasarlama eylemi geçmiş için ya da o an için değil, zihinde kurulan, hayal edilen bir gelecek zaman nesnellik için yapılmaktadır. Tasarımın bu öngörü özelliği nedeniyle sadece analitik düşüncelerle değil, aynı zamanda sezgilerle oluşmaktadır. Bu nedenle mimarlık eğitiminde, bireyde sezgisel gelişimi de desteklemektedir (Günöz, 2008).

Sezgisel yaklaşım ile yapının asal formunun olası alternatifleri arasında ilişki kurulmamalıdır. Yapının biçimsel kompozisyonu geometrik, organik, karma veya kaotik olabilmektedir. Burada yapının tasarımında tümel kompozisyonuna sezgisel olarak önceden karar verilmesidir (Şekil 2 ve 3) (Yıldırım, 2004).



Şekil 2. Sezgisel Yaklaşım Biçiminde Tasarlanmış Konutun Planı

Kaynak: Yıldırım, 2004.



Şekil 3. Sydney Opera Binası, Sezgisel Yaklaşımla Tasarlanmış Yapı Örneği

Kaynak: Yıldırım, 2004.

Mimari tasarım eyleminin belirsiz, öngörülemez, tek yönlü olmayan ve açık uçlu yapısından dolayı tasarımda sezgisel yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Günümüz mimarlık disiplininde, tasarımın eyleminde sezgisel yaklaşım yönteminin yer almasına neden olmuştur (Günöz, 2008).

Yaratıcı Düşünme Yöntemi

Tasarlama eylemin içinde yaratıcılık olgusu da önemli olmaktadır. Yaratıcılık, bir soruna, bir probleme ve bir bilgi alanındaki eksik bir bağlantıya duyarlı hale gelme süreci olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılıkla, yeni ve orijinal fikirler üretebilme kapasitesi elde edilmektedir (Demir, 2020). Antoniades (1990), mimarlıkta yaratıcı tasarımın gerçekleştirilebilmesini, hayal gücü ve fantezi kavramlarıyla ilişkilendirmektedir. Hayal gücü, gerçekte olan veya gerçekleşmesi muhtemel olan olayları görme becerisi, fantezi ise gerçekte olmayanın hayali gösterimler olarak ifade edilmektedir. Bu iki kavramın birbiri ile bütünleştirilmesi sonucu, yeni bir yaratının tasarımı oluşmaktadır (Demir, 2020).

Mimari tasarım eğitiminde, yaratıcı düşünme yöntemiyle öğrencilerin şekilsel ve sözel anlamda orijinal olanı, sık görülmeyeni ve alışılmışın dışında olanı yaratabilmesine imkân sağlamaktadır. Bu yöntemle öğrenciler orijinal fikirler üreterek, farklı bakış açılarıyla, düşünce ve ürünlerini detay ve çeşitlilikle geliştirebilmektedirler. Bununla birlikte mimarlık eğitiminde yaratıcı düşünme yöntemiyle öğrencilerin hayal güçleri de zenginleşmektedir (Şekil 4) (Onur ve Zorlu, 2017).



Şekil 4. Bilbao Müzesi, Frank Gehry, 1997

Kaynak: Yıldırım, 2004.

Yaparak Öğrenme Yöntemi

Yaparak öğrenme yöntemi, endüstri ve eğitim alanları olmak üzere, çok çeşitli kullanım alanlarına sahiptir. Eğitim alanında, günümüzde pek çok tasarım okullarında yer alan kavramsal, masa başı çalışma yöntemi benimsenmiş, medya odaklı tasarım süreçlerini barındıran geleneksel tasarım stüdyolarına alternatif bir bakış açısı getirmektedir. Tasarla-yap stüdyoları ile projenin tasarım ve uygulama süreçlerini birebir deneyimleyen, öğrencilerin becerilerini geliştirmekte ve malzeme deneyimi ile uygulama arasında bağ kurmaktadır (Demir, 2020). Günümüzde mimarlık eğitiminde tasarla-yap stüdyoları geleneksel mimari tasarım stüdyolarına göre alternatif, kendine özgü araç, yöntem ve uygulamaları olan bir öğrenme biçimi olarak ifade edilmektedir (Demir, 2020).

Mimarlık eğitiminde yaparak öğrenme öğretim yönteminin kullanılmasıyla, öğrencilerden, tasarım ve inşa etme süreçlerini bütünleştirmeleri ve gerçek bir yapı üretmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, tasarım stüdyolarında verilen eğitimin bir tamamlayıcısı ve bu süreci destekleyen üretici bir ortam oluşturulması amaçlanmaktadır. Tasarım stüdyolarında verilen eğitim, farklı fikirlerin paylaşılmasıyla oluşan ortak bir atmosfer oluşturmakta sonuç ürüne yansımaktadır. Ayrıca mimarlık eğitiminde kullanılan yaparak öğrenme yöntemi, öğrencilere yaratıcılıklarını destekleyen, özgür bir çalışma ortamı sunulmaktadır. Yurtdışındaki pek çok mimarlık okulunun eğitim programlarında, seçmeli veya zorunlu bir ders kapsamında yürütülen uygulamaları olan “design built-yaparak öğrenme” stüdyolarının, ülkemizde staj veya workshop şeklindeki uygulamalarına rastlanmaktadır (Erbil, 2008).

Washington Üniversitesi Mimarlık Bölümü’nde “Design/Built Project” adında disiplinlerarası ön şartlı bir seçmeli ders verilmiştir. Bu ders kapsamında, mimarlık eğitiminde yaparak öğrenme yöntemini kullanarak tasarım yapılmıştır. Yapım aşamasına geçmeden önce öğrenciler, işveren ve kullanıcı grupları bir araya gelerek söz konusu projenin programı verilmiştir. Öğrenciler, yapının tasarım ve yapım aşamalarında gruplara ayrılmıştır. Bununla birlikte projenin tasarımında ve çevre analizinin yapılması, çizimlerin yapılması, malzemelerin temin edilmesi, yapım süreci ve iş planı olmak üzere bütün aşamaları proje kapsamında öğrenmeleri sağlanmıştır. Çalışma

kapsamında elde edilen ürünler, yetkili kurumların temsilcilerinin ve işverenin de katılımıyla oluşturulan bir jüri tarafından değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla, geleneksel stüdyo ortamına göre öğrencilerin, iletişim tekniklerinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Şekil 5) (Erbil, 2008).



Şekil 5. Washington Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde Öğrencilerin Tasarımları Yaparak Öğrenmesi

Kaynak: Erbil, 2008.

ODTÜ Mimarlık Fakültesi tarafından gerçekleştirilen yaz yapı stajında, tasarım yaparak öğrenme yöntemiyle öğrencilere eğitim verilmiştir. Yaparak öğrenme yöntemiyle, öğrencilere yapının inşa edilmesini ve tasarımla uyumlu olmasını sağlamak amacıyla 1/1 ölçekli yapı yapmaları sağlanmıştır. Bu yöntemle öğrencilerden mimarlığa dair bilgileri, kendi gözlem ve deneyimleri ile edinmeleri hedeflenmiştir (Şekil 6) (Demir, 2020).



Şekil 6. ODTÜ Mimarlık Fakültesi'nde Öğrencilerin Tasarımları Yaparak Öğrenmesi

Kaynak: Erbil, 2008.

SONUÇLAR

Mimari tasarım sürecinde, soyut kavramlar somut nesneler biçimine dönüşmektedir. Mimarlık eğitiminde, tasarım sürecinde, belirsizlikler ve ölçülemeyen özellikleri nedeniyle farklı öğrenme yöntemleri uygulanmaktadır. Mimari tasarımda, bilimde ve teknolojide yaşanan ilerlemeler, öğrenmeyi daha kalıcı sağlamaya yönelik yeni yöntemlerin çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde mimarlık eğitiminde sezgisel, yaratıcılık ve yaparak öğrenme yöntemleri kullanılarak, öğrencilerin tasarım fikirlerinin ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Yaparak öğrenme yöntemiyle öğrenciler, malzemelerin özelliklerini yerinde görmesi, yapının inşa edilmesi ile tasarım fikrinin bütünlük oluşturması gerektiğini öğrenmiştir. Mimarlık eğitiminde sezgisel düşünme yöntemi,

tasarım sürecinin belirsiz ve ölçülemeyen yapısı nedeniyle kullanılmıştır. Sezgisel düşünme yöntemiyle öğrencilerin tasarım fikirlerinin oluşturulması ve öngörü yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanmıştır. Mimari tasarım eğitiminde, yaratıcı düşünme yönteminin, öğrencilerin farklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve orijinal fikirlerin üretilebilmesine katkısı olmuştur. Mimarlık eğitiminde sezgisel, yaratıcılık ve yaparak öğrenme yöntemleri, geleneksel verilen mimarlık eğitimine göre bilgileri araştırarak elde etme, yorumlama ve sorgulama becerisi geliştirilmesinde giderek önemli bir hale gelmiştir.

KAYNAKÇA

Aydınlı, S. (2015). "Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacı Paradigma: "Öğrenmeyi Öğrenme." *Tasarım Kuram Dergisi,* 20: 1-18.

Ayhan, S. (1985). *Mimarlık Kavramları ve Tasarım Süreci.* İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Ayıran N. (1978). *Yaratıcı Fikir Üretimi Konusunda Kuram ve Metodlar.* İstanbul: Mimari Tasarlama Ders Notları, İTÜ Mimarlık Fakültesi.

Cook, P. (1996). *Primer.* Londra: Academy Editions.

Demir, U. M. (2020). *Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrencilerin Yaratıcılığını Arttırma Üzerine Bir Öneri: Tasarla-Yap Yaklaşımı.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Erbil, Y. (2008). ''Mimarlık Eğitiminde Yaparak/Yaşayarak Öğrenme.'' *e-Journal of New World Sciences Academy,* 3(3): 579-587.

Günöz, Ö. (2008). *Mimari Tasarım Stüdyolarında Sezgisel Bilginin Mimarlık Bilgisine Dönüşümü.* Yüksek Lisans Tezi, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kızılırmak, H. (2010). *Mimari Tasarım Sürecinin Betimlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lawson, B. (2005). Problems, solutions and The Design Process. *How Designers* Think (121-125). Great Britain: Architectural Press.

Masatlıoğlu E., C. S. (2018). *Mimari Tasarım Eğitiminde Stüdyo Kültürü Araştırması: Öğrenen-Merkezli Ortamın Yansımaları.* Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). ''Tasarım Stüdyolarında Uygulanan Eğitim Metotları Ve Yaratıcılık İlişkisi.'' *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication,* 7(4): 542-555.

Tunalı, İ. (2009). *Tasarım Felsefesi Tasarım Modelleri ve Endüstri Tasarımı.* İstanbul: Yem Yayınları.

Yıldırım, M. T. (2004). ''Mimari Tasarımda Biçimlendirme Yaklaşımları İle Bilgisayar Yazılımları İlişkisi.'' *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 19(1): 59-71.

Yürekli, İ. ve Yürekli, H. (2004). ''Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik.'' *İTÜ Dergisi,* 3(1): 53-62.

Yurtsever, B. (2017). *Mimari Tasarım Eğitiminde Aktif Stüdyo Deneyimleri.* Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MİMARLIK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ ALANINDAKİ GELİŞMELERİN TASARIMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Ahmet Cihat ARI
Yozgat Bozok Üniversitesi, Akdağmadeni Meslek Yüksekokulu, Mimari Restorasyon Programı, Yozgat/TÜRKİYE , a.cihat.ari@bozok.edu.tr

ÖZET

Teknolojinin hayatımızdaki yeri, her geçen gün giderek önem kazanmaktadır. Bilimin ilerlemesiyle, insanların gereksinimlerinin ve hayatlarının kolaylaştırılmasında, birçok teknolojik aletlerin kullanılmasının etkisi olmaktadır. Tarihsel süreç içinde yapılan yeni icatlar, insanların gereksinimlerinin giderilmesini, sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bilimde yapılan çalışmalar, insanların bu gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirildiğinden, teknoloji alanında ilerlemeler yaşanmıştır. Teknoloji alanda yaşanan ilerlemeler, mimarlık eğitiminde yeni tasarımların üretilmesine katkı sağlamıştır.

Bilgisayarın icat edilmesi ve geliştirilmesiyle, birçok meslek alanında olduğu gibi mimarlık eğitiminde de kullanılmıştır. Bilgisayar destekli yapılan çizimler, karmaşık yapı tasarımlarının ve formlarının yapılabilmesine imkân sağlamıştır. Bu nedenle, bilgisayar destekli çizim dersi, mimarlık eğitim müfredatında yer almıştır. Bilgisayar destekli çizim programları, 2 ve 3 boyutlu çizimleri, geleneksel yapılan çizimlere göre, daha kısa sürede yapılmasını sağladığından tercih nedeni olmuştur. Yakın zamanda bilgisayar teknolojisinde, sesli komut teknolojisi, 3 boyutlu yazıcılar ve sanal gerçeklik teknolojisi gibi yeni yazılımlar ve donanımlar ortaya çıkmıştır. Bu yazılımlar, hem mimarlık eğiminde hem de mimarlık meslek pratiğinde kullanılmaktadır.

Bu çalışmada, mimarlık eğitiminde teknoloji alanındaki gelişmelerin, tasarıma etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada, geleneksel mimarlık eğitimi ve günümüzdeki mimarlık eğitimi araştırılmıştır. Çalışma kapsamında, günümüzde ortaya çıkan sanal gerçeklik teknolojisi, 3 boyutlu yazıcılar, bilgisayar destekli çizim, sesli komut teknolojisi gibi donanım ve yazılımlar incelenmiştir. Çalışmanın konusu kapsamında, yurt içi ve yurt dışı makaleler, kitaplar, yayınlanan tezler, web kaynakları gibi literatür araştırmaları yapılmıştır. Yapılan araştırmalar ve incelemeler sonucunda, sanal gerçeklik teknolojisiyle, mimarlık eğitiminin uzaktan verilebilmesi sağlanmıştır. Öğrenciler proje derslerini, oluşturulan sanal sınıflarda, mimari tasarım sunumlarını, bilgisayar ve internet teknolojisi aracılığıyla yapabilmektedir. Bilgisayar destekli çizim ve sesli komut teknolojisi yazılımları, mimari tasarımların çizimlerinin 2 ve 3 boyutlu oluşturulmasında kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca 3 boyutlu yazıcılar, mimarlık eğitiminde, projedeki tasarım fikrinin açıklanmasını ve mimari tasarımların modellerinin oluşturulmasını sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık eğitimi, teknolojideki yenilikler, mimari sunum, tasarım.

ANALYSIS OF THE IMPACT OF THE DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF TECHNOLOGY ON DESIGN IN ARCHITECTURE EDUCATION

Lecturer Ahmet Cihat ARI
Yozgat Bozok University, Akdağmadeni Vocational School, Architectural Restoration Program, Yozgat/ TURKEY, a.cihat.ari@bozok.edu.tr

ABSTRACT

Technology's place in our lives is getting more and more important day by day. With the advancement of science, the use of many technological tools has an effect on the needs and lives of people. New inventions made in the historical process were made to meet the needs of people. Since the studies in science have been developed to meet these needs of people, advances have been made in the field of technology. Advances in technology have contributed to the production of new designs in architectural education.

With the invention and development of the computer, it has been used in architectural education as well as in many professions. Computer-aided drawings have enabled complex building designs and forms to be made. For this reason, the computer-aided drawing course has been included in the architectural education curriculum. Computer-aided drawing programs have been preferred because they enable 2 and 3 dimensional drawings to be made in a shorter time than traditional drawings. Recently, new software and hardware have emerged in computer technology, such as voice command technology, 3D printers and virtual reality technology. These softwares are used both in architectural education and in architectural professional practice.

In this study, it is aimed to examine the effects of technological developments in architectural education on design. For this purpose, traditional architectural education and current architectural education have been investigated in this study. Within the scope of the study, hardware and software such as virtual reality technology, 3D printers, computer-aided drawing, voice command technology emerging today were examined. Within the scope of the subject of the study, literature researches such as domestic and international articles, books, published theses, web resources were made. As a result of the researches and examinations made, it has been ensured that architectural education can be given remotely with virtual reality technology. Students can make project courses, architectural design presentations in virtual classrooms, using computer and internet technology. Computer aided drawing and voice command technology software makes it easy to create 2 and 3 dimensional drawings of architectural designs. In addition, 3D printers provide the explanation of the design idea in the project and the creation of models of architectural designs in architectural education.

Keywords: Architectural education, innovations in technology, architectural presentation, design.

GİRİŞ

Sanayi devrimiyle birlikte endüstride yaşanan ilerlemeler neticesinde teknolojik aletler, insanların gündelik hayatlarını kolaylaştırmada, giderek önemli hale gelmiştir. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin hızlanmasıyla, çeşitli meslek alanlarını da etkilemiş ve zamanla değişimler gözlemlenmiştir. Diğer alanlarda olduğu gibi mimarlık eğitiminde de, teknolojide yaşanan ilerlemeler ile birlikte bu değişimin etkileri görülmüştür. Bununla birlikte, mimarlık eğitiminde dijital araçların kullanılmasıyla, yeni tasarım fikirlerinin üretilebilmesinde etkisi olmuştur. Günümüzde mimari tasarımda 2 ve 3 boyutlu bilgisayar programları kullanarak, yeni tasarımların yapılabilmesine katkı sağlamıştır. Mimari tasarımda 2 ve 3 boyutlu bilgisayar programlarının kullanılması, mimarlık eğitim müfredatında yer almasına neden olmuştur. Bilgisayar destekli çizim programlarıyla, geleneksel yapılan çizime göre daha kısa sürede farklı formlar ve tasarımlar yapılabilmektedir. Bu nedenle, bilgisayar destekli çizim programları günümüzde mimarlık eğitiminde önem kazanmaktadır.

Gelişen teknolojiyle birlikte mimarlık eğitiminin de çağa ayak uydurmasını gerektirmiştir. Mimarlık eğitiminde, bilgisayar ve internet gibi iletişim teknolojik aletlerinin kullanılmasıyla, derslerin işleniş biçimi değişmiştir. Bu nedenle, geleneksel mimarlık eğitimi ile günümüzdeki mimarlık eğitimi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel mimarlık eğitiminde, tasarımın öğretilmesi öğrenci ile öğretmenin yüz yüze etkileşimiyle verilmektedir. Ayrıca geleneksel mimarlık eğitiminde, kalem, kâğıt kullanarak tasarım fikirlerinin aktarılması ve açıklanması sağlanmaktadır. Ancak günümüzde iletişim teknolojisinin gelişmesiyle, mimari tasarımın uzaktan eğitimle yapılabilmesi mümkün olmaktadır. Uzaktan eğitim sistemiyle, mimarlık eğitim derslerinde öğrenciler mimari tasarımlarının açıklamasında internet ve bilgisayar kullanılarak sunumlar gerçekleştirmektedir. İnternet ve bilgisayar teknolojisinin gelişimi, sadece mimarlık eğitiminde kullanılmamakta aynı zamanda mimarlık mesleğinde de önemli katkısı olmaktadır. Yapı projelerinin tasarımlarının üretilmesinde, disiplinlerarası çalışma gerektirmektedir. Bununla birlikte, yapı projelerinin oluşturulması mimar, inşaat mühendisi, elektrik mühendisi, makine mühendisi gibi farklı meslek gruplarının birlikte çalışması sonucu ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar ve internet gibi dijital iletişim teknolojilerinin gelişmesi, mimarın diğer meslek gruplarıyla birlikte koordineli bir biçimde çalışarak, yapı projelerinin üretilmesine imkân sağlamaktadır. Günümüzde geliştirilen bilgisayar yazılımlarının, sanal gerçeklik teknolojisinin, 3 boyutlu yazıcıların ve sesli komut teknolojisinin mimari tasarım eğitimine önemli katkısı olmaktadır. Mimarlık eğitiminde bu teknolojik aletler, hem öğrenci ile eğitimci arasında iletişim kurmayı sağlamada, hem de mimari tasarımların 3 boyutlu modellerinin yapılmasına imkân sağlamaktadır. Bu nedenle mimarlık eğitiminde farklı tasarım çözümlerinin üretilmesinde sağladığı yararlardan dolayı günümüzde bilgisayar donanımları ve yazılımları daha da önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, mimarlık eğitiminde teknoloji alanındaki gelişmelerin, tasarıma etkisi incelenmiştir. Bu nedenle çalışmada, geleneksel mimarlık eğitimi ve günümüzdeki mimarlık eğitimi ele alınmıştır. Çalışma kapsamında, günümüzde ortaya çıkan sanal gerçeklik teknolojisi, 3 boyutlu yazıcılar, bilgisayar destekli çizim, sesli komut teknolojisi gibi donanım ve yazılımlar açıklanmıştır. Ayrıca çalışmanın konusu kapsamında, literatür araştırmaları yapılmıştır.

MİMARLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ

Tarihsel süreç içerisinde mimarlık pek çok değişime uğramıştır. Eski zamanlarda insanlar malzemeleri bir arada tutan karışımlar bularak evlerini inşa etmişlerdir. Zamanla evlerde karmaşık tasarım yapılabilmesi için, mevcut eğitimin yetersiz olmasından dolayı, usta-çırak ilişkisi gelişerek lonca sistemi kurulmasına neden olmuştur. Lonca sisteminde teorik bilgiden çok uygulama ağırlıklı eğitim verilmiştir (Karabulut, 2019).

Mimarlık eğitiminin gelişim sürecinin başlangıcı, ilk formel mimarlık eğitim sistemi Beaux-Arts yaklaşımı oluşturmaktadır. Beaux-Arts yaklaşımının kökeni, 17. yüzyılda Fransa'da XIV. Louis tarafından kurulan Academie Royale d'Architecture'a dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, klasik mimarlık değeri benimsenmiş ve atölye sisteminin alternatifi olarak kurulmuştur. Beaux-Arts yaklaşımı iki yüzyıldan fazla mimarlık eğitiminde kullanılmıştır (Tatar, 2015). Beaux-Arts okulunda öğrenciler tasarım stüdyoları dersleri almıştır. Bu dersler, birbirinden farklı stüdyo derslerinin yürütücülüğünü yapan mimarlar tarafından verilmiştir. Ayrıca bu derslerde stüdyo yürütücülüğünü yapan mimarlar öğrencilere tasarım yapmayı öğretmiştir. Beaux-Arts yaklaşımında mimari tasarım eğitimine, öncelikle öğrenciler eskizle yaparak başlamış ve bu eskiz sonraları geliştirilmiştir. Okulun eski öğrencileri, yeni gelen öğrencilere eskizlerin geliştirilmesinde destek olmuştur. Tasarım yapma işlemiyle birlikte, proje oluşturulduktan sonra stüdyo yürütücülerinden oluşan jüri, projelerin değerlendirmesini yapmıştır. Öğrencilerin yaptıkları tasarım süreci sonunda, tasarım yarışmaları yapılmıştır. Beaux-Arts okulunda okuyan öğrencilerin, sınıflarını geçebilmeleri için bu tasarım yarışmalarından başarıyla geçmeleri gerekmiştir. Bu okulda okuyan öğrencilerin, diploma almak için bitirme tezi yazmaları ve bir yıllık meslek ile ilgili deneyim kazanmaları gerekmiştir. Beaux-Arts yaklaşımı estetiği ön plana alması ve dar kapsamlı olması nedeniyle eleştirilmiştir. Beaux-Arts yaklaşımında yarışma sisteminin benimsenmesi ve yarışma kazanmayı, öğrenmenin üstünde tutulması pedagojisine karşı çıkılmıştır. Ayrıca bu sistemde tasarımları değerlendiren jüri üyeleri de öğrencilerin işlerini değerlendirirken yüzeysel, aceleci ve tutarsız olmaları, eleştirilen bir diğer husus olmuştur (Şahin, 2013).

Sanayi devrimiyle başlayan üretim ve fabrika sistemi, 18. yüzyılın son çeyreğinde İngiltere'de ortaya çıkmıştır. Endüstrileşme ile birlikte çeşitli gereksinimler ortaya çıkmış ve bu gereksinimleri karşılayabilmek için yeni üretim sistemlerinin çıkmasına neden olmuştur. Endüstrideki gelişmelerin neticesinde, toplumsal yaşamda değişmeler görülmüştür. Bu gelişmeler sonucunda 1919 yılında Almanya Weimar'da Walter Gropius tarafından Das Staatliche Bauhaus Yüksekokulu kurulmuştur. Bauhaus okulunda, sanat ve zanaatı birleştiren ve el işçiliği ile üretimi yapılabilen tasarım eğitimi verilmiştir (Yıldırım, 2019). Bauhaus okulu en güçlü dönemini 1920'lerin ortalarında Dessau'daki yeni okul binasına taşındığında yaşamıştır. Bauhaus okulunun yeni binasında yirmi sekiz adet stüdyo yapılmış ve öğrenciler tasarımlarını bu stüdyolarda gerçekleştirmiştir. Stüdyoda yaşama kültürüyle, bütüncül tasarım (total design) atmosferi yapılmıştır. Bu okulda yapılan tasarımlarda, geçmişte yapılmış yapıları taklit etmek yerine atölye, laboratuvar ve şantiye gibi mekânlarda uygulama eğitimi ağırlıklı olarak verilmiştir (Şahin, 2013). Bauhaus okulunda yaratıcılık ve özgün bakış açısı önemsenmiştir. Bu okulda, kalıplaşmış ve teknik bilgilerin ilk başta ele alınması yerine, öğrencilerin sanatsal yetenekleri özgür bırakılmıştır. Ayrıca bu okuldaki eğitimde, öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin geliştirmeleri için yol göstermeyi amaçlamışlardır (Tatar, 2015).

GÜNÜMÜZDE MİMARLIK EĞİTİMİNDE GELİŞTİRİLEN DONANIMLAR VE YAZILIMLAR

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte mimari tasarım eğitiminde değişimler gözlemlenmiştir. Bu değişim özellikle 1970'lerden sonra kişisel bilgisayarlar, 90'lardan sonra ise internet erişiminin yaygınlaşmasıyla başlamıştır. Ayrıca bilim ve teknolojinin gelişmesiyle, toplum da bilgi toplumuna dönüşmeye başlamıştır. Teknolojideki hızlı gelişimin eğitime ve günlük yaşama etkileri görülmüştür. Tüm bu teknolojik, ekonomik, siyasal, sosyal, kültürel alanlardaki değişimler mimarlık eğitimini etkilemiştir (Karabulut, 2019). Teknoloji alanında bilgisayar destekli tasarım, 3 boyutlu yazıcılar, sanal gerçeklik teknolojisi, sesli komut teknolojisi gibi bilgisayar programlarının ve donanımların sayesinde farklı tasarımların yapılabilmesine imkân sağlamıştır. Ayrıca bu programlar ile yapıların, 2 ve 3 boyutlu çizimleri, geleneksel yapılan çizimlere göre daha kısa sürede yapılmıştır.

Bilgisayar Destekli Tasarım

Bilgisayar destekli tasarım ilk başta CAD yazılımları geliştirilmiştir. 1960 ve 1963 yılları arasında Ivan Sutherland tarafından MIT'de geliştirilen SKETCHPAD ilk geliştirilen CAD sistemidir. CAD programının çalışma prensibinde, tasarımcı bilgisayar ekranına çizim yapılabilen bir kalem kullanmıştır. 1960 yıllardan sonra CAD sistemlerine yeni yazılım ve özellikler eklenerek programın arayüzü geliştirilmiştir. Bu programla, modellenen bir tasarımın 2 boyutlu olarak ekranda görüntüsü elde edilmektedir. Yakın zamanda geliştirilen yeni bir yazılım olan, BIM sistemleriyle yapılan tasarımların 3, 4 ve 5 boyutlu olarak görüntülenmesine imkân sağlamaktadır. Geliştirilen BIM sistemleriyle tasarımcı tarafından karmaşık yapıların tasarımlarının yapılabilmesi mümkün olmuştur (Mıhlayanlar ve Tachir, 2019).

Günümüzde bilgisayar teknolojileri ve bilgisayar destekli tasarım yazılımları gelişme göstermektedir. Endüstride bilgisayarların seri üretiminin yapılabilmesi ve üretim maliyetlerinin düşmesiyle ulaşılabilir bir elektronik alet olmuştur. Bununla birlikte bilgisayar teknolojisinde, işlem kapasiteleri ve grafik gösterim özellikleri yenilenerek geliştirilmiştir. Bilgisayar teknolojisindeki bu gelişmelerle, bilgisayar destekli tasarım yazılımları gelişmiş, yeni sürümler üretilmesine ve geniş kitleler tarafından bu yazılımların kullanılabilmesine imkân sağlamıştır. Mimarlık disiplininde, bilgisayarların kullanımı bilgisayar destekli çizimle başlamış sonra bilgisayar destekli tasarım kullanılmış ve yapıların bilgisayar destekli üretimi yapılmıştır. Bilgisayar destekli tasarım zamanla büyük değişim göstermiş ve günümüzde tasarımcılar tarafından kullanılmıştır. 1990'larda başlayan internet kullanımı, bilgisayar teknolojinin gelişimini hızlandırmıştır. Ancak ilk başlardaki internet erişim hızının düşüklüğü, kullanıcı sayısının yetersizliği ve bant genişliklerinin yetersiz olması nedeniyle, bilgisayar teknolojisinde internetin tasarım dünyasına girmesi gecikmiştir. İnternet ve bilgisayar teknolojileri 2000'li yıllarda yaygın ve etkin olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu teknolojilerin gelişmesiyle gelecekte kullanımı, geniş kitlelere hitap etme olasılığını arttırmaktadır (Çavuşoğlu, 2013).

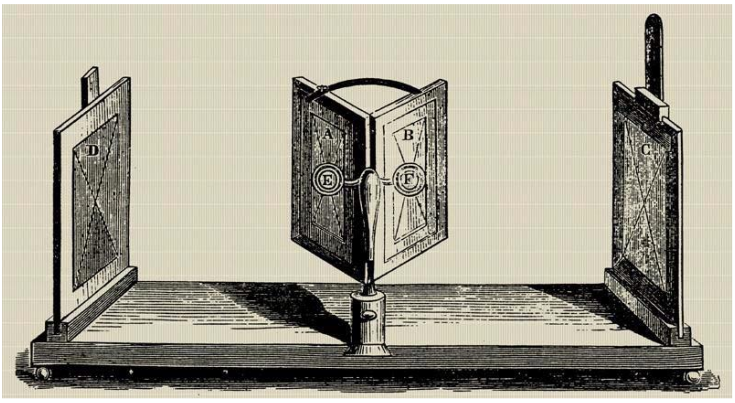
Üç Boyutlu Yazıcılar

3 boyutlu yazıcı teknolojisinin başlangıcı 1984'te Charles Hull tarafından kullanılmıştır. 1986 yılında Charles Hull tarafından 3 boyutlu yazıcı teknolojisinin patentini almıştır. Günümüzde 3 boyutlu yazıcı teknolojisiyle ABS plastik veya Polilaktik asit 190°C ile 260°C gibi sıcaklıklarda eriyen plastikler kullanılarak katmanlı bir şekilde istenilen nesne yapılmaktadır. Yazıcıların günümüze kadar gelişim sürecinde, nokta vuruşlu yazıcılar, mürekkep püskürtmeli yazıcılar, lazer yazıcılar ve 3 boyutlu yazıcılar kullanılmıştır. 1995 yıllarından itibaren 3 boyutlu yazıcılar sektörde yaygınlık kazanmıştır (Karabulut, 2019).

Günümüzde 3 boyutlu yazıcı teknolojisi, mimarlar tarafından farklı form ve tasarımların yapılmasında kullanılmaktadır. Ayrıca bu teknoloji, tasarımların modellerinin oluşturabilmesine imkân sağlamaktadır. 3 boyutlu yazıcıların yaygınlaşması, mimarlık disiplininde değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Özellikle 3 boyutlu yazıcıları kullanarak, yapıların inşa etme yöntemlerini de değiştirmektedir. Bu teknolojiyle yapıların inşasında, iş gücünden ve malzemeden tasarruf edilmesi, tercih nedeni olmuştur. Bununla birlikte mimaride, farklı formların ve tasarımların yapılabilmesi mümkün olmaktadır (Karabulut, 2019).

Sanal Gerçeklik Teknolojisi

Sanal gerçeklik tanımı, bir yerde bulunmadan orada olma deneyimi olarak ifade edilmektedir. 19. yüzyıldan itibaren 360° yapılan resimler sanal gerçeklik teknolojisinin başlangıcı kabul edilmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisi ilk olarak 1838 yılında Charles Wheatstone'un Stereoscope (Stereoskop) icadı ile ortaya çıktığı düşünülmektedir. Stereoskopi, bir görüntüde derinlik yanılsamasını oluşturmak amacı ile kullanılmaktadır (Şekil 1) (Yıldan, 2018).



Şekil 1. Stereoskop

Kaynak: Yıldan, 2018.

Sanal gerçeklik teknolojisi 1960 ve 1970 yıllarda Ivan Sutherland ve öğrencileri 'The Sword of Damocles' adını verdikleri, başa takılan ilk uygulamasını geliştirmişlerdir (Şekil 2). Sanal gerçekliğin başa takılan ilk uygulamasında, aygıtlar neredeyse bir insan bedeni tarafından taşınması zor ve ayrıca, sabit bir bilgisayara bağlanması

gerekmektedir. Günümüzde sanal gerçeklik teknolojisi aygıtlarının, boyutları küçültülmüş ve bu teknolojinin işlevi geliştirilmiştir (Gülel ve Arabacıoğlu, 2019).



Şekil 2. Sanal Gerçeklik Teknolojisinde Başa Giyilebilir İlk Örneği

Kaynak: Gülel ve Arabacıoğlu, 2019.

Sanal gerçeklik teknolojisi, kullanıcılarının duyularına hitap etmektedir. Bu teknolojiyle, eğitim alanında yapılan araştırmalarda görmek, duymak ve okumak gibi işlemlerin eş zamanlı yapılmasında kullanılmaktadır. Ayrıca sanal gerçeklik teknolojisiyle, öğrencinin ders konusunun anlaşılmasını arttırmayı sağlamaktır. Bu teknolojiyle, kullanıcıların tüm duyularına hitap ederek, yaşanabilir bir senaryo yapılmaktadır. Bununla birlikte sanal gerçeklik teknolojisinde, öğrenci senaryodaki konuyu yaşayarak tecrübe etmektedir. Bu teknolojiyle, öğrencinin uygulama yaparak, öğrenmeyi daha kalıcı bir şekilde yapması sağlanmaktadır. Eğitim alanında kullanılan sanal gerçeklik teknolojisiyle, öğrencilerin yaratıcılığı ve hayal gücü geliştirilmektedir. Bu teknolojiyle, öğrencilerin motivasyonunun artması sağlanmaktadır. Pilot eğitiminde kullanılan uçuş simülatörleri sanal gerçeklik teknolojisiyle, eğitim yapılan alanlardan biridir (Şekil 3). Uçuş simülatörleriyle pilot adaylarına uçağı uçururken yaşayabilecekleri tüm deneyimleri gösterilmektedir. Bu teknoloji sayesinde, pilot adaylarının gerçek uçağı güvenli bir şekilde uçurabilmesi sağlanmaktadır (Çavuşoğlu, 2013).

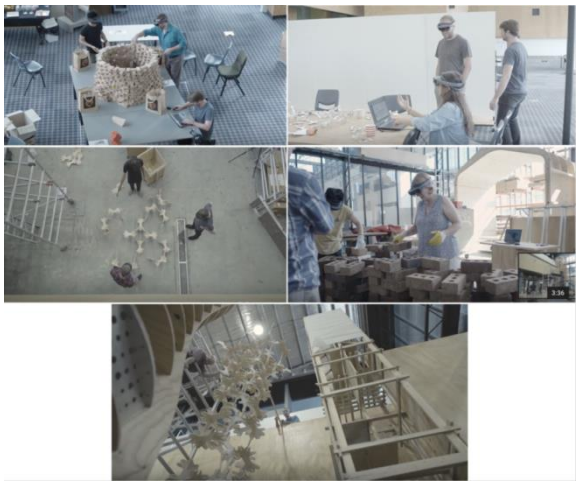


Şekil 3. Pilot Eğitiminde Kullanılan Uçuş Simülatörleri

Kaynak: Çavuşoğlu, 2013.

Mimari tasarım eğitiminde, sanal gerçeklik teknolojisiyle, öğrencilerin yaparak öğrenmesi ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojisiyle, mimari tasarım eğitimi uygulamasına, Tazmanya Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Bölümü örnek olarak gösterilmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisiyle, öğrenci ve eğitimci kulaklıkla birbiriyle iletişim kurmaktadır. Bu teknoloji sayesinde eğitimci, öğrenciye tasarım önerileri hakkında konuşmalar yapmakta veya görsel sanal talimatlarını vermektedir. Sanal gerçeklik

teknolojisiyle bu şekilde ekip koordinasyonu ve çalışma akıcılığı sağlanmaktadır (Şekil 4) (Gülel ve Arabacıoğlu, 2019).



Şekil 4. Tazmanya Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Bölümünde Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Mimari Tasarım Eğitiminin Verilmesi
Kaynak: Gülel ve Arabacıoğlu, 2019.

Sesli Komut Teknolojisi

Sesli komut teknolojisi kullanıcılarının seyahat saatleri veya hava durumu gibi sorularına yanıt verme, günlük yaşamda alarm kurma, müzik çalma vb. basit komutları yerine getirme, kurumların müşteri hizmetleri servisleri gibi çeşitli fonksiyonlarda kullanılmaktadır. Bu teknoloji bankacılık, e-ticaret, sağlık ve hava yolları gibi farklı meslek alanlarında kullanımı görülmektedir. Mimarlık alanında sesli komut teknolojisiyle, tasarımların hızlı ve verimli bir şekilde yapılabilmesine imkân sağlanmıştır. Bu teknoloji farklı dilleri algılayabilmektedir. Ayrıca sesli komut teknolojisiyle, bilgisayar programlarında komutlar kullanılmadan, mimari sunumlar yapılabilmektedir. Sesli komut teknolojisi ve bilgisayar destekli tasarımlar, iki boyutlu çizimler, üç boyutlu modellemeler, animasyonlar, yapılmış tasarımın sanal ortamda deprem dayanımı modellemesi, aydınlatma, ısı korunumu performansların simüle edilmesi, metraj-keşif çıkarma gibi birçok dijital işlemde kullanılmaktadır (Şekil 5) (Tekin ve Köymen, 2020).



Şekil 5. Sesli Komut Teknolojisiyle 3 Boyutlu Tasarımların Modellerinin Kullanılması
Kaynak: Tekin ve Köymen, 2020.

SONUÇLAR

Teknolojik gelişmeler, günümüzde birçok meslek alanını etkilemiştir. 21. yüzyılda bilgisayar teknolojisinin gelişmesi, geleneksel mimari tasarım eğitiminin değişmesine yol açmıştır. Mimari tasarım eğitiminde, bilim ve teknolojide yaşanan ilerlemeler, öğrencilerin tasarım, yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesine katkısı olmuştur. Günümüzde mimari tasarım eğitimde kullanılan bilgisayar destekli çizim, 3 boyutlu yazıcılar, sanal gerçeklik teknolojisi, sesli komut teknolojisi gibi donanımlar ve yazılımlar ortaya çıkmıştır. Bu donanımlar ve yazılımlar kullanılarak farklı tasarımlara ait yeni fikirlerin üretilmesi sağlanmıştır. Ayrıca gelişen teknolojiyle birlikte karmaşık yapı tasarımlarının yapılabilmesi mümkün olmuştur.

Mimarlık eğitiminde bilgisayar destekli çizim programlarıyla, mimari tasarımların 2 ve 3 boyutlu çizimleri yapılabilmiştir. Bilgisayar teknolojisinde günümüzde yazılımların geliştirilmesi ve bilgisayar çizim programlarına yeni özellikler eklenmesine neden olmuştur. Mimari tasarımda, bu çizim programları kullanılarak geleneksel yapılan çizime göre, tasarımların yapılma süreleri kısalmıştır. Mimarlık eğitiminde tasarımların modellenmesinde, 3 boyutlu yazıcılar kullanılmıştır. Bu yazıcılar eğitim alanında kullanıldığı gibi, yapıların inşa edilmesinde yeni yapım tekniğinin ortaya çıkarmıştır. Mimarlık eğitiminde kullanılan sanal gerçeklik teknolojisiyle öğrenciler, çeşitli tasarımları uygulama yaparak öğrenme kalıcı hale gelmiştir. Ayrıca sanal gerçeklik teknolojisiyle, mimarlık disiplininde koordineli çalışmayı sağlayarak, projelerde farklı meslek gruplarıyla iletişim kurmaktadır. Mimarlık eğitim tasarımında, diğer bir yazılım programı olan sesli komut teknolojisinden yararlanılmaktadır. Sesli komut teknolojisiyle, bilgisayar programları komut girmeden tasarımlar ve mimari sunumlar yapılmaktadır.

Mimari tasarım eğitiminde bilgisayar destekli çizim, 3 boyutlu yazıcılar, sanal gerçeklik teknolojisi, sesli komut teknolojisi gibi donanımlar ve yazılımlar geliştirilmektedir. Gelecekte bu teknolojiler geliştikçe, mimari tasarım eğitiminin etkilenmesi ve öğrencilerin tasarım yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Çavuşoğlu, Ö. H. (2013). *Mimarlık Eğitim Programında Uzaktan Eğitim Yöntemi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gülel, Z. ve Arabacıoğlu, B.C. (2019). ''Arttırılmış Gerçekliğin (AG) Mekan Tasarımı Eğitiminde Kullanımına Potansiyeller ve Kısıtlamalar Işığında Güncel Bir Bakış.'' *STD 2019 Haziran –E-ISSN 2149 – 6595,* 151-177.

Karabulut G., B. Y. (2019). *Mimarlık Eğitiminde Üç Boyutlu Yazıcılar: Türkiye Durum Değerlendirmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Mıhlayanlar, E. ve Tachir, G. (2019). ''Mimarlık Eğitiminde Bilgisayar Destekli Tasarımdan Bina Enformasyonuna.'' *Artium,* 17 (2): 167-179.

Şahin, A. (2013). *Mimarlık Eğitiminde Bir Stüdyo Yöntemi: Tasarla-Yap Stüdyosu.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tatar, E. (2015). *Mimarlık Eğitiminde Sürdürülebilir Bir Model Önerisi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tekin, M. ve Köymen E. (2020). ‘’Mimarlıkta Sesli Komut Teknolojisinin Kullanımı.’’ *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi,* 7(3): 1362-1370.

Yıldırım, İ. (2019). ‘’Geçmişten Günümüze Temel Tasarım Eğitimi ve Bu Eğitimde Dijitalleşmeye Yönelik Görüş ve Beklentiler.’’ *Jia Journal,* 3: 18-34.

Yıldan, İ. (2018). *Mimari Tasarım Eğitiminde Sarmal Sanal Gerçeklik Ortamının Mekânsal İlişkilerin Algısına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

THE STUDY OF ROAD MAINTENANCE WORK BY USING CIPR REHABILITATION TECHNIQUE IN JOHOR, MALAYSIA

Dr Ainul Haezah NORUZMAN
Civil Engineering Department, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, ainul@psa.edu.my

Mr. Sharifuddin JAMAL
Technical and Engineering Department, Safwa Global Venture, Johor, Malaysia,sharif_jml@yahoo.com

Mrs. Ilya ISMAIL
Electrical Engineering Department, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, ilya@psa.edu.my

ABSTRACT

As reported in 2019, Malaysia's primary transportation system is by a road covering 250,023 kilometres, including 1,956 kilometres of the expressway. Increased traffic calls for more new roads to be built and old roads to function without defects. The equatorial climate in Malaysia with high rainfall rates cause road damage to hiking during the rainy season. Various common road defects include pavement cracks, surface deformation, surface defect, pothole, and edge defect. Therefore, road maintenance must be done effectively. For more effective management, concessions are responsible for coordinating road maintenance work following JKR SPJ 2008 standards. This study focuses on Johor, among the states with the longest roads in Malaysia. The study aims to minimize road defects using Cold-In Place Recycle (CIPR) rehabilitation technique. This technique produces a rejuvenate pavement layer using the existing pavement without heating it. It is a beneficial and economical defect treatment. The tests involved an investigation of properties of the recycled material in density and voids of aggregate properties. The quality of the binder contents used marshall test to determine the stiffness of the specimens. An average of four samples would be measured. The results show that the properties of binder content meet the JKR specification requirements. Data from preliminary laboratory testing is taken and ensure that aggregate crushing and flakiness index is below 25%. The data obtained from the test was then used to improve the quality of new road construction, especially in industrial areas, to minimize road defects.

Keywords: CIPR, flexible pavement, road maintenance, road defect.

INTRODUCTION

Transportation infrastructure, particularly the road network system, is essential for economic country growth and social development. Its plays a significant role and contributes to the nation's economy (Sami *et al.*, 2013). Pavements which provide smooth and durable surface benefits a wide range of vehicles and users. Improving the pavement structures' sustainability will give the riding quality and service level on a major roadway. Most of the countries around the world adopted asphalt pavements. İt is estimated more than 90% of paved roads and highways are made of asphalt mixtures (Thives and Ghisi, 2017; Cao *et al.*, 2019). With the increasing demand for road users, pavements structure could deteriorate over time due to traffic loading and environmental effects. Appropriate rehabilitation and maintenance of existing payments are necessary for preservation when the sign of defects are observed.

Malaysia road network covers 250,023 kilometres (km) which included paved/unpaved roads (248,067 km) and expressways (1,957km) (PWD, 2019). It is essential to prioritize infrastructure development to ensure the good road network systems are safe, efficient, and comfortable for the road users. With the announcement of Budget 2021, RM1.3b will be allocated for improving the rural infrastructure (Chin, 2020). Road damages usually happen due to overloading vehicles on the road and depend on the traffic condition during peak time (Najiha *et al.*, 2019). According to Shehu *et al.* (2014), the damage of pavement structure in Malaysia is identified from three major groups: poor structure, climatic or geological effects, and traffic loadings. However, most road damage occurs on the road base and sub-base, resulting in pavements' poor serviceability. Therefore, pavement rehabilitation has been developed to improve road maintenance efficiency and maximize material utilization in the pavement network (Cao *et al.*, 2019). Among these recycled techniques, Cold in Place Recycling (CIPR) is one of the most preferred structural rehabilitation techniques for road authorities. Among the advantages of CIPR methods are low cost, low energy consumption, and eco-friendly (Arshad, 2006; Kamal *et al.*, 2017). This method was first introduced in Malaysia since the mid-1980s as an alternative rehabilitation measure that has become popular and acceptable. The process involves the existing material mixed and processed together to produce a stabilized base course without applying heat (Arshad, 2006; Loizos *et al.*, 2007; Sufian *et al.*, 2008). Also, CIPR is proved to save cost up to 40 percent over conventional methods (Sufian *et al.*, 2005). The study focused on treatment road defect using the CIPR technique and measuring road damages thickness for rehabilitation purposes. The CIPR technique is applied at Jalan Pekeling Pasir Gudang, in which the condition of the road is poorer due to heavy traffic loading during peak hours. İt is hoped that the outcome of this study would help to minimize the road damages, especially in state roads in Johor, Malaysia

Objectives

The paper highlighted the effectiveness of using Cold in Place Recycling (CIPR) for road rehabilitation work and observed the measurement taken toward recycled material with stabilizing agents. The paper describes the test and methodology involved and the parameters used, including physical properties of aggregate. The study further examines the pavement structural strength performance for the road studied.

Methodology

Research sites

CIPR method was applied for the rehabilitation works at Jalan Pekeliling Pasir Gudang, Johor. The road is located at Pasir Gudang industrial area where the road's total length is 13 kilometres. The road is integrated with Pasir Gudang Highway and Jalan Persiaran Tanjung Langsat. The road's condition was known as one of the busiest routes where the road is overloaded with heavy vehicles and high traffic flows every day. The location of the site is shown in Figure 1.



Figure 1. Road of Jalan Persiaran Tanjung Langsat Johor, Malaysia

Materials

The material used to produce asphaltic concrete consists of bitumen, stabilizer agent (CEMII/A-M), ordinary Portland Cement, lime, aggregates, and polymer base. The mixes used 4% of stabilizer with a polymer to give the initial strength to the recycled layer and accelerate the setting time for hydration material. All the ingredients were mixed in machinery and equipment used in the Cold In-Place Recycling (CIPR), complying with Standard Specification for CIPR. The application of Stress Absorbing Polymer Interlayer (SAPI) was used to strengthen the road pavement layer.

Laboratory Tests

Preliminary construction tests were carried out to determine the properties of recycled aggregates, including aggregate grading and sieve analysis. The tests also examined the existing pavement; trial pit excavation and dynamic cone penetrometer to determine the existing materials' strength and stiffness.

Grading of aggregates

There are two types of designation mix of aggregates used in the test. AC14 is a type of mix for wearing coarse and AC28 for binder coarse as ingredients for the production of Asphaltic concrete. The necessary measure is taken to ensure that the recycled aggregate crushing and flakiness index is below 25% from the preliminary examination. The physical properties of recycled aggregate for each mix are listed in Table 2.1 and Table 2.2. Aggregate sieve test is carried out according to ASTM D2172-81. Both Table 2.3 and 2.4 are shown for AC14 and AC28, respectively.

Table 2.1. Physical properties of aggregate for type mix of AC14

AC14 specimen	weight in air (gm)	weight in water (gm)	SSD (%)	bulk density (g/cm^3)
A	1133.3	657.7	1.1435	2.330
B	1134.3	658.9	1.1443	2.337
C	1133.5	658.4	1.1440	2.334
D	1134.0	659.5	1.1445	2.338

Table 2.2. Physical properties of aggregate for type mix of AC28

AC28 specimen	weight in air (gm)	weight in water (gm)	SSD (%)	bulk density (g/cm^3)
A	1134.1	660.8	1.1477	2.329
B	1134.1	656.8	1.1442	2.327
C	1138.8	658.1	1.1447	2.330
D	1132.6	657.0	1.1427	2.332

Table 2.3. Aggregate gradation for AC14

BS sieve mm	weight retained g	% retained	% passing	% specification limit lower	upper
28.000	-	-	-	-	-
20.000	-	-	100	100	100
14.000	84.7	3.4	96.6	90	100
10.000	393.5	15.8	80.8	76	86
5.000	600.2	24.1	56.7	50	62
3.350	231.6	9.3	47.4	40	54
1.180	530.4	21.3	26.1	18	34
0.425	244	9.8	16.3	12	24
0.150	191.8	7.7	8.6	6	14
0.075	77.2	3.1	5.5	4	8

Table 2.4. Aggregate gradation for AC28

BS sieve mm	weight retained g	% retained	% passing	% specification limit lower	upper
28.000	-	-	100	100	100
20.000	388.6	15.4	84.6	72	90
14.000	408.8	16.2	68.4	58	76
10.000	340.7	13.5	54.9	48	64
5.000	363.4	14.4	40.5	30	46
3.350	259.9	10.3	30.2	24	40
1.180	234.7	9.3	20.9	14	28
0.425	209.4	8.3	12.6	8	20
0.150	138.8	5.5	7.1	4	10
0.075	60.6	2.4	4.7	3	7

Trial Pit investigation

The test is carried out according to BS 5930 in the selected area of existing pavement at Jalan Pekeliling, Johor. 7 numbers of the trial pit were collected within the study area with an excavation depth of 1 metre. This method is used to determine the soil profiles within the ground. The details thickness profile for the existing road is shown in Table 2.5.

Dynamic Cone Penetrometer

The existing pavement was measured using the Dynamic Cone Penetrometer (DCP) with 8 Kg hammer through compacted material. The penetration rate was estimated in situ California Bearing Ratio (CBR). The test is applied as indicated in ASTM D6951M-09, and the results of CBR(%) is shown in Figure 10.

Unconfined Compressive Strength (UCS)

The samples were tested for unconfined compressive strength following the ASTM D2938-95 and the UCS test to determine the minimum strength due to the stabilizers mix design uses. The samples were cured for seven days and tested for compressive strength.

Indirect Tensile Strength (ITS)

The test is measured according to BS 1881: Part 1187. As samples for UCS test, the ITS samples are also tested at seven days after curing. The average results of the samples were compared with JKR standard of specification.

Marshall Test

The marshall stability and Marshall flow values were determined according to the standard ASTM procedure, and Marshall stiffness is defined as the ratio between Marshall stability and flow (Mamlouk and Wood, 1983). Marshall stability represents the maximum load supported by the samples, while flow indicates the deformation of the sample undergoes at the maximum load (Shah *et al.*, 2018). İn this experiment, the Marshall test is carried out according to ASTM D1559-89. Each mix of four marshall specimens for AC 14 and AC 28 was prepared to obtain asphalt binder content, respectively. The sample of each mix was used to determine the material's flow and stability, and the final results were tabulated in Tables 2.8 and 2.9. After the test was completed, specimens were broken apart and dried, and then weights were obtained. The total voids in the sample were determined.

Methods of Construction

The road condition and area should be thoroughly investigated and checked for any underground utilities that distort the rehabilitation work during the recycling process. The surface of the road needs to be topping up to get the uniform level of finished. The lack of material would produce irregularities in the finished surface. This mark can be made by identifying the road area that has depression or thin existing road layer of bituminous and road base. The percentages of stabilizing agents were fixed to 4% in a mix design and were spread manually over

the identified recycling sections. The road is marked by using a hard raker, which done manually to control the stabilizer content during recycling, as showed in Figures 2 and 3.



Figure 2. Stabilizer agent is located at the marked area



Figure 3. Spreading stabilizer using hand raker

The road was then recycled using a recycling machine (WR2000 Recycler) to a depth from 150mm to 200mm, as stated on the pavement structural design. Figures 4 and 5 depicted the recycling machine used and measuring depth.



Figure 4. Recycler machine



Figure 5. Measuring the recycling depth

The purpose of stabilizing agents is to bind the individual particles to increase strength or, on the other hand, to make the material more water-resistant. The asphalt binder was added polymer base in recycler machine, as shown in Figure 6. The advantages of adding polymer to ease road compaction, improve strength characteristics, and reduce the plasticity indexes (Asmael and Waheed, 2018). İmmediately after recycling, initial compaction is given to the material to consolidate before the surface is further compacted by using the vibratory roller to obtain the required density, as shown in Figure 7. Final compaction is carried out after grading works. The finished level should have a uniform and well distribute along the proposed road. The recycled materials that have been stabilized need to be adequately cured to achieve the minimum strengths before the road is opened to traffic. A

layer of surface coarse is laid above the recycled to provide a smooth pavement riding quality after surface curing (Arshad, 2006; Harun *et al.*, 2012).



Figure 6. Polymer base is added and mixes into the water tank in the recycler machine



Figure 7. Process of initial compaction

3. Results and discussion

3.1 Grading

Analysis of the sieve test of aggregate for both AC14 and AC28 is shown in Figures 8 and 9. It was observed that the recycled aggregate obtains from the Recycler machine falls within the specification gradation of ASTM D2172-81 limitations. Both recycled aggregate in good condition and satisfied to use.

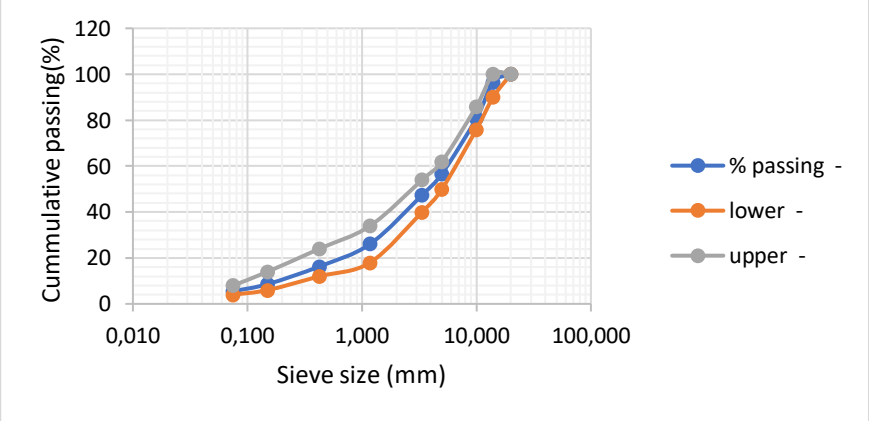


Figure 8. Sieve analysis for AC14

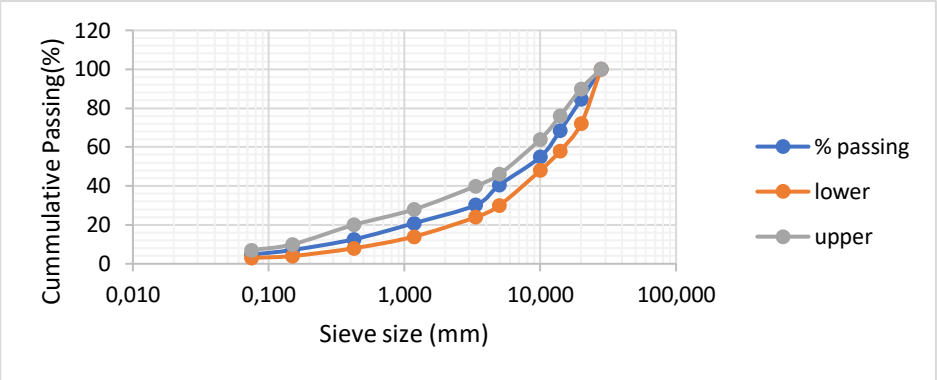


Figure 9. Sieve analysis for AC28

3.2 Pavement thickness profile

The trial pit result is tabulated in Table**. The layers thickness of the profile existing pavement is not followed by the JKR specification standard when the test is carried out in situ. The defect of the road previously was disturbed and damaged. The factors that contribute to the road damages in Malaysia was studied by Khalifa *et al.* (2020). The damaged local road caused by the heavy truck that contributes to Malaysia's local road. On the other hand, the existing pavements' thickness profile was also being maintained by previous contractors. The premix and crusher run layers not meet the JKR standard specification which standard thickness that suppose to be were; wearing course 50 mm, binder course 60 mm, road base 450 mm and sub base 300 mm, respectively.

Table 2.5. Trial pit excavation results

Thickness (mm)	Number of Trial Pit						
	TP1	TP2	TP3	TP4	TP5	TP6	TP7
Premix	385	280	160	200	215	190	345
Crusher Run	186	270	500	230	335	310	705

3.3 California Bearing Ratios (CBR)

The results of DCP test is shown in Figure ***. More than 20 points of data were collected and recorded in the existing pavement at Jalan Pekeliling, Johor. It is observed that a few areas meet the minimum standards (CBR 80%) following the specification of JKR/SPJ/2008-S4. The points were P2, P3, P4, P5, P7, P11, P12, P13, P14, and P16. While others, P1, P6, P15, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23 did not meet the specification standard, the road was damaged. The material should have CBR value of more than 80% to be satisfied as good and well served. However, some of the P8, P9 and P10 points were missing in these records. These were due to the location of drainage crossing underneath which the tool is failed to penetrate.

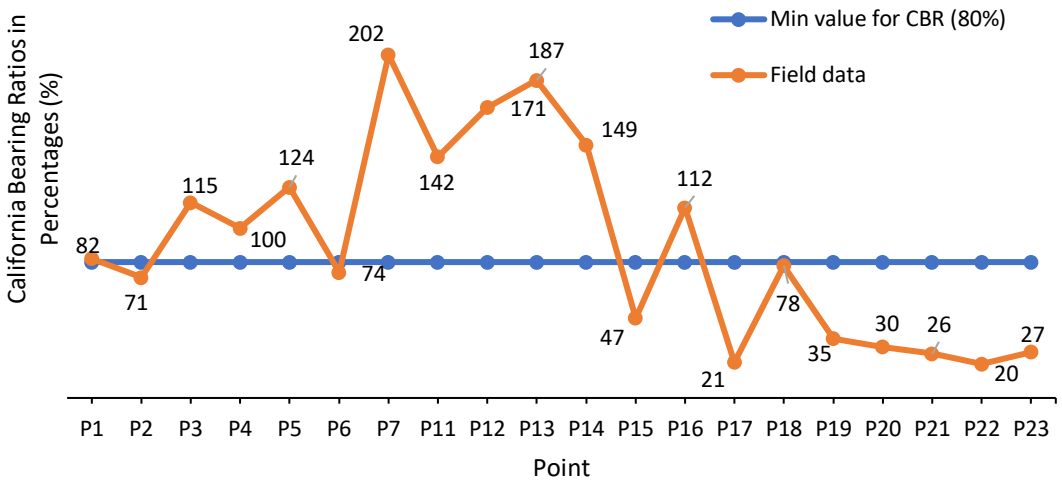


Figure 10. Results of DCP test at Jalan Pekeliling, Johor.

3.4 The strength test

The unconfined compressive strength (UCS) values for the samples was 4.99 N/mm^{2,} and the indirect tensile (ITS) values were denoted as 0.65 N/mm2, as shown in Table 2.6 and 2.7. Both the samples result from the stabilizer design mixes used in CIPR techniques in improving the road defect.

Table 2.6. Results of Unconfined Compressive Strength (UCS) at seven days

Specimen	Compressive strength (N/mm^2)	Average Compressive strength (N/mm^2)	Specification limit ((N/mm^2) JKR/SPJ/2008-S4-94: Table 4.10.3
R1	5.10		
R2	4.96	4.99	2-5
R3	4.90		

Table 2.7. Results of Indirect Tensile Strength (ITS) at seven days

Specimen	Indirect tensile strength (N/mm^2)	Average Indirect tensile strength (N/mm^2)	Specification limit (N/mm^2) JKR/SPJ/2008-S4-94: Table 4.10.3
R1	0.81		
R2	0.94	0.65	> 0.2
R3	0.19		

3.5 Marshall Flow and Stability

The CIPR mixes' performance in the Marshall test is shown in Table 2.8 and 2.9 for both AC14 and 28, respectively. İt was observed that the average performance of Marshall stability and flow values from the specimens meet the JKR (2008) specification standard for both mixes. The Marshall flow value indicates the plastic mixes, resulting in premature cracking if the value is lower than tolerable limits (Sarsam and Sultan, 2015). On the other hand,

Marshall stability indicates the resistance of asphalt mixture to permanent deformation. Higher values of Marshall stability increase Marshall's stiffness, which means good resistance to traffic loading for long term performance (Sarsam and Sultan, 2015).

Table 2.8. Results of Marshall Test for AC14

Specimen	Marshall Stability (N)	Marshall Flow (mm)	Stiffness (N/mm)
A	12334.1	3.5	3524.0
B	11461.4	3.2	3581.7
C	9966.5	3.3	3020.2
D	11395.0	3.1	3675.8
Average	11289.3	3.3	3447.1
JKR/SPJ/2008-S4	>8000 N	>2.0 mm	>2000N/mm

Table 2.9. Results of Marshall Test for AC28

specimen	stability (N)	flow (mm)	Stiffness (N/mm)
A	11384.8	3.0	3794.93
B	9061.8	3.1	2923.16
C	11258.3	3.0	3752.76
D	10963.1	3.2	3425.96
average	10667.0	3.1	3440.96
JKR/SPJ/2008-S4	>8000 N	>2.0 mm	>2000N/mm

3.6 Voids in Total Mixture (VTM%)

Analysis of voids in the specimens is also measured in Table 2.10 and 2.11. It was observed that the percentages of voids in the total mixture for both AC14 and AC28 meet the JKR Specification 2008. For mix AC14, VTM(%) is 3.6 and for AC28 is 5.0. The air voids in the mixture are an indication performance of the durability of the asphalt mixture. Air voids are important parameters that permit the properties and performance of the mixture to be predicted for the pavement's service life (Sarsam and Sultan, 2015). On the other hand, the void filled with bitumen (VFB %) is within the JKR specification. The allowable range based on the requirements for asphalt mixture is designed to prohibit the mixes is susceptible to rutting under heavy traffic loading conditions (Shah *et al.*, 2018).

Table 2.7 Percentages of void in AC14

Specimen	Void fill in bitumen (%)	Void in total mixture (%)
Average	77.19	3.6
JKR/SPJ/2008-S4	70-80	3-5

Table 2.8 Percentages of voids in AC28

specimen	Void fill in bitumen (%)	Void in total mixture (%)
Average	67.09	5.0
JKR/SPJ/2008-S4	65-75	3-7

4. Conclusion

Based on the finding results of the studies, the following conclusions could be drawn:

i. Application CIPR method is practical and efficient for rehabilitation works which used existing pavement material to become new pavement layer at Jalan Pekeliling Pasir Gudang.

ii. The design parameters used in CIPR methods at Jalan Pekeliling Pasir Gudang are suitable and adequate for field performances.

iii. Analysis of Marshal test indicates that all specimen meets the JKR specification standard. The recycled material satisfied all the requirements for flexible pavement.

iv. Sieve analysis for both types of recycled aggregates falls within the specification gradation of ASTM D2172-81 limitations

v. The UCS and ITS values from mix design stabilizer samples meet the JKR specification standards

vi. CIPR technique enhances the eco-friendly material and simultaneously prolongs the strength of the road structure.

Acknowledgement

Authors gratefully acknowledge the technical support and guide from Safwa Global Venture (M) Sdn Bhd (SGV) and Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah for this paper to be published successfully.

Reference

Arshad, A. K. (2006). Cold In-Place Recycling : An Introduction. *Jurutera*. (November), 30–35.

Asmael, N. M. and Waheed, M. Q. (2018). Investigation of Using Polymers to Improve Asphalt Pavement Performance. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*. 39(1), 38–48.

Cao, R., Leng, Z. and Hsu, S. C. (2019). Comparative eco-efficiency analysis on asphalt pavement rehabilitation alternatives: Hot in-place recycling and milling-and-filling. *Journal of Cleaner Production*. 210, 1385–1395.

Chin, E. S. M. (2020). Budget 2021: RM2.7b allocated to improve rural infrastructure, with RM1.3b for road repairs alone. *Malay Mail*. from https://www.malaymail.com/news/malaysia/2020/11/06/budget-2021-rm2.7b-allocated-to-improve-rural-infrastructure-with-rm1.3b-fo/1920016.

Harun, M. H., Aziz, N. A., Hussain, M. Z., Matori, M. Y. and Abdullah, M. N. (2012). Cold In Place Recycling of Marginal Materials in Malaysia: How Does It Fare. In *4th European Pavement and Asset Management Conference. Malmo, Sweden*. 2012.

JKR (2008). *Standard Specification For Road Works Section 4: Flexible Pavement*. Kuala Lumpur.

Kamal, M. I. A. M., Arshad, A. K. and Ahmad, J. (2017). Evaluation of cold in-place recycling mix using polymer modified asphalt emulsion. *Pertanika Journal of Science and Technology*. 25(S7), 219–226.

Khalifa, N. A., Zulkiple, A. and Ogab, M. (2020). The impact of different road damage factors on the pavement of local roads (JKR U2/U3) in Malaysia. *International Journal of Pavement Research and Technology*. 13(3), 240–246.

Loizos, A., Papavasiliou, V. and Plati, C. (2007). Early-life performance of cold-in-place pavement recycling with foamed asphalt technique. *Transportation Research Record*. (2005), 36–43.

Mamlouk, M. S. and Wood, L. E. (1983). *Effect of Specimen Size on Marshall Test Results of Cold-Mixed, Asphalt-Stabilized Bases.*

Najiha, I., Saharuddin, A. and Ing, D. S. (2019). Factors Influencing Road Damage in Developing Countries. *International Journal of Engineering Reseach And Management (IJERM)*. 6(02), 1–4.

PWD (2019). *Transport in Malaysia*. [Online]. 2019. Road Statistic. from https://en.wikipedia.org/wiki/Transport_in_Malaysia.

Sami, J., Pascal, F. and Younes, B. (2013). Public road transport efficiency: A stochastic frontier analysis. *Journal of Transportation Systems Engineering and Information Technology*. 13(5), 64–71.

Sarsam, S. I. and Sultan, K. H. (2015). Impact of Aggregate Gradation and Filler Type on Marshall Properties of Asphalt Concrete. *Journal of Engineering*. 21(9), 34–46.

Shah, S. M. R., Zainuddin, N. I., Tutur, N., Ismail, S., Sian, T. L. and Nasaruddin, N. A. I. (2018). Strength properties of polyethylene in bituminous mixtures for flexible pavement. In *AIP Conference Proceedings 2031*. 2018.

Shehu, Z., Elma, N., Endut, I. R. and Holt, G. D. (2014). Factors influencing road infrastructure damage in Malaysia. *Infrastructure Asset Management*. 1(2), 42–52.

Sufian, Z., A.Aziz, N. and Hussain, M. Z. (2005). Cold In Place Pavement Recyling in Malaysia. In *International Symposium on pavement Recycling, Sao Paulo, Brazil*. 2005.

Sufian, Z., A.Aziz, N., Matori, M. Y. and Hussain, M. zin (2008). Mix design for cold-in-place pavement recycling; does it guarantee performance? In *Procceding of the 3rd European Pavement & Asset Management Conference (EPAM3).* 2008.

Thives, L. P. and Ghisi, E. (2017). Asphalt mixtures emission and energy consumption: A review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*. 72(September 2016), 473–484.

THE EFFECTIVENESS OF e-Micro Content Competition (eMCC) APPLICATION IN TEACHING AND LEARNING FOR SUBJECT DEC2012 FUNDAMENTAL PROGRAMMING HELPS IMPROVE STUDENT ACHIEVEMENT OF DJK PROGRAM IN CONTINUOUS QUALITY IMPROVEMENT (CQI).

Akmarya Syukhairilnisah Mohd Akhir
Pensyarah, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah,
Persiaran Usahawan, Seksyen U1, 40150 Shah Alam, Selangor.

03-5163 4000, maya.poli@1govuc.gov.my

Abstract

Technology in the field of education is evolving over time. The use of computers has become increasingly important to improve the quality of teaching and learning. Computer applications today too are not focused on learning the use or operation of computers and their software but are integrated in the teaching and learning of certain subjects. These benefits provided by computers and the internet can enhance student achievement in classroom learning (Azelin Mohamed Noor, 2012). DEC2012 Fundamental Programming course is a course that must be taken by second semester students in the Department of Electrical Engineering at Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah Polytechnic. Based on the score of Coursework Assessment (PKK) scores Quiz 1, Quiz 2 and Theory Test for the December 2016 session for DJK2A class it was found that many students did not get excellent marks, average marks for the December 2016 session below the score below 60% is very worrying, quiz 1 is 44.5%, Quiz 2 48.1% and Theory Test 64.7%. While for DJK2B class also got a low score for quiz 1, 62.1% , quiz 2 55.6% and Theory Test 28.8% . The resulting video incorporates one of the pedagogical methods that utilizes online infrastructure of review lessons in addition video and animation elements are attraction for students to better understand the topic of continuous quality improvement successfully implemented with excellence.

***Keywords**: DEC2012, DJK, eMCC*

Background

Technology in the field of education is evolving over time. The use of computers has become increasingly important to improve the quality of teaching and learning. Computer applications today, too, are not focused on learning the use or operation of computers and their software, but are integrated in the teaching and learning of certain subjects. This privilege provided by computers and the internet can enhance student achievement in learning in the classroom (Azelin Mohamed Noor, 2012).

The Ministry of Education Malaysia and (Medec, 2007), stated that a combination of various media that fully utilizes the sense of sight and hearing can attract the interest of learning. But the key is the achievement of effective teaching and learning objectives. Conventional teaching methods such as chalk and talk alone are less effective at attracting students but require more dynamic and creative methods with relevant teaching content in line with current developments.

DEC2012 Fundamental Programming course is a course that must be taken by second semester students in the Department of Electrical Engineering at Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah Polytechnic. Based on the score of Coursework Assessment (PKK) scores Quiz 1, Quiz 2 and Theory Test for the December 2016 session for DJK2A class it was found that many students did not get excellent marks, the average score for the December 2016 session below the score score below 60% is very worrying, quiz 1 is 44.5%, Quiz 2, 48.1% and Theory Test 64.7%. While for DJK2B class also got a low score score for quiz 1, 62.1%, quiz 2 55.6% and Theory Test 28.8% only.

Non-diversified teaching strategies and learning activities are factors that cause this problem. The method of teaching techniques that remain the same results in students becoming passive, less interacting, less interested and easily feel bored during the learning process. Therefore, the method of learning using video in eMCC is used in this study. Researchers hope that by using this learning method can improve student achievement through continuous quality improvement (CQI-Continuous Quality Improvement) to overcome students' problems in mastering the subject.

Enclosed is the Assessment Specification Schedule which shows PKK Quiz 1, Quiz 2 and Theory Test for DEC2012 (Fundamental Programming) course.

Table 1: Assessment Specification Schedule for DEC2012 Course (Fundamental Programming)

ASSESSMENT SPECIFICATION TABLE (AST)

	COURSE LEARNING OUTCOME (CLO)	TOPIC						ASSESSMENT TASKS FOR COURSEWORK (CA)			
		T1	T2	T3	T4	T5	T6	Theory Test	Quiz	Practical Work	Project
								*(1) 10%	*(2) 5%	*(6) 25%	*(1) 10%
1.	apply knowledge of basic concepts and fundamentals of structured programming.	●	●						√		
2.	solve a variety of engineering and scientific problems using a high level programming language and apply critical thinking.			●	●	●		√			
3.	construct, run and debug programs written in C language for assigned project during practical work sessions			●	●	●				√	
					●	●					√
4.	demonstrate continuous learning and information management skill in independent acquisition of new knowledge and skill to develop a project.						●				**√

Rationale for Developing Innovation

Studies (Al-Mekhlafi, 2006), state that the effect of the use of video on effective and consistent learning depends on the group of students who use it. Therefore, the use of learning videos can help students to determine their level of learning speed. This situation can certainly reduce the challenge for lecturers in balancing teaching. For weak students, they have the opportunity to repeat learning several times (McGinnis, 2005). While eMCC requires students to strive to learn on their own how to produce quality videos by using existing video making applications on the internet.

Innovation Implementation Methods

According to David Reiss (2007) in the study "Video Based Multimedia Design", found that the construction of video as a teaching media material is able to control the focus and attention of students throughout the learning session. Therefore, this innovation was implemented during the December 2017 Session for DJK2A class, DJK2B where students need to set up groups and develop video categories and animation categories in eMCC competition which will be sent to eLearning PSA to participate in eMCC competition organized by the polytechnic.

JKE VIDEO ANIMASI eMCC

BIL	PENYELIA	TAJUK	NAMA PELAJAR		LINK VIDEO
2a	Akmarya Syukhairilnisah Bt Mohd Akhir	Advantage Of technology Project Programming	Adam Harris Bin Fazli	08DJK17F1083	https://youtu.be/haK2T3-CGVg
			Mirza Arif bin Noor Amali	08DJK17F1090	
			Muhammad Firdaus Joebaidin	08DJK17F1074	
2b	Akmarya Syukhairilnisah Bt Mohd Akhir	Struktur Kawalan Aturcara	Muhammad Affiq Bin Azahar	08DJK17F1114	
			Abu Hirzan Bin Abu Hanafiah	08DJK17F1119	https://youtu.be/U79YBeM3up4
			Muhammad Shafiq Bin Shaharuddin	08DJK17F1130	
			Eqmal Haidy Bin Hamdan	08DJK17F1133	
			Norfazrin Azwar Bin Jainal Abidin	08DJK17F1144	
2b	Akmarya Syukhairilnisah Bt Mohd Akhir	Binary Number	Jillian Kueh	08DJK17F1126	https://youtu.be/pHPaM7QMAiE
			Aiman Syazani Bin Zawawi	08DJK17F1134	
2b	Akmarya Syukhairilnisah Bt Mohd Akhir	Problem Analysis And Design	Lai Foong Yee	08DJK17F1120	https://youtu.be/gw6f4sl1W3I
			Nurul Izzati Binti Mohd Fadli	08DJK17F1141	
			Nur Syahidah Binti Mohd Zamri	08DJK17F1142	
			Siti Nornajihah Binti A. Azlan	08DJK17F1143	
2b	Akmarya Syukhairilnisah Bt Mohd Akhir	Fundamentals of C Language	Muhammad Amir fikri bin mohd Yusri	08DJK17F1125	
			Muhammad Khairul Firdaus bin Roswan Zawawi	08DJK17F1123	https://youtu.be/IvLJOWxQuYM

Figure 1: List of students participating in the Animation video category.

JKE Video eMCC

BIL	PENYELIA	TAJUK	NAMA PELAJAR	NO MATRIK	LINK VIDEO
2a	Akmarya Syukhairilnisah Bt Mohd Akhir	Do While Loop	Muhammad Sufi Bin Ahmad Faizal	08DJK17F1077	https://youtu.be/5VIyw_3ZE4s
			Muhammad Amir Asyraf Bin Anwar	08DJK17F1093	
			Muhammad Ridhuan Bin Rosli	08DJK17F1097	
2a	Akmarya Syukhairilnisah Bt Mohd Akhir	Safety In Laboratory	Haeramba Kumaran Muthalyar A/L Suthakaran	08DJK17F1080	https://youtu.be/coBTXMfqOTc
			Gunashegaran A/L Berabakran	08DJK17F1086	
			Ming Wei Pin	08DJK17F1088	

Figure 2: List of students participating in the video category.

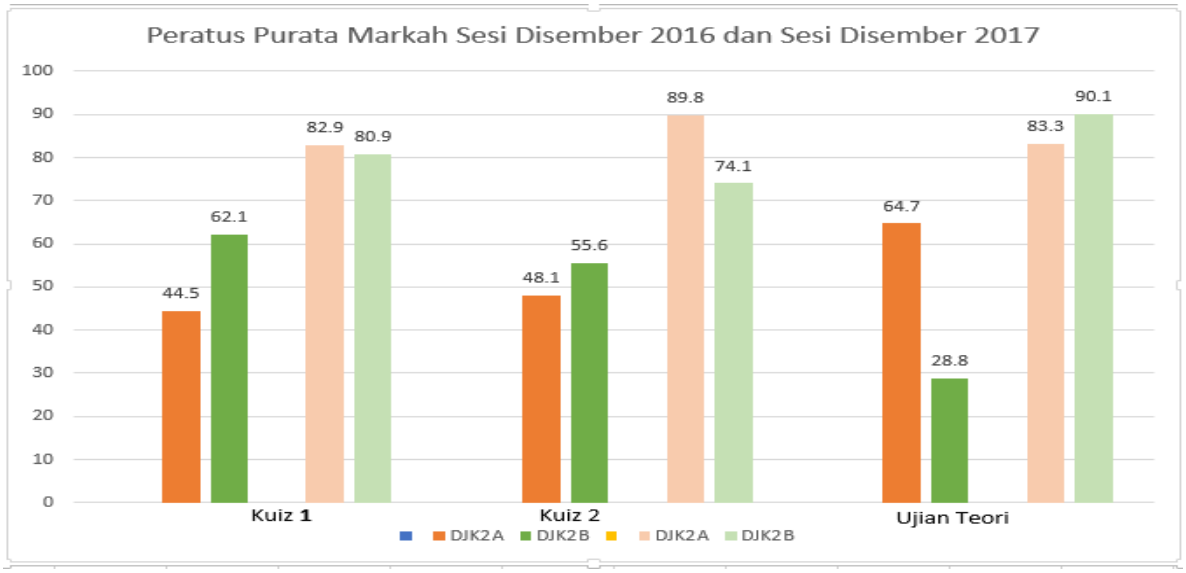
The difference between things / processes before and now

Marks before eMCC implementation

This involves DJK students December 2016 session for DJK2A class found many students did not get excellent marks, average quiz score for December 2016 session below marks below 60% is very low, quiz 1 is 44.5%, Quiz 2, 48.1% and Theory Test 64.7 %. While for the DJK2B class also got a low score score for quiz 1, 62.1%, quiz 2 55.6 and Theory Test 28.8 only.

Scores after eMCC implementation

The results of this study involved DJK2A and DJK2B students for the December 2017 Session, where the average score of quiz 1, quiz 2 and theoretical test 1 has increased and exceeded 60%, namely, DJK2A quiz 1 average score of 82.9%, quiz 2 89.8%, and theoretical test 83.3%, while for DJK2B class also increased with a total of 1 quiz score of 80.9%, quiz 2 74.1%, while theoretical test of 90.1%.



Graph 1: Percentage Score for the December 2016 Session and the December 2017 Session

Sesi	Kelas	Penilaian Kerja Kursus		
		Kuiz 1	Kuiz 2	Ujian
Disember 2016	DJK2A	44.5	48.1	64.7
Disember 2017	DJK2A	82.9	89.8	83.3
Peratus Perbezaan %		38.4	41.7	18.6

Sesi	Kelas	Penilaian Kerja Kursus		
		Kuiz 1	Kuiz 2	Ujian
Disember 2016	DJK2B	62.1	55.6	28.8
Disember 2017	DJK2B	80.9	74.1	90.1
Peratus Perbezaan %		18.8	18.5	61.3

Table 2: Average score differences between December 2016 and December 2017 for DJK2A and DJK2B classes

In general, the implementation of eMCC video making for the DEC2012 course showed a positive effect as DJK2A student scores increased by 38.4% for quiz 2, 41.7% for the 18.6% test. While for DJK2B students' marks also increased for quiz 1, by 18.8%, for quiz 2, 19.9% and scores for tests by 61.3%. This increase indicates the percentage of students' comprehension of answering questions more brilliantly.

The Role of Candidates in the Preparation of Innovation

Candidates have been involved in monitoring student performance from one semester to the next. This includes thinking about how to improve students' performance in subjects that students define as difficult. The search for development materials such as applications that are more interesting and easier to understand is used to increase students' understanding in becoming a holistic human being in line with the core transformation of the ministry that wants to produce polytechnic students who have high job market. Candidates have also prepared technical reports and also presented technical papers regarding these innovations.

Impact / effectiveness element of excellence criteria

The study conducted found that this learning video can have a positive impact and effective impact on students' academic achievement. With the result of the learning video that is featured can save students time to review related topics because it can be watched repeatedly at any time.

The resulting video implements one of the pedagogical methods that utilizes online infrastructure to review lessons. The result of the development of this learning video has the potential to be used by other lecturers who teach the same course. Ongoing efforts need to be intensified to produce learning videos as a new medium in line with current technological developments.

The average student score can be increased as attached in Table 2. This shows that students' understanding increases and gives students confidence to answer the assessment stated more brilliantly and wisely. In addition, video and animation elements are attractive for students to better understand the topics that have been assigned. This proves that continuous quality improvement (CQI) has been successfully implemented.

Suggestions for improvement

Video development through eMCC can be continued and multiplied for DEC2012 (Fundamental Programming) subjects in the next semester. Lecturers can also hold further activities from the video, such as holding discussion sessions, role-playing or practical activities to further strengthen students' understanding.

References

Al-Mekhlafi, AG (2006). Effectiveness of Interactive Multimedia Environment on Language Acquisition Skills of 6th Grade Students in the United Arab Emirates. International Journal Media. 33 (4): 427-441.

Azelin Mohamed Noor et.al. (2012). E-books in Malaysian primary schools: the Terengganu chapter. World academy of science, engineering and technology 66: 298-301.

McGinnis, M (2005). Building a successful learning strategy.LTI

Newslinewww.itmagazine.com

David Reiss (2007), Video-based Multimedia Designs: A Research Study Testing Learning Effectiveness. Canadian Journal of Learning and Technology .Fall.

Multimedia Development Corporation, Medec (2007). Content integration ba ICT-based materials in teaching and learning.

DOĞAL ORTAM İNSAN ETKİLEŞİMİNDE SANATORYUM HASTANELERİ: BALLIDAĞ SANATORYUM HASTANESİ ÖRNEĞİ

Prof.Dr. Ali ÖZÇAĞLAR
Karabük Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, ozcaglar@karabuk.edu.tr

Özgür GÖKMEN
Karabük Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Doktora öğrencisi, ozgurgokmenn11@gmail.com

İbrahim EGE
Karabük Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Yüksek Lisans öğrencisi, iboege@live.com

ÖZ

Ballıdağ sanatoryum hastanesi, Batı Karadeniz Bölgesinin coğrafi sınırları içerisinde yer almaktadır. Ballıdağ jeomorfolojik ünitesi idari açıdan Kastamonu iline bağlı Daday ilçesinin Bastak köyü yönetsel sınırları içinde bulunmaktadır. Sanatoryumlar uzun süreli tedavi süreci gerektiren verem (tüberküloz), KOAH, astım gibi hastalıklara yakalanan insanların iyileştirilmesi için kurulmuş sağlık kuruluşlarıdır. Ballıdağ Göğüs hastalıkları hastanesi, İstanbul'daki Heybeliada sanatoryum hastanesinden sonra, Türkiye'de kurulan ikinci sanatoryum hastanesidir. 1954 yılında, Sağlık Bakanlığının koordinasyonu ile birlikte sanatoryum hastanesinin kurulması amacıyla İsviçreli bir ekip tarafında Türkiye'deki birçok sahada arazi kullanım uygunluk analizi yapılmıştır. Türkiye'nin çeşitli ormanlık arazilerinde coğrafi şartları (yükselti, eğim, bakı, erozyon şiddeti, toprak derinliği ve yapısı, oksijen oranı, istihdam durumu, yola yakınlık vb.) göz önünde bulundurularak yapılan analizler sonucunda en uygun arazinin ve oksijen oranın Ballıdağ'da olduğu belirlenmiş ve sanatoryum hastanesi bu sahada inşa edilmiştir. Ormanlık sahaların, hastaların ruh ve beden sağlıkları üzerinde olumlu bir etkileri bulunduğu kanıtlarla ispatlanmıştır. Hastanenin inşa edildiği arazi sarıçam, karaçam, ladin ve kayın ağaçlarından oluşmaktadır. Ağaçların yeşil rengi, tazelik ve gençliği simgelerken, ibreli ağaçların kozalaklarındaki kokular ise canlılık, sevinç ve yaşama motivasyonu arttıran simgesel bir araçtır. Ballıdağ sanatoryumu başta tüberküloz olmak üzere çeşitli akciğer hastalıklar olan kişilere yaklaşık olarak 45 yıl hizmet vermiştir. Çeşitli antitüberküloz ilaçlarının keşfi, yaşam ve hijyen koşullarının iyileşmesi sayesinde hasta sayılarında azalma meydana gelmiş ve hastane 2005 yılında kapatılmıştır. Bu çalışmanın amacını doğal ortam insan etkileşimi kapsamında Ballıdağ Sanatoryum Hastanesi örneklemi üzerinden açıklanması oluşturmaktadır. Araştırmada, dağılış (yatayda) ilkesi kapsamında Google Earth uydu görüntüsünden hastane lokasyonu tespit edilmiş, hastanesinin kuruluşu ve tarihçesinden bahsedilmiş, nedensellik ve ilişki kurma ilkeleri bağlamında hastanenin insan sağlığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma var olan bir durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri, nicel ve nitel ölçme teknikleri kullanılarak tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda günümüzde âtıl durumda bulunan hastanenin, yeniden inşa edilmesi ve kapasitesinin arttırılması durumunda Covid-19 (Coranavirüs) ile mücadelede oynayacağı etkin rollere değinilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ballıdağ Sanatoryum, Covid-19, Koronavirüs

SANATORIUM HOSPITALS IN HUMAN INTERACTION WITH THE NATURAL ENVIRONMENT:

THE CASE OF BALLIDAĞ SANATORIUM HOSPITAL

ABSTRACT

Ballıdağ sanatorium hospital is located within the geographical borders of the Western Black Sea Region B. Ballıdağ geomorphological unit administratively attached to Kastamonu Daday district of the village within the administrative boundaries of Bastak is located . Sanatoriums are health institutions established to heal people suffering from diseases such as tuberculosis (tuberculosis), COPD and asthma, which require long-term treatment. Ballıdağ chest diseases hospital, sanatorium hospital after Heybeliada in Istanbul, it is the second sanatorium hospital established in Turkey. In 1954 , the Ministry of Health in coordination with the sanatorium hospital for the establishment of a Swiss team on the side Many made in Turkey in the field of land use suitability analysis is Her. Geographical conditions in a variety of woodland in Turkey (elevation , slope, bond, erosion intensity, soil depth and structure, oxygen level, employment status, proximity to roads , etc .) As a result of analysis performed by considering the most appropriate land and the oxygen content in Ballıdağ that determined and the sanatorium hospital was built on this site . Wooded areas s , a positive effect on the mental and physical health of patients with evidence which has been proven. The land on which the hospital was built consists of scotch pine, larch and spruce trees . While the green color of the trees symbolizes freshness and youth, the scents in the cones of needle trees are symbolic tools that increase vitality, joy and motivation to live . Ballıdağ sanatorium has served people with various lung diseases, especially tuberculosis, for approximately 45 years . Thanks to the discovery of various antituberculosis drugs and the improvement of living and hygiene conditions, the number of patients decreased and the hospital was closed in 2005 . The purpose of this study is to explain the natural environment in the context of human interaction over the Ballıdağ Sanatorium Hospital sample . In the study, within the scope of the distribution (horizontally) principle, the location of the hospital was determined from the Google Earth satellite image , the establishment and history of the hospital was mentioned, and the effects of the hospital on human health were examined in the context of causality and association principles . A situation which has descriptive study aimed at determining a is research. The research data were carried out by scanning model using quantitative and qualitative measurement techniques . At the end of the study, the effective roles that the hospital, which is currently idle , will play in the fight against Covid-19 (Coranavirus), if it is rebuilt and its capacity is increased , was mentioned and recommendations were made

Keywords : Ballıdağ Sanatorium, Covid-19, Coronavirus

1. Giriş

Coğrafya, insanla doğal ortam arasındaki karşılıklı etkileşimleri, bu etkileşimler sonucunda gelişen faaliyetlerle durumları dağılış, ilişki kurma, karşılaştırma, nedensellik ilkelerine bağlı kalmak suretiyle, çeşitli araştırma ve tekniklerden yararlanarak araştırıp inceleyen, elde ettiği sonuçları bir sentez halinde ortaya koyan, kendi içerisinde çok sayıda bilim dalından oluşan bir bilimler topluluğudur. Doğal ortam (fiziki), insanın yaratılışından önce oluşmuş, insan dahil bütün canlı ve cansız varlıkları bünyesinde barındıran ortamdır (Özçağlar, 2014:2). İnsanlar, doğal ortam üzerinde bulunan araziden çeşitli şekillerde faydalanmaktadır. Araştırmaya konu olan Ballıdağ Sanatoryum Hastanesinin, bulunduğu saha insanın doğal ortamdan yararlanma konusunda önemli bir örnek oluşturmaktadır. Sanatoryum, Batı Karadeniz Bölgesinin coğrafi sınırları içerisinde yer almaktadır. Ballıdağ jeomorfolojik ünitesi, Kastamonu iline bağlı Daday ilçesinin Bastak köyü yönetsel alanı içerisinde bulunmaktadır.

Araziler üzerinde insan, hayvan veya doğal ortam koşullarından kaynaklanan çeşitli hastalıklar ortaya çıkmaktadır. Hastalıklar genellikle çevre kirliliği ve hijyen koşulları bulunmadığı ortamlarda oluşmakta ve canlıların birbirlerine olan temasları sonucunda yayılmaktadır. Bunlardan en önemlisi ve kökeni üç milyon yıl önceye dayanan tüberküloz 'dur. Bu hastalık nam-ı diğer "ince hastalık", "verem" olarak adlandırılmıştır (Blank ve Morpy, 2012:195). Verem insanın ciğerinde oluşan bir yaradır. Zamanla bu yara büyür ve insanın sürekli öksürmesine neden olur. Hastada halsizlik, yemek yiyememe ve zayıflama belirtileri görülür. Düşük nabız, uyku düzeninin bozulması ve ten renginde solmalar meydana gelmektedir. Doktorlar bu hastalığı yüzyıllar boyunca ayrıntılı bir şekilde incelemiş fakat herhangi çözüm bulamamışlardır. Tıbbın babası olarak kabul edilen dönemin önemli hekimi Hipokrat, çağın en önemli hastalığının verem olduğunu nitelendirmiş, her yaştaki insanın bu hastalıktan ölebileceğini belirtmiştir (Hayes, 1945; Maxwell, 1943).

Hipokrat Okulu, Tüberküloz tedavisinde iklim değişikliğinin etkili olduğunu savunurken, diğer hekimlerde deniz yolculuklarını ve havadar bölgelerin hastalar üzerinde etkili olduğunu önermişlerdir. Fakat doğa tarihçisi ve bitkiler üzerine uzman olan Plinius ise çam ağaçlarıyla kaplı araziler üzerinde kurulacak hastaneler ve iyi bakım koşulları ile hastaların bu bölgelerde iyileşeceğini ileri sürmüştür (Hayes, 1945:302).

Sanatoryum kelimesinin etimolojik kökeni Latince "sanare" "sağalmak" yani "eski sağlığına kavuşmak" anlamına gelmektedir. Sözcük aynı zamanda birçok kaplıcanın ve ılıcanın bir araya geldiği yer anlamı da taşımaktadır (Daniel, 2011:161). Sanatoryum, verem hastalarının ormanlık alandaki açık hava kürleri ile uygun yatak istirahati ve diyet programları eşliğinde tedavi edildiği ve sonrasında hastalığın etkisi azalmaya başladığında mesleki rehabilitasyonun uygulandığı yatılı bir kuruluştur (Gloyne, 1947:119). Sanatoryum hastaneleri; izole ortam, yatılı alan, antikorların (bağışıklığın) oluşması, öz aşılamayı azaltmak ve coğrafi şartların sunduğu doğanın tedavi yolu özellikleri ile diğer hastanelerden ayrılmaktadır. Akciğer tüberkülozunun modern tedavisinde dört öncü isim Bodington, Brehmer, Dettweiler ve Trudeau öncüdür. Fakat bunların içinden Bodington ve Brehmer veremin ana hatlarıyla coğrafi mekân ve şartlara göre uyarladıkları hastanelerde tedavi edilebileceğini savunmuşlardır. Verem hastalığında soğuk iklim tedavisini savunan ilk doktor olan George Bodington 1840 yılında yazmış olduğu "The Treatment and The Cure of Pulmonary Consumption" (Akciğer Tüberkülozunun Tedavisi ve Çaresi) isimli

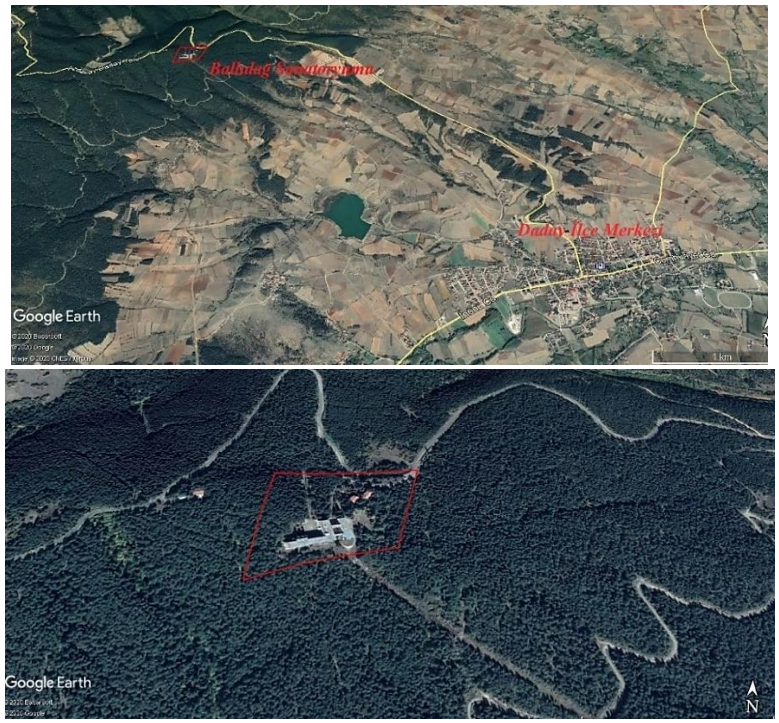
kitabında soğuk havanın veremin tedavisindeki etkilerini ve dağlık sahaların havadar alanlarında yapılacak egzersizlerin faydalarını açıklamıştır (Warren, 2006:462).

Dönemin önemli isimlerinden olan doğa bilimci ve fiziki coğrafyanın kurucusu olarak bilinen Alexander Von Humboldt, dünyanın ilk özel sanatoryum hastanesinin kurulmasında etkili olmuştur. Akciğer hastalıklarının tedavisi üzerine çalışan Alman Doktor Hermann Brehmer'in yakın arkadaşı olan Humboldt, Brehmer'e veremin dağlık alanların kırsal kesimlerinde yaşayan insanlar arasında nadiren görüldüğünü rapor etmiş ve Görbersdorf kasabasının 600 metre yüksekliğinde bulunan sahanın hastalar için sağlıklı ve uygun olacağını belirtmiştir (Daniel, 2011:162). Bu önerilere uyan Doktor Brehmer, 1859 yılında Görbersdorf kasabasında deniz seviyesinden 600 metre yükseklikte ve bir dağın vadisi kenarında inşa edilen sanatoryum hastanesini açmıştır.

Bu çalışmanın amacını doğal ortam insan etkileşimin önemli örneği olan ve Ballıdağ Sanatoryumuna anlam kazandıran değerlerin kaybolduğuna dikkat çekmek oluşturmaktadır. Araştırmada, Kastamonu ilinin Daday ilçesinde bulunan Ballıdağ sanatoryum hastanesi'nin kuruluşu ve tarihçesi, hastane lokasyonunun insan sağlığı üzerine etkisi ile nedensellik ve ilişki kurma ilkeleri bağlamında hastanenin bu sahada kurulma sebepleri incelenmiştir. Ayrıca günümüzde âtıl durumda bulunan hastanenin, yeniden faaliyete geçirilmesi durumunda Covid-19 (Coranavirüs) ile mücadelede oynayacağı etkin rollere değinilmiştir.

2. Araştırma Sahası

Araştırma sahası, Batı Karadeniz Bölgesi coğrafi sınırları içerisinde yer almaktadır. Ballıdağ sanatoryumu, idari açıdan Kastamonu iline bağlı Daday ilçesi mülki sınırları içinde bulunmaktadır. Ballıdağ sanatoryumu, bölgenin önemli jeomorfolojik unsurlarından olan Küre (İsfendiyar) Dağları ile Ilgaz Dağları arasında bulunan Ballıdağ'ın 1160 metre yüksekliğinde inşa edilmiştir.



Şekil 1. Ballıdağ Sanatoryum Hastanesinin Konumu

3. Yöntem ve Materyal

Çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri, nicel ve nitel ölçme teknikleri kullanılarak tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Karasar'a göre; tarama modelleri, geçmişteki ya da halen var olan durumların betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olaylar kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu modelde dikkat edilecek nokta olguların değiştirilmeye kalkmadan gözlemlenmesidir (Karasar, 2002:43). Çalışmada Ballıdağ Sanatoryumu'nun görsel malzemeleri Google Earth uydu programı kullanılarak hazırlanmıştır.

4. Ballıdağ Hastanesinin Kuruluşu ve Tarihçesi

Sanatoryumlar uzun süreli tedavi süreci gerektiren verem (tüberküloz), KOAH, astım gibi hastalıklara yakalanan insanların iyileştirilmesi için kurulmuş sağlık kuruluşlarıdır. Ballıdağ Göğüs Hastalıkları Hastanesi, 1924 yılında Atatürk'ün isteği üzerine açılan İstanbul'daki Heybeliada Sanatoryum Hastanesi'nden sonra, Türkiye'de kurulan ikinci sanatoryum hastanesidir. 1954 yılında Türkiye'deki birçok sahada arazi kullanım uygunluk analizi yapılması için Sağlık Bakanlığı'nın koordinasyonunda İsviçreli bir ekip davet edilmiştir. Türkiye'nin çeşitli ormanlık arazilerinde yapılan analizler sonucunda (eğim, erozyon şiddeti, yükselti, toprak derinliği ve yapısı, oksijen oranı, istihdam kapasitesi, yola yakınlık vb.) en uygun arazinin ve oksijen oranın Kastamonu'nun Daday ilçesinde olduğuna ve hastanenin burada kurulmasına karar verilmiştir.

Hastanenin kuruluş tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte literatürdeki çoğu kaynakta 1970'li yılların başlarında hizmet vermeye başladığı yazılmaktadır. Ballıdağ Hastanesi, İsviçre'deki bir sanatoryum hastanesinin mimarisinden esinlenerek yapılmıştır. 53 bin dönüm arazi üzerine kurulan hastane ekolojik yapıya ve doğal kaynakların sürdürülebilirliğine uygun bir şekilde inşa edilmiştir. Arazi üzerine hastaneye ait lojmanlar, çocuk parkları, hastalar için yürüyüş parkuru ve günün şartlarına uygun olarak tiyatro salonu yapılmıştır. 1970-1990 yılları arasında hastaneye sevk edilen hastaların çoğunluğu tüberküloz (verem) hastaları olduğu yapılan akademik çalışmalardan anlaşılmaktadır (Özşahin ve Karacan, 1996:17). 150 oda ve 350 yatak kapasitesinde olan hastane, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden gelen hastalara hizmet vermiştir. Ayrıca Ballıdağ Sanatoryumunda Hababam Sınıfı'nın yazarı ve Türk edebiyatının önemli ismi Rıfat Ilgaz da 3 ay tedavi görmüştür.

Türkiye'de 1927 yılında ilk verem aşısı (BCG) üretilmeye başlanmıştır. Ancak hastalık tam anlamıyla yok edilememiştir. Bunun üzerine 1983'te kuru BCG aşısı üretilmeye başlanmış ve bu yıldan sonra çeşitli antitüberküloz ilaçlarının keşfi, yaşam ve hijyen koşullarının iyileşmesi sayesinde hasta sayılarında azalma meydana gelmiştir (URL 1). 1970-1990 yılları arasında etkin bir şekilde hizmet veren hastane 4 vardiya şeklinde çalışırken, 2000'li yıllarda hasta sayısının giderek azalması ve personel eksikliği nedeniyle 2005 yılında kapatılmıştır. Ballıdağ hastanesi dönemin Sosyal Sigortalar Kurumuna (SSK) bağlı iken Sağlık Bakanlığına devredilmiştir. Sağlık Bakanlığı da hastaneyi 49 yıllığına Hacettepe Üniversitesine kiralamıştır. Hastane üzerinde hiçbir çalışma yapmayan ülkemizin seçkin üniversitelerinden Hacettepe Üniversitesi, hastaneyi Orman Genel Müdürlüğü'ne devretmiştir. Günümüzde halen Tarım ve Orman Bakanlığı bünyesinde bulunan Ballıdağ hastanesi atıl durumdadır.

5. Hastane Lokasyonun İnsan Sağlığı Üzerine Etkisi

Tüberkülozun temel özelliklerinin keşfedildiği 19. yüzyılda Fransız Doktor Leannec, tüberkülozdan hayatını kaybedenler üzerinde yaptığı otopsiler ile hayatta olan tüberkülozlu hastaların muayene sonuçlarını karşılaştırarak incelemiştir. Sonrasında hastaların üzerinde taze hava ve ormanlık alanların tedavi sürecindeki etkileri üzerine durmuş ve klimoterapi kavramını ortaya atmıştır. 19. yüzyılda ormanlık arazilerde soğuk ve taze havanın akciğerlere çekilerek kalp ve akciğerin uyarılması sonucunda oluşan doğal tedavi süreci uygulanmaya başlanmıştır. Sanatoryumlar genellikle çam ormanlarıyla kaplı dağlık alanlara kurulmuş ve aynı olumlu sonuçların alınması ile hastaneler deniz seviyelerine kadar indirilmiştir (Çalışır, 2005:12).

Ballıdağ (1400 m), Küre Dağları'nın içerisindeki önemli yükseltilerden biridir. Bu dağlar doğu batı yönünde uzanmakta, kuzey ve güneyi arasında doğal ortam koşulların da farklılığa ve çeşitliliğe ortam hazırlamaktadır. Yükselti-sıcaklık ilişkisinden dolayı iklim koşulları kıyıdan iç kesimlere doğru değişik özellikler göstermektedir. Kıyıda yağış ve sıcaklık değerleri fazla, sıcaklık farkları az iken, iç kesimlere doğru yağış ve sıcaklık değerlerinde bir azalma görülmekte, farklar ise artmaktadır. Sıcaklık ve yağış değerlerindeki bu değişim bitkilerin vejetasyon sürelerini değiştirmektedir. Kuzeye dönük yamaçlarda iğne yapraklı ağaçlar ve düşük sıcaklığa dayanıklı bitki türleri mevcutken, güney yamaçlarda geniş yapraklı ağaçların yayıldığı gözlemlenmektedir (Coşkun ve Akbaş, 2017:53). Dağlık bir arazi üzerinde bulunan Ballıdağ sanatoryum hastanesinin kurulduğu çevrede toplamda 8884,2 (ha) ormanlık alan bulunmaktadır. Hastanenin inşa edildiği arazi çoğunlukla iğne yapraklı sarıçam, karaçam, ladin ve geniş yapraklı kayın ağaçlarından oluşmaktadır.

Ormanlık sahaların, hastaların ruh ve beden sağlıkları üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Her şeyden önce ormanlık alanlar insanlara doğa ile temas edebilme, zamana ve mevsimlere göre doğada oluşan değişimleri gözlemleme imkânı tanımaktadır. Ağaçların yeşil rengi, tazelik ve gençliği simgelerken, ibreli ağaçların kozalaklarındaki kokular ise canlılık, sevinç ve yaşama motivasyonu arttıran simgesel bir araçtır (Dirik, 2001:22). Ayrıca hastane kurulurken Türk kültünde "hayat ağacı" olarak bilinen mistik bir iyileştirme gücünün bulunduğuna inanılan kayın ağacının varlığı dikkat çekmektedir.

Sanatoryum hastanesi kurulacak mekânların öncelikle iklim özellikleri klimatolojik etütler ile tespit edilmiştir. "Tabiatın tedavisi iklimdir" görüşü doğrultusunda dağ ikliminin iyileştirici etkisi göz önünde bulundurulmuş ve sanatoryum dağın yüksek alanına inşa edilmiştir. Sıcak ve nemli iklimler veremin ilerlemesine sebep olurken sıcak, kuru ve dağ iklimi hastalığın ilerlemesini engellemektedir (Sabar, 1943:21). Sanatoryum, nem kaynağı olan hidrografik unsurların yakınında kurulmamıştır. Toprağın nemli olması da hastalığın artmasında büyük rol oynamaktadır.

Küre ve Ilgaz Dağlarının alçak ve güneye bakan iç kesimleri, kurak koşulların egemen olduğu alanlardır (Duran, 2017:515). Ballıdağ sanatoryumu Küre Dağları'nın güney eteğinde, kurak koşulların egemen olduğu bir sahada inşa edilmiştir. Hastanenin Ballıdağ 'da kurulmasında önemli bir faktör de endüstiriyel atmosferin olumsuz etkilerinden uzak oluşudur. Bitkilerin karbondioksiti tüketip oksijeni üretmekle gerçekleştirdikleri doğal temizleme işlevinde ormanlık araziler en büyük paya sahiptir. Ormanların hastane çevresinde oluşturdukları hava vitamini olarak adlandırılan insan organizmasına yararlı özel karışımlar içermektedir (Ürgenç, 1990:11). Hastane çevresindeki kayın ağaçları, yaprakları ile yazın gelen güneş ışınlarını tutar, yansıtır veya absorbe eder. Bu sayede

ortamdaki sıcaklığın artmamasını sağlar. Ayrıca kışın yapraklarını dökerek ortamı nispeten ısıtma yönünde bir etki söz konusudur. Ormanlık arazilerin hava kalitesi üzerinde önemli bir işlevi de kirletici kaynaklardan gelen unsurları yaprak yüzeyleri ile tutmak ve absorbe etmektir (Keller, 1979:94). Ormanlar karbondioksit ve oksijen dengesini kontrol altında tutmakta, su kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmasını sağlamakta ve biyolojik çeşitliliğin korunmasına olumlu etkileri bulunmaktadır (Newton, 2007:121).

6. Ballıdağ Hastanesinin Koronavirüs (Covid-19) İle Mücadeledeki Olası Rolü

Sanatoryum hastaneleri, özellikle kriz durumunda olmak üzere, topluma temel tıbbi bakım sağlamada sağlık sistemi içinde kritik bir rol oynamaktadır (URL 2). Günümüzün salgın hastalığı olan koronavirüs kavramı taç veya çelenk anlamına gelen Latince korona kelimesinden türetilmiştir. Taç veya güneş figürünü anımsatan bir görüntü oluşturan virüsün yüzeyinde proteinlerden oluşan viral (yayılmaya müsait virüsler) bulunmaktadır. Koronavirüs ilk olarak 1930'lu yılların başında tavuklarda tespit edilmiştir. İnsanlarda ölümcül olabilen solunum yolu enfeksiyonlarına neden olan korona virüs, memelilerde ve kuşlarda rastlanılmaktadır. Daha öldürücü çeşitler SARS, MERS ve COVID-19 olarak ön plana çıkmaktadır (Sturman ve Holmes, 1983:35). Hayvanlardan insanlara geçebilen korona virüs enfeksiyonlarını önlemek veya doğrudan tedavi etmek için henüz aşılar veya antiviral ilaçlar geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Ballıdağ sanatoryumu yaklaşık olarak 45 yıl hastalarına hizmet vermiştir. Bu hastaların çoğu tüberküloz hastalarıdır. Tüberküloz basilleri 6 saat havada kalabilen ve bu basillerin solunmasıyla insana enfekte olabilen bir hastalıktır. Covid 19 ise basillerle değil damlacıklarla yayılmaktadır. Öksürük veya hapşırma sonrasında damlacıklar havaya yayılarak bulaşır. Damlacıklar tüberkülozdaki gibi havada asılı kalmamaktadır. Hem Covid-19 hem de tüberküloz hastalarında ateş, halsizlik, öksürük ve nefes darlığı gibi semptomlar görülmektedir. Bu kapsamda Covid-19 ve tüberküloz hastalıklarının bulaşma ve yayılma hızları değişkenlik gösterirken, hastalarda gözüken diğer semptomların (halsizlik, ateş vb.) aynı oldukları görülmektedir (URL 3). Bu iki hastalığın önlenmesinde ve kontrol altına alınmasında ise en önemli faktör izolasyondur. Bu bağlamda Türkiye'de hastalığa yakalanan hastaların tedavisi ve izole işlemi için 11 şehir hastanesi inşa edilmiş ve inşası süren 7 şehir hastanesi daha bulunmaktadır (URL 4). Fakat hizmete giren ve inşası süren hastanelerin hiçbiri Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer almamaktadır. Aşağıdaki çizelgede Batı Karadeniz Bölgesi coğrafi sınırları içerisinde yer alan illerin nüfusları, hastane ve yatak sayıları gösterilmektedir.

Çizelge 1. Batı Karadeniz Bölgesindeki Hastane ve Yatak Sayıları

İLLER	NÜFUS	DEVLET VE ÖZEL HASTANE SAYISI	YATAK SAYISI
1. Zonguldak	596.053	25	1395
2. Bolu	316.126	24	1243
3. Kastamonu	379.405	19	944
4. Karabük	248.458	10	587
5. Sinop	218.243	19	535
6. Bartın	198.249	11	432
7. Çankırı	195.789	11	370
Toplam	**2.152.323**	**119**	**5506**

Kaynak: TÜİK (2019) ve Sağlık Bakanlığı sağlık istatistik yıllığı (2019) verilerinden oluşturulmuştur.

Çizelge 1'de görüldüğü üzere Batı Karadeniz Bölgesi'nde toplamda 5506 yatak kapasiteli 119 adet hastane bulunmaktadır. Bu hastanelerin hiçbiri pandemi veya şehir hastanesi değildir. Bir başka deyişle bölgede bulunan hastaneler, olan veya olabilecek bir pandemi salgınına karşı donanıma sahip değildir. Günümüzde Covid-19 salgınının küresel etkisi halen devam etmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sağlık otoriteleri salgınla mücadelede çeşitli önlemler almaktadır. Bu önemler arasında en etkili olanı izolasyondur. Ballıdağ sanatoryumu günümüzde izole kalmış nadir hastanelerden biridir. Atıl durumdaki hastane işlevsel olarak eskimiş haldedir. Yapılacak olan etüt çalışmaları sonunda ihtiyaca göre restore edilmesi ya da henüz yapısal ömrünün tamamlanmadığı için yeni işlev verilerek kullanılmaya devam edilmesi sağlanırsa, Covid-19 ile mücadelede etkin rol oynayacaktır. Ballıdağ hastanesinin koronavirüs tedavisindeki en temel etken doğal hava akışı olacaktır. Genellikle şehirde bulunan hastaneler betonarme yapıların içerisinde kaldıklarından dolayı doğal hava akışının yeterince sağlayamamaktadır. Ballıdağ konumu ile Daday kasabasının dışında kalmış olması hastalar, sağlık çalışanları ve diğer çalışanlar için izole bir ortamın var olmasını sağlamaktadır. Ayrıca Ballıdağ hastanesinin yakın çevresinde hava kirliliğine sebep olabilecek herhangi bir endüstriyel kuruluş bulunmamaktadır. Tüberküloz tedavisinde adından söz ettiren Ballıdağ, Covid- 19 tedavi sürecinde hastaların ihtiyacı olan izole ortam, temiz hava ve bol oksijen olanaklarına sahiptir.

7. Kaybolan Değerlere Örnek Ballıdağ Sanatoryum Hastanesi

Kaybolan değer; eskiden değerli olan bir şeyin artık değerinin kaybolması anlamına gelmektedir. Döneminin önemli sanatoryum hastanelerinden olan Ballıdağ Sanatoryumu, ülkemizin kaybolan değerleri arasında bulunmaktadır. Hastane öncelikle verem ve astım hastaları olmak üzere çeşitli akciğer rahatsızları olan hastalara da hizmet vermiş ve işlevini yitirerek terk edilmiştir. İsviçre'deki sanatoryum hastanesinin mimarisi örnek alınarak inşa edilen Ballıdağ Sanatoryumu günümüzde atıl vaziyette ve kullanılmaz haldedir. Ancak İsviçre'deki Schatzalp Sanatoryum binası kaderine terk edilmeyerek butik otele çevrilmiştir (Foto 1 ve 2).



Foto 1. İsviçre'deki Schatzalp Sanatoryum



Foto 2. Sanatoryumdan Otele Çevrilen Schatzalp Sanatoryumu

Ballıdağ Sanatoryumu, tıp tarihimizin en değerli parçası olan ve zamanında ününü tüm Türkiye'ye duyuran yarım asırlık hastane harabeye dönmüştür (Foto 3).



Foto 3. Ballıdağ Sanatoryumu Hastanesi

Yapılan saha çalışmalarında hastanenin kapı ve pencerelerinin kırık olduğu, birçok evrak ve materyalin çürüdüğü, güvenliğin olmadığı hastanede demirbaş ve değerli maddelerin çalındığı ve bakımsız olan yapının cephelerindeki sıvaların döküldüğü tespit edilmiştir (Foto 4 ve 5).



Foto 4. Çürümeye Terk Edilen Malzemeler



Foto 5. Harabe Halde Bulunan Koridor

Koruma; tarihi yapılarda bakım, onarım, muhafaza ve restorasyon gibi terimlerle açıklanabilmektedir (Topçu, 2011: 25). Korunan yapının varlığını devam ettirebilmesi için dönemin gereksinimlerini karşılayabilmesi gerekmektedir. Ballıdağ sanatoryumu günümüzdeki koronavirüs gibi tüm dünyayı sarsan tüberküloz hastalığı ile mücadelede önemli rol oynamış ve birçok zaferlerin kazanılmasına öncülük etmiştir. İnsan doğal ortam ilişkisinin en güzel örneklerinden birini oluşturan Ballıdağ sanatoryumu koronavirüs tedavisi sürecinde hastaların ihtiyacı olan doğal ve beşerî imkanları barındırmaktadır.

Ülkemizde son dönemlerde koronavirüs ile mücadele kapsamında birçok İl'de şehir hastaneleri inşa edilmiş günümüzde halen yapımı devam etmekte olan hastaneler de bulunmaktadır. Fakat çeşitli vesilelerle şehir hastanelerinin mimarisi ve kullanım zorlukları ile ilgili şikayetler dile getirilmektedir (İlhan, 2020:2). Yeni binalarda muayene ve kimi hasta odalarında pencere olmaması nedeniyle salgın döneminde dışarıdan havalandırma yapılamaması hastalar, hekimler ve sağlık çalışanları için sorun yarattığını ve etkin bir çalışma ortamının bulunmadığını belirtilmiştir. Bu bağlamda yarım asırlık, Ballıdağ Sanatoryumunun her koridorunda, hekim ve hasta odalarında hava akışının sağlanması için pencereler bulunması dikkat çekici bir husustur (Foto 6).



Foto 6. Rahat Hava Dolaşımı İçin Açılan Pencereler

Sonuç ve Öneri

Ballıdağ Sanatoryum Hastanesi, insanın fiziki ve beşerî unsurları kendi yararına göre kullanması ve değiştirmesi adına önemli bir örnektir. Türkiye'deki birçok verem hastasına ev sahipliği yapmış ve çok sayıda hastanın sağlığına kavuşmasına vesile olmuştur. Fakat hastane günümüzde terk edilmiş ve atıl durumdadır. Son dönemlerde ülkemizde birçok şehir hastanesi inşa edilmektedir. Fakat hiçbiri Ballıdağ sanatoryumunun elinde bulundurduğu elverişli doğal ortama sahip değildir.

Tüm dünyayı etkisi altına kalan koronavirüs salgını halen daha insanların savaştığı bir pandemi hastalığıdır. İnce hastalık olarak bilinen tüberküloz hastalığı da bugünkü pandemi olarak kayıtlara geçmiştir. Yapılan araştırmalarda

Tüberküloz ile Covid-19'un hasta üzerindeki belirtilerinin çoğunun ortak semptomlar olduğu anlaşılmıştır. Tüberküloz hastalığı ile benzer bulgular gösteren koronavirüs tedavisi kapsamında, coğrafi şartların pozitif etkilerinden yararlanılarak, Ballıdağ Sanatoryumu'nun pandemi hastanesi olarak yeniden faaliyete geçmesi gerekliliği düşüncesini taşımaktayız. Ayrıca enfekte hastaların sayısının azaldığı veya son bulduğu dönemlerde, Ballıdağ Sanatoryumu gündelik, zindelik, medikal turizm ya da tedavi amaçlı sağlık turizmi kapsamında değerlendirilebilir. Tedavi sürecine entegre olarak reakreatif yönden parkurlar, oyun alanları, açık tiyatro ve film salonları, yürüyüş ve bisiklet yolları yapılarak sosyal yaşam alanlarının oluşturulması sağlanabilir.

Kaybolan değerlerimizden olan Ballıdağ Sanatoryumu, coğrafi faktörlerin en iyi şekilde belirlendiği ve insanların kullanılması için yapılmış fakat var oluş nedenini yitirmiştir. Bu nedenle kullanıma terk edilen yapı zamanla harap olmuş ve çürümeler başlamıştır. Bugün Covid-19 adı ile anılan pandemi, yarın benzeri salgın hastalıklar ile tekrardan ortaya çıkacaktır. Doğal yaşamın parçası olan virüs ve bakteriler canlılar oldukça var olacaktır. Bugünlerden ders alınıp yarınlar için planlamalar yapılmalıdır. Bu bağlamda bugünkü koronavirüs ile mücadele şartlarında Ballıdağ Sanatoryum Hastanesi işlev özellikleri ve yapılış amacı göz önünde bulundurularak, restore edilmeli ve yapılacak ek binalar ile yeniden hastaların hizmetine açılmalıdır.

KAYNAKÇA

Blank, A. ve Murpy, J. (2012). *Invincible microbe: Tuberculosis and the never-ending search for a cure*. New York: Clarion Books,p.190-197

Coşkun, M., ve Akbaş, V. (2017). Karadeniz Kıyısından İç Kesime: Kastamonu Çevresinin İklim Parametreleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, The Journal of Social Science, Yıl*, *4*, 46-86.

Daniel, T. M. (2011). "Hermann Brehmer and The Origins Of Tuberculosis Sanatoria". *The International Journal of Tuberculosis and Lung Disease* Volume 15: 2 (February) p.161-162

Dirik, H. (2001). Kent ormancılığı ve yeşil kuşak tesisleri. *Orman Mühendisliği Dergisi*, *38*, 16-23.

Duran, C. (2017). Kastamonu İli ve Yakın Çevresinde Sıcaklığın ve Yağışın Yöresel Dağılımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(52), 509-517.

Gloyne, S. R. (1947). *Social Aspects Of Tuberculosis*. London: Faber and Faber Limited, p.119-120

Hayes, J. N. (1945). ''*Pulmonary tuberculosis" Practice of medicine*. Vol II, 1945, p.361-561

Hayırsever T. F. (2011). Taşınmaz Kültür ve Tabiat Varlıklarında Mülkiyet Hakkının Sınırlandırılması, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 20 (3): 23-45

İlhan, B. (2020). "*Covid-19 salgını ve Şehir Hastaneleri*", Türk Tabipler Birliği, Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu, s.2.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları, s.39-51.

Keller, T. (1979). *The Possibilities of Using Plants to Alleviate the Effects of Motorvehicles*, TRRL Symposium Report 513, DOE/DT.

Maxwell, J. (1943). *The care of tuberculosis in the home*. London: Hodder and Stoughton Limited.

Newton, A.C. (2007). *Biodiversity loss and Conservation in Fragmented Forest Landscapes*, CAB International, UK

Özçağlar, A. (2014). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık, s.2.

Özşahin, S. L., ve Karacan, Ö. (1996). *SSK Ballıdağ Göğüs Hastalıkları Hastanesi'ne sevk edilen tüberküloz hastalarının bazı özellikleri*. XXI. Ulusal Türk Tüberküloz ve Göğüs Hastalıkları Kongresinde sunulan bildiri, s.17.

Sabar, İ. R. (1943). *Halk İçin Verem Bilgisi*. İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi.

Sağlık Bakanlığı, Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü, *Sağlık İstatistik Yıllığı Haber Bülteni* (2019)

Sturman, L. S. ve Holmes, K. V. (1983). The molecular biology of coronaviruses. Advances in Virus Research, *Elsevier*, p. 28-35.

Ürgenç, S. (1990). Genel Plantasyon ve Ağaçlandırma Tekniği (Arborikültür). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi, s.11-18.

Warren, P. (2006). "The Evolution of the Sanatorium: The First Half-Century, 1854-1904". *Canadian Bulletin of Medical History* Volume 23:2 p.457-476.

İnternet Kaynakları

URL 1. https://asi.saglik.gov.tr/ E.T.09.10.2020.

URL 2. https://www.euro.who.int/en/countries/turkey / E.T.26.09.2020.

URL 3. https://www.theunion.org/news-centre/covid-19/covid-tb-faqs E.T. 22.10.2020.

URL 4. https://sygm.saglik.gov.tr/ E.T.04.11.2020.

https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr E.T.14.07.2020.

CEMENT SAND SLUDGE BRICK (CSS BRICK)

Amidah Mohd Ujang, Hazruwani A Halim, Ir Abd Yuzid Mat Yassin
Department of Civil Engineering, Polytechnic Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Shah Alam, Selangor, Malaysia.

AYY Consultant Engineer, Malaysia

ABSTRACT

Cement brick is one of the type brick in Malaysia. Cement brick are made from cement, sand and water. The widespread use of sand in brick making has affected the river ecosystem in Malaysia. The sludge generated from the water treatment center is often disposed of by dumping it into hills. The objective of this study was to study the effect of sludge use in replacing some sand in the manufacture of sand cement bricks. The tests performed are Compression Test and Water Absorption. The percentage of sand replacement to sludge is 5%, 10%, 15% and 20%. The curing took place on days 7 and 28. The bricks were produced in accordance with Malaysian Standard. The brick size used is 215 mm x 102.5 mm x 65 mm. The ratio of cement to sand in this study was 1:5. The results show that sand cement bricks with 5% sludge replacement have an optimum value of 16.5 MPa. The results show the strength of bricks beyond the Malaysian Standard.

Key words: *Cement Brick, Sludge, Compression Test, Water Absorption Test.*

INTRODUCTION

At present, Malaysia is developing rapidly in line with the current development of the construction. From the point of view of the people, Malaysia is pretty amazing for being able to build a building that once was ranked fourth highest in the world, Kuala Lumpur City Center (KLCC). Not only the construction of such housing, condos, stores or supermarkets will be emphasized.

However, the construction of which is too rapid to give concern if the resources used are exhausted, where to look for. This is because the brick is the main ingredient in construction, especially cement bricks. Cement bricks made by mixing aggregates and sand. Therefore, we took the initiative to produce cement bricks with a mixture of sludge. Based on the ratio of 5%, 10%, 15% and 20% of the sludge will be added to the mixture of cement bricks. Each percentage of sludge to be mixed, the bricks will be tested in terms of compression strength and water permeability.

Sludge is preferred because the resulting sludge is disposed of in landfills or disposed into shallow trenches. Consequently, there are issues where the volume of sludge is increasing urgency to a method for the

treatment and disposal of more systematic taken and suitable for the setting. From the resulting issues, the idea came to produce bricks with cement sludge as an additive. Additionally, sludge generated from the treatment plant in the form of solid, semi-solid or liquid.

Brick is one of the main materials in building construction. The ingredients consist of clay, sand and cement, or sand and lime. Rectangular brick, made of inorganic material is hard and durable. In addition, the size and weight are designed to be easy to hold with one hand. Various types and shapes depending on the type and source of raw materials, manufacturing methods and their applications.

MATERIALS AND MIX PROPORTIONS

Sand

According to Mohd et. al, (2013) consists of the grains of sand are round and shaped, which is supported by the adjacent details. Sand able to bear the brunt of the burden is significant because the weight is transferred between the grains by friction. Sand also easily compacted to improve the ability to support a mass and an excellent ground for construction purposes. Sand can be found from mines or river. Sand mine is excavated from the mine. Sand is widely used and is usually divided into two types of fine sand and coarse sand. Fine sand that contains little land normally used for mortar mix together the fine sand of the river and cement. The mixture produces a mortar that is easily attached to plastic and even a bit less power. Coarse sand is also suitable for brewing and making concrete cement blocks or bricks. Quality sand mines can be improved by cleaning the content of the soil with water. (Basta, NT et al, 2001).



Figure 1: Sand

Cement

Cement can be defined as a bonding material that has characteristics that make it compact and attaches able to unite different building materials and forming a solid and strong bond. Ordinary Portland Cement is one of Portland cement that most widely used. Name of Portland cement given by Joseph Aspdin in 1824 because of the similarity in color and quality one as hard as Portland stone. Portland stone is gray-white limestone on the island of Portland, Dorset. (Dai, H.et al, 2010).

According Hassanain, et. al, (2012) when ordinary Portland cement mixed with water, the elements of its chemical compounds undergo a series of chemical reactions that cause it to harden. This chemical reaction involves the addition of water to basic chemical compounds. This chemical reaction with water is called

"hydration". Each of these reactions occur at different times and at different rates. It is used for general construction purposes where special properties are required. It is commonly used for reinforced concrete buildings, bridges, pavement, and where the soil conditions are normal. It is also used for most concrete and for all uses in which the concrete is not subject to the danger of sulfuric or where the heat generated by cement hydration inappropriate. It has great resistance to cracking and shrinkage but have little resistance to chemical attack.



Figure 2: Ordinary Portland Cement

Water

Water is a substance or substances which are essential for all known forms of life on earth to this day, but not on another planet. Water covers nearly 71% of the earth's surface. Water is colorless, tasteless and odorless at state 1 atm and 0 ° C. Water is an important solvent, which has the ability to dissolve many other chemicals, such as salt, sugar, acids, several types of gas and a variety of organic molecules. (N.Ayalaetal, 2008) In the construction sector the role of water in the concrete like to run reaction of cement and active ingredients for binding cement and sand so as to form the mold.



Figure 3: Water

Sludge

According to Tarique Ahmed et. al, (2017), purification of surface water for water supply usually involves the freezing process, coagulation, sedimentation, filtration and disinfection before finally flowing into the distribution system. Surface water, current flow, frequent caries impurities such as sand, silt, clay, humid particles, and other contaminants. Most water treatment plants in operation around the world use chemicals to improve the semisolid liquid in their treatment system. Therefore, colloidal impurities such as sand, silt, clay,

humid particles and the like together with the products coagulant move again during the cleaning process constitute waste or waste generated in the LPA. The rest is referred to as sludge.



Figure 4: Wet Sludge

Mould

Brick mould made with plywood. The size of the brick will be in accordance with the size of the Malaysia Standard 65 mm thickness, 102.5 mm width and height of 215 mm.



Figure 5: Bricks Mold

Lubricant Oil

The lubricant applied to the surface of the timber to facilitate the process of removing bricks from the mould.



Figure 6: Lubricant Oil

PROCESSES

Sludge Preparation

1. Sludge was taken in sludge lagoon Plant Sungai Selangor Phase 2 (SSP2), Bukit Badong.
2. The sludge was shattered into small pieces for easy cleaning.
3. The sludge was dried within 2 months using natural methods.
4. The dried sludge was crushed into fine sand.

Brick manufacturing

1. Provides equipment and materials in the specified range.
2. Applied lubricating oil to the surface of mould to easily remove from the mould brick after brick hardened.
3. Materials blended and mixed with water until the perfect mixture.
4. The mixture was inserted into the mould which has been rubbed with lubricant oil.
5. After 24 hours, the brick was removed from the mould container.
6. Bricks ready to run tests.



Figure 8 : Bricks Sample

EXPERIMENTAL PROGRAM

Compression Test

When this test is running, three bricks were tested in compression machine. There are bricks that will be loaded up until cracked. Finally the load on the bricks failed was recorded for the purpose of calculation.

1. Put the bricks samples in the middle of the plate with the flat surface of the test sample.
2. Make sure the groove located on the top during the test at a constant rate of compression.
3. Load the brick with the 14N / mm2 (140kg / cm2) per minute.
4. Repeat until failure of the sample and record the maximum load value.
5. Pressure load to failure of the sample is a sample in which the maximum compression failed to produce further increases in the distribution of the indicator reading test machine.



Figure 9: Compaction Machine

Water Absorption Test

The test carried out intended to determine the percentage of water absorption of the brick by measuring the rate of diffusion of water into the brick.

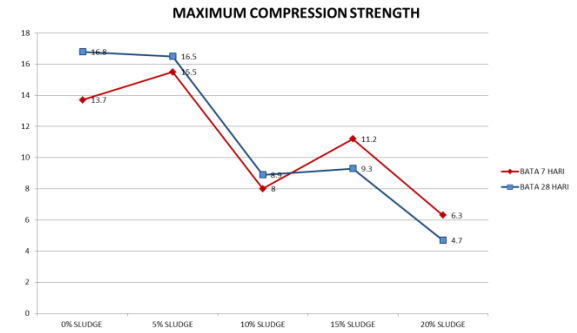
1. The test samples were dried in an oven ventilation at temperature from 105°C to 1150°C until it reaches a constant mass significantly. The samples were cooled to room temperature and the weight recorded.
2. The samples were dried completely submerged into the clean water at room temperature 27 ± 20°C for 24 hours.
3. The test materials subsequently removed and any water stains will be removed with a damp cloth to be weighed. Let it for 3 minutes and then weighed and recorded to gain weight.

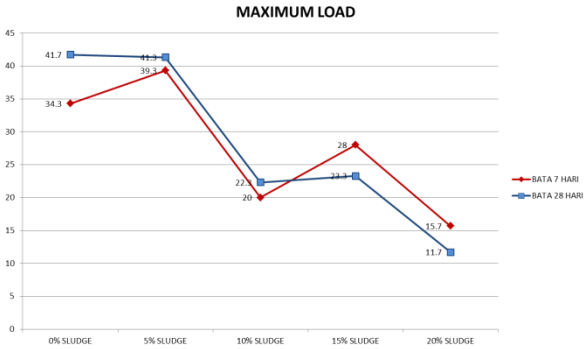


Figure 10: Water Absorption Test

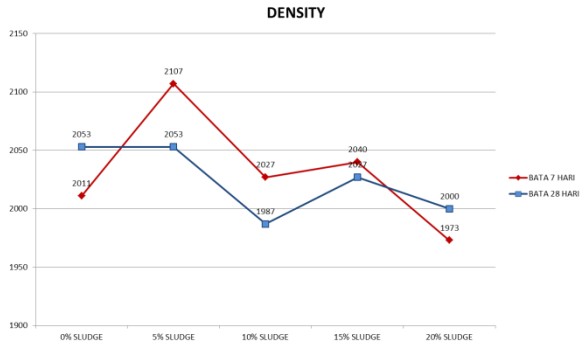
RESULT AND DISCUSSION

$$\text{Compaction Strength} = \frac{}{\text{Compression Load Resulting in Failure (N)}}$$





$$\text{density}, \rho = \frac{\text{mass}}{\text{volume}}$$



Referring schedule strength and absorption bricks of the brick type of engineering, load bearing brick and brick damp-proof reference MS76: 1972. Good bricks are bricks that have a smooth surface, size and a neat corner. Based on tests carried out on samples, brick with a mixture of sludge able to achieve specifications and reach compressive strength.

Thus the sludge as an additive in cement sand bricks suitable for the construction of a light load, such as a home or two floors, walls and various other uses. Data which have been obtained from the findings of the project, showing the compressive strength of cement sand bricks sludge decreases as the percentage increase. Brick control has the highest compressive strength of 16.8 N/mm^2. Bricks with a percentage of 5% of the sludge reaches an average compressive strength of 16.5 N/mm^2. Shows the number of power decreased by 0.3 N/mm^2

compared to the control brick. In addition, the percentage of brick with 10% of the sludge has a compressive strength of 8.9 N/mm^2. Bricks with a percentage of 15% of the sludge has a compressive strength of 9.3 N/mm^2. Next, brick with a percentage of 20% of the sludge has a compressive strength sebanyak4.7N/mm^2.

APPLICATION OF DECISION

1. The strength increases at 5% of sludge content and decreases as sludge percentage increases
2. 5%, 10% and 15% still passed the requirement in strength.
3. 5% is the optimum ratio the be used for strength achievement.

CONCLUSION

1. Brick compression test for 5% have met the specification in Malaysian Standard (MS 76:1972) for Class 1.
2. For Class 1, compressive strength must be more than 7 N/mm^2.
3. This percentage (5%) is recommended to be used in our local construction industry.

IMPROVEMENT

1. Use machine that can provide more pressure when compacting the brick.
2. Can be produce into LECA (Lightweight Expanded Clay Aggregate)
3. Change design from the brick to IBS block.
4. Dry the brick using oven for eliminate most the moisture in the brick and make it even lighter.

IMPLICATIONS OF DECISION

Designation	Class	Average compressive strength N/mm^2 not less than	Average absorption boiling or vacuum percent weight not greater than
Engineering brick	A B	69.0 (10,000 lbf/in2) 48,5 (7,000 lbf/in2)	4.5 7.0
Loading brick	15 10 7 5 4 3 2 1	103.0 (15,000 lbf/in2) 69.0 (10,000 lbf/in2) 48.5 (7,000 lbf/in2) 34.5 (5,000 lbf/in2) 27.5 (4,000 lbf/in2) 20.5 (3,000 lbf/in2) 14.0 (2,000 lbf/in2) 7.0 (1,000 lbf/in2)	No specific requirements
Bricks for damp proof courses	DPC	As required	4.5

REFERENCES

Yousif Algamal et al, (2018), Usage of the Sludge from Water Treatment Plant in Brick-Making Industry, Journal of Chemical Technology & Metallurgy, 53 (3), pages 504-510.

Mohammed O. Ramadan et. al, (2008), Reuse of Water Treatment Plant Sludge in Brick Manufacturing, Journal of Applied Sciences Research, Volume 4 (10), pages 1223-1229.

Mohd Asri Md Nora et. al, (2015), Properties and Performance of Water Treatment Sludge (WTS)-clay Bricks, Jurnal Teknologi (Sciences & Engineering), Volume 77 (32), 83-93.

Shamrul-Mar Shamsudin et. al, (2017), The Effect o Sludge Water Treatment Plant Residuals on the Properties of Compressed Brick, IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, Volume 271 (1), 012052.

CH Weng et. al, (2019), Use of Sewage Sludge Ash as Brick Material, Teknologi Sipil Volume 1, page 2.

Ravindra K. Dhir et. al, (2015), Sewage Sludge Ash Characteristic and Potential for Use in Concrete, Construction and Building Materials, Volume 98, pages 767-779.

Ertugul Esmeray et. al, (2019), Utilization of Sewage Sludge, Oven Slag and Fly Ash in Clay Brick Production, Construction and Building Materials, Volume 194, pages 110-121.

Gaurav Goel et. al, (2017), An Investigation on Use of Paper Mills Sludge in Brick Manufacturing, Construction and Building Materials, Volume 148, pages 334-343.

Abdul Kadir et. al, (2015), Utilization of Polishing Sludge and Body Mill Sludge Incorporated into Fired Clay Brick, Journal of Engineering and Applied Sciences, 10 (15).

ANALYSIS OF ALUMINUM CUTTING SURFACE IN THE SAND CASTING PROCESS FOR DJP5022 MECHANICAL WORKSHOP PRACTICS 2 (FOUNDRy)

Ani binti Yaakub

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah/ani@psa.edu.my

Norhafizah binti Hashim

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah/norhafizahh@psa.edu.my

ABSTRACT

There are various types of metal casting processes nowadays. The casting process is divided into 2 types of castings, namely non-permanent mold casting and permanent mold casting. Permanent molds are made of sand, plaster, ceramics and similar materials which are generally mixed with various materials or binder agents. Sand casting uses sand as the basic material to produce cavities. Sand is mixed with other materials such as silica sand, clay and water. This experiment was conducted at the foundry workshop of the Department of Mechanical Engineering involving the aluminum casting process. The analysis of the hollow surface was made based on the experiments conducted and four factors have been identified as the main cause of the hollow surface existing in the sand casting process for aluminum. These factors include the core, the passage system, the composition of the sand mixture and the type of sand used. There are various types of metal casting processes nowadays. The casting process is divided into 2 types of casting, namely non-permanent mold casting and permanent mold casting. Permanent molds are made of sand, plaster, ceramics and similar materials which are generally mixed with various materials or binder agents. Sand casters use sand as the basic material to produce cavities. Sand is mixed with other materials such as silica sand, clay and water. This experiment was conducted at a casting workshop of the Department of Mechanical Engineering which involved the aluminum casting process. The hollow surface analysis was made based on the experiments performed and four factors have been identified as the main cause of the hollow surface present in the sand casting process for aluminum. These factors include the core, the passage system, the composition of the sand mixture and the type of sand used. There are several materials needed in core manufacturing. The material depends on the type of casting used. There are two types of sand molds, namely moist sand mold and dry sand mold. For moist sand molds better known by the name of green sand casting the materials used are silica sand, clay and water. As for the dry sand mold, the materials used are silica sand and also binders, such as sodium silicate and others. For permanent mold casting, the material used usually consists of steel alloy. This study was conducted experimentally in the Foundry Workshop in the Department of Mechanical Engineering. The experiment began with pattern design using drawing techniques. The hollow surface analysis was made based on the experiments performed and four factors have been identified as the main cause of the hollow surface present in the sand casting process for aluminum casting. These factors include the core, the passage system, the composition of the sand mixture and the type of sand used. Expansion and shrinkage are one of the mechanical properties that need to be taken into account during the casting process. The shrinkage effect causes the cast yield to be smaller than the pattern or to have a defect. Apart from that, the appropriate pattern design is also important so that the cavity formation easily removes the pattern from the mold box.

Keywords: Hollow surface, Composition, Casting

INTRODUCTION

Foundry is one of the areas of engineering practice involving metal processing. The casting process is divided into 2 types of castings, namely non-permanent mold casting and permanent mold casting. The sand casting process is a casting process that is preferred for metal casting due to low cost and minimal casting defects. In sand casting, there are several processes that are done before producing a product or item. Among the processes are patent production, core formation, sand molding, molding techniques and metal solidification.

There are three ways of pouring sand, namely the hot box method (Hot Box Method), cold box method (Cold Box Method) and separate core box (Split core box). The separate core box technique involves the use of two separate core boxes just like the sand cast mold box that has the top (cope) and the bottom (drag). The silica sand mixture is hardened by spraying carbon dioxide gas at certain intervals.

In general, the mold specifications should be the same as the product specifications produced. There are some constraints that prevent the mold maker from getting the final product specifications as desired. The pattern is usually made from a core made of silica sand and sodium silicate. The core plays a role in producing a subtle pattern design in terms of surface.

The core is the equipment needed when there are design details of a component such as holes, grooves and deep indentations. Complex designs are difficult to produce in the early molding process. The casting process can produce complex shapes with these core components.

There are several materials needed in core manufacturing. The materials depend on the type of casting used. There are two types of sand molds, namely moist sand mold and dry sand mold. For moist sand mold which is better known by the name of green sand casting the materials used are silica sand, clay and water. As for the dry sand mold, the material used is silica sand and also a binder, such as sodium silicate and others. For permanent mold casting, the material used usually consists of steel alloy.

STATEMENT OF PROBLEM

The problem of hollow surfaces of aluminum castings always exists in every sand cast. This problem can be minimized by conducting experiments and analyzing experimental findings based on some identified parameters.

RESEARCH OBJECTIVE

This study was conducted to identify the factors that cause hollow surfaces of aluminum castings in the sand casting process. Hollow surface analysis is conducted to identify the best method to minimize the hollow problem.

SCOPE OF THE RESEARCH

The study covers the casting process of aluminum metal using sand casting process. This sand casting process involves a separate core box method conducted at the Foundry Workshop of the Department of Mechanical Engineering.

RESEARCH METHOD

This study was conducted experimentally in the Foundry Workshop in the Department of Mechanical Engineering.

This experiment is started with a pattern design using engineering drawing techniques.

The next step, a mixture of silica sand (70%), sodium silicate (20%) and water (10%) was prepared according to the best composition selected from the core hardness test. Next the moist sand mixture is put into the core of the pattern and compressed.

Aluminum ingots (ingots) are melted in a furnace (furnace). Moist sand (Green Sand) is ground using a 'Sand Muller Machine'. Water is added in the correct percentage to obtain the appropriate humidity.

A pattern sample is selected. Parting powder is sprinkled on the pattern. Moist sand (green sand) is put on the mold box until it is full and hit with a rammer. The pattern is removed from the core.

At the end of the process, the molten aluminum is poured into a sand casting mold. The sand casting mold is opened when the molten cast has dried. Observations are made on the result of the hollow surface obtained from the cast.

DATA ANALYSIS

The core (core) made of moist sand that has been dried with carbon dioxide is still in a soft and moist state.

The chemical reaction takes place between the core and the molten metal when the molten metal is poured. The core should be kept dry to prevent the surface from grating.

In this experiment, the gating system is well designed because the passage system plays an important role in allowing the flow of molten material. The core arrangement technique is a factor in overcoming the problem on this hollow surface. There are several ways of arranging the core, namely horizontally, vertically, balanced and in two cavities.

The sample, which had a mixture of 71.4% silica sand and 28.6% sodium silicate, was the best composition composition obtained from the core hardness experiment. The composition produced is less accurate because the core is still porous and moist even though the process of drying carbon dioxide gas has been done.

A 5-minute carbon dioxide (CO_2) spraying period also does not produce a good core. Better results can be obtained when the core is immediately dried with carbon dioxide.

Apart from that, the organic binding factor of bentonite plays an important role in producing good aluminum castings. Water is a sticky agent that also plays a role.

The type of sand used affects the surface of the core. Fine sand is used because the microstructure is more organized and the bond between the sand molecules is closer compared to the coarse sand where the microstructure is larger and the bond between the sand molecules is looser.

The core properties undergo a process of shrinkage and expansion at the same time as the casting process is performed. The core should be kept dry to prevent chemical reactions between the molten aluminum alloys. The inherent core properties cause hollow defects in the cast.

CONCLUSION AND SUGGESTION

The analysis of the hollow surface was made based on experiments conducted and four factors have been identified as the main cause of the hollow surface existing in the sand casting process for aluminum casting. These factors include the core, the passage system, the composition of the sand mixture and the type of sand used.

Expansion and shrinkage are one of the mechanical properties that need to be taken into account during the casting process. The shrinkage effect causes the cast yield to be smaller than the pattern or to have a defect. Apart from that, the appropriate pattern design is also important so that the formation of cavities is easy to remove the pattern from the mold box.

REFERENCES

[1] C.W. Ammen, Metalcasting, The McGraw-Hill Companies, Inc, 2000.

[2] Serope Kalpakjian, Steven R. Schmid, Manufacturing Engineering and Technology, 4th Edition, Prentice Hall, New Jersey, 2001.

[3] Zainal Abidin bin Ahmad, Proses Pembuatan, Jilid 1, Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor Darul Takzim, 1999.

[4] Modern Materials and Manufacturing Process, R.Gregg Bruce, Mileta M.Tomovic, John E. Neely & Richard R. Kibbe, Prentice Hall.

DOĞA EĞİTİMİ KATILIMCILARININ DOĞA VE ÇEVRE KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ: TÜBİTAK 4004 BURASI BURDUR DOĞADA DUR PROJESİ ÖRNEĞİ

Uzm. Ayşe ŞİMŞEK BATAR
Burdur Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi, aysesimsek1002@gmail.com

Uzm. Yasemin ÇAYIR
Burdur Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi, yasemincayir@gmail.com

Dr. Tuğba TETİK
Burdur Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi, tugbaheybeli@hotmail.com

Melek ÇAKICI
Burdur Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi, m.s.cakici@hotmail.com

Prof. Dr. Dilek ERDURAN AVCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, derduran@mehmetakif.edu.tr

Doç. Dr. Hasan GENÇ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, hgenc@mehmetakif.edu.tr

ÖZ

Araştırmada TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında desteklenen "Burası Burdur Doğada Dur 2" adı altında gerçekleştirilen doğa eğitimi projesinde yer alan katılımcıların proje öncesinde ve sonrasında "doğa" ve "çevre" kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya koymak amaçlanmıştır. Projede deneysel, mobil ve oyun tabanlı uygulamalar, gözlem, hesaplamalı bilim uygulamaları, saha çalışmaları, işbirlikli grup etkinlikleri, arttırılmış gerçeklik, eğitsel oyunlar, sanat ve spor etkinlikleri gibi çeşitli yöntemlere dayalı 15 farklı etkinlik alanında, 35 ana etkinlik planlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 21-27 Ağustos 2020 tarihleri arasında Burdur'da gerçekleştirilen doğa eğitimine gönüllü olarak katılan Burdur İli'ne bağlı farklı devlet okullarında 6.,7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ve 6 öğretmen toplam 36 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Katılımcıların "doğa" ve "çevre" kavramlarına ilişkin sahip oldukları algılarını ortaya koymak için proje sürecinin başında ve sonunda bu kavramlara yönelik Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanarak ve metaforlar üretmeleri istenerek katılımcıların algılarındaki değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen öntest ve sontest verileri içerik analizi yapılarak kategorilere ayrılmış ve karşılaştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların proje öncesinde ve sonrasında "doğa" kavramıyla ilişki kurdukları kelimeler ve ürettikleri metaforlar 6 kavramsal kategoride "*yaşam kaynağı olarak doğa, yaşam alanı olarak doğa, koruma alanı olarak doğa, değer algısı olarak doğa, öğrenme alanı olarak doğa, mutluluk ve huzur alanı olarak doğa*" incelenmiştir. "Çevre" kavramıyla ilişki kurulan kelimeler ve ürettikleri metaforlar ise 4 ana kategoride "*doğal çevre, yapay çevre, çevresel sorunlar, duygu ve durumlar"* ele alınmıştır.
Anahtar Kelimeler: Doğa eğitimi, doğa, çevre, kelime ilişkilendirme testi, metafor

ANALYSIS OF NATURE EDUCATION PARTICIPANTS' PERCEPTIONS ABOUT NATURE AND ENVIRONMENTAL CONCEPTS: CASE STUDY OF "TUBITAK 4004 THIS IS BURDUR STOP AT NATURE 2" PROJECT

Ayşe ŞİMŞEK BATAR
Burdur Alpaslan Ali Can Science and Art Center, aysesimsek1002@gmail.com

Yasemin ÇAYIR
Burdur Alpaslan Ali Can Science and Art Center, yasemincayir@gmail.com

Dr. Tuğba TETİK
Burdur Alpaslan Ali Can Science and Art Center, tugbaheybeli@hotmail.com

Melek ÇAKICI
Burdur Alpaslan Ali Can Science and Art Center, m.s.cakici@hotmail.com

Prof. Dr. Dilek ERDURAN AVCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, derduran@mehmetakif.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Hasan GENÇ
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, hgenc@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the situation in the perceptions of the participants in the nature education project carried out under the name of "This is Burdur Stop at Nature 2" supported within the scope of TÜBİTAK 4004 Nature Education and Science Schools program regarding the concepts of "nature" and "environment". In the Project, 35 main events - experimental, mobile and game-based applications, observations, computational science projects, field studies, cooperative group activities, augmented reality, educational games, 15 different activity areas based on various methods, such as arts and sports events – are planned and scheduled.The study group of the research consists of 30 students and 6 teachers, who have participated in the nature education voluntarily in Burdur between 21-27 August 2020, from different public schools in the 6th,7th and 8th classes in Burdur. Phenomenology, one of the qualitative research designs, have been used and applied in the study. In order to reveal the perceptions of the participants about the concepts of "nature" and "environment", both at the beginning and at the end of the project process, by applying the Word Association Test (SOE) for these concepts and by asking the participants to produce metaphors, the changes in the perceptions of the participants have been tried to be determined and found out.The pre-test and post-test data obtained from the study group have been divided into categories and compared by the content analysis.In accordance with the data obtained in the research, before and after the project and the words, which the participants have related to "nature", and the metaphors they have produced about "nature" have been studied and analysed in six conceptual categories: "Nature as a source of life, nature as a living space, nature as a protected area, nature as a value perception, nature as a learning space, nature as a place of happiness and peace".The words associated with the concept of "environment" and also the metaphors they have produced about "environement" are discussed in 4 main categories: "natural environment, artificial environment, environmental problems, emotions and situations".

Keywords: Nature education, nature, environment, word association test, metaphor

GİRİŞ

Gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güvenilir bir ortamda yaşamalarını sağlamak için çevreye, doğaya duyarlı bireyler yetiştirmek adeta bir zorunluluk haline gelmiştir (Şahin, Cerrah, Saka, ve Şahin s.114,2004). Bu açıdan doğayı doğal ortamlarda tanımayı, doğanın sunduklarını eğitim konusu, malzemesi ve aracı olarak değerlendirmeyi, doğaya daha duyarlı bireyler yetiştirmenin amaçlayan doğa eğitimlerinin de önemi her geçen gün daha da artmaktadır (Ozaner, 2004).

Doğa bir laboratuvar özelliği taşıyarak bireylerin bu laboratuvarda inceleme yapmalarını, bilgiyi keşfederek öğrenmelerini de sağlayarak bir öğrenme ortamı da sunmaktadır (Erentay ve Erdoğan, 2012). Doğa eğitimlerinde bireylere bir yandan doğa, çevre, ekoloji gibi konularda bilgiler aktarılırken, diğer yandan da bireylerin doğa ile ilgili bilgi, tutum, beceri ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Doğa eğitimleri ile insanın doğayı nasıl etkilediği ve doğadan nasıl etkilendiği öğretilebilmekte; insana doğayı sevme, doğaya değer verme duyguları kazandırılabilmektedir (Bullock, 1994). Ayrıca bu eğitimlerle bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilerek (Erten, 2004), eleştirel düşünme (Korfiatis, 2005), problem çözme ve etkili karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri gelişimlerine de katkı sağlanabilmektedir (Akt; Knapp ve Poff, 2001).

Yapılan çalışmalarda doğa eğitiminin kısa süreli dahi olsa bireylerin doğal süreçler konusunda bilgilenmelerini sağladığı, onları daha duyarlı ve bilinçli kıldığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Ozaner, 2004). Doğa eğitiminin doğaya, çevreye yönelik tutum, düşünce, çevresel bilgi, çevresel bilinç, sorumlu davranış konusunda öğrencileri olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Özdemir, 2010; Yazkan, 2012; Erenay, 2013; Kıyıcı, Yiğit, ve Darçın, 2014; Köse, 2014; Berberoğlu, 2015). Doğa eğitiminde öğrenciler doğa ile ilgili öğrendikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı buldukları için öğrencilerin anlatılan konuları daha iyi kavradıkları belirtilmiştir (Durmuş ve Yapıcıoğlu, 2015). Ayrıca doğa eğitimi öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesine (Tuncel, 2012) ve öğrencilerin çevre eğitimine yönelik öz yeterliliklerini artırmasına katkı sağladığı (Tungaç, 2015); öğrencilerin doğaya bakış açılarını olumlu anlamda etkilediği ifade edilmiştir (Tezel ve Karademir, 2014). Bunun yanı sıra yapılan bazı çalışmalarda ise çocukların doğadaki süreçlerin farkına varmadıklarını, bitki ve hayvan çeşitliliğini göremediklerini, bu çeşitliliğin doğaya nasıl bir yararı olabileceğini öngöremediklerini göstermektedir. Bununla birlikte çocukların doğa ile ilgili birçok detayı algılayamadıklarını, başta bitki ve canlılar olmak üzere doğadaki çeşitli unsurlarla ilgili kavram yanılgılarına sahip olduklarına de dikkat çekilmiştir (Atasoy, 2005; Stavy ve Wax, 1989; Türkmen ve diğerleri, 2003).

Bu açıdan yapılan bu araştırmada bireylerin doğaya yönelik sahip olabileceği kavram yanılgılarını giderebilmesi, doğanın bir bütün olarak barındırdığı canlı ve cansız unsurların öğrenilmesine dayalı etkinlikler aracılığıyla doğa ile birey arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmesi, aktif öğrenme imkanı sunarak etkili bir öğretim imkanı sağlaması, öğrenci beceri gelişimini desteklemesi, doğa ve çevreye yönelik olumlu bilgi, tutum, beceri ve davranışlar kazanabilmesi vb. pek çok açıdan doğa eğitiminin bireyler üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulmuştur. TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında 21-27 Ağustos 2020 tarihleri arasında Burdur ilinde “Burası Burdur Doğada Dur 2” adı altında bir doğa eğitimi gerçekleştirilmiştir. Doğa eğitiminde Burdur ili ve

çevresinde yer alan ve tehdit altında olan doğal kaynaklar ve zenginlikler, tarihi ve kültürel değerler dikkate alınarak; ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerin doğaya karşı ilgi ve merak duygularını arttırmak, yaşam becerilerini ve araştırma-sorgulama becerilerini geliştirmek ve çevre okuryazarlığı edinimlerinin doğayla etkileşim kurarak olumlu yönde geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deneysel, mobil ve oyun tabanlı uygulamalar, gözlem, hesaplamalı bilim uygulamaları, saha çalışmaları, işbirlikli grup etkinlikleri, arttırılmış gerçeklik, eğitsel oyunlar, sanat ve spor etkinlikleri gibi çeşitli yöntemlere dayalı 15 farklı etkinlik alanında, 35 ana etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında desteklenen "Burası Burdur Doğada Dur 2" adı altında gerçekleştirilen doğa eğitimi projesinde yer alan katılımcıların proje öncesinde ve sonrasında "doğa" ve "çevre" kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testi verilerine göre bilişsel yapıları nasıl değişiklik göstermektedir?
2. Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'çevre' kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testine göre bilişsel yapıları nasıl değişiklik göstermektedir?
3. Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
4. Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' kavramına ilişkin metaforları nasıl değişiklik göstermektedir?
5. Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'çevre' kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
6. Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'çevre' kavramına ilişkin ürettikleri metaforları nasıl değişiklik göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli:

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olgu bilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilimsel araştırma desenine dayalı yapılan çalışmalar farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak, tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı, tanımlamayı ve betimlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da katılımcıların "doğa" ve "çevre" kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya koymak için proje sürecinin başında ve sonunda bu kavramlara yönelik kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulanarak ve metaforlar üretmeleri istenerek katılımcıların algılarındaki değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 21-27 Ağustos 2020 tarihleri arasında TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında 2020 yılında desteklenen "Burası Burdur Doğada Dur 2" adı altında gerçekleştirilen doğa eğitimi projesinde yer alan katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırma doğa eğitimine gönüllü olarak katılan 2019-

2020 eğitim öğretim yılı sonunda Burdur il genelinde 6., 7. ve 8. sınıfa geçen ve Burdur iline bağlı farklı devlet okullarında öğrenim gören 30 öğrenci ve 6 öğretmen toplam 36 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 30 öğrencinin 17 kız, 13 erkek öğrenci olup; 7'si 8. Sınıf, 11'i 7. Sınıf ve 12'si 8. Sınıf öğrencidir. Bunun yanı sıra Burdur il geneli devlet okullarında görev yapan 4'ü sınıf öğretmenliği, 2'si fen bilimleri öğretmenliği yapan 6 kadın öğretmenin 2'si köy okulunda, 2'si ilçe merkezinde, 2'si ise il merkezinde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 21-27 Ağustos 2020 tarihleri arasında Burdur'da gerçekleştirilen doğa eğitimine gönüllü olarak katılan katılımcılara yarı yapılandırılmış bir metafor formu ve kelime ilişkilendirme testi uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada kavram olarak çevre ve doğa kavramları ele alınmıştır. Katılımcıların farklı bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi kavramaları ve var olan bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirip, anlamlı öğrenme sağlayıp sağlamadıklarını değerlendirebilmek için 'çevre' ve 'doğa' kavramları ile "Kelime İlişkilendirme Testi"; doğa ve çevre kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla "metafor" oluşturma formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan metafor formu ve kelime ilişkilendirme testi 21 Ağustos tarihinde katılımcılara ön-test ve 7 gün süren proje sonunda 27 Ağustos tarihinde son-test olarak uygulanmıştır. Proje konaklamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Proje sürecinde deneysel, mobil ve oyun tabanlı uygulamalar, gözlem, hesaplamalı bilim uygulamaları, saha çalışmaları, işbirlikli grup etkinlikleri, arttırılmış gerçeklik, eğitsel oyunlar, sanat ve spor etkinlikleri gibi çeşitli yöntemlere dayalı 15 farklı etkinlik alanında, 35 ana etkinlik yapılmıştır.

Katılımcıların 'çevre' ve 'doğa' kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarını çözümlemek amacıyla kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi uygulama sürecinde yeterli sürenin verilmesine ve anlamakta zorluk çekilen noktaların açıklanmasına özen gösterilmiştir. Uygulama esnasında katılımcılara kelime ilişkilendirme testi hakkında bilgi verilmiş ve verilen bilgiler dahilinde cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama aracında her bir anahtar kavram bir sayfada yer almıştır. 'Doğa' ve 'çevre' kavramları bir sayfada 10 kez alt alta sıralanmıştır ve sıralanan kavramların altında o sayfada yer alan anahtar kavram ile ilgili cümle yazmalarına yönelik bir bölüm de verilmiştir. Böylece katılımcıların kavramla ilgili çağrışım yapmalarının yanında ilişki kurmaları da sağlanmıştır. Veri toplama aracının yönerge bölümünde katılımcılara bir örnek sunulmuştur. Daha sonra her bir anahtar kavram için bir dakika süre verilmiştir. Bu süre içerisinde çalışmada katılımcılardan 'doğa' ve 'çevre' kavramları denildiğinde akıllarına gelen kelimeleri yazmaları istenmiştir. Aynı zamanda katılımcılara anahtar kavramların altında yer alan ilgili cümle bölümüne de anahtar kavramlarla ilgili bir cümle yazmaları istenmiştir.

Katılımcıların 'Doğa' kavramına ilişkin metaforik algılarını tespit etmek için "Doğa …..gibidir, çünkü ……. " ve 'Çevre' kavramına ilişkin algılarını tespit etmek için "Çevre ……gibidir, çünkü…." şeklinde iki ifadenin yazılı olduğu bir yarı yapılandırılmış bir metafor formu oluşturulmuştur. Bu oluşturulan form katılımcılara verilerek doğa ve çevre kavramları ile ilgili sahip oldukları düşüncelere yoğunlaşarak birer metafor yazmaları istenmiştir. Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki "gibi" kelimesi ile belirlenmeye çalışılırken; "çünkü" ile bu metafora yüklenen anlam ve nedeni ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Uygulama esnasında katılımcılara bir metaforlar hakkında bilgi verilmiş ve verilen bilgiler dahilinde kendi metaforlarını kendi metaforlarını yazmaları için yaklaşık 30 dakikalık süre verilmiştir.

Verilerin Analizi:

Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi ve yarı yapılandırılmış metafor formunun ön-test ve son-test olarak uygulanması sonucunda elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi verileri tanımlamaya, verilerin temellinde yatan gerçekleri ortaya çıkarmaya, birbirine benzeyen verileri belirli tema ve kavramlar içerisinde gruplandırarak, herkesin anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Kelime ilişkilendirme testi verilerinin analizinde her bir katılımcının verdiği cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Katılımcıların her kavram için ürettikleri cevaplar ve bu cevapların tekrarlanma sıklığını gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur. Katılımcıların "doğa" kavramı ile ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi yapılmış ve 6 kategoride (yaşam kaynağı olarak doğa, yaşam alanı olarak doğa, koruma alanı olarak doğa, değer algısı olarak doğa, öğrenme alanı olarak doğa, mutluluk ve huzur alanı olarak doğa) incelenmiştir. Katılımcıların "çevre" kavramı ile ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi yapılmış ve 4 kategoride (doğal çevre, - canlı öğeler, cansız öğeler, ekolojik kavramlar- yapay çevre, çevre sorunları ve duygu ve durumlar) incelenmiştir. Proje öncesi ve sonrası yapılan kelime ilişkilendirme testlerinin verileri karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların çevre ve doğa kavramlarına yönelik yarı yapılandırılmış bir metafor formunda geliştirdikleri metaforlar adlandırma ve eleme, derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması aşamalarıyla analiz edilerek elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır. Metafor verilerinin analizinde her bir katılımcının verdiği cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Katılımcıların 'doğa' ve 'çevre' kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve metaforların kullanılma sıklığını gösteren frekans tablosu ve yüzdeliklerini gösteren tablo oluşturulmuştur. Elde edilen bu veriler ışığında katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' ve 'çevre' kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesi gerçekleştirilmiş ve metaforların boyutlar bazında frekans ve adet analizleri tablo üzerinde gösterilmiştir. Üretilen bazı metaforlar katılımcıların çünkü…… açıklamasındaki duruma göre aynı metafor anlam alarak farklı kategoriye ait olduğu için isim olarak aynı olan metafor anlamsal olarak farklı farklı kategorilerde yer almıştır. Örneğin 'doğa' kavramı için ev metaforu birkaç katılımcı tarafından yazılmış fakat çünkü açıklamasında farklı boyutlara ait olduğu görülmüştür.

Araştırmada nitel verilerin analizinde güvenirliği sağlamak için araştırmada oluşturulan boyutlar ve katılımcıların cevaplarının hangi kavramsal kategoriyi temsil ettiğinin tespiti için uzman görüşüne (iki fen bilgisi eğitimi alanında öğretim üyesi) başvurulmuştur. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak yapılmıştır [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100]. Bu formüle göre yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirlik % 93 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde doğa eğitimi projesinde yer alan katılımcıların proje öncesinde ve sonrasında "doğa" ve "çevre" kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya koymak amacıyla proje sürecinin başında ve sonunda

bu kavramlara yönelik katılımcılara uygulanan kelime ilişkilendirme testi ve yarı yapılandırılmış metafor formundan elde edilen araştırma bulgularına ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın kelime ilişkilendirme testinden elde edilen verilerine ilişkin bulguları

Katılımcıların farklı bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi kavramaları ve var olan bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirip, anlamlı öğrenme sağlayıp sağlamadıklarını değerlendirebilmek için 'çevre' ve 'doğa' kavramları ile araştırmada uygulanan kelime ilişkilendirme testi sonucunda elde edilen araştırma bulguları ile "Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testi verilerine göre bilişsel yapıları nasıl değişiklik göstermektedir?" ve "Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'çevre' kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testine göre bilişsel yapıları nasıl değişiklik göstermektedir?" araştırma problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır. Tablo 1'de katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığına yönelik elde edilen veriler özetlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma *sıklığı*

Kelime	**Frekans (f)**	**Kelime**	**Frekans (f)**	**Kelime**	**Frekans** (f)
Ağaç	23	Sakinlik	3	Rüzgar	1
Hayvanlar	19	Nefes	3	Rahatlık	1
Yaşam/hayat	13	Kardeş	3	Ova	1
Çiçek	13	Huzur	3	Okyanus	1
Yeşil- yeşillik	11	Çöp	3	Mücadele	1
İnsanlar		Anne	3	Manzara	1
Hava	11	Yağmur	2	Mantar	1
Toprak	11	Tabiat	2	Mağara	1
Doğal güzel.	10	Sessizlik	2	Kutup	1
Deniz	9	Ölüm	2	Köpek	1
Yaprak	9	Neşe	2	Kök	1
Taş	8	Nehir	2	Kıta	1
Su	7	Kuş	2	Kır	1
Sağlık	7	Koruma	2	Kedi	1
Orman	7	Karınca	2	Keçi	1
Göl	7	Heyecan	2	Karbondioksit	1
Dağ	7	Güneş	2	Kaçış	1
Canlı	7	Gelecek	2	İlgi	1
Böcek	7	Ev	2	İhtiyaç	1
Temizlik	7	Eğitim	2	Herşey	1
Sevgi	6	Dünya	2	Gövde	1
Mutluluk	6	Dere	2	Erime	1
Bitki	6	Cennet	2	Elementler	1
Yuva	6	Bitki örtüsü	2	Doğallık	1
Saygı	5	Birleştirici	2	Çöl	1
Gökyüzü	5	Baba	2	Cömert	1
Oksijen	5	Ayı	2	Bulut	1
Kirlilik	4	Antik	2	Bilinç	1
Güzel koku	4	Ateş	1	Bayır	1
Çevre	4	Umut	1	Bakteri	1
Aile	4	Tarih	1	Ayna	1
	4	Sevinç	1	Atmosfer	1
		Adil	1	Arkadaş	1

Toplamda 97 kelime üretilmiş ve bu kelimeler 353 kez tekrarlanmıştır.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde proje öncesinde doğa kavramıyla ilgili toplamda 97 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 353 kez tekrarlandığı görülmüştür. Tablo 2'de ise katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığına yönelik elde edilen araştırma bulguları paylaşılmıştır.

Tablo 2: Katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığı

Kelime	**Frekans (f)**	**Kelime**	**Frekans (f)**	**Kelime**	**Frekans (f)**
Ağaç	20	Kirlilik	3	Tabiat parkı	2
Hayvan	19	Taş	3	Müze	2
Bitki	16	Manzara	3	Duygu	1
Böcek	16	Aile	3	Macera	1
Yaşam-hayat	15	Zarar	3	Heyecan	1
		Gökkuşağı	3		
İnsan	13	Duyarlılık	3	Mevsim	1
Çiçek	13	Bilinç	3	Baba	1
Çevre	10	Güneş	3	Yuva	1
Mutluluk	10	Yaşam-doğa döngüsü	3	Işık	1
Sevgi	8	Yağmur	3	Sonsuzluk	1
Canlı	8	Doğallık	3	Antik kent	1
Güzel	8	Sağlık	3	Neşe	1
Yeşil	8	Orman	3	Sorumluluk	1
		Biyoçeşitlilik	3		
Toprak	7	Herbaryum	2	Merhamet	1
Anne	7	Eğlence	2	Gezi	1
Göl	6	Baba	2	Mükemmellik	1
Temiz hava	6	Kitap	2	Maden	1
Su	6	Ekoloji	2	Flor	1
Umut	5	Bulut	2	Her şey	1
Koruma	5	Dağ	2	Fotosentez	1
Proje	5	Besin	2	Kök	1
Temizlik	5	Azot	2	Su bitkileri	1
Oksijen	5	Karbon	2	Labaratuar	1
Deniz	5	Fedakarlık	2	Deney	1
Mağara	5	Oryantiring	2	Ölüm	1
Saygı	4	Entomoloji	2	Cennet	1
Huzur	4	Bilgi	2	Atmosfer	1
Gelecek	4	Dere	2	Büyük	1
Arkadaş	4	Biyomimetri	2	Ev	1
Endemik çeşitlilik	4	Nano	2		
Ekosistem	4	Fosil	2		
Çöp	3				
Çocuk	3				

Toplamda 95 kelime üretilmiş ve bu kelimeler 373 kez tekrarlanmıştır.

Tablo 2'deki katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığı verileri incelendiğinde toplamda 95 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 373 kez tekrarlandığı görülmüştür. Katılımcıların proje öncesinde ve sonrasında "doğa" kavramıyla ilişki kurdukları kelimeler 6 kavramsal kategoride "yaşam kaynağı olarak doğa, yaşam alanı olarak doğa, koruma alanı olarak doğa, değer algısı olarak doğa, öğrenme alanı olarak doğa, mutluluk ve huzur alanı olarak doğa" incelenmiştir. Tablo 3'te katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi

Kavramsal kategoriler	**Doğa Kavramıyla İlişki Kurulan Kelimeler**	**Yanıt frekansı (f)**	**Yanıt Adedi (n)**
Yaşam kaynağı olarak doğa	Ağaç (23), hayvan(19), yaşam-hayat(13), yeşil- yeşillik(11), insan(11), hava(11), toprak(10), yaprak(8), taş(7), su(7), bitki(6), oksijen(4), nefes(3), yağmur(2), güneş(2), bitki örtüsü(2), ateş(1), rüzgar(1), mantar(1), kök(1), karbondioksit(1), ihtiyaç(1), her şey(1), gövde(1), bulut(1), bakteri(1), atmosfer(1), böcek(7), ayı(2).	159	29
Yaşam alanı olarak doğa	Deniz(9), orman(7), göl(7), dağ(7), çevre(4), tabiat(2),nehir(2), ev(1), dünya(2), dere(2), antik(2), ova(1), okyanus(1), mağara(1), kutup(1), kıta(1), kır(1), çöl(1), bayır(1).	53	19
Koruma alanı olarak doğa	Kardeş(3), yuva(5), aile(4), anne(3), koruma(2), baba(2), arkadaş(1), sağlık(7), ev(1), ilgi(1),gelecek(2), kuş(2), karınca(2), köpek(1), kedi(1), keçi(1).	38	16
Değer algısı olarak doğa	Canlı(7), temizlik(6), sevgi(6), saygı(5), kirlilik(4), çöp(3), ölüm(2), birleştirici(2), umut(1), adil(1), kaçış(1), cömert(1), ayna(1).	40	13
Öğrenme alanı olarak doğa	Eğitim(2), tarih(1), mücadele(1), erime(1), elementler(1), bilinç(1)	7	6
Mutluluk ve Huzur Alanı Olarak Doğa	Çiçek(13), doğal güzellik(9), mutluluk(6), yuva(1), gökyüzü(5), güzel koku(4), sakinlik(3), huzur(3), sessizlik(2), neşe(2), heyecan(2), sevinç(1), rahatlık(1), manzara(1), doğallık(1), cennet(2).	56	16
	Toplam	**353**	**99**

Tablo 3'deki katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelendiğinde en çok yaşam kaynağı olarak doğa kategorisinde (f=159) kelime ilişkilendikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra yaşam alanı olarak doğa kategorisinde 53, koruma alanı olarak doğa kategorisinde 38, değer algısı olarak doğa kategorisinde 40, öğrenme alanı olarak doğa kategorisinde 7, mutluluk ve huzur alanı olarak doğa kategorisinde 56 kelime ilişkilendirilmiştir. Tablo 4'de ise katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi yapılmıştır.

Tablo 4: Katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi

Kavramsal kategoriler	Doğa Kavramıyla İlişki Kurulan Kelimeler	Yanıtlar frekansı (f)	Yanıtlar Adedi (n)
Yaşam kaynağı olarak doğa	Ağaç(20), hayvan(19), bitki(16), böcek(16), yaşam-hayat(15), insan(13), yeşil (8), toprak(7), temiz hava(6), su(6), oksijen(5), taş(3), güneş(3), yağmur(3), besin(2), azot(2), karbon(2), flor(1), her şey(1), fotosentez(1), kök(1), atmosfer(1)	151	22
Yaşam alanı olarak doğa	Çevre(10), göl(6), deniz(5), mağara(5), orman(3), dere(2), dağ(2), antik kent(1).	34	8
Koruma alanı olarak doğa	Çiçek(13), canlı(8), anne(7), koruma(5), gelecek(4), arkadaş(4), çocuk(3), zarar(3), aile(3), sağlık(3), baba(2), mevsim(1), yuva(1), maden(1), su bitkisi(1), ev(1).	60	16
Değer algısı olarak doğa	Güzel(8), umut(5), sevgi(8), temizlik(5), saygı(4), çöp(3), kirlilik(3), duyarlılık(3), fedakarlık(2), duygu(1), merhamet(1), mükemmellik(1), ölüm(1).	45	13
Öğrenme alanı olarak doğa	Proje(5), endemik çeşitlilik(4), ekosistem(4), biyoçeşitlilik(3), kitap(2), bilgi(2), oryantiring(2), entomoloji(2), ekoloji(2), herbaryum(2), biyomimetri(2), biyotaklit(2), nano(2), fosil(2), tabiat parkı(2), müze(2), ışık(1), gezi(1), labaratuvar(1), deney(1), büyük(1), yaşam/doğa döngüsü(3), bilinç(3).	52	23
Mutluluk ve huzur alanı olarak doğa	Mutluluk(10), huzur(4), gökkuşağı(3), doğallık(3), eğlence(2), bulut(2), macera(1), heyecan(1), sonsuzluk(1), cennet(1), manzara(3).	31	11
	Toplam	**373**	**93**

Katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde en çok yaşam kaynağı olarak doğa kategorisinde (f=151) kelime ilişkilendikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra yaşam alanı olarak doğa kategorisinde 34, koruma alanı olarak doğa kategorisinde 60, değer algısı olarak doğa kategorisinde 45, öğrenme alanı olarak doğa kategorisinde 52, mutluluk ve huzur alanı olarak doğa kategorisinde 31 kelime ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda proje eğitimlerinin doğa kavramı ile ilgili en çok katılımcıların öğrenme alanına etkisinin olduğu görülmüştür. Tablo 5'te ise katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığına yönelik elde edilen araştırma bulguları özetlenmiştir.

Tablo 5: *Katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığı*

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
İnsan	20	Kardeş	2	Bilinçsizlik	1
Hayat-yaşam	13	Çiçek	2	Corona	1
Çöp	11	Sığınak	2	Değerli	1
Ağaç	10	Anne	2	Küresel ısınm	1
Kirlilik	10	Baba	2	Fen	1
Doğa	10	Yuva	2	Geri dönüşüm	1
Hayvanlar	10	Zaman	2	Hava	1
Temizlik	9	Okul	2	Çocuk	1
Canlılar	7	Atıklar	2	Bisiklet	1

Orman	7	Güneş	2	Ova	1
Ev	7	Sevgi	2	Manzara	1
Su	6	Saygı	2	Düzen	1
Göl	5	Araba-araç	2	Kuş	1
Yapı-bina	5	Park	2	İletişim	1
Dağ	5	Yağmur	2	Ekosistem	1
Arkadaş	5	İşaret	1	Mahalle	1
Bitki	5	Gökyüzü	1	Paylaşmak	1
Deniz	4	Ova	1	Birikim	1
Mutluluk	4	Şelale	1	Şebeke	1
Dünya	4	Aile	1	Yol	1
Toprak	4	Nefes	1	Trafik	1
Yeşillik	3	Duyarlı	1	Birliktelik	1
Nehir	3	Kağıt	1	Madde	1
Sağlık	3	Fabrika	1	Enerji	1
Güzellik	3	Sorunlar	1	Huzur	1
Şehir	3	Afet	1	Sessizlik	1
Arazi	3	Kalabalık	1	Ses	1
Bilinç	3	Sorumluluk	1		
Antik kent	3				
Okyanus	2				
Toplam'da 85 kelime üretilmiş ve bu kelimeler 257 kez tekrarlanmıştır.					

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde proje öncesinde çevre kavramıyla ilgili toplamda 85 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 257 kez tekrarlandığı görülmüştür. Tablo 6'da ise katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığına yönelik araştırma bulguları belirtilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığı

Kelime	**Frekans**	**Kelime**	**Frekans**	**Kelime**	**Frekans**
İnsan	18	Bakteri	4	Süre	1
Ağaç	14	Toprak	4	Şehir	1
Hayvan	13	Yeşil	4	Her şey	1
Doğa	13	Hava	4	Toplum	1
Temiz	10	Dünya	4	Sorun	1
Böcek	10	Sevgi	4	Vakıf	1
Hayat	9	Göl	4	Küresel ısınma	1
Bitki	9	Huzur	4	Ozon tabakası	1
Canlı	9	Mucize	3	Buzul	1
Çöp	9	Gökyüzü	3	Mavi	1
Arkadaş	7	Anne	3	Atık	1
Güneş	6	Aile	3	Fotosentez	1
Kirlilik	6	Proje	3	Sağlık	1
Koruma	6	Yaşam –doğa döngüsü	3	Hak	1
Ev	5	Atmosfer	2	Orman	1
Mutluluk	5	Cennet	2	Manzara	1
Oksijen	5	Saygı	2	Biyoçeşitlilik	1
Su	5	Tabiat	2	Değerli	1
Çiçek	5	Su canlıları	2	Gece	1
Güzellik	5	Afet	2	Doğal	1
		Sorumluluk	2	Yapay	1
		Bilinç	2	Çocuk	1
Toplamda 64 kelime üretilmiş ve bu kelimeler 257 kez tekrarlanmıştır.					

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde proje sonrasında ise çevre kavramıyla ilgili toplamda 64 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 257 kez tekrarlandığı görülmüştür. Kelime İlişkilendirme Testinde "çevre" kavramıyla ilişki kurulan kelimeler "doğal çevre, yapay çevre, çevresel sorunlar, duygu ve durumlar" 4 boyutta ele alınmıştır. Bu doğrultuda Tablo 7'de katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi yapılmıştır.

Tablo 7: Katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi

Boyutlar	**Yanıtlar**			**Yanıt frekansı (f)**	**Yanıt adedi (n)**
Doğal çevre	**Canlı öğeler**	**Cansız öğeler**	**Ekolojik kavramlar**		
	İnsan(20), ağaç(10), hayvan(10), canlılar(7), arkadaş(5), bitki(5), yeşillik(3), kardeş(2), çiçek(2), anne(2), baba(2), aile(1), çocuk(1), kuş(1) 71/14	Su(6), göl(5), dağ(5), deniz(4), toprak(4), nehir(3), okyanus(2), güneş(2), ova(1), şelale(1), nefes(1), gökyüzü(1), yağmur(2), hava(1), ova(1), manzara(1) 40/16	Doğa(10), dünya(4), orman(7), afet(1), corona virüs(1), küresel ısınma(1), fen(1), ekosistem(1), madde(1), enerji(1) 28/10	139	40
Yapay çevre	Ev(7), yapı- bina(5), şehir(3), arazi(3), antik kent(3), sığınak(2), yuva(2), okul(2), araba - araç(2), park(2), mahalle(1), şebeke(1), yol(1)			34	13
Çevresel sorunlar	Çöp(11), kirlilik(10), atıklar(2), fabrika(1), sorunlar(1), kalabalık(1), bilinçsizlik(1), geri dönüşüm(1), bisiklet(1), düzen(1), trafik(1),ses(1)			32	12
Duygu ve durumlar	Hayat-yaşam(13), temizlik(9), mutluluk(4), sağlık(3), güzellik(3), bilinç(3), zaman(2), sevgi(2), saygı(2), işaret(1),duyarlı(1), kağıt(1), sorumluluk(1), değerli(1), iletişim(1), paylaşmak(1), birikim(1), birliktelik(1), huzur(1), sesizlik (1)			52	20
	Toplam			**257**	**85**

Tablo 7'de katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelendiğinde en çok doğal çevre kategorisinde (f=139) kelime ilişkilendirildiği ve bu kelimelerin canlı öğeler, cansız öğeler ve ekolojik kavramlar kategorilerinde de boyutlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra yapay çevre kategorisinde 34, çevresel sorunlar kategorisinde 32, duygu ve durumlar kategorisinde 52 kelime ilişkilendirilmiştir. Tablo 8'de ise katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi yapılmıştır.

Tablo 8: Katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelenmesi

Boyutlar	**Yanıtlar**			**Yanıt frekansı (f)**	**Yanıt adedi (n)**
Doğal çevre	**Canlı öğeler**	**Cansız öğeler**	**Ekolojik kavramlar**		
	İnsan(18), ağaç(14), hayvan(13),böcek(10), canlı(9), arkadaş(7), bitki(9), bakteri(4), yeşil(4), çiçek(5), anne(3), aile(3), çocuk(1), su canlıları(2), toplum(1), 103/15	Su(5), göl(4), toprak(4), güneş(6), gökyüzü(3), hava(4), manzara(1), gece(1), mavi(1), 29/9	Doğa(13),oksijen(5), dünya(4), proje(3), yaşam/ doğa döngüsü(3), atmosfer(2), tabiat(2), orman(1), afet(2), biyoçeşitlilik(1), doğal(1), küresel ısınma(1), ozon tabakası(1), buzul(1), fotosentez(1), 41/15	173	39
Yapay çevre	Ev(5), şehir(1),			6	2
Çevresel sorunlar	Çöp(9), kirlilik(6), yapay(1), sorun(1), vakıf(1), atık(1)			19	6
Duygu ve durumlar	Hayat(9), temizlik(10), koruma(6), mutluluk(5), sağlık(1), güzellik(5), bilinç(2), süre(1), sevgi(4), saygı(2), sorumluluk(2), değerli(1), huzur(4), mucize(3), cennet(2), her şey(1), hak (1)			59	17
	Toplam			**257**	**64**

Tablo 8'de katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilişki kurdukları kelimelerin boyutlar bazında incelendiğinde en çok doğal çevre kategorisinde (f=173) kelime ilişkilendirildiği ve bu kelimelerin canlı öğeler, cansız öğeler ve ekolojik kavramlar kategorilerinde de boyutlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra yapay çevre kategorisinde 6, çevresel sorunlar kategorisinde 19, duygu ve durumlar kategorisinde 59 kelime ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın metafor formundan elde edilen verilerine ilişkin bulguları

Katılımcıların "doğa" ve "çevre" kavramına ilişkin algılarını değerlendirebilmek için araştırmada uygulanan metafor formu sonucunda elde edilen araştırma bulguları ile "Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' kavramına ilişkin metaforları nelerdir?, Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' kavramına ilişkin metaforları nasıl değişiklik göstermektedir?, Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'çevre' kavramına ilişkin metaforları nelerdir?, Doğa eğitimi katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'çevre' kavramına ilişkin ürettikleri metaforları nasıl değişiklik göstermektedir?" araştırma problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır. Tablo 9'da ise katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığına yönelik araştırmadan elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığı

Metafor sırası	Metafor adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Ev	7	19.44
2	Arkadaş	3	8,33
3	Yaşam	3	8,33
4	Anne	3	8,33
5	Yuva	2	5,55
6	Kalp	2	5,55
7	Nefes	1	2,77
8	Cam	1	2,77
9	Bebek	1	2,77
10	Kardeş	1	2,77
11	Kişilik	1	2,77
12	Aile	1	2,77
13	Sonsuz	1	2,77
14	Çocuk	1	2,77
15	Su	1	2,77
16	Gece	1	2,77
17	Koruyucu	1	2,77
18	Çiçekli bahçe	1	2,77
19	Cennet	1	2,77
20	Kapalı kutu	1	2,77
21	Gezegen	1	2,77
22	Gökyüzü	1	2,77
		36	**100**

Tablo 9'te özetlenen katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığına yönelik verileri incelendiğinde en çok ev (f=7) metaforunun yapıldığı bunun yanı sıra arkadaş (f=3), yaşam (f=3) ve anne (f=3) gibi metaforlar kurulduğu görülmüştür. Toplamda ise proje öncesi doğa kavramıyla ilgili 22 metafor kurulmuştur. Aşağıda proje öncesi üretilen bazı metaforlar ile kurulan cümlelere yer verilmiştir:

*"Doğa **ev** gibidir. Çünkü bütün canlılar doğanın içinde yaşar biz de evde yaşarız."*

*"Doğa **ev** gibidir. Çünkü canlıları doğa korur bizi evimiz"*

*"Doğa **kapalı kutu** gibidir. Çünkü içinden hangi sürprizin çıkacağı belli olmaz "*

*"Doğa **bebek** gibidir. Çünkü korunup bakılmaya ihtiyacı vardır"*

*"Doğa **çiçekli bahçe** gibidir. Çünkü mis gibi kokar"*

*"Doğa **gökyüzü** gibidir. Çünkü gökyüzü gibi uçsuz bucaksızdır"*

*"Doğa **gece** gibidir. Çünkü içinde birçok güzellikler barındırır ama görünmez"*

*"Doğa **kişilik** gibidir. Çünkü bozulduğunda bir daha eskisi gibi olmaz"*

Tablo 10'da ise katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığına yönelik elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığı

Metafor sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Ev	5	13,88
2	İnsan	4	11,11
3	Arkadaş	3	8,33
4	Cennet	2	5,55
5	Yaşam	2	5,55
6	Nefes	2	5,55
7	Süpürge	1	2,77
8	Gece	1	2,77
9	Laboratuvar	1	2,77
10	Hayat	1	2,77
11	Anne	1	2,77
12	Çevre	1	2,77
13	Çiçek	1	2,77
14	Zaman	1	2,77
15	Gökkuşağı	1	2,77
16	Yuva	1	2,77
17	Bebek	1	2,77
18	Odun	1	2,77
19	Kutu	1	2,77
20	Çocuk	1	2,77
21	Herbaryum	1	2,77
22	Ekoloji	1	2,77
23	Ekosistem	1	2,77
24	Origami	1	2,77
		36	**100**

Tablo 10'da ifade edilen katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığı bulguları incelendiğinde benzer şekilde ev (f=5), insan (f=4) ve arkadaş (f=3) metaforlarının yapıldığı görülmüştür. Proje sonrasında ise toplamda 24 farklı metafor kurulmuştur. Aşağıda proje sonrası üretilen bazı metaforlar ile kurulan cümlelere yer verilmiştir:

*"Doğa **süpürge** gibidir. Çünkü ne kadar çöp varsa içine çeker"*

*"Doğa **arkadaş** gibidir. Çünkü hep bizimle birliktedir"*

*"Doğa **arkadaş** gibidir. Çünkü ne zaman ihtiyaç duysak yanımızdadır"*

*"Doğa **zaman** gibidir. Çünkü gitti mi bir daha gelmez"*

*"Doğa **herbaryum** gibidir. Çünkü kurutulmuş çiçekler gibi kalıcıdır"*

*"Doğa **origami** gibidir. Çünkü biz nasıl katlarsak öyle şekil alır"*

*"Doğa **laboratuvar** gibidir. Çünkü bize öğreteceği çok şey vardır"*

Tablo 11'de katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 11: Katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesi

Kategoriler	Metafor	Metafor frekansı (f)	Metafor adedi (n)
Yaşam kaynağı olarak doğa	Yaşam(3), nefes(1), aile(1), çocuk(1)	6	4
Yaşam alanı olarak doğa	Ev(5),	5	1
Koruma alanı olarak doğa	Anne(3), arkadaş(3), yuva(2), kalp(2), ev(2), cam(1), bebek(1), kişilik(1), su(1), koruyucu (1)	17	10
Değer algısı olarak doğa	Gezegen(1)	1	1
Öğrenme alanı olarak doğa	Kapalı kutu(1)	1	1
Mutluluk ve huzur alanı olarak doğa	Kardeş(1), sonsuz(1), gece(1), çiçekli bahçe(1), cennet(1), gökyüzü(1)	6	6
	Toplam	**36**	**23**

Tablo 11'de katılımcıların proje öncesi doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelendiğinde en çok koruma alanı olarak doğa (n=4) kategorisinde farklı metafor üretildiği görülmüştür. Bunun dışında yaşam kaynağı olarak doğa kategorisinde 4 adet, yaşam alanı olarak doğa kategorisinde 1 adet, değer algısı olarak doğa kategorisinde 1 adet, öğrenme alanı olarak doğa kategorisinde 1 adet ve mutluluk ve huzur alanı olarak doğa kategorisinde 6 adet farklı metafor üretildiği görülmüştür. En çok doğa kavramıyla ilgili yaşam alanı olarak doğa kategorisinde ev (f=5) metaforunun üretildiği görülmüştür. Tablo 12'de katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesine yönelik elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 12: Katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesi

Kategoriler	Metafor	Metafor frekansı (f)	Metafor adedi (n)
Yaşam kaynağı olarak doğa	Ev(1), insan(1), yaşam(2), anne(1), nefes(2).	7	5
Yaşam alanı olarak doğa	Ev(2), cennet(1), yuva(1)	4	3
Koruma alanı olarak doğa	Ev(2), insan(2), hayat(1), çevre (1),çiçek(1), bebek(1), odun(1), çocuk(1), origami(1).	11	9
Değer algısı olarak doğa	İnsan(1), arkadaş(2), cennet(1), süpürge(1), zaman(1).	6	5
Öğrenme alanı olarak doğa	Gece(1), labaratuvar(1), kutu(1), herbaryum(1), ekoloji(1), ekosistem(1),	6	6
Mutluluk ve Huzur Alanı Olarak Doğa	Arkadaş(1), gökkuşağı(1).	2	2
	TOPLAM	**36**	**30**

Tablo 12'de katılımcıların proje sonrası doğa kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında ele alındığında ise en çok koruma alanı olarak doğa (n=9) kategorisinde metafor üretildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra yaşam kaynağı olarak doğa kategorisinde 5 adet, yaşam alanı olarak doğa kategorisinde 3 adet, değer algısı olarak doğa kategorisinde 5 adet, öğrenme alanı olarak doğa kategorisinde 6 adet ve mutluluk ve huzur alanı olarak doğa kategorisinde 2 adet farklı metafor üretildiği görülmüştür. Tablo 13'te ise katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığına yönelik elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığı

Metafor sırası	Metafor adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Hayat	4	11,11
2	Evimiz	3	8,33
3	Su	3	8,33
4	Aile	2	5,55
5	İnsan	2	5,55
6	Bebek	2	5,55
7	Anne	2	5,55
8	Uzay	1	2,77
9	Nefes	1	2,77
10	Yaşam alanı	1	2,77
11	Bağ	1	2,77
12	Elbise	1	2,77
13	Aydınlık	1	2,77
14	Süper kahraman	1	2,77
15	Bulut	1	2,77
16	El	1	2,77
17	Baba	1	2,77
18	Kağıt	1	2,77
19	Korunmalı	1	2,77
20	Matematik	1	2,77
21	Yeşil	1	2,77
22	Işık	1	2,77
23	Gökyüzü	1	2,77
24	Bitki	1	2,77
25	Arkadaş	1	2,77
		36	**100**

Tablo 13'de katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde en çok hayat (f=4) metaforunun yapıldığı bunun yanı sıra evimiz (f=3), su (f=3) gibi metaforlar kurulduğu görülmüştür. Toplamda ise proje öncesi çevre kavramıyla ilgili 25 farklı metafor kurulmuştur. Aşağıda proje öncesi üretilen bazı metaforlar ile kurulan cümlelere yer verilmiştir:

*"Çevre **süper kahraman** gibidir. Çünkü bizi korur"*

*"Çevre **ışık** gibidir. Çünkü yolumuzu aydınlatır"*

*"Çevre **matematik** gibidir. Çünkü seversen öğrenirsin"*

*"Çevre **kağıt** gibidir. Çünkü atarsan çöp olur etrafı kirletir"*

*"Çevre **hayat** gibidir. Çünkü olmazsa olmayız"*

*"Çevre **evimiz** gibidir. Çünkü içinde yaşarız"*

Tablo 14'te ise katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığına yönelik bulgular özetlenmiştir.

Tablo 14: Katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların tekrarlanma sıklığı

Metafor sırası	Metafor adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Ev	3	8,33
2	Canlı	3	8,33
3	Anne	2	5,55
4	Bebek	2	5,55
5	Su	2	5,55
6	Yaşam	2	5,55
7	Doğa	1	2,77
8	Hastane	1	2,77
9	Nefes alanı	1	2,77
10	Kalp	1	2,77
11	Ekosistem	1	2,77
12	Bulut	1	2,77
13	Torba	1	2,77
14	Hava	1	2,77
15	Tür	1	2,77
16	Yuva	1	2,77
17	Biyoçeşitlilik	1	2,77
18	Baba	1	2,77
19	Kitap	1	2,77
20	Popülasyon	1	2,77
21	Ders	1	2,77
22	Işık	1	2,77
23	Aile	1	2,77
24	Hayat	1	2,77
25	Böcek	1	2,77
26	Atık	1	2,77
27	Çocuk	1	2,77
28	Gökyüzü	1	2,77
		36	**100**

Tablo 14'teki bulgular incelendiğinde proje sonrasında ise çevre kavramıyla ilgili en çok ev (f=3), canlı (f=3) metaforunun yapıldığı bunun yanı sıra anne (f=2), bebek (f=2), su (f=2) ve yaşam (f=2) gibi metaforlar kurulduğu görülmüştür. Toplamda ise proje sonrasında çevre kavramıyla ilgili 28 farklı metafor kurulmuştur. Aşağıda proje sonrası üretilen bazı metaforlar ile kurulan cümlelere yer verilmiştir:

*"Çevre **hastane** gibidir. Çünkü bizi iyileştirir"*

*"Çevre **çocuk** gibidir. Çünkü korunmalıdır"*

*"Çevre **çocuk** gibidir. Çünkü korunmalıdır"*

*"Çevre **popülasyon** gibidir. Çünkü dengesinin iyi korunması gerekir"*

*"Çevre **ders** gibidir. Çünkü içinde birçok bilgi vardır"*

*"Çevre **torba** gibidir. Çünkü herşeyi içine alır"*

Tablo 15'te katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesi

Boyutlar		Metaforlar	Metafor frekansı (f)	Metafor adedi (n)	Metafor yüzdesi (%)
Doğal çevre	**Canlı öğeler**	Aile(2), insan(2), bebek(2), anne(2), el(1), baba(1), yeşil(1), bitki(1), arkadaş(1)	13	9	36,11
	Cansız öğeler	Su(3), uzay(1), nefes(1), bulut(1), gökyüzü(1)	7	5	19,44
	Ekolojik kavramlar	-	-	-	-
Yapay çevre		Ev, (3)	3	1	8,33
Çevresel sorunlar		Korunmalı(1), elbise(1), kağıt(1), bağ(1)	4	4	11,11
Duygu ve durumlar		Hayat(4), yaşam alanı(1), aydınlık(1), süper kahraman(1), matematik(1), ışık(1).	9	6	25
Toplam			**36**	**25**	**100**

Tablo 15 'te katılımcıların proje öncesi çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelendiğinde en çok doğal çevre (n=14) kategorisinde metafor üretildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra yapay çevre kategorisinde 1 adet, çevresel sorunlar kategorisinde 4 adet, duygu ve durumlar kategorisinde 6 adet farklı metafor üretildiği görülmüştür. En çok duygu ve durumlar kategorisinde hayat (f=4) metaforunun üretildiği görülmüştür. Tablo 16'da ise katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesi yapılmıştır.

Tablo 16: Katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesi

Boyutlar		Metaforlar	Metafor frekansı (f)	Metafor adedi (n)	Metafor yüzdesi (%)
Doğal çevre	**Canlı öğeler**	Canlı(3), anne(2), bebek(2), kalp(1), baba(1), böcek(1), çocuk (1)	11	7	30,55
	Cansız öğeler	Su(2), gökyüzü(1), torba(1), hava(1), nefes(1), bulut(1), aile (1)	8	7	22,22
	Ekolojik kavramlar	Doğa(1), yaşam(1), ekosistem(1), biyoçeşitlilik(1), tür(1), popilasyon(1).	6	6	16,66
Yapay çevre		Ev(3), hastane(1), yuva(1),	5	3	13,88
Çevresel sorunlar		Atık(1),	1	1	2,77
Duygu ve durumlar		Yaşam(1), kitap(1), ders(1), ışık(1), hayat(1).	5	5	13,88
Toplam			**36**	**29**	**100**

Tablo 16'daki katılımcıların proje sonrası çevre kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların boyutlar bazında incelenmesi yapıldığında ise en çok doğal çevre (n=20) kategorisinde metafor üretildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra yapay çevre kategorisinde 3 adet, çevresel sorunlar kategorisinde 1 adet, duygu ve durumlar kategorisinde 5 adet farklı metafor üretildiği görülmüştür. En çok doğal çevre kategorisinde canlı (f=3) metaforunun üretildiği görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında desteklenen "Burası Burdur Doğada Dur 2" adı altında gerçekleştirilen doğa eğitimi projesinde yer alan katılımcıların proje öncesinde ve sonrasında "doğa" ve "çevre" kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda proje katılımcılarına ön-test ve son-test olarak uygulan kelime ilişkilendirme testi ve yarı yapılandırılmış metafor formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

-"Doğa" kavramına yönelik proje öncesi ve sonrası uygulanan kelime ilişkilendirme testi sonucunda proje öncesinde doğa kavramıyla ilgili toplamda 97 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 353 kez tekrarlandığı proje sonrasında ise toplamda 95 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 373 kez tekrarlandığı görülmüştür. Proje öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde üretilen kelime sayısı ve frekanslarında sayısal anlamda pek bir değişim olmasa da proje sonrası üretilen kelimeler de farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin proje öncesinde yer almayan ancak proje sonrası yer alan kelimeler incelendiğinde biyoçeşitlilik, herbaryum, ekoloji, nano, ekosistem, biyomimetri gibi katılımcıların projede etkinliklerinde öğrendikleri kelimeleri kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan yapılan proje eğitiminde yer alan etkinliklerle katılımcıların doğa ile ilgili öğrendikleri yeni kavramları kullanmaya başladıkları gözlenmiştir. Gülay Ogelman, Önder, Durukan ve Erol (2015) da gerçekleştirdikleri "Tipitop ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz 6" adlı proje sonucunda katılımcıların toprakla ilgili bilgilerinin ve çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Köseoğlu ve diğerleri (2011) de 5. Sınıftan oluşan katılımcılarla "Çine Arıcılık Müzesinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi" adlı proje çalışması sonucunda 'bal arıları' ve 'doğa' ile ilgili kelime kullanım sayıları incelenmiş, proje sonunda katılımcıların kullandıkları kelime sayısında artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

-Katılımcıların proje öncesi ve sonrası 'doğa' kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testiyle ürettikleri kelimeler "yaşam kaynağı olarak doğa, yaşam alanı olarak doğa, koruma alanı olarak doğa, değer algısı olarak doğa, öğrenme alanı olarak doğa, mutluluk ve huzur alanı olarak doğa" kategorilerinde incelenmiştir. Proje sonrasında "öğrenme alanı olarak doğa" kategorisi en çok frekans değerinde artış gözlenen kategori olurken; "koruma alanı olarak doğa" ve "değer algısı olarak doğa" kategorilerinde de frekans değerinde artış gözlenmiştir. Kelime ilişkilendirme testlerinde belirlenen anahtar kelimeye verilen cevapların sayısı kavrama yönelik algının göstergesi olduğu belirtilmiştir (Özata-Yücel ve Özkan, 2018). Bu açıdan uygulanan doğa eğitiminin katılımcıların "doğa" kavramına yönelik algılarında değişiklik yarattığı görülmüştür.

- ‘Çevre’ kavramına yönelik proje öncesi ve sonrası uygulanan kelime ilişkilendirme testi sonucunda proje öncesinde çevre kavramıyla ilgili toplamda 85 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 257 kez tekrarlandığı proje sonrasında ise toplamda 64 kelime üretildiği ve bu kelimelerin 257 kez tekrarlandığı görülmüştür. Proje öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde üretilen kelime sayısında azalma ve frekanslarında sayısal anlamda değişim olmadığı gözlense de proje sonrası üretilen kelimelerin daha bilimsel ve projede öğrendiklerine yönelik olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Buldur ve diğerleri (2020) de coğrafya eğitiminde ders öncesi yaptığı uygulamada öğrencilerin ders öncesi bilgilerinde kavramları birbirinden bağımsızmış gibi düşündüklerini; ders sonrası uygulamada ise daha bilimsel ve birbiriyle bağlantılı kelimeler ürettikleri sonucuna ulaşmıştır.

-Katılımcıların proje öncesi ve sonrası ‘çevre’ kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testiyle ürettikleri kelimeler “doğal çevre -canlı öğeler, cansız öğele, ekolojik kavramlar-, yapay çevre, çevresel sorunlar, duygu ve durumlar” kategorilerinde incelenmiştir. Proje sonrasında “doğal çevre” kategorisi en çok frekans değerinde artış gözlenen kategori olurken; “duygu ve durumlar” kategorisinde de frekans değerinde artış gözlenmiştir. “Doğal çevre” kategorisi kendi içinde ise “canlı öğeler, cansız öğeler, ekolojik kavramlar” at kategorileri arasında en çok “ekolojik kavramlar” alt kategorisinin frekans değerinde artış gözlenmiştir. Bu doğrultuda uygulanan doğa eğitiminin katılımcıların “çevre” kavramına yönelik algılarında değişiklik yarattığı görülmüştür. Çevre kavramına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde Özata Yücel ve Özkan (2014) fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin bilişsel yapılarını araştırdıkları çalışmalarında, çevre kavramı algısı konusunda öğretmen adaylarının eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Uzel ve Karatekin (2020) de çalışmalarında biyoloji ve coğrafya öğretmen adaylarıyla çalışmışlar ve sonuç olarak öğretmen adaylarının ekosistem kavramının en yüksek frekansa sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

-Katılımcılar tarafından proje öncesinde “doğa” kavramına yönelik 22 adet, proje sonrasında ise 24 adet metafor üretilmiştir. Proje sonrasında doğa kavramına yönelik üretilen metaforların daha çok bilimsel ve proje etkinliklerinde öğrendikleri ve yaptıkları uygulamalara (ekosistem, ekoloji, herbaryum, origami vb.) dayalı olduğu gözlenmiştir. Doğa eğitimi projesi katılımcılarının ‘doğa’ kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar 6 kavramsal kategoride “yaşam kaynağı olarak doğa, yaşam alanı olarak doğa, koruma alanı olarak doğa, değer algısı olarak doğa, öğrenme alanı olarak doğa, mutluluk ve huzur alanı olarak doğa” incelenmiştir. Proje eğitimleri sonunda katılımcıların “değer algısı olarak doğa” ve “öğrenme alanı olarak doğa” kategorilerinde ürettikleri metafor sayılarının arttırdığı, koruma alanı olarak doğa ve mutluluk ve huzur kaynağı olarak doğa kategorilerinde metafor sayılarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahyaoğlu (2015) da araştırmasında ilköğretim öğrencileriyle çalışmış ve ilköğretim öğrencileri doğa ile ilgili en az ürettikleri metaforun doğanın dengesi ve kuralları kavramsal kategorisinde olduğunu tespit etmiştir. Bu durum doğanın madde döngüsü, ekosistemler ve bunların çalışma mekanizmalarının anlaşılmasının zor olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Kahyaoğlu ve Kırıktaş (2016) ise doğa kavramını bir bütün olarak açıklayabilmek için çok sayıda metafora ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Örneğin doğa “orman veya yeşil alan” olarak algılanabileceği gibi aynı zamanda “ev”, “oksijen kaynağı”, “cennet”, “sanat”, “hayat”, “canlı” ve “huzur” vb. olarak da algılanabileceğini belirtmiştir (Kahyaoğlu ve Kırıktaş, 2016:70)

-Katılımcılar tarafından proje öncesinde “çevre” kavramına yönelik ise 25 adet, proje sonrasında ise 28 adet metafor üretilmiştir. Proje sonrasında çevre kavramına yönelik üretilen metaforların daha bilimsel ve proje etkinliklerinde öğrendikleri ve yaptıkları uygulamalara (biyoçeşitlilik, popülasyon, ekosistem vb.) dayalı oldukları gözlenmiştir. Doğa eğitimi projesi katılımcılarının ‘çevre’ kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar 4 kavramsal kategoride “doğal çevre, yapay çevre, çevresel sorunlar, duygu ve durumlar” incelenmiştir. Proje eğitimleri sonunda katılımcıların “doğal çevre”, “yapay çevre” kategorilerinde ürettikleri metafor sayılarının arttırdığı; “çevresel sorunlar”, “duygu ve durumlar” kategorilerinde ise üretilen metafor sayılarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca proje öncesinde “doğal çevre” alt kategorisi olan “ekolojik kavramlar” kategorisinde hiç metafor üretilmemişken; proje sonrası ekolojik kavramlar kategorisinde metafor üretildiği gözlenmiştir. Alan yazında çevre kavramına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde Köşker (2013) tarafından çocukların doğayı rahatlatıcı ve mutluluk verici bulduklarını belirtilmiştir. Özcan ve diğerleri (2020) ise çalışmalarında 2. Sınıf öğretmenlik bölümü öğrencileriyle çalışmışlar ve öğrencilerin ürettikleri metaforları kategori bazında incelendiklerinde en fazla “değer olarak çevre” kategorisinde metafor ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Meral ve diğerleri (2016) ise tek bir metafor ile çevre kavramının açıklanamayacağının mümkün olmadığını, öğrenmelerle birlikte yeni metaforların kullanılabileceğini ifade etmektedir. İnsanın çevre ile ilişkisi herkesin kendi kafasındaki dünya olgusuyla eş değer olduğu; her bireyin zihninde daha önceden edindiği bilgilerle veya edinilen deneyimlerle, hayal gücüyle oluşturduğu bir çevre olgusu barındırdığı belirtilmiştir. Yaşanılan yer, ziyaret edilen yer, kitaplar, görülen sanat eserleri ve hayal gücüyle zihindeki çevre imajına katkıda bulunduğuna dikkat çekmişlerdir (Meral ve diğerleri, 2016)

Genel olarak katılımcılara ön-test ve son-test olarak uygulan kelime ilişkilendirme testi ve yarı yapılandırılmış metafor formunun edilen bulgular doğrultusunda araştırma kapsamında gerçekleştirilen doğa eğitiminin katılımcıların doğa ve çevre kavramlarına yönelik algılarını geliştirmede etkili olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak TÜBİTAK destekli gerçekleştirilen doğa eğitimi projelerinin katılımcıların doğa ve çevreye yönelik bilgi, tutum ve algılarına oluşturduğu olumlu değişiklikler göz önünde bulundurduğunda Türkiye’deki doğa ve çevre eğitimine yönelik önemli katkı sağladığını söylenebilir. Bu projede hedef kitlenin öğrenci ve öğretmenler olduğu göz önüne alınırsa elde edilen bu kazanımların katılımcı olarak yer alan öğrenci ve öğretmenler aracılığıyla gelecek nesillere ve daha geniş kitlelere aktarılabileceği de dikkate alındığında bu tür eğitimlerinin etkililiği görülenin ötesinde birçok kişiyi de etkileyeceği göz önünde bulundurulduğunda doğa eğitimlerinin önemi daha da artmaktadır. Dolayısıyla bu tür doğa eğitimi projelerin yaygınlaştırılması ve desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca ilk eğitimin aile başladığı ve çocuğun rol modeli ebeveyn olduğu düşünüldüğünde doğa ve çevre eğitimlerinde ailelerin de içinde bulunduğu çalışmalarda yapılabilir. Doğa ve çevre eğitimlerinde bölgesel çevre sorunlarının yanı sıra artan küresel çevre sorunlarının da projelendirilmesi önerilebilir. Doğa ve çevre eğitimlerinde disiplinler arası etkinlikleri içeren çok yönlü çalışmalara yer verilip doğa eğitimlerinin doğa ile iç içe yapılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra yapılan doğa eğitimlerinde nicel ve nitel ölçme araçları kullanılarak karma araştırma yöntemleri ile doğa eğitimlerinin katılımcılar üzerindeki etkililiği daha kapsamlı incelenebilir.

KAYNAKÇA

Buldur, A , Aladağ, C , Kaya, B , Duran, Y . (2020). Coğrafya Derslerinde Kelime İlişkilendirme Testinin Tanı Aracı Olarak Kullanılması: Bitkiler Konusu Örneği. International Journal of Geography and Geography Education , (42), 1-24 .

Çeliker, H. D., ve Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) , 16 (2), 101-119.

Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2012). Yirmi iki adımda doğa eğitimi. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Kahyaoğlu, M, Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim Ve Üniversite Öğrencilerinin "Doğa" Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi, (33), 58-76.

Kahyaoğlu,M.(2015).İlköğretim Öğrencilerin Doğa Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi. Journal of Turkish Studies.10(11), 831-846 .

Köseoğlu, M., Özdemir, A., Baysan, S., Akar-Vural, R., İnci, E., Kiraz, D. E., Gençsoylu, İ.,Boz, Ö., Hazır, C. , Ertuğrul, F. (2011). Çine Arıcılık Müzesinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi. Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi, 2(2), 24 – 33

Köşker, N. (2013). İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğaya İlişkin Algıları ve Sorumluluklarına Yönelik Düşünceleri, Turkish Studies, 8(3), 341-355.

Meral, E , Küçük, B , Gedİk, F . (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Kavramına İlişkin Metaforik Algıları . Kastamonu Eğitim Dergisi , 24 (1) , 65-78 .

Ogelman .G, Önder, H., Durkan, A., , Erol N.(2015). Tipitop Ve Arkadaşları İle Toprağı Tanıyoruz 6 İsimli Toprak Eğitimi Projesinin Etkisinin İncelenmesi. International Journal of Social Sciences and Education Research, 1(2), 476 - 488.

Oğurlu, İ., Türkoğuz, Suat Aksu, Gül A. (2018). Doğa Eğitimi Projelerinin Katılımcı Profili ve Yaygın Etkisinin Değerlendirilmesi: IDE Projeleri Örneği. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,7(5), 262-283.

Ozaner F. S. & Yalcin, G. (2000). Milli Parklarda Bilimsel Çevre Eğitimi, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu. (Ed. İlhami Kiziroğlu, Nelka İnanç ve Levent Turan), Ankara Alman Kültür Merkezi, 64–76.

Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Algılarının Kelime İlişkilendirme Aracılığıyla Belirlenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(4), 41-56

Özata-Yücel, E. ve Özkan, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunları algılarındaki değişimin incelenmesi: Kocaeli örneği. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 146-160.

Özcan, Ş , Mertol, H , Yılmaz, O . (2020). Üniversite Öğrencilerinin "Çevre" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması . 19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi , 1 (2) , 142-167 .

Şahin, N.F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 113-128.

Uzel, N., ve Karatekin, K., (2020). Biyoloji ve Coğrafya Öğretmen Adaylarının Bazı Ekolojik Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi , (24),33-53.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

SOSYAL MEDYADA KORONAVİRÜS KONULU PAYLAŞIMLARIN HALK MİZAHI ve MİZAH KURAMLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Uzm. Büşra Baysal
AHBVÜ Türk Halkbilimi Bölümü, busra.baysal@hbv.edu.tr

ÖZET

Koronavirüs, Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkıp dünyayı etkisi altına alan bir küresel salgındır. Bu salgın tüm dünyada eş zamanlı yaşandığından farklı yerlerde benzer tepkimeleri meydana getirmiştir. Bu süreçte dijital medya denetim mekanizması olma, yergi, mizah gibi çok yönlü bir işleve sahip olmuştur. Mizah da diğer pek çok unsur gibi kullan-at düsturuyla anlık rahatlama sağlayan bir tüketim olgusuna dönüşmüştür. Sosyal mecralarda yer alan beğeni, görülme, izlenme, yorum yapma gibi özellikler kullanıcıların görünür olma, kendini gerçekleştirme, takdir edilme gibi ihtiyaçlarını karşılamıştır.

Birçok işleve sahip olan sosyal medya, mizah alanında da görev üstlenmektedir. Sosyal medya mizahının, güncel hayatta yer edinebilmesinin en önemli sebeplerinden biri değişen gündemin mizahının yapılması, günlük hayatta kişilerle bağdaştırılabilmesi ve bu duruma karşı önce bireysel sonra da toplu bir şekilde ivedilikle tepki verilebilmesidir. Dışarıdan izole bir hayat geçirilen koronavirüs günlerinde, mizah kendisine sosyal medyada her zamankinden daha geniş bir yer bulmuştur. Çünkü sosyal medya bu dönemde alternatif olmaktan çıkmış deşarj olunan, haber alınan, sosyalleşilen birincil mekân haline gelmiştir. Çalışmada küresel çapta insan yaşamını sekteye uğratan koronavirüs'ün halk mizahı bağlamında değerlendirmesi sosyal medya örnekleriyle ele alınacaktır. Kuramsal açıdan incelenen dijital mizah örneklerinde ilk amaç eğlendirme gibi görünse de tüm örneklerde mevcut durumun yergisi ele alınmıştır. Bu yergi daha iyiye yönlendirme için yapıcı bir rol oynamış dünyayı evcil, uysal, kontrolü mümkün bir mekân haline getirmiştir. Halkın üzüntüsü, sevinci, öfkesi, korkusu bu şekilde dile getirilmiştir. Ele alınan sosyal medya örnekleri içerik bakımından atasözüyle, masalla, tarihî bir kişiyle ilişkilendirilerek metinlerarası bir boyuta da taşınmıştır. Bu durum mizahın muhatap aldığı kitleyi genişletmiş ve zenginleştirmiştir. Çalışmanın örnekleri sosyal medya üzerinden elde edilmiştir. Örnekler uyumsuzluk, üstünlük ve rahatlama kuramları üzerinden değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, mizah, koronavirüs, kuramlar

EVALUATION OF SOCIAL COMMUNITY AND THEORIES IN THE CONTEXT OF HUMOR ON CORONAVIRUS IN THE MEDIA

ABSTRACT

Coronavirus is a global epidemic that emerged in Wuhan, China and affected the world. Since this epidemic occurred simultaneously all over the world, it caused similar reactions. In this process, the digital media has had a multi-faceted function such as being a control mechanism, satire and humor. Humor has turned into a consumption phenomenon that provides instant relief with the disposable principle. Features such as liking, being seen, watching, and commenting on social media meet the needs of users such as visibility, self-realization and appreciation. Social media, which has many functions, also plays a role in the field of humor. One of the most important reasons for social media humor to take its place in daily life is that the humor of the changing agenda is made, it can be associated with people in daily life, and it can be reacted immediately, first individually and collectively, to this situation. In the coronavirus days, where an isolated life was spent from the outside, humor has found a wider place on social media than ever before. Because social media is no longer an alternative in this period, discharging, getting news, and socializing has come to the fore. In the study, the evaluation of the coronavirus, which has disrupted its life on a global scale, in the context of human humor will be discussed with social media examples. Although the first aim in the digital humor samples analyzed theoretically seems to be entertainment, all the examples discussed address the satire of the current situation. This satire has played a constructive role in guiding the world for the better and has made the world a domestic, docile, and controllable place The sadness, joy, anger, and fear of the people were expressed in this way. The social media examples discussed have been carried to an intertextual dimension by relating the person to the proverb, the tale, and the historical. This situation enriched the audience with humor.The samples of the study are obtained through social media. Dissonance, superiority and relief have expanded and their theories will be evaluated through examples.

Keywords: social media, humor, coronavirus, theorys

GİRİŞ

Mizah, TDK'nin güncel sözlüğünde gülmece açıklamasıyla yer alırken diğer kaynaklarda eğlence, bazı zamanlarda mecburî olan hoşgörü özelliği gibi açıklamalarla yer almaktadır. Mizah çok çeşitli işlevleri yerine getirmektedir. Protesto, başkaldırı, itiraz, savunma ve saldırı, hayata tutunma, fiziksel iyileştirme, tarihin kod ve mesajlarını taşıma, eğlendirme gibi öğeler mizahın diğer işlevidir (Öğüt Eker, 2014: 30). İlkçağlardan itibaren var olan mizah, içinde bulunduğu kültüre, zamana, teknolojiye ve topluma bağlı olarak farklılık göstermiştir. Matbaanın ortaya çıkışı yani sözlü mizahtan yazılı mizaha geçiş dönüşümün başlangıç noktasıdır. Mizah, matbaanın ardından ortaya çıkan sinema, fotoğraf, televizyon ve yeni medya ile dönüşmeye devam etmiştir. Mizah sözlü dönemde fıkra, taklit gibi yöntemlerle ifade edilmekte iken matbaanın ortaya çıkışından sonra yazılı mizah gündeme gelmiştir ve mizahi hikâyeler ve karikatürler geniş kitlelere ulaşır olmuştur. Bugün mizah sözlü ve yazılı basında olduğu kadar tiyatro, sinema ve televizyonda da yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. İnternetin gelişmesi ve yeni medyanın bireylerin yaşamlarının bir parçası haline gelmesiyle birlikte ise mizahın yeni adresi sosyal medya olmuştur. Özellikle genç kuşak arasında popüler olan sosyal medyada mizah önemli bir eğlence unsuru olarak kullanılmaktadır. Dijital iletişimle birlikte yeni medya içerisinde metinsel, işitsel ve görsel yeni mizahi iletişim formatları oluşturulmaya başlanmıştır (Boz'dan Akt Saltık, 2017: 48).

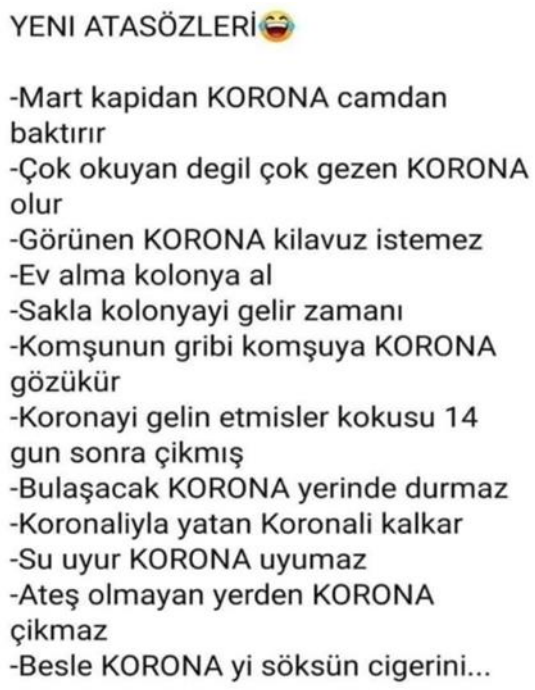
Gelişen ve değişen dünyada mizah, kullan-at düsturuyla anlık rahatlama sağlayan bir tüketim olgusuna dönüşmüştür. Sosyal medya uygulamalarında yer alan beğeni, görülme, izlenme, yorum yapma gibi özellikler kullanıcıların görünür olma, kendini gerçekleştirme, takdir edilme gibi ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Sosyal medya caydırıcı bir güce sahip olabilmektedir. Bu güç bazen takdir ve teşvik ederken bazen de en basit haliyle kınama yoluyla cezalandırmadır. Birçok işleve sahip olan sosyal medya, mizah alanında da görev üstlenmektedir.

Gülmenin oluşumuna zaman-zemin, bağlam, gülünecek kişi etki eder. Örneğin, mevsimlere bağlı olarak ortaya çıkan bir uyumsuzluk, yer üzerinde meydana gelen garip olaylar ya da –hoşlanılmayan- birisinin olumsuz ve insanlarda şaşkınlık uyandırıcı bir durumla karşılaşması gülmeye sebep olur. Jhon Morreal'a göre anilik, gülmedeki psikolojik değişime ilişkin konuşurken, ''değişme'' (shift) sözcüğünü kullanarak yakalamaya çalıştığımız düşüncedir. Genellikle aninin anlamı ya ''beklenmeyen'' ya da ''hızlı'' demektir, buradaki anlamı psikolojik bir değişimi ifade etmesine karşın, aynı şeyi karşılar. Çünkü ani bir psikolojik değişim, herhangi bir deneyimimizi bizim diğer psikolojik değişimleri özümseyebildiğimiz gibi özümsemediğimiz değişimdir. Bu şey ne olduğu anlaşılmayacak kadar çabuk olmuştur (Morreal, 2009: 71).

Ronald Barthles, ilk defa gördüğümüz bir fotoğrafın insanda iki şekilde etki bırakacağını bildirir. Bunlardan ilki *studium* yani sıradan hissine yakın bir tepkiyken diğeri *punctum* olarak adlandırılan, sahneden yükselip bir ok gibi dışarı fırlayıp insana saplanan, gören kişiyi delen, vurucu, acı verici, insanı duraksatan bir yapıya sahip fotoğraftır (Barthles, 1996: 34). Morreal'da bizi ''çarpan'' (hitting) şakalardan ve ''vuruş anı''yla (punç line) sonuçlanan şakalardan söz eder (Morreal, 2009: 73). Çalışmada örnekleri oluşturan şakalar da *structum* yapıda değil *punctum* yapıdaki *punç line* ile sonuçlanan mizahî fotoğraflardır.

Bakhtin, gülmenin en radikal, en evrensel ve aynı zamanda en neşeli biçimiyle Rönesans döneminde, folk kültürünün derinliklerinden doğduğunu; tarihte yalnızca bir kereliğine, elli veya altmış yıllık bir dönem boyunca (muhtelif ülkelerde ve muhtelif dönemlerde) ortaya çıktığını ve halka özgü (bayağı) diliyle yüksek edebiyat ve yüksek ideolojinin alanına girdiğini söyler. Bakhtin'e göre gülme Boccaccio'nun *Decameron*'u, Rabelais'nin ve Cervantes'in romanları, Shakespeare'in piyesleri ve komedileri gibi dünya edebiyatının başyapıtlarının yaratımında temel bir rol oynamıştır (Bakhtin, 2001: 92).

Mizahın sosyal ağlar vasıtasıyla yer alması internetin Web 2.0 teknolojisi etkileşim ögesinin internete entegre edilmesiyle gerçekleşmiştir. Web 2.0 teknolojisi kullanıcılarına sosyal ağlar, ağ günlükleri olarak adlandırılan bloglar, wikiler, video paylaşım platformları, etiketleme, fotoğraf ve hareketli görüntü paylaşımı, yer imleri ve karma web sitelerine erişim olanağı sağlamış, kullanıcı tabanlı, etkileşimi esas alan ve paylaşımcı yeni bir web evreninin oluşmasını sağlamıştır. Web 2.0 teknolojisinin ortaya çıkışı ile karşılıklı veri alışverişi mümkün hale gelmiş; sosyal medya da etkileşime dayalı bir iletişim aracı olarak gelişerek kullanıcılar için alternatif bir mecra olmuştur (Genç'ten Akt. Saltık, 2017: 31-32). Türkiye'ye 1990'larda gelen internet teknolojisi, zamanla sosyal medyayı günlük hayata dahil etmiştir. Günümüzde artık Türkiye sosyal medya kullanıcıları STK'lar gibi hareket eder olmuş, yaptırıcı bir güç haline gelmiştir. Sosyal medya kanalları gündemdeki çeşitli konuların değerlendirildiği bir alan haline gelmiştir. Koronavirüs de bu konulardan birisidir. Çalışmada Facebook, Twitter, İnstagram gibi çeşitli sosyal medya ağlarında Koronavirüs'le ilgili mizahi paylaşımlar incelenecektir.



Fotoğraf (1)[2]



Fotoğraf (2)[3]

[2] https://www.instagram.com/halehoell/
[3] https://twittwe.com/RektorHCicek?s=08

Bakhtin, gülmenin dogmatizmden, hoşgörüsüz ve korkutucu olandan arındırdığını; fanatiklik ve ukalalıktan, korku ve sindirmeden, öğreticilikten, toyluk ve yanılsamadan, tekil anlamdan, tekil düzeyden, duygusallıktan kurtardığını bildirir. Gülme ciddiyetin körelip hep tamamlanmamış kalacak olan tek varlıktan koparılmasına izin vermez. Bu, zıt değerler içeren bütünlüğü yeniden canlandırır. Kültür ve edebiyatın tarihsel gelişiminde gülmenin işlevi böyle bir şeydir (Bakhtin, 2001:142). İlk fotoğrafta asırlardır doğruluğu şaşmadan günümüze gelen atasözleri, koronavirüse uyarlanmış ve sosyal medyada yankı bulmuştur. Yeniden kovid 19'a uyarlanan atasözlerinin hepsi tıpkı orijinallerinde olduğu gibi sağlam temeller üzerine kurulmuş, bilimsel alt yapıyla veriler üzerinden oluşturulmuştur. Güncel duruma uyarlanan atasözleri hem uyarı hem de hatırlatma amacı taşır. Aktulum, atasözlerinin bir metni başkasına bağlayan türev ilişkileri olan yansılama, öykünme ve alaycı dönüştürüm gibi metinlerarasılık, göstergelerarasılık teknikleri kullanılarak farklı şekilde yorumlandığı görülmektedir (Aktulum, 1999: 93-94) der. Bu paylaşımda da atasözü ve mizah arasında alaycı dönüştürümle metinlerarasılık tekniği kullanılmıştır. Burada dünyaca uygulanan ''Evde Kal'' çağrısına, tedbirli olma, hijyene dikkat etme zorunluluğuna, kuluçka süresine, izole yaşama, durumun ciddiyetine, vücuda nasıl zarar verdiğine dair bilgi verilmiştir. Ele alınan atasözlerinin daima orijinal halleriyle zihinlerde yer etmesi ve atasözlerinin koronavirüs önlemleri ile bire bir örtüşecek yeni sözlerin uyarlanması şaşkınlıkla beraber gülmeyi getirmiştir. Bu paylaşım yapı bakımından muhatabında ilk oluşturduğu duygu itibariyle uyumsuzluk kuramı ile açıklanabilir.

Bergson, ne kadar içten olduğunu zannetsek de gülme, gerçek veya hayalî, gülen diğer kişilerle yapılmış bir ittifakın, hatta neredeyse bir suç ortaklığının art düşüncesini barındırır (Bergson, 2014: 7) der. 2. Fotoğrafta bu ittifakı rektör kendi içinde gerçekleştirir. Koronavirüs nedeniyle 13 Mart itibariyle iki hafta süreyle tatil edilen üniversitelerin, açıldıktan sonra ilk ders saatinde öğrencilerin en son karşılaşmak isteyeceği sınav ile ödüllendirilecek olması haberi gülmeye yol açar. Dolayısıyla rektörün öğrencilerin sıkıldığını bilmesi ve sonrasında okulun ilk günü sınav yapacağını bildirmesi iki tutarsız durumu birleştirmiş ve uyumsuzlukla beraber gülmeyi açığa çıkarmıştır.



Foto (3)[4]



Foto (4)[5]



Foto (5)[6]

[4] https://www.instagram.com/p/B96k80eBw1I/
[5] https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.735975059841680/2633659633406537/?type=3&theater
[6] https://www.instagram.com/p/B96tVbLBseN/

İnsanların belli bir mizahî karakteri popülerleştirmesinin altında o karakterin birçok kişinin duygu ve düşüncelerini yansıtması gerçeği yatar. Üç numaralı görsel 3. Osman'ın tahtta kaldığı süre boyunca yaptığı faaliyetleri bildirmiştir. Hiçbir farazi durum olmadan görseli mizahî yapan öğe ise öykünmedir. Morreal (2009: 10) üzerine düşündüğümüz bazı şeylerin ya da olayların normal zihinsel kalıplarımızı ve normal beklentilerimizi ihlal etmesiyle uyumsuzluğun açığa çıktığını belirtir. Örneklerin günlük hayattan verilmesi normal karşılanırken, gülmeyi açığa çıkaran uyumsuzluk 18. yüzyıldan tarihî bir şahsiyete öykünülmesidir.

Bergson, küçük şeylerden sanki büyükmüşler gibi söz etmek, genel olarak abartmaktır, abartma uzatıldığında ve özellikle de sistematik hale geldiğinde gülünçtür der (Bergson, 2014: 81). Dördüncü fotoğrafta görsele bakan kişiyi gülmeye iten unsur abartıdır. Kovid 19'a karşı hijyen konusunda dikkatli olunması gerektiği doktorlar, bilim adamları ve halkın önde gelen kişilerince sözlü, uygulamalı, yazılı-basılı olarak yoğun bir şekilde halka aktarılmıştır. Olağanüstü bir durumun yaşanması ve koronavirüsün ölüm-kalım meselesi olması, evhamı tetiklemiş böylece el yıkama oranı artmıştır. Bu artışta tüm halkın beklentisi hijyeni sağlamakken görselde yıllar önce çekilen nota ulaşılması, beklentinin karşılanmamasına ve nihayetinde şaşkınlıkla beraber gülmenin açığa çıkmasına neden olur. Olayın başı ve sonu kendi içerisinde uyumsuzdur. Bakhtin gülmeyi, diğer yaratıkların sahip olmadığı, ulaşamadığı, insanın en yüksek tinsel ayrıcalığı olarak görmüştür (Bakhtin, 2001: 89). Bu ayrıcalık sadece insanların keyifli olduğu zamanlarda değil bazen en sıkışık zamanlarda bazen de en ciddî durumda nüksedebilmektedir. Dördüncü görsel bu durumun hem eleştirisini sunmakta hem de mizahını yapmaktadır.

Öngören, her alışılmamış, gerçekdışı görüntünün, mizah tadı yaratmaya yetmediğini bildirir. Mizahın ortaya çıkabilmesi için, ilgisiz iki sınıfın yan yana getirilmesi, bunun sonucu alışılmadık bir görüntünün sağlanması yanında, bir de ortaya çıkan sonucun somut bir toplumsal durumu işaret etmesi gerekiyor. Mizahın bu üçüncü öğesine kısaca, toplumsal ilişki diyebiliriz (Öngören,1983: 28). Beşinci fotoğrafta koronavirüs, bir kurbağa olarak tasvir edilmiştir. Koronavirüs'ün vücuda girdikten sonra boğazda dört gün kalabildiği bol su tüketimi, tuzlu su ve sirkeyle gargara yapma gibi uygulamaların virüsün vücutta yayılmasını durduracağına yönelik haberlerin[7] sosyal medyada yayılmasıyla Foto 5'de izahı olmayan bir durumun mizahı yapılmıştır. Kovid 19'un önce bir kurbağada vücut bulması ve onun mekân olarak boğazda vakit geçirmesi gerçek ile örtüşmemektedir. Bu durumda uyumsuzluk açığa çıkar.

[7] https://teyit.org/yeni-koronavirusun-akcigere-inmeden-once-dort-gun-bogazda-kaldigi-iddiasi/ (Erişim Tarihi: 03.08.2020)





Foto (6)[8] Foto (7)[9]

Herhangi bir işte acemilik çoğu zaman mizahı beraberinde getirir. Kovid 19'da dünyanın geçmişte birçok salgın hastalık atlatmasına karşın uzun süredir muhatap olmadığı, dolayısıyla acemi olduğu bir konudur. Sosyal medya üzerinden etkileşim halinde olan halk, yeni karşılaşılan durumla ilgili tespitlerin yanında değerlendirmeler de yapmıştır. Yolunda gitmeyen işlerin, aksayan günlük yaşamın, insanlar arası ilişkilerin değerlendirilmesi kısa bir süre sonra eğlenceli bir dile dönüşmekte ve içinde bulunulan durumun mizahı yapılmaktadır. Bu süreçte değerlendirmeler de sosyal ilişkilerden mahrum olan halkın iletişim sağladığı Facebook, Twitter, İnstagram vb. sosyal medya ağları yoluyla gerçekleşmektedir. Sokağa çıkma yasaklarıyla tamamen dış hayattan izole olan halk, evi yeniden keşfedip olağanüstü durumlarda kültür kodunda ne gibi uygulamalar yapıldığını araştırmaya başlamıştır. Challange (meydan okuma) akımı ile beraber gelen evde ekmek yapımı bu durumun akla gelen ilk örneğidir. 2020 yılının hem Türkiye özelinde hem de dünya çapında doğal afetlerin yaşandığı bir sene olması, halk arasında dünya üzerinde kara bulutların dolaştığı inancını gündeme getirmiştir. B. Sanders ''Gülmenin olağanüstü bir gücü vardır: nesneyi yakına getirir, baş aşağı döndürür, dış kabuğunu kırar, merkezine bakar, ondan kuşkulanır, onu parçalarına ayırır, soyup sergiler, özgürce inceler ve onunla deneyler yapar sözü görseli açıklayıcı niteliktedir (2001:34). Bu görselde de yaşam alanı olan dünya bir değerlendirmeye tabii tutulup kötülüklerin uzaklaşması için kurşun dökülmüştür. Nazar olma durumunda tedavi usullerinden birisi olan kurşun döktürme dünya üzerinde temsilî olarak uygulanmıştır. Bu nedenle de hastanın, yani dünyanın üzeri bir örtüyle kapatılıp kurşun herhangi bir kapta eritildikten sonra içi su dolu tencerenin içine dökülmüştür. Bu şekilde kurşun dökülen kişi üzerindeki nazarın, negatif enerjinin dağılacağına inanılır. Kişiler üzerinde yapılan kurşun dökme ritüelinin dünya üzerinde uygulanması özne ve nesne arasında uyumsuzluk oluşturmuştur. Bu durum önce şaşkınlığa sonra da gülmeye yol açmıştır.

[8]https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.735975059841680/2666273996811767/?type=3&theater (Erişim Tarihi: 03.08.2020)
[9]https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.132237826882076/2644503838988783/?type=3&theater (Erişim Tarihi: 03.08.2020)

Mizahın görüntüler ile ilişkisi, çok geniş bir alanı içine alıyor. Alışılmadık, beklenmedik görüntüler mizahı sağladığı gibi, gerçekdışı görüntülerin bir bölümü de mizah etkisini sağlayabiliyor (Öngören, 1983: 27). Her iki fotoğrafta da görülmemiş ve beklenilmeyen bir durum vardır. 7 numaralı görsel üstünlük kuramıyla açıklanabilir. Fotoğrafta maskesiz sokağa çıkılmaması kuralına başka bir boyut kazandıran durum paylaşılmıştır. Çoğunlukla kuru gıda ya da turşu gibi uzun süreli muhafaza isteyen besinlerin saklanmasında kullanılan kap, yaratıcı bir hamleyle sadece burnu ve ağzı koruyan bir nesne olmaktan çıkıp, başın tamamını dış etkilere karşı koruyan bir aparat halini almıştır. Fotoğrafı çeken kişi, böyle bir durumda olmadığı için, övünerek kendisini üstün görür. Bu durum da gülmeyi beraberinde getirmiştir. Öğüt Eker üstünlük kuramını, ilkeleri içinde rakibi saf dışı bırakmaktan duyulan keyif, bir başkasını dezavantajlı duruma geçirmenin verdiği haz, öteki konumundaki kişinin düştüğü kötü durumdan mutluluk, başkalarının talihsizliklerinden ve acılarından alınan zevk, bedensel çirkinlik veya bozuklukların kendi bedeninde olmamasından duyulan memnuniyet ile mantıksız hareket ve eylemlere gülme gibi özelliklerle açıklar (Eker, 2014: 143). Fotoğrafta da kişi mevcut durumu kendisiyle kıyaslayıp, böyle bir olayla karşılaşmayacağını düşünerek bir üstünlük kurmuştur. Dolayısıyla fotoğraftaki mizah örneği üstünlük kuramı ile açıklanabilir.



Foto (8)



Foto (9)[10]

8. Görsel Fontainer'in türler arası anıştırmasına göre söylensel bir anıştırmadır. Metin günümüzde yaşanan olaya uyarlanmıştır. Verilen ders ya da içerik yeni bir anlamla donatılarak bir yapıta göndermede bulunulmuştur (Aktulum, 2000: 115). Bu gönderme son cümlede yer alan ''Senin yaptığını Çorum'lu yapmaz.'' sözüdür. Görselde ele alınan konu mizah kuramlarından rahatlama kuramı/psikoanalitik kuramla açıklanabilir. Descartes'in ileri sürdüğü bu kuramda, kişi -ya da olaya tanık olan kişi- çeşitli sebeplere bağlı olarak kendisini tehlike altında hisseder. Bu tehlike sonlandığında da tehlike anındaki duygu yoğunluğu rahatlamayla yer değiştirir. Bu durum da gülmeyi açığa çıkarır. Koronavirüs'ün ortaya çıktığı mekandan, Covid 19'a kadar, olayların kurgulanıp masalımsı

[10] https://twitter.com/ayse_kasikirik

bir boyuta taşınması metnin sonuna gelmeye gerek kalmadan okuyucularda bir tebessüm oluşturur. İçerik olarak değerlendirildiğinde de yaşanan kaçırma olayı ve sonrasında gelen intikam alma durumu rahatlama kuramıyla açıklanabilir.

Bergson, seyrinde gitmeyen her durumun gülünç olduğunu belirtir (Bergson, 2014: 32). 9 numaralı görselde hocanın öğrencisinden eğitim-öğretim dönemi içerisinde makale veya projeyle alakalı bir soru sorması ve sonrasında öğrencinin koronavirüs dolayısıyla hocasına çıkışması ele alınmıştır. Arthur Koastler uyumsuzluk kuramının işlev çarpıtılması sonucu ortaya çıktığını bildirir. Bu fotoğrafta gülmeyi sağlayan işlev çarpıtmasıdır. Normal şartlarda hocanın öğrencisine, yürütülen proje veya makale ile alakalı bir geri bildirim istemesi normal sayılacak bir durum iken öğrenci, olağanüstü durumdan yararlanarak krizi fırsata çevirmiş, bu durum da görseli mizahi bir boyuta taşımıştır. Seyrinde gitmeyen bir durumun yaşanması sebebiyle görsel uyumsuzluk kuramı başlığı altında incelenir.

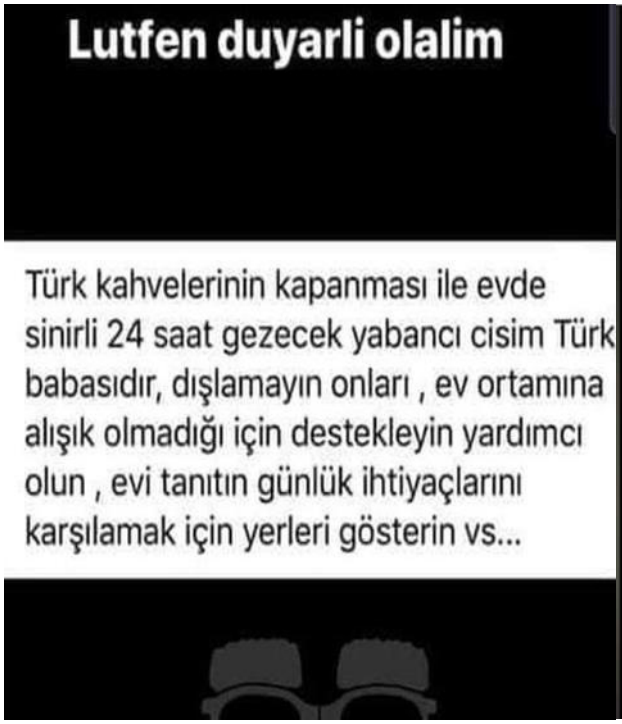


Foto (10)[11]



Foto (11)[12]

10 numaralı fotoğrafta Türk erkeklerinin kahve kültürü eleştirilmiştir. Karantina sürecinde cafe, kahvehane, eğlence mekânlarının kapatılması Kanuni döneminden -1550'li yıllardan- bu yana bir kültür öğesi olarak süregelen alışkanlığı kısa süreliğine durdurmuştur. Paulos, gülmenin gerçekleşmesi için öne sürülen bazı koşullar olduğunu söyler. Bu koşulların birisi iki ya da daha çok tutarsız, uygunsuz, bağdaşmaz, aykırı kısım ve koşulun karmaşık bir nesne ya da toplam oluşturuyormuş gibi düşünülmesi ya da zihnin onları kendine özgü bir şekilde, bir tür karşılıklı ilişki içinde görmesidir (Paulos'dan Akt. Usta, 2009: 89) der. Fotoğrafta da kahvehane kültürünü yüzyıllardır

[11] https://www.facebook.com/gazetecikiz/photos/a.327209237805333/788096001716652/?type=3&theater (Erişim Tarihi: 03.08.2020)
[12] https://twitter.com/tmmbro/status/1240014435852353537?s=19 (Erişim Tarihi: 03.08.2020)

yaşatan babalar, evde zaman geçirebilme özelliklerini kaybetmiştir. Türk kültüründe evin direği olarak görülen babanın evinde nasıl zaman geçireceğini bilmemesi Poulos'un da belirttiği gibi tutarsız, uygunsuz bir davranıştır. Bu durum evin babasında öfke uyandırmıştır.

Sosyal medya mizahının, güncel hayatta yer edinebilmesinin en önemli sebeplerinden biri değişen gündemin anında mizahının yapılması, günlük hayatta kişilerle bağdaştırılabilmesidir. Dışarıdan izole bir hayat geçirilen günlerde mizah kendisine sosyal medyada her zamankinden daha geniş bir yer bulmuştur. Çünkü sosyal medya bu dönemde alternatif olmaktan çıkmış deşarj olunan, haber alınan, sosyalleşilen birincil mekân olmuştur. 11. Fotoğrafta sokağa çıkma yasaklarının uygulandığı dönemde insanların kısıtlı hareket etmelerine bağlı olarak yaşanan kilo sıkıntısı ele alınmıştır. Sosyal medyadaki bu ve bunun gibi paylaşımlar günlük yaşamdaki hareketsizliğin değişmesi için gerekli adımları attırmış, spor salonunda eğitim veren hocalar canlı yayınlarla bu durgunluğu bir nebze canlandırmaya çalışmışlardır. Bu uyarıyla farkındalık yaratılmış olup, bir kötülükten kurtulmak isterken başkasına yakalanmamak gerektiği de hissettirilmiştir. Güldürürken düşündürmeyi amaçlayan sosyal medya ve içerik üreticileri aynı zamanda eğitici bir role de sahip olmuşlardır. Mizahı yapılan konunun farklı açılardan ele alınması başka bir boyut kazandırılması, sorunun çözümüne katkı sağlamıştır. Böylelikle sosyal medyada gündeme gelen her bir konu mizahi bir yolla denetim altında tutulmuştur. 11. Görselde beş gün içerisinde gerçekleşmesi büyük oranda mümkün olmayan bir durum abartılarak örneklendirilmiştir. Mizah kuramlarından rahatlama kuramı kişiyi olayın içerisinden çekip karşıdan izlemeyi gerektirir. Fakat karantina süreci ve hareketsizlik çoğu insan için müşterektir. Dolayısıyla güldürüyü sağlayacak öğe karşıdan bakmayı gerektirecek bir durum değildir. Fotoğrafta güldürüyü sağlayacak öğe uyumsuz bir abartıdır.



Foto (12)[13]



Foto (13)[14]

[13] https://www.instagram.com/p/B9y9rJTBaxj/ (Erişim Tarihi: 03.08.2020)
[14] https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.735975059841680/2625660590873108/?type=3&theater (Erişim Tarihi: 03.08.2020)

Morreal, eğlence uyumsuzluk kuramı için umulmadık, mantıksız, şöyle ya da böyle uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen zihinsel bir tepkidir (Morreal, 2009: 24) der. Mevlana dil, din, ırk, mezhep ayırt etmeksizin tüm insanlığı dergâhına kabul eden evrensel bir değerdir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, UNESCO'da 1973 ve 2007 yıllarını ''Dünya Mevlana Yılı'' olarak kutlamış iyilik, tevazu, cömertlik, sevgi başta olmak üzere binyıllar boyu varlığını devam ettirecek Mevlana'nın bilinirliğine katkıda bulunmuştur. Koronavirüsün dünyadaki insan nüfusu üzerindeki tehdidinin artması üzerine Foto 12'de ''*Ne olursan ol yine gel. İster kâfir, ister Mecusi, ister puta tapan ol yine gel.*'' sözleriyle tüm dünyaya kucak açan Mevlana'nın bile ''*Şu Sıralar Gelme*'' diye kapılarını kapaması hem beklenmedik bir sonla neticelenip uyumsuzlukla beraber gülmeyi getirmiş hem de durumun ciddiyetinin farkına varılmasını sağlamıştır.

Koronavirüsün ortaya çıkmasıyla kolonya, dezenfektan malzemeleri başta olmak üzere hijyen malzemelerinin tüketiminde büyük bir artış yaşanmıştır. Türkiye bu dönemde vatandaşlarına ücretsiz maske dağıtımı, toplu kullanım alanlarına el dezenfektanları yerleştirme gibi uygulamalar ortaya koymuş, Koronavirüsün etkisinin arttığı Amerika, İspanya, Çin gibi devletlere yardımda bulunmuştur. Bu dönemde temizlik malzemelerinin depolanması[15], karaborsaya düşmesi,[16], zehirlenmelerin artması[17] sıklıkla görülen haberlerdendir. Kolonya da şimdiye kadar Türk kültüründe eve gelen misafire şekerlemeler ile ikram edilen bir malzeme olarak görülürken bu dönemde, kültürdeki nezaketi hâlâ içinde barındıran bir temizlik malzemesine dönüşmüştür. Buna bağlı olarak da kolonya satışları artmıştır. Fakat telefon piyasasının önde gelen markalarından Iphone'nin son modeli ile bir kolonyanın takas olması beklenmeyen bir durumdur. İki durum arasındaki sürpriz son gülmeyi açığa çıkarmıştır. Fotoğraf ile yukarıda bulunan açıklamanın uyumsuzluğu şaşkınlık uyandırmıştır.



Foto (14)[18]



Foto (15)[19]

[15] https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51767238 (Erişim Tarihi: 03.08.2020)
[16] https://t24.com.tr/haber/koronavirus-covid-19-evlerde-virus-yuzunden-hangi-urunler-depolaniyor,865223(Erişim Tarihi: 03.08.2020)
[17] https://www.aa.com.tr/tr/dunya/abdde-kovid-19a-karsi-kullanilan-temizlik-urunlerinden-zehirlenmelerde-artis/1821630 (Erişim Tarihi: 03.08.2020)
[18] https://twitter.com/avmbalci/status/1243227772228644865(Erişim Tarihi: 03.08.2020)
[19] https://www.instagram.com/p/B9TeXz4JYPZ/ (Erişim Tarihi: 03.08.2020)

14 numaralı görsel tek bir olayın izahını yapmaktadır. Çin'de başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan, Avrupa kıtasında hayat durduran Koronavirüsün etki ettiği ülkeler ve Çin'in bu olaylar karşısında takındığı tavır bu postun konusunu oluşturmaktadır. Feinberg, mizahın, modern toplumun yığılmış olan gerginliklerinin bazılarında rahatlama sağlamak için saldırganlığın yerine kullanıldığını söyler. Bahsi geçen saldırganlık ise fizikî bir müdahale olmaksızın kelimelerin gücü kullanılarak uygulanmaktadır. Gerekli önlemleri almaması dolayısıyla tüm dünyayı büyük bir zarara uğratan Çin, 2 Mayıs itibariyle vaka ve ölüm sayısını sıfıra indirmiştir.[20] Dolayısıyla 14. görseldeki gibi WhatsApp grubunu kuran ve dünyayı büyük bir zarara uğrattıktan sonra gruptan çıkan ilk kişi Çin olmuştur. Bu fotoğrafta ele alınan mizah kuramı uyumsuzluktur. Fotoğraftaki duruma göre bir WhatsApp grubu kurulmuşsa o gruptan ilk ayrılan kişi grubu kuran birey olmaz. Çünkü iletişim ihtiyacı duyup grubu kuran kişi Çin'dir. Fakat Çin, virüs salgınını başlatan ve gruptaki üye ülkeler içinden durumu atlatan kişi olunca kutlamalarla gruptan ayrılmıştır. Bu durum da uyumsuz bir durum oluşturmuştur.

Twitter paylaşımı olan 15. görselde, toplumda seçkin bir yere sahip olan doktorun, her sözüyle ve her davranışıyla muhatap olduğu kesime örnek olması gerekirken beklenmeyen bir davranışla şaşkınlık yaratması, postu mizahi bir karaktere büründürmüştür. Bu olaydan yola çıkılarak da toplumun eksik ve aksak yönlerinden bir örnek verilmiştir. Benzer bir durum karşısında milletçe gösterilen tavrın bir tarz olduğu bildirilerek hikâye tamamlanmıştır. Esas mizahî öğeyi ise koronavirüsün temas yoluyla çok hızlı bir şekilde yayılan bir yapıda olmasına rağmen, hastaları iyileştirmek için ilk sırada görevli olan doktorun yapmaması gereken bir hamle yaparak hastayı öpmesi oluşturur. Bu durum mizah kuramlarından uyumsuzluk kuramıyla açıklanabilir. Beklentinin sonuca uymaması kuramın temelini oluşturur. Olayda esas kişi olan doktor üst düzeyde önlem alması gerekirken ikna olmayan hastayı öpmüştür. Bu durum gerçekleşmemesi gereken bir durumdur. Yolunda gitmeyen bir mizah öğesi aidiyet duygusunu perçinleyerek, kendi eksikliğine gülen bir üst bilinç oluşturmuştur. Bu durum da ''farkımız tarzımızdır tşk'' sözlerinde kendisini göstermektedir.

Sonuç olarak Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkıp tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs, dünyanın hazırlıksız yakalandığı bir küresel sınavdır. Koronavirüs, Uzakdoğu'dan sonra rotasını Avrupa'ya çevirmiş oradan tüm dünyaya etki etmiştir. Bu duruma bağlı olarak sosyal yaşamla beraber tüm aktiviteler sekteye uğramış ve koronavirüsün durumuna göre şekillenmiştir. Sekteye uğrayan ilk durum insanların evlerinde, dışarıdaki hayattan izole bir yaşam sürdürmeleri olmuştur. Bu duruma bağlı olarak dışarıdaki özgürlük dijital özgürlüğe dönüşmüş insanlar korkularını, özlemlerini, eleştirilerini, dileklerini kısaca tüm duygu ve düşüncelerini kişisel görüşlerini bildirdikleri sosyal medya aracılığı ile dile getirmişlerdir. Koronavirüsle mücadelede ilk zamanlarda hüküm süren korku yerini zamanla, mizaha bırakmıştır. Bu durumun mizahının yapılmasındaki büyük etkenlerden biri de halkın böyle olağanüstü bir duruma karşı ne yapacağını bilememesi dolayısıyla acemi olmasıdır.

Bir olgunun toplumda yer edinebilmesi için ihtiyaca cevap vermesi, bir boşluğu doldurması gereklidir. Sosyal medya üzerinde koronavirüsün mizahının yapılması da bu dönemde mahrumiyet içerisinde kalan insanların imdadına yetişmiş ve anlık rahatlama, dünyada ve Türkiye'deki gündemden haberdar olma gibi ihtiyaçları

[20] https://www.trthaber.com/haber/dunya/cinde-son-24-saatte-covid-19-kaynakli-vaka-ve-can-kaybi-olmadi-481094.html (Erişim Tarihi: 03.08.2020)

karşılamıştır. Bazen de yapılan paylaşımlar mizahî yönleriyle beraber yaptırım gücüne sahip olmuş halkta bir duyarlılık oluşmuştur. Bazen doğruyu anlatmak için olayı mizahi yönüyle gerçekleşmesi istenilenin tam tersi bir şekilde dile getirmek sayfalarca yazı yazmak ya da doğruyu göstermek için çeşitli uygulamalar yapmaktan daha etkili olmuştur. İşte halkın deneyimsiz, vehamet içinde olduğu bu dönemde sosyal medya vasıtasıyla yapılan mizahi paylaşımlar halka yol gösterici, uyarıcı olmuştur. Alınması gereken önlemlerin daha hızlı bir şekilde öğrenilmesine ve benimsenmesine yardım etmiştir.

Kuramsal açıdan incelenen dijital mizah örneklerinde ilk amaç eğlendirme gibi görünse de ele alınan tüm örnekler aslında mevcut durumun yergisini ele alır. Bu yergi daha iyiye yönlendirme için yapıcı bir rol oynar. Dünyayı kontrolü mümkün bir mekân haline getirir. Bu kontrol ise internet dünyasının yerli grubu Y ve Z kuşağının sosyal medya ele aldığı konular üzerinden çarpan etkisiyle geniş kitlelere kısa sürede ulaşır. Halkın üzüntüsü, sevinci, öfkesi, korkusu bu şekilde dile getirilir. Ele alınan sosyal medya örnekleri içerik bakımından atasözüyle, masalla, tarihî bir kişiyle ilişkilendirilerek metinlerarası bir boyuta da taşınmıştır. Bu durum mizahın muhatap aldığı kitleyi genişletmiş ve zenginleştirmiştir.

Ele alınan fotoğraf örneklerinin çoğu uyumsuzluk kuramıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Rahatlama Kuramı bir durum karşısında kişide oluşan korku, kaygı, merak gibi duyguların, ortaya çıkan sonuç itibariyle kişide oluşan baskının, yerini sevince, dolayısıyla kahkahaya bırakmasıyla açıklanabilir. Üstünlük kuramı yine ele alınan mizah öznesinin yerinde olmayışına verilen tepkiyle ilişkilendirilebilir. Koronavirüsün tüm dünyayı ölüm kalım savaşına mecburi daveti, bu konu üzerinden yapılan esprilerin boyutunu değiştirmiştir. Karşı taraf kim olursa olsun, bu süreçte düşülen duruma mizah öğesiyle çok az yaklaşılmıştır. Koronavirüsün dünyanın uzun süredir tecrübe etmediği bir sınav oluşu sosyal medyada bu bağlamda ele alınan mizah örneklerinin çoğunu uyumsuzluk kuramına daha çok yaklaştırmıştır.

KAYNAKÇA

Aktulum, Kubilay (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınları.

Bakhtin, Mihail (2001). *Karnavaldan Romana*, Çev.: Cem Soydemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bergson, Henri (2014). *Gülme*, Çev. Devrim Çetinkasap, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Eker, Gülin ÖĞÜT (2014). *İnsan Kültür Mizah -İnsanlık Tarihinde Mizahın Serüveni: Felsefî Bir Problem Olan Mizahtan Eğlence Endüstrisinde Tüketim Nesnesi Mizaha-*, Ankara: Grafiker Yayınları.

Öğüt Eker, Gülin (2014). *İnsan Kültür Mizah*, Ankara: Grafiker Yayınları.

Öngören, Ferit (1983). *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türk Mizahı ve Hicvi*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

MORREAL, John (2009). *Comic Relief.* Malaysia: Wiley-Blackwell.

Morreal, John (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak.* (Çev. Kubilay Aysevener). İstanbul.

Sanders, Barry (2001) Kahkahanın Zaferi, Çev. Kemal Atakay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Usta Çiğdem, (2009). *Mizah Dilinin Gizemi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

WEB KAYNAKLARI

https://www.trthaber.com/haber/dunya/cinde-son-24-saatte-covid-19-kaynakli-vaka-ve-can-kaybi-olmadi-481094.html

https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.735975059841680/2625660590873108/?type=3&theater

https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51767238

https://t24.com.tr/haber/koronavirus-covid-19-evlerde-virus-yuzunden-hangi-urunler-depolaniyor,865223

https://www.aa.com.tr/tr/dunya/abdde-kovid-19a-karsi-kullanilan-temizlik-urunlerinden-zehirlenmelerde-artis/1821630

https://twittwe.com/RektorHCicek?s=08

https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.735975059841680/2633659633406537/?type=3&theater

https://www.instagram.com/p/B96tVbLBseN/

https://teyit.org/yeni-koronavirusun-akcigere-inmeden-once-dort-gun-bogazda-kaldigi-iddiasi/

https://sozluk.gov.tr/

https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.735975059841680/2633659633406537/?type=3&theater

https://www.instagram.com/p/B96k80eBw1I/

https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.735975059841680/2666273996811767/?type=3&theater

https://www.facebook.com/f.mizahturkiye/photos/a.132237826882076/2644503838988783/?type=3&theater

https://www.facebook.com/gazetecikiz/photos/a.327209237805333/788096001716652/?type=3&theater

https://twitter.com/tmmbro/status/1240014435852353537?s=19

TÜRKİYE'DE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIM-YÖNTEM-TEKNİK VE UYGULAMALARI KONU ALAN TEZLERİN (2005-2020) ANALİZİ

Yusuf GÜLTEKİN
Öğretmen, Cumhuriyet Üniversitesi/Sivas Anadolu İmam Hatip Lisesi, yusufgltk75@gmail.com

Celal DEPECİ
Öğretmen, Cumhuriyet Üniversitesi / Sivas Anadolu İmam Hatip Lisesi, ccografya@gmail.com

ÖZ

Coğrafya bilimi sürekli değişen ve gelişen bir alan olmakla birlikte, coğrafya öğretiminde yaklaşım, yöntem, teknik ve uygulamaların değiştiği ve çeşitlendiği görülmektedir. Ülkemizde coğrafya öğretimi ile ilgili birçok problem yaşandığı bilinmektedir. Bu problemlerden biri olan öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencinin coğrafya dersine olan ilgisini azalttığı bilinmektedir. Ülkemizde coğrafya öğretiminde çoğunlukla öğretmen merkezli öğretimin uygulanması, coğrafya dersinde uygulama ve proje geliştirme çalışmalarının yeterince yapılmaması, yeni teknolojilerin derste yeterince kullanılmaması, ezbere dayalı bir öğretimin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de coğrafya öğretiminde başarıyı artıran yöntemleri, eğitimde kullanılmaya başlanan yeni teknolojileri ve materyalleri konu alan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir. İnceleme sonucunda elde edilen verileri analiz ederek bu yaklaşım, yöntem, teknik ve uygulamaların coğrafya öğretimindeki etkisini değerlendirmektir. Bu çalışmada 2005-2020 yıllarında yazılmış YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan 25 yüksek lisans ve 5 doktora tezi incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen tezler "Coğrafya Eğitimi Yayın Sınıflama Formu" kullanılarak ele alınmış ve nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yönteminden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, bu araştırmaların ulaştıkları ortak nokta coğrafya dersinde öğretmen merkezli uygulamaların yerine, öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin uygulandığı tam öğrenme modelleri, yaratıcı düşünme teknikleri, çoklu zeka kuramı uygulamaları, bilgisayar destekli animasyonlar, 5E modeli, örnek olay, benzetim, infograflar, web 2.0 araçları, CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) uygulamaları, akıllı tahta uygulamaları, laboratuvar kullanımı, disiplinlerarası öğretim ve ders dışı etkinliklerin başarıyı artırdığının tespit edilmesidir. Bu yaklaşım, yöntem ve tekniklerin coğrafya derslerinde kullanılabilmesi için okullar ve dersliklerdeki fiziki yeterliliklerin artırılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de bilgisayar destekli öğretim modellerini zorluk çekmeden kullanabilmeleri için teknolojik bilgi bakımından kendilerini güncelleştirmeleri gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Coğrafya öğretimi, Coğrafya öğretim yöntem-teknik-uygulama ve yaklaşımları

AN ANALYSIS OF THESES CONDUCTED ON THE APPROACHES, METHODS, TECHNIQUES AND IMPLEMENTATIONS USED IN GEOGRAPHY TEACHING IN TURKEY (2005-2020)

ABSTRACT

The science of geography is an area which is constantly changing and developing, and as a result, there are changes and variations in the approaches, methods, techniques and implementations in geography teaching. Teacher-centered methods and techniques employed in geography lessons cause a decrease in students' interest in geography. Many problems related to geography teaching are encountered in our country. It has been observed that in our country, students are usually passive in geography lessons and the instruction is centered on teachers and coursebooks. The lack of applications and projects in geography lessons, and an insufficient use of new technologies during lessons suggest that an instruction based on rote learning has emerged. This study aims to analyze master's and PhD theses published in Turkey on methods increasing success in geography teaching, new technologies and materials which have started to become used in education and to evaluate the conclusions in these studies with respect to the effectiveness of these approaches, methods, techniques and implementations in geography teaching. To conduct the study, 25 master's theses and 5 PhD theses published between 2005 and 2020 and are accessible at YÖK National Theses Database have been analyzed. The theses have been analyzed using Geography Education Article Classification Form and have been evaluated with the content analysis method, a method employed in qualitative research. The findings of the study indicate that what these theses have in common is they all point out that, rather than teacher-centered applications in geography lessons, full learning models with teaching activities centered on students, creative thinking techniques, applications of multiple intelligence theory, computer-aided animations, 5 E model, case studies, simulations, infographics, web 2.0 tools, GIS (Geographical Information Systems) applications, smart boards applications, the use of laboratories, interdisciplinary instruction and extra-curricular activities all lead to an increase in student success in. For these approaches, methods and techniques to be used in geography lessons, it is recommended that the physical facilities in both schools and classrooms should be improved. It is also recommended that teachers should update their technological knowledge to be able to use computer-aided instructional models without any difficulty.

Keywords: Geography, Geography teaching, Teaching models-methods-techniques-applications and approaches in geography teaching

GİRİŞ

Coğrafya: İnsanla yeryüzünün etkileşimi sonucunda ortaya çıkan mekânı, ilkeleri dahilinde inceleyen ve sonuçlarını bir bütün halinde sunan bilimdir (Doğanay & Doğanay, 2000). Coğrafya biliminin merkezinde dünyanın ve evrenin merkezinde olduğu gibi insanoğlu ve onun yaşadığı yer olan mekân bulunmaktadır. Bu nedenle insanın tüm faaliyetleri ve özellikle bu faaliyetlerin mekânla olan ilişkileri coğrafya disiplininin ilgi alanına girmektedir (Karakuyu, 2010).

Coğrafya sürekli kendini yenileyen ve gelişen bir bilim dalı olmakla birlikte, coğrafya eğitiminin önemi de her geçen gün artmaktadır. Coğrafya eğitimi, dünyada yaşanan siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak şekillenmekte, ülkeler genel eğitim sistemlerinin yapısını, dolayısıyla coğrafya eğitim-öğretimini bu gelişmelere göre yeniden yapılandırma yoluna gitmektedir (İncekara, 2007)

Bilim, teknoloji ve iletişimin hızla gelişmesiyle birlikte coğrafya öğretiminde yaklaşımlar da değişmektedir. Coğrafya öğretiminde kullanılan yöntem, yaklaşım, teknikler ve uygulamalar öğrencinin görsel, duyuşsal ve sezgisel özelliklerini artırıcı olmalıdır. Ancak coğrafya öğretiminde çoğunlukla öğrencilerin pasif alıcı şeklinde öğretmeni ve kitabı takip ederek, niçin ve nasıl kullanacağını bilmeden bazı bilgileri ezberlediği bir coğrafya öğretim yöntemi kullanıldığı görülmektedir.

Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini tanıyan, analitik düşünme becerisi kazanmış, bilgiye ulaşma bilgilenme istekliliğini sürekli canlı tutan öğrenciler yetiştirmek, öğrenciyi ekip çalışmasına yöneltmek ve öğrenme süreci boyunca öğrencilerin aktif olmasını sağlamaktır (Gürşimşek, 1998). Öğretim faaliyetleri içerisinde öğretmenin kullanmış olduğu yöntem ve teknikler, öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretimi ile ilgili karşılaşılan en büyük sorunlardan biri yöntem sorunudur. Günümüz eğitim ve öğretim anlayışı içerisinde çağdaş eğitim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerinin kullanımı artış göstermektedir. Öğretim süreçleri içerisindeki bu yeni uygulama biçimi öğrenci merkezlidir.

Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri bu süreci olumsuz etkiler, akademik başarı ve coğrafya dersine karşı olumsuz tutumlar ortaya çıkarır. Coğrafya öğretiminde en büyük sorun geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerden kaynaklanmaktadır. Modern coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalarda geçerli- güncel bilgi ve düşünceler üzerinde gittikçe artan bir şekilde durulmaya başlanmıştır. Bireysel beceri ve kapasitelerin geliştirilmesi gibi daha geniş eğitim amaçlarına yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir (Corney, 1985).

Çağdaş öğretim yaklaşımında ise öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, rehberlik etme, öğrencinin derse katılımını sağlama ve öğrenciyi güdülemeden sorumludur. Öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler bu sorumluluklarını yerine getirebilecekleri nitelikte olmalıdır (Kayabaşı, 2012)

Coğrafya öğretimine ilişkin araştırmalarda çağdaş öğretim yaklaşımı kapsamında kullanılan yöntem, teknik ya da yaklaşımlar; 4MAT, 5E modeli, aktif öğrenme, drama, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğretim, projeye tabanlı

öğretim, aktif öğretim, beyin temelli öğretim, benzetişim (simülasyon) tekniği, bilgisayar destekli öğretim, yapılandırmacı yaklaşım etkinlikleri, gezi gözlem etkinlikleri, çoklu zeka kuramı, grupla çalışma metodu, bilgisayar destekli animasyon kullanımı, buluş yoluyla öğretim, laboratuvar çalışmaları, drama yöntemi, yaratıcı düşünme teknikleri, akademik çelişki tekniği, araç-gereç kullanımı, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim, kavramsal değişim yaklaşımı, doğada coğrafya öğretimi, materyal kullanımı, kavram analizi, altı şapkalı düşünme tekniği, gestalt kuramı, programlandırılmış öğretim, yaratıcı yazmadır (Tosuntaş, İnci, & Çubukçu, 2020)

Öğrenciye aktif öğrenme ortamı sağlayan, öğrenciyi araştırmaya, incelemeye teşvik eden, merak duygusunu uyandıran, problem çözmeyi öğreten, yaratıcı, üretken, işbirliği yapmasını sağlayan, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli sınıf ortamları dünyada ve ülkemizde son yıllarda araştırma konusu edilmiştir.

Bu çalışmada coğrafya öğretiminde öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntem- teknik ve uygulamaları konu alan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının coğrafya öğretimdeki başarısı belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmadaki temel amaç; 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem- teknik ve uygulamaları konu alan 30 yüksek lisans ve 5 doktora tezini analiz ederek; tezleri üniversitelere göre dağılımına, konu alanlarına, araştırma modeline (desenine), veri toplama yöntemlerine, örneklem ve veri analiz yöntemlerine göre ana hatlarıyla sınıflandırarak eğitiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaların coğrafya öğretimindeki başarısını belirlemektir. Bu açıdan çalışmanın araştırmacılara, eğitimcilere, öğretmen ve öğrencilere coğrafya öğretiminde kullanılabilecek yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamalar konusunda fikir edinebilecekleri düşünülmektedir.

Problem Durumu

2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım- yöntem-teknik ve uygulamaları konu alan yüksek lisans ve doktora tezlerini yapıldıkları üniversitelere, konu alanlarına, araştırma modeline, örneklemine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine göre yönelimleri nasıldır? Buna göre; göre araştırılan yaklaşım- yöntem-teknik ve uygulamaların coğrafya öğretimine katkısı nedir?

Alt Problemler

1. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre *dağılımı nasıldır*?
2. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım- yöntem – teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans tezlerinin konu alanlarına göre *dağılımı nasıldır*?
3. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu doktora tezlerinin konu alanlarına göre *dağılımı nasıldır*?

4. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans ve doktora tezlerinin *araştırma modeli dağılımları nasıldır?*
5. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans ve doktora tezlerinin *örneklem çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?*
6. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans ve doktora tezlerinin *örneklem sayısal dağılımı nasıldır*?
7. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans ve doktora tezlerinin *kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?*
8. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans ve doktora tezlerinin *veri analizi yöntemi dağılımları nasıldır?*
9. 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu yüksek lisans ve doktora tezlerinin *ulaştıkları sonuçlara göre dağılımı nasıldır*?

Yöntem

Bu çalışma, 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu alan 30 yüksek lisans ve 5 doktora tezini içerik analizi yönünden değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. İçerik analizi; mesaj değeri taşıyan her türlü verinin bir amaç doğrultusunda taranması, kategorilere (temalara) ayrılması, özetlenmesi ve bulguların araştırma amacı doğrultusunda analiz edilmesi ve yorumlanması işlemlerini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir (Başfırıncı, 2008). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada araştırma konusuna uygun olarak içerik analizi yöntemi seçilmiştir.

Evren/Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında yapılmış lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora) tezleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmada ölçüt olarak, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Veri Tabanında (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen coğrafya eğitimi ana bilim dalındaki tezler çalışma kapsamına alınmış olup, bu çalışma 2005-2020 yılları arasında yapılmış olan 25 yüksek lisans ve 5 doktora tezi ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada sadece Coğrafya Eğitimi alanında yapılan tezler incelemeye alınmıştır. Bu çalışmada teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni öğretim modelleri incelenmek istendiğinden çalışma son 15 yıl ile sınırlı tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Coğrafya Eğitimi Yayın Sınıflama Formu" (CEYSF) referans alınmıştır. CEYSF, Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu'ndan yararlanılarak araştırmacı tarafından

çalışmanın problem durumuna uygun olarak gözden geçirilerek oluşturulmuştur. Form altı bölümden oluşmaktadır. Sırasıyla; tezin künyesi, tezin konusu, tezin yöntemi, tezin örneklemi/çalışma grubu, tezin veri toplama araçları ve tezin veri analiz yöntemlerinden oluşmaktadır. (Çifçi, 2017).

Verilerin Analizi

Bu araştırma, altı bölümden oluşan CEYSF içerik analizinden faydalanılarak sayısallaştırılmıştır.

Bulgular

Coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknik uygulamaları konusunda 2005-2020 yıllarında yazılmış Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan 25 yüksek lisans ve 5 doktora tezi içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın alt problemleri doğrultusundaki bulguları bu bölümde yer almaktadır.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1: Üniversitelere Göre Yapılan Tez Sayıları

Yapıldığı Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Gazi Üniversitesi	7	28	3	60
Marmara Üniversitesi	6	24	-	-
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	8	-	-
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	4	-	-
Atatürk Üniversitesi	1	4	-	-
Cumhuriyet Üniversitesi	1	4	-	-
Çukurova Üniversitesi	1	4	1	20
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	4	-	-
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	4	1	20
Dumlupınar Üniversitesi	1	4	-	-
Necmeddin Erbakan Üniversitesi	1	4	-	-
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	4	-	-
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	1	4	-	-
Toplam	**25**	**100**	**5**	**100**

Coğrafya öğretimi ile ilgili tezlerin tablo 1'deki üniversiteler göre dağılımında Gazi Üniversitesi 7 (%28) yüksek lisans, 3 (%60) doktora tezi ile tabloda ilk sırada, Marmara Üniversitesi 6 (%24) yüksek lisans tezi ile ardından gelmektedir. Tablo 1'de Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin öne çıkmasının nedeninin bu üniversitelerde coğrafya öğretmenliğinde öğrenci saylarının yüksek olması ve bu üniversite coğrafya öğretmenliği fakültelerinin geçmişten günümüze taşıdıkları tecrübe ve birikimlerinin çok daha fazla olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2: Yüksek Lisans Tezlerinin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu Alanları	Yüksek Lisans	
	f	%
5E Modeline Dayalı Yöntemler	2	8
Bilgisayar Destekli Yöntemler	2	8
Yaratıcı düşünme etkinlikleri	2	8
CBS-Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Yöntemler	1	4
Çoklu Zekâ Destekli Öğretim	1	4
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	1	4
Akıllı Tahta Uygulamaları	1	4
Benzeşim (Simülasyon) Tekniği	1	4
Bilişim Teknolojilerinin Coğrafya Öğretimine Etkisi	1	4
Coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleri	1	4
Ders Dışı Etkinlikler	1	4
Disiplinler arası ders işlenişi	1	4
Eba ile coğrafya öğretimi	1	4
İnfografikler	1	4
Kavram Haritalarının Kullanımı	1	4
Labaratuvar Çalışmaları	1	4
Okul Dışı Etkinlikler	1	4
Örnek Olay İncelemesi	1	4
Proje Çalışmalarının Kullanılması	1	4
Tam Öğrenme Modeli	1	4
Tematik haritalardan yararlanmanın öğrencinin başarısına etkisi	1	4
Web 2.0 Araçları	1	4
Toplam	**25**	**100**

Tablo 2' de araştırmamıza konu olan yüksek lisans tezlerinin konu alanlarına göre dağılımı görülmektedir. Bu tabloya göre; öğrenci merkezli etkinliklere dayalı ve teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaların coğrafya öğretiminde kullanımının kullanımın incelendiği görülmektedir.

Tablo 3: Doktora Tezlerinin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

	Doktora	
Konu Alanları	f	%
5E Modeline Dayalı Yöntemler	2	40
CBS-Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Yöntemler	1	20
Çoklu Zekâ Destekli Öğretim	1	20
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	1	20
Toplam	**5**	**100**

Tablo 3'te doktora tezlerinin konu alanlarına göre dağılımı görülmektedir. Aynı yıllar arasında yapılan yüksek lisans tezleri ile karşılaştırıldığında, 5E modeline dayalı yöntemler, CBS – Coğrafi Bilgi sistemleri destekli yöntemlerin konu olduğu tezlerin ilk sıralarda olması dikkat çekmektedir. Bu konuların daha çok tercih edilmesi akademik başarı ve coğrafya dersine karşı olumlu tutumların gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Tablo 4: Yöntemine/Modeline Göre Yapılan Tez Sayıları

Yöntemi	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Nicel	19	76	4	80
Karma	5	20	1	20
Nitel	1	4	-	-
Toplam	**25**	**100**	**5**	**100**

Tablo 4 'te araştırmaya konu olan yüksek lisan ve doktora tezlerinin yöntem ve modelleri üç ana başlık altında dağılımları verilmiştir. İncelenen yüksek lisans tezlerinin 19'u (%76) nicel yöntem, 5'i (%20) karma yöntem, 1'i (%4) nitel yöntem kullanmıştır. Doktora tezlerinin 4'ü (%80) nicel yöntem, 1'i (%20) karma yöntem kullanmıştır. Coğrafya öğretimi alanında yapılan tezlerde mevcut durumun açıklanmasında kullanılan nicel araştırma yönteminin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5: Örneklem/Çalışma Gruplarına Göre Yapılan Tez Sayıları

Örneklem/Çalışma Grubu	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Okul öncesi	-	-	-	-
İlkokul (1-4) öğrencileri	-	-	-	-
Ortaokul (5-8) öğrencileri	-	-	-	-
9. sınıf öğrencileri	10	40	3	60
10. sınıf öğrencileri	6	24	2	40
11. sınıf öğrencileri	3	12	-	-
12. sınıf öğrencileri	-	-	-	-
9. ve 10. sınıflar	1	4	-	-
Ortaöğretim tüm sınıf seviyeleri	1	4	-	-
Lisans öğrencileri	-	-	-	-
Lisansüstü öğrenciler	-	-	-	-
Öğretmen-öğrenci	1	4	-	-
Lisans öğretmen adayları	2	8	-	-
Veliler	-	-	-	-
Yönetici-öğretmen-öğrenci	1	4	-	-
Toplam	**25**	**100**	**5**	**100**

Tablo 5'te araştırmanın konusu olan tezlerin örneklem ve çalışma guruplarına göre dağılımı görülmektedir. İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde en fazla ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ile çalışıldığı görülmektedir. Ortaöğretimde çalışmaların daha çok 9. sınıflar seviyesinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların daha çok orta öğretim öğrencilerinde yoğunlaşmasında coğrafya dersinin orta öğretimde başlamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi, ilkokul düzeyi, ortaokul düzeyinde çalışmanın olmaması bu sınıf seviyelerinde coğrafya dersinin olmayışı olarak değerlendirilmektedir. Lisans düzeyinde ve lisan üstü düzeyde çalışma sayısının az olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüklerine Göre Yapılan Tez Sayıları

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
1-20 arası	2	8	-	-
21-50 arası	6	24	-	-
51-100 arası	10	40	5	100
101-200 arası	4	16	-	-
2011-300 arası	1	4	-	-
301-400 arası	1	4	-	-
Sayı belirtilmemiş	1	4	-	-
Toplam	**25**	**100**	**5**	**100**

Tablo 6'da araştırmaya konu olan yüksek lisan ve doktora tezlerinin örneklem / çalışma grubu büyüklüklerine göre dağılım görülmektedir. Örneklem büyüklüğünün tespiti bilimsel araştırmalarda önemlidir. Tablo 6'da araştırmada incelenen yüksek lisans tezlerinde ve doktora tezlerinde daha çok 51-100 arasında örneklem büyüklüğü ile çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 7: Veri Toplama Teknikleri ve Araçlarına Göre Yapılan Tez Sayıları

Ana Kategori	Alt Kategori	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Gözlem	Katılımcı	1	2	1	8	2	3
	Katılımcı olmayan	1	2	-	-	3	5
Görüşme Formu	Yapılandırılmış	-	-	1	8	1	2
	Yarı yapılandırılmış	5	11	1	8	6	9
	Yapılandırılmamış	-	-	-	-	-	-
	Odak grup	1	2	-	-	3	5
Başarı Testi	Açık uçlu	1	2	-	-	3	5
	Çoktan Seçmeli	18	39	5	37	23	34
	Diğer	2	4	-	-	2	3
Tutum/Algı/Kişilik/ Yetenek Testleri	Açık uçlu	1	2	1	8	2	3
	Çoktan Seçmeli	1	2	1	8	2	3
	Diğer	4	9	3	23	7	10
Anket/Ölçek	Açık uçlu	1	2	-	-	1	2
	Likert tipi	6	13	-	-	6	9
	Diğer	1	2	-	-	1	2
	Dokümanlar	1	2	-	-	1	2
	Tamamlayıcı alternatif değerlendirme	-	-	-	-	-	-
Diğer		2	4			2	3
Toplam		**46**	**100**	**13**	**100**		**100**

Tablo 7'de araştırmaya konu olan yüksek lisan ve doktora tezlerinin veri toplama teknikleri ve araçlarına göre frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Coğrafya öğretiminde yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu alan tezler veri toplama teknikleri ve araçlarına göre incelendiğinde tezlerin 28'inde başarı testi, 11'inde tutum/algı/kişilik/ yetenek testleri, 10'nunda görüşme formu ve anket/ölçek teknik ve araçlarını kullanıldıkları görülmektedir. Başarı testlerinin ise 23'ü (%34) çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. İncelenen lisansüstü ve doktora tezlerinde önemli bir oranının tablo 4'te görüleceği gibi nicel araştırma türünde çalışmalar olması anket/ölçeklerin en çok kullanılan veri toplama aracı olması sonucunu doğurduğunu söylenebilir. Ancak farklı araştırma türlerinin yaygınlaşması ile birlikte veri toplama araçlarında da zenginli olacağı düşünülmektedir.

Tablo 8: Veri Analiz Tekniklerine Göre Yapılan Tez Sayıları

Ana Kategori	Alt Kategori	Yüksek Lisans		Doktora	
		f	%	f	%
Betimsel	Frekans/yüzde	8	35	2	40
	Ortalama/standart Sapma	8	35	1	20
	Grafikle Gösterim	7	30	2	40
	Ara Toplam	**23**	**100**	**5**	**100**
Kestirimsel	Korelasyon analizi	-	-	-	-
	t-testi	13	52	3	50

	ANOVA (Varyans analizi)	4	16	3	50
	ANCOVA (Kovaryans analizi)	2	8	-	-
	MANOVA (Çok değişkenli varyans analizi)	-	-	-	-
	MANCOVA (Çok değişkenli kovaryans analizi)	-	-	-	-
	Faktör analizi	-	-	-	-
	Regresyon analizi	-	-	-	-
	Path analizi	-	-	-	-
	Non-parametrik testler	6	24	-	-
	Yapısal eşitlik modeli	-	-	-	-
	Diğer	-	-	-	-
	Ara Toplam	**25**	**100**	**6**	**100**
Nitel	İçerik analizi	-	-	-	-
	Betimsel analiz	1	100	-	-
	Diğer (Rasch analizi, Bağlantı analizi)	-	-	-	-
	Ara Toplam	**1**	**100**	**1**	**100**

Tablo 8'de araştırmaya konu olan yüksek lisan ve doktora tezlerinin veri analiz tekniklerine göre frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Coğrafya öğretiminde yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu alan tezler ver analiz tekniklerine göre incelendiğinde 31'inde kestirimsel, 28'inde betimsel ve 1'inde ise nitel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Kestirimsel analiz kullanılan tezlerin 16'sında t-testi, 7'sinde ANOVA (Varyans analizi), 6'sında Non-parametrik testler, 2'sinde ANCOVA (Kovaryans analizi) analizi tercih edilmiştir. Betimsel analiz kullanılan tezlerin 10'nunda frekans/yüzde, 9'unda ortalama/standart sapma ve grafikle gösterim tercih edilmiştir. Fakat çok az ya da hiç kullanılmayan "MANOVA, MANCOVA ve Path analizi" gibi ileri istatistikî yöntemlerin daha yaygın kullanılmasının alandaki veri analizi yöntemleri açısından zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Tablo 9: Tezlerin inceledikleri yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamalar hakkında ulaştıkları genel sonuçlar

Yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamalar hakkında ulaştıkları genel sonuçlar	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Akademik başarıda artış	8	32	2	40
Etkili öğrenme sağlıyor	5	20		
Öğrencinin derse yönelik motivasyon ve tutumunu değiştiriyor	3	12	1	20
Olumlu etkileri gözlenmiştir	3	12	-	-
Coğrafya öğretiminde kullanılması önerilmekte	2	8	1	20
Coğrafi düşünme ve becerilerin gelişmesinde etkili	2	8	1	20
Bilgileri yaşantıya transfer edebilmekte	2	8	-	-
Toplam	**25**	**100**	**5**	**100**

Tablo 9'da analizleri yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin inceledikleri yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamalar hakkında ulaştıkları genel sonuçlar yer almaktadır. Tezlerde araştırılan yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaların ulaştıkları sonuçlar incelendiğinde 10'unda akademik başarıda artış, 5'inde etkili öğrenme sağlama, 3'ünde öğrencinin derse yönelik motivasyon ve tutumunu değiştirme ve derste olumlu etkilerinin

gözlenmesi sonuçlarına ulaştıkları görülmektedir. Buna göre; coğrafya derslerinde birden fazla öğretim metodunun kullanılmasının etkili coğrafya öğretimi sağladığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, 2005-2020 yılları arasında Türkiye'de coğrafya öğretiminde kullanılan yaklaşım- yöntem- teknik ve uygulamaları konu alan 30 yüksek lisans ve 5 doktora tezi incelenmiştir. Tezler yayınlandıkları üniversiteler, konu alanları, yöntem, ulaşılan genel sonuçlar, örneklem özellikleri ve büyüklüklerine göre değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın sırasıyla Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu üniversitelerin tez çalışmalarında öne çıkmasının nedeninin bu üniversitelerde coğrafya öğretmenliğinde öğrenci saylarının yüksek olması ve bu üniversite coğrafya öğretmenliği fakültelerinin geçmişten günümüze taşıdıkları tecrübe ve birikimin fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumun bahsedilen üniversitelerin köklü yapısı ve güçlü akademik kadroları ile alakalı olduğunu söylemek mümkündür (Çifçi, 2017).

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde araştırma konusu olarak seçilen yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamalara bakıldığında 5E modeline dayalı yöntemler, bilgisayar destekli yöntemler, yaratıcı düşünme etkinlikleri, CBS-coğrafi bilgi sistemleri destekli yöntemler, çoklu zekâ destekli öğretim, işbirlikçi öğrenme yöntemi, akıllı tahta uygulamaları, benzeşim (simülasyon) tekniği, bilişim teknolojilerinin coğrafya öğretimine etkisi, coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleri, ders dışı etkinlikler, web 2.0 araçları gibi çok çeşitli yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamanın ele alınıp incelendiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmacıların benzer çalışmalar yapmaktan kaçındıkları söylenebilir. Coğrafya öğretiminde dünya genelinde özellikle son otuz yılda meydana gelen gelişmelere bakıldığında, kullanılan öğretim yöntemlerinin büyük ölçüde değiştiği görülmektedir. Geleneksel öğretim olarak adlandırılan ve çoğunlukla sınırları belirlenmiş konuların sadece belli bir sıraya göre öğrencilere aktarılmasını amaç edinen ve öğretimi önemseyen yöntemler günümüzde yerini öğrenimin ön plana çıktığı yaklaşımlara terk etmiştir (Demirci, 2010)

Eğitimbilim alan yazınına bakıldığında araştırma yöntemi olarak kabaca iki farklı yöntem göze çarpmaktadır: Nicel ve nitel araştırma yöntemleri (Hammersely, 1992; Husen, 1994). Nicel araştırma yönteminde temel amaç, olabildiğince yanlılıktan uzak, nesnel, neden-sonuç ilişkisini açıklayan ve örneklemden evrene genellenebilir bilgi elde etmektir (Gali, Borg ve Gali, 1996). Coğrafya eğitimi alanı ile ilgili yapılan tez çalışmalarında yoğunlukta olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Coğrafya öğretimi alanında yapılan tezlerde mevcut durumun açıklanmasında kullanılan nicel araştırma yönteminin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Coğrafya eğitimi alanında yapılan tezlerde olayların derinlemesine incelenebilmesinde yararlanılan nitel çalışmalara, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanabilmesi için yararlanılan deneysel desenlere ve hem nicel hem de nitel araştırmanın avantajlarını bir araya getirebilen karma yöntem çalışmalarına ağırlık verilmediği saptanmıştır. (Çifçi, 2017).

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezleri hedef kitle açısından değerlendirildiğinde büyük bölümünün ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ile çalışıldığı görülmektedir. Ortaöğretim seviyesinde yapılan çalışmalarda ise

daha çok 9. sınıflar seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Coğrafya dersinin ortaöğretim 9. sınıftan itibaren verilmesi ortaöğretim kademesine yönelik deneysel desende tamamlanan lisansüstü tezlerinin sayısının fazla olması üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Çifçi, 2017) İncelenen lisansüstü ve doktora tezlerinin hedef kitleleri arasında okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışmanın olmaması bu sınıf seviyelerinde coğrafya dersinin olmayışı olarak değerlendirilmektedir. Tez çalışmalarının hedef kitleleri arası öğretmelerin, lisans düzeyinde öğretmen adaylarının ve yöneticilerin de olduğu görülmektedir.

Araştırmaya konu olan yüksek lisans ve doktora tezleri örneklem sayısı bakımından incelendiğinde yüksek lisans ve doktora tezleri için en çok tercih edilen örneklem sayısının 51-100 arasında olduğu görülmüştür.

Coğrafya öğretiminde yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu alan tezler veri toplama teknikleri ve araçlarına göre incelendiğinde tezlerin veri toplama tekniklerinden en fazla başarı testi, tutum/algı/kişilik/ yetenek testleri, görüşme formu ve anket/ölçek teknik ve araçlarını kullanıldıkları görülmektedir.

Coğrafya öğretiminde yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaları konu alan tezler ver analiz tekniklerine göre incelendiğinde 31'inde kestirimsel analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin başarıya ulaşmalarını sağlayan olumlu öğrenme ortamlarının yaratılmasında, gerekli olan faktörleri açıklığa kavuşturan bir temel olarak tanımlanmaktadır (McCombs, 1997, Akt. Brown, 2003). Ulaşılan sonuçlar bakımında ele alınan tezler incelendiğinde yüksek lisans ve doktora tezlerinin en çok akademik başarıda artış sonucuna ulaştıkları tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla etkili öğrenme sağlama, öğrencinin derse yönelik motivasyon ve tutumunun değişmesi ve derste olumlu etkilerinin gözlenmesi sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan coğrafya öğretiminde öğretmen merkezli uygulamalar yerine öğrenci merkezli yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaların kullanılmasının daha olumlu sonuçlar verdiği değerlendirilebilir. Coğrafya öğretiminde birden fazla öğretim yönteminin kullanılması öğrencinin derse karşı ilgi ve tutumunda değişiklikler meydana getirdiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretim yöntemlerinin farklılaşmasının öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşabiliriz.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; coğrafya öğretiminde öğretmen merkezli yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaların yerine öğrencinin aktif olduğu yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaların kullanılması öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayarak coğrafya dersindeki akademik başarılarını artırmaktadır. Öğrencinin coğrafya dersine tutumunu değiştirerek, motivasyonu artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekte ve öğrenilen bilgilerin günlük yaşantıya transfer edilmesini sağlamaktadır.

Öneriler

Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri öğrencilerin derse aktif katılımını önlemektedir. Bu nedenle, coğrafya derslerinde öğretmen merkezli eğitimden uzak, öğrencinin aktif olduğu yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamalar kullanılmalıdır.

Okul ve sınıf ortamları farklı yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamaların yapılmasına imkân verecek şekilde düzenlenmelidir.

Coğrafya öğretiminde kullanılacak yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamanın seçimi yapılırken sahip olunan imkanlar dikkate alınmalıdır.

Konunun özelliğine göre farklı yaklaşım-yöntem-teknik ve uygulamanın kullanılması coğrafya öğretinde daha etkili olacaktır.

Coğrafya bölümleri ve eğitim fakültelerinde okutulan alan derslerinde belli standartların yakalanması coğrafya öğretimi açısından yararlı olacaktır.

Coğrafya öğretiminde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalı ve ona göre planlanmalıdır.

Coğrafya derslerinin aktif öğrenme ve sorgulamaya dayalı gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla planlama aşamasında öğrencilerin derslerde nasıl aktif hale getirilebileceği belirlenmelidir.

Coğrafya öğretiminde başta CBS olmak üzere, diğer mekânsal teknolojilerin kullanımı için coğrafya dersliklerinin oluşturulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Başfırıncı, Ç. Ş. (2008). Bir Pazarlama İletişim Medyası Olarak WEB Ortamında İçerik Analizi Yapmanın Güçlükleri ve Olası Çözüm Önerileri. *İstanbul Üniversitesi Yönetim Dergisi*, 52-71.

Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. Education, 124(1), 49-54.

Corney, G. (1985). Geography, Schools and Industry. Sheffield: Geographical Association.

Çifçi, T. (2017). Türkiye'de Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin (2006-2017) Eğilimleri . *Türk Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 864-887.

Demirci, A. (2010). Coğrafya'yı Yeniden Keşfetmek. A. Demirci, & R. Özey içinde, *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s. 1-15). İstanbul: Aktif Yayınevi.

Doğanay, H., & Doğanay, S. (2000). *Coğrafya'ya Giriş.* Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınları.

Gali, D. M., Borg, R. W. ve Gali, P. J. (1996) Educational Research: An Introduction (6th ed.), New York: Longman

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25-28.

Hammersly, M. (1992) "Deconstructing the Qualitative-Quantitative Divide", in J. Brannen (Eds.). Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research (s. 39-55), Avebury: Aldershot.

Husen, T. (1994) "Research Paradigms in Education", in T. Husen, ve N. Postlethwaite, (Eds.), The International Encyclopaedia o f Education (s. 5051-5056). Pergamon.

İncekara, S. (2007). Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Uluslararası Eğilimler ve Türkiye Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 109-130.

Karakuyu, M. (2010). Coğrafya Eğitiminde Öğretmen Olmak ve Öğretmen Kalabilmek. A. Demirci, & R. Özey içinde, *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s. 357-379). İstanbul: Aktif Yayınevi.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim ve Tekbikleri İle Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 45-46.

McCombs, B. L. ve Whisler, J. S. (1997). The learner-centered classroom and school: Strategies for ıncreasing student motivation and achievement. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Tosuntaş, Ş. B., İnci, T., & Çubukçu, Z. (2020). Coğrafya Öğretiminde Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 52-71.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖÇ TERMİNOLOJİSİNDEKİ BAZI KAVRAMLARA YÖNELİK ALGILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ ARACILIĞIYLA TESPİTİ

Dr. Öğretim Üyesi Cennet ŞANLI
Pamukkale Üniversitesi, csanli@pau.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada göç terminolojisinde yer alan "diaspora, entegrasyon, göçmen, göçebe, mülteci, sığınmacı" kavramlara ilişkin ortaöğretim öğrencilerin algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Tarama modeline göre desenlenen çalışmanın araştırma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Denizli Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan (11.sınıf), kolay örneklem yoluyla seçilmiş 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak altı anahtar kelimeden oluşan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Anahtar kavramlarının belirlenmesinde literatür taraması yapılmış ve 2 coğrafya eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır. Testin uygulama aşamasında öğrencilerden KİT'te yer alan anahtar kavramlara ilişkin akıllılarına gelen ilk beş kavramı ve anahtar kavramla ilgili cümle yazmaları istenilmiştir. Testin uygulama süresi ortalama 10 dakika sürmüştür. Elde edilen cevap kelimeleri, frekans tablosu; cevap cümleleri ise rubrik aracılığıyla analiz edilmiştir. Cevap kelimelerin analizinde Bahar, vd., (1999) tarafından önerilen kesme tekniği ölçüt kabul edilerek tekrarı 5'nin altında olan cevap kelimeleri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğrencilerin anahtar kavramlara verdiği cevap kelimeleri arasında bilişsel yapıyı kurabilmek amacıyla kavram ağları oluşturulmuştur. Öğrencilerin cevap cümlelerin analizde ise Ercan vd. (2010) tarafından hazırlanan rubrikteki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmanın sonucunda toplamda 6 anahtar kavrama 2631 cevap verildiği ve 421 ilgili cümle yazıldığı saptanmıştır. Öğrenciler en çok "göçebe ve göçmen" anahtar kavramına, en az "entegrasyon ve diaspora" anahtar kavramına cevap kelimesi üretmiştir. Ayrıca öğrencilerin anahtar kavramlarla ilgili cümlelerinin 102'si bilimsel bilgi, 153'ü yüzeysel bilgi ve 166'sı kavram yanılgısı içermektedir. Öğrencilerin kavram yanılgısı içeren ilgili cümleleri ağırlıklı olarak "entegrasyon ve diaspora" anahtar kavramlarına ilişkindir. Bu sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin göç terminolojisinde yer alan kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının yeterince gelişmediği ve kavram yanılgıları bulunduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, entegrasyon, göçmen, diaspora, mülteci, sığınmacı.

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS ON SOME CONCEPTS IN MIGRATION TERMINOLOGY THROUGH WORD ASSOCIATION TEST

ABSTRACT

In this study, it is aimed to reveal the perceptions of secondary school students regarding the concepts in migration terminology including "diaspora, integration, immigrant, nomad, refugee and asylum seeker ". The survey design was used in this research. The participants consisted of 100 students who were studying at Denizli Social Sciences High School (11th grade) in the 2018-2019 academic year. The Word Association Test (WAT) composed of six keywords was used as a data collection tool in the study. The literature review was made and the opinions of 2 geography education experts were taken in determining the key concepts. For each of the 6 key concepts, the students were asked to write the first five words that come to their mind and a sentence about the relevant key concept in the application stage. The test took approximately 10 minutes. Response words were analysed by frequency table, while the response sentences were examined through the rubric. In the analysis of response words, the cut-off points technique suggested by Bahar et al., (1999) was applied and, those with a repetition less than 5 were excluded from study. Conceptual networks were created to establish the cognitive structure among the students' response words on key concepts. The rubric designed by Ercan et al. (2010), was used in the analysis of the students' response sentences. As a result of the research, it was determined that a total of 2631 response were given to 6 keywords and 421 related sentences were made related to those concepts. The students gave response words on key concepts including "nomad and immigrant" at most, although they gave at least the key concept "integration and diaspora". In addition, it was observed that 102 sentences include scientific knowledge, 153 sentences involve the superficial knowledge, and 166 sentences contain misconceptions. Those sentences involved in misconceptions are mainly related to the key concepts of including "integration and diaspora". Considering results, it is concluded that the students' cognitive structures regarding the concepts in migration terminology are not sufficiently developed and they have misconceptions. Considering these results, it can be stated that the students' cognitive structures regarding the concepts in migration terminology are not sufficiently developed along with having misconceptions. In this respect, some suggestions have been made in this study.

Keywords: Migration, integration, migrant, diaspora, refugee, asylum seeker.

GİRİŞ

Kavramlar, insanların bilişsel yapılarını oluşturan zihinsel oluşumlardır. Kavramlar yoluyla öğrenme süreçleri gerçekleşir. Bireyler kavramlar arasında kurulan ağlarla ve yapılarla öğrendikleri bilgileri depolar ve yeniden yapılandırılır. Bu bağlamda yapılan araştırmada göçle ilgili bazı kavramlara ilişkin ortaöğretim öğrencilerin bilişsel yapıları ele alınmıştır. Alanyazında göçün öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve bilindiğine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Canbaba, 2018; Çetin, vd. 2015; Türk ve Atasoy, 2020; Utaş ve Öcal, 2020). Bu araştırmalarının ortak sonucunda farklı örneklem grupları ve veri toplama araçları kullanılarak konuya ilişkin araştırmalar yapılmasına işaret edilmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmada göç terminolojisinde yer alan "diaspora, entegrasyon, göçmen, göçebe, mülteci, sığınmacı" kavramlarına yönelik ortaöğretim öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla bilişsel yapılarının ortaya konulmasını amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak KİT'in tercih edilmesinde bu ölçme aracının bilişsel yapı ve kavram ağlarını saptamadaki üstünlükleri esas alınmıştır (Bahar, vd., 1999). Özellikle son yıllarda sosyal bilimlerde farklı konulara ilişkin (küresel ısınma, bitkiler gibi) KİT kullanılarak öğrencilerin bilişsel yapıların ortaya konulduğu araştırmalar dikkat çekmektedir (Aladağ ve Kaya, 2017; Aydemir ve Çetin, 2020; Buldur, vd., 2020). Araştırmada elde edilen sonuçların, göç konusunun öğretim sürecini planlayan öğretmenlere, ders kitapları yazarlarına, öğretim programlarını tasarlayan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. GÖÇ TERMİNOLOJİSİNDE TEMEL KAVRAMLAR

İnsanlık tarihinin en eski eylemlerinden biri olarak kabul gören göç, günümüzde evrensel bir sorun olmaya başlamıştır. Bu durum uluslararası platformda göçün tarafları, süreçleri, nedenleri ve sonuçlarını açıklamada ortak bir terminoloji kullanmayı gerektirmiştir. Ancak göçün birçok disiplin alanıyla ilişkili bir konu olması göç terminolojisinde kavramlarının anlam zenginliğine ve karmaşasına neden olmaktadır. Bu araştırmaya konu olan "diaspora, entegrasyon, göçmen, göçebe, mülteci, sığınmacı" bu kavramların bazılarıdır.

"Diaspora", Yunanca "ile" ya da "sonucunda" anlamına gelen "dia" kelimesiyle, "dağılma" anlamına gelen "speiro" sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan kavramdır. Bu kavram Antik Yunan'da, "bir anakentten çıkan insanların göç veya kolonizasyonunu ifade etmek için kullanılmıştır" (Cohen, 1997, akt. Ulusoy, 2017). Sözlükte "menşe ülkesinden ayrılmış olan ancak anavatanıyla bağları süren birey ve toplulukları anlamına gelen (Göç Terimleri Sözlüğü, 2020; s. 23) diaspora kavramın kapsamında geçici yurtdışında yerleşik topluluklar, geçici süreyle yurtdışında yerleşik göçmen işçiler, ev sahibi ülkenin vatandaşlığına sahip yabancı çalışanlar, çift vatandaşlığı bulunan kişiler yer almaktadır. Günümüzde Ermeni, Yunan ve Afrika diaspora kayıtları bulunmasına rağmen, diaspora Yahudilerin sürgün sonrası dağılmalarını ifade etmek için literatürde daha sık kullanılmaktadır (Ulusoy, 2017).

"Entegrasyon" latince "ıntegutio" sözcüğünden türetilmiştir. Birbirinden farklı parçaların kendi özgünlüklerini koruyarak yeni bir oluşum içerisinde bütünleşmesi anlamına gelen bu kavram göç terminolojisinde bireysel göçmen veya göçmen grupların, yeni ev sahibi toplumla uyumunu ifade eder (Keskinel ve Doğan, 2020). Göç olgusunda entegrasyon kültürel, yapısal ve politik olmak üzere üç şekilde gerçekleşir. Kültürel entegrasyon,

göçmenlerin göç ettikleri yerdeki toplumların normları, değerleri, kuralları ve davranış modelleriyle uyumunu; yapısal entegrasyon; göçmenlerin göç ettikleri yerlerdeki farklı sektör, kurum ve kuruluşlarına dahil olma durumlarını; politik entegrasyon devletin göçmenlerle işbirliği durumunu ifade eder (Baumann, 2002 akt. Keskinel ve Doğan, 2020; 56). Göç terminolojinde sıklıkla karşımıza çıkan bir diğer kavram ise "Göçebe "dir. Göçebe, değişik şartlara bağlı olarak belli bir yöre içinde çadır, hayvan ve öteki araçlarla yer değiştiren, yerleşik olmayan topluluğa denir. Göçebeler hem zamanda hem de mekânda sürekli bir hareketlilik gösterir.

Göç terminolojisinde "göçmen", "mülteci" ve "sığınmacı" kavramları ise hem literatürde hem de günlük söylemlerde sıklıkla birbiri yerine kullanılmaktadır. Kuşkusuz bu kavramlar üzerinde uzlaşı sağlanmış tanımlamalarının olmaması (Çağlar, 2018) bu durumun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. "Göçmen" kavramı uluslararası ölçekte ortak bir tanıma sahip değildir. Göç araştırmalarında çoğunlukla göçmen tanımında zorlayıcı dış faktörlerin etkisi olmaksızın, maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek, kendi veya ailelerinin gelecekten beklentilerini artırmak amacıyla başak bir ülkeye ve ya bölgeye göç eden kişi ve aile bireyleri tanımı (Göç Terimleri Sözlüğü, 2020; s. 37) yapılmaktadır. Birleşmiş Milletlere göre yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey "göçmen" olarak kabul görür. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) mültecileri de göçmen kategorisinde kabul etmektedir. Ancak IOM' ye göre, "her mülteci göçmen sayılsa da her göçmen mülteci değildir" (avim. org. tr). 28 Temmuz 1951'de Cenevre'de imzalanan Birleşmiş Milletler (BM) Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşmeye göre mülteci "ırkı, dini, milliyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi" dir. Mültecilik, hukuki bir statüdür. "Sığınmacı" zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişidir. Bu anlamda "sığınmacı", mülteci olduğu iddiasıyla ülkesini terk eden ama mültecilik statüsü başvurusu sonuçlanmamış kişiyken, "mülteci" sığınma başvurusu kabul edilen kişidir. Sığınma talebi geri çevrilen kimseler sığınmacı olarak tanımlanmamaktadır (Çağlar, 2018). Korkusu veya zulme uğrayacağını kanıtlayamayan kişiler, sığınmacı talebinin olumsuz karara bağlanması durumunda sığındıkları ülkeyi terk etmek zorundadırlar ve bu kişilerin ülkede kalma izni yoksa sınır dışı edilebilirler. Türkiye, Avrupa Konseyi üyesi olarak, Avrupa ülkelerinden gelen sığınmacıları "mülteci" olarak kabul ederken, diğer ülkelerden gelenlere mülteci statüsü tanımamaktadır (avim. org.tr). 11 Nisan 2014'te yürürlüğe giren "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na göre Avrupa dışı ülkelerden gelen ve uluslararası koruma başvuruları olumlu sonuçlanmış kişilere Türkiye'de üçüncü ülkelere yerleştirilince kadar "geçici koruma" sağlanmakta ve bu insanlar "şartlı mülteci" kabul edilmektedir (avim. org.tr). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne göre, "mülteci veya şartlı mülteci" olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine ya da ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde ölüm, şiddet ya da başka bir tehditle karşı karşıya kalacak olan yabancı ya da vatansız kişiye ise statü belirleme işlemleri sonrasında "ikincil koruma" statüsü verilmektedir.

Günümüzde çok sayıda insan uğradıkları baskı ve zülüm nedeniyle veya siyasal iktidar değişikliği gerekçesiyle, politik istikrarsızlardan dolayı yer değiştirmiş ve başka bir ülkede sığınmacı yâda mülteci durumuna düşmüştür (Kılıç, 2018). Özellikle Arap Baharı sonrasında ivme kazanan olaylar nedeniyle Mısır, Filistin, Cezayir, Irak, İran son

olarak Suriye'de yaşanmakta olan iç çatışmalar bu ülke vatandaşları yer değiştirmeye zorlamıştır. Türkiye bu dönemde 3,6 milyon insana ev sahipliği yapmıştır (www.unhcr.org). Bu durum Türk eğitim sisteminde konunun öğrencilere kazandırması için öğretim programlarında (coğrafya, tarih dersleri gibi) yer almasına neden olmuştur (Sezer ve Şanlı, 2017). Bu bağlamda araştırmacılar farklı yaş gruplarında öğrencilerin göç olgusunu nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Örneğin, Çetin, vd. (2015) göç türlerine ilişkin ortaokul öğrencilerin algıları metaforlar yoluyla incelemiştir. Irmak, vd. (2018) Iraklı Türkmen öğrencilerin göç kavramına yönelik düşünceleri ortaya koymuştur. Güneş ve Çetin (2020) beyin göçüne ilişkin ortaokul öğrencilerin algılarını incelemiştir. Bu çalışmaların ortak sonucunda konunun önemi vurgulanarak farklı örneklem gruplarında güncel araştırmalara yapılmasına işaret edilmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmada sosyal bilimler lisesi öğrencilerin göçle ilgili temel kavramlara ilişkin bilişsel yapıları ve kavram yanılgılarının ortaya konulmasını amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında iki soruya cevap aranmıştır; 1) Öğrencilerin göçle ilişkili kavramlara yönelik bilişsel yapılarının düzeyi nedir? 2) Öğrencilerin göçle ilişkili kavramlara yönelik kavram yanılgıları nelerdir?

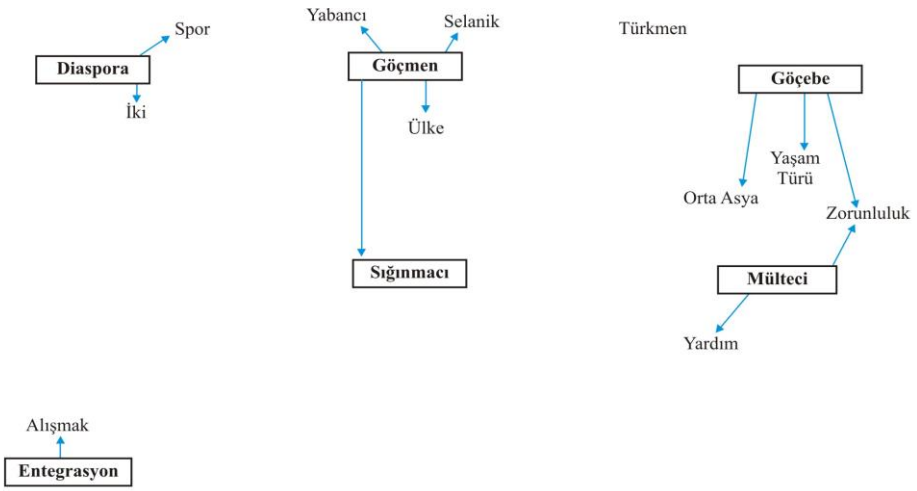
2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Denizli Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan (11.sınıf), 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılımda gönüllük esas alınmıştır. Araştırma verileri Kelime İlişkilendirme Testi (KIT) ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki göçe ilişkin kavramlar kullanılarak oluşturulan KİT de "diaspora, entegrasyon, göçmen, göçebe, mülteci, sığınmacı" anahtar kavram olarak belirlenerek her biri tek sayfaya gelecek şekilde ölçme aracı hazırlanmıştır. Testin uygulanma aşamasında hazırlanan KİT basılı olarak öğrencilere dağıtılmış ve araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. KİT'te yer alan altı anahtar kavrama ilişkin öğrencilerin akıllarına gelen ilk beş kavramı ve anahtar kavramla ilgili cümleyi yazmaları istenilmiştir. Testin uygulama süresi ortalama 10 dakika sürmüştür.

Veri analizi sürecinde elde edilen cevap kelimeleri, frekans tablosu aracılığıyla; cevap cümleleri ise rubrik aracılığıyla çözümlenmiştir. Cevap kelimelerin analizinde Bahar, vd., (1999) tarafından önerilen kesme tekniği ölçüt alınarak kesme noktası 5 ve üstü olan cevap kelimeleri araştırma kapsamında kabul edilmiştir. Anahtar kavramlara verilen cevap kelimeleri arasındaki ilişkiliyi saptamak için kavram ağları oluşturulmuştur. Cevap cümlelerin analizde kullanılan rubrik Ercan, vd., (2010) tarafından hazırlanmıştır. Bu rubrikte "bilimsel bilgi içeren cümle sayısı, yüzeysel bilgi içeren cümle sayısı, kavram yanılgısı içeren cümle sayısı" kategorileri bulunmaktadır. Araştırmada cevap cümlelerinin analizde güvenirliğin sağlanmasında uzman görüşü alınmıştır.

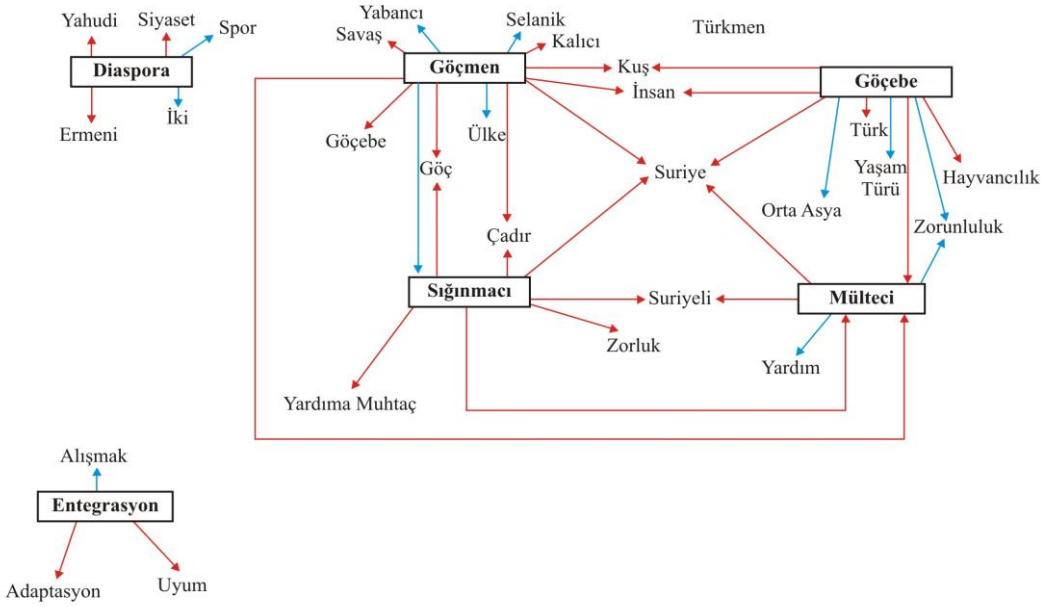
3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda, öğrencilerin göçle ilişkili kavramlara yönelik bilişsel yapıları Bahar'ın (1999) kesme tekniği ölçüt alınarak belirlenen aralıklarına göre sırasıyla verilmiştir.



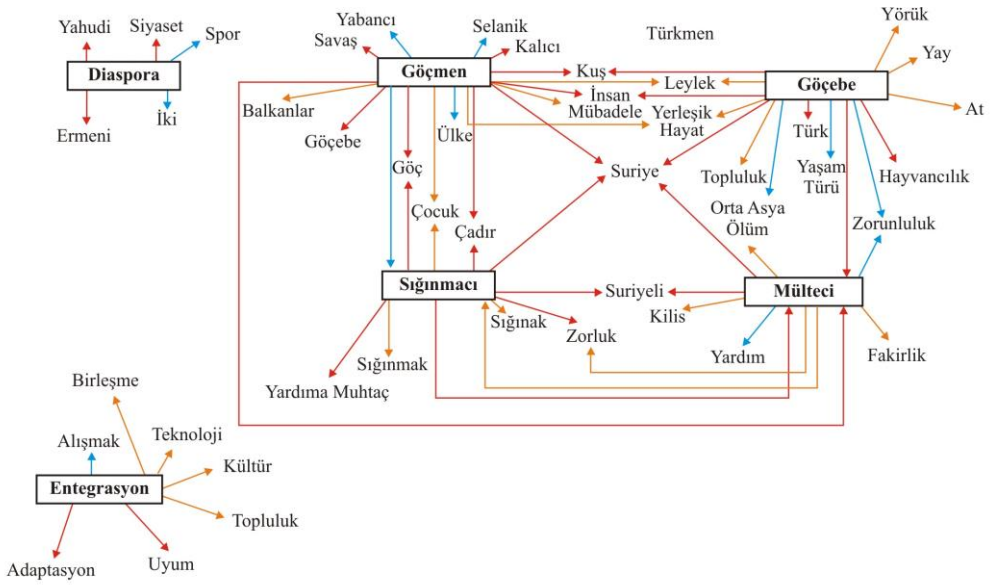
Şekil 1. Kesme noktası 20 ve üstü için oluşturulan kavram ağı

Şekil 1 incelendiğinde 20 ve üstü aralığında, altı anahtar kavramla ilişkili cevap kelimesi oluştuğu görülmektedir. Bu aralıkta anahtar kavramların kendi arasında ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu aralıkta bilişsel yapılarını oluşturan ağlar birbirinden kopuk ve bağımsızdır.



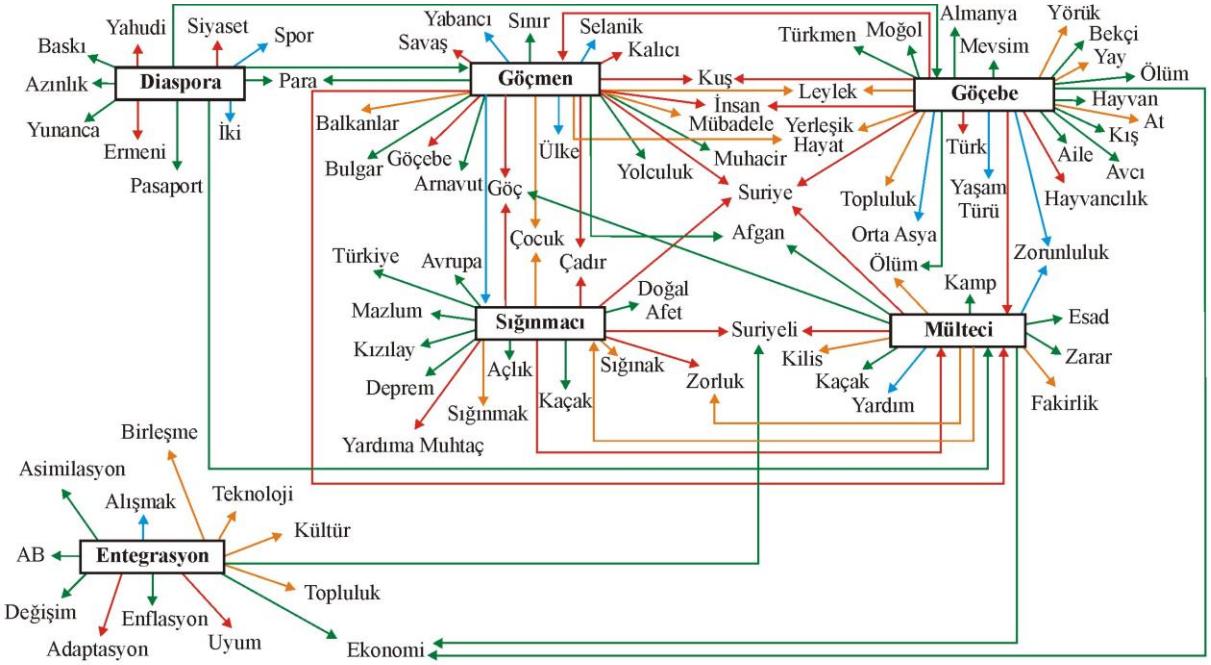
Şekil 2. Kesme noktası 15-19 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 2 incelendiğinde 15-19 kesme aralığında anahtar kavramlarla cevap kelimeleri ve cevap kelimelerin kendi aralarında ağlar oluşmaya başlamıştır. Dört anahtar kavram (göçmen, göçebe, sığınmacı ve mülteci) "sığınmacı" cevap kelimeyle ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta anahtar kavramlarla ilişkilendirilen, birbirinden kopuk ve ilişkisiz yeni kavramlar ortaya çıkmıştır.



Şekil 3. Kesme noktası 10-14 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 3 incelendiğinde 10-14 kesme aralığında, anahtar kavramlara verilen cevap kelimeleri artmıştır. Anahtar kavramlarla, anahtar kavramlar ve anahtar kavramlarla cevap kelimeleri arasındaki ilişkiler artmış ve yeni ağlar oluşmuştur. "Entegrasyon" anahtar kavramına ilişkin bu kesme aralığında "birleşme, teknoloji, kültür ve topluluk" cevap kelimelerinin üretilmesi dikkat çekicidir. "Göçmen ve göçebe" anahtar kavramları "yerleşik hayat ve leylek" cevap kelimeleri ile "göçmen ve sığınmacı" anahtar kavramları "çocuk" cevap kelimesiyle ilişkilendirilmiştir.



Şekil 4. Kesme noktası 5-9 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 4 incelendiğinde 5-9 kesme aralığında, anahtar kavramlara verilen cevap kelimeleri sayısında önemli bir artış söz konudur. Anahtar kavramlarla, anahtar kavramlar ve anahtar kavramlarla cevap kelimeleri arasındaki ilişkiler bu aralıkta önceki aralığa göre iki kat artmıştır. "Entegrasyon" ve Diaspora" anahtar kavramlarına ilişkin çok sayıda cevap kelimesi üretilmiştir. Benzer şekilde "göçmen, göçebe, mülteci ve sığınmacı" anahtar kavramına çok sayıda cevap kelimesi üretilmiştir. Bu durum anahtar kavramlarla cevap kelimeleri arasındaki ağlarında artmasına neden olmuştur. Örneğin; "diaspora ve göçmen" anahtar kavramları ile "para" ; "göçmen ve mülteci" anahtar kavramları ile "Afgan; "göçebe", "entegrasyon" ve "mülteci" anahtar kavramı ile "ekonomi" arasında ilişkiler ortaya çıkmıştır.

3.2. Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin göçle ilişkili kavramlara yönelik yanılgıları ortaya koymak amacıyla anahtar kelimelere ilişkin kurulan 421 cümle Ercan, vd., (2010) rubriği dikkate alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin anahtar kavramlara ilişkin yazdığı cümleler ilişkin bulgular

Anahtar Kavramlar	**Bilimsel Bilgi İçeren Cümle Örnekleri**	**Frekans**	**Yüzeysel Bilgi İçeren Cümle Örnekleri**	**Frekans**	**Kavram Yanılgısı İçeren Cümle Örnekleri**	**Frekans**	**Boş bırakılan**	**Toplam**
Diaspora	Türk diasporası yurtdışına giden Türkler için kullanılan bir kavramdır.	5	Diaspora denilince akla ilk Yahudiler ve Ermeniler gelir.	3	Diaspora biyoloji terimlerine benzerliğiyle dikkat çeker.	5	87	100
Entegrasyon	Göçmenlerin entegrasyonunda politika belirleyicidir.	4	Avrupa Birliği ekonomik entegrasyona örnektir.	6	Entegrasyon birleşmeyi gerektirir.	10	80	100
Göçmen	Daha iyi şartlarda yaşamak için göç eden kişiye göçmen denir.	25	Göçmenler zorluk çeker.	**70**	Göçmenler bağımsızdır istediği ülkeye giderler.	2	3	100
Göçebe	Toroslar'da yaşanan göçebelere de "Yörük" denir.	**27**	Türkler uzun süre göçebe hayat sürmüştür.	35	Göçebe olmak insanların psikolojini alt üst eder.	36	2	100
Mülteci	Mülteci problemi birçok ülke gibi Türkiye'yi de etkileyen önemli bir sorundur.	15	Mültecilerin sayısı giderek artıyor.	24	Mültecilerin çoğu ülkede barışı bozuyor.	**53**	4	100
Sığınmacı	Suriyeliler gördüğü baskı nedeniyle ülkesinden ayrılıp Türkiye'ye sığınma talebinden bulundu.	26	Suriyeli sığınmacıların botu Yunan askerlerinin saldırısına uğradı.	15	Oraya sığınmacı olarak gidebilirim.	**60**	3	100
Toplam	**102**		**153**		**166**		**179**	**600**

Tablo 2 incelendiğinde, göçle ilişkili kavramlara oluşturulan cümlelerden 102'si bilimsel bilgi içeren, 153'ü yüzeysel bilgi içeren ve 166'sı ise kavram yanılgısı içeren cümle içerdiği tespit edilmiştir. Bilimsel bilgi içeren cümleler ağırlıklı olarak "göçebe"; yüzeysel bilgi içeren cümleler ağırlıklı olarak "göçmen" kavram yanılgısı içeren cümleler ağırlıklı olarak "sığınmacı ve mülteci " anahtar kavramlarına ilişkin oluşturulmuştur. Ayrıca "Diaspora ve entegrasyon" anahtar kavramlarına ilişkin oluşturan bilimsel cümle sayısının oldukça az olması dikkat çekicidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada göçle ilişkili belirlenen kavramlara yönelik türlerine öğrencilerin bilişsel yapıları ve kavram yanılgılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle 6 anahtar kavrama ilişkin öğrencilerin verdikleri cevap kelimeleri ve kelimeler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 20 ve üstü kesme aralığında öğrencilerin bilişsel yapılarında bütün anahtar kavramlar "diaspora, göçme, göçebe, entegrasyon, göçebe ve mülteci" ortaya çıkmıştır. Bu aralıkta "göçebe" ile "mülteci" anahtar kavramları "zorunluluk" cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Diğer anahtar kavramlara arasında ilişkiler oluşmamıştır. Bununla birlikte, öğrenciler tarafından zorunluluk kavramı "göçebe ve mülteci" anahtar kavramlarıyla ilişkilendirilse de göçebelerin zorunluğa bağlı yer değiştirmesinde ekonomik ve fiziki nedenler; mültecilerin yer değiştirmesinde siyasi, politik nedenler ve can güvenliliği ön plandadır. Bu manada öğrencilerin bilişsel yapılarında oluşan ağların bu kesme aralığında zayıf olması, ortaya çıkan ilişkilerinin nedenlerini açıklayabilmek için yetersizdir.

15-19 kesme aralığında anahtar kavramlarla cevap kelimeleri ve cevap kelimelerin kendi aralarında yeni ilişkiler oluşmaya başlamıştır. "Göçmen, göçebe, sığınmacı ve mülteci" "Suriye " cevap kelimeyle ilişkilendirilmiştir. Bu durumun Suriye'de devam eden iç savaş nedeniyle Türkiye'ye gelen Suriyelilerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de günümüzde bulunan Suriye vatandaşı sayısının fazla olması öğrencilerin bilişsel yapılarında ortaya çıkan bu ilişkinin doğal bir sonucu olarak düşünülebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda bu bulgular destekleyecek sonuçlara rastlanmaktadır (Çetin, vd., 2015; Utaş ve Öcal, 2020). Bununla birlikte öğrencilerin insan veya insan topluluklarını tanımlayan "sığınmacı ve mülteci, göçmen ve göçebe" anahtar kavramlarını, bir ülke ile ilişkilendirmesi de konuya ilişkin kavram yanılgıları olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

10-14 kesme aralığında anahtar kavramlara verilen cevap kelimeleri artmıştır. "Entegrasyon" anahtar kavramına ilişkin bu kesme aralığında "birleşme, teknoloji, kültür ve topluluk" cevap kelimelerinin üretilmesi dikkat çekicidir. Önceki kesme noktalarında bu anahtar kavrama ilişkin cevap kelimelerin az olmasına karşın, bu kesme aralığında ortaya çıkan cevap kelimeleri öğrencilerin kavrama ilişkin bilgilerin doğruluğunu yansıtmaktadır. Bununla birlikte alanyazında öğrencilerin göçe ilişkin algılarının incelendiği araştırmalarda "entegrasyon" ön plana çıkan kavramlardan biri değildir. Bir diğer taraftan bu kesme aralığında "göçmen ve göçebe" anahtar kavramları ile "yerleşik hayat" cevap kelimesi arasında ilişki kurulmuştur. Göçebe yaşam tarzı ve göçmenlik, yerleşik olmayan bir olgu ve eylemken, öğrencilerin bilişsel algılarında yerleşik hayat kavramının ortaya çıkması çarpıcıdır. Bu durum "göçmen ve göçebe" anahtar kavramlarına yönelik kavram yanılgıların olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin bu anahtar kavramlarla ilgili kurduğu cümlelerin yüzeysel bilgi ağırlıklı olması da bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca bu kesme aralığında "göçebe ve sığınmacı" anahtar kavramları "çocuk" cevap kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalarda öğrencilerin göç görsel algılarında (Şanlı ve

Sezer, 2016) ve göçe ilişkin metaforlarında (Güneş ve Çetin, 2020) "çocuk" kavramına rastlanılmaktadır. Bu anlamda elde edilen bu bulgunun alanyazınla örtüştüğü ifade edilebilir.

5-9 kesme aralığında, anahtar kavramlara verilen cevap kelimeleri sayısında önemli bir artış söz konudur. Bu durum anahtar kavramlarla cevap kelimeleri arasındaki ağlarında artmasına neden olmuştur. Örneğin; "diaspora ve göçmen" anahtar kavramları ile "para" arasında ilişkiler ortaya çıkmıştır. Ancak diasporaların ortaya çıkmasında ekonomik nedenlerden çok etnisite ön plana çıkan bir olgudur (Yaldız, 2013). Bu anlamda bu kesme aralığında kurulan ilişkiler artmasına rağmen öğrencilerin kavram yanılgıları olduğu anlaşılmaktadır. Benzer bir durum bu kesme aralığında "göçebe", "mülteci" ve "entegrasyon" anahtar kavramı ile "ekonomi" arasında ilişkide de söz konusudur. "Göçebe ve entegrasyon" anahtar kavramları ortak noktası doğrudan "ekonomi" değildir (Keskinel ve Doğan, 2020).

Araştırmada ayrıca öğrencilerin göçle ilişkili kavramlara yönelik yanılgılarını daha ayrıntılı görmek amacıyla her bir anahtar kavrama yönelik oluşturulan cevap cümleleri analiz edilmiştir. "Diaspora ve entegrasyon" anahtar kavramlarına ilişkin öğrencilerin çoğunluğu cümle oluşturamamıştır. "Göçmen ve göçebe" anahtar kavramlarına ilişkin, diğer kavramlarla karşılaştırıldığında daha çok bilimsel bilgi ve yüzeysel bilgi içeren cümle kurulduğu görülmüştür. Bu durumunun Türk kültürünün özünde göçmenlik izleri taşımasının (Bozkurt ve Özgüzel, 2019) öğrencilerin bilişsel yapılarına yansıdığından kaynakalnabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin "mülteci ve sığınmacı" anahtar kavramlarının kullanımda ise sıklıkla kavram yanılgısına düştüğü tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda da mülteci ve sığınmacı kavramının kullanımına ilişkin yanılgılara ilişkin tespitler söz konudur (Canbaba, 2018; Çetin, vd., 2015). Bu anlamda elde edilen sonuçlar bu bulguları desteklemektedir. Uluslararası literatürde bu kavramlarının kullanımıyla ilgili bir standardın olmamasının, bu durumun nedenlerinden biri olabileceği de düşünülmektedir. Bu sonuçlara dikkate alındığında öğrencilerin göçle ilişkili kavramlara yönelik bilişsel yapılarının yeterli düzeyde olmadığı ve bilişsel yapılarında kavram yanılgıları olduğu açıktır. Bu anlamda öğrencilerin konuya ilişkin bilişsel yapılarının geliştirmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde; öğretim programlarında ve ders kitaplarında göç terminolojisine daha fazla yer verilmesinin ve öğretmenler tarafından göç olgusunun öğretimde farklı yöntemlerin uygulanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aladağ, C. & Kaya, B. (2017). Determining the views of high school studentsabout natural disasters, *Journal of International Scientific Publications,* 15, 228- 235.

Aydemir, A. & Çetin, T. (2020). Using the word association test in the examination of the cognitive structures of 7th grade, students regarding human geography concepts Çetin, T., Kılcan, B., İnel, Y. & Çepni, O (Ed.), in *New Horizons in Social Studies Education*, (pp. 359-378). Lithuania: SRA Academic Publishing.

Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests, *Journal of Biological Education, 33,* 134-141.

Bozkurt, F. & Özgüzel, S. (2019). Türklerde yaşam tarzı olarak göç olgusu 'göç yolda düzelir', *Folklor/ Edebiyat, 25* (100),815-824.

Buldur, A. D., Aladağ, C., Kaya, B. & Duran, Y. (2020). Using the word association test in geography courses as a diagnostic tool: Example of plants. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE),* 42, 1-24.

Canbaba, Z. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve, *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(8*), 26-49.*

Çetin, T., Kılcan, B., Güneş, C., & Çepni, O. (2015). Examining secondary school students' perceptions of the concepts of migration: A Qualitative study. *International Journal of Education, 7(*3), 97-120

Ercan, F., Tasdere, A., & Ercan, N., (2010). Observation of cognitive structure and conceptual changes through word associations tests, *Journal of Turkish Science Education, 7*(2), 138-154.

Göç Terimleri Sözlüğü (2020). Uluslararası Göç Örgütü (IOM), Uluslararası Göç Hukuku, Göç Terimleri Sözlüğü, (2.baskı). https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf. Erişim tarihi: 13.11.2020

Güneş, C. & Çetin, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beyin göçü kavramına ilişkin algılarının incelenmesi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, *55*(2), 928-955.

Irmak, C., Bilginer, R. ve Çetin, T. (2018). Iraklı Türkmen öğrencilerin göç kavramına yönelik düşünceleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi* 2(3),87-101.

İltica Terimleri Sözlüğü (2020). Göç ve İltica Terimleri Sözlüğü: Sık Karıştırılan Kavramlar https://avim.org.tr/tr/Bulten/GOC-VE-ILTICA-TERIMLERI-SOZLUGU-SIK-KARISTIRILAN-KAVRAMLAR adresinden erişim sağlanmıştır.

Keskinel, B. & Doğan, C. (2020). Göç, çok kültürlülük ve toplumsal uyum, *Balkan ve Yakın Doğu* Sosyal *Bilimler Dergisi*, *6*(2),51-58.

Kılıç, A. (2018). Sınır aşan göçler: Mülteci sorunu ve göç yönetimi, *Ombudsman Akademik Dergisi,* 8, 75-102.

Sezer, A. & Şanlı C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu*. Marmara Coğrafya Dergisi,* 36, 16-25.

Şanlı, C .& Sezer, A. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerin göç görsel algısı, *I. Internatıonal Academıc Research Congress*, 3-5 Kasım 2016, Antalya.

Türk, H. & Atasoy, E. (2020). Migration phenomenon in the mind of middle school 8. grade students: A metaphor analysis, *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty,* 55, 26-44.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR, 2020). Türkiye'de mülteciler ve sığınmacılar https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar adresinden erişim sağlanmıştır.

Ulusoy, E. (2017). Diaspora kavramı ve Türkiye'nin diaspora politikalarının modern teori çerçevesinde sosyo-politik bir analizi, *İnsan ve Toplum*, 7*(1),* 139-160.

Utaş, İ. & Öcal, T. (2020). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi, Schreglmann, S. (Ed.) *Güncel Bilgiler Işığında Göçmen Öğrenciler* içinde, (ss.29-69). Ankara: Iksad Publications.

Yaldız, F. (2013). Diaspora kavramı: tarihçe, gelime ve tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Aratırmaları Dergisi*, 18, 289-318.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) YÖNTEMİNİN KULLANIM DURUMUNUN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Damla CEYLAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, dmlceylan@hotmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, Bedia ÇAKIR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, bederck@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kevser ŞAHİN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,kevser.581994@gmail.com

ÖZ

Felsefe dünyayı anlamayı, keşfetmeyi ve kavramlar üzerinde derinlemesine düşünmeyi sağlar. Felsefe sadece düşünme olayı değil aynı zamanda düşüncenin söze ve eyleme dönüşmesidir. Felsefe doğrudan doğruya hayatla ilgili ve hayatın ta kendisidir. Değerler eğitimi verilirken çocukta var olan değer kavramının çocuk zihninde yeniden ve doğru şekillenmesi için felsefe önemlidir. Çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren hem felsefi düşünme yeteneğine hem de iyi değeri algısına sahiptir. Erken yaşlardan başlayarak felsefi yöntem sayesinde onlardaki empati, yardımlaşma, işbirliği, sevgi, saygı, adalet vb. değer farkındalığı hem beslenmiş hem de geliştirilmiş olur. Etik değerlere sahip bir toplumun inşası felsefenin değerler eğitimine dâhil edilmesiyle mümkündür. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde çocuklar için felsefe (p4c) eğitimini kullanım durumunun incelenmesidir. Bu amaçla, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle oluşturulan çalışmada, araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'de çalışan okul öncesi öğretmenlerinden p4c eğitimi almış 20 öğretmen ile ölçüt örneklem kullanılarak oluşturulmuştur. Bu araştırmada ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma soruları ile okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışında değerler eğitimi verilirken p4c eğitimine yer verme durumunu ve p4c eğitimini ne sıklıkla yer verildiği saptanmaya çalışılmıştır. Görüşme tekniği kullanılarak verilerin toplandığı bu çalışmada verilerin analizi için betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; elde edilen öğretmen görüşlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi verirken p4c yöntemini büyük oranda Türkçe-dil etkinliklerinde kullanmayı tercih ettikleri ve bu yöntemle çocuklarda sorgulama becerilerini geliştirdiği görüşlerine ulaşılmıştır. P4c yönteminin değerler eğitiminin inşası için etkili bir pedogoji olduğu vurgulanarak, okul öncesi öğretmenlerinin bu yöntemi daha etkili ve doğru kullanmaları adına p4c eğitiminin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, öğretmen görüşleri, çocuklar için felsefe (p4c), değerler eğitimi.

THE ANALYZE OF THE STATE OF USING PHILOSOPHY (P4C) METHOD FOR CHILDREN IN VALUES EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Philosophy provides to understand the world, explore and reflect on concepts. Philosophy is not just a matter of thinking; it is also the transformation of thought into word and action. Philosophy is related to life directly and it is life itself. Philosophy is important in order to reshape the concept of value that exists in the minds of the children in a proper way while values education is given. From early childhood, children have both the ability to think philosophically and a perception of the good value. Thanks to the philosophical method, the value awareness that the children already have such as empathy, helping each other, cooperation, love, respect, justice, etc. could be both nurtured and developed if it is started from an early age. The construction of a society with ethical values is possible by including philosophy in values education. The aim of this study is to examine the state of preschool teachers' use of philosophy methods for children (P4C) in the values education. For this purpose, the research is created by one of the qualitative research designs, which is called phenomenology. The study group is composed of using criterion sampling with twenty pre-school teachers who received P4C training and worked in Turkey during the 2020-2021 academic year. In this study, a semi-structured interview form was used as a measurement tool. With the research questions, it is tried to identify the status of whether p4c training is included and how often it is included while providing values education in the daily education processes of pre-school teachers. In this study, in which the data is collected by using the interview technique, descriptive content analysis is used to analyze the data. As a result of this research: According to the teachers' opinions it is concluded that preschool teachers mostly prefer to use the p4c method in Turkish-language activities while giving values education also, they think p4c improves questioning skills in children. Emphasizing that the P4c method is an effective pedagogy for the construction of values education, it is recommended that p4c training should be extended among pre-school teachers on behalf of to use this method more effectively and correctly.

Keywords: Preschool, teachers' views, philosophy for children (p4c), values education.

GİRİŞ

“Değer; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı niteliktir (TDK.2014). “Aynı zamanda değerler toplumca en iyi, en doğru, en faydalı ve yararlı olduğu kabul edilen kavramlardır ‘’(Silah,2005:275). Değer eğitimi ilk olarak evde başlar ve okulda devam eder. Erken çocukluk eğitiminden itibaren eğitim sisteminin en önemli görevlerinden biri değerlerimizi öğretmektir (Doğan ve Gülmez, 2014; Yel ve Aladağ, 2009). Eğitim sistemi içinde çocuklara değerleri öğretmek, çocukları toplumsal yaşama hazırlamak açısından da önemlidir. Değer kavramının nesilden nesile aktarılmasının en önemli nedeni değerlerin toplum hayatını şekillendiriyor olmasıdır. Değerleri nesilden nesile aktarmak için eğitim programları içinde yer vererek okul aracılığı ile öğretilmesi gerektiği düşüncesi yaygınlaşmıştır (Akbaba Altun, 2003; Aladağ, 2009; Yeşil ve Aydın, 2007).

Okul öncesi dönemden başlanarak değerler çocuklara kazandırılmalıdır. Kendine güvenen ve kendi kararını kendisi verebilen ideal vatandaş olabilmeleri değerlerin erken yaşta benimsenmesi ile mümkündür. Erken yaşlarda benimsenen toplum değerleri ile toplumun sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürmesi sağlanır (Ömeroğlu ve Sapsağlam, 2016). Değer ve ahlak eğitimi çocukların kendine güvenmesine, kendi kararını kendisinin verebilmesine, problemlerini kendi başına çözebilmesine katkı sağlar ve aynı zamanda yıkıcı davranışları azaltır. Okul öncesi yıllarında kazandırılan beceri ve değerler eğitimi çocuğun gelecek yaşamına yön vererek, nasıl bir birey olacağını da belirlemektedir (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015).

Matthew Lipman ve Ann Sharp 1970’li yıllarda “Çocuklar için Felsefe” yaklaşımını ortaya koymuş ve aynı ismi kullanarak bir düşünme eğitimi programı geliştirmişlerdir. Matthews (2000) felsefe için “yetişkinin gerçeğe ulaşmaya yönelik çocuksu çabasıdır” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, felsefe yapmanın tek koşulunun çocuktaki saf sorgulama arzusu olduğunu belirtmiştir. Matthew Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Felsefe (P4C) gibi bir düşünme becerileri programının amacı, çocukları filozoflara veya karar vericilere dönüştürmek değil, daha düşünceli, daha yansıtıcı, duyarlı ve makul bireyler olmalarına yardımcı olmaktır (Lipman, 1982). Bu yaklaşımın temelinde, uyarıcı nitelikte metinler, görseller, videolar kullanarak, sorular sorarak ve uygun diyalog ortamları oluşturarak çocuklardaki felsefi potansiyeli harekete geçirmek bulunmaktadır (Gregory, 2011).

Çocuklar İçin Felsefe düşünme eğitiminin temel amacı çocukların sorular sorması, yani hipotezler üretmeleri, sorulan sorular üzerinden sorgulama yapması, yani hipotezleri denemeleri ve düşüncelerini birbirleriyle özgürce paylaşmalarıdır (Soyucak, 2015) .Bu bağlamda, p4c çocuklara nasıl daha iyi öğrenecekleri ve düşünecekleri konusunda rehber olan, çocuklara farklı bakış açıları kazandıran bir düşünme eğitimi programıdır.

Fikir ve fiillerde fazileti sağlamak için değerler eğitiminde felsefeden faydalanılabileceğini söylemek mümkündür (Soyucak, 2015). Bunun yanı sıra, felsefenin çocuk tabiatı ile de bir uyum arz ettiği ifade edilmelidir. Zira çocuk soru sorma ve merak duygusu ile felsefenin sorgulama ve hakikati araştırma gayesine uygun davranmış olmaktadır (Soyucak, 2015). Felsefe ile değerler eğitiminin birleştirilmesi belli kazanımlar sağlayacaktır. Aslında geleneksel yöntemlerle verilen değerler ve ahlak eğitiminde ilkelerin doğrudan doğruya çocuğa harici bir otorite tarafından dikte edilmesi söz konudur. Ne var ki ilerleyen zamanlarda çocuğun bu ilkeleri sorgulaması

kaçınılmazdır. Hâlbuki felsefenin değerler eğitime dahil edilmesi, değerlerin ve ahlaki ilkelerin çocuklarla birlikte hem keşif hem de inşa edilmesi anlamına gelir (Soyucak, 2015). Aslında çocuk, etrafını kuşatan değerler dünyasının farkına vararak onları keşfeder. Esas itibariyle felsefe düşünce, duygu ve eylemi akla uygun, tutarlı ve anlamlı bir sentez halinde bütünleştirme konusunda yardım eder (Uygur, 2010: 24).

Bu gibi nedenlerle bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde çocuklar için felsefe (p4c) yönteminin kullanım durumunun incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma problemine cevap bulma amacı ile için nitel araştırma yönteminden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında araştırmanın veri kaynakları belirlenen olguyu yaşayan ve bunu ifade edebilecek kişilerdir. Kişilerin yaşantılarını ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır ve bu görüşmeler sırasında katılımcıların yaşantılarında farkında olmadıkları yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarır. Bu tür araştırmalarda genellenebilir ya da kesin sonuçlar ortaya çıkmayabilir. Bir olguyu daha ayrıntılı ve iyi anlamamıza yardımcı olacak yaşantıları görmemizi sağlar (Büyüköztürk, 2014).

2.1 Çalışma Grubu

Çalışmada öğretmenlerin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmadaki gözlem birimlerinin belirli bir niteliğe sahip olan kişiler, durumlar ya da olaylardan örneklemin seçilmesidir (Büyüköztürk, 2014). 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'de çalışan okul öncesi öğretmenlerinden p4c eğitimi almış 20 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 18'i kadın 2si erkek olduğu, yaşlarının 20-40 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 'Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır.

> Bu form araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulmuştur. Literatür araştırması sonucunda hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğinin sağlanması için alanında uzman 3 kişiye sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenleme yapılan bu formun pilot uygulaması 5 öğretmen ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında form son olarak düzenlenmiş ve nihai form olarak uygulamaya geçilmiştir. Form okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışında değerler eğitimi verilirken p4c eğitimine yer verme durumunu ve p4c eğitimine ne sıklıkla yer verildiğine ilişkin görüşlerini içiren toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Formdaki bazı sorular şu şekildedir;
>
> Değerler eğitiminde p4c yöntemi kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
>
> Değerler eğitimi verirken hangi etkinliklerde p4c kullanıyorsunuz?
>
> p4c ile verilen değerler eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin analizi

Veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), içerik analizini'' verilerin derinlemesine incelenmesi ve verileri belirli kavram ve temalara ayırmak ''olarak tanımlamışlardır. İçerik analizinde birbiri ile ilişkili temalar aynı başlık altında toplanıp yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlerin verdikleri cevapların içerikleri belirlenmiş ve kodlanmıştır. Kodlanan bu içeriklerde benzer olan kodlamalar aynı kod altında toplanmış, ortak temalar belirlenmiş ve temalara uygun tablolar oluşturulmuştur. Aynen alıntıların aktarılmasında katılımcılara verilen kodlamalar (Ö.1 – Ö.4) kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü ve uzman teyidi stratejilerinden yararlanılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin güvenirliğinin belirlenmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik analizi formülünden yararlanılmıştır. Görüş birliği oranını hesaplamak için "Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100" formülünü kullanmış ve öğretmenlere yönelik analizlerde % 80 oranında görüş birliğine varmışlardır. Bu oran araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Tablo 1. Öğretmenlerin P4c Yöntemi Hakkında Düşüncelerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
P4c Yöntemi	Düşünme Becerisi	11
	Sorgulama	5
	Bakış Açısı	4

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin p4c yöntemi hakkında düşünceleri (11/20) düşünce becerisinin geliştiği yöndedir. Bazı öğretmenler (5/20) p4c yöntemi ile çocuklarda sorgulama yapmayı sağladığını belirtirken bir kısım öğretmen ise (4/20) çocukların bakış açısını geliştirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin p4c yöntemi hakkındaki düşüncelerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ö1: *"Uygulamalarımdan sonra sokratik düşünme becerisi kazanmaya başladığını gözlemledim*."

Ö3: "*Çocukların kavramları derinlemesine düşünmesi, fikirlerini açıkça ifade edebilmesi ve düşünce üzerine düşünce oluşturabilmesi için önemli olduğunu düşünüyorum*."

Ö5: "*Üniversitede bir dönem ders almıştım ve çocuklarda çok yönlü düşünmeyi sağladığını düşünüyorum."*

Ö7 : "*Erken çocuklukta eleştirel düşünmenin çocuklara kazandırılması için en etkili yöntem diyebilirim."*

Ö8: *"Okul öncesi eğitimden başlanarak uygulanabilirliği olan bir düşünme eğitim sistemidir. P4c ile aslında birçok kişinin başarısız olduğu ya da anlamadığı felsefenin temelleri atılmaktadır. Çocuklarda çok yönlü düşünmeyi sağlayan, olaylara eleştirel gözle bakan ve aslında tek bir doğrunun olmadığını anlatan bir yöntemdir."*

Ö13: *"Düşünmeye teşvik ettiği için başucu kitapçığı diyebilirim."*

Ö14: "*Yaratıcı, eleştirel, özenli ve işbirliğine dayalı düşünmeyi geliştirdiğini düşünüyorum."*

Ö17: "*Çocuklarda soru sorma ve düşünme becerisi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum."*

Ö18*: "Yeni öğrenmeye çalışıyorum ama çocuklar üzerinde kitap soruşturması yaparak çok güzel sonuçlar alınabildiğini gözlemledim*."

Ö19: *"Çocukların sorgulayarak öğrenmesine ve bilgiyi özümseyerek öğrenmesine destek oluyor."*

Ö6: "*Çocukların olayları sorgulayarak farklı düşünceler geliştirmesini sağlayan bir yöntem."*

Ö12*:"Çocuklar için açılan faklı bir pencere bakış açılarını geliştiriyor."*

Ö15: "*Çocuklar için en önemli olan soru sorma, sorgulama yeteneğini geliştirmek için etkili bir yöntem."*

Tablo 2. Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde P4c Yöntemi Kullanımına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Değerler eğitiminde p4c	Faydalı	9
	İçselleştirme	7
	Somutlaştırma	4

Tablo 2.'ye göre öğretmenlerin değerler eğitiminde p4c yöntemini kullanımına dair görüşleri şu şekildedir. Öğretmenlerin bazıları (9/20) değerler eğitiminde p4c yönteminin kullanımını farklı sebeplerle faydalı bulmuştur. Bazı öğretmenler (7/20) ise değerler eğitiminde içselleştirmesini sağladığını belirtmiştir. Bir kısım öğretmen (4/20) ise değerler eğitimin de soyut olan kavramları somutlaştırdığı görüşünü sunmuştur.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde p4c yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ö3: *"P4c'nin değerlerim inşası ve içselleştirilmesi için en etkili pedagoji olduğunu düşünüyorum"*

Ö7: "*Değerlerin içselleştirilmesi adına önemli buluyorum."*

Ö12: *"Değerler eğitimde p4c yöntemi uygulanarak ele alınan kavrama dair sorun üzerinden sorular sorularak çocuğun içselleştirerek öğrenmesini sağlar."*

Ö15: *"Değerler eğitimde faydalı bir yöntem olduğunu düşünüyorum."*

Ö16 *"Değerlerin daha iyi anlaşılması ve çok yönlü bakış açısı kazanması adına faydalı buluyorum."*

Ö19: *"Soyut olan değerlerimizi somutlaştırarak çocuklara aktarmamızın en etkili yolu ayrıca kalıcı bilgiler de sağlar."*

Tablo 3. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Verirken Hangi Etkinliklerde P4c Yöntemi Kullanımına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Türkçe- Dil Etkinliği	Hikâye Okuma	8
	Hikâyede soru-cevap	4
Drama	Canlandırma	2
	Dramatizasyon	2
Scamper	Beyin Fırtınası	4

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin (8/20) p4c yönteminde hikâye okumayı, öğretmenlerin (1/20) hikâye oluşturmayı, öğretmenlerin (3/20) hikâyede soru-cevap kullanımını, öğretmenlerin (2/20) canlandırma tekniğini,

öğretmenlerin (2/20) dramatizasyon çalışmasını, öğretmenlerin (4/20) Beyin fırtınası yöntemi ile p4c eğitimini birleştirerek değerlerin kazanılacağı görüşünü önermektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi verirken p4c eğitimi ile kullandıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö3: "*Hikâyeyi anlatıyorum sonrasında vermek istediğim kavrama yönelik soruşturmamı yapıyorum."*
Ö5: "*Kitap karakterlerinin canlandırılması. Hikâye sırası ve sonrasında soru yanıt etkinliklerinde kullanıyorum."*
Ö8: *"Soru sorarak düşünmelerini sağlıyor, fikirlerini alıyorum."*
Ö14: "*En fazla kullandığım etkinlik Türkçe -Dil etkinliği. Hikâye anlattıktan sonra çocuklarla yaptığımız beyin fırtınasında p4c eğitimini kullanıyorum*."
Ö20: "*Hemen hemen her etkinlikte kullanıma uygun. Özellikle etkileşimli okuma çalışmalarında, drama ve dramatizasyon çalışmalarında, video izleme çalışmalarında sık sık kullandığım bir yöntemdir."*

Tablo 4. Öğretmenlerin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirme Çalışmalarında P4c Yönelik Sorularına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Soru tarzı	Açık uçlu	8
	5N1K	5
	Fikir	7

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin (8/20) uygulanan etkinliklerde değerlendirme çalışmaları yapılırken p4c yöntemine ilişkin sorular sorarken açık uçlu sorulardan, öğretmenlerin (5/20) 5N1K sorularından yararlandığı, öğretmenlerin (7/20) öğrencilerin fikirlerini alarak değerlerin kazanılacağı görüşünü belirtmiştir.
Öğretmenlerin değerler eğitimi verilirken uyguladıkları etkinliklerin değerlendirme çalışmalarında p4c yöntemine yönelik sordukları soruların tarzlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö3: "Açık ve kapalı uçlu sorular hazırlıyorum."
Ö7: "Sence ile başlayan sorular sorarak öğrencilerin fikirlerini belirtmelerini sağlıyorum."
Ö12: "Açık uçlu ve çocukların yaşantıları ile bağdaşım kurabileceği sorular soruyorum."
Ö16:" Ne, neden, nasıl, ne zaman, kim sorularının cevabı olan 5N 1K sorularını yöneltiyorum."
Ö18: "Sorgulaması ve fikir ürkütmesi gereken sorular soruyorum."
Ö20: "Yapılan soruşturmaları özetleyen nitelikte duygu ve düşüncelerini toplamalarına imkân sağlayan soruları tercih ediyorum. Bir süre sonra çocuklar kendi değerlendirmelerini kendileri yapmaya başlıyorlar."

Tablo 5. Öğretmenlerin P4c İle Verilen Değerler Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri

Temalar	kodlar	f
Öneri		
	Tanıtım	3
	Eğitim	9
	Proje	6
	Etkinlik havuzu	2

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin (3/20) p4c yönteminin tanınması görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin (7/20) okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim kursları ile bu eğitimin verilmesi görüşünü belirtirken öğretmenlerin bir kısmı da (20/2) lisans eğitiminde tüm öğretmenlere bu yöntemin ders programı olarak verilmesi gerektiğine dair görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bazıları (20/6) *p4c temelli projeler yaygınlaştırılması gerektiğini belirtirken bazıları (20/2) bu yöntemi kapsayan etkinlik havuzlarının oluşturulması gerektiği görüşünü önermektedir.*

*Ö*ğretmenlerin p4c ile verilen değerler eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler yöntemine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö1: *''bu yöntemin tüm öğretmenlere tanıtılmasını öneriyorum.''*
Ö5: '' bu yöntemin eğitimi hizmet içi kurslar ile tüm okul öncesi öğretmenlerine verilmelidir .''
Ö17:*'' üniversitelerin öğretmen yetiştiren tüm alanlarında ders programına konulması gerektiğini düşünüyorum.''*
Ö19: ''patik gibi p4c temelli projelerin tüm ülkede yaygınlaştırılmasını temenni ediyorum. ''
Ö13: ''bu yöntemi kapsayıcı etkinlik havuzları oluşturulmalıdır. ''

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, bir önceki bölümde sunulan bulgular doğrultusunda ulaşılan araştırma sonuçları tartışılmış ve benzer konularda yapılacak olan çalışmalar için çeşitli öneriler getirilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin p4c yöntemi ile çocuklarda sorgulama ve düşünme becerisinin geliştiği çocuklarda farklı bir bakış açısı sağladığı görüşüne ulaşılmıştır.
- Değerler eğitiminde p4c yönteminin kullanımının faydalı olduğu soyut olan kavramları somutlaştırdığı ve çocukların değerleri içselleştirdiği görüşlerine ulaşılmıştır.
- Değerler eğitimi verilirken p4c yöntemi sıklıkla Türkçe-dil etkinliğinde kullanılarak değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı görüşüne ulaşılmıştır.
- Değerler eğitimi verilirken uygulanan etkinlik sonrası değerlendirme çalışmalarında sıklıkla açık uçlu sorular 5N1K soruları ve fikirlerini beyan edici sorulara yer verildiği görüşüne ulaşılmıştır.
- Değerler eğitimi verilirken kullanılan p4c yönteminin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, p4c yönteminin kullanıldığı projelerin yaygınlaştırılması görüşüne ulaşılmıştır.
  Çocukların felsefi düşünmeyi öğrenmeleri için de meraklı oldukları, hayal güçlerinin geniş olduğu, sorgulama özelliklerinin olduğu erken yaşlarda felsefeyle tanıştırılmalıdırlar. Özkan (2020)

Çocuklarla felsefe çalışmalarının temel amacı çocukların sağlıklı bir şekilde düşünmelerine ve düşündüklerini doğru bir biçimde dile getirmelerine yardımcı olmaktır. Bu konuda yapılmış olan araştırma sonuçları, felsefe çalışmalarının okul öncesi çocukları dil ve bilişsel gelişim alanında (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Gasparatou & Kampeza, 2012; Karadağ ve Demirtaş, 2018); sosyal duygusal gelişlim alanında (Burroughs ve Tunçdemir, 2017) desteklediğini göstermiştir.

Wartenberg (2018)'in "Her çocuğu filozof yapmadıkça eğitim ideallerine ulaşamayacaktır." Sözü dikkate alındığında eleştirel düşünebilen çocukların yetişmesinde erken yaşlarda felsefi bakış açısıyla tanışmanın önemi büyüktür. Çocukları felsefi bakış açısıyla tanıştıracak yetişkinlerin bunun doğru yolunu bilmeleri gerekmektedir.

Felsefe çocuklara, sıradan ama şaşırtıcı kavramları keşfetme, düşüncelerini geliştirme, dünyayı daha anlamlı hale getirme ve bu dünyada kendileri için neye değer verileceğini keşfetme şansı sunmaktadır. Özkan, B. (2020).

Çocuklar için felsefe, çocuklara değerleri dikte etmek yerine, etik sorgulama yoluyla düşünce, duygu ve hareket alışkanlıklarını düzeltme sağlayarak kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çocuklar için felsefe, değerler eğitimi için temel olan empati ve toplum yanlısı davranışın geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Institute for the Advancement of Philosophy for Children).

Felsefe ve değer ilişkisini ele alan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Hâlihazırda literatürde bulunan bu araştırmalarda felsefenin değerler üzerinde etkisi olduğu görülmüş fakat okulöncesi eğitim alanında değerler eğitimi verilirken p4c yönteminin kullanılmasına ilişkin herhangi bir çalışma ile literatürde karşılaşılmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Düşünme eğitimine çok küçük yaşlarda başlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, p4c okul öncesi eğitim programına dâhil edilebilir.
- Okul öncesi öğretmenliği başta olmak üzere tüm öğretmenlik lisans programlarında "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi" dersi seçmeli ya da zorunlu ders olarak verilebilir ve öğretmen adaylarına konuya ilişkin uygulamalar yapabilecekleri imkânlar sağlanabilir.
- Düşünme eğitimi uygulamalarını yürütmek eğitim ve uzmanlık gerektirdiğinden, p4c uygulayacak öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili eğitimlerinin ve deneyimlerinin olması gereklidir. Bu bağlamda, MEB'e bağlı okullarda çalışan öğretmenlere ve üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde görev yapan akademisyenlere Çocuklar İçin Felsefe ve düşünme eğitimine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- Üniversitelerin bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Merkezleri kurulabilir.

- Çocukların üst düzey düşünme becerilerini kullandığı bu araştırma p4c eğitim uzmanları, felsefe öğretmenleri ve yaratıcı drama liderlerinin bir arada bulunduğu bir çalıştayla daha fazla çocukla çalışılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Böyle bir çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulabilir.
- Değerler gibi soyut kavramlarda p4c yöntemi kullanılarak somutlaştırma ve içselleştirme sağlanabilir.
- Ülkemizde, okul öncesi dönemde değerler eğitiminde p4c kullanılmasına yönelik çalışma yapılmadığından konuya ilişkin nitel ve nicel araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(81), 18.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Burroughs, M. D.,& Tuncdemir, T. B. A. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. Journal of Philosophy in Schools, 4(1), 73-100.

Büyüköztürk, Ş., & Kılıç Çakmak, E., &Akgün Ö. E., & Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çiftçi, T. (2017). Coğrafya da Değer Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., Gülenç, K. (2018). Levels of The Questions Formulated byPreschool Children During the Philosophical Inquiry Process and The Qualities of Their Answers: Philosophywith Children, International Online Journal of Educational Sciences, 10(2), 277-294

Doğan, M. ve Gülmez Ç. (2014). Sabır ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 42, 265-279

Gasparatou R. & Kampeza M. (2012). Introducing philosophy for children (P4C) in kindergarten in Greece. Analytic Teaching & Philosophical Praxis, 33 (1), 72-82.

Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A mendham dialogue. Jornoul of Philsophy of Education, 45(2), 199-219.

Karadağ F. & Demirtaş Yıldız V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği, Eğitim ve Bilim, 43 (195), 19-40. DOI: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268

Karadağ, F. & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği. Eğitim VeBilim, 43(195), 19-40.

Lipman, M. (1982). Philosophy for children. Thinking: The Journal of Philosophy For Children,3(3/4), 35-44.

Matthews, G. B. (2000). Çocukluk felsefesi. (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.

Miles, M.B and Huberman, A.M. (1994). Qualitative dataanalysis, Thousand Oaks, CA: Sage

Ömeroğlu, E. ve Sapsağlam, Ö. (2016). Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi. Ankara. Pegem Akademi.

Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 4(1), 49-61.

Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. International Journal of Eurasia Social Sciences, 6(21), 244-264.

Soyucak ,R.(2015).Özne 22. Kitap - Bahar 2015: *Nermi Uygur*

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe, Türk Dili, 562-568.

TDK (Türk Dil Kurumu) (1988). Türkçe sözlük (Cilt II). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Uygur, Nermi (2010) *Felsefenin Çağrısı*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Yel, S. ve Aladağ, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. TSA Dergisi, 11(2), 65-84.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİ VE ÖĞRENCİ KAVRAMLARI İLE İLGİLİ ALGILARI

Duygu DÖNMEZ DEMİR
Milli Eğitim Bakanlığı, Duygu-dnmz@hotmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Ümit ÇELEN
Amasya Üniversitesi, umitcelenyahoo.com

ÖZET

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforlarının doküman analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma türlerinden bir varlığın yer ve zamana göre yorumlandığı durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu konu ile ilgili literatür taraması sonucu ulaşılan ve belirli kriterlere göre çalışmaya dahil edilen 5 araştırma oluşturmaktadır. Çalışmada "Sınıf öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları nelerdir?" sorusu ve "Özel eğitim öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları nelerdir? sorusu olmak üzere iki soruya cevap aranmıştır. Veri analizinde ele alınan çalışmalara araştırma soruları doğrultusunda içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sorularına göre ulaşılan veriler ortak bir şekilde kategorize edilerek tablolaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili toplam 49 farklı metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar toplam 5 farklı kategori altında toplanmıştır. En fazla metafor toplam 20 farklı metafor ile "Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Öğretmen" kategorisinde üretilmiştir. En çok kişinin (42 kişi) yer aldığı kategori "Enerji ve Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen" kategorisi iken yine katılımcılar tarafından en çok tekrar eden metafor (15 kişi) da bu kategorideki "mum/pil" olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri kendilerini enerji ve bilgi kaynağı, yetiştirici ve geliştirici, yol gösterici ve yönlendirici, bakıcı ve ebeveyn ile sabır örneği olarak görmektedirler. Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri ve özel eğitim öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili metaforları konusunda literatüre daha fazla katkı sağlanması sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim, Meslek Algısı, Öğrenci.

TEACHERS 'PERCEPTIONS ABOUT THEIR PROFESSIONS AND STUDENT CONCEPTS

Duygu DÖNMEZ DEMİR
Ministry of National Education, Duygu-dnmz@hotmail.com

Asst. Prof. Dr.Ümit ÇELEN
Amasya Universty,umitcelenyahoo.com

ABSTRACT

In this research, it is aimed to examine the metaphors of classroom teachers and special education teachers towards teaching profession concepts and students with document analysis. The study was designed with case study in which one of the qualitative research types is interpreted according to place and time. Working group of the research, the study consists of 5 researches which were reached as a result of literature review and included in the study according to certain criteria. In the study, answers to question-"What are the metaphorical perceptions of classroom teachers towards vocational concepts and students?" and "What are the metaphorical perceptions of special education teachers towards vocational concepts and students?"- were sought. Content analysis was applied to the studies in the data analysis in line with the research questions. The data reached according to the research questions were categorized and tabulated in a common figure. According to the research findings, 49 different metaphors related to the professions of classroom teachers. The metaphors obtained were collected under 5 different categories. Most metaphors are produced in the category which is "Teacher as a Trainer and Developer" with a total of 20 different metaphors. The category with the highest number of people (42 people) was "Teacher as a Source of Energy and Knowledge". In addition the most repeated metaphor (15 people) by participants was "mum/pil" in this category. According to the results of the research, classroom teachers see themselves as, source of energy and knowledge, grower and developer, directive and router, Example of patience with caregiver and parent. In the study, it was concluded that more contribution should be made to the literature on the metaphors of class and special education teachers regarding their students and professions.

Keywords: Metaphor, Elementary Education, Special Education, Vocational Perception, Student.

1. GİRİŞ

İnsanların toplum içinde çağdaş bir şekilde yaşayabilmeleri için eğitime ihtiyaçları vardır. Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir (Fidan,2012). Eğitim işini üstlenen kişinin ismi uğraş alanlarına göre usta, öğretmen, gibi şekillerde farklılık gösterse de yapılan iş aynıdır. Okullarda eğitim işini üstlenen kişiler de Ekiz ve Koçyiğit'in (2013) eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak gördüğü öğretmenlerdir.

Öğretmenlikle ilgili birçok tanımlama vardır.1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" şeklinde ifade edilmiştir(www.meb.gov.tr).Şişman (2007) da öğretmenliğin özel uzmanlık bilgisi ve becerisigerektiren bir meslek olduğunu belirtmiştir. Yine Budak ve Kula (2017) öğretmenlik kavramıiçin"Ülkenin kalkınmasında, nitelikli insanların yetiştirilmesinde,toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerinsosyalleştirilmesinde ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültüreldeğerlerinin yeni nesillere aktarılmasında temel önemde bir meslektir." şeklinde tanımlama yapmışlardır. Öğretmenlikle ilgili tanımlara bakıldığında ortak sonuç öğretmenliğin bir meslek olduğudur. Öğretmenlik mesleği öğrencilerin hayatında kalıcı izler bırakarak ilerleyen ve oldukça özveri isteyen bir meslektir. Bu derin izlerde temel atan kişiler ise sınıf öğretmenleridir.

Sınıf öğretmenliği diğer öğretmenlik branşlarına göre aynı öğrencilerle daha fazla vakit geçirir. Ağırman'ın (2016)sınıf öğretmenini;çoğu öğrencinin hayatında profesyonel anlamda ilk öğreteni, yalnızca akademik değil bedensel ve ruhsal gelişimi ile de yakından ilgilenen kişi olarak görmesi sınıf öğretmenliğinin görevlerinin yalnızca akademik eğitim vermek olmadığını vurgulamaktadır. Yine Tulunay Ateş'in (2016) araştırmasında, öğrencilerin öğretmenin bilgi veren özelliğinin yanında onları seven, koruyan ve onları besleyici bir yanının olduğu sonucu da Ağırman'ın (2016) açıklamasıyla uyuşmaktadır.Sınıf öğretmenleri öğrencileri için bir modeldir. Öğrencilerin okul içinde, ailede ve toplumda yaptıkları davranışlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin davranışlarını görebilirsiniz. Dolayısıyla özellikle sınıf öğretmenleri örtük ya da açık bir şekilde bireylerin yaşantılarını doğrudan etkilemekte ve yönlendirmektedirler. Bu bağlamda “meslek olarak sınıf öğretmenliği” algısı bireylerce farklılık göstermektedir(Çelik ve Aslan Çelik , 2017).

Sınıf öğretmenliğini kadar farklı bir değere sahip olan bir diğer öğretmenlik de özel eğitim öğretmenliğidir.Özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren bu öğretmenlere özel eğitim öğretmenleri denir. Özel eğitim, genel olarak bireyin engel türü ve derecesine göre özel eğitimsel ihtiyaçlarının normal eğitim veren okul ve sınıflarda karşılanamadığı durumlarda tercih edilmektedir (Erim ve Caferoğlu, 2012). Özel eğitimin amaçlarından en önemlisi, özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğu kadar bağımsız yaşamalarını sağlamaktır (Koçak, 2018). Özel gereksinimli bireyler terimi 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de özel eğitim gerektiren birey başlığı altında yer almakta ve “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi” şeklinde tanımlanmaktadır (Yaralı, 2015). Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerine karşı sadece öğretmenlik tanımı içerisindeki eğitim verme işini

üstlenmezler. Çünkü özel gereksinimli öğrencilerin bundan fazlasına ihtiyacı vardır. Bu nedenler özel eğitim öğretmenleri mesleklerini ve öğrencilerini farklı görme potansiyeli en yüksek öğretmenlerden biridir.

Sınıf ile özel eğitim öğretmenlerininmesleklerini ve öğrencilerini nasıl anlamlandırdıklarını saptamak için Cerit'in (2008) "... insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak..." tanımladığı metafor kullanılabilir. Ekiz ve Koçyiğit'in (2013) metafor için, yorumlamaya dayalı bir iletişim aracı tanımı ve metafor sonucu elde edilen verilerin de farklı bakış açılarına ve analize imkan vermesi öğretmenlerin mesleklerini nasıl imgelediklerini ortaya koymaya yardımcı olacaktır.

Literatürde metafor ile ilgili eğitim alanında birçok çalışma vardır(Aydın ve Pehlivan, 2010; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013;Koç, 2014;Işık, 2014; Uçuş, 2016; Açar, Kaya ve Güneş, 2017; Budak, Kula, 2017; Çelik, Aslan Çelik, 2017; Yener, Atalay, 2018). Saban (2008)ilkokul birinci kademe öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul ile ilgili metaforlarını ortaya çıkarmak için “Okul ... gibidir, çünkü ...” ifadesini katılımcılardan tamamlamasını istediği çalışma metaforun uygulama biçimini de ortaya koyacak örnektedir.Yine Ertürk (2017), 80 ilkokul öğrencisi ile yaptığı araştırmada metaforun öğrencilerin öğretmeni nasıl algıladığını ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır.Bu sonuç metaforun iç dünyayı ortaya koyma aracı olduğunu göstermiştir.

Literatürde de sıkça kullanılan metaforlar Patton'ın (2018) da belirttiği gibi bulguları karşıya geçirmenin kuvvetli ve zeki bir yoludur ve iyi bir metaforla tek ibare ile çok anlam belirtilebilir.Bu sebeple araştırmacılar metaforu hemen her alanda kullanabilir. Yapılan araştırmalar genellikle uygulama üzerine yapılmış farklı değişkenlerle farklı sonuçlar doğuran çalışmalardır. Bu araştırma ise eğitim alanında sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini ve öğrencilerinin nasıl gördüklerini ortaya koyacak birden fazla farklı araştırmayı bir araya getirerek araştırmacıların ortak bulgu ve sonuca ulaşmasını kolaylaştıracağından önemlidir. Yine literatür taraması esnasındaki araştırmalar incelendiğinde metaforla ilgili çok araştırma olmasına karşın sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerine ve öğrencilerine ilişkin metafor algıları ile ilgili çalışmalar çok sınırlıdır. Daha çok sınıf öğretmeni adaylarını örneklem olarak alan çalışmalar vardır. Bu çalışma araştırmacılara literatürdeki eksiklikleri göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların incelenerek bu algıların neler olduğunun belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları nelerdir?

2. Özel eğitim öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin meslek kavramlarınave öğrencilerine yönelik metaforik algılarının derinlemesine betimlenmesi ve yorumlanmasını amaçladığı için(Balcı, 2018; Sönmez, Alacapınar, 2017) nitel bir araştırmadır. Araştırma amacınınBüyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel'in(2018) tanımlaması ile örtüştüğü, nitel araştırma türlerinden bir varlığın yer ve zamana göre yorumlandığı durum çalışması ile desenlenmiştir. Bu doğrultuda yöntem olarak Yıldız'ın (2016) ulaşılan belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi şeklinde ifadelendirdiği doküman analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2010-2019 arasında Türkiye'de yapılmış sınıf ile özel eğitimöğretmenlerinin meslekleri ile öğrencilerine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkaran çalışmalar oluşturmaktadır.Araştırmanın çalışma grubu eldeedilirken seçkisiz olmayanörnekleme yöntemlerindenYıldırım ve Şimşek'in (2018) belirttiği gibi tam olarak nitel araştırma geleneği doğrultusunda oluşan amaçsal örnekleme yöntemi içinde yer alan ve önceden karar verilen belli ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda seçilen 5 araştırma çalışma grubuna alınmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu İçin Seçilen Araştırmalar

Araştırma Yılı	Araştırma Adı	Araştırmacılar
2012	Sınıf Öğretmenlerinin "Öğretmen" Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi	Durmuş Ekiz Zehra Koçyiğit
2013	Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin "*Öğretmen*" Kavramı ile İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi	Serkan Aslan

Tablo 1' in devamı

2013	Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Birbirlerine Yönelik Metaforik Algıları	Erkin Asaman
2017	Özel Gereksinimli Bireyler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Metafor Çalışması	Davut Açar Gülçin Kaya Gökhan Güneş
2019	Fen Bilimleri Öğretmenleri ve Fen Bilimleri Öğretmen Adayları ile Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenci, Öğrenme, Öğretme ve Öğretmen Kavramlarına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Karşılaştırılması	Muhammed Pekbalcı

Çalışma grubu olarak incelenen araştırmalara ait betimsel istatistikler Tablo 1' de verilmiştir.Tablo 1'de gösterilen bu araştırmalar 2012 , 2013, 2017 ve 2019 yılında gerçekleştirilen sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin meslekleri ve öğrencileri ile ilgili metaforik algıları konularını içeren araştırmalardır.

3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Ulusal düzeyde, ilgilendiği alanda gerçekleştirilmiş araştırmalara ulaşmak isteyen bir araştırmacının ilk aşamada başvurduğu kaynaklar genellikle lisansüstü tezler, yayımlanmış makaleler ve konferans/kongrelerde sunulan tam metin bildiriler olarak sıralanabilir(Küçük, Aycan, 2014). Bu doğrultuda araştırma verilerine ulaşmak için "metafor", "sınıf öğretmenliği", "özel eğitim" ,"meslek algısı" ve "öğrenci"olarak belirlenen anahtar kelimeler kapsamında 2012-2019 tarihleri aralığında olacak şekilde literatür taraması yapılmıştır. Ulaşılan araştırmalar incelenerek araştırmaya dahil edilecekler belirlenmiştir.

Verilerin analizinde ise doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi Sönmez veAlacapınar'ın(2017) belirttiği gibi yazılı ve görsel materyallerin bir araya getirilerek incelenmesidir. Ele alınan çalışmalara araştırma soruları doğrultusunda içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sorularına göre ulaşılan veriler ortak bir şekilde kategorize edilerek tablolaştırılmıştır. Nitel verilerin sayısallaştırılmasında sıklıktan yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerineyönelik metaforik algılarını doküman analizi ile incelemeyi amaçlayan bu araştırma ile ilgili ulaşılan bulgular ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur. Araştırmaya dahil edilen araştırmaların verileri problemlerin sırasına göre tablolaştırılarak verilmiştir.

4.1. Sınıf öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları nelerdir?

Tablo 2. Kategori Tablosu

Kategori Adı	Metafor Sayısı	Yüzde (%)
Yetiştirici ve Geliştirici Biri Olarak Öğretmen	20	40,82
Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen	12	24,49
Enerji ve Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen	11	22,45
Bakıcı ve Ebeveyn Olarak Öğretmen	3	6,12
Sabır Örneği Olarak Öğretmen	3	6,12
Toplam	**49**	**100,00**

Tablo 2 incelendiğinde problemler kapsamında araştırmaya dahil edilen araştırmaların 5 farklı kategori altında toplanmış olduğu görülmektedir.Kategorilere göre üretilen farklı metafor sayıları verilmiştir. 20 farklı metafor sayısının oluşturduğu % 40,8 ile "Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Öğretmen" kategorisi en yüksek orana sahiptir. 3'er farklı metafor sayısı ve % 6,1'lik oranları ile en az ve birbirleriyle eşit orana sahip olan kategoriler ise "Bakıcı ve Ebeveyn Olarak Öğretmen" ile "Sabır Örneği Olarak Öğretmen" olmuştur. Toplam 49 tane farklı metafor üretilmiştir.

Tablo 3. Enerji ve Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen

Benzetilen Nesne	f	%
Güneş	13	31,0
Mum/Pil	15	35,7
0 Rh^+ Kan Grubu	1	2,4
Bilgisayar	1	2,4
Bir Su Kuyusu/Su	2	4,8
Kaynak	2	4,8
Oksijen	1	2,4
Doğa/Ağaç	3	7,1
Kitap	2	4,8
Çınar	1	2,4
Karınca	1	2,4
Toplam	**42**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde "Enerji ve Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen" kategorisinde 11 tane farklı metafor oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlardan en çok tekrar edeni 15 kişi ve% 35,7 ile en yüksek orana sahip olan "mum/pil" metaforudur. "0rh^+ kan grubu, bilgisayar, oksijen, çınar ve karınca" metaforları ise 1'er frekans değerleri ve %2,4' lük oranları ile en az tercih edilen metafor olmuştur. Bu kategori ile ilgili öğretmenlerin kurduğu bazı metaforlar aşağıda sıralanmıştır.

Güneş ile ilgili metaforlar:

"Öğretmen güneşe benzer, çünkü Güneş ışığıyla Dünya'yı aydınlatır. Öğretmenler de bilgileri sayesinde öğrencileri aydınlatır(Aslan, 2013)."

"*İnsanları aydınlatır ve ısıtır* (Pekbalcı, 2019)."

Mum ile ilgili metaforlar:

"*Öğretmen muma benzer, çünkü mum gibi etrafına ışık saçar, bilgi verir* (Aslan, 2013)."

"Çevresine ışık verir ve kendi erir(Pekbalcı, 2019)."

0 rh^+ kan grubu ile ilgili metafor:

"*Öğretmen karşılık beklemeden veren, genel verici kan grubudur* (Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

Bilgisayar ile ilgili metafor:

"*Öğretmen çocuk gözünde her şeyi bildiği ve her soruya cevap vermesi gerektiği için bilgisayar gibidir* (Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

Su kuyusu ile ilgili metaforlar:

Zaman içinde sürekli kendini tamamlamalı aynı zamanda çevresini sulamaya devam etmelidir (Pekbalcı, 2019)."

"*Öğretmen suya benzer, çünkü ağaç nasıl suyla yetişirse, öğrenci de öğretmenin verdiği bilgiyle büyür, gelişir* (Aslan, 2013)."

Kaynak ile ilgili metafor:

"*Her türlü bilgiye ulaşmak mümkündür* (Pekbalcı, 2019)."

Oksijen ile ilgili metafor:

"*Öğretmensiz bir toplum solmaya mahkumdur*(Pekbalcı, 2019)."

Doğa/ Ağaç ile ilgili metaforlar:

"Doğada her isteyen istediğini bulur, doğa tüm canlılara yaşam ve mutluluk sunar (Pekbalcı, 2019)."

"*Öğretmen ağaca benzer, çünkü ağaçlar oksijen sağlayarak tabiatın korunmasını sağlar, öğretmen de bilgisiyle toplumun korunmasını sağlar* (Aslan, 2013).

Kitap ile ilgili alıntı:

"İçinde bilgi hazinelerini saklar (Pekbalcı, 2019)."

Çınar ile ilgili alıntı:

"*Öğretmen çınara benzer, çünkü çınar ağaçların en ulusudur, öğretmen de uludur. Bilgisiyle davranışlarıyla etrafında adından bahsettirir* (Aslan, 2013)."

Karınca ile ilgili alıntı:

"*Öğretmen karıncaya benzer, çünkü karınca durmadan çalışır, küçük küçük besinlerden yığınlar oluşturur. Öğretmen de bilgileri azar azar vererek bir yığın oluşturur* (Aslan, 2013)."

Tablo 4. Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Öğretmen

Benzetilen Nesne	f	%
Bahçivan	10	25,6
Bina Ustası	1	2,6
Aşçı	3	7,7
İnsan Mühendisi/Mühendis	2	5,1
Heykeltraş	3	7,7
Sarraf	2	5,1
Çiftçi	1	2,6
Vicdan	1	2,6
Ressam	2	5,1
Çiçek	1	2,6
Sanatkar	1	2,6
Sanatçı	2	5,1
Ebru Sanatçısı	1	2,6
Gökkuşağı	1	2,6
Marangoz	1	2,6
Mısır Patlatması	1	2,6
Mimar	1	2,6
Şeker	1	2,6
Tiyatro Oyuncusu/Oyuncu	2	5,1
Toprak	2	5,1
Toplam	**39**	**100,00**

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar tarafından "Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Öğretmen" kategorisinde toplam 20 farklı metafor üretildiği görülmektedir. "Bahçıvan" %25,6 lık oranı ile 10 sınıf öğretmeninin ortak olarak söylediği en çok tekrar eden metafordur."Bina ustası, çiftçi, vicdan, çiçek, sanatkar, ebru sanatçısı, gökkuşağı, marangoz, mısır patlatması, mimar, şeker" metaforları ise % 2,6'lık dilimleriyle her biri 1'er öğretmen tarafından oluşturulan metaforlardır. Bu kategori ile ilgili öğretmenlerin kurduğu bazı metaforlar aşağıda sıralanmıştır.

Bahçıvan ile ilgili metaforlar:

"*Öğretmen bahçıvandır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını budar. Her olumsuz davranışın yok oluşu öğrencileri güzelleştirir. Öğrencilerin yetenekleri topraktır. Bu yeteneği geliştirme, bilgilere ulaşma su ile olur. Eksik becerileri tamamlama ile olur. Bütün bu unsurlar bir araya geldiğinde en güzel çiçeklerin yetiştirilmesi sağlanır* (Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

"*Gelişmesi istenen yönü geliştirir, bırakılması istenen davranışı keser* (Pekbalcı, 2019)."

"*Öğretmen bahçıvana benzer, çünkü bahçıvana en değerli, en güzel çiçeklerinizi emanet ettiğiniz gibi öğretmene de evlatlarınızı emanet edersiniz. Bahçıvan elinden gelenin en iyisini yaparak çiçekleri yetiştirir. Öğretmen de aynı şekilde öğrencilerini yetiştirir* (Aslan, 2013)."

Bina ustası ile ilgili metafor:

"*Öğretmen bina yapan bir ustadır. Çocuk hayata hazırlanmak için geldiği okulda öğretmeni tarafından biçimlendirilir. Eğer öğretmenin yönlendirmesi iyi olursa oluşacak olan profil mükemmel, eksik olursa demiri ve çimentosu eksik bina gibi bozuk olur ve çabuk yıkılır* (Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

Aşçı ile ilgili metaforlar:

"*Öğretmen aşçıya benzer, çünkü aşçı yeni ve güzel bir yemek yapar ve bunu yaparken de içine çeşitli malzemeler koyar. Öğretmen de öğrencilerini iyi yetiştirmeye çalışır, bunun için değişik yöntem ve teknikler kullanır*(Aslan, 2013)."

"*Geleceğimizi oluşturacak çocuklara eğitimi ve öğretimi veren, onları şekillendiren öğretmenlerdir. O zaman toplumumuz bir hamur, biz ise hamurun başındaki usta olarak da kendimizi tanımlayabiliriz. Atalarımız gibi padişahları arkasından yürüten eğitimciler olmadığımız sürece hamura şekil veren ustalar olamayız* (Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

İnsan mühendisi / mühendis ile ilgili metaforlar:

"Öğretmen mühendise benzer, çünkü mühendisler bir makine icat eder. Eğer makinenin temelinde bir yanlışlık varsa o makine işlemez. Öğretmenler de bir toplum, bir nesil icat eder. Temeli sağlam olmazsa o toplumda sorunlar yaşanır (Aslan, 2013)."

"En önemli malzemesi insan olduğu ve bunu en iyi şekilde işlemesi gerektiği için insan mühendisi denilebilir (Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

Heykeltıraş ile ilgili metaforlar:

"Öğretmen heykeltıraşa benzer, çünkü heykeltıraşın kullandığı madde taştır ve bu taşa istediği gibi şekil verir. Öğretmen de öğrenciyi istediği gibi şekillendirir (Aslan, 2013)."

"*Öğretmen öğrenciyi şekillendirdiği için heykeltıraşa benzetilebilir* (Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

Toprak ile ilgili metafor:

"Fidanları büyütür, yetiştirir (Pekbalcı, 2019)."

Tablo 5. Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen

Benzetilen Nesne	f	%
Rehber	3	15,8
Lider Ve Yönetici	1	5,3
Kaptan	1	5,3
Dalgıç	1	5,3
Kılavuz	5	26,3
Şoför	2	10,5
Çoban	1	5,3
Antrenör	1	5,3
Göz	1	5,3
Komutan	1	5,3
Kutup Yıldızı	1	5,3
Pusula	1	5,3
Toplam	**19**	**100,0**

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenleri tarafından"Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen" kategorisinde 12 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforların 5 frekans değeri ve % 26,3'lük değeri ile en yüksek orana sahip olanı "kılavuz" metaforudur. "Rehber" metaforu 3 ve "şoför" metaforu 2 frekans değerleri ile kılavuzdan sonra en çok söylenen metaforlar olmuştur. Bu kategori ile ilgili öğretmenlerin kurduğu bazı metaforlar aşağıda sıralanmıştır.

Kılavuz ile ilgili metaforlar:

"*Gerektiği yerde öğrencilere rehberlik eder* (Pekbalcı, 2019)."

"*Yolcuya yolun tehlikelerini gösterir. Hedefe kısa zamanda, sağlıklı ulaşmayı hedefler* (Pekbalcı, 2019)."

Göz ile ilgili metafor:

"*Öğretmen göze benzer, çünkü göz insana gideceği yolda yardım eder. Ona yol gösterir. Öğretmen de öğrencilerine yol gösterir ve rehber olur* (Aslan, 2013)."

Kutup Yıldızı ile ilgili metafor:

"*Öğretmen kutup yıldızına benzer, çünkü kutup yıldızı kaptanlara yönlerini gösterir. Öğretmen de öğrencilere yönlerini göstererek onların meslek sahibi olmasını sağlar* (Aslan, 2013)."

Tablo 6. Bakıcı ve Ebeveyn Olarak Öğretmen

Benzetilen Nesne	f	%
Çocuk Bakıcısı	2	13,3
Anne/ Baba/Aile/Ebeveyn	12	80,0
Melek	1	6,7
Toplam	**15**	**100,0**

Tablo 6 incelendiğinde "Bakıcı ve Ebeveyn Olarak Öğretmen" kategorisinde sınıf öğretmenleri tarafından toplam 3 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforların % 80,0'lık oran ile 12 öğretmen tarafından tekrar edilerek en büyük paya sahip olanı "Anne/baba/aile/ebeveyn" metaforudur. Melek metaforu ise % 6,7 ile en az orana sahip olup sadece 1 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu kategori ile ilgili öğretmenlerin kurduğu bazı metaforlar aşağıda sıralanmıştır.

Anne/baba/aile/ebeveyn ile ilgili metaforlar:

"Öğretmen anneye benzer, çünkü anne gibi öğretmen de çocuğun iyi bir birey olması için her türlü fedakarlığı yapar (Aslan, 2013)."

"*Öğrencisini kendi çocuğu gibi görür*(Pekbalcı, 2019)."

Çocuk bakıcısı ile ilgili metafor:

"*Öğretmen bakıcı demektir. Toplumumuzda okulu veli çocuğunu bırakabileceği güvenli bir yuva, yer yer olumlu davranışları öğretecek bir bakıcı olarak görülmektedir. Ayrıca bu bakıcıya her türlü hesap sorulabilir. Emir eri konumundayız. Bakıcı bu iş karşılığında para aldığı için her türlü hizmeti vermeli. Ebeveynlerin üzerine düşen görevleri de bakıcı yapmalı*(Ekiz ve Koçyiğit, 2012)."

Tablo 7. Sabır Örneği Olarak Öğretmen

Benzetilen Nesne	f	%
Bambu Ağacı	1	33,3
Sabır Taşı	1	33,3
Tavuk	1	33,3
Toplam	**3**	**100,0**

Tablo 7 incelendiğinde "Sabır Örneği Olarak Öğretmen" kategorisinde toplam 3 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen her bir metafor % 33,3' lük oranla 1'er kişiye aittir. Bu kategori ile ilgili öğretmenlerin kurduğu bazı metaforlar aşağıda sıralanmıştır.

Bambu ağacı ile ilgili metafor:

“Öğretmen bambu ağacına benzer, çünkü bambu ağacı ilk beş yıl sulanmasına ve gübrelenmesine karşın filiz vermez. Beşinci yıldan sonra büyür ve gelişir. Öğretmenliğin de filizini hemen göremezsiniz; ancak yıllar sonra neyi başardığınızın farkına varabilirsiniz (Aslan, 2013).”

Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile ilgili metaforik algılarını içeren ilgili literatür taramasında konuyu tam olarak yansıtan yalnız 1 araştırmaya ulaşılmıştır. 1 araştırma doküman analizi için uygun bir sayı değildir. Bu nedenle bu alt problemle ilgili doküman yetersizliğinden herhangi bir bulguya yer verilememiştir.

4.2. Özel eğitim öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kavramları ile ilgili araştırmalara bakıldığında bu konuda yalnız Asaman'ın (2013) bulgularına ulaşılmış diğer çalışmalarda ve literatürde doğrudan bu konuyu kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple konu ile ilgili doküman analizi yapılamamış olup bu konuda herhangi bir bulguya yer verilememiştir.

Özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin öğrenci metaforları ile ilgili ulaşılan farklı dokümanlar incelendiğinde iki çalışmanın ortak metaforları yoktur. Bu nedenle incelenen iki çalışma ortak kategorilerde toplanamadığı için tablolaştırılmamıştır. Çalışmaların metaforları ayrı ayrı ele alınmıştır.Asaman'ın (2013) araştırmasında toplam 36 farklı metafor 47 kişi tarafından üretilmiştir. Bunlardan en çok tekrar edeni 5 kişi ile"çiçek" metaforudur. 30 tane de 1'er öğretmenin tercih ettiği metafor kullanılmıştır.Bu metaforlardan bazıları şunlardır: Cevher, teker, çiçek, kitap, puzzle, işlenmeye hazır mermer, akan su, teknoloji, boş kağıt.

Öğretmenlerin bazı metaforları şu şekildedir (Asaman, 2013):

"Öğrenci maden gibidir. Çünkü; işlendikçe işe yarar."

"Öğrenci boş su kabı gibidir. Çünkü; sizin elinizde şekil alır."

"Öğrenci boş yazı tahtası gibidir. Çünkü; boş yazı tahtası gibidir. Sizöğrettikçe öğrenmeye hazırdır."

"Öğrenci teker gibidir. Çünkü döndürürsen işe yarar."

"Öğrenci deniz gibidir. Çünkü; içinde her renk balık barındırır."

"Öğrenci kırk haramilerin mağarası gibidir. Çünkü; parolayı bilirsenizkapısı size kolayca açılır."

"Öğrenci çiçek gibidir. Çünkü; çiçek kavramı içinde 1001 çeşit değişikçiçekleri barındıran büyük bir dünya misalidir. Çiçeklerin en güzelleriolabileceği gibi, içinde yaban çiçeklerini de barındırır. Marifet bu değişikçiçekleri harmanlayıp çok güzel bir buket haline getirebilmektir. Bunun tek biryolu da sevgi'den geçer."

"Öğrenci cevher gibidir. Çünkü; kendi ışığını yansıtmak için öğrenir,keşfeder. Hepsinden öte değerlidir, önemlidir."

"Öğrenci çiçek gibidir. Çünkü; ihtiyaçları tam olarak karşılanırsa;renkleriyle, kokularıyla dünyamızı güzelleştirirler. İhtiyaçları karşılanmazsasolarlar; görüntüleriyle, kokularıyla etrafı rahatsız ederler."

Açar'ın (2017) araştırmasında ise toplam 6 farklı metafor üretilmiş olup bunlardan en çok tekrar edeni ise 16 kişi ile bahçe metaforu olmuştur. En az tercih edileni ise 1 kişi ile "banyo" metaforudur.

Bu metaforlardan bazıları şunlardır(Açar, 2017):

Salon ile ilgili metafor:

"*Bu bireyler ilgi ve alaka isteyen bireyler olduğundan, salon da evin en yoğun bölümü olduğu için birbirine benzer."*

Banyo ile ilgili metafor:

"*Nasıl ki banyo bir evin vazgeçilmezlerinden ise, bu bireyler de evin vazgeçilmelerindendir*.

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin meslek kavramlarına ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların incelenerek bu algıların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda konu ve anahtar kelimeler doğrultusunda 5 araştırmaya ulaşılmış ve bu çalışmalar incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik olarak toplam 49 farklı metafor ürettiği görülmüştür. Elde edilen toplam sayı " Enerji ve Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen", " Yetiştirici ve Geliştirici Biri Olarak Öğretmen", " Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen", " Bakıcı ve Ebeveyn Olarak Öğretmen" ve " Sabır Örneği Olarak Öğretmen" şeklinde 5 faklı kategoride toplanmıştır. Bu da sınıf öğretmenlerinin mesleklerini ifade ederken az sayıda ortak tema metaforları etrafında toplanmadıklarını gösterir.

Araştırma bulgularından hareketle, sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan farklı metafor sayısı en çok olan kategori 20 farklı metafor ile " Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Öğretmen" kategorisi iken en az olan kategori ise toplam 3' er metafor ile "Sabır Örneği Olarak Öğretmen" ile "Bakıcı ve Ebeveyn Olarak Öğretmen" kategorileridir. Öğretmenler 42 kişi ile en çok " Enerji ve Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen" kategorisinde fikir birliğine varmışlardır. Yine tüm kategoriler içinde en çok tekrar edilen metafor olan "mum/pil" de bu kategorinin içindedir.Öğretmenlerin "mum/pil" ile ilgili ifadelerine bakıldığında kendilerini öğrencileri aydınlatan kişiler olarak gördükleri konusunda fikir çokluğu oluşmuştur.

İncelenen araştırmalara bakıldığında Ekiz, Koçyiğit (2012) ve Aslan'ın (2013) "Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Öğretmen" kategorisi araştırmaya katılan kişilerin en çok tercih ettiği kategori olmuştur.Pekbalcı'nın(2019)araştırmasında ise çalışmamızla örtüşen "Enerji ve Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen" teması sayıca diğer temalardan baskındır.Sayıca diğerlerinden daha az tercih edilen temalara bakıldığında Pekbalcı'nın(2019) araştırmasında "Sabır Örneği Olarak Öğretmen" kategorisi hiç tercih edilmemiş olup "Bakıcı ve Ebeveyn Olarak Öğretmen" ise en az kişice tercih edilen kategoridir. Aslan'ın (2013) bu araştırmayla da aynı kategorinin tercih edildiği "Sabır Örneği Olarak Öğretmen" kategorisi en az kişi tarafından tercih edilmiştir. Ekiz, Koçyiğit'in (2012) araştırmasında ise yine "Sabır Örneği Olarak Öğretmen" kategorisi " hiç tercih edilmemiş olup "Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen" kategorisi en az kişi tarafından tercih edilen kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine sonuçlarda farklılaşmalar olduğu ortadadır.

Bu farklılıkların oluşma sebebi olarak birçok durum sıralanabilir. Farklı dokümanların bir araya getirilerek incelendiği bu araştırma örneklem sayısını genişletmiştir. Ortaya çıkan çelişkinin nedeni uygulama yapılan öğretmen sayısının artışına bağlanabilir. Öğretmen sayısının artması yaşantıların, ortamların daha çok çeşitleneceği, grubun heterojenleşeceği anlamına gelmektedir. Bu değişimlerin nedenleriöğretmenlerin mesleklerini yaptıkları yer (köy-merkez), sınıf durumu (müstakil sınıf-birleştirilmiş sınıf), okuttukları seviye, kıdem, cinsiyet gibi değişkenler olabilir. Bu duruma destek olarak kıdemin tercih edilen metaforları etkileyeceği ile ilgiliEkiz, Koçyiğit'in (2012) araştırmasında "Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen" temasını tercih edenlerin mesleğe yeni başlayan deneyimi az öğretmenler olduğu sonucu gösterilebilir.Yine Aslan'ın (2013) "Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin yanı sıra tesisatçılık, bahçıvanlık, boya-

badanacılık mesleklerini de yapmaktadırlar. Bu da, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin *öğretmenlik* mesleği ile ilgili algılarını etkilemektedir." sonucu da öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf durumun öğretmenlikleriyle ilgili kavram algılarını etkilediği çıkarımını desteklemektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik metaforik algıları ile ilgili farklı çalışmaları bir araya getirip örneklem sayısını arttırmış ve elde edilen bulguları analiz ederek ortak bir sonuç ortaya koymuştur. Bu ortak sonuç sınıf öğretmenlerinin kendilerine"enerji ve bilgi kaynağı" olarak görev yüklediklerini göstermiştir. Öğrencilerin hayatında onları aydınlatan, enerji veren, bilgi sağlayan kişi olduklarını düşünmeleri sınıf öğretmeninin öğrenci üzerinde çok fazla etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmeni bu rolü ile öğrencisinin geleceğini aydınlatacak kişi görevi görmektedir. Sınıf öğretmenleri kendilerini araştırma sonuçlarına göre en az kişi tarafından tercih edilen tema olan "sabır örneği" olarak nitelendirmemişlerdir. Bu sonuç sınıf öğretmenliğinin yalnız sabır işi olmadığını gözler önüne sermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile ilgili metaforik algıları ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerine yönelik metaforik algıları ile ilgili konularda doküman analizi uygulanacak kadar sayıda araştırmaya sahip olunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da ülkemizde bu konuda literatürde eksiklik olduğunu göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri ile ilgili metaforik algılarını gösteren çalışmaları içeren bulgular incelenmiştir. İncelenen farklı çalışmaların bulgularının birbiriyle örtüşen metaforları içermediği farklı metaforlar çerçevesinde toplandıkları görülmüştür. Buradan hareketle Asaman(2013), araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerini yardıma ihtiyaç duyan, korunması gereken, şekil verilen, bakılan, büyütülenve yetiştirilenkişiler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yine bu araştırma sorusuna cevap olacak şekilde çalışma grubunda ve literatürde yeterli bilgiye ulaşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleklerini çok geniş bir yelpazeye yayılan metaforlarla tanımladıkları ve bu durumun öğretmenlerin şartlarının dengeli olmamasından kaynaklandığı düşüncesi ile eğitim-öğretim şartlarının (birleştirilmiş sınıf - müstakil sınıf, okulun fiziki, sosyal şartları ve benzeri) dengelerinin sağlanması üzerine çalışmaların yapılması önerilebilir.

Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini ve öğrencilerini nasıl algıladıklarıyla ilgili daha kapsamlı bir sonuca ulaşmak için geniş sayıda kişi ile çeşitli değişkenli çalışma grubuyla uygulama yapılmasının daha doğru sonuçlara götüreceği düşünülmektedir. Araştırmacılara örneklemin geniş ve değişkenlerin(cinsiyet, yer, kıdem ve benzeri) hesaba katılabileceği bir çalışma grubuyla çalışmaları önerilebilir.

Son olarak doküman analizi için literatür taraması esnasında "Sınıf ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerine ve öğrencilerine yönelik metaforik algıları" kapsamında çok az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bahsi geçen konu kapsamında yapılan araştırmalar daha çok sınıf öğretmeni adayları ile yapılmıştır. Konunun sahada olan öğretmenlerle araştırılmasının daha gerçekçi sonuçlar doğuracağı düşüncesiyle çalışmalar yapılması araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKÇA

Açar, D., Kaya, G., Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 935-944.

Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Asaman, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik metaforik algıları*(yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Mersin.

Aslan, S.(2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume*, 8(6), 43-59.

Aydın, İ. S., Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *TurkishStudies International PeriodicalFortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic ,* 5(3),818-842.

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Budak, Y., Kula, S.S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (2), 311 - 329.

Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

Çelik, Ö., Aslan Çelik, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 75 - 91.

Ekiz, D. Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (2), 439-458.*

Erim, G., Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*25 (2), 321-342.

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 1-15, DOI: 10.19160/ijer.285232

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Işık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Koç, E.S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72, DOI: 10.17679/iuefd.79408

Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) kademe ııı'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Konya.

Küçük, H., Aycan, H.Ş. (2014). 2007-2012 yılları arasında bilimsel tartışma üzerine gerçekleştirilmiş açık erişim araştırmaların bir incelemesi. *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1).

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973.06.24). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alınmıştır.

Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri, Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pekbalcı, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmen adayları ile sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci, öğrenme, öğretme ve öğretmen kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforların karşılaştırılması*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 55, 459-496.

Sönmez, v., Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi ,* 2(1), 78-93.

Uçuş, Ş. (2016).Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388.

Yaralı, D. (2015). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), DOI: 10.17556/jef.02712

Yener, Y., Atalay, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi, 18* (3), 1822-1840.

Yıldırım, A., Yıldız, D. (2016). Uluslararası Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Ankara: Seçkin Yayıncılık.

dil dergilerinde yayımlanan makalelerin amaç/konu ve yöntem açısından incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF,* 36(2), 399-425.

Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 161-164**.**

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE SANAL KAYTARMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE SANAL KAYTARMA DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Prof.Dr.,Gazi Üniversitesi, ekilic@gazi.edu.t

Merve YALDIZ
Gazi Üniversitesi, yaldizmerve@gmail.com

ÖZ

Çalışma, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişki düzeyi ve tükenmişlik düzeyi ile sanal kaytarma davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamaktadır. Teknoloji ve teknolojik bilgi öğretimi günümüz eğitim sisteminin en önemli konuları arasında yer alırken Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda teknolojiyi iyileştirmek ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla başlatılan Eğitimde Fatih Projesi bu konuya verilen önemi destekler niteliktedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin evrensel değeri göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesinin gerektiği düşünülmektedir. Ders içeriğini öğrencisine anlayabileceği şekilde sunan, etkili öğretim gerçekleştirmek için çabalayan kişi olan öğretmenin de bu konudaki payı oldukça büyüktür. Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin ise etkili bir ders işleyemeyecekleri ve derslerinde gerekli verimi sağlayamayacakları düşünülmektedir. Mesleki tükenmişlik hali hazırda sanal kaytarmaya neden olan kişisel etkenler arasında yer almaktadır. Yaşantısında sürekli bilgisayar ve İnternet kullanan Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin tükenmişlik veya yalnızlık hissettiğinde sanal kaytarma davranışında bulunabilecekleri ise kaçınılmaz bir durum olarak düşünülmektedir. Mesleki tükenmişlik ve sanal kaytarma davranışlarının ise dersin verimini düşüren durumlar olduğu ve bunlara neden olan çeşitli değişkenlerin bulunduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada mesleki tükenmişlik durumunun iş esnasında iş harici interneti kullanmak anlamına gelen sanal kaytarma davranışı ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve sanal kaytarma davranış düzeyleri ile hizmet yılları, eğitim düzeyleri, çalıştıkları kurumun türü, haftalık ders saati, bilişim teknolojileri rehber öğretmen olma durumları, okulun teknik işleriyle ilgilenme durumları, mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etme durumları, günlük internet kullanım süreleri, ders dışı günlük İnterneti kullanma süreleri, kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumları, lisansta almış oldukları eğitimi yeterli bulma durumları arasında anlamlı farklılık görülme durumu incelenmiştir. Çalışma grubunu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak görev yapan 204 Bilişim Teknolojileri Öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma için araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu" ve Örücü ve Yıldız (2014) tarafından geliştirilen "Sanal Kaytarma Faaliyetleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel yöntemler ve normallik analizi sonuçlarına T testi, ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve sanal kaytarma davranışlarına neden olduğu düşünülen durumların etkililiklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri, Sanal Kaytarma, Mesleki Tükenmişlik.

THE RELATIONSHIP BETWEEN INFORMATION TECHNOLOGY TEACHERS' PROFESSIONAL BURNOUT LEVELS AND CYBERLOAFING BEHAVİORS AND THEIR LEVEL OF BURNOUT AND CYBERLOAFING BEHAVIORS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

The study aims to examine the relationship between Information Technology Teachers' professional burnout levels and cyber loafing behaviors and their level of burnout and cyber loafing behaviors according to different variables. Technology and technological education in today's education system the most important issues in place when the Republic of Turkey to improve technology in schools by the Ministry of Education and to ensure equal opportunities in order Launched Education Fatih Project lends support to the importance given to this topic. Considering the universal value of the Information Technologies and Software course, it is thought that it should be realized effectively and efficiently in our country. The teacher, who presents the course content to her students in a way that she/he can understand, and who strives to perform effective teaching, has a great share in this subject. It is thought that teachers with professional burnout will not be able to teach an effective lesson and will not be able to provide the necessary efficiency in their lessons. Professional burnout is already among the personal factors that cause cyber loafing. It is considered as an inevitable situation that Information Technology teachers who use computers and the Internet in their lives may engage in cyber loafing when they feel burnout or loneliness. It is thought that professional burnout and virtual loafing behaviors are situations that decrease the efficiency of the course and there are various variables that cause them. In this study, it is aimed to determine whether there is a significant relationship between professional burnout and cyber loafing, in addition, Information Technology Teachers' professional burnout and cyber-loafing behavior levels and years of service, education levels andso on. The working group consists of 204 Information Technologies Teachers working under the Ankara Provincial Directorate of National Education. For the study, the personal information form prepared by the researcher, the "Maslach Burnout Inventory Trainer Form" adapted to Turkish by Ince and Şahin (2015) and the "Virtual Loafing Activities Scale" developed by Örücü and Yıldız (2014) were used. Descriptive methods and T test, ANOVA methods will be used for analysis of data.

Keywords: Information Technology Teachers, Professional Burnout, Cyberloafing.

GİRİŞ

Teknoloji ve teknolojik bilgi öğretimi günümüz eğitim sisteminin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda teknolojiyi iyileştirmek ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla başlatılan Eğitimde Fatih Projesi bu konuya verilen önemi destekler niteliktedir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde sürdürülen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi için oluşturulan öğretim programında da öğrencilerin teknolojiden yararlanma fırsatı ile bilgi işlemsel düşünme becerilerini kazanabilmelerinin amaçlandığı yer almaktadır (MEB, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, 2018). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin evrensel değeri göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesinin gerektiği düşünülmektedir. Ders içeriğini öğrencisine anlayabileceği şekilde sunan, etkili öğretim gerçekleştirmek için çabalayan kişi olan öğretmenin de bu konudaki payı oldukça büyüktür.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenleri, teknolojinin doğru yer ve zamanda verimli kullanılmasını sağlayan, okullardaki eğitimin etki ve niteliğinin nasıl daha iyi hale getirilebileceğine yanıt arayan öğretmenler olarak tanımlanmaktadır (Atal, 2019). Yapılan bir araştırma sonucunda performansını en üst düzeyde sergileyen kişilerin kendisini yaptığı işe adapte eden, yaptığı işten keyif alan enerjik kimseler olduğu belirtilmektedir (Bakker ve Lieter'den aktaran Sarıca, 2019 s.4). Evrensel ve ulusal olarak oldukça önem arz eden bu dersin öğretmenlerinin de kendilerini işine adamış, enerjik kimseler olmalarının dersin etkililiği için olumlu bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bilişim Teknolojileri öğretmenleriyle yapılan "Eğitim Politikalarındaki Değişimlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Duyguları Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmadan elde edilen sonuçlarda Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin verimli ve istekli olmadıkları, tamamen tükenmiş hissetmelerinin kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (Atal Köysüren & Deryakulu, 2017).

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin çeşitli unvanlarla görev ve sorumluluklarının arttırılması, atama durumları, yer değiştirmeleri vb. durumlar öğretmenler üzerinde öfke, bıkkınlık, çaresizlik, üzüntü, hayal kırıklığı ve tükenmişlik duygularının artmasına sebep olmaktadır (Atal Köysüren & Deryakulu, 2017). Köysüren ve Deryakulu'nun (2017) yapmış oldukları araştırma sonucuna göre Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin görev tanımının ve sorumluluklarının belirli bir çizgiyle çizilmemiş olması, sınıflarındaki teknik yetersizlik, ders sayılarının azaltılması bu öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Bilişim Teknolojileri öğretmenleri, iş stresi ile birlikte duygusal tükenmişlik de yaşamaktadır (Atal Köysüren & Deryakulu, 2017).

İnternete erişimin oldukça kolay olduğu günümüzde kendini yalnız, tükenmiş, dışlanmış hisseden bireylerin sanal kaytarma davranışında bulunma oranlarının diğer bireylere göre daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Çalışanın, mesai saatlerinde iş harici interneti kullanması sanal kaytarma olarak tanımlanmaktadır. Okullarda yapılan sanal kaytarma davranışı konulu çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sanal kaytarma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Sanal kaytarma davranışlarının derslerin verimliliğini düşürdüğü, meslektaşlarla olan iletişimi sınırlandırdığı, öğrencilere olan ilgiyi azalttığı yapılan araştırmalar sonucu karşımıza çıkmaktadır. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin teknolojiye olan yatkınlıkları, bilişim teknolojilerini etkin kullanmaları göz önüne alındığında İnternet ve sosyal medya kullanımlarının yoğun olduğu düşünülmektedir (Güngör, 2016, s.1).

Mesleki tükenmişlik hali hazırda sanal kaytarmaya neden olan kişisel etkenler arasında yer almaktadır. Yaşantısında sürekli bilgisayar ve İnternet kullanan Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin tükenmişlik veya yalnızlık hissettiğinde sanal kaytarma davranışında bulunabilecekleri ise kaçınılmaz bir durum olarak düşünülmektedir.

Ülkemiz ve gelecek için önemli bir role sahip olan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin verimli bir şekilde sürdürülmesinde payı büyük olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamayan sanal kaytarma davranışında bulunmayan işinde mutlu kendisini işine adapte etmiş kişiler olmasının gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sanal kaytarma davranışı sergilediklerini ya da iş alanlarından dolayı sanal kaytarma yaptıkları ve bunun mesleki tükenmişliğe yol açtığını söylemek de yanıltıcı olabilecektir. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişki düzeyini ve tükenmişlik düzeyi ile sanal kaytarma davranışlarını farklı değişkenlere göre incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde sanal kaytarma kavramı: Çalışanın mesai saatleri içerisinde İnternette mesai harici işlerle meşgul olması durumu olarak ifade edilmektedir. İnterneti ihtiyaç ve amaçlarımız doğrultusunda kullanmanın verimliliği arttıracağı düşünülse de mesai saatleri içinde kullanılmasının okulda öğretmenler arasında birlik beraberlik oluşturmayı engelleyeceği sonucuna ulaşılmıştır (Katıer, 2019, s.74). Öte yandan Blanchard ve Henle (2008) yaptıkları çalışma sonucunda sanal kaytarma davranışlarının eğlenceli ve rahatlatıcı yönlerine vurgu yapmaktadır (Blanchard & Henle, 2008). Duygusal tükenmişlik yaşayan öğetmenlerin sanal kaytarma davranışları ile daha iyi hissettikleri yapılan araştırmalar sonucunda karşımıza çıkmaktadır.

2017 yılında gerçekleştirilen "Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanıp Yordanmadığının İncelenmesi" isimli çalışmanın sonucunda ise Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma oranlarının %70'in üstünde, kişisel başarı tükenmişliğinin ise %60 olduğu belirtilmektedir. Bu sonuca göre Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin sanal kaytarma davranışı sergileme ihtimallerinin olduğu düşünülmektedir. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin kişisel başarı tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu bilgisi de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki deformasyonun onların mesleki tükenmelerine sebep olabileceği düşünülmektedir. Mesleki tükenmişliğin insanlarla olan ilişkilerin bozulmasında etkili olması, yalnız kalan bireyin bu durumu sanal ortamlarda telafi etmek isteyebileceğini düşündürmektedir. Gün geçtikçe artan İnternet kullanım oranları da sanal kaytarmaya neden olabileceği düşünülen faktörler arasında yer almaktadır. TÜİK'in ülkemizde gerçekleştirdiği "Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması, Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması" adlı araştırmasının sonuçlarında herhangi bir değişken ayırt etmeksizin toplam İnternet kullanımının 2018 yılında %72,9 iken 2019 yılında bu oranın %75,3'e yükseldiği görülmektedir. Araştırmanın hedef kitlesi olan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin de yer alabileceği, üniversite/yüksek lisans/doktora mezunlarının internet kullanımlarının cinsiyet ayırt etmeksizin toplamda %98 olduğu belirtilmektedir (TÜİK, 2019).

Sarıca (2019) yaptığı çalışmada okullarda sürekli olarak bilişim teknolojilerinin ve İnternetin olmasının kaçınılmaz bir durum olduğunu ve bu durumun sanal kaytarmaya neden olabileceğini belirtmektedir (Sarıca, 2019, s.5). Bu durum okullarda bilişim teknolojileri ile ilgili durumlarda aktif olarak yer alan Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin sanal kaytarma davranışı gösterebilecekleri ihtimalini düşündürmektedir. Katıer (2019) okullarda öğretmenlerin, teknolojiyi eğitim öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için kullanması gerektiğini fakat öğretmenlerin iş dışı sebeplerle interneti kullandığını ifade etmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bu davranışı okul içinde sürdürüyor

olmalarının zaman kaybına yol açtığı, mesleki ilgiyi azalttığı, meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle iletişim kurmasını engellediğinin düşünüldüğü ifade edilmektedir (Katıer, 2019, s.3).

Topu ve Göktaş (2012)'ın "Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Üstlendikleri Roller ve Onlardan Beklentiler" isimli, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında sürdürdükleri çalışmalarında, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin, kendi müfredatlarına uygun olarak diğer öğretmenler gibi sadece kendi dersleriyle ilgilenmek istediklerini fakat okul idaresi ve meslektaşları tarafından kendilerine farklı sorumlulukların yüklendiğini ifade etmektedirler. Bu sorumluluklar ve beklentiler arasında yazılımsal ve donanımsal sorunlarda yardımcı olmaları, e-okulla ilgili işlemleri yapmaları, program; teknolojik araç gereç kullanmada yardımcı olmaları gerektiği ifadeleri görülmektedir. Ayrıca diğer öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden kendi dersleri için materyal bulmaları veya hazırlamaları beklentisinde oldukları görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden ders saatlerinde öğrencileri serbest bırakmasını, oyun oynatmasını, ödev araştırırken yardımcı olmasını kişisel bilgisayarlarındaki donanımsal ve yazılımsal sorunlarda yardımcı olmasını beklemeleridir (Topu & Göktaş, 2012). Bunca beklenti karşısında Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ise aldıkları lisans eğitiminin ders içi etkinlikler için yeterli, beklentiler ve donanım sorunları için yetersiz, üniversitede ders veren öğretim üyelerinin donanımlarının yetersiz olduğunu ifade etmektedirler (Topu & Göktaş, 2012). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin yanısıra okul müdürleri de alınan lisans eğitiminin yetersiz olduğunu ifade etmektedir (Eren & Uluuysal, 2012). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin bir başka çalışmada okul müdürünün ve diğerlerinin istediklerini yaparsa iyi bir öğretmen, yapmazlarsa veya yapamaz zorlanırlarsa kötü bir öğretmen olarak nitelendirildiklerini ayrıca idarenin memur gibi, öğretmenlerin tamirci gibi baktıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Eren & Uluuysal, 2012). Bilişim Teknolojileri öğretmenleri sorun yaşadıklarında İnternetten araştırma yaparak benzer sorunları yaşayanların deneyimlerinden faydalandığını belirtmektedirler (Dursun & Saracaloğlu, 2016). İncelenen araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden beklentilerin fazla ve meslek alanının dışına çıktığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin sanal kaytarma davranışında bulunmalarının sebebi mesai arkadaşlarının beklentileri olabilecektir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmaların sonucunda sorumlulukların kesin bir çizgi ile belirlenmemiş, sorumluluklarının sürekli isteklere göre değişiyor olması, mesai arkadaşlarının beklentileri, bu bireylerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep oluşturabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada mesleki tükenmişlik durumunun iş esnasında iş harici interneti kullanmak anlamına gelen sanal kaytarma davranışı ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Güngör (2016); yaş, cinsiyet, interneti kullanma yeteneği gibi değişkenlerin sanal kaytarma davranışlarını yordama konusunda fikir verdiğini ve değişkenler ile sanal kaytarma davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedir (Güngör, 2016, s.183-186).

Bu çalışmada Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişki düzeyi ve tükenmişlik düzeyi ile sanal kaytarma davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1.Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ile Sanal Kaytarma Davranışları arasındaki ilişki nedir?

2.Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri,

Hizmet yıllarına

Eğitim düzeylerine

Çalıştıkları kurum türüne

Haftalık ders saati yükümlülüklerine

Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni olma durumlarına

Okulun teknik işleriyle ilgilenme durumuna

Mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etme durumlarına

Günlük İnternet kullanım sürelerine

Ders dışı günlük İnternet kullanım sürelerine

Kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarına

Lisansta almış oldukları eğitimi yeterli bulma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3.Sanal kaytarma faaliyet düzeyleri,

Cinsiyete

Kıdem yıllarına

Yaşlarına

Eğitim durumlarına

Çalıştıkları kurumun türüne

Haftalık ders saatlerine

Formatör olma durumlarına

Okulun teknik işleriyle ilgilenme durumuna

Mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etme durumlarına

Günlük internet kullanım sürelerine

Okulda dersleri harici İnterneti kullanma sürelerine

Kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarına

Lisansta almış oldukları eğitimi yeterli bulma durumları göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişki düzeyi ve tükenmişlik düzeyi ile sanal kaytarma davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi isimli araştırma için, konusuna uygun olarak nicel araştırma yaklaşımlarından korelasyonel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Korelasyonel araştırmalar, iki yada daha çok değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere müdahalede bulunmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017, s.191). Tarama araştırması için kaynakça ekle

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan 204 Bilişim Teknolojileri Öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin alınmış olup süreçte sadece gönüllü öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	N	%
0-5	58	28
6-10	36	18
11-15	47	23
16-20	47	23
20 ve üstü	16	8
Toplam	204	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılardan hizmet yılı 0-5 yıl aralığında olan 58 kişi, 6-10 yıl aralığında olan 36 kişi, 11-15 yıl aralığında olan 47 kişi 16-20 yıl aralığında olan 47 kişi, 20 ve üstü yıl olan 16 kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	151	74
Lisansüstü	53	26
Toplam	204	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılardan 151'inin (%74) Lisans, 53'ünün (%26) Lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Dağılımı

Kurum Türü	N	%
Devlet	163	80
Özel	41	20
Toplam	204	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılardan 163'ünün(%80) Devlet okulunda, 41'inin (%20) Özel okulda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Haftalık Ders Saati Yükümlülüklerine Göre Dağılımı

Haftalık Ders Saati	N	%
20 saat ve altı	103	50,50
20 saat üstü	101	49,50

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılardan 103 kişinin haftada 20 saat ve altı derse girdiği, 101 kişinin ise 20 saat üstü derse girdiği görülmektedir. Katılımcıların haftalık ders saati 1/12/2006-2006/11350 sayılı Bakanlar Kurulu Kararının Ek 5 maddesi göz önünde bulundurularak 20 saatten az ve 20 saatten çok olmak üzere 2 grupta toplanmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmen Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmen Olma Durumları	N	%
Evet	60	29
Hayır	144	71

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılardan 60'ının (%29) Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni, 144'ünün (%71) ise Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Okulun Teknik İşleriyle İlgilenme Durumlarına Göre Dağılımı

Okulun Teknik İşleriyle İlgilenme Durumları	N	%
Evet	173	85
Hayır	31	15

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılardan 173'ünün okulun teknik işleriyle ilgilendiği, 31'inin ise okulun teknik işleriyle ilgilenmediği görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Mesai Saatleri İçerisinde Diğer Öğretmenlere Teknolojik Alandaki Konularda Yardım Etme Durumlarına Göre Dağılımı

Mesai Saatleri İçerisinde Diğer Öğretmenlere Teknolojik Alandaki Konularda Yardım Etme Durumları	N	%
Evet	193	95
Hayır	11	5

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların 193'ünün mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım ettiği, 11'inin mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etmediği görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük İnternet Kullanım Süreleri	N	%
1 saatten az	3	2
1-3 saat	56	27
3-6 saat	145	71

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılardan 3'ünün 1 saatten az, 56'sının 1-3 saat aralığında, 145'inin 3-6 saat aralığında günlük İnternet kullanım süresi olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Ders Dışı Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dağılımı

Ders Dışı Günlük İnternet Kullanım Süreleri	N	%
1 saatten az	24	8
1-3 saat	111	40
3-6 saat	69	52

Tablo 9 incelendiğinde katılımcılardan 24 kişinin 1 saatten az, 111 kişinin 1-3 saat aralığında, 69 kişinin ise 3-6 saat aralığında ders dışı günlük İnternet kullanım süresine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Kendilerini Mesleklerinde Yeterli Bulma Durumlarına Göre Dağılımı

Kendilerini Mesleklerinde Yeterli Bulma Durumları	N	%
Evet	121	59
Hayır	83	41

Tablo 10 incelendiğinde katılımcılardan 121 kişinin kendisini mesleğinde yeterli bulduğu, 83 kişinin ise kendini mesleğinde yeterli bulmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Lisansta Aldıkları Eğitimi Yeterli Bulma Durumlarına Göre Dağılımı

Lisansta Aldıkları Eğitimi Yeterli Bulma Durumları	N	%
Evet	45	22
Hayır	159	78

Tablo 11 incelendiğinde katılımcılardan 45 kişinin lisansta aldıkları eğitimi yeterli buldukları, 159 kişinin ise lisansta aldıkları eğitimi yeterli bulmadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu" ve Örücü ve Yıldız(2014) tarafından geliştirilen "Sanal Kaytarma Faaliyetleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların hizmet yıllarının, eğitim düzeylerinin, çalıştıkları kurum türünün, haftalık ders saatlerinin, bilişim teknolojileri rehber öğretmeni olma durumlarının, okulun teknik işleriyle ilgilenme durumlarının, mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etme durumlarının, günlük İnternet kullanım sürelerinin, ders dışı günlük İnternet kullanım sürelerinin, kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarının, lisansta almış oldukları eğitimi yeterli bulma durumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek için İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu" kullanılacaktır (İnce & Şahin, 2015). Envanter üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda envanterin özgünlüğünü koruduğu ifade edilmektedir. Madde-toplam korelasyonları açısından bakıldığında envanterde bulunan maddelerin iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğu ifade edilmektedir (İnce & Şahin, 2015). Form 22 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert

tipi bir formdur. 204 kişiye uygulanan bu form için yapılan güvenirlik çalışmalarının sonucunda Cronbach's Alpha değeri ,760 olarak bulunmuştur.

Sanal Kaytarma Faaliyetleri Ölçeği

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin sanal kaytarma faaliyet düzeylerini belirlemek için Örücü ve Yıldız (2014) tarafından geliştirilen "Sanal Kaytarma Faaliyetleri Ölçeği" kullanılacaktır (Örücü & Yıldız, 2014). Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. 204 kişiye uygulanan bu ölçek için yapılan güvenirlik analizinin çalışmalarının sonucunda Cronbach's Alpha değeri ,846 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinden veri toplamak için öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından izin alınmıştır. Veri toplama araçları "Google Forms" aracılığıyla pandemi koşulları göz önünde bulundurularak katılımcılara ulaştırılmış ve gönüllülük esas kabul edilmiştir. Veri toplama sürecinde 207 katılımcıya ulaşılmış ancak 3 katılımcının veri toplama araçlarını doldururken yönerge kurallarına uygun olarak doldurmadıkları tespit edilmiştir. Yönerge kurallarına uygun olarak doldurulmayan bu veriler değerlendirmeye dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, "Kişisel Bilgi Formu", "Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" ve "Sanal Kaytarma Ölçeği" aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz aşamasında ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumları tespit edilmiştir. Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Sanal Kaytarma Ölçeğinin normallik analizine ilişkin bilgiler Tablo 12.'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Sanal Kaytarma Ölçeğinin Normallik Analizi

Değişkenler	Skewness (Çarpıklık)	Standart Hata	Kurtosis (Basıklık)	Kolmogorov-Smirnov testi
Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu	,551	,403	,249	,000
Sanal Kaytarma Ölçeği	-,339	,606	,758	,012

Tablo 12 incelendiğinde, Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Sanal Kaytarma Ölçeğinden elde edilen puanların Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre normal dağılmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Grup büyüklüğünün 50'den büyük olan çalışmalar için Kolmogorov-Smirnov testi puanlarının normallik değeri için incelenebileceğini ifade edilmektedir. P değerinin .05'ten büyük çıkması, puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2020). Normallik değerini belirlemek için kullanılan bir diğer yöntem ise çarpıklık katsayısının, standart hatasına bölünmesidir. İşlem sonucunda elde edilen değerin 1.96'dan küçük çıkması durumunda dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk,2020). Çarpıklık değerleri standart hatalarına bölündüğünde Mesleki Tükenmişlik Envanteri için elde edilen normallik

değeri 1,36 ve Sanal Kaytarma Ölçeği için normallik değerinin -,559 olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini ifade etmektedir. Sonuçları göz önünde bulundurarak araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sanal kaytarma düzeylerinin eğitim düzeylerine, çalıştıkları kurum türüne, haftalık ders saati yükümlülüklerine, bilişim teknolojileri rehber öğretmen olma durumlarına, okulun teknik işleriyle ilgilenme durumlarına, mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere yardım etme durumlarına, gün içinde internet kullanım sürelerine, ders dışı günlük internet kullanım sürelerine, kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarına ve lisans eğitimlerinde aldıkları eğitimi yeterli bulma durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t-Testi, kıdemlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma faaliyet düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı ise Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı ile iki değişken arasındaki korelasyon miktarı bulunup yorumlanmaktadır. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişki; 0.70-0.30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk,2020).

Güvenirlik testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olan bir kavramdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Geçerlik ise testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Araştırmada kullanılan Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Sanal Kaytarma Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri için iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri tablo 13.'te belirtilmiştir.

Tablo 13.

	Croanbach Alpha
Sanal Kaytarma Ölçeği	,846
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	,760

Tablo 13. İncelendiğinde Sanal Kaytarma Ölçeği için elde edilen Cronbach Alpha değeri α= 0,846 ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği için elde edilen Cronbach Alpha değerinin ise α= 0,760 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak ölçme araçlarının yüksek düzeyde iç tutarlılık katsayısına sahip oldukları görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve sanal kaytarma düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Söz konusu bulgular aşağıda araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ile Sanal Kaytarma Davranışları arasındaki ilişki nedir?" problem cümlesine ilişkin bilgilere Tablo 14.'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Sanal Kaytarma Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasında İlişki Olup Olmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan Pearson Korelâsyon Analizi Sonuçları

	Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	Sanal Kaytarma Ölçeği
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	1	,184**
Sanal Kaytarma Ölçeği	,184**	1

Tablo 14 incelendiğinde mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Hizmet Yılları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 15. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Hizmet Yıllarına Göre ANOVA Sonuçları

Hizmet Yılı	N	X	SS	Min	Max	F	p
1-5 Yıl	58	2,66	,298	1	5	2,42	,050
6-10 Yıl	36	2,90	,392	1	5		
11-15 Yıl	47	2,79	,486	1	5		
16-20 Yıl	47	2,83	,363	1	5		
20 Yıl ve Üstü	16	2,88	,542	1	5		

Tablo 15 incelendiğinde, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 16.

Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	p
Lisans	151	2,79	,404	-,252	,801
Lisansüstü	53	2,80	,404		

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir($p>0,05$).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 17.

Çalıştıkları Kurum Türü	N	X	SS	t	p
Devlet	163	2,78	,383	-,805	,422
Özel	41	2,84	,477		

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, haftalık ders saati yükümlülüklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 18.

Haftalık Ders Saati	N	X	SS	t	p
20 saat ve altı	103	2,83	,408	1,464	,145
20 saat üstü	101	2,75	,395		

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların haftalık ders saati yükümlülüklerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmen olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 19.

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	60	2,77	,430	-,370	,712
Hayır	144	2,80	,392		

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmen olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin okulun teknik işleriyle ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 20.

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	173	2,79	,391	,070	,944
Hayır	31	2,79	,471		

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların okulun teknik işleriyle ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 21.

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	193	2,78	,391	-,826	,427
Hayır	11	2,95	,471		

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 21.

Değişkenler	N	X	SS	t	p
0-3 saat	59	2,75	,409	-,938	,349
3-6 saat	145	2,81	,400		

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ders dışı günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 22.

Değişkenler	N	X	SS	t	p
0-3 saat	135	2,78	,380	-,436	,663
3-6 saat	69	2,81	,447		

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların ders dışı günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 23.

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	121	2,77	,428	-1,06	,288
Hayır	83	2,83	,361		

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, lisansta almış oldukları eğitimi yeterli bulma durumlarına durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 24.

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	45	2,65	,405	-2,70	,007
Hayır	159	2,83	,394		

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerinin katılımcıların lisansta aldıkları eğitimi yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir($p<0,05$) Buna göre lisansta aldığı eğitimi yeterli bulmayan kişilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ($X=2,65$) lisansta aldığı eğitimi yeterli bulan kişilerin mesleki tükenmişlik düzeylerinden ($X=2,83$) daha yüksektir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri ile Hizmet Yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 25

Hizmet Yılı	N	X	SS	Min	Max	F	p
1-5 Yıl	58	3,35	,588	1	5	2,08	,084
6-10 Yıl	36	3,53	,504	1	5		
11-15 Yıl	47	3,24	,695	1	5		
16-20 Yıl	47	3,17	,499	1	5		
20 Yıl ve Üstü	16	3,29	,789	1	5		

Tablo 25 incelendiğinde, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 26

Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	p
Lisans	151	3,34	,582	1,31	,190
Lisansüstü	53	3,21	,668		

Tablo 26 incelendiğinde, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri Çalıştıkları kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 27

Çalıştıkları Kurum Türü	N	X	SS	t	p
Devlet	163	3,32	,595	,433	,666
Özel	41	3,27	,656		

Tablo 27 incelendiğinde, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri ile çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri haftalık ders saati yükümlülüklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 28

Haftalık Ders Saati	N	X	SS	t	p
20 saat ve altı	103	3,31	,606	,010	,992
20 saat üstü	101	3,31	,610		

Tablo 28 incelendiğinde, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri ile haftalık ders saati yükümlülükleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri, Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmen olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 29

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	60	3,28	,637	-,461	,645
Hayır	144	3,32	,595		

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri katılımcıların Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmen olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir($p>0,05$).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri okulun teknik işleriyle ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 30

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	173	3,32	,605	,875	,382
Hayır	31	3,22	,614		

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri katılımcıların okulun teknik işleriyle ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir($p>0,05$).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri mesai saatleri içerisinde diğer öğretmenlere teknolojik alandaki konularda yardım etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 31

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	193	3,30	,581	-,426	,671
Hayır	11	3,38	,988		

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri katılımcıların okulun teknik işleriyle ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

, anlamlı farklılık yok.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış Düzeyleri günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 32

Değişkenler	N	X	SS	t	p
0-3 saat	59	3,21	,561	-1,534	,126
3-6 saat	145	3,35	,621		

Tablo 32 incelendiğinde katılımcıların Sanal Kaytarma Davranış düzeylerinin katılımcıların günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış düzeylerinin ders dışı günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 33

Değişkenler	N	X	SS	t	p
0-3 saat	135	3,21	,568	-3,205	,002
3-6 saat	69	3,50	,640		

Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların Sanal Kaytarma Davranış düzeylerinin katılımcıların ders dışı günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir(p<0,05). Ders dışı günlük internet kullanım süresi 3-6 saat arası olan bireylerin (X=3,50) 3 saatten az İnternet kullanan kişilerden (X=3,21) daha yüksek düzeyde sanal kaytarma davranışında bulundukları söylenebilmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış düzeylerinin, kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 34

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	121	3,27	,658	-1,01	,312
Hayır	83	3,36	,522		

Tablo 34 incelendiğinde katılımcıların Sanal Kaytarma Davranış düzeylerinin katılımcıların kendilerini mesleklerinde yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05).

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranış düzeylerinin, lisansta almış oldukları eğitimi yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 35

Değişkenler	N	X	SS	t	p
Evet	45	3,38	,588	,881	,379
Hayır	159	3,29	,612		

Tablo 35 incelendiğinde katılımcıların Sanal Kaytarma Davranış düzeylerinin katılımcıların lisansta aldıkları eğitimi yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir(p<0,05) Buna göre lisansta aldığı eğitimi yeterli bulmayan kişilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (X=2,65) lisansta aldığı eğitimi yeterli bulan kişilerin mesleki tükenmişlik düzeylerinden (X=2,83) daha yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan 204 Bilişim Teknolojileri Öğretmen ile yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma faaliyet düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamı genişletilerek ülke genelinde daha fazla öğretmen ile yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, sahip oldukları farklı demografik özelliklere göre incelendiğinde sadece lisansta aldıkları eğitimi yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu, diğer değişkenler ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Nitel araştırma yapılarak öğretmenlerin kendilerini daha açık ve anlaşılır ifade etmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin sanal kaytarma faaliyet düzeylerinin farklı demografik özelliklere göre değişip değişmediğine bakıldığında ise sadece ders dışı günlük internet kullanım süreleri ile sanal kaytarma faaliyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sanal kaytarma gösterme sebeplerini daha açık ifade etmeleri amacıyla görüşme formları düzenlenip bu doğrultuda uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Atal Köysüren, D., & Deryakulu, D. (2017). Eğitim Politikalarındaki Değişimlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Duyguları Üzerindeki Etkisi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim*, 67-87.

Atal, D. (2019). Öğretmen Eğitimi Sürecinin Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerindeki Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 435-469.

Blanchard, A., & Henle, C. (2008, 05 22). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, s. 1067-1084.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Dursun, F., & Saracaloğlu, A. S. (2016). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kendi Yeterlikleri ve Uygulamadaki Sorunlar Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 40-58.

Eren, E., & Uluuysal, B. (2012). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi*, 152-171.

Güngör, M. (2016). *SANAL KAYTARMA ve ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLİŞKİSİ: KAMU VE ÖZEL SEKTÖR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 385-399.

Katıer, H. (2019). *OKULLARDA SİBER AYLAKLIK DAVRANIŞININ OKUL İKLİMİNE YANSIMALARININ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ.* EDİRNE: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ.

Lim, V. K., & Teo, T. S. (2005). Prevalence, perceived seriousness, justification and regulation of cyberloafing in Singapore An exploratory study. *Information & Management*, 1081-1093.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *JOURNAL OF OCCUPATIONAL BEHAVIOUR*, 99-113.

MEB. (2018). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124103559587-Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1l%C4%B1m%205-6.%20S%C4%B1n%C4%B1flar.pdf adresinden alındı

MEB. (tarih yok). *Fatih Projesi Vizyonumuz-Misyonumuz*. Fatih Projesi: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html adresinden alındı

MEB, T. (2017, 11 06). *İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 adresinden alındı

Örücü, E., & Yıldız, H. (2014). İş Yerinde Kişisel İnternet ve Teknoloji Kullanımı: Sanal Kaytarma. *Ege Akademik Bakış*, 99-114.

Sarıca, H. (2019). *ÖĞRETMENLERİN SİER KAYTARMA DAVRANIŞLARI İLE İŞE TUTKUNLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.* DENİZLİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ.

TDK. (2020). *TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜKLERİ GÜNCEL TÜRKÇE SÖZLÜK*. TÜRK DİL KURUMU: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Topu, F. B., & Göktaş, Y. (2012). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Üstlendikleri Roller ve Onlardan Beklentiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 461-478.

TTK. (2018). *İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL-ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ*. T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı : http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf adresinden alındı

TÜİK. (2019, 12). *Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması, Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 10.02.2020 tarihinde alındı.

ARDUINO İLE STEM ETKİNLİKLERİNİN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDE ETKİSİ

Elif DEMİRCİ
MEB, elf.bilen@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN
Prof. Dr. , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak. Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı
sgirgin@gazi.edu.tr, sonmez.girgin@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada Arduino ile STEM etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel araştırma yöntemlerinden ön test- son test seçkisiz deneysel model kullanılmıştır. Gruplar rastgele şekilde belirlendikten sonra, ışık kirliliğini önleme konusunda Arduino kodlama ve tasarım süreci kullanılarak bir STEM projesi gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Örneklem olarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı üçüncü sınıf bahar döneminde okutulan Çevre Bilimi dersi kapsamında öğrenim gören 50 öğrenci belirlenmiştir. Çalışmadaki verilerin toplanması için yürütülen uygulamalar öncesi ve sonrasında çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlarını ölçmek amacıyla Şama tarafından geliştirilen "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin güvenirlik hesabı için "Cronbach's Alfa katsayısı" değerleri incelenmiştir. Çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach alfa katsayısı ön testte .79 ve son test .78 olarak hesaplanmıştır. Çevreye yönelik tutum ölçeği ile toplanan verilerde basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği gerekçesiyle parametrik testlerden yararlanılmış; verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları, çalışma grubunun deney öncesi ve sonrası puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde "Bağımlı Gruplar için t-Testi" kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 23 programında analiz edilmiştir. Yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde, ön test puan ortalamalarının 4.10, standart sapmasının .37 olduğu, son test puan ortalamalarının 4.26 standart sapmasının .34 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda fen bilimleri öğretmen adaylarının Çevreye Yönelik Tutum Ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarında son test lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ($t(49) = 3.52$, $p<.05$). Sonuçlar doğrultusunda Fen Bilimleri öğretmen adayları için STEM eğitiminde Arduino ve robotik kodlama eğitimlerinin verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, arduino, robotik kodlama, çevre eğitimi, öğretmen eğitimi.

THE EFFECT OF STEM ACTIVITIES WITH ARDUINO ON THE ATTITUDES OF SCIENCE TEACHERS TO THE ENVIRONMENT

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of STEM activities with Arduino on preservice science teachers' attitudes towards the environment. Among the experimental research methods, pre-test-post-test random experimental model was used. After the groups were determined randomly, they were expected to carry out a STEM project using Arduino coding and design process to prevent light pollution in the groups. As a sample, Gazi University Faculty of Education Science Teaching Program was determined as 50 students studying within the scope of the Environmental Science course taught in the spring term of the third grade. In the collection of data in the study, the "Environmental Attitude Scale (EAS), developed by Şama, was used to measure attitudes towards environmental problems before and after the applications. In the study, "Cronbach's Alpha coefficient" values were examined for the reliability calculation of the scale applied to science teacher candidates. The Cronbach alpha coefficient for the overall scale was calculated as .79 in the pre-test and .78 in the post-test. Since the kurtosis and skewness coefficients in the data collected with the environmental attitude scale are between -1.5 and +1.5, parametric tests were used on the grounds that they show a normal distribution; In the analysis of the data, the arithmetic mean, standard deviation, skewness and kurtosis coefficients depending on the variables and the "Dependent Groups t-Test" was used to determine whether there was a significant difference in the study group before and after the experiment. The quantitative data obtained were analyzed in the SPSS 23 program. When the t-test results for the dependent groups are examined; The mean pre-test scores were 4.10, the standard deviation was .37, and the post-test mean scores were 4.26 and the standard deviation was .34. In line with the findings obtained, it was determined that there was a significant difference in the pre-test and post-test mean scores of science teacher candidates from the Attitude Scale towards Environment ($t(49) = 3.52$, $p < .05$). In line with the results, it was recommended to give Arduino and robotic coding training in STEM education for science teacher candidates.

Keywords: STEM education, arduino, robotic coding, environmental education, teacher education.

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak yeni eğitim anlayışlarına geçilmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıla baktığımızda fen, mühendislik alanlarıyla modern hayat bu gelişimden etkilenmiş buna bağlı olarak da eğitim ve eğitim teknolojileri de bu değişiminden etkilenmiştir. Mühendislik becerilerinin önem kazandığı günümüzde eğitimde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı yeni öğretim programına göre yeni bir ders içeriği olarak eklenen fen ve mühendislik uygulamaları, teknolojiye yönelik uygulamalar "öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinler arası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hale getirerek dünya görüşlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır" (MEB, 2018) şeklinde yer almıştır. Son zamanlarda fen eğitiminde yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkan STEM eğitimi, özellikle yurt dışında fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına ait bilgi ve becerilerin mühendislik tasarımı odaklı bir öğretim üzerinde bütünleştirilmesine yoğunlaşan, öğrencilere disiplinlerarası işbirliği, sistematik düşünebilme, iletişime açık olma, etik değerlere sahip olma, araştırma, üretme, yaratıcılık ve problemleri en uygun şekilde çözebilme becerileri kazandırmayı hedefleyen yeni bir eğitim yaklaşımıdır (Bybee, 2010; Dugger, 2010; Rogers ve Porstmore, 2004).

STEM eğitiminin sınıflarda görülen araçlarından biri de robotik kodlama uygulamalarıdır. Kodlamada amaç basit komutlarla karmaşık olmayan uygulamalar yapılması olarak düşünülebilir. Kodlama eğitimi günümüzde okul öncesi yaşlara kadar gerilemekte ve sadece mühendisler için değil bir çok meslek grubu için de ilgi odağıdır. Kodlama eğitimini kolaylaştıran platformlar gün geçtikçe artmaktadır. Bunlardan biri de Arduino kodlama platformudur. Bu çalışmada kullanılacak kodlama platformu olarak Arduino seçilmiştir. Arduino, açık kaynaklı bir fiziksel programlama platformudur (Dökmetaş, 2016). Arduino, geniş kütüphanesinin olması, örnek projelerin çokluğu ve programlama dilinin kolay olması nedenleriyle en çok tercih edilen proje geliştirme platformudur. Arduino öncelikli olarak mühendislik uygulamaları için kullanılsa da amatör olarak kullanıcı kitlesi değişik meslek gruplarında yaygındır. Arduino resmî sitesinden ücretsiz olarak indirilebilmektedir. Arduino'nun programlama dili olarak en yaygın C/C++ dili kullanılmaktadır (Dökmetaş, 2016). Arduino, resmî web sayfasında "Arduino, çeşitli sensörlerden girdi alarak çevreyi algılayabilir ve ışıkları, motorları ve diğer aktüatörleri kontrol ederek çevresini etkileyebilir" şekilde ifade edilmiştir (Arduino, 2019).

STEM eğitiminde disiplinlerarası etkileşime önem verilmiştir. Bu kapsamda çevre eğitimi günümüzün küresel çapta önceliklerinden biri olarak önemlidir. Çevre eğitimi, çevreye yönelik olumlu tutum ve algının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Barraza, 2001). Çevre ve çevreye yönelik konuların, çoğunlukla fen bilimleri derslerinde işlenmesi (Özata Yücel ve Özkan, 2014; Ürey ve Aydın, 2014) ve çevre konularının öğretiminde, çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili sınırlı olan bu algının doğru ve yeterli bir şekilde oluşturulmasında fen bilimleri öğretmenlerine önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Yeni fen bilimleri müfredatında çevre eğitimi konusu fen bilimleri eğitimi programının yanında öğretmen eğitim programlarının içinde de yer almaktadır (Çalık, 2009). Çevre eğitimi kapmasında son yıllarda ışık kirliliği önemli bir problemdir. Koçer (2017) ışık kirliliğini "Yanlış yerde, yanlış miktarda, yanlış yönde ve yanlış zamanda ışık kullanılmasıdır. "Şeklinde tanımlamıştır.

Işık kirliliği, çözümü yerel olarak çözülebilen küresel bir problem olarak düşünüldüğünde insan sağlığı, enerji, güvenlik, astronomi, hava kirliliği ve doğal yaşama doğrudan olumsuz etki eden bu konuyla ilgili geniş bir halk kitlesinde genel bir farkındalık oluşturmak konusunda öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklenmektedir. Ülkemizde Fen Bilimleri öğretmen adaylarıyla yapılmış robotik kodlama ile yapılan yeterli örnek stem uygulamalarının olmaması önemli bir problemdir. Bu çalışmada öğretmen adaylarından çevre bilimi dersi kapsamında ışık kirliliği konusunda arduino kullanılarak bir stem çalışması yapmaları istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda "Arduino robotik kodlama ile yapılan STEM etkinliğinin Fen bilimleri öğretmen adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test, son test seçkisiz deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yöneliktir (Fraenkel &Wallen, 1996; Gay & Airasian, 2000). Bu araştırmada kullanılan tek gruplu ön test,son test deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi ve deney sonrası ölçme yapılır (Fraenkel &Wallen, 1996; Gay & Airasian, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıf bahar döneminde okutulan Çevre Bilimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu "Çevre Bilimi" dersi kapsamında öğrenim gören 50 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama süreci 2 hafta sürmüştür. İki bölümden oluşan uygulama sürecinin birinci bölümünde öğretmen adaylarına STEM eğitimi, Işık kirliliği ve Arduino robotik kodlama bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan ders planına göre sınıfta işlenmiştir. STEM yaklaşımına uygun olarak proje geliştirmeleri istenmiştir. Projenin plan ve görev dağılımları yapıldıktan sonra, yapılacak proje için temel Arduino robotik kodlama uygulamaları yapılmıştır. İkinci kısımda ise STEM'in mühendislik becerileri uygulamaları yapılmış, ışık kirliliğinin önlenmesine dikkat edilerek bir park tasarımı yapmaları ve sınıf içerisinde arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. Uygulama süreci öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına araştırma kapsamında Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler katılımcılar tarafından bireysel olarak cevaplandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının; Yürütülen uygulamalar öncesi ve sonrası çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlarını ölçmek amacıyla Şama (2003) tarafından geliştirilen, Benzer (2010)'in geçerlik güvenirlik çalışmasını yeniden

yaptığı "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ)" kullanılmıştır. Çevreye Yönelik Tutum Ölçme Aracı (ÇYTÖ) beşli likert tipinde (1=hiç katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=tamamen katılıyorum) hazırlanmış ve 21 maddeden oluşmaktadır. Şama, ÇYTÖ'ni Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulamış ve güvenirlik katsayısını α=0,77 olarak bulmuştur. Benzer (2010) tarafından da ÇYTÖ Marmara Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği çevre eğitimi dersini alan 78 kişiden oluşan 4. sınıf öğrencilerine iki hafta arayla iki kez ve henüz bu dersi almayan 1. sınıf öğrencilerine (41 kişi) uygulanmıştır. ÇYTÖ'nin güvenirlik katsayısı Benzer (2010) tarafından α=0,809 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu araştırma için ise fen bilimleri öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin "Cronbach's Alfa katsayısı" değerleri incelenmiştir. Cronbach alfa katsayısının .00 ≤α<.40 arasında ölçek güvenilir değil, .40 ≤α<.60 arasında ölçek düşük güvenilirlikte, 0.60 ≤ α <0.80 arasında ölçek oldukça güvenilir, .80 ≤ α <1.00 arasında ölçek yüksek derecede güvenilir anlamına gelmektedir (Özdamar 2004). Ölçeklerin Cronbach Alfa değeri hesaplaması Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Croncbach Alfa Güvenirlik Sonuçları

Ölçekler	N	Cronbach's Alpha
ÇYTÖ -Ön test	21	.79
ÇYTÖ -Son test	21	.78

Sonuçlara göre çevreye yönelik tutum ölçeği oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadaki nicel analizler SPSS-23 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada nicel verilerinin analizinde kullanılacak testleri belirlemek ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için Tabachnick and Fidell' in normallik testi uygulanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Mevcut ölçeğe ait örneklem büyüklüğü, en düşük ve en yüksek tutum puanı, aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Normal Dağılım Tablosu

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
ÇYTÖ Ön test	50	3.14	4.95	4.09	.37	.32	.19
ÇYTÖ Son Test	50	3.67	4.90	4.26	.34	-1.09	.15

Tüm ölçeklerde basıklık değeri -1.09 ile .32 arasında çarpıklık değeri ise .15 ile .19 arasında değiştiği gözlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmış; verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları, çalışma

grubunun deney öncesi ve sonrası puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde "Bağımlı Gruplar için t-Testi" kullanılmıştır.

BULGULAR

Arduino robotik kodlama ile yapılan STEM etkinliğinin Fen bilimleri öğretmen adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak amacıyla Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Bağımlı Gruplar için t-Testi Tablosu

Gruplar	N	X̄	SS	Sd	t	p
ÇYTÖ -Ön test	50	4.10	.37	49	3.52	.001
ÇYTÖ -Son test	50	4.26	.34			

* p <.05.

Tablo incelendiğinde, ön test puan ortalamalarının 4.10, standart sapmasının .37 olduğu, son test puan ortalamalarının 4.26 standart sapmasının .34 olduğu görülmektedir. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise 3.52 olarak bulunmuştur. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uygulama sonrasında Çevreye Yönelik Tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(49) = 3.52$, $p<.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Arduino robotik kodlama ile yapılan STEM etkinliği ile fen bilimleri öğretmen adaylarının çevreye Yönelik Tutumlarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Çevre eğitimi konusunda Arduino robotik kodlama etkinliklerinin ve STEM yaklaşımına yönelik çalışmaların arttığı günümüzde, verimli ve aktif bir STEM dersinin sağlanabilmesi için öncelikle uygulayıcı olan öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Bunun için de öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik daha donanımlı bireyler olmaları gerekmektedir (Akaygun ve Aslan-Tutak, 2016). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların az olmasına karşın STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM disiplinlerine karşı tutumlarına olumlu yönde etkisi olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Gülhan ve Şahin, 2016; Karakaya ve Avgın, 2016; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). Alan yazın incelendiğinde özellikle robotik kodlama ile STEM etkinliklerinin öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları üzerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde robotik yarışmaları, projeler ve ortaokullarda birçok robotik etkinlikleri yapılmakta öncelikle öğretmenlerimizin öğrencilere yol gösterici olabilmeleri için donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu konuda Eğitim Fakültelerinin Fen Bilimleri Ana Bilim Dallarında, öğretmen adaylarına yönelik robotik kodlama ve STEM ile ilgili dersler açılmalı, robotik kodlama temel becerileri ve proje geliştirebilme konusunda öğretmen adaylarına uygulama imkânı verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akaygun, S., ve Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4(1),56-71. DOI:10.18404/ijemst.44833

Arduino. (2019). https://www.arduino.cc/en/Main/AboutUs. (Erişim Tarihi: 22 Haziran 2019)

Barraza, L. (2001). Perception of social and environmental problems by English and Mexican school children, Canadian Journal of Environmental Education, 6, 139-157.

Benzer, E. (2010). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education. Science, 329, 996. doi: 10.1126/science.1194998

Çalık, M. (2009). Environmental Education in Context, An International Perspective on the Development of Environmental Education, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, 109-122

Dökmetaş G. (2016.), Arduino Eğitim Kitabı, 1. Baskı, Dikeyeksen Yayıncılık, İstanbul.

Dugger, W. E. (2010, December). Evolution of STEM in the United States. Presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Australia http://www.iteaconnect.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research in education (3th ed). Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational research competencies for analysis and application (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall

Gülhan F. & Şahin, F (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas. Journal of Human Sciences, 13(1), 602-620.

Karakaya, F. & Avgın, S.S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). Journal of Human Sciences, 13(3), 4188- 4198.

Koçer, P. (2017). Işık Kirliliği. Anadolu Öğretmen Dergisi, 1 (1), 3-6. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/aod/issue/33101/368396

MEB., 2018. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325. (Erişim Tarihi: 20 Mart 2019)

Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014) Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 27- 48.

Rogers, C., & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. Journal of STEM Education, 5(3), 17-28.

Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 99-110

Tabachnick and Fidell, 2013 B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.)Pearson, Boston (2013)

Ürey, M. ve Aydın, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan çevre konularına yönelik bir program analizi. Kafkas Üniversitesi e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 37-50.

Yamak, H., Bulut, N., ve Dündar, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 249- 265.

EK

Çevresel Tutum Ölçeği

Adı Soyadı:

Sevgili fen bilimleri öğretmen adayları 21 maddeden oluşan çevresel tutum ölçeğinde yer alan maddeleri samimiyetle cevaplandırmanız beklenmektedir. Ölçek maddelerine vermiş olduğunuz cevaplar gizli kalacaktır. Verilerin analiz sonuçlarını yazarken sizlerin isimlerinizi kesinlikle rapora yansıtmayacağım. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Türkiye'de desteklenmesi gereken daha önemli projeler olduğu halde, Dünya Bankası'nın hava kirliliği ölçme projelerini desteklemesi gereksizdir.					
2.	Konut ve işyerlerinde doğalgaz kullanmanın hava kirliliği sorununun çözümüne bir katkısı olmaz.					
3.	Ozon tabakasındaki incelme tüm insanları tehdit etmektedir.					
4.	Ozon tabakasına zarar veren, teknoloji ürünlerinin protesto edildiği toplantılar düzenlenmelidir.					
5.	Deniz, akarsu ve göllerin kirlendiği haberleri abartılıdır.					
6.	Büyük kentlerdeki içme suları, evlerde su filtreleri kullanmayı gerektirecek kadar kirlenmiştir.					
7.	Güneyde, bazı sahillerde görülen deniz kaplumbağalarını koruma çabaları boş işlerle uğraşmaktır					
8.	Türkiye'nin çölleşme sorunu yoktur.					
9.	İnsanların temiz havaya olan ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için, kentlerin yakınlarında bulunan ormanlık alanlara küçük konutlar yapmaları özendirilmelidir.					
10.	Hava, su ve toprak tükenmeyen kaynaklardır.					
11.	Nükleer denemeyi yapan, hangi ülke olursa olsun, protesto edilmelidir.					
12.	Hızlı nüfus artışı, ciddi bir çevre sorunudur.					

13.	Geri kalmış ülkelerdeki beslenme yetersizliği, çevre sorunlarının sonucudur.					
14.	Yerlere çöp atan ya da tükürenlere müdahale edilmelidir.					
15.	Gecekondulaşma çevre sorunu değildir.					
16.	Çevre koruma fikri, gelişmekte olan ülkelerin kalkınmasını önlemek için batılılar tarafından uydurulmuştur.					
17.	Çevre sorunlarına duyarlı olunması, bir ülkenin kalkınmasını engellemez.					
18.	Çevreci grupların ortaya çıkışı, çevreyi korumaktan çok, arkadaş edinme ihtiyacından kaynaklanmaktadır.					
19.	Ülkelerin, kendi doğal kaynaklarını istedikleri gibi kullanmalarına Birleşmiş Milletler dahil, hiçbir kurum ya da kuruluş karışmamalıdır.					
20.	Gazete, dergi ve televizyonlarda çevre ile ilgili programlara, daha çok yer verilmelidir.					
21.	Ülkeler, çevre sorunlarını çözmek için Çevre Bakanlıklarını kurmalıdırlar.					

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MAYOZ BÖLÜNME KONUSUNU YAVAŞ GEÇİŞLİ ANİMASYON TEKNİĞİ İLE MODELLEMELERİ

Emine Büşra BİLGİNER

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, e.bsr_21@hotmail.com

Emine UZUN

Dr. Öğr. Üyesi ,*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,uzunemine46@gmail.com*

ÖZ

Bu çalışma öğrencileri öğrenme ortamına aktif bir şekilde katarak eğlenceli bir çalışma ortamı sunması, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlayarak bilgiyi yapılandırması ve takım çalışması yapabilen, yaratıcı bireyler olması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı ise fen bilimleri öğretmen adaylarının Mayoz Bölünme konusunu yavaş geçişli animasyon tekniği ile modellemeleri ve yavaş geçişli animasyon tekniği hakkındaki görüşlerini araştırmaktır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği 3.sınıfta okuyan fen öğretimi dersi alan 15 gönüllü öğretmen adayı ile 3 hafta süren uygulama sonucu gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, araştırmacı tarafından çalışmaya katılan öğretmen adayları gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda öğretmen adaylarının yardımlaşma, dayanışma, ortak kararlar alabilme, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma Hoban ve Nielsen'ın beş adımda yavaş geçişli animasyon basamaklarına göre yürütülmüştür. Uygulama sonucu öğretmen adaylarından alınan görüşlerde yavaş geçişli animasyonun olumlu yönlerine dair; gözlem yapma, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, parçadan bütüne giderek öğrenme, motivasyonu sağlama; olumsuz yönlerine dair ise zaman alıcı olması, kalabalık sınıf ortamı ve malzeme seçmede zorluk olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda yavaş geçişli animasyonun fen öğretimine uygun bir teknik olduğu ve yavaş geçişli animasyon tekniği ile işlenen fen bilimleri dersinin anlatılması güç soyut kavramları somutlaştırdığı, görsellerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sunduğu, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yavaş geçişli animasyon, Durum çalışması, Öğrenci görüşleri.

SCIENCE TEACHER CANDIDATES MODELLING THE SUBJECT OF MEIOSIS WITH SLOW MOTION ANIMATION TECHNIQUE.

ABSTRACT

This study is important in terms of providing a fun working environment by actively adding students to the learning environment, structuring knowledge by enabling students to learn and being creative individuals who can work in teams. The aim of the study is to investigate prospective science teachers' views on the slow motion animation technique and modelling the subject of Meiosis with slow motion animation technique. The study was carried out with 15 volunteer teacher candidates who took a science teaching lesson in the third grade at a state university in the spring semester of the 2017-2018 academic years, as a result of the 3-week practice. The study was conducted with a case study, one of the qualitative research methods. Semi-structured interview technique consisting of open-ended questions was used as data collection tool. As a data collection tool, semi-structured interview technique consisting of open-ended questions was used, and candidate teachers who participated in the study were observed by the researcher. As a result of the observations, it was seen that the teacher candidates developed their skills of helping each other, solidarity, taking joint decisions, cooperation and communication. The data obtained in the study were analysed by content analysis method. The study was conducted according to the slow motion animation steps of Hoban and Nielsen in five steps. As a result of the practise, the opinions obtained from the teacher candidates about the positive aspects of slow motion animation: observation, permanent learning, learning by doing and experiencing, learning from part to whole, providing motivation; On the negative aspects, it was observed that it was time consuming, crowded classroom environment and difficulty in choosing materials . At the end of the study, it was concluded that slow motion animation is a suitable technique for science teaching, and the science course, which is taught with slow motion animation technique, concretizes difficult to explain abstract concepts, provides a learning environment enriched with visuals, and provides active participation of students in the process.

Keywords: Slow motion animation, Case study, Student views.

GİRİŞ

Fen bilimleri bir doğa bilimi olup insanları yaşama hazırlayan, yaşadıkları çevreyi anlayan, sorgulayan, yorumlayan aynı zamanda çevresinde ve doğada düzenlilik arayan bilgi ve becerilerdir bu doğrultuda fen bilimleri ilköğretim programlarında önemli bir yere sahiptir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Bireylerin; bilgi çağında bilgiyi üreten, sorgulayan, değerlendiren, başka durumlarla karşılaştığında bu bilgileri kullanabilen bireyler olmaları önemlidir (Oğuz, 2004:164).

Fen bilimleri doğası gereği karmaşık ve soyuttur bu yüzden fen konularını öğrenmekte öğrenciler zorlanır. Öğrenciler somut olanı daha kolay öğrenir Özellikle ilköğretimde somut eşyalar ve nesneler, somut öğretim materyalleri kullanılmalı bu materyallerin kullanılamadığı durumlarda ise bilgisayar teknolojisi , görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır(http://oguzcetin.gen.tr). Bu anlamda öğrencilerin soyut konuların somutlaştırmasında, kendi yapabilecekleri etkinliklerin ortaya konulmasında teknoloji destekli eğitim oldukça önemli yer tutmaktadır (Çınar, Tayfur ve Tayfur, 2006:53; Özmen, 2004:108).Teknoloji destekli eğitim öğrencilerin bilişsel ve duyuşsa özelliklerine katkıda bulunduğu gibi aynı zamanda onların özyeterlik inançlarını geliştirir. Animasyon, görüntülerin veya resimlerin hızlı bir şekilde gösterilmesinden oluşan programlar olarak bilinmektedir. Animasyoların çok fazla bilgiyi aynı anda sunabilme özelliğine sahip olması ve bilgiyi istenildiği zaman istenildiği kadar tekrarlayabilme olanağı sunması animasyonların daha da önem kazanmasına sebep olmuştur(Göçmenler, 2001) Animasyonların hareketli olması, renkli içeriğe sahip olması öğrencilere etkin öğrenme ortamları sunarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir (Burke,1998:1658; Arıcı ve Dalkılıç, 2006:422). Fen eğitiminde geliştirilen bir modelleme tekniği olan yavaş geçişli animasyon(sloowmation) yavaş ve animasyon kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir kavramdır. Yeni bir kavram olan yavaş geçişli animasyonda amaç fotoğraflardan oluşturulmuş animasyonu yavaş bir hale getirerek öğrencilerin konuyu anlamlandırmalarına olanak sağlamaktır(Hoban, 2005). Yavaş geçişli animasyonun diğer animasyonlardan farkı ekranda bir saniyede geçen fotoğraf sayısının daha az olması diyebiliriz.

Yavaş geçişli animasyon üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; Atalay(2015)' çalışmasında yavaş geçişli animasyon oluşturma sürecinin, öğrencilerin yaratıcılık , yenilenme, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği ve iletişim becerilerini kullanmada etkin bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çamloğu(2014) yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik özyeterliliklerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarına göre olumlu anlamda katkıda bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin motivasyon puanlarında ise deney grubu lehine bir artış olduğu fakat bu farkın da istatiksel olarak anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin akademik özyeterlik puanlarında olumlu artış olurken bu artış istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekici ve Ekici'nin (2011) Fen Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Faydalanmanın Yeni ve Etkili Bir Yolu: "Yavaş Geçişli Animasyonlar adlı öğretim uygulamasında animasyonların kullanım amaçlarına göre farklı yaklaşımlarla kullanılabileceğini örneğin; küçük grup etkinliği, yapboz (puzzle) yöntemi ve öğrencilere bireysel proje olarak verilebileceği sonucuna varmıştır. Uzun(2015)Slow Motion Animasyon Tekniği ile Fotoelektrik Olay Konusunun Modellenmesi ve Öğrenci Görüşleri adlı çalışmasında öğrencilerden aldığı görüşler doğrultusunda yavaş geçişli animasyonun Fen eğitiminde öğrenciyi aktif hale getirerek anlamakta zorlanılan konuların daha kolay anlaşılmasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi kendi ön bilgileri doğrultusunda farklı olarak özümsediklerini ve anladıklarını savunan bir düşünceyi temel almakta ve dayandığı düşünce; öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk aldığı, öğretmenin öğrencilere rehberlik ettiği bir öğrenme sürecini öngörmektedir (Kılıç, Karadeniz & Karataş, 2003; Ergün, 2004).Bu çalışma öğrencileri öğrenme ortamına aktif bir şekilde katarak zevkli ve eğlenceli bir çalışma ortamı sunması, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlayarak bilgiyi yapılandırması aynı zamanda işbirliği ve takım çalışması yapabilen, düşünen, yaratıcı bireyler olması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı; fen bilimleri öğretmen adaylarının mayoz bölünme konusunu yavaş geçişli animasyon tekniği ile modellemeleri ve yavaş geçişli animasyon tekniği hakkındaki görüşlerini araştırmaktır.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (örnek olay) çalışması ile yapılmıştır. Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularına cevap arar ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek 2011).

ÖRNEKLEM

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılında Akdeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği 3.sınıfta okuyan 15 gönüllü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

VERİ TOPLAMA ARACI:

Bu çalışma Mayoz Bölünme konusunun yavaş geçişli animasyon tekniği kullanılarak işlenmesi üzerinedir. Araştırmacı tarafından görüşme formu oluşturulmuş veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, çalışma yapılan konuda derinlemesine soru sorulan verilen cevapların eksik yada açık olmaması durumunda tekrar soru sorabilme imkanı veren böylece verilen cevapların daha açık ve anlaşılır hale gelmesini sağlayan bir tekniktir (Çepni, 2007).Araştırmanın uygulama aşamasında öğretmen adaylarının süreci doğru ilerletip ilerletmediklerini anlamak için araştırmacı tarafından gözlem tekniği kullanılmıştır. Çalışmada öğrenciler gözlenerek gerekli görülen yerlerde öğrencilere müdahale edilip zihinlerindeki soru işaretleri giderilmiştir. Böylece kavram yanılgıları giderilmiştir. Gözlem tekniği araştırmacıya bir durumu ya da davranışı doğrudan gözleme imkanı veren, çalışmaya katılan kişileri bütün yönleriyle irdeleme imkanı sunan bir tekniktir(Yıldırım ve Şimşek, 2006).

VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde, veriler ayrıntılı bir şekilde işlenir fark edilemeyen kavram ve temalar keşfedilir. Toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde düzenlenir, böylece veriyi açıklayan temalar saptanmış olur.(Yıldırım ve Şimşek, 2011).Görüşmeden elde edilen verilerle kodlama yapılarak kategoriler belirlenmiştir ve elde edilen veriler tablo halinde sunulmuştur. Analiz sonrasında öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

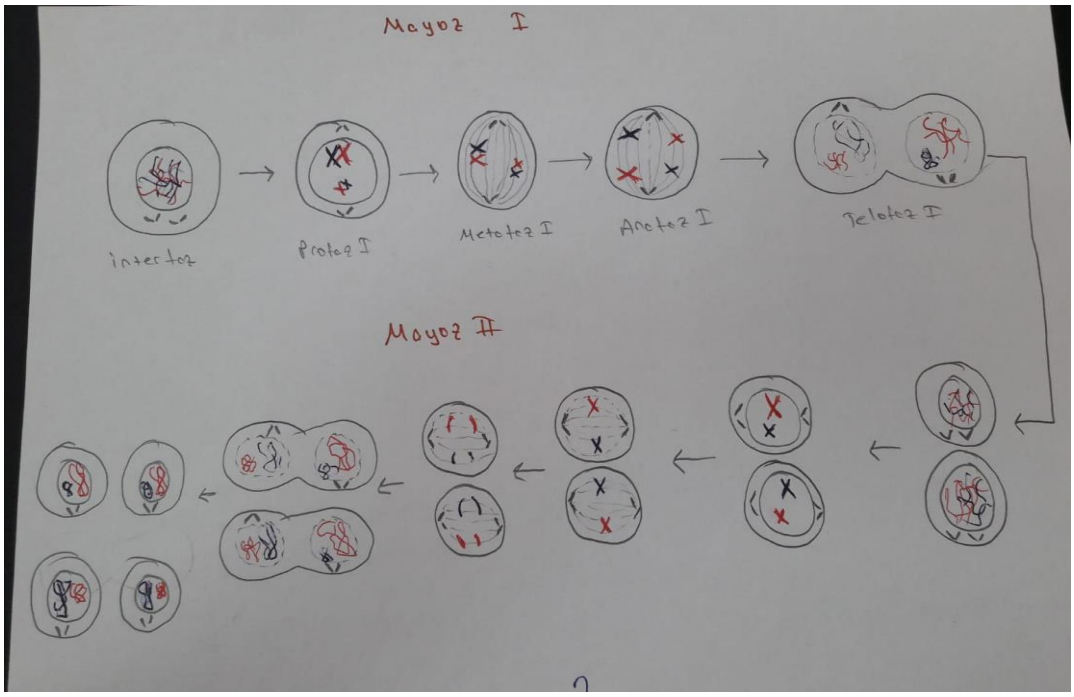
ETKİNLİK

Katılımcılara etkinlik öncesinde yavaş geçişli animasyon tekniği hakkında bilgi verilmiş böylece ön bilgilerinin oluşması sağlanmıştır daha önce yapılmış animasyon örnekleri gösterilerek katılımcıların zihinlerinde yavaş geçişli animasyon tekniği ile ilgili ön bilgilerinin oluşması sağlanmıştır. Öğrenciler kendi isteklerine göre 2 gruba ayrılmıştır ve toplamda üç hafta süren uygulama sonunda çalışmaya katılan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılıp çalışmanın etkililiği hakkında bilgiler edinilmiştir. Çalışma Hoban ve Nielsen'ın beş adımda Slowmation (yavaş geçişli) animasyon basamaklarına göre yürütülmüştür.

Arka Plan Oluşturma ; Çalışmaya katılan her grup öncelikle çalışmanın konusu olan mayoz bölünme ile ilgili ön bilgilerinin oluşması amacıyla farklı kaynaklardan konulara ulaşmışlardır.Çalışmayı tasarlarken hangi malzemeleri kullanarak etkinliği yürüteceklerine karar vermişlerdir.

Resimli taslak ; Öğretmen adayları mayoz bölünme konusunda öğrenilen bilgileri animasyon basamakları halinde kağıda dökerek taslak oluşturmuşlardır.

Fotoğraf 1: Resimli Taslak Örneği.



Modelleme; Resimli taslak oluşturma aşamasında belirtilen animasyon basamaklarına uygun modeller 2D veya 3D olarak kullanılan malzemelerle oluşturularak konunun içeriği sağlanmıştır. Çalışma sırasında öğretmen adayları gözlenerek gerekli görülen yerlerde müdahale edilip zihinlerindeki soru işaretleri giderilmiştir. Böylece kavram yanılgıları giderilmiştir.

Fotoğraf 2: Modelleme Örnekleri.







Dijital Fotoğraf; Oluşturulan modeller yavaş bir şekilde hareket ettirilerek her hareket fotoğraflanmıştır. fotoğraflama işleminin kolay olması için fotoğraf makinası sabitlenmiştir. Böylece anlatılmak istenen konu, konunun işleniş sırasına sırasına göre fotoğraflama işlemi yapılarak konu tamamlanmıştır. Her basamak için en az 10 fotoğraf çekilmiştir. Toplam 100 kare fotoğraf elde edilmiştir.

Animasyon; Etkinliğin son aşamasında çekilen tüm fotoğraflar ve fotoğrafları animasyon haline getiren film yapma programlarından biri bilgisayara yüklenerek saniyeye 2 kare fotoğraf olacak şekilde çekilen fotoğraflar programa yüklenmiş ve böylece animasyon oluşturulmuştur. Sonuç olarak mayoz bölünme konusu bu teknikle modellenmiştir. Her grup kendi animasyon filmini oluşturarak sınıfta izlenmiş ve dönütler alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Fen Bilimleri öğretmen adaylarının Mayoz Bölünme konusunu yavaş geçişli animasyon tekniği ile modellemelerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo1. Yavaş Geçişli Animasyonun Fen Öğretimine Uygun Bir Teknik midir? Sorusuna Ait Bulgular

Kod	Katılımcı	f
Evet	K1,K2,K4,K5,K6,K7,K9,K10,K11,K12,K14	11
Hayır	K15	1

Tablo1 incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının "Yavaş geçişli animasyonu fen öğretimine uygun bir teknik midir?" sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında 11 öğretmen adayının yavaş geçişli animasyonu fen öğretimine uygun bulduğu 1 öğretmen adayının uygun bulmadığı görüşü elde edilmiştir. Bu konudaki öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir.

K12:Evet uygun bir tekniktir. Detaylı öğrenme gerektiriyor. Konuya hakim olmamızı sağlıyor.

K14:Uygundur. Aşama aşama mayoz bölünmenin evrelerini görmüş oluyoruz.

K5:Evet bence uygun bir tekniktir. Çünkü mayoz bölünmenin bütün evrelerini tam anlamıyla inceleyebildik.

K15:Bence uygun değil, her konuya uygulanamaz.

Tablo2. Yavaş Geçişli Animasyonun Olumlu Yönleri Nelerdir? Sorusuna Ait Bulgular.

Kod	Katılımcı	f
Kalıcı öğrenme	K11,K12,K13,K8,K6,K5,K2	7
Parçadan bütüne	K14,K9,K7	3
Gözlem yapma	K5,K3	2
Motivasyon	K7,K2	2
Yaparak-yaşayarak öğrenme	K1,K10	2
İnce kas becerisi	K6	1
Kademeli öğrenme	K1	1

Tablo 2'ye göre yavaş geçişli animasyonun olumlu yönlerine ait öğretmen adaylarının kalıcı öğrenme sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunduğu, parçadan bütüne öğrenmeyi gerçekleştirdiği yönünde bulgulara rastlanmıştır. Bu konudaki öğretmen adaylarının görüşlerden bazıları şu şekildedir.

K2:Öğrencinin konuya motivasyonunu artırır. Birçok duyu organı ile öğrenme gerçekleştirdiği için daha kalıcı bir öğrenme olur.

K1:öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunar. Yavaş yavaş kademeli bir şekilde öğrenme gerçekleşir. Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır.

K14:Mayoz bölünmenin bütün oluşum evrelerini rahatça görmüş oluyoruz. Parçadan büyüne gidiyoruz. Yapboz gibi.

Tablo 3. Yavaş Geçişli Animasyonun Olumsuz Yönleri Nelerdir? Sorusuna Ait Bulgular.

Kod	Katılımcı	f
Zaman alıcı	K1,K6,K7,K8,K11,K13,K15	7
Sınıf kalabalıklığı	K6,K7,K8	3
Malzeme seçiminde zorluk	K5,K12	2
Eğlenceli olmaması	K1	1

Tablo 3'e göre yavaş geçişli animasyonun olumsuz yönlerine ait bulgulara bakıldığında yavaş geçişli animasyonu zaman alıcı olduğu, kalabalık sınıflarda zorlanılacağı, malzeme seçiminde zorluk yaşadığı görüşü alınmıştır. Bu konudaki öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

K11:Zaman açısından uzun sürüyor. Bu yüzden yorucuydu.

K5:Olumsuz yönü yok denecek kadar az sadece malzemeleri nasıl kullanacağımız yönünde tedirginlik yaşadık.

K1:Öğrenci yaparken sıkılabilir. Bence zaman alıcı bir yöntem.

Tablo 4. Yavaş Geçişli Animasyonu Meslek Hayatınızda Kullanmayı Düşünüyor musunuz? Sorusuna Ait Bulgular.

Kod	Katılımcı	f
Evet	K4,K3,K2,K5,K6,K7,K9,K10,K12,K13,K14	11
Hayır	K1,K5,K16	3

Tablo 4 incelendiğinde yavaş geçişli animasyonu öğretmen adaylarından ileride meslek hayatında kullanmak istiyorum görüşünü ifade eden 11 öğretmen adayı, istemediğini belirten 3 öğretmen adayı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir.

K1:Hayır düşünmüyorum. Zaman alıcı bir yöntem olduğu için her öğrenci grubunda uygulanamayabilir.

K7:Bazı konularda evet kullanmayı düşünürüm. Bu konular çocukların en çok zorlandığı konular olur.Bu teknikle onlarda kalıcı öğrenme gerçekleştiririm.

K5:Alt yapısı iyi bir sınıf olursa kullanırım.

Yavaş geçişli animasyon tekniği kullanılarak modellenebilecek fen konularına ait bulgulara bakıldığında ise; öğretmen adaylarının yavaş geçişli animasyon tekniğini fen bilimlerinin hal değişimi, canlılarda üreme büyüme gelişme, madde döngüleri ve tozlaşma konularında uygulanabilir olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular fen bilimleri öğretmen adaylarının mayoz bölünme konusunu yavaş geçişli animasyon tekniği ile modellemeleri ve yavaş geçişli animasyon tekniği hakkındaki görüşlerine dair sonuçlar ortaya koymaktadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde yavaş geçişli animasyonun olumlu yönlerine dair; gözlem yapma, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, parçadan bütüne giderek öğrenme, motivasyonu sağlama ve eğlenceli bir çalışma olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular Uzun(2015)'un yaptığı çalışma ile de paralellik göstermektedir. Uzun(2015) çalışmasında her öğretim yönteminin olumlu yanlarının dışında olumsuz yanlarının da olabileceğini fakat yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerde yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunmasından dolayı daha fazla kalıcılık sağlayabileceğini düşünmektedir. Yavaş geçişli animasyonun olumsuz yönlerinin ise zaman alıcı bir animasyon tekniği olduğu bu yüzden kalabalık sınıflarda uygulamada zorluk yaşanacağı ve öğretmen adaylarının modelleme oluşturma sürecinde malzeme seçiminde zorluk yaşadığı bulguları elde edilmiştir. Öğretmen adayları çalışma boyunca gözlemlenmiş ve gözlemler sonucunca yardımlaşma, dayanışma, ortak kararlar alabilme, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirdikleri görülmüştür aynı zamanda yavaş geçişli animasyon tekniği kullanarak bir ürün ortaya koymada çaba, azim, istek ve ilgi göstermişlerdir.

Literatür incelendiğinde paralellik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Atalay(2015) yavaş geçişli animasyon oluşturma sürecinin, öğrencilerin yaratıcılık, yenilenme, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği ve iletişim becerilerini kullanmada etkin bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anagün, Atalay ve Kumtepe(2016) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının her aşamada işbirliği ve iletişim becerilerini işe koştukları ve sürecin aşamalarında gelişme gösterdikleri belirlemiştir.

Fen bilimleri dersi müfredat konularına bakıldığında öğrenciler tarafından anlaşılması güç karmaşık, soyut konuların olduğu bilinmektedir (Gülçiçek ve Güneş, 2004).yavaş geçişli animasyon tekniği ile işlenen fen bilimleri derslerinin anlatılması güç soyut kavramları somutlaştırarak,görsellerle zenginleştirilmiş,öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak öğrencilerde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.Bu çalışma fen bilimleri dersinin farklı konularında da yavaş geçişli animasyon tekniği kullanılarak gerçekleştirilebilir. Fen bilimleri

öğretmenleri yavaş geçişli animasyon tekniği kullanılabilecek fen konularında öğrencilerine proje çalışmaları verebilir ve ya fen derslerini yavaş geçişli animasyon ve diğer animasyon teknikleri kullanarak planlayabilir. Yavaş geçişli animasyon tekniği fen bilimleri dersinin dışında diğer derslerde de kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmek adına kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Anagün,Ş.Atalay,Y.v e Kumtepe,E. Fen Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonunun 21. Yüzyıl Becerileri Boyutunda Değerlendirilmesi: Yavaş Geçişli Animasyon Uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi .5(2). 405-424*

Atalay, N. (2015). *Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Ve Yenilenme Becerilerinin Gelişiminde Yavaş Geçişli Animasyon (slowmatıon) Uygulaması*(Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Eskişehir.

Çamloğlu,N.(2014). *Yavaş Geçişli Animasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına ve Akademik Özyeterliliklerine etkisi*.(Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı, Antalya.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. (Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Ekici,E.ve Ekici,F. (2011). Fen Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden faydalanmanın yeni ve etkili bir yolu: "Yavaş Geçişli Animasyonlar"*İlköğretimonline dergisi.10(2)*

Göçmenler, G (2001). Uzaktan eğitim teknolojileri ve çağdaş yönelimler. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 164-175.

Gülçiçek, Ç. ve Güneş, B. (2004). "Fen Öğretiminde Kavramların Somutlaştırılması: Modelleme Stratejisi, Bilgisayar Simülasyonları ve Analojiler". Eğilim ve Bilim, 134: 36-48.

Hançer, A.Şensoy, Ö.& Yıldırım, H.(2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.1(13).*

Hoban,G.(2005).Fromclaymationto slowmation:Ateachingproceduretodevelopstudents science understandings. TeachingScience: AustralianScienceTeachersJournal, 51(2), 26-30.

http://oguzcetin.gen.tr

Kılıç, E., Karadeniz, Ş. & Karataş, S. (2003). İnternet Destekli Yapıcı Öğrenme Ortamları. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23(2). 149-160.

Uzun,E.(2015).Slow Motion Animasyon Tekniği ile Fotoelektrik Olay konusunun modellenmesi ve öğrenci görüşleri.*KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi.12 (2)*

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

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. AŞ.

ZIRH ÇELİKLERİNDEN ARMOX 500T GAZALTI KAYNAK YÖNTEMİ (MİG) İLE ÖZLÜ TEL VE MASİF TEL KULLANILARAK ALIN BAĞLANTI BÖLGELERİNDEKİ MEKANİK ÖZELLİKLERİN İNCELENMESİ

Erhan YORGUN

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi/ Türk Silahlı Kuvvetleri e-yorg@hotmail.com

Dr.Öğr.Üyesi Mustafa DENKTAŞ

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi *mdenktas@subu.edu.tr*

ÖZ

Bu çalışmada savunma sanayinde zırhlı araçların imalatında kullanılan 480-540 HBW sertlikte, 5mm ve 7mm kalınlığında Armox 500T zırh çeliği malzemesinin farklı parametrelerde MİG gazaltı kaynak metodu ile birleştirilmiştir. Kullanılan kaynak telleri olarak 1,2mm çapında GEKA 307 kaynak teli ve 1,6mm çapında ESAB Ok Tubrodur 200 od marka özlü tel kullanılmıştır Deneylerde kullanılmak üzere 4 adet 5mm kalınlığında 6 adet 7mm kalınlığında TS EN ISO 15614'e göre 150x300mm ebatlarında olmak üzere toplam 10 adet plaka haddeleme yönü göz önünde bulundurularak lazer kesim tezgâhında kestirilmiştir. 7 mm kalınlığında 6 adet ve 5 mm kalınlığında 4 adet numune kestirilmiştir. Kesilen 10 adet plaka ikili gruplar halinde kaynatılmak üzere eşleştirilmiştir. 5 farklı kaynak numunelerinin deneysel kaynak parametreleri çeşitli amper, voltaj, kaynak hızı, elektrot, ön tav parametrelerinin kombinasyonları kararlaştırılarak yapılmıştır. Kaynaklanan numunelerin mekanik özellikleri; çekme testleri, Charby çentik darbe testleri, eğme testleri ve makro görselleri ile analiz edilmiştir. Numunelerin çekme testlerinde kalınlık arttıkça akma gerilmesinde düşüş, çekme gerilmesinde artış gözlemlenmiştir.Çentik darbe testlerinde kalınlık arttıkça sonuçlarda yükselme meydana gelmiştir. Çentik darbe testlerinde özlü tel ile kaynak işlemleri yapılmış numuneler, diğer parametrelerinde etkisiyle daha iyi sonuç vermiştir. Bu sonuç bize özlü tel ile yapılan kaynağın masif tele göre dinamik yükler altında daha yüksek kuvvetlere dayanabileceğini göstermektedir. Özlü tel ile yapılan kaynak uygulamasında özlü telin masif tele göre daha stabil ve yumuşak bir ark yapısı sağladığı buda daha kolay bir kaynak yapılmasına imkân tanıdığı görülmüştür. Yapılan çalışmada özlü tel ile yapılan kaynakların masif tele göre genel olarak daha iyi sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.Bu çalışma muhteviyatı ile Türk Savunma Sanayiinde kullanılacak faydalı verileri ihtiva etmekte olup, yeni nesil zırh çeliklerinin kaynak kabiliyetinin analizinin bir sonucudur.

Anahtar Kelimeler: Özlü tel, MİG, ARMOX, Masif tel

INVESTIGATION OF THE MECHANICAL PROPERTIES OF THE BUTT CONNECTION AREAS USING THE ARMOX 500T GAS WELDING METHOD (MIG) FROM ARMOR STEELS.

Erhan YORGUN

Sakarya University of Applied Sciences / Turkish Armed Forces e-yorg@hotmail.com

Assistant Professor Mustafa DENKTAŞ

Sakarya University of Applied Sciences mdenktas@subu.edu.tr

ABSTRACT

In this study, Armox 500T armor steel material of 480-540 HBW hardness, 5mm and 7mm thickness, used in the production of armored vehicles in the defense industry, was combined with MIG welding method in different parameters. As the welding wires used, 1.2mm diameter GEKA 307 welding wire and 1.6mm diameter ESAB Ok Tubrodur 200 od brand cored wire were used to be used in the tests; 4 pieces of 5mm thickness 6 pieces of 7mm thickness according to TS EN ISO 15614, a total of 10 Each plate was cut on a laser cutting bench, considering the rolling direction. 6 samples of 7 mm thickness and 4 samples of 5 mm thickness were cut. The 10 cut plates were matched to be boiled in pairs. Experimental welding parameters of 5 different welding samples were made by deciding the combinations of various ampere, voltage, welding speed, electrode, preheat parameters. Mechanical properties of welded samples; Tensile tests, Charby notch impact tests, bending tests and macro visuals were analyzed. In the tensile tests of the specimens, a decrease in yield stress and an increase in tensile stress were observed as the thickness increased. In notch impact tests, the results increased as the thickness increased. In the notch impact tests, the samples that were welded with flux cored wire gave better results with the effect of other parameters. This result shows us that welding with flux cored wire can withstand higher forces under dynamic loads than solid wire. In the welding application with flux cored wire, it has been observed that the cored wire provides a more stable and softer arc structure than the solid wire, which allows an easier welding. In the study, it is understood that welds made with flux cored wire give better results in general compared to solid wire. This study contains useful data to be used in the Turkish Defense Industry with its content and is a result of the analysis of the welding ability of new generation armor steels.

Keywords: Cored wire, MIG, ARMOX, Solid wire

1.Giriş

İnsanoğlu modern çağdan önce çevresel etkenlerden korunmak gayesiyle kürk deri vb. gibi kıyafetler giymekteydi. Kendilerine yapılacak herhangi bir saldırıya karşı da giymiş oldukları bu kıyafetlerin muhafaza edici özelliklerinden de yararlanmaktaydılar. Zırh malzemelerinin kullanım alanı, sadece insan bedeni ile sınırlı kalmamış; gerek sivil ve gerekse askeri maksatlı çok sayıda hava, kara, deniz araçlarında da kullanılmaktadır. Zırhlı araç imalatında yararlanılan zırh çeliklerinin aşağıdaki kısımda belirtilen özellikleri bulundurması arzu edilir.

- Balistik darbelere ve perforasyona karşı yüksek direnç
- Üretim (şekillendirme, kaynak yapma, kesme vb.) işlemlerinde pratiklik
- İyi bir bakım davranışı, yani uzun kullanım ömrü (mesela, "yüksek yorulma direnci")

Bu çalışmada Armox 500 T zırh çeliğinin gazaltı kaynak yöntemi ile farklı ilave metal ve kaynak parametreleri kullanılarak birleştirilecektir. Kullanılan kaynak parametrelerin birleştirmenin mekanik ve makroyapı üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır.

1. Aşama: En az iki farklı ilave metal (1,6 mm çapında özlü tel ve 1,2 mm solid tel) kullanılarak yüksek mukavemetli çelikler gazaltı kaynak yöntemi ile birleştirilecektir. Uygulama ve yöntemde belirtilen hususlar bu aşamada gerçekleştirilecektir.

2. Aşama: Birinci aşamada özlü tel ile birleştirilen malzemeler farklı kaynak yöntemi ile birleştirilerek ilk aşamada gerçekleştirilen makroyapı ve mekanik özellikleri belirlenecektir. Böylece, farklı kaynak yöntemleri ile birleştirilen yüksek alaşımlı çeliklerin makroyapıları ve mekanik özellikleri birbirleri ile karşılaştırılacaktır.

3. Aşama: Bu son olarak elde edilen sonuçlar değerlendirilerek gerekli tartışmalar yapılacaktır.

2. Deneysel Çalışmalar

2.1 Deneylerde Kullanılan Malzemeler

Çalışmamızda kullanılmak üzere 480-540 HBW sertlikte, 5mm ve 7mm kalınlığında Armox 500T zırh çeliği, OTOKAR Savunma Sanayi AŞ.' den temin edilerek, Sakarya'da bulunan Özkan Mak.San.Tic fabrikasında farklı parametrelerde MİG gazaltı kaynak metodu ile birleştirilmiştir. Kullanılan kaynak telleri olarak GEKA 307 kaynak teli ve ESAB Ok Tubrodur 200 od marka özlü tel kullanılmıştır. Kullanılan Armox 500T zırh çelik malzemesinin kimyasal özellikleri Tablo 1'de mekanik özellikleri ise Tablo 2'de verilmiştir.

TABLO 1: ARMOX 500T ZIRH ÇELIK MALZEMESININ KIMYASAL ÖZELLIKLERI (%).

C(%)	Si(%)	Mn(%)	P(%)	S(%)	Cr(%)	Ni(%)	Mo(%)	B(%)
0,32	0,4	1,2	0,010	0,003	1,01	1,81	0,7	0,005

TABLO 2: ARMOX 500T ZIRH ÇELIK MALZEMESININ MEKANIK ÖZELLIKLERI

Malzeme	Akma Dayanımı Rp 0,2 MPa	Çekme Dayanımı Rm MPa	Uzama % 5	Sertlik HBW	Charrby Darbe Enerjisi (-40 ^{0}C)
Armox 500T	1250	1450-1750	8	480-540	32J

TS EN ISO 17633 standardına uygun "Esab Ok tubodur 200 Od'' marka 1,6mm çapında özlü tel ile "GEKA 307" marka 1,2mm çapında masif tel kullanılmıştır. Söz konusu ilave metallere ait kimyasal özellikler tablolar halinde sıralanmıştır. Aşağıda Tablo 3'da GEKA 307 marka 1,2mm çaplı masif kaynak telinin kimyasal ve mekanik özellikleri verilmiştir.

TABLO 3: GEKA 307 KALITE 1,2 MASIF KAYNAK TELININ KIMYASAL VE MEKANIK ANALIZI

Malzeme: GEKA	%C	%Si	%Mn	%Cr	%Ni
307 kalite 1,2mm kaynak teli	0.1	0.7	6.0	19.0	9.0
307 kalite 1,2mm kaynak teli mekanik özellikleri	Akma Dayanımı (N/mm²)	Çekme Dayanımı (N/mm²)	Çentik darbe dayanımı (J)	Uzama ((Lo=5do) (%))	
	480	630	50	40	

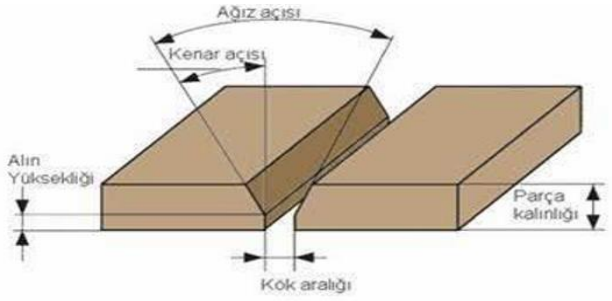
İkinci kullanılan "Esab Ok tubodur 200 Od'' marka 1,6mm çapında özlü telin kimyasal ve mekanik özellikleri aşağıda Tablo 4'da gösterilmiştir.

TABLO 4: ESAB OK TUBRODUR 200 OD 1,6 ÖZLÜ KAYNAK TELININ KIMYASAL VE MEKANIK ANALIZI

Malzeme	Mn	C	Si	Ni	Cr
Esab OK Tubrodur 200 od 1,6 Özlü kaynak teli	5.12	0.026 %	0.48	8.7	19.1
Esab OK Tubrodur 200 od 1,6 Özlü kaynak teli mekanik özellikleri	Akma Dayanımı (N/mm²)	Çekme Dayanımı (N/mm²)	Çentik darbe dayınımı (+20°) J	Uzama ((Lo=5do) (%))	
	420	620	80	40	

2.2 Uygulanan Metod

Deneylerde kullanılmak üzere 4 adet 5mm kalınlığında 6 adet 7mm kalınlığında TS EN ISO 15614'e göre 150x300mm ebatlarında olmak üzere toplam 10 adet plaka haddeleme yönü göz önünde bulundurularak lazer tezgâhında kestirilmiştir. Şekil 1'de belirtilen ölçülerde kaynak ağzı açılmıştır.



ŞEKIL 1: KAYNAK AĞZI VE PLAKA ÖLÇÜLERI

7 mm kalınlığında 6 adet ve 5 mm kalınlığında 4 adet numune kestirilmiştir. Kesilen 10 adet plaka ikili gruplar halinde kaynatılmak üzere eşleştirilmiştir. 5 farklı kaynak numunelerinin deneysel kaynak parametreleri tablo halinde aşağıda sıralanacaktır. Aşağıda Tablo 5'de N1 fiziksel parametreleri verilmiştir.

TABLO 5: N1 KODLU TEST NUMUNESININ FIZIKSEL PARAMETLRELERI

N1	mm / °

Kalınlık	5
Ağız Açısı	120
Kök Aralığı	1
Alın Yüksekliği	2
En X boy	150X300

Fiziksel parametreleri Tablo 5'de belirtilen numunenin kaynak ağızı açılarak kaynağa hazır hale getirilmiştir. Aşağıda Şekil 2'da EN ISO 15614'e göre hazırlanmış N1 kodlu numune gösterilmektedir.



Şekil 2: EN ISO 15614'e göre hazırlanmış N1 kodlu numune gösterilmektedir.

N1 numunesi gibi diğer numunelere de sırayla aynı işlemler yapılmıştır. Bir sonraki numunenin kaynak parametreleri belirlenerek tablo haline getirilmiştir. Aşağıda N2 numunesinin fiziksel parametreleri aşağıda Tablo 6'de gösterilmektedir.

TABLO 6: N2 NUMUNESININ FIZIKSEL PARAMETRELERI GÖSTERILMEKTEDIR.

N2	mm / °
Kalınlık	7
Ağız Açısı	60
Kök Aralığı	1,6
Alın Yüksekliği	2
En X boy	150X300

Kaynak parametrelerine göre kaynak ağzı açılmıştır. Bir sonraki numune N3 fiziksel parametreleri aşağıda Tablo 7'de gösterilmektedir.

TABLO 7: N3 KODLU NUMUNESININ FIZIKSEL PARAMETRELERI GÖSTERILMEKTEDIR.

N3	mm / °
Kalınlık	7

Ağız Açısı	120
Kök Aralığı	1,6
Alın Yüksekliği	2
En X boy	150X300

Kaynak parametrelerine göre kaynak ağzı açılmıştır. Bir sonraki numune N4'nin fiziksel parametreleri aşağıda Tablo 8'de gösterilmektedir.

TABLO 8: N4 KODLU NUMUNENIN FIZIKSEL PARAMETRELERI VERILMIŞTIR.

N4	mm / °
Kalınlık	7
Ağız Açısı	120
Kök Aralığı	1,6
Alın Yüksekliği	2
En X boy	150X300

Kaynak parametrelerine göre kaynak ağzı açılmıştır. Bir sonraki numune N5'nin fiziksel parametreleri aşağıda Tablo 9'da gösterilmektedir.

TABLO 9: N5 KODLU NUMUNENIN FIZIKSEL PARAMETRELERI GÖSTERILMEKTEDIR.

N5	mm / °
Kalınlık	5
Ağız Açısı	90
Kök Aralığı	1
Alın Yüksekliği	2
En X boy	150X300

3.Deneysel Sonuçlar

3.1 Çekme Testi Sonuçları

Numunelerin ilk olarak çekme testi gerçekleştirilmiştir. Çekme testi Sakarya TÜVASAŞ(Türkiye Vagon Sanayisi Anonim Şirketi) şirketinde 'Mekanik Test Laboratuvarı' içerisinde TS EN ISO 4136:2012 standardında 69743 operatör sicil numaralı Kadir Korkmaz tarafından 'INSTRON 300DX' cihazı ile, 23°C gerçekleştirilmiştir. Çekme makinesi aşağıda Şekil 3'de gösterilmektedir. Testi yapılmış çalışmadaki, numune malzemesi: Armox 500T, mamul biçimi: kaynaklı plaka şeklindedir. Çekme testi yapılan numunelerin mekanik özellikleri aşağıda Tablo 10'de gösterilmiştir.

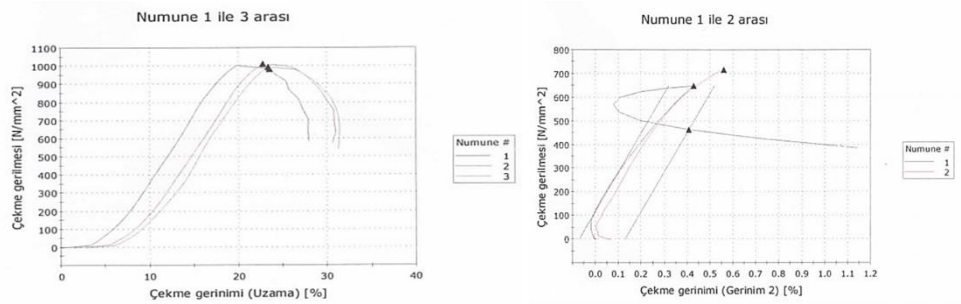


ŞEKIL 3: 'INSTRON 300DX' ÇEKME TESTI CIHAZI GÖSTERILMIŞTIR.

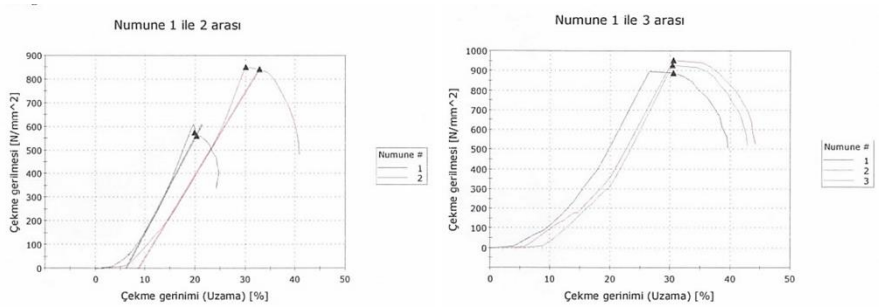
TABLO 10: DENEY NUMUNELERININ ÇEKME TESTI GÖSTERILMIŞTIR.

Numune Numarası	Ebat, Kesit Alanı (mm^2)	*Akma Gerilmesi* (N/mm^2)	Max.Çekme Gerilmesi (N/mm^2)	F_{Maks} (N)	Kopma Yükü (N)	Uzama $(\%)$	Kesit Daralması $(\%)$	Kırılma Konumu
N1-1	100	900.84	1003.06	100306.00	98252	2.0	2.98	Kaynak
N1-2	100	901.46	1010.98	101098.60	101098,6	2.4	2.18	Kaynak
N1-3	100	898.89	993.93	99393.62	99393.62	2.6	1.29	Kaynak
N2-1	140	463.52	648.62	90807.11	-	0.42	0.81	Kaynak
N2-2	140	481.12	716.88	100364.10	-	0.50	0.81	Kaynak
N2-3	-	-	-	-	-	-	-	-
N3-1	140	561.91	609.12	85276.82	80501	2.0	2.41	Kaynak
N3-2	140	841.89	852.08	11929.35	119292.3	6.0	11.80	Kaynak
N3-3	-	-	-	-	-	-	-	-
N4-1	140	757.16	897.08	125591.67	124555.5	2.0	1.92	Kaynak
N4-2	140	854.54	953.98	133558.43	133558.4	2.0	0.48	Kaynak
N4-3	140	846.78	927.90	129906.24	129906.24	2.0	1.28	Kaynak
N5-1	100	831.70	832.15	83215.81	83215.81	2.0	2.98	Kaynak
N5-2	100	1001.87	1002.41	100241.14	98002.12	2.2	3.66	Kaynak
N5-3	100	940.62	941.57	94157.21	94157.21	2.0	2.33	Kaynak

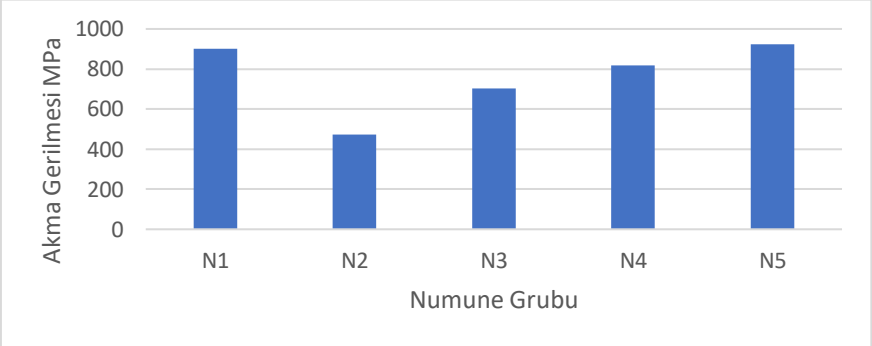
Yukarıda numunelerin çekme testleri sıralanmıştır. Numunelerin çekme grafikleri Şekil 4 ve Şekil 5 aşağıda sırasıyla verilmiştir.



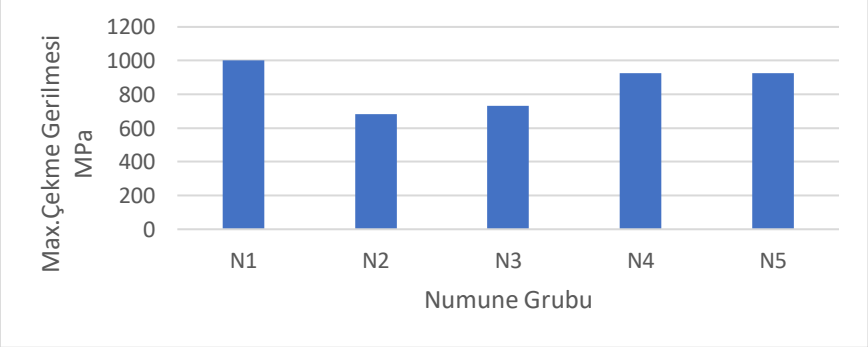
ŞEKIL 4: N1-N3 VE N1-N2 KODLU NUMUNENIN ÇEKME GRAFIĞI GÖSTERILMEKTEDIR.



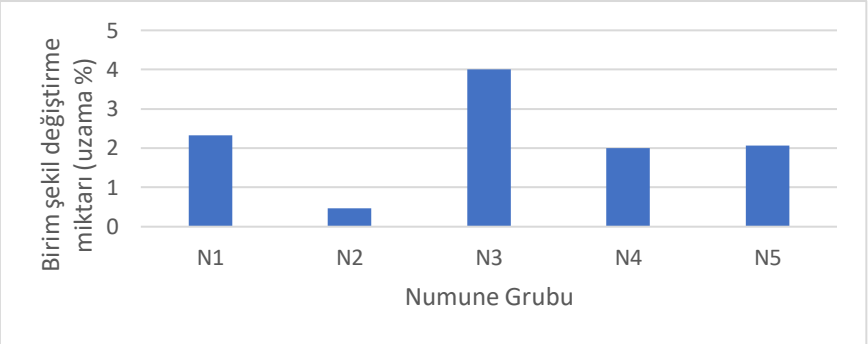
ŞEKIL 5: N4-N5 VE N3-N2 KODLU NUMUNENIN ÇEKME GRAFIĞI GÖSTERILMEKTEDIR.



ŞEKIL 6: NUMUNELERIN AKMA GERILMELERININ KARŞILAŞTIRILMASI.



ŞEKIL 7: NUMUNELERIN MAX. ÇEKME GERILMELERININ KARŞILAŞTIRILMASI.



ŞEKIL 8: NUMUNELERIN BIRIM ŞEKIL DEĞIŞTIRME MIKTARLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.

3.2 Eğme Test Sonuçları

Numunelerin ikinci olarak eğme testi gerçekleştirilmiştir. Eğme testi Sakarya TÜVASAŞ(Türkiye Vagon Sanayisi Anonim Şirketi) şirketinde 'Mekanik Test Laboratuvarı' içerisinde TS EN ISO 5173:2010/A1 standardında 69743 operatör sicil numaralı Kadir Korkmaz tarafından 'INSTRON 300DX' cihazı ile 23°C gerçekleştirilmiştir. Eğme testi makinesi aşağıda Şekil 9'da gösterilmektedir. gerçekleştirilmiştir.Testi yapılmış çalışmadaki, numune malzemesi: Armox 500T, mamul biçimi: kaynaklı plaka şeklindedir. Eğme testi yapılan numunelerin deney parametreleri aşağıda Tablo 11'de gösterilmiştir.



Şekil 9: 'INSTRON 300DX' Eğme testi cihazı gösterilmektedir.

TABLO 11: DENEY NUMUNELERININ EĞME TESTI PARAMETRELERI GÖSTERILMEKTEDIR.

Numune Numarası	Test Tipi	Boyut (mm)	$Mandren$ $Çapı$ (mm)	Mandrenler Arası Mesafe (mm)	Eğme Açısı (°)	Kırılma Konumu

N1-1	TFBB	5	12	26	180	RED
N1-2	TRBB	5	12	26	180	RED
-	-	-	-	-	-	-
N2-1	TFBB	5	12	30	180	RED
N2-2	TRBB	5	12	30	180	RED
-	-	-	-	-	-	-
N3-1	TFBB	5	12	30	180	RED
N3-2	TRBB	5	12	30	180	RED
-	-	-	-	-	-	-
N4-1	TFBB	5	12	30	180	RED
N4-2	TRBB	5	12	30	180	RED
-	-	-	-	-	-	-
N5-1	TFBB	5	12	26	180	RED
N5-2	TRBB	5	12	26	180	RED
-	-	-	-	-	-	-

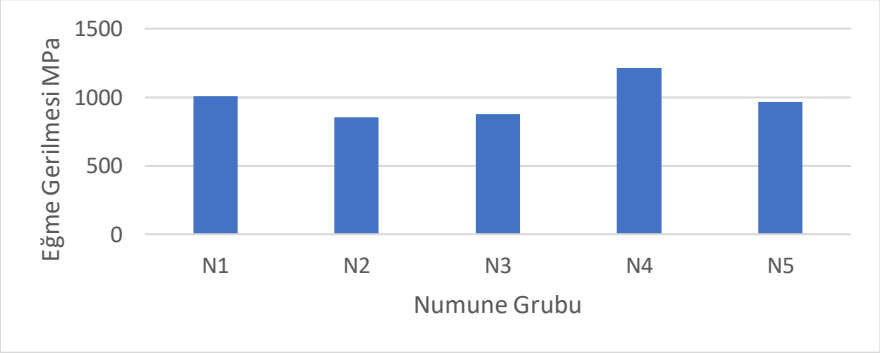
Yukarıda numunelerin eğme test sonuçları görülmektedir. Numuneler eğme testinden red almıştır. Numunelerin malzemesi Armox 500T mekanik özellikleri itibari ile çok gevrek mikro yapıya sahip malzemedir. Kaynak işleminden sonra malzemedeki sertlik değerleri artmaktadır. Bu sebeple çok gevrek hale gelen numuneler eğme testlerinde başarısız olarak kırılmışlardır. Yukarıda tabloda tüm malzemelerin red aldığı görülmektedir.

Fakat numunenin mekanik değerleri aşağıda Tablo 12'da gösterilmektedir.

TABLO 12: EĞME TESTI MEKANIK SONUÇLARI GÖSTERILMEKTEDIR.

Numune Numarası	F_{Maks} (N)	Eğme Gerilmesi Maksimum Yük (MPa)	Eğme Uzaması Maksimum Yük (mm)	Sonuç
N1-1	11788.4	1016.7	4.19813	KEP: TFBB BAŞARISIZ
N1-2	12672.3	1092.9	10.14855	KÖK: TRBB BAŞARISIZ
N2-1	20576.5	905.4	6.66941	KEP: TFBB BAŞARISIZ
N2-2	18181.7	800	3.51731	KÖK: TRBB BAŞARISIZ
N3-1	18263.3	803.7	5.08382	KEP: TFBB BAŞARISIZ
N3-2	21517	946.8	6.41872	KÖK: TRBB BAŞARISIZ
N4-1	30904	13599.9	6.36654	KEP: TFBB BAŞARISIZ
		1359.9 mu		
N4-2	24255.3	1067.3	3.96780	KÖK: TRBB BAŞARISIZ
N5-1	9376.8	808.7	6.8183	KEP: TFBB BAŞARISIZ
N5-2	12987.4	1120.1	21.06316	KÖK: TRBB BAŞARISIZ

Yukarıda eğme testi deney sonuçları sıralanmıştır. Malzemenin gevrekliğinden dolayı eğme testine olumlu yanıt verememiştir. Yine de tablolar halinde detaylı mekanik özellikler verilmiştir. Numunelerin Birim şekil değiştirme miktarlarının karşılaştırılması aşağıda Şekil 10'de verilmiştir.



Şekil 10: Numunelerin Birim şekil değiştirme miktarlarının karşılaştırılması.

3.3 Çentik Darbe Test Sonuçları

Numunelerin son olarak eğme testi gerçekleştirilmiştir. Çentik darbe testi Sakarya TÜVASAŞ(Türkiye Vagon Sanayisi Anonim Şirketi) şirketinde 'Mekanik Test Laboratuvarı' içerisinde TS EN ISO 148-1 - TS EN ISO 9016 standardında 69743 operatör sicil numaralı Kadir Korkmaz tarafından 'INSTRON SI-1K3' cihazı ile Charby test

numuneleri ile 24°C sıcaklıkta gerçekleştirilmiştir. Test cihazı aşağıda Şekil 11'de gösterilmiştir. Çentik darbe testi yapılan numunelerin deney parametreleri aşağıda Tablo 13'de gösterilmiştir.

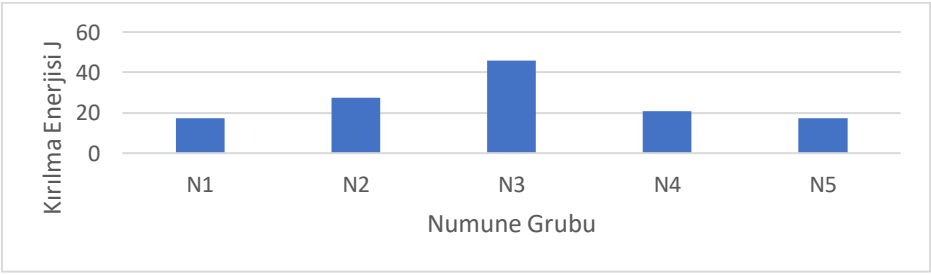


ŞEKIL 11: INSTRON IMPACT SI-1K3 ÇENTIK DARBE TEST CIHAZI GÖSTERILMEKTEDIR.

Tablo 13: Numunelerin çentik darbe testi sonuçları gösterilmektedir.

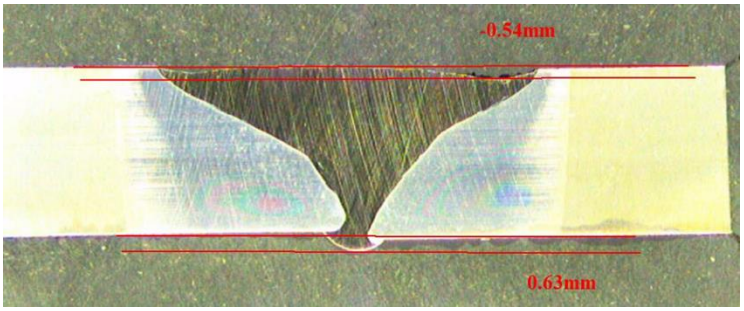
Test Parçası	Çentik Bölgesi ve Yeri	Numune Ebatı (mm)	Çentik Tipi	Test Sıcaklığı $(°C)$	Sonuç (J)	Ortalama/ joule (J)
N1-1	Kaynak	5x10x55	V	24	20	17.33
N1-2	Kaynak	5x10x55	V	24	20	
N1-3	Kaynak	5x10x55	V	24	12	
N2-1	Kaynak	7x10x55	V	24	28	27.33
N2-2	Kaynak	7x10x55	V	24	28	
N2-3	Kaynak	7x10x55	V	24	26	
N3-1	Kaynak	7x10x55	V	24	46	46
N3-2	Kaynak	7x10x55	V	24	46	
N3-3	Kaynak	7x10x55	V	24	46	
N4-1	Kaynak	7x10x55	V	24	20	20.66
N4-2	Kaynak	7x10x55	V	24	20	
N4-3	Kaynak	7x10x55	V	24	22	
N5-1	Kaynak	5x10x55	V	24	18	17.33
N5-2	Kaynak	5x10x55	V	24	18	
N5-3	Kaynak	5x10x55	V	24	16	

Yukarıda numunelerin çentik darbe test sonuçları verilmiştir. Çentik darbe testleri 24°C sıcaklıkta TS EN ISP 148-1 ve TS EN ISO 9016'da tarif edilen metot ve tariflere göre yapılmıştır. Numunelerin Kırılma Enerji miktarlarının karşılaştırılması aşağıda Şekil 12'da verilmiştir.



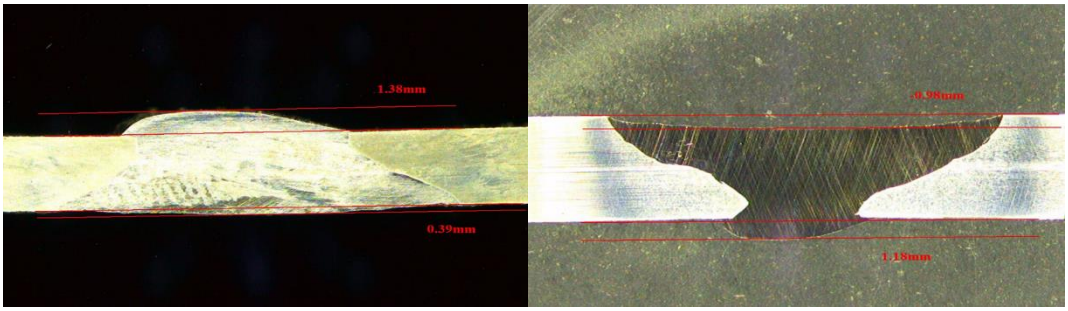
ŞEKIL 12: NUMUNELERIN KIRILMA ENERJI MIKTARLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

3.4 Makroyapı Test Sonuçları



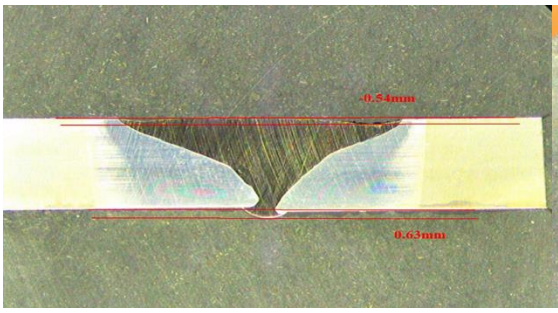
ŞEKIL 13: N3 NUMUNESININ MAKRO FOTOGRAFI GÖSTERILMEKTEDIR.

Yukarıda N3 numunesinin kaynak kesitine bakıldığında 0.54mm'lik küçük bir kaynak çökmesi ve numunenin arkasında ise 0.63mm'lik kaynak kökü çıktığı görülmektedir. Numunenin genel kaynak kesit alanı diğer numunelere göre azdır. Charby çentik darbe testi sonuçlarında ortalama 46 J enerji sönümlediği görülmüştür. Yapılan üç numunenin de test sonucu 46 J çıkmıştır. Bu test sonucuna göre darbe sönümlemesi en iyi numune N3 numunesi olduğu görülmüştür

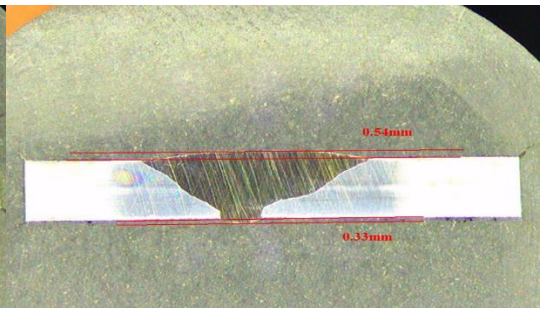


N1

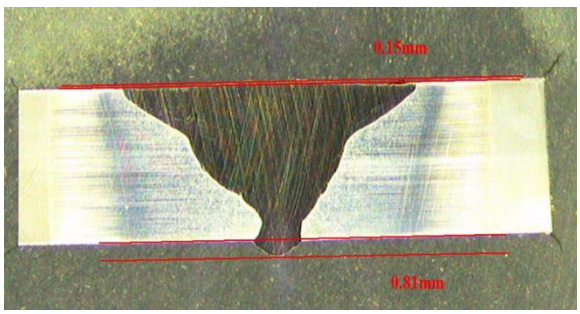
N2



N3



N4



N5

Şekil 14: N1-N2- N3-N4 ve N5 nolu numuneye ait makro yapı gösterilmektedir

4.Sonuçlar

1. Tüm numunelerin çekme testlerinde beklenildiği gibi kopma dolgu metalinden olmuştur. Bunun sebebi dolgu metalinin mekanik özellikleri zırh çeliğinden zayıf olmasıdır.
2. Numunelerin çekme testlerinde kalınlık arttıkça akma gerilmesinde düşüş, çekme gerilmesinde artış gözlemlenmiştir.
3. Çentik darbe testlerinde kalınlık arttıkça sonuçlarda yükselme meydana gelmiştir. N3'de en yüksek çentik darbe değerine görülmüştür. Bu sonuç bize özlü tel ile yapılan kaynağın masif tele göre dinamik yükler altında daha yüksek kuvvetlere dayanabileceğini göstermektedir.
4. Çentik darbe testlerinde özlü tel ile kaynak işlemleri yapılmış numuneler, diğer parametrelerinde etkisiyle daha iyi sonuç vermiştir.
5. Özlü tel ile yapılan kaynak uygulamasında özlü telin masif tele göre daha stabil ve yumuşak bir ark yapısı sağladığı buda daha kolay bir kaynak yapılmasına imkân tanıdığı görülmüştür.
6. Yapılan çalışmada özlü tel ile yapılan kaynakların masif tele göre genel olarak daha iyi sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.

5.Kaynakça

[1] P. M. Cunniff, 18th Int. Symp., .: on ballistics, 1999.

[2] web, «media,» 2020. [Çevrimiçi]. Available: https://pbs.twimg.com/media/DwPYfrqXcAYtEhI.jpg.

[3] T. Baykara, «Çağdaş savunma teknolojilerindeki ileri malzemeler ve Türkiye için değerlendirme,» %1 içinde *Savunma Sanayiindeki Teknolojik Gelişmeler Sempozyumu*, ankara, 1997.

[4] T. Demir, *Metal Ve Katmanlı Zırh Malzemelerin 7,62mm'lik Zırh Delici Mermiler Karşısında Balistik Başarımların İncelenmesi,* .: Yüksek Lisans Tezi, 2008.

[5] H. Atapek, Ş. Karagöz ve A. Yılmaz, «Zırh Çelikleri ve Geliştirilmesi,» %1 içinde *3. Savunma Teknolojileri Kongresi*, Ankara, 2006.

[6] Ş. Karagöz, «Zırh Çelikleri,» %1 içinde *Zırh Teknolojileri Semineri*, ., 2005.

[7] Ş. Karagöz ve H. Atapek, *Bor Katkılı Zırh Çeliklerinin Kırılma Davranışı,* İstanbul: 8. Uluslararası Kırılma Konferansı Bildiriler Kitabı, 2007.

[8] [Çevrimiçi]. Available: https://topwar.ru/uploads/posts/2014-01/1389449988_106953_original.jpg. [Erişildi: 28 06 2020].

[9] E. Bahçe, *A1-5005 malzemesinin delinmesinde çapak oluşumunaetki edenkesme parametrelerinin incelenmesi,* .: ., 2011.

[10] C. Evci, *Seramik Kompozit Zırh sistemlerinin Darbe ve Balistik Özelliklerinin Belirlenmesi,* Gazi Üniversitesi, 2009.

[11] H. S. Atapek, *Çeliklerin Fiziksel Metalurjik Esaslar Doğrultusunda Geliştirilmesi ve Karekterizasyonu,* Kocaeli Üniversitesi: ., 2006.

[12] [Çevrimiçi]. Available: https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/P27.pdf. [Erişildi: 28 06 2020].

[13] Ş. Karagöz, Ş. H. Atapek ve A. Yılmaz, *Zırh Çeliklerinde Perforasyon ve Balistik Korumanın Anlaşılması Açısından Fraktografik Etüd,* .: Metal Dünyası, 2008.

[14] Kirkaldy, J. S. Thompson ve B. A. Beganir, «Volume 1: Properties and Selection Irons, Steels and High Performance Alloys,» %1 içinde *ASM Handbook*, ., ., 1993, pp. 303-304.

[15] E. C. Bain ve H. W. Paxton, *Alloyin Elements in Steel,* .: American Society for Metals, 1961.

[16] Ş. Karagöz, H. Atapek ve A. Yılmaz, «Isıl işlemlerle Çeliklerin Zırh Malzemesi Olaral Geliştirilmesi,» *Military Science and İntelligence,* cilt ., no. 20, pp. 42-45, 2007.

[17] «Çeliklerde Isıl İşlem,» 10 05 2017. [Çevrimiçi]. Available: https://www.serdarkorkut.com/2017/05/10/celiklerde-isil-islem/. [Erişildi: 28 06 2020].

[18] S. Ranganath ve J. Subrahmanyam, «Ballistic testing and evaluation of seramic composites,» %1 içinde *Defence Metallurgical Research Laboratory*, India, 1998.

[19] S. Gençoğlu, «Zırh teknolojisindeki gelişmeler,» *Savunma Sanayi Müsteşarlığı Dergisi,* no. 5, pp. 58-67, 2008.

[20] C. Evci, «Seramik kompozit zırh sistemlerinin kara platformu uygulamaları, balistik performansa ve penetrasyona etki eden yapısal parametreler,» *4. Savunma Teknolojileri Kongresi Değerlendirme Bildirileri,* cilt 2, pp. 69-80, 2008.

[21] K. Tellioğlu, *Seramik zırh plakası üretimi,* Afyonkarahisar: Fen Bilimleri Enstitüsü, 2007.

[22] G. Arslan, F. Kara ve S. Turan, «Bor karbür - A1 kompozitlerinin üretimi ve karekterizasyonu,» %1 içinde *Savunma Teknolojileri Kongresi*, Ankara, 2002.

[23] B. A. Gama, T. A. Bogetti, B. K. Mahfuz ve J. W. Gillespie, «Modelling and similation of dynamic behaviour of EPDM rubber under stress wave loading,» *Proceeding of Mathematics and Computers in Mechanical Engineering,* 1999.

[24] S. Anık, Kaynak Tekniği El Kitabı, İstanbul: Gedik Eğitim Vakfı, 1991.

[25] S. Anık ve M. Vural, Gazaltı Ark Kaynağı, İstanbul: Gedik Eğitim Vakfı, 1996.

[26] Miller;, Guidelines For Gas Metal Arc Welding, U.S.A: 154 557B, 2010.

[27] S. Anık, Kaynak Tekniği El Kitabı, İstanbul: Gedik Eğitim Vakfı, 1991.

[28] B. G. Eryürek, «Gazaltı Ark Kaynağı,» %1 içinde *Kaynak Teknolojisi*, İstanbul, Askaynak, 2007, pp. 47-120.

[29] K. Tülbentçi, MIG-MAG Gazaltı Kaynak Yöntemi, İstanbul: Arctech, 1998.

[30] J. Nadzam, «Mafiadoc,» 28 06 2020. [Çevrimiçi]. Available: https://mafiadoc.com/c4200-gmaw-welding. [Erişildi: 2020].

[31] E. Kaluç, Kaynak Teknolojisi El Kitabı Cilt 1, Kocaeli: MMO, 2004.

[32] S. Anık, S. E. Anık ve M. Vural, 1000 Soruda Kaynak Teknolojisi El Kitabı, İstanbul: Birsen,2000

TÜRKİYE'NİN DENİZCİLİK EĞİTİMİ POLİTİKASI VE DENİZCİLİK EĞİTİM KURUMLARININ COĞRAFİ DAĞILIMI

Uzm. Esat GÜZEL
Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, esat.guzel@uab.gov.tr

Dr. Öğretim Üyesi Pelin BOLAT
İstanbul Teknik Üniversitesi, yilmazp@itu.edu.tr

ÖZ

Küresel ticarete konu malların taşınmasında %90'dan daha fazla paya sahip olan denizcilik sektörünün işgücü kaynağı nitelikli gemiadamlarıdır. Her ne kadar insansız gemiler ve tam otomasyona sahip gemiler üzerinde çalışmalar devam etse de yakın gelecekte gemiadamına olan ihtiyacın azalması bir yana özellikle zabit sınıfı gemiadamları açığının giderek artacağı öngörülmektedir. Türkiye'de denizcilik eğitimi Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'e bağlı Fakülteler, Yüksekokullar ve Meslek Yüksek Okulları'nda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı resmi ve özel Meslek Liseleri/Denizcilik Meslek Liseleri ile özel denizcilik kurslarında icra edilmektedir. Gemiadamları eğitiminin, Türkiye'nin de taraf olduğu "Gemiadamlarının Eğitim Belgelendirme ve Vardiya Tutma Standartları Hakkında Uluslararası Sözleşmesi (STCW-1978)" hükümlerine uygunluğunu denetleme ve bu sözleşmeye göre gemiadamlarının belgelendirilmesi, Türkiye'nin denizcilikten sorumlu idaresi olan Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı tarafından yerine getirilmektedir. Bu bakımdan Türkiye'deki denizcilik eğitim kurumları kuruluş ve işleyiş bakımından eğitim seviyesine göre MEB'e ve YÖK'e bağlı olsa da, gemiadamları eğitiminin akreditasyonu ve belgelendirilmesi bakımından Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı'na tabidir. Bu yetkilendirme STCW-1978 Sözleşmesi gereklerine uygun olarak yürürlüğe konulan Gemiadamları ve Kılavuz Kaptanlar Eğitim ve Sınav Yönergesi hükümlerine göre yapılmaktadır. Yönergeye göre eğitim kurumlarının ekipman, müfredat, derslik, eğitici, simülatör, denizde güvenlik eğitimi tesisi, kalite yönetim sistemi gibi kriterleri sağlaması gerekmektedir. Aralık 2020 itibarıyla Türkiye'de 20'si önlisans düzeyinde, 26'sı lisans düzeyinde, 52 tanesi lise düzeyinde, 70 tanesi kurs düzeyinde olmak üzere 168 denizcilik eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlardan yalnızca 99 tanesi Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı tarafından gemiadamı eğitimi vermek üzere akredite edilmiştir. Bu çalışmada coğrafi veriye dayalı denizcilik okulları segmentasyonu ile ülkemizin denizcilik eğitim kapasite ihtiyaçlarının belirlenmesi ve dünya gemiadamı piyasasından yeterli pay alabilmek için denizcilik eğitim politikalarının çağımızın gerektirdiği bilim, teknolojik gelişmeler, eğitim altyapısı, tecrübe ve yabancı dil eğitimi hususları ve uluslararası piyasada tercih edilme kriterleri göz önüne alınarak yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: denizcilik eğitimi, eğitim politikası, coğrafi dağılım.

TURKEY'S MARITIME TRAINING POLICY AND GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION OF MARITIME TRAING INSTITUTES

Bir öğe seçin. ***Esat GUZEL***
Ministry of Transport and Infrastructure, esat.guzel@uab.gov.tr

Dr. Pelin BOLAT
Istanbul Technical University, yılmazp@itu.edu.tr

ABSTRACT

Manpower source of the shipping industry, which has more than 90 % share of the world trade, is qualified seafarers. Although studies on unmanned ships and fully automated vessels is going on, in near future decrease of need of seafarers is not expected, on the contrary especially an increase in officer shortage is estimated. Maritime education in Turkey is carried out in faculties, undergraduate schools and vocational high schools under Board of Education (YOK), public and private high schools under Ministry of Education(MEB) and private maritime courses. Audit of maritime training institutes and certification of seafarers according to "International Convention on Standarts of Training Certification and Watchkeeping, 1978" is carried out by Ministry of Transport and Infrastructure which is responsible maritime administration of Turkey. This authorisation is done according to "Directive of Training and Examination of Seafarers and Sea Pilots" which is in line with STCW-1978 Convention. According to directive, training institutes need to comply with equipment, syllabus, classrooms, trainers, simulators, maritime safety training centers, quality management systems etc. criteria. As of december 2020, 168 maritime education institutes of which 20 at associate degree, 26 at bachelor degree, 52 at high school degree and 70 as private course exist in Turkey. Only 99 of them have been accredited by Ministry of Transport to deliver seafarers education. In this study determination of country's need of maritime education capacity by geographical information based segmentation and in order to have more share of the world seafarers market, re-structuring of maritime training policy by taking into account of science, technological developments, training infrastructure, experience and foreign language issues and preference criteria's of the international market is suggested.

Keywords: Maritime education, education policy, geographical distribution

GİRİŞ

Küresel ticarete konu malların taşınmasında %90'dan daha fazla paya sahip olan denizcilik sektörünün işgücü kaynağı nitelikli gemiadamlarıdır. Her ne kadar insansız gemiler ve tam otomasyona sahip gemiler üzerinde çalışmalar devam etse de yakın gelecekte gemiadamına olan ihtiyacın azalması bir yana özellikle zabit sınıfı gemiadamları açığının giderek artacağı öngörülmektedir.

Öte yandan gemi inşaatında gelişen ve değişen teknolojiler, sektöre getirilen yeni kurallar ve dünyadaki jeopolitik durumlar, gemiadamlarının eğitim ihtiyaçlarını değiştirmiştir. Teorik eğitimi izleyen gemideki pratik eğitimler ile tamamlanan geleneksel gemiadamı eğitimleri günümüzde yetersiz kalmış; özel amaçlı gemilere yönelik eğitimler, elektronik cihazların kullanımı, liderlik ve takım yönetimi, uluslararası hukuk ve uluslararası sözleşmelere ilişkin bilgiler, kalite yönetim sistemi, güvenlik eğitimleri, çevre kirliğine ilişkin mevzuat ve teknik donanımların kullanımı gibi birçok yeni eğitim alanı ve konusu gemiadamları eğitimine dahil olmuştur (Eldin ve Sadek, 2018).

Küresel denizcilik piyasasında zabitan açığının yer aldığı ve yakın gelecekte bu açığın artarak devam edeceği öngörülerine rağmen, ülkemizdeki denizcilik eğitim kurumlarında eğitim görerek mezun olan Türk gemiadamlarının uluslararası piyasada istihdam edilme oranı %1'in bile altındadır. Dünya gemiadamı ihtiyacı için ülkemizde ciddi bir potansiyel olmakla birlikte ülkemiz bu sektörden yeterli pay alamamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, denizcilik eğitim politikalarının çağımızın gerektirdiği bilim, teknolojik gelişmeler, eğitim altyapısı, tecrübe ve yabancı dil eğitimi hususları ve uluslararası piyasada tercih edilme kriterleri göz önüne alınarak yeniden yapılandırılması, devletimizin kaynaklarını verimli kullanabilmek için çok gereklidir(Güzel ve Bolat, 2020a).

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, iyi denizcilik eğitim politikalarının tespiti için gemiadamı arz kaynağı olan denizcilik eğitim kurumların coğrafi dağılımının yapılarak ihtiyaç analizinin doğru belirlenmesi gerekmektedir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Aralık 2020 itibarı ile ülkemizde gemiadamı yetiştirmeye yönelik denizcilik eğitimi veren toplam 168 eğitim kurumu bulunmaktadır. Ancak bu eğitim kurumlarının sadece 99 tanesi gemiadamı belgelendirmesi için ulusal ve uluslararası mevzuata uygun olarak yetkilendirilmiştir.

Bu eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin önemli bir kısmı staj ve iş bulmakta güçlük çekmekte, mesleki yeterlik bakımından istenilen nitelikleri sağlayamamaktadır. Buna rağmen her geçen yıl her düzeyde denizcilik eğitim kurumu açılmaya devam edilmektedir. Her ne kadar denizcilik idaresi olan Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı'nın 18 Nisan 2017 tarihli yazısı ile yeni gemiadamları eğitim kurumu yetkilendirmesi yapılmayacağı yönündeki karar almış olsa da, bazı denizcilik eğitim kurumlarının açılmaya veya eğitim vermek üzere hazırlıklara devam ettiği görülmüştür.

Bu çalışmada, Türkiye'deki denizcilik eğitim kurumlarının coğrafi segmentasyonu yapılarak ülkemizin denizcilik eğitimi kapasitesindeki eksiklik veya fazlalıkların coğrafi bölgeler bazında dağılımı tespit edilerek denizcilik eğitimi politikalarına ışık tutabilecek bir segmentesyon haritası çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışma Yöntemi

Çalışmada gemiadamları eğitim kurumlarının coğrafi dağılımı için Coğrafi Bilgi Sistemlerinden QGIS adlı açık kaynak kodlu yazılım kullanılmıştır(Qgis, 2020). Denizcilik eğitim kurumları, verdikleri eğitim seviyesine, bulundukları illere ve yetkili veya yetkisiz olmalarına göre gruplanmıştır.

Eğitim seviyesi olarak; YÖK'e bağlı lisans ve önlisans eğitim kurumları, MEB'e bağlı okullar Meslek Lisesi ve Denizcilik Meslek Lisesi, kurs şeklinde eğitim veren özel eğitim kurumları şeklinde ayrıma gidilmiştir. Bunların dışında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 2 Halk Eğitim Merkezi de tayfa sınıfına yönelik kurs eğitimi verdiğinden, sayının azlığı da dikkate alınarak özel kurslarla birlikte gösterilmiştir.

Türkiye'deki Eğitim Kurumlarının Coğrafi Dağılımı

Türkiye'deki denizcilik eğitim kurumlarının sayısı ile ilgili olarak Aralık 2020'de Gemiadamları Eğitim Bilgi Sistemi(GAEBS) üzerinde yapılan tarama ile MEB ve YÖK'ten alınan verilerin derlenmesi sonucunda Türkiye'de toplam 168 denizcilik eğitim kurumunun yer aldığı; bunlardan 46 adetinin Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı fakülte, yüksekokul ve meslek yüksek okulu olduğu, 52 adetinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı lise olduğu, 68 adetinin ise MEB'e tabi özel eğitim kurumu ve 2 tanesinin de MEB'e bağlı Halk Eğitim Merkezi statüsünde olduğu görülmüştür(Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2020)[21].

Bu eğitim kurumlarından 99 adetinin Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı tarafından, Türkiye'nin de taraf olduğu "Gemiadamlarının Eğitim Belgelendirme ve Vardiya Tutma Standartları Hakkında Uluslararası Sözleşmesi (STCW-1978)"hükümlerine uygun olarak gemiadamı yeterlik belgesi veya gemiadamı sertifika kursları vermeye yetkili olduğu tespit edilmiştir.

Yetkilendirilmiş eğitim kurumlarının dağılımı ise 32 özel eğitim kurumu, 43 adedinin MEB'e bağlı kurum (denizcilik alanında eğitim veren Lise) ve 26 adet Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı kurumlar (üniversiteler) olduğu görülmüştür. Yetkilendirilmiş üniversite programlarının dağılımı ise 13 adeti 4 yıllık lisans eğitimi veren fakülte veya yüksekokul, 13 adeti ise önlisans eğitimi veren meslek yüksek okulu şeklindedir.

Eğitim yetkisi olmayan kurumlar; daha önce yetkisi olup yetkisi askıya alınanlar(ASKIDA), daha önce yetkisi olup yetkisi iptal edilenler veya kapatılan kurumlar(İPTAL), daha önce yetkilendirilmemiş veya hiç başvurusu olamayanlar(BEKLEMEDE) şeklinde gruplanabilir.

Bu dağılım çerçevesinde yetkisiz önlisans eğitim kurumu sayısı 7, yetkisiz lisans eğitimi düzeyindeki kurum sayısı 13, yetkisiz denizcilik lisesi veya denizcilik eğitimi veren lise sayısı 9, yetkisiz özel kurs sayısı ise 38'dir. Yetkileri iptal edilen eğitim kurumlarının toplam sayısı 19 olup bunların 16 tanesi özel kurs, 2 tanesi fakülte ve 1 tanesi de meslek yüksek okulu'dur. Yetki bekleyen kurumlar arasında 10 fakülte ve 2 meslek yüksek okulu bulunmaktadır.

Denizcilik eğitim kurumlarının yetkilendirme durumları Tablo-1'de gösterilmiştir:

TABLO 1. DENIZCILIK EĞITIM KURUMLARI YETKI DURUMLARI

Bağlı Olduğu Kurum	Yetkili	Askıda	Beklemede	İptal	TOPLAM

[21] Denizcilik eğitim kurumlarının sayılarına ilişkin değişik kaynaklar farklı sayılar ve bilgiler vermektedir. Bu çalışmada Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı'nın Gemiadamı Eğitim Bilgi Sistemi GAEBS), MEB verileri, Resmi Resmi Gazete'de yayımlanan fakültelerin kuruluş ve kapatılma kararları, YÖKATLAS olarak bilinen Yükseköğretim Kurulu'nun tüm üniversite bölümlerine yönelik istatistik sayfası ve kurumların internet sayfalarından alınan bilgiler derlenerek sayılar tespit edilmiştir.

YÖK (LİSANS)	13	1	10	2	26
YÖK (ÖNLİSANS)	13	4	2	1	20
MEB	43	4	5	0	52
ÖZEL	32	22	0	16	70
Toplam					**168**

Kaynak: Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, Yökatlas, MEB

Bir sonraki aşamada denizcilik eğitim kurumlarının eğitim seviyelerine ve yetki durumlarına göre iller bazında dağılımı çıkarılmıştır. İl bazındaki eğitim kurumu sayısı itibarı ile kabul edilen yoğunluk sınıflandırması Tablo-2'de verilmiştir.

TABLO 2. DENIZCILIK EĞITIM KURUMLARI YOĞUNLUK SINIFLAMASI

Kurum sayısı	**Yoğunluk**
15 ve üzeri	Çok yoğun
6-10	Yoğun
3-5	Az yoğun
1-2	Çok az yoğun

İller bazında hangi seviyede kaç eğitim kurumu olduğunu gösteren veriler Tablo-3'de verilmektedir. Tablo incelendiğinde İstanbul ilinde açık ara ile çok yoğun bir okullaşma olduğu, 12 tane üniversite, 8 lise ve 21 özel kurs olmak üzere toplam 41 denizcilik eğitim kurumu olduğu görülmektedir. Bu kurumlardan 4 önlisans programı, 5 lisans bölümü, 6 lise ve 11 özel kurs, gemiadamları eğitimi vermeye yetkilidir.

Yoğunluk bakımında ikinci sırada İzmir ili görülmektedir. Toplam 21 denizcilik eğitim kurumu barındıran İzmir'de 1 lisans, 1 önlisans, 5 lise 6 özel kurs olmak üzere 13 eğitim kurumu Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı'ndan gemiadamı eğitimi vermek üzere akreditedir.

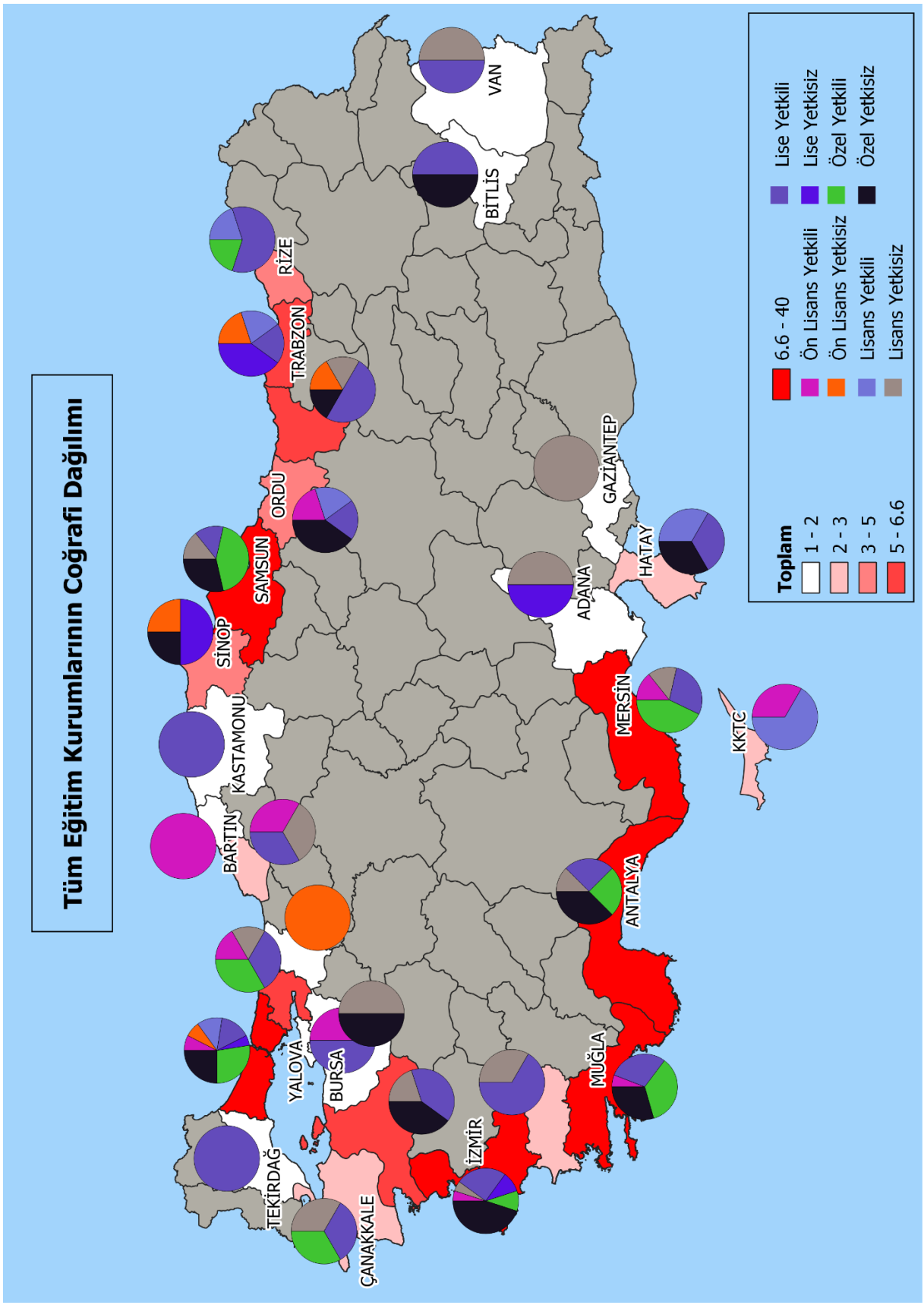
Muğla ili de toplam 17 eğitim kurumu ile denizcilik eğitim kurumu yoğunluğu bakımından üçüncü sıradadır. Bu kurumlardan 1 önlisans programı, 5 lise ve 6 özel kurs yetkili durumdadır. Karadeniz bölgesinde Trabzon, Samsun ve Giresun'da, Akdeniz bölgesinde de Antalya, Mersin'de, Marmara bölgesinde de Kocaeli'de orta yoğunlukta bir okullaşma bulunmaktadır. Az yoğun kabul edilen iller ise, Aydın, Zonguldak, Çanakkale, Hatay, Sinop, Balıkesir, Ordu ve Rize'dir. Bu illerin dışında kalanlar çok az yoğun kategorisinde kalmaktadır.

TABLO 3. DENIZCILIK EĞITIM KURUMLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI

İL	**ÖNLİSANS**		**LİSANS**		**LİSE (MEB)**		**ÖZEL KURS**		**TOPLAM**
	YETKİLİ	**YETKİSİZ**	**YETKİLİ**	**YETKİSİZ**	**YETKİLİ**	**YETKİSİZ**	**YETKİLİ**	**YETKİSİZ**	
BARTIN	1								1
KASTAMONU					1				1
AYDIN				1	2				3

BİTLİS					1			1	2
TEKİRDAĞ					1				1
VAN				1	1				2
ZONGULDAK	1			1	1				3
YALOVA	1				1				2
ÇANAKKALE				1	1		1		3
HATAY			1		1			1	3
SİNOP		1				2		1	4
KKTC	1		2						3
BALIKESİR				1	2			2	5
ORDU	1		1		1			2	5
GİRESUN		1		1	3			1	6
KOCAELİ	1		1		2		2		6
RİZE			1		3		1		5
SAMSUN				1	1		3	2	7
ANTALYA				1	2		2	3	8
TRABZON		1	1		1	2	1		6
MERSİN	1			1	2		3		7
MUĞLA	1				5		6	5	17
İZMİR	1		1	1	5	2	2	9	21
İSTANBUL	4	3	5		6	2	11	10	41
ADANA				1		1			2
BURSA				1				1	2
SAKARYA		1							1
GAZİANTEP				1					1
	13	7	13	13	43	9	32	38	168

Yukarıdaki tablo esas alınarak her bir ilde yer alan eğitim kurumu, eğitim seviyesi ve yetki durumu QGIS isimli Coğrafi Bilgi Sistemi üzerinde gösterilerek Türkiye'deki tüm denizcilik eğitim kurumlarının coğrafi dağılımı çıkarılmış ve Şekil-1'de verilmiştir.



ŞEKIL 1. TÜRKIYE'DE DENIZCILIK EĞITIM KURUMLARININ DAĞILIMI

Şekil-1'de verilen Türkiye'deki denizcilik eğitim programlarının dağılımı incelendiğinde, biri hariç tüm denizcilik eğitim kurumlarının kıyı şehirlerinde kurulduğu, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan birkaç eğitim kurumunun da Van Gölü kıyısında bulunan Van ve Tatvan(Bitlis)'te yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara göre, ülkemizde 81 ilde toplam 168 denizcilik eğitim kurumu açıldığı, bunlardan 99 adedinin yetkili oldu, bu kurumların 25 kıyı ilimizde ve Girne'KKTC'de yer aldığı, öte yandan İstanbul'da 41 denizcilik eğitim kurumunun olduğu, bunlardan 26 adedinin Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı tarafından gemiadamı yeterlik belgesi vermek üzere yetkilendirildiği görülmüştür.

Nas ve Çelik(2013) tarafından 2013 yılı itibarı ile Türkiye'de denizcilik eğitimi veren kurumların sayısının son 10 yılda sürekli arttığı ve buna bağlı olarak bu lisans düzeyinde güverte zabitliği eğitimi gören denizcilik öğrenci sayısının 12 kat arttığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada son 20 yıllık süreçte denizcilik eğitim programlarının sayılarının ve kontenjanlarının plansız ve programsız bir şekilde arttırıldığı, bu eğitim kurumlarında ders verebilecek nitelikte akademisyen sayısının artmadığı, bu yönde de bir ihtiyaç analizi yapılmadığı, öğrenci boyutunda ise bu öğrencilerin staj yapabilecekleri gemi bulmakta zorluk çektiği ve bu sorunun artarak devam ettiği vurgulanmıştır. Elde ettiğimiz sonuçlar atıf yapılan çalışmayı doğrular niteliktedir.

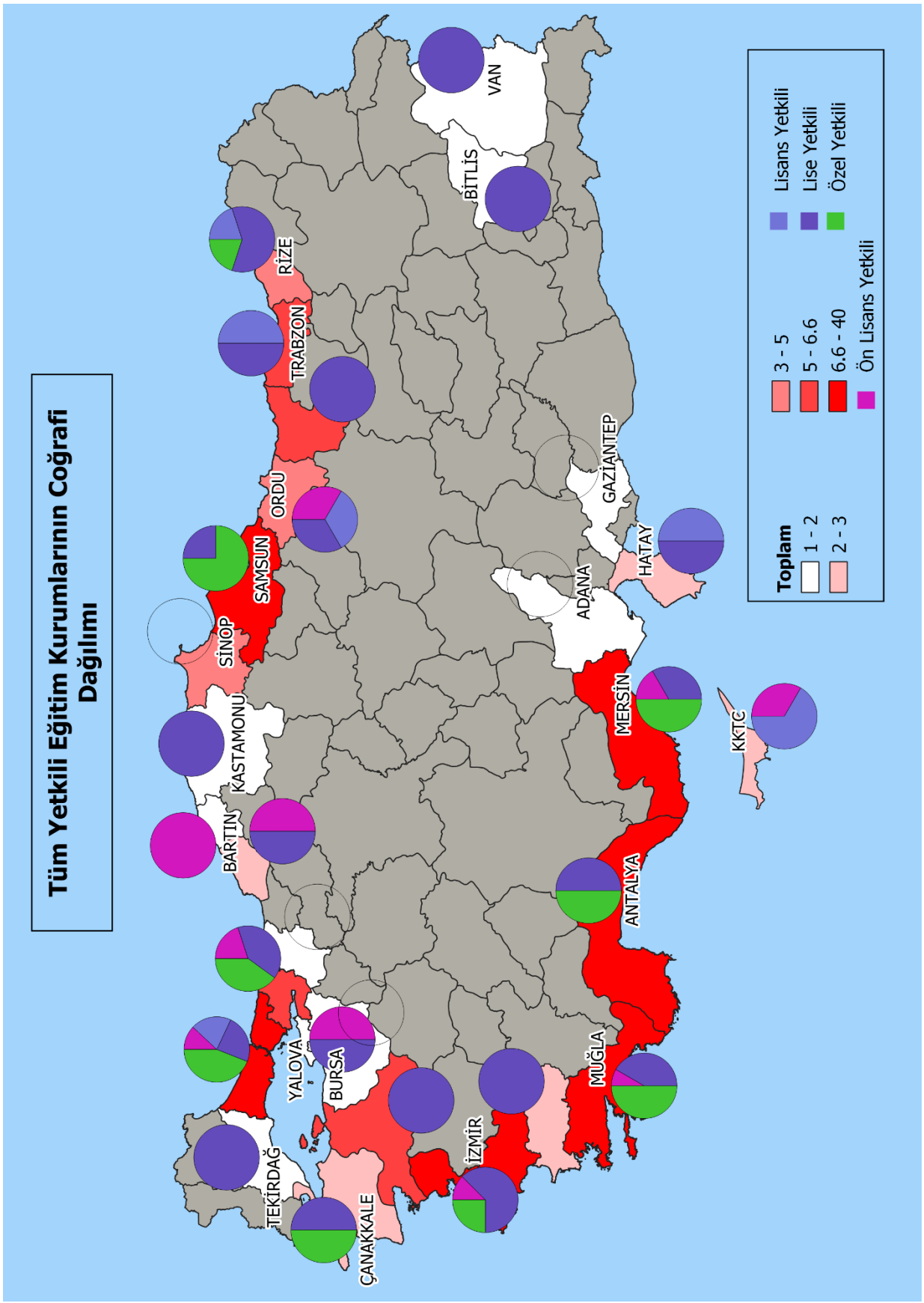
Coğrafi dağılım çalışması Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı tarafından gemiadamı yeterlik belgesi almaya yetkili kurumlar için yapılmış ve elde edilen harita şekil-2'de verilmiştir. 99 yetkili kurumun dağılımında genel coğrafi dağılım tüm eğitim kurumlarının haritası ile paralellik göstermektedir.

Bu haritada yetkili denizcilik eğitim kurumu sayısı bakımından İstanbul, İzmir, Muğla, Antalya ve Samsun'da yoğunluk dikkat çekicidir.

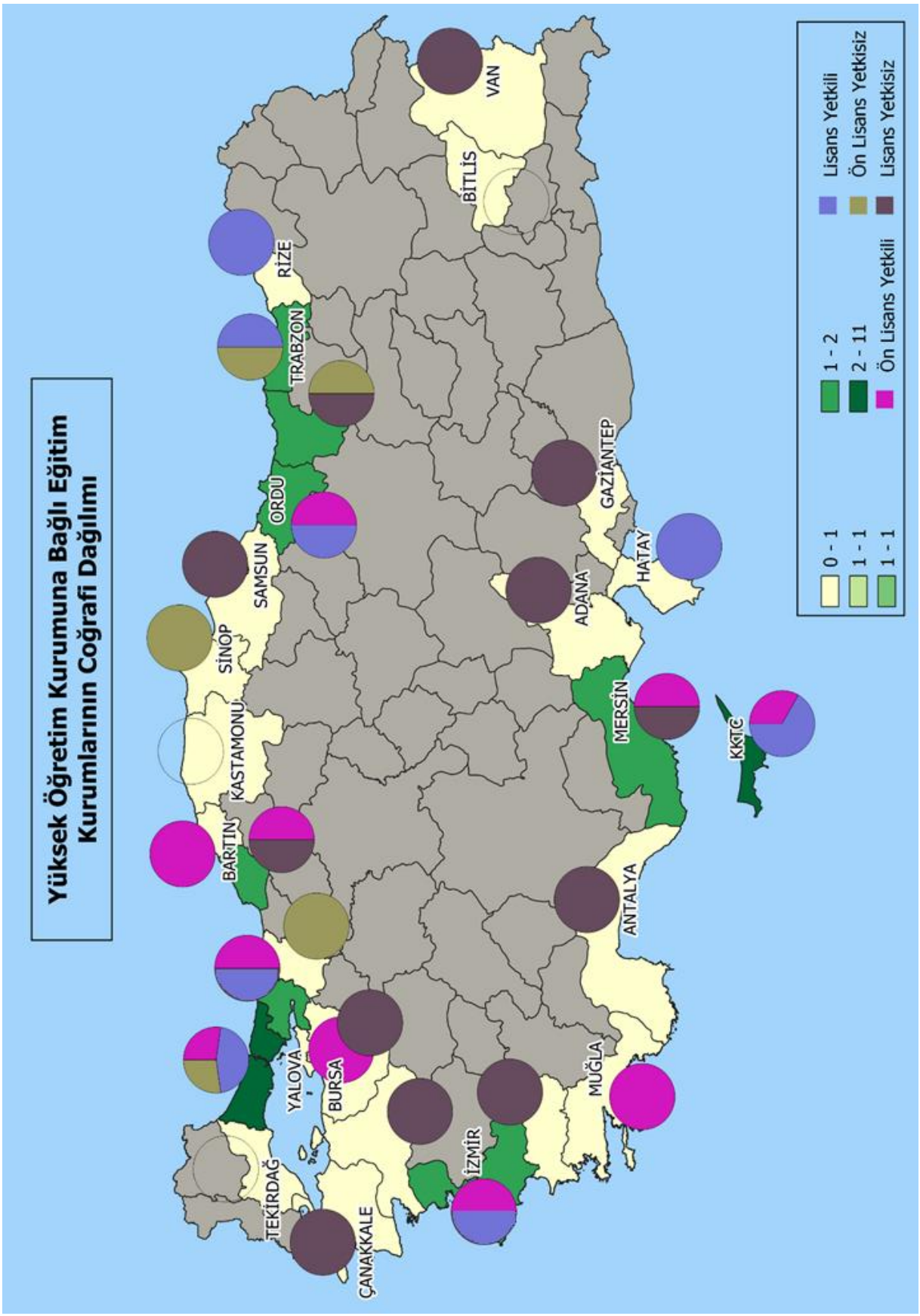
Çalışmanın son kısmında denizcilik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının coğrafi dağılımı verilmiştir. Şekil-3'te önlisans ve lisans programlarını birlikte gösteren harita, Şekil-4'te ise sadece lisans programlarını gösteren harita verilmiştir. Ulaşılan başka bir tespit ise tüm kıyı şehirlerinin her birinde en az 1 tane lisans düzeyinde denizcilik eğitimi veren üniversite olduğudur. Sadece İstanbul'da lisans seviyesinde denizcilik eğitimi veren 5 üniversitenin açılmasına izin veren denizcilik eğitim politikasının doğruluğu tartışmalıdır. Öte yandan 1991 yılına kadar Türkiye'de denizcilik eğitimi veren tek bir yükseköğretim kurumu olduğu göz önüne alınırsa, eğitim kurumlarının sayısındaki artış daha iyi anlaşılabilir.

Diğer taraftan, yeterli sayıda denizci eğitimci istihdam etmeden ve eğitim vermek için gerekli altyapıyı sağlamadan kurulan 10 denizcilik fakültesinin eğitime başlayamamış olması özellikle lisans düzeyinde ihtiyaç fazlası bir okullaşma olduğunu ortaya koymaktadır.

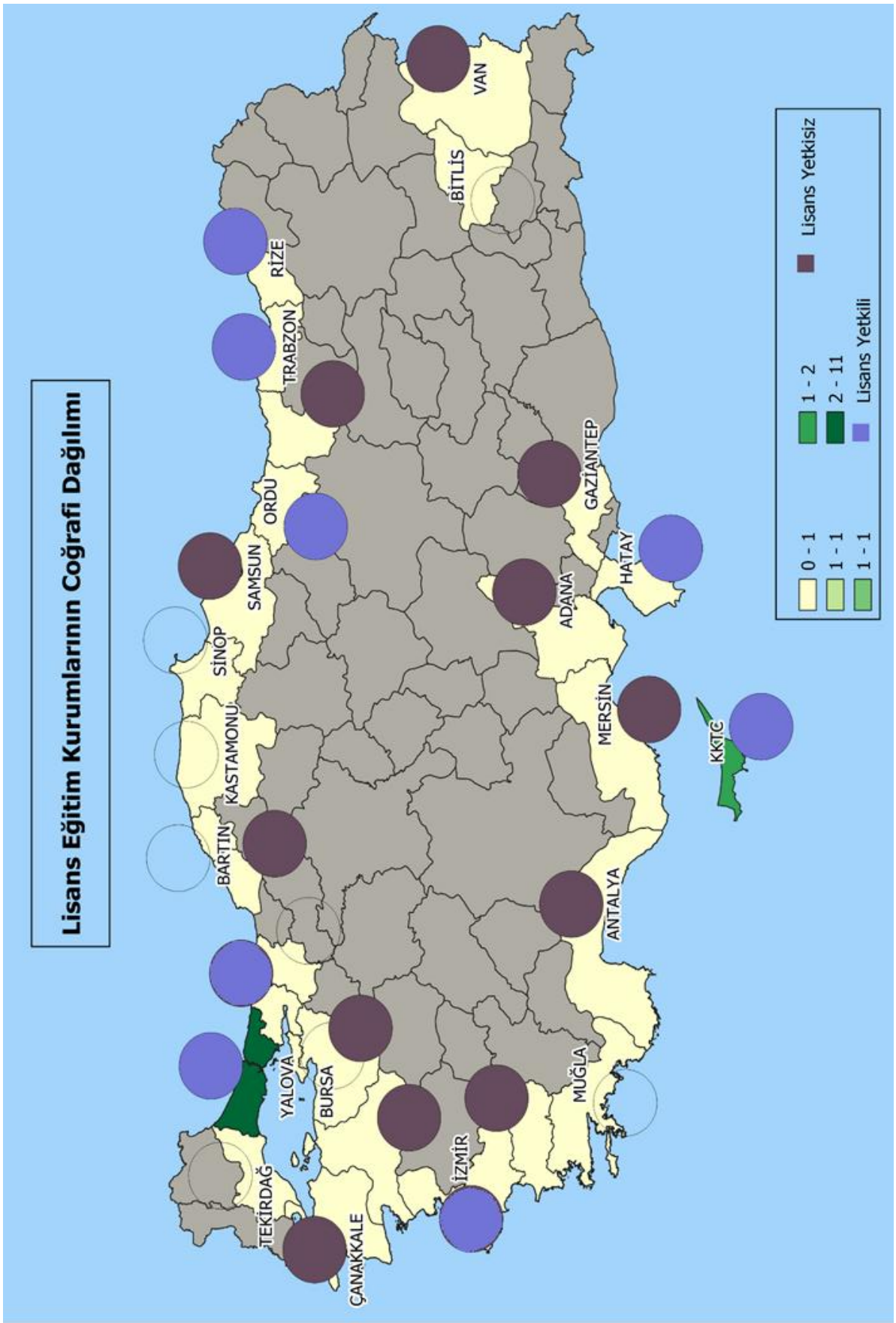
Bu kurumların eğitim kalitesi ve mezun olanların yetkinlikleri başka bir çalışma konusunu oluştursa da, sayının çoğalması ile kaynakların etkin kullanımının azaldığı ve eğitim kalitesinin düştüğünü gösteren birçok çalışma mevcuttur.



ŞEKIL 2. YETKILI DENIZCILIK EĞITIM KURUMLARININ COĞRAFI DAĞILIMI



ŞEKIL 3. DENIZCILIK EĞITIMI VEREN YÜKSEKÖĞRETIM PROGRAMLARININ COĞRAFI DAĞILIMI



ŞEKIL 4 . DENIZCILIK EĞITIMI VEREN LISANS PROGRAMLARININ COĞRAFI DAĞILIMI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Küresel ticaretin lokomotifi olarak nitelendirilebilecek deniz yolu taşımacılığının en önemli unsurlarından bir tanesi gemilerin emniyetli bir şekilde işletim ve seyrini sağlayan gemiadamlarıdır. İşgücünün bilgisi ve kalitesi eğitim aldığı kurumların nitelikleri, olanakları yani kısacası kalitesi ile doğrudan ilişkilidir.

Türkiye'de gemiadamı olma şartları ve her bir gemiadamı yeterliği için haiz olunması gereken özellikler ve tamamlanması gereken eğitim Gemiadamları ve Kılavuz Kaptanlar Yönetmeliği'nde yer almaktadır (Resmi Gazete, 2018).

Öte yandan denizcilik eğitimi uygulama ve teknoloji ağırlıklı bir eğitim olup yüksek maliyetli altyapı yatırımları gerektirmektedir. Bu altyapılar arasında gerçek gemi makinelerinin yer aldığı atölyeler, laboratuvarlar, simülatörler, yangın eğitim istasyonu, can kurtarma filikası platformu ve denizde canlı kalma eğitim havuzu ve platformundan oluşan denizde güvenlik eğitim merkezleri sayılabilir (Güzel ve Bolat,2020b). Üstelik, Gemiadamları ve Kılavuz Kaptanlar Eğitim Sınav Yönergesi'ne göre bu altyapılardan sadece atölye ve denizde güvenlik eğitim merkezlerinin kurumlar arası ortak kullanılmasına müsaade edilmektedir. Başka bir ifade ile her bir denizcilik eğitim kurumu milyonlarca liralık simülatör ve laboratuvar yatırımı yapmak zorundadır (Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2018). ç

Bu çalışmada gemiadamları eğitimi veren denizcilik kurumlarının dağılım haritaları çıkarılarak ülkemizdeki denizcilik eğitim politikasının değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ülkemizde 81 ile toplam 168 denizcilik eğitim kurumu düştüğü ancak bu eğitim kurumlarının sadece kıyı şehirlerinde yer aldığı, sadece İstanbul'da 41 denizcilik eğitim kurumunun olduğu bunlardan 26 adedinin Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı tarafından gemiadamı yeterlik belgesi vermek üzere yetkilendirildiği görülmüştür. Başka bir tespit ise tüm kıyı şehirlerinin her birinde en az 1 tane lisans düzeyinde denizcilik eğitimi veren üniversite olduğudur. 1991 yılına kadar Türkiye'de denizcilik eğitimi veren tek bir fakülte olduğu göz önüne alınırsa, eğitim kurumlarının sayısındaki artış daha iyi anlaşılabilir.

Elde edilen bu sonuçlara göre Türkiye'deki denizcilik eğitim kurumlarının sayı ve kapasite olarak arz fazlası bir noktada olduğu, coğrafi dağılım olarak denizcilik eğitim kurumlarının kıyı illerinde ve başta İstanbul olmak üzere özellikle büyükşehirlerde yoğunlaştığı, bu şekilde hem kaynakların etkin kullanılamadığı, nitelikten ziyade nicelik odaklı bir denizcilik eğitim politikasının izlendiği tespit edilmiştir.

Bu açıdan bakıldığında, denizcilik eğitim politikalarının çağımızın gerektirdiği bilim, teknolojik gelişmeler, eğitim altyapısı, tecrübe ve yabancı dil eğitimi hususları ve uluslararası piyasada tercih edilme kriterleri göz önüne alınarak yeniden yapılandırılması, devletimizin kaynaklarını verimli kullanabilmek için denizcilik eğitiminde nicelik odaklı değil nitelik odaklı eğitim anlayışının benimsenmesi, yeni denizcilik eğitim kurumu açmak yerine mevcut kurumlarının kalitesini arttırılmasının hedeflenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Eldin, A.S. ve Sadek, A. E. (2018), "The Future of Manpower Supply Sustainabilty for Shipping Industry", International Journal of Advanced Scientific Research and Management, Volume 3 Issue 4, Apr 2018.

Güzel, E. ve Bolat, P. (2020a.). Coğrafi Veriye Analitik Bilgiye Dayalı Denizcilik Okulları Segmentasyonu Ve Kalite Değerlendirmesi., Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Güzel, E. ve Bolat, P. (2020b). "Türkiye'deki Denizcilik Eğitim Kurumlarının Gemiadamları Eğitim Ve Sınav Yönergesi Kapsamındaki Denetim Sonuçlarının Analizi". Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi , Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi Özel Sayı , 47-68 . DOI: 10.18613/deudfd.740156.

Nas, S. ve Çelik., B. (2013). Türkiye'de denizcilik eğitimi veren kurumların akademisyen profili. *Journal of ETA Maritime Science,* 1, 7-14.

Resmî Gazete (2018). *Gemiadamları ve Kılavuz Kaptanlar Eğitim ve Sınav Yönetmeliği.* Resmi Gazete, 10 Şubat 2018, Sayı:30328. Kaynak: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180210-9.htm.

Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı (2020), Gemiadamları Eğitim ve Bilgi Sistemi(GAEBS), Kaynak: https://gbs.uab.gov.tr/. Erişim tarihi: 15 Aralık 2020.

Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı (2018). Gemiadamları ve Kılavuz Kaptanlar Eğitim ve Sınav Yönergesi. Kaynak: https://denizmevzuat.uab.gov.tr/uploads/pages/yonerge/gkkes.pdf.

Uluslararası Denizcilik Örgütü IMO. (2017). Standarts of Training, Certification and Watchkeeping (STCW-1978) including 2010 Manila Amendments, (2017 Edition), Londra.

Milli Eğitim Bakanlığı. Okul/Alan/Dal Arama. Kaynak: http://mtegm.meb.gov.tr/kurumlar/. Erişim tarihi: 15 Aralık 2020.

QGIS. Ücretsiz ve Açık Kaynak Coğrafi Bilgi Sistemi. Kaynak: https://qgis.org/tr/site/. Erişim tarihi: 15 Aralık 2020.

Yükseköğretim Kurulu. Yükseköğretim Program Atlası. Kaynak: https://yokatlas.yok.gov.tr/. Erişim tarihi: 15 Aralık 2020.

UZAKTAN EĞİTİM HAKKINDA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmen Esra GERİŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, gerisesra1243@gmail.com

Öğretmen Yağmur GÜMÜŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, yyildirimyyagmur@gmail.com

ÖZET

COVİD-19, SARS-CoV-2 adı verilen yeni bir korona virüsün neden olduğu hastalıktır. Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentindeki 'viral pnömoni' vaka raporuyla WHO yeni virüsü ilk olarak 31 Aralık 2019'da öğrendi. COVİD-19 Antarktika hariç diğer kıtalarda ve toplam 218 ülkede görülmektedir. Salgınla karşılaşan ülkeler süreci en az hasarla atlatmak için çeşitli tedbirler almışlardır. Seyahat kısıtlamaları, kitlesel hareketliliği azaltma, çalışma hayatına yönelik tedbirler, ekonomik tedbirler, sosyal yardımlaşma ve yüz yüze eğitime ara verilmesi tedbirlerden birkaçıdır. Diğer ülkeler gibi Türkiye de salgına karşı çeşitli tedbirler almıştır: Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitime geçiş kararı da tedbirlerden biridir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlerini uzaktan vermeye başlaması ile eğitimde yeni stratejilerin geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Dijitalleşme yolunda ilerleyen bu dünyada okul öncesi eğitim programlarında uzaktan eğitim uygulamalarının da artarak devam edeceği düşünülmektedir. İlk yaşantılar gelecekte yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı için öğretmenlerin görüş ve deneyimleri önem taşımaktadır. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüş ve tecrübelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Olgubilim çalışması kullanılmıştır. Olgubilim deseni bireylerin bir olgulara yönelik yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya çalışan araştırma desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Samsun ve Ardahan illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan otuz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri Samsun ve Ardahan illerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Formda sekiz soru yer almaktadır. Araştırma verileri katılımcılardan e-mail aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü ve uzman teyidi stratejilerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi içerik analiz ve betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırmada veri analizi süreci devam ettiğinden, ilgili araştırmaya ait bulgu, sonuç ve öneriler bu işlemler tamamlandıktan sonra gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, uzaktan eğitim, pandemi.

OPINIONS OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT DISTANCE EDUCATION

Teacher Esra GERİŞ

Sivas Cumhuriyet University, Preschool Education Science Master's Degree Student, gerisesra1243@gmail.com

Teacher Yağmur GÜMÜŞ

Sivas Cumhuriyet University, Preschool Education Science Master's Degree Student, yyildirimyyagmur@gmail.com

ABSTRACT

COVID-19 is a disease caused by a new corona virus called SARS-CoV-2. WHO learned of this new virus on December 31, 2019 firstly, following a series of 'viral pneumonia' cases in Wuhan, People's Republic of China COVID-19 has been seen on all continents except Antarctica and in 218 countries in total. Like the other countries, Turkey has taken various measures against the epidemic. For example, travel restrictions, reducing mass mobility, measures for working life, economic measures, social welfare and taking a break face-to-face education, etc. One of them is the decision to transition to distance education by the Ministry of National Education. With the start of preschool teachers' teaching online, the need to develop new strategies in education has arisen. It is thought that distance education applications will be increasingly used in preschool education programs in the world which is on the path to digitalization. Initial experiences and perceptions will form the basis for future studies so teachers' opinions and experiences are very important. This research aims at evaluating the opinions and experiences of preschool teachers towards distance education method. In this study, one of the qualitative research methods, case science study is used. Phenomenology is a research pattern that reveals the lives, perceptions and meaning attributions related to a phenomenon. 30 preschool teachers who work in state schools in Samsun and Ardahan make up the study's working group. There are 8 questions in the form. Research data is collected via e-mail. Expert opinions and expert confirmation strategies are used to ensure the reliability of the study. The analysis of the data will be carried out by using content analysis and descriptive analysis. Since the data analysis process goes on in the research, the findings, results and suggestions of this research will be carried out after these processes are completed.

Keywords: Preschool, distance education, pandemic.

GİRİŞ

2019'un Aralık ayında Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Wuhan kentinde bir dizi "viral pnömoni" vakası raporunun ardından, DSÖ COVİD-19 salgınını 11 Mart'ta "pandemi" olarak ilan etmiştir (DSÖ,2020). Dünya çapında hızla artan vaka sayısı; eğitim uygulamaları, sağlık, ekonomi alanlarında küresel anlamda çok önemli değişimlere ve etkilere neden olmuş, yaşamın tüm boyutlarını olumsuz etkilemiştir. Hızla artmakta olan COVID-19 vaka sayıları, birçok dünya ülkesinde toplumsal kaygıları ve endişeleri de artırmaya başlamıştır (Lin, 2020).

Covid-19, yaklaşık çeyrek milyar öğrenciyi okulların kapanmasıyla eğitime ara vermek zorunda bıraktı. Ülkeler sürecin olumsuz etkilerini azaltmak adına farklı eğitim platformlarını kullanarak eğitimde oluşan boşluğu doldurmaya çalışmışlardır (MEB,2020).Bu durum, yüz milyonlarca öğrenciyi sanal eğitime muhtaç bıraktı (UNICEF,2020). Birçok ülkede okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumlarının kapanması ve bir milyarın üzerinde öğrencinin sınıf ortamından uzaklaşması ilk kez küresel düzeyde etkilenime sebep olmuştur. Böylece eğitim sektöründe yeni bir yapılanma meydana gelmiştir.

Türkiye'de okullar ilk etapta 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar tatil edilip, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları doğrultusunda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 3 TV Kanalı üzerinden eğitimleri sürdürme kararını almışlardır (MEB, 2020). Öğretmenler ve öğrenciler okullar kapandıktan sonra kullandıkları teknolojileri daha fazla kullanmaya başlamışlardır. Salgının etkisiyle gündeme gelen uzaktan eğitim yoğun bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020).

Türkiye'de 23 Mart 2020'den itibaren uzaktan eğitimin kapsamında 49 milyon 768 bin ders saati hizmet veren canlı sınıf uygulamaları aktif olarak uygulanmaktadır. EBA canlı sınıf ve alternatif uygulamaların sisteme entegrasyonuyla günlük yaklaşık 2 milyona yakın ders yapılmaktadır.9,1 milyar tıklanan EBA internet portalında ise 1.700'den fazla ders, 40.000'nin üzerinde içerik, 5.000'den fazla kitap ve 240.000'den fazla soru öğretmen ve öğrencilere sunulmaktadır (MEB,2020). 12 Ekim 2020 tarihinden itibaren okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak amacıyla TRT EBA televizyonunda okul öncesi çocukları için etkinlik programları yayınlanmaktadır.

Uzaktan eğitim evden yapılmasının kolaylığı olmasına rağmen zorlukları ve kısıtlamaları da yanında getirmektedir. Açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğine yönelik yürütülecek bilimsel araştırmalarda öncelikle, açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği, karşılaşılan sorunlar, öğrenci, öğretmen/akademisyen, veli ve toplumun ilgisi ve katılımı belirlenip gelecek uygulamalara dönük tedbirler alınmalıdır (Can,2020).

Okul öncesi dönem, çocuklarda kişiliğin temellerinin atıldığı bir dönem olması sebebiyle çocuklara evde, okulda ve sosyal yaşantılarında sistemli bir rehberlik yapılmalıdır. Çocuklar için önem taşıyan okul öncesi dönemde bütün gelişim alanlarını desteklemek adına çocuklara doğru eğitim fırsatları sunulmalıdır (Altay,2011). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların gelecek hayatlarında önemli roller oynayan zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, eğitim sürecini kapsar.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde korku ve kaygıları göz önüne alınarak, internet ve teknolojik alt yapının zayıf olma durumları, bilgisayar öz- yeterlikleri, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve süreci uzaktan yürütmelerinde karşılaştıkları sorunlar araştırılmalıdır. (Çevik M. ve Bakioğlu A., 2020).Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresince ne tür sorunlar yaşadıklarının ve çalışmalarında kullandıkları yöntemlerin neler olduğunun tespit edilmesi önem taşımaktadır.

Üniversiteler, liseler, ortaokullar ve ilkokullardan sonra resmi anaokulları, anasınıfları ile uygulama sınıflarında da 30 Kasım 2020 tarihinden itibaren eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan uygulanmaya başlamıştır. Dijitalleşme yolunda ilerleyen bu dünyada okul öncesi eğitim programlarında uzaktan eğitim uygulamalarının da artarak devam edeceği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim çocukların geleceğinin temellerinin atıldığı ve karşılaştıkları ilk eğitim kurumu olması nedeniyle değerlidir. İlk deneyimler ve algılar gelecekte yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı için öğretmenlerin görüş ve deneyimleri önem taşımaktadır. Eğitim ve öğretimin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin eğitim süresince yapmış olduğu çalışmalar önem taşımaktadır. Korona virüs (COVİD-19) pandemisinden dolayı okul öncesinde başlatılan uzaktan eğitim, araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini ve tecrübelerini değerlendirmek üzere yapılmıştır. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uzaktan eğitimden tüm öğrenciler faydalanabiliyor mu?
2. Uzaktan eğitim zorunlu durumlar dışında da tercih ediliyor mu?
3. Uzaktan eğitim süresince öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Öğretmenler Pandemi öncesinde de uzaktan eğitim uyguladılar mı?
5. Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının avantajları ve dezavantajları nelerdir?
6. Pandemi sürecinde öğretmenlerin uygun bulduğu eğitim şekli nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan Olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin olgulara ilişkin algılarını, yaşantılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkaran çalışmalardır. Günlük yaşantımızda olgularla olaylar, deneyimler, algılar, kavramlar gibi çeşitli biçimlerde tanışırız; ancak bu tanışıklık olguları derinlemesine anladığımız anlamına gelmez. Olgubilim bu kavramları ayrıntılı araştırmaya yardımcı olur .(Yıldırım & Şimşek, 2016).Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüş ve tecrübelerini derinlemesine anlamak için Olgubilim yöntemi seçilmiştir. Verilerinde betimsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın kolay ulaşılabilirliği yazarların görev yaptığı bölgelerde çalışan öğretmenler olarak açıklanabilir. Bu durum çalışmada kolaylık sağlamıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Samsun ve Ardahan illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Samsun ve Ardahan illerinde 29 okul öncesi öğretmeni çalışmamıza katılmıştır. Katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 1'de sunulmuştur. Çalışmaya 30 okul öncesi öğretmeni katılmış ancak; 29 öğretmenden veri toplanmıştır.

Tablo 1 Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	29	100
Erkek	0	0
Mesleki Deneyim		
1-5 yıl	9	31,03
6-10 yıl	6	20,69
11-15 yıl	10	34,48
16 ve üzeri	4	13,79
Yaş		
25-30	11	37,93
31-35	8	27,59
36-40	6	20,69
41-45	2	6,90
46 ve üzeri	2	6,90
Öğrenim Durumu		
Lisans	26	89,66
Yüksek Lisans	3	10,34
Doktora		0
Çalıştığı Yer		
İl	8	27,59
İlçe	12	41,38
Köy	9	31,03

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların tamamı (29) kadındır. Katılımcıların yaşları 25-46 ve üzeri arasında değişmektedir. Hizmet yılı 1-5 olanlar 9 (%31.03) kişi, 6-10 yıl olanlar 6 (%20.69), 11-15 yıl olanlar 10 (%34.48) ve hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olanlar 4 (%13.79) kişidir. Katılımcıların 26 (%89.66)'sı lisans mezunu iken 3(

(%10.3) yüksek lisans mezunudur ve içlerinde doktora mezunu olan yoktur. Yine katılımcılardan 8(27.59)'i il merkezinde çalışırken, 12(%41.38)'si ilçe merkezinde ve 9(%31.03)'u köyde çalıştığını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme araştırma çalışma grubunun**,** araştırma konusu ile ilgili, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniktir. Görüşmelerde amaç, katılımcıların iç dünyalarına erişerek onların özgün bakış açılarının belirlenmesidir(Baltacı,2019). Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda sekiz soru yer almaktadır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin bilgileri açıklamaları istenen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde Okul Öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik sorular ve pandemi sürecinde okul öncesi eğitimde öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerininin sorulduğu sorular yer almaktadır. Form oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formuna ait bazı sorular aşağıda belirtilmiştir;

- Pandemiden önce uzaktan eğitim uyguluyor muydunuz? Nasıl bir yol izliyordunuz?
- Yüz yüze eğitime başladığımızda uzaktan eğitim faaliyetlerine devam etmeyi düşünüyor musunuz? Ne tür çalışmalarla, nasıl bir yol izleyeceksiniz?
- Uzaktan eğitimin verimli olduğunu düşünüyor musunuz? Öğretmen ve öğrenci açısından değerlendiriniz.
- Uygulama sürecinde herhangi bir problem yaşadınız mı?

Görüşme formunda "ne gibi", "nasıl", "ne düşünüyorsunuz" sorularıyla olgu ve olaylar hakkında bilgiler edinilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, okulların kapalı olmasından dolayı teknolojik iletişim kaynaklı yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere öncelikle çalışmanın amacı ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Daha sonra görüşme soruları "googledrive" üzerinden hazırlanarak link oluşturulmuş ve öğretmenlerin telefonlarına araştırma linki gönderilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan Okul Öncesi öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplardan veriler elde edilmiştir. Veriler 2020 yılı Aralık ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü ve uzman teyidi yönteminden yararlanılmıştır. Veriler analiz edilirken frekans ve yüzde hesaplaması yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Nitel bir veri analiz yöntemi olan betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak katılımcılardan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Toplanan veriler özgün (orijinal) formuna sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulabilir. Bu

bağlamda betimsel analiz sonucunda ulaşılan kavramlar betimsel bir biçimde sunulmuş ve katılımcılara ait görüşlerden aynen alıntılar yapılarak bulgular kısmı oluşturulmuştur. Alıntılarda katılımcılara verilen kodlamalar (Y,1 - Y,29) kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma verileri üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pandemiden Önce Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Ana temalar	Kategoriler	Betimsel
Pandemi öncesi uzaktan eğitim uygulamaları	Uygulanmadı	*"Hayır (16)"*
		"Uygulamıyordum (3)"
		"Hayır, uygulamıyordum (2)"
	Whatsapp üzerinden	*"Whatsapp veli gruplarından (5)"*
	Eba üzerinden	*"Eba üzerinden etkinlikler (2)"*
	Kodlama etkinlikleri	*"Kodlama etkinlikleri takibi (1)"*

Tablo 2 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (21/29) pandemiden önce uzaktan eğitim kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çok azı pandemiden önce whatsapp veli gruplarından (5/29), EBA'da (2/29), kodlama sitelerinden (1/29) uzaktan eğitim yaptıklarını söylemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemiden önce uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Y6: *"Evet. Günlük etkinlikler planlayıp velilere gönderiyorum. Telefon görüşmeleri, fotoğraflarla geri dönüt alıyorum."*

Y7: *"Aile katılım etkinliklerini bazen uzaktan yapıyordum. Etkinlik görevi verip fotoğraflarını istiyordum."*

Y15: *"Evet, çocuklarla kodlama etkinliği yapıyorduk ancak ben sadece çocuklar ödevlerini yerine getirdiler mi diye takip ediyordum"*

Y17: *"Hayır uygulamıyordum. Whatsapp veli grubunda güncel eğitim haberlerini ve sınıf ortamında çekilmiş fotoğraf ve videoları paylaşıyordum."*

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi döneminde uygun buldukları eğitim şekline yönelik görüşlerine ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Uygun Bulduğu Eğitim Şekli

Ana temalar	Kategoriler	Kodlar
Pandemi döneminde tercih edilen eğitim şekli	Online eğitim	*"Online(11)"*
		"Online eğitim (3)"
		" Sağlık için online eğitim (7)"
	Yüz yüze eğitim	*"Yüz yüze(3)"*
		"Yüz yüze eğitim(1)"
		"Okul öncesi dönem için yüz yüze (1)"
	Hibrit eğitim	*"Kontrol altına alınmış sağlık ortamı (1)"*
		"4 gün uzaktan 1 gün yüz yüze(1)"
		" online ve yüz yüze birlikte (1)"

Tablo 3 incelendiğinde görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası (21/29) salgın dönemimde uygulanabilecek en iyi eğitim şeklinin uzaktan eğitim olduğunu söylüyor. Az bir miktarı (5/29) yüz yüze eğitimi uygun bulurken az bir miktarı da (3/29) hibrit eğitim şeklini uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birisi, Sağlık tedbirleri öncelikli olduğundan, verimli bulmasam da bu süreçte online eğitimi uygun buluyorum. Geçici bir süreç olduğu için akademik olarak oluşacak olan eksikliklerin ileride telafi edilebileceği düşüncesindeyim. Derken bir başka öğretmenimiz, Yüz yüze eğitimin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Online eğitimde çocuklar cevap vermiyor, daha çok velilerle iletişim kurmak zorunda kalıyoruz. Diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi döneminde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Y14*: "Kontrol altına alınmış salgın ortamı, önlem alınmış kısmi yüz yüze ve yüz yüzeyi destekleyen uzaktan eğitim"*

Y16: *"Online eğitim uygun. Salgın hastalık gibi bir etken ortadayken yüz yüze devam etmek, bile bile lades yapmak olur diye düşünüyorum.*

Y27: *"Haftanın 4 günü online, bir gün yüz yüze görüşme olmalı diye düşünüyorum.*

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sonrasında uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pandemi Sonrası Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Ana temalar	Kategoriler	Kodlar
	Online eğitime devam edebilirim	*"Hayır (10)"*
		"Düşünmüyorum (2)"

		"Ekran bağımlılığı yaptığı için hayır (1)"
		"Yüz yüze eğitim daha verimli (3)"
Pandemi sonrası uzaktan eğitim uygulaması	Online eğitime devam edebilirim	*"Tatillerde iletişim kopmaması için (2)"*
		"Yüz yüze eğitim süresi kısalırsa (1)"
		"Yüz yüze eğitimin yeterli olmadığı yerlerde (1)"
		"Destekleme yapmak için kullanırım(1)"
		"Kodlama etkinlikleri yaparım (1)"
		"Evet (1)"
		"Velilerle iletişim için devam ederim (2)
		"Online gezi-gözlem yapmak için evet (1)"
	Online eğitime devam edebilirim	*"Duruma göre düşüneceğim (1)*
		"Olabilir (1) "
		"Gerekirse (1)"

Tablo 4 incelendiğinde görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (16/29) pandemiden sonra uzaktan eğitime devam etmeyi düşünmemektedirler. Yarısında azı (8/29) uzun tatil sürelerinde çocuklarla iletişimin kopmaması, velilerin eğitime dâhil olmalarını devam ettirmek için uzaktan eğitimi kullanacaklarını ifade ederlerken çok az bir miktarı (3/29) net bir yanıt vermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sonrası uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Y16: *"Online eğitimle desteklenebilir. Hafta sonları, ara tatillerde uzaktan eğitimle bir araya gelmek, çocukların öğretmenle ve arkadaşlarıyla bağını koparmaması adına faydalı olabilir."*

Y5: *"Zaman zaman uzaktan eğitim yapılabilir. Özellikle imkânları müsait olmayanlar için gezi ve gözlem alanında uzaktan eğitim metotları kullanılabilir."*

Y26: *"Yüz yüze eğitime başlayınca ayrıca uzaktan eğitim yapmayı düşünmüyorum."*

Y14: *"Duruma göre değerlendireceğim."*

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin verimliliği açısından düşüncelerine ait veriler Tablo5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Verimliliği Açısından Düşünceleri

Ana temalar	Kategoriler	Kodlar
Uzaktan eğitimin verimliliği	Uzaktan eğitim verimlidir	*"Verimli (3)"*
		"Yüz yüze kadar olmasada evet (6)"
		"Gerekli katılım sağlandıkça verimli (1)"
		"Pandemi sürecinde verimli (1)"
		"Veliler eğitime katılması veimli (2)"
	Uzaktan eğitim verimsizdir	*"Veliler gereken desteği vermiyorlar (1)*
		"Bütün gelişim alanlarını desteklemiyor(3)
		"Sorulara veliler cevap veriyor (2)"
		"Sadece öğretim yapılıyor (1)"
		"Yaş grubundan dolayı verimsiz" (3)"
		"Verimli olduğunu düşünmüyorum (1)"
	Uzaktan eğitim kısmen verimlidir	*"Derse her öğrenci katılamadığı için kısmen (1)"*
		"Kısmen verimli (3)"
		"Kısmen (1)"

Tablo 5 incelendiğinde görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısı (14/29) uzaktan eğitimin verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Yarısından azı (11/29) uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu ifade etmişler. Çok azıda (5/29) kısmen verimli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri, çocuklar açısından bakarsak, evde kaliteli zaman geçiriyorlar. Pandemiden dolayı oluşan asosyal ortamdan bir süre uzaklaşmış ve sınıf ve etkinliklerinden kopmamış oluyorlar. Veli de bu sürece katılarak çocuğuyla kaliteli zaman geçirmiş oluyor. Bu durum ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendiriyor. Öğretmen açısında da uzaktan da olsa çocuklarla kaliteli ve güzel zaman geçirmiş, okul ve eğitimden uzaklaşmamış oluyoruz. Bu sürecin artı bir yanı farklı platformlarda aynı meslek gruplarının bir araya gelerek Bilgi paylaşımında bulunuyor olmamız. Derken bir diğer öğretmenimiz, hayır düşünmüyorum. Ben öğretmen olarak etkinlikleri hazırlayıp veliye gönderiyorum veli, ne kadar önem verip yaptırırsa etkinlikler o kadar verimli oluyor. Tamamen ailenin elinde giden bir süreç ve maalesef aileler bizim yaş grubu için okul öncesi eğitimi çocuk eğlemek, vakit geçirtmek olarak görüyor. Etkinliklerde kaliteli zaman geçirmeye, öğrenmesine ve aynı zamanda da eğleniyor olmasını umursamıyor. Bugünün etkinliği ne? Bu tamam, hadi yap bitsin! Diyerek yapılan etkinliklerin verimlilikleri hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uzatan eğitimin verimliliğine yönelik düşüncelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir.

Y16: *"Yüz yüze eğitim kadar verimli olmuyor tabi. Öğretmen öğrencisiyle göz teması kurmak ister, ona dokunmak ister. Öğrenciler de öğretmeni ve arkadaşlarıyla duygusal olarak bağ kurmak ister. Okula uyum için gerekli olan budur bence. Maalesef, arada bağ olmayınca ekran karşısında motive de olunmuyor."*

Y21: "Evet etkili oldu. Öğretmen açısından daha güvenli ve sağlıklı, hastalık kaygısı olmadan daha verimli eğitim sağlandı. Öğrenci açısından ise aileler daha çok bilgilendirildi, aileler çocuklarla kaliteli zaman geçirmenin farkına vardılar ve çocuklar etkinliklere eğlenerek katıldılar."

Y17: "Okul öncesi dönem çocukları için verimli olduğunu düşünmüyorum. Tüm gelişim alanlarına hitap edecek ortamı sağlamıyor. Bu yüzden öğretmenin işi zorlaşıyor diye düşünüyorum."

Y14: "Kısmi bir başarı sağladım. Sınıfın yarısı ile iyi bir ritim tutturdum ama diğer yarısı canlı derse katılamadıkları için derslerden uzak kalmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaptığı çalışmalara yönelik bulgulara Tablo 6da yer verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (22/29) gelişim alanlarına ve planlama yaptıkları etkinlik türlerine yönelik bilgi verirken geriye kalan kesim ise (7/29) görüşme şekli ve platformu hakkında bilgi vermişlerdir. Öğretmenlerden biri, (6/29) evde olan materyallerle etkinlik planladım genel olarak. Köy okulunda olduğum için sosyo-ekonomik durumu göz önüne almak zorundaydım: çorap, tamir aleti, ip, fotoğraf albümü, makarna her evde bulunan eşyalar... Bunlarla ilgili oyun, fen, hareket, vb. her etkinlik türüne yer vermeye çalıştım. Bütün gelişim alanlarını etkinliklere dâhil etmeye çalıştım diyerek yapılan etkinlikleri örneklemiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaptığı Çalışmalar

Ana temalar	Kategoriler	Kodlar
Uzaktan eğitimde yapılan etkinlikler	Gelişim alanları/etkinlik türleri	*"Eğitim akışında tüm gelişim alanları (4)"*
		"Tüm gelişim alanlarına dönük etkinlikler(9)"
		" Tüm etkinlik çeşitleri (2)"
		"En az 3 gelişim alanına yönelik etkinlikler (6)"
		"En az 2 gelişim alanına yönelik etkinlikler (1)"
	Yapılan görüşmelerin şekli ve platformu	*"Canlı görüşme (3)"*
		"Canlı ders(2)"
		"Eba üzerinden canlı ders (1)"
		"Zoom, eTwinning (1)"

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaptığı çalışmalardan birkaçı aşağıdaki gibidir.

Y17: *"Whatsapp veli grubunda günlük eğitim akışları paylaşıyorum. Haftada 3 gün yarım saatlik canlı görüşmeler yapıyorum. Eğitim akışlarında tüm gelişim alanlarına yönelik uygulamalar oluyor. Canlı görüşmelerde bilişsel ve sosyal gelişim alanlarına yönelik etkinlikler oluyor."*

Y26:*" Öz bakım, motor gelişim gibi alanlara yönelik oluyor genelde. Sosyal alandan biraz eksiklik kalabiliyor. Günlük etkinlikler yapıyoruz ve canlı dersler uyguluyoruz."*

Y11: "*Okul öncesindeki tüm gelişim alanlarını düşünerek uzaktan eğitim sürecini planlayarak uygulamaya koyuyorum."*

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin çok azı (5/29) öğrencilerinin tamamının derse katıldığını, öğretmenlerin üçte biri (10/29) öğrencilerinin büyük çoğunluğunun derse katıldığını, öğretmenlerin bir kısmı (7/29) öğrencilerinin yarısının derse katıldığını ve son olarakta öğretmenlerin bir kısmı (7/29) öğrencilerinin çok azının derse katıldığını ifade etti. .

Tablo 7. Okul Öncesinde Uzaktan Eğitimde Fırsat Eşitliği

Ana temalar	Kategoriler	Betimsel
Uzaktan eğitime katılım	Derse katılan çocukların yoğunluğu	*"Öğrencilerin hepsi derse katılıyor (5)"*
		"Büyük çoğunluğu katılıyor (10)"
		"Yarısı katılıyor (7)"
		"Çok azı katılıyor (7)"

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşmede verdikleri cevapların birkaçı aşağıdaki gibidir.

Y4: *"Sınıf mevcudu 11, online eğitim 7 kişi faydalanıyor."*

Y26: *"15 öğrencim var: 5'i Suriyeli 10'u Türk. Derslere 11 öğrencim aktif olarak katılıyor. 4 Suriyeli öğrencimden dönüt alamıyorum."*

Y15: *"Sınıf mevcudum 8 kişi canlı derslere en fazla 3 kişi katılıyor."*

Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulama Sürecinde KarşılaştıklarI Problemler

Kategoriler	Kategoriler	Kodlar
Problem çeşitleri	Ağ bağlantısı açısından	*"Hayır (7) "*
		"Yaşamadım (6)"
		"Ağ bağlantı sorunları (4)"
	Veli ve öğrenci açısından	*"Maddi yetersizlikler (2)"*
		"Kardeşlerin derslerinin çakışması (1)"
		"Yaş grubunu küçüklüğü (2)"
		"Velilerle iletişim kuramama (1)
		"Sorulara velilerin cevap vermesi (1)"
		"Velilerin teknoloji kullanımını bilmemesi (2)
	Öğretmen açısından	*"Süreç ile ilgili eğitim verilmeliydi (1)"*
		"Teknoloji kullanımı ile ilgili aksaklıklar (1)"
		"İletişim ağlarında değişiklikler (1)"

Tablo 8 incelendiğinde görüşmeye katılan 17 öğretmenden 13'ü ağ bağlantısı açısından sorun yaşamadığını, 4'ü ağ bağlantısı sorunları yaşadığını ifade etmiştir. Veli ve öğretmen açısından problem yaşayan 9 öğretmenden 2'si maddi yetersizlikler, 1'i kardeşlerin derslerinin çakışması, 2'si yaş grubunun küçüklüğü, 1'i velilerle iletişim kuramama, 1'i ders esnasında sorulara velilerin cevap vermesi son olarak da araştırmaya katılan 2 öğretmenin velilerin teknoloji kullanımı bilmemesi sebebiyle problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 3 öğretmenden biri; süreçle ilgili eğitim verilmeliydi, diğeri teknoloji kullanımı ile ilgili aksaklıklar giderilmeliydi, sonuncusu ise iletişim ağlarında değişikleri giderilmediydi önerilerini belirterek öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin kullanabileceklerini ifade ettiler.

Öğretmenlerin görüşme esnasında verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Y14: *"Eksiğim çok. Bizi sürece hazırlamaları gerekiyor. Online etkinliklerle ilgili, Web 2 uygulamaları vs."*

Y6: *"Bir yerden sonra artık bir çıktı alıp çocuklara bir şeyler kestirmek, kartonlardan kalıplar çıkartmak, bir deney için gıda boyası ya da şöyle bir dolu dolu hareket müzik oyun etkinliği uygulamak istiyorum. Ama ailelerin fotokopi alacak imkânları yok köyde. Yeterli materyal yok alternatif sunsam bile yapmak için istekleri yok. Bende 15 günlük bir plan hazırladım ve gerekli olan tüm fotokopileri hazırladım. Gerekli olan bütün malzemeleri hazırladım ve çocuklara gönderdim. 15 günlük olsa da içime sinen bir uzaktan eğitim olacak.*

Y7: "Öğrencilerin dikkatleri çabuk dağılıyor, öğrencilerin dikkatlerini toparlarken zaman geçiyor. Ailelerin, çocukları derse odaklanma konusunda çocuklara yardımcı olmasını istiyorum."

Okul öncesi öğretmenlerinin açısından okul öncesinde uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları Tablo 9'da verilmiştir:

Araştırmaya katılan (29) okul öncesi öğretmenlerinin 16'sı uzaktan eğitimin avantajlı, 13'ü ise dezavantajlı yönlerini beyan etmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesinde Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları

Ana temalar	Kategoriler	Kodlar
Eğitimim yansımaları	Avantajlar	*"Çocuk-aile etkileşimi artıyor (3)"*
		"Salgın riski yok (7)"
		"Çocuklarla iletişim kopmadı (5)"
		"Somutlaştırma yüksek ve dikkat çekici (1)"
	Dezavantajlar	*"okuldan uzak olmak (3)"*
		"Maddi yetersizlikler (2) "
		"Yaş grubunun uygun olmaması (1)"
		"Dikkat süresinin kısalığı (2)"
		"Çalışan velilerin akşam ders istemesi (1)"
		"Avantajı yok (2)"
		"Teknoloji kullanımı bazı öğretmenler için zor (1)"

Uzaktan eğitimin avantajlarından bahseden 16 öğretmenden 3'ü çocuk aile etkileşimi artıyor, 7'si salgın riski yok, 5'i çocuklarla iletişimin kopmadığı, 1'i somutlaştırma yüksek ve dikkat çekici olduğu ifadelerini kullandı. Uzaktan eğitimin dezavantajları konusunda görüş bildiren 13 öğretmenden 3'ü okuldan uzak kalmanın zorluğu, 2'si maddi yetersizlikler, 1'i yaş grubunun uygun olmaması, 2'si dikkat süresinin kısalığı, 1'içalışan velilerin akşam ders istemesi, 2'si avantajı yok, 1'i teknoloji kullanımı bazı öğretmenler için zor ifadelerini kullandı.

Öğretmenlerin görüşme esnasında verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Y16: *"Çocuklarla bağlantıyı koparmamak, onların okuldan, arkadaşlarından uzaklaşmış olma fikrine kapılmasını önlemek adına güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Ancak sınıftaki kadar rahat ve sadece çocuklarla bir arada olduğumuz bir görüşmemiz olmuyor. Bağlantı sorunları da eklenince gayet keyifsiz bir eğitim oluyor. Bunlar da dezavantajları benim için."*

Y7: *"Yaş grubu küçük olduğu için dikkat çok çabuk dağılıyor. Telefon, bilgisayar karşısında uzun süre kalmak sağlık açısından kötü etkiliyor. Avantaj olarak; öğretmeni ve arkadaşlarıyla biraz olsun vakit geçirdiği için motivasyonu artıyor, mutlu oluyor."*

Y1: "Çocuklar ekran bağımlısı olmasın derken, onları ekranlara bağlıyoruz. En büyük dezavantajı bu olduğunu düşünüyorum.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul Öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun pandemiden önce uzaktan eğitim uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenleri pandemi döneminde uzaktan eğitimin uygun olduğunu düşünmektedirler.
- Okul öncesi öğretmenleri zorunlu durumlar dışında uzaktan eğitim uygulamayı düşünmüyor.
- Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitimin verimli olduğunu düşünüyor.
- Okul öncesi öğretmenlerinin tüm gelişim alanlarına yönelik (Bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, motor gelişim, öz bakım becerileri) çalışmalar yapmışlardır.
- Okul öncesi öğretmenlerin sınıf mevcudunun tamamı uzaktan eğitime katılmıyor.
- Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde teknolojik alt yapı açısından sorun yaşamıyorken, velilerle iletişim problemleri yaşıyor, teknolojiyi kullanmakta zorlanıyor; Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklarla eğitim yapmakta zorlanıyorlar.
- Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitimin salgın riskini düşürmesini, çocuk ebeveyn iletişimini desteklemesini, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimi sürdürmesini avantaj olarak görürken; okuldan fiziki olarak uzak kalmayı dezavantaj olarak görüyor.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin birçoğu pandemi öncesinde uzaktan eğitim yöntemini kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum daha öncesinde böyle bir salgın tehlikesiyle karşılaşmadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Dünyada uygulanmaya başlandıktan iki asır sonra ülkemize gelen uzaktan eğitimin tarihine baktığımızda ilk çalışmanın Cumhuriyetin ilanından sonra savaş döneminde kaybolan eğitimli nüfus açığını kapatmak amacıyla uygulandığını görürüz. Bu durum uzaktan eğitimin zorunlu durumlardan ve ihtiyaçlardan doğduğunu göstermektedir(Bozkurt,2017). Uzaktan eğitim tarihinde ilk kez bu kadar yaygın ve zorunlu olarak uzaktan eğitim uygulaması görülmüştür(Fidan, 2020)Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi pandemiden sonra okul öncesinde uzaktan eğitim faaliyetleri yapılmıştır. Gelişen teknoloji ile insanları uzaktan bağlanmaya teşvik eden uzaktan eğitimin, zaman, mekân ve yaştan bağımsızdır(Arat & Bakan, 2011).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, okul öncesi öğretmenleri pandemi döneminde uygulanabilecek en uygun yöntemin uzaktan eğitim olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, sağlığın daha öncelikli olduğunu ve

telafisinin mümkün olamayabileceği ancak; eğitim faaliyetlerinin çeşitli platformlardan yürütülerek telafi edilebileceği düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri Okul öncesi öğretmenleri zorunlu durumlar dışında uzaktan eğitim uygulamayacaklarını belirtmişlerdir. Sebep olarak yüz yüze eğitim süresi yeterli olduğunu gördüklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın en dikkat çeken sonuçlarından biri pandemi sonrasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul öncesinde uzaktan eğitim uygulamayı düşünmemelerine rağmen uzaktan eğitimi verimli görmeleridir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi verimli görmelerinin sebebi çocukların etkinliklere aileleriyle katılarak eğlenceli vakit geçirmesi olabilir. Eğitim Reformu Girişimi (2020) raporuna göre soyut düşünme becerileri gelişim aşamasında olan okulöncesi ve ilkokul çocukları uzaktan eğitimde verimli süreç geçiremiyor.

Bir diğer dikkat çeken sonuç ise, özellikle köy öğretmenlerinin eğitime çok az sayıda öğrencilerini katıldığını ifade etmiş olmalarıdır. Farklı mekânlarda bulunan eğitim imkânlarına günümüzde her yaştan ve nitelikte öğrencinin ulaşmak istemesi bilgisayar ağlarına dayalı bir eğitim sisteminin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. İnternet olanaklarına ulaşabilen bireylerin sayısının az olması, interneti bir eğitim aracı olarak kolay ulaşabileceklerin toplumun üst ve orta ekonomik düzeyinde yaşayanlar olması eğitimde fırsat eşitsizliği yaratabilir(Gökçe,2008).

Bu maddede okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitimde karşılaştıkları problemleri genel olarak üç başlık altında toplamışlardır: ilki alt yapı eksiklikleri, ikincisi veli ve öğrenci sebepli yaşadıkları sorunlar sonuncusu ise öğretmenlerin teknoloji kullanımı açısından yetersiz olduklarını ifade etmeleridir. Bu sorunlara birçok sebep sunmuşturlar. İçlerinde en dikkat çekici olanları ise şunlar olmalı: alt yapı eksiklikleri, iletişim ve etkileşim problemleri, öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmemiş olması. Uzaktan eğitimin birçok faydanın yanında öğrencilerde dikkat dağınıklığı riskinin fazla olması, olası teknik aksaklıkların yaşanabilir olması, sistem için gerekli altyapı ve teknik araç maliyetlerinin fazla olması gibi dezavantajları da bulunmaktadır.(Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, Bayraktar, 2020).

Araştırmada elde edilen sonuçların sonuncusu, öğretmenlerin okul öncesinde uzaktan eğitimde dezavantajlardan çok avantajların olduğunu ifade etmeleridir. Avantajlı olduğunu düşünmelerine sebep olarak eğitimin anında videolar, görsellerle desteklenerek somutlaştırmayı artırması olabilir. Öğretmenlik hayatına başladığından bu yana yüz yüze eğitim yapmış olan, teknolojik altyapısı ve donanımı yeterli seviyede olmayan öğretmenler pandemi ile hayatımıza giren uzaktan eğitim yöntemine hazırlıksız yakalanmıştır ve bu durum eğitim sürecini daha sıkıntılı bir duruma getirmiştir. Bazı uygulamaları ilk defa kullanmış olmaları öğrencilere yeterli desteği verememelerine sebep olmuştur. Uzaktan öğretim esnasında öğretmen ve öğrencileri arasındaki aidiyet bağının kurulamamış olması eğitimin dezavantajlarının başında gelmektedir. (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay, Yılmakonya, 2020)

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların tamamının uzaktan eğitimden faydalanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan köy öğretmenleri köylerde ağ bağlantılarının olmadığını, maddi yetersizliklerin ve malzeme eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bilim insanları yaptıkları çalışmalar sonucunda COVİD-19 kontrol altına alınsa bile ileride başka salgın riskleri ile karşı karşıya kalacağımız görüşündedirler. Bu nedenle salgın ile hayatımıza giren uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi çok önemlidir ([APA]Başaran, Doğan, Karaoğlu, Şahin, 2020). OECD bu durumu dijital uçurum olarak tanımlıyor. Her öğrencinin eğitimden faydalanabilmesi için alt yapı hizmetlerinin kuvvetlendirilmesi, ucuz olması, iletişim teknolojilerinin ve bilginin ulaşılabilir olması ve bireylerinde bu konuda geliştirilmesi gerekmektedir. (Öztürk,2005: 124)

2000'li yılların başından itibaren teknolojinin hızla ilerlemesiyle uzaktan eğitim ile sunulan eğitim fırsatları artmış ve uzaktan eğitim milyonları bulan öğrenci sayısıyla ülkemizde eğitimde ana akımın bir parçası olmasıyla eğitim isteyen herkesin erişebileceği bir konuma getirilmiştir(Bozkurt,2017). Öğrenci sayısının 10'dan az olmamak üzere anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarında oluşturulan her grup için 1 okul öncesi öğretmeni norm kadrosu verilir(Meb,2020).Okul öncesi yaş grubunun 10'dan az olduğu yerleşim yerlerinde anasınıfı açılamamaktadır. MEB mevzuat (2019) madde 82 ye göre; okul öncesi eğitim çağ nüfusu az olduğu için şube açılamayan yerleşim yerleri ile çağ nüfusunun yoğun, fiziki şartların yetersiz olduğu yerleşim yerlerindeki çocukların okul öncesi eğitime erişimini sağlamak için; gezici öğretmen sınıfı, gezici sınıf, taşıma merkezi anasınıfı, yaz eğitimi ve benzeri esnek saat ve zamanlı eğitime erişim modelleri uygulanabilir, gezici öğretmen görevlendirilebilir. Bu modellere ek olarak Okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına okula ulaşamayan çocuklar için uzaktan eğitim sistemiyle sanal sınıf ortamı kurulabilir. Geleneksel eğitimde çocuklar okula olan uzaklık ve kurum, kapasite, eğitici gibi yetersizliklerle karşılaşabilirken uzaktan eğitim eğitici ve öğrenenin yan yana olmasını gerektirmez ve teknolojik araçlar yoluyla eğitim sağlar. Eğitici ile öğrenci arasında etkileşim kurarak etkin ve faydalı eğitim ortamları oluşturur(Akyürek, 2020).

Okul öncesi eğitim programına uzaktan eğitime yönelik eğitim içerikleri geliştirilerek dâhil edilebilir.

Teknolojiyi tek başına kullanmakta zorluk yaşayan okul öncesi çocukları ailenin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Ailelere teknoloji okuryazarlığı konusunda eğitim verilmelidir.

Uzaktan eğitim süresince çocukları ile nasıl çalışmaları gerektiği konusunda ailelere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

Akyürek, M . (2020). Uzaktan eğitim: bir alan yazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) , 1-9 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/56310/711904

Arat, T. & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. Selçuk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 14(1–2), 363–374. https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148

Bakan Selçuk, eğitim gündemindeki gelişmeleri canlı yayında değerlendirdi. (2020, 11 Aralık).Erişim adresi:https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-egitim-gundemindeki-gelismeleri-canli-yayinda-degerlendirdi/haber/22153/tr

Başaran, M, Doğan, E, Karaoğlu, E, Şahin, E. (2020). Koronovirüs (covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2) , 368-397. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149

Bişkin, H,(Aralık, 2020), *ERG raporu: Uzaktan eğitim öğrencileri nasıl etkiledi?* Erişim adresi:https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2020/09/12/erg-raporu-uzaktan-egitim-ogrencileri-nasil-etkiledi

Bozkurt, A . (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergis* , 3 (2) , 85-124 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378446

Can, E . (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2) , 11-53 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354

Fİdan, M . (2020). Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri . Uşak Üniversitesi *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6 (2) , 24-43. DOI: 10,29065/usakead.736643

Gökçe, A . (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. Dicle Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11) , 1-12 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47957/606765

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10,29000/rumelide.75229

Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health Behaviour,* 3(1), 1-2.

*Meb dünya bankası güvenli okullaşma ve uzaktan eğitim projesi.(*2020, 31 Ağustos).Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb-dunya-bankasi-guvenli-okullasma-ve-uzaktan-egitim-projesi/haber/21536/tr

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014), T. C. Resmi Gazete, 29072, 26.07.2014 https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Öztürk L. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik: tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi24/lozturk.pdf

Sayan, H. (2020). COVİD-19 *pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 11 (42) , 100-122. DOI: 10,5824/ajite.2020.03.004.x

Yamamoto, G.T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Yıldırım, A. & ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GÖRÜLEN PROBLEMLİ DAVRANIŞLAR VE BU KONUDA AİLELERİN DESTEKLENMESİNE YÖNELİK AİLE GÖRÜŞLERİ

Öğr. Gör. Fatma Gülten İLAVLI

Adnan Menderes Üniversitesi, fatmagultenilavli@adu.edu.tr

ÖZ

Araştırmanın amacı çocukları erken çocukluk döneminde olan ailelerin, çocuklarında görülen problemli davranışları tespit etmek ve en çok hangi problemli davranışlarla karşı karşıya olduklarını ve çözümü için neler yaptıklarını belirlemektir. Ayrıca çözümünde zorlandıkları problemli davranışları belirleyip bu konuda ailelerin desteklenmesine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde yaşayan gönüllü olarak araştırmaya katılan 46 aileden oluşmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, dört tane açık uçlu sorudan oluşan görüş formundan yararlanılmıştır. Görüş formunda yazılanlar tekrar tekrar gözden geçirilerek kodlar yapılmıştır ve kodlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre çoğu çocuğun birden fazla problemli davranışa sahip olduğu görülmüştür. Problemli davranışlar, görülme sıklığına göre çoktan aza doğru; Öfke(13 çocuk), İnatçılık(13 çocuk), Teknoloji(telefon/tablet/tv) Bağımlılığı(9 çocuk), Kıskançlık(8 çocuk), Yeme Problemi(8 çocuk), Saldırganlık(5 çocuk), Konuşma-Dil Problemi(5 çocuk), Korku(4 çocuk), Utangaçlık(3 çocuk), Aşırı Hareketlilik(2 çocuk), Uyku Problemi(2 çocuk), Tırnak Yeme(2 çocuk), Dikkat Eksikliği(2 çocuk), Altını Islatma(1 çocuk), Sosyalleşememe(1 çocuk). Ailelerin büyük bir çoğunluğu, problemli davranışların çözümü için disiplinli ve kurallı davranmaya çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Ailelerden bir çoğunun ise ikna yöntemini kullandığı, empati kurmaya ve destekleyici davranmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Ceza yöntemine ise sadece iki ailenin başvurduğu görülmüştür. Ailelerin neredeyse hepsi çözümünde zorlandıkları problemli davranışlar için desteklenmeye ihtiyaç duyduklarından bahsetmişlerdir. Ailelerin çözümünde zorlandıkları ve destek almak istedikleri; İnatçılık, Teknoloji Bağımlılığı ve Öfke gibi problemli davranışlar başta olmak üzere bu konuda aileleri desteklemeye yönelik, eğitim ve destek programları oluşturabilir. Araştırma, bu bağlamda çocuk eğitimi- okulöncesi, çocuk gelişimi, aile eğitimi, aile danışmanlığı vb. alanlarda çalışanlar, ilgili alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Problemli davranışlar, çocuk eğitimi, aile eğitimi, okulöncesi, çocuk psikolojisi.

PROBLEMATİC BEHAVİORS SEEN İN EARLY CHİLDHOOD AND FAMİLY VİEWS ON SUPPORTİNG FAMİLİES ON THİS ISSUE

ABSTRACT

The aim of the study is to identify the problematic behaviors observed in children of families whose children are in early childhood and which problematic behaviors they face the most and what they do to solve them. In addition, it is aimed to identify problematic behaviors that they have difficulty in solving and to reveal their views on supporting families in this regard. Qualitative research method was used in this study. The study group of the research consists of 46 families living in different provinces and participated voluntarily to the study. Semi-structured interview technique was used in the research. In the research, the opinion form consisting of four open-ended questions was used as a data collection tool. The codes written in the opinion form were reviewed over and over again, and categories were created in accordance with the codes. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the interviews. According to the analysis results, it was observed that most children had more than one problematic behavior. Problematic behaviors, according to their prevalence, from high to low; Anger(13 children), Stubbornness(13 children), Technology (phone / tablet / tv) Addiction(9 children), Jealousy(8 children), Eating Problem(8 children), Aggression(5 children), Speech-Language Problem(5 children), Fear(4 children), Shyness(3 children), Excessive Mobility(2 children), Sleep Problem(2 children), Nail Eating(2 children) , Attention Deficit(2 children), Wetting(1 children) , Not Socializing(1 children). Most of the families mentioned that they try to behave in a disciplined and regular way to solve problematic behaviors. It has been stated that most of them use the method of persuasion, try to empathize and act supportively. It was observed that only two families employed to the punishment method. Almost all of the families stated that they need to be supported for problematic behaviors which they have difficulty in solving. The families have difficulties in solving the problematic behaviours especially stubbornness, technology and anger, and they want to get support. In this regard, education and support programs can be constitued to support the families. In this context, the research is capable of contributing to the work of those who work in the fields of child education-preschool, child development, family education, family counseling etc. and who interests and needs.

Keywords: Problematic behaviors, child education, family education, preschool, consultancy, child psychology.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem yani erken çocukluk dönemi, problemli davranışların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından son derece önemlidir. Weisz ve Eastman(1995), okul öncesi dönemin, gelişimsel açıdan kritik yıllar olması nedeniyle gözlenmesi ve değerlendirilmesi gelişiminin desteklenmesi ve olabilecek sorunların önlenmesi açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Davranış ve duygusal sorunları belirleyen etmenler karmaşık olduğu için, çocuğun davranışları ve yetişkinin bakış açısının birlikte ele alınması önem kazanmaktadır (Akt. Erol ve ark. 1998).

Boulware ve diğerleri (1999) problemli davranışları çocuğun öğrenmesini engelleyen ve aile tarafından problem olarak düşünülen tehlikeli davranışları problem davranış olarak nitelendirmiştir. Sebepleri bir çok faktöre dayanan problemli davranışların erken dönemde ortaya çıktığı, erken dönemde kontrol altına alınmayan ve okula başarıyı engelleyen davranış örüntüleriyle gelen çocukların uzun dönemde bir çok olumsuz davranış gösterme tehlikesini büyük oranda taşıdıkları yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur (Burke ve ark., 2005; Farrington, 2001; Lahey ve ark., 2002. Akt. Çelik, 2012). Anaokulu çocuklarının okula hazırlıkla ilgili yaşadıkları problemleri araştıran bir anket çalışmasında öğretmenlerin %46'sı kendi sınıflarındaki çocukların bir ya da birden fazla problem davranışla anasınıfına başladıklarını belirtmişlerdir (Rimm ve ark., 2000).

Problemli davranışlar, çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı iç çatışmalarını davranışlara aktarması sonucu ortaya çıkabilir. Birey sahip olduğu özellikleri ile çevresi arasında dengeli bir ilişki kuramıyorsa, burada bir sorundan bahsedilebilir (Öz, 1997). Hırçınlık, sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan, çalma, küfür gibi davranışlar davranış problemlerine girmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Problemli davranışlar çeşitli literatürlerde "davranış problemleri" olarak da adlandırılmıştır.

Çocukların davranış sorunları üzerinde anne-babalarında önemli etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Aile içi yaşantılar, yanlış anne-baba tutumu (baskıcı, aşırı disiplinli, aşırı koruyucu ve aşağılayıcı aile tutumları) gibi nedenlerin yanında, kalıtımsal nedenlerin de etkisi olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, zaman zaman içe kapanıklığa, tırnak yeme, parmak emme gibi davranış problemlerinin eşlik edebildiğini göstermektedir (Erbaş ve ark. 2004).

Araştırmacılar ve eğitimcilerin okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunlarının değerlendirilmesinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenlerini ise çocuklardan kendi davranışları hakkında bilgi sağlamanın klinik ve psikiyatrik değerlendirmelerdeki güçlüğü ve doğrudan gözlemlerin ise oldukça masraflı olduğu şeklinde açıklamaktadırlar. Bu nedenle de anne ve eğitimcilerden alınan bilgilerin çocuğun sorunlarını değerlendirmede karsılaştırmalı olarak kullanılması gerekmektedir (Cai ve ark. 2004. Akt. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Okul öncesi dönemde problem davranışlar uyku, temizlik-tuvalet ve yemek alışkanlıklarında gözlenebilmektedir. Bunun yanında şımarıklık, söz dinlememe, savurganlık, küfretme, yalan söyleme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık,

utangaçlık gibi davranışlar da problem olarak görülebilmektedir. Davranış sorunlarıyla baş etmek, yetişkinden çok çocuğun yararına olacaktır. Bu durum çocuğa daha çok arkadaş edinme, daha fazla beceri kazanma ve olumlu davranış sergilemekten hoşlanma fırsatı sağlayabilecektir (Birkan, 2002). Bu araştırma da küfretme davranışı "saldırganlık" kategorisi içinde değerlendirilmiştir çünkü küfretme bir sözel saldırıdır.

Araştırmacılar problem davranışların erken dönemde farklı sosyal ortamlarda (ev, okul vb.) görülmesinin, çocuğun ileride bu davranışları çok daha ciddi ve farklı boyutlarda gösterebilme riski taşıdığını ifade etmektedirler (Robins, 1978; Walker ve diğerleri, 2004). Dünya'da olduğu gibi ülkemizde de problem davranış sergileyen çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Problemli davranışlara ilişkin net sayılara ulaşmak mümkün olmamakla birlikte toplumun yansıması olan medyayı izlediğimizde, saldırganlık ve şiddet öğesi içeren problem davranışların haberlere sıklıkla konu olduğu görülmektedir. Son yıllarda ülkemizde yapılan bilimsel araştırmalar da okullarda özellikle zorbalık ve şiddet gibi problem davranışlar sergileyen çocuk sayısının arttığını ortaya koyarak bu saptamayı desteklemektedir Bununla birlikte ülkemizde bu konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların yeterli olmadığı ortadadır (Akt. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Erken çocukluk döneminde problem davranışlarla çok sık bir biçimde karşılaşılabilmektedir. Uluslararası çalışmaların sonuçları incelendiğinde, erken çocuklukta yaşanan davranış problemleri, ergenlik ve yetişkinlik dönemini de olumsuz etkilemekte ve suça katılma, şiddete yönelme, suç işleme ve depresyon gibi durumları da beraberinde getirmektedir (Bornstein ve ark., 2010; Liu, 2004; O'Connell ve ark., 2009). Alink ve arkadaşlarının (2006) 10 ile 50 aylık arasında olan çocukların fiziksel olarak istenmedik davranışlarını incelediği çalışmada ise, 24-36 aylık çocukların büyük çoğunluğunun fiziksel istenmedik davranış düzeylerinin en üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle istenmedik davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması amacıyla ebeveynlere ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Akt., Güder ve ark., 2018).

Çocuklar kendilerine yabancı olan bir dünyaya, yaşamlarını devam ettirebilecekleri bilgi ve becerilerden yoksun olarak gelmektedirler. Aileler çocukların bu yöndeki bilgi ve becerileri edinme ve ilk günden itibaren çocuğun yaşamını şekillendirme gücüne sahip olma açısından en önemli ve etkili bir kurumdur. Söz konusu süreçte ailenin çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin bilgi eksikliği ya da bilgiyi çeşitli nedenlerle uygulamaya aktaramaması çocukta olumsuz davranışların yerleşmesine zemin hazırlayabilmektedir (Tezel Şahin ve Özbey,2007). Bu bağlamda problemli davranışların tespitinde ve bu konudaki aile görüşlerinin alınmasında, erken çocukluk dönemine dair araştırmalara önemli katkıda bulunmak adına bu araştırmanın yapılma ihtiyacı doğmuştur.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın deseni, temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlemiştir. Nitel araştırma, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmalar, bireylerin kurmuş oldukları dünyayı, deneyimleri nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere nasıl bir anlam yüklediklerinin belirlenmesi yönünden önemlidir (Glesne, 2013). Temel nitel araştırmaları yürüten araştırmacılar ise insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, içinde yaşadıkları dünyalarını nasıl yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler (Merriam, 2018). Bu çalışma kapsamında erken çocukluk dönemi çocuğuna sahip ailelerle yapılan görüşmelere dayalı olarak erken çocukluk döneminde görülen problemli davranışlar ve bu konuda ailelerin desteklenmesine yönelik durum hakkında ön plana çıkan unsurları ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemine karar verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen, farklı illerde yaşayan, gönüllü olarak araştırmaya katılan, erken çocukluk dönemi çocuğuna sahip 46 aileden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, dört tane açık uçlu sorudan oluşan görüş formundan yararlanılmıştır. Görüş formu kuramsal bilgiler ve ilgili alan yazın derinlemesine incelenerek oluşturulmuştur. Görüş formuna yazıyla verilen cevaplar tekrar tekrar gözden geçirilerek kodlar yapılmıştır ve kodlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır.

Görüş formunda ailelere, “Çocuğunuzda hangi problem davranış/lar vardır?”, “Çocuğunuzdaki problem davranış/ların çözümü için ne, neler yapıyorsunuz?”, “Çocuğunuzun en çok hangi problem davranışının çözümünde zorlanıyorsunuz?”, “Çocuğunuzun problem davranışlarıyla ilgili destek alma /desteklenme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde sorular sorulmuştur.

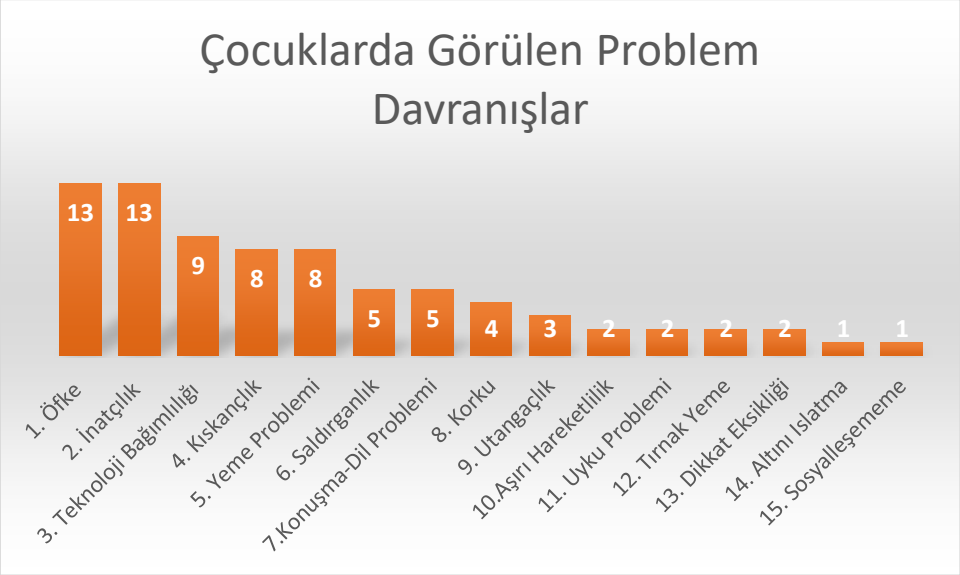
Araştırmanın amacından ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için tematik bir tablo oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından, her soru için ebeveynlerin hepsinin verdikleri yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanarak “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenirliği, araştırmacı ve bir diğer alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında; Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır (Baştürk, 2009). Bu formüle göre, tüm soruların kodlayıcılar arası güvenirlik oranlarının ortalaması %93 olarak saptanmıştır. Son aşamada ise, ebeveynlerin görüşleri belirlenen tema ve elde edilen kategoriler sonucunda sunulmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın bulguları görüş formundaki sorulardan, genel hatlarıyla dört alt başlık altında ve yorumlanarak sunulmaktadır.

1. **Ailelerin Çocuklarında Gördükleri Problemli Davranış/Davranışlar:**

Grafik 1.'de görüldüğü gibi, erken çocukluk dönemindeki çocukların ailelerinin, çocuklarında gördüklerini söyledikleri problem davranışlar 15 kategoriye ayrılmıştır.



Grafik 1. Ailelerin çocuklarında gördükleri problemli davranışlara ilişkin grafik.

Analiz sonuçlarına göre çoğu çocuğun birden fazla problemli davranışa sahip olduğu görülmüştür. Problemli davranışlar, görülme sıklığına göre çoktan aza doğru; Öfke(13 çocuk), İnatçılık(13 çocuk), Teknoloji(telefon/tablet/tv) Bağımlılığı(9 çocuk), Kıskançlık(8 çocuk), Yeme Problemi(8 çocuk), Saldırganlık(5 çocuk), Konuşma-Dil Problemi(5 çocuk), Korku(4 çocuk), Utangaçlık(3 çocuk), Aşırı Hareketlilik(2 çocuk), Uyku Problemi(2 çocuk), Tırnak Yeme(2 çocuk), Dikkat Eksikliği(2 çocuk), Altını Islatma(1 çocuk), Sosyalleşememe(1 çocuk).

Ailelerin, "Çocuğunuzda hangi problem davranış/lar vardır?" sorusuna verdikleri cevaplardan bir kısmı aşağıda sıralanmıştır:

> "İstediği bir şey olmadığı zamanlarda ağlıyor. Bazen yemek yemek istemiyor. Aşırı televizyon izlemek istiyor. Aynı zamanda oyun bağımlısı her gün bilgisayardan ve telefondan oyun oynamak istiyor." (Aile 2)

> "Konuşmada zorlanıyor. Yaşıtlarına göre tek kelime ile kendini ifade ediyor. İstediği şeyleri yapana kadar ağlıyor. Çok takıntılı bir çocuk, telefona ve tablete çok düşkün." (Aile 3)

> "Çocuğumda yemek seçme sorunu var ve bu da yemek yeme bozukluğuna yol açıyor. Anaokuluna başladığı için gelen yemekleri yememek için istifra edip hırçınlaşmaya başladığında bunun bir

problem olduğunu anlamıştım. Daha öncelerde sevdiği yemekleri yaparsam daha çok yer ve mutlu olacağını düşündüğümden bunu bir problem olarak görmemiştim." (Aile 7)

"Yemeklerini sofra da yemeği istemiyor. Sofraya bizimle beraber oturmuyor. Telefonla çok fazla oynamak istiyor. Ödevlerini yaparken sıkılıp kalkıyor, televizyon izliyor." (Aile 9)

"Kızım ev içerisinde veya dışarıya çıktığımızda istediği yapılmadığı zaman çığlık atar ve ben istediğini yapana kadar çığlık atmaya devam eder çevresindeki her şeyi dağıtır." (Aile 13)

"Bütün peluş oyuncaklarıyla beraber uyumak istiyor, uyuyor da. Bir de tutturma huyu var." (Aile 16)

"6 yaşındaki kızım Ela'da kıskançlık problemi var. Kendinden 2 yaş küçük kardeşi var. Kardeşi için yaptığımız en ufak bir harekette dikkati kendi üzerine çekmeye çalışıyor. Kıskançlıkları yüzünden beni, eşimi hatta tüm akrabalarımızı düşman gibi görüyor. Bu düşmanca tavırları konuşmalarına da yansıyor. Hatta bu durumlarda babaannesinden öğrendiği kötü kelimeleri söylüyor. Kızımda bir de durduk yerde sinirlenme problemi var. Bazen neye kızdığını anlamakta zorlanıyoruz." (Aile 18)

"Sinirli, dediğim dedik dik kafalı, istediklerini ağlayarak yaptırıyor." (Aile 24)

"Kızım fazlaca tabletle vakit geçirmek istiyor. Kısıtladığımızda ise bize karşı asi ve hırçın davranışlarda bulunuyor. Hatta bazen ağladığı bile oluyor. Ağlayarak bana ve eşime sözünü geçireceğini düşünüyor." (Aile 25)

"Kendisinden yaşça büyük çocuklarla oyun oynamak istiyor. Çocuklar aralarına almayınca onlarla kavga ediyor, hatta geçen gün bir tane arkadaşının göbeğini ısırmış, gülsem mi ağlasam mı? Çocuk eve ağlayarak gitmiş. Kendisinden yaşça büyüklere küfürler ediyor. Asıl sorunumuzda budur." (Aile 26)

"Sinirlendiğinde kafasını duvara vurması." (Aile 37)

"Çocuğumun uyum sağlama problemi var. Evde eve misafir geldiğinde onların yanına gelmeyip odasında oturuyor. Sürekli olarak televizyon izlemek istiyor. Televizyonu kapattığımda sürekli ağlıyor. Aynı yaşta olan çocuklar bile olsa onlarla oyun oynamıyor. Öğretmeni okulda da kendi yaş grubundan olan arkadaşlarına uyum sağlamadığını onlarla etkinliklere ve oyunlara katılmadığını söyledi. Bu durum hakkında öğretmeniyle sürekli görüşüyorum." (Aile 39)

"Utangaç olması, insanların içinde kendini ifade edememesi ve hiç konuşmaması." (Aile 44)

"Çocuğumda anlamlandıramadığım bir kıskançlık var.Bu kıskançlık yüzünden arkadaşları ile her oyun oynadığında ağlayarak yanıma geliyor. Sebep ya arkadaşında olan oyuncak onda yoktur ya da

kendinde olan bir eşyayı(oyuncak vs.) arkadaşları istemiştir ve çocuğum eşyasını kıskanıp vermemiştir ve arkadaşları tarafından dışlanmıştır. Ayrıca çok da duygusaldır. En ufak bir uyarıda hemen ağlar." (Aile 45)

"Duygusallık ve içe kapanıklık. İnternette çok fazla vakit harcaması. Telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerde sürekli oyunlar oynaması. Aşırı sinirlenme hali. Bir sorunla karşılaştığında o sorunu çözmek için şiddete başvurması. Dikkat dağınıklığı. Algılama ve anlamakta zorluk çekmesi. Kendisini ifade etmekte zorlanıyor. Bir şey istediğinde olumsuz bir cevap aldığında kendini döverek ya da ağlayarak zorla o istediğini yaptırması." (Aile 46)

2. Ailelerin Çocuklarında Gördükleri Problemli Davranışlar İçin Ne/Neler Yaptıkları:

Grafik 2.'de görüldüğü gibi, ailelerin çocuklarında gördükleri problem davranışlar için ne/neler yaptıkları dokuz kategoriye ayrılmıştır.



Grafik 2.Ailelerin Çocuklarında Gördükleri Problemli Davranışlar İçin Neler Yaptıklarına Dair Grafik.

Analiz sonuçlarına göre ailelerin birden fazla çözüm yöntemi uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Çoktan aza doğru sıralamak gerekirse; Destekleyici tavır/destek alma (20 aile), İkna Yöntemi/Açıklama Yapmak (17 aile), Disiplinli ve Kurallı Davranmak (11 aile), Koşul Koymak (5 aile), Görmezden Gelme (3 aile), Ceza Yöntemi (2 aile), Ödül Yöntemi (2 aile), Tehdit Etmek/Kızmak (2 aile), İkaz Etmek/Uyarmak (1 aile).

Ailelerin "Çocuğunuzdaki problem davranış/ların çözümü için ne/ neler yapıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplardan bir kısmı aşağıda sıralanmıştır:

"İlk kendimi kontrol altına almaya çalışıyorum daha sonra çocuğa yaptığı davranışın doğru olmadığını, anlatmaya çalışıyorum." (Aile 1)

“Yemek yemediği zamanlar istediği şeyleri yapmıyoruz. Yemek yerine süt istiyor. Süt ısıtmıyoruz. Önce yemeğini bitirmesini söylüyoruz. Televizyon izleme konusunda belirli zamanlarda ve belirli sürelerde televizyon izlemesi için özen gösteriyoruz. Televizyon izlemek, bilgisayar ve telefondan oyun oynamak istediği zamanlarda birlikte oyun oynayalım diyorum ve birlikte saklambaç ve farklı oyunlar oynuyoruz. Ama yine de bilgisayar ve televizyondan fazla uzaklaştıramadık.” (Aile 2)

“Konuşamadığı için kreşe gönderdim sosyalleşmesi ve daha çok akranlarıyla vakit geçirmesi için, tablet için de şu an bazı kısıtlamalar koyarak önüne geçmeye çalışıyorum. Tablete bu kadar bağlı olmasının sebebi ise eşim ve ben çalıştığımız için akşamları dinlenirken çocuğun oyalanması için eline tablet vermemiz bize beraberinde kötü sonuçlar getirdi.” (Aile 3)

“Paylaşmadığı oyuncakları ona vermiyorum ve şımardığı için de ceza veriyorum genel de televizyon izleme ya da tabletle oynama saatlerini kısıtlıyor ya da hiç vermiyorum. Fakat bir işe yaramıyor yine yapacağını yapıyor.” (Aile 5)

“İşaret dilini (kendisinin geliştirdiği hareketler doğrultusunda) kullanmasına müsaade etmiyorum. Öğretmeninin de söylediği gibi yüksek sesle kelimeleri çıkarmasını sağlıyorum. Artık işaret ettiği şeyleri yapmak yerine söylemesine yardımcı oluyorum. Bunu daha erken fark etmiş olsaydım çocuğum da konuşma geriliği görülmeyecekti ama anaokul öğretmeni ve terapist ile birlikte ilerleyerek bu problemi ortadan kaldırmak için yönlendirmeleri takip ediyorum.” (Aile 6)

“Ödevlerinin hepsini bitirince istediği kadar televizyon izleyip, telefonla oynamasına izin veriyoruz. Yemek yerken de telefondan bir şeyler açıp izlettiğimiz zaman sofraya oturuyor.” (Aile 9)

“Çocuğum 4 yaşında bu sene anaokulunda göndermeyi düşünüyordum. O şekilde öğretmenleri sayesinde, davranışları olumlu yönde değişir diye düşündüm. Ama salgın hastalık yüzünden göndermek istemedim onun yerine eve çocuk gelişim okuyan, çocuklar hakkında bilgi sahibi olan, oyun ablası geldi. Demir ona alıştı, birlikte etkinliler yaptılar, oyunlar oynadılar. Eve gelen öğretmen sayesinde demirin davranışlarında değişikler göremeye başladım.

Yemek konusunda birden fazla yöntem denedim mesela, yemek tabağın eğlenceli hale getirmeye çalıştım ama çaresini bulamadım. En son uyguladığım yöntem şu şekilde oldu: Yemek saati yaptım. “20 dakika sonra sofrayı kaldırcam. Şuan yemek yemeyen, akşamki o güzel tatlıyı göremeyecekler ve tadına bakamayacaklar. “ Şekillinde konuştum. Babası da tatlı konusunda meraklanırdı, demiri. Demir en sonunda, tatlıyı yemek istediği için, masaya geldi ve azar azar yemeğe başladı...” (Aile 10)

“Bu yaptığı davranışların yanlış davranışlar olduğunu, bu davranışlara devam ettiği sürece çevresindeki insanları üzdüğünü söylüyorum. Bazen sınırını aştığı zaman da ceza vermek zorunda kalıyorum.” (Aile 12)

"Tırnak yemesinde ona kızıyorum uyarıyorum eline acı sürüyorum vazgeçsin diye ama olmuyor. İnatçılık konusunda da onunla tartışıyoruz hep yani dediğim dedik olunca bir şey yaptıramıyoruz böyle olunca bağırıyorum sonra onu öyle görünce üzülüyorum. Aynı zamanda çok hırçın onun için bazı şeyleri kısıtlıyorum akıllı telefonu vermiyorum veya böyle uslu durursan veririm diyorum." (Aile 30)

3. Ailelerin Çözümünde Zorlandıkları Problemli Davranışlar:

Grafik 3.'te görüldüğü gibi, erken çocukluk dönemindeki çocukların ailelerinin, çözümünde zorlandıklarını söyledikleri problem davranışlar 15 kategoriye ayrılmıştır.



Grafik 3. Erken Çocukluk Dönemi Çocuğuna Sahip Ailelerin Çözümünde Zorlandıkları Problem Davranışlar

Analiz sonucunda dikkat çeken durum; ailelerinin çocuklarında gördüklerini söyledikleri problem davranışlardaki 15 kategorideki sıralama, ailelerin çözümünde zorlandıkları problem davranışlarda yine aynı 15 kategorideki sıralamanın değişmiş olmasıdır.

Erken çocukluk dönemi çocuğuna sahip ailelerin çözümünde zorlandıkları problem davranışlar sırasıyla; İnatçılık(10), Teknoloji Bağımlılığı(9), Öfke(7), Kıskançlık(6), Saldırganlık(4), Konuşma-Dil Problemi(3), Yeme Problemi(2), Utangaçlık(2), Aşırı Hareketlilik(2), Korku(1), Uyku Problemi(1), Tırnak Yeme(1), Dikkat Eksikliği(1), Altını Islatma(1), Sosyalleşememe(1).

Ailelerin "Çocuğunuzun en çok hangi problem davranışının çözümünde zorlanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplardan bir kısmı aşağıda sıralanmıştır:

"Her istediğinin yapılmasını istiyor ve teknolojik aletlerle vakit geçirmek istemesi konusunda zorlanıyorum. Çünkü eşimin ailesi ile aynı apartmanda oturduğumuz için genelde çocuğumun

istediklerini yapmadığım zamanlar dedesi ve babaannesi torunum istiyor diye her istediğini yerine getirdikleri için çocuğumda her istediğinin olması gerektiğini düşünüyor." (Aile 2)

"Tablet konusunda çok zorlanıyorum, vermemek için farklı yöntemler uyguluyorum ama illa kendi istediğini yaptırıyor." (Aile 3)

"Konuşması için üzerine gittikçe içine kapanıyor ve daha çok bana bağlı oluyor. Üzüldüğünü gördükçe bende bu duruma katlanamıyorum." (Aile 6)

"İstemediği bir şey yiyeceği zaman kusuyor ve inatlaşıyor bu da benim için oldukça zor oluyor. Bazen bu durum beni oldukça yıpratıyor." (Aile 7)

"Kıskançlık davranışında çözümünde çok zorlanıyorum. Benim çocuğum tek kardeş biz bir çocuk daha istiyoruz fakat o bunu kabul etmiyor. Bana sürekli dediği şey kardeşim olduğu zaman siz onunla daha çok ilgileneceksiniz, beni unutacaksınız. Bu yüzden bu davranışında çözüm bulmakta çok zorlanıyorum." (Aile 12)

"Kardeşi ile inatlaşmasında çok zorlanıyorum. Yaptığının yanlış olduğunu belirttiğim anda sergilediği hırçın davranışlarda hem kendine hem de bizlere zarar verebiliyor. Bu da bizi baya zorluyor ve ev içerisinde huzursuzluk oluyor." (Aile 21)

"İstediğini yapmayınca ağlıyor yaptırana kadar uğraştırıyor, başka bir şeye yönlendirmeye çalıştığımda daha çok ağlıyor illa ki kendi istediğinin olmasını istiyor." (Aile 24)

"Küfür etmesinde çok zorlanıyorum. Tam unutuyor, bizden korkuyor biraz derken yaramaz bir çocuk olduğu için çevresindeki büyükler çocuğa keyfi küfürlü konuşturuyorlar. Bazen üç beş kuruş verip hadi şu adama bir kere küfret bakalım diyorlar, çocuk aklı nerden bilsin yanlış bir şey olduğunu, onlar kendisine gülünce doğru bir şey yaptım sanıyor." (Aile 26)

"En çok kıskançlığını çözüme ulaştıramıyorum. O kadar ki, bazen hırçınlaşabiliyor." (Aile 28)

"Sinir anında kafasını duvara vurması." (Aile 37)

"Hala yeme içme problemi devam ediyor. Ne yazık ki bu problemde faydalı sonuca ulaşamadık. Bunun dışında bizi zorlayan büyük bir problem yok. İlk başlarda derslerinde etkinliklerde zorlanıyordu fakat büyüdükçe ve öğrendikçe bu sorun ortadan kalktı." (Aile 38)

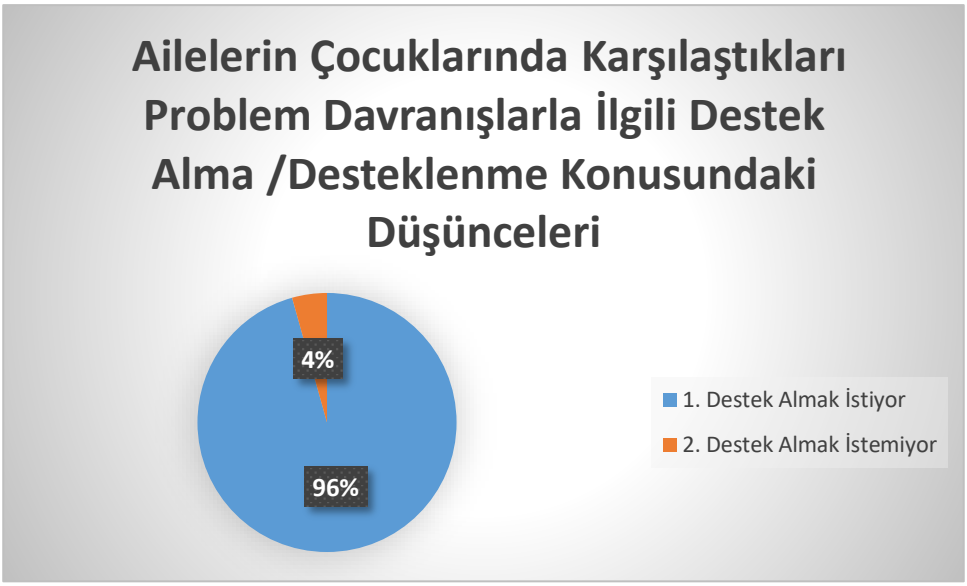
"Sürekli televizyon izlemek istiyor kapattığımda da ağlıyor ve açmamı istiyor." (Aile 39)

"Telefon bağımlılığından kurtaramıyorum." (Aile 41)

"Aslında en çok kıskançlıkta zorlanıyorum. Bir arkadaşının yanına gittiğinde bir eşya görüyor ve bütün anlattıklarımı hiçe sayıp o arkadaşında gördüğü eşyayı aldırana kadar ağlıyor." (Aile 45)

4. Ailelerin Çocuklarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Destek Alma/Desteklenme Konusundaki Düşünceleri

Grafik 4.'te ailelerin, çocuklarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili destek alam/desteklenme konusundaki düşünceleri iki kategoriye ayrılmıştır.



Grafik 4. Ailelerin Çocuklarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Destek Alma /Desteklenme Konusundaki Düşüncelerine Ait Grafik.

Analiz sonuçlarına göre 44 aile (%96) "Destek Almak İstediklerini", 2 aile (%4) ise "Destek Almak İstemediklerini" belirtmişlerdir. Ailelerin "Çocuğunuzun problem davranışlarıyla ilgili destek alma/desteklenme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

"Bu konularda ebeveyn olarak destek almamız iyi olabilir. Çünkü her insan daha bilinçli bir ebeveyn olmak ve daha bilinçli çocuklar yetiştirmek ister." (Aile 1)

"Konuşmakta zorluk çektiği için doktora başvurdum doktor kreşe ya da anaokuluna gitmesini önerdi. Bu sayede aktifleşmesini sağlayarak yavaş yavaş ortadan kaldırdım artık biraz da olsa kendini ifade edebiliyor. Anaokuluna gitmesinin faydası olduğunu düşünüyorum. Tablet kullanımı konusunda ise destek almamız gerektiğini düşünüyorum." (Aile 3)

"Birlikte aile ortamında çözülemeyen problemleri okuldaki okul öncesi öğretmeniyle paylaşıp, profesyonel bir yardım almaya olumlu bakıyorum." (Aile 8)

"Çocuğum 4 yaşında ve okulöncesi kurumuna gitmesi lazım ama şuan ki şartlar dolayısıyla göndermek istemiyoruz. Ben de bir öğretmenim ve online derslerim oluyor her iki çocuğuma zaman ayırmaya çalışsam da yine de zorlanıyorum. O yüzden çocuklarım konusunda destek almayı düşüyorum. Eşimle birlikte çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olan, tecrübeli bir öğretmenle iletişime geçmeyi düşünüyorum." (Aile 10)

"Destek almayı düşünmüyoruz, konuşarak onun anlayabileceği ifadelerle konuşup açıklıyoruz." (Aile 11)

"Bu sergilediği davranışlar konusunda hiçbir yerden destek alma gibi bir düşünceye sahip olmadım. Bu konuda okuldaki öğretmenimizin çok yardımı oluyor. Bazı davranışlarında zorlansa da etkili oluyor." (Aile 12)

"Kesinlikle destek alınması gerektiğini düşünüyorum bu tarz sorun oluşturacak davranışların üzeri örtülmemeli kendimiz halledemiyorsak mutlaka bir bilene danışmamız gerek. Çocuğun gelecekteki hayatı için önemli sorunlar olduğunu düşünüyorum." (Aile 16)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuçlarına bakıldığında çoğu çocuğun birden fazla problemli davranışa sahip olduğu görülmüştür. Problemli davranışlar, görülme sıklığına göre çoktan aza doğru ilk üç sırada; Öfke(13 çocuk), İnatçılık(13 çocuk), Teknoloji(telefon/tablet/tv) Bağımlılığı(9 çocuk) yer aldığı görülmektedir. Bunları ise; Kıskançlık(8 çocuk), Yeme Problemi(8 çocuk), Saldırganlık(5 çocuk), Konuşma-Dil Problemi(5 çocuk), Korku(4 çocuk), Utangaçlık(3 çocuk), Aşırı Hareketlilik(2 çocuk), Uyku Problemi(2 çocuk), Tırnak Yeme(2 çocuk), Dikkat Eksikliği(2 çocuk), Altını Islatma(1 çocuk), Sosyalleşememe(1 çocuk) izlemektedir. Bu araştırma sonucunda tespit edilen, kodlama ve kategorize edilen bu problem davranışlar diğer literatürlerle de desteklenmektedir.

Okul öncesi dönemde uyku, temizlik-tuvalet, yemek yeme problemleri, söz dinlememe, savurganlık, yalan söyleme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, utangaçlık, korku, parmak emme, tırnak yeme, toprak, kireç vb. maddeleri yeme ve sosyal ortamlardan kaçma gibi birçok davranış problem durumu olarak ortaya çıkabilmektedir (Aydoğmuş,1999; Poyraz ve Özyürek, 2005. Akt. Özbey, 2010). Hırçınlık, sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan, çalma, küfür gibi davranışlar davranış problemlerine girmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Bu araştırma da erken çocukluk dönemi çocuğuna sahip aileler tarafından verilen cevaplarda, "yalan söyleme" ve "çalma(izinsiz eşya alma)" ile ilgili problem davranışlara rastlanılmamıştır. Üstelik literatürde çocuklarda görülen problem davranışlar arasında yer almayan fakat problemli davranış olarak kategorize edebileceğimiz "Teknoloji Bağımlılığı" sonuca ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma literatüre yeni bir katkı sağlamıştır.

Sonuçlara göre ailelerin çocuklarının problemli davranışlarının çözümü için birden fazla yöntemi uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Ailelerden büyük bir çoğunluğunun "Destekleyici tavır/destek alma", daha sonra "İkna

Yöntemi“ni kullandıkları tespit edilmiştir. Bunların ardından ise “Disiplinli ve Kurallı Davranmak” ve “Koşul Koymak” tespitleri yer almaktadır. “Ceza yöntemi”ne ise sadece iki ailenin başvurduğu görülmüştür.

Çocuklar sergiledikleri bazı davranışlarla gerçekte yetişkinler dünyasında kendi sınırlarını test etmekte ve kendi doğru ya da yanlış davranışlarına ilişkin deneyim kazanmaktadırlar(Bailey, 2006). Bununla birlikte örneğin oyun grubuna katılma, arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme vb. sosyal ortamlarda etkileşimde bulunurken olumlu davranış örneklerini bilemediklerinde problem davranışlar gösterebilmektedirler(Wortham,1998. Akt. Özbey, 2010). Çocuklar normal koşullarda istedikleri ancak elde edemedikleri konularda isteklerini elde etmek Çocukluk döneminde zaman zaman yalan söyleme, izinsiz eşya alma ve benzeri yanlış davranışlar görüldüğünde aileler büyük bir şok yaşarlar. Çocuğu suçlu sandalyesine oturtarak bir detektif gibi olayların gerçek yüzünü ortaya çıkarmaya çalışarak çocuğun suçuna eşdeğerde ceza verme arayışına girerler. Ancak bu tür davranışlar problem davranışlarla başa çıkmada etkili bir yol değildir (Bailey, 2006). Ancak bu araştırmada ailelerin, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının problemli davranışları karşısında oldukça bilinçli ve etkili davranışlar sergilemeye çalıştıkları görülmektedir. Çünkü ailelerin büyük bir çoğunluğu, destekleyici, empati kurmaya çalışan ve destek alma konusunda tereddüt etmeyen ailelerden oluştukları verdikleri cevaplar doğrultusunda görülmektedir.

Dikkat çeken bir diğer sonuç ise problem davranışlar sıralamasında birinci sırada “Öfke” ve “İnatçılık”, ikinci sırada ise “Teknoloji Bağımlılığı” olmasına karşın; ailelerin çözümünde zorlandıkları problemli davranışlar sıralamasında, birinci sırada “İnatçılık”, ikinci sırada ise “Teknoloji Bağımlılığı” yer almaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklara sahip ailelerin birinci sırada yer verdikleri “Öfke” davranışı ise çözümünde zorlandıkları problemli davranışlar sıralamasında üçüncü sırada yer almaktadır. Bu sonuçtan hareketle, ailelerin en çok “İnatçılık” ve “Teknoloji Bağımlılığı” daha sonra ise öfke konularında zorlandıkları ve bu konularda öncelikli olarak destek almak istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Sonuçlara bakıldığında iki aile dışında ailelerin hepsi, çözümünde zorlandıkları problemli davranışlar için desteklenmeye ihtiyaç duyduklarından ve destek alma konusuna olumlu baktıklarından bahsetmişlerdir.

Ailelerin çözümünde zorlandıkları ve destek almak istedikleri; İnatçılık, Teknoloji Bağımlılığı ve Öfke gibi problemli davranışlar başta olmak üzere bu konuda aileleri desteklemeye yönelik, eğitim ve destek programları oluşturabilir. Bu araştırma, bu bağlamda çocuk eğitimi, okulöncesi, çocuk gelişimi, aile eğitimi, aile danışmanlığı, çocuk psikoloji vb. alanlarda çalışanlara, ilgili alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayabilecek ve yol gösterebilecek niteliktedir.

KAYNAKÇA

Alink, L.R.A., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M.N., Juffer, F., Koot, H.M., Bakermans-Kranenburg, M.J. & Van IJzendoorn, M.H. (2006). The early childhood aggression curve: development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. Child Development, 77, 954–966.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O.S. (2010). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği)". Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 93-110.

Baştürk, S. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarına göre fen edebiyat fakültelerindeki alan eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 137-160.

Birkan, B. (2002). Çocuklarda Davranış Sorunları ve Başa Çıkma Yolları, Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi, Sayı:17, ss.17.

Bornstein, Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. Development and Psychopathology, 22(04), 717-735.

Boulware, G. L., Schwartz, I., & McBride, B. (1999). Addressing challenging behaviors at home. In S. Sandall & M. Ostrosky (Eds.), Young exceptional children monograph series 1:Practical ideas for addressing challenging behaviors (pp. 29-40). Denver, CO: The Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children.

Burke, J., Loeber, R., Lahey, B., & Rathouz, P. (2005). Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 46*(11), 1200-1210.

Cai, X., Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2004) Parent And Teacher Agreement On Child Behaviour Checklist İtems İn A Sample Of Preschoolers From Low İncome And Predominantly African American Families. *Journal of Clinical Child And Adolescent Psychology,33*(2), 303-312.

Çelik, S. (2012). "Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Etkililiği". Yüksek Lisan Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erbaş,D.,Kırcali-iftar,Gönül.,Tekin iftar,E.(2004), İşlevsel Değerlendirme (Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma Ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci) Kök Yayıncılık, Ankara,1. Baskı.

Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M., Şimşek, Z. (1998). Türkiye Ruh Sağlığı Profili Raporu. T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Farrington, D. (2001). Key results from the fırst forty years of the Cambridge study in delinquent development. In Thornberry, T. P. and Krohn, M. D. (Eds.), Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies (pp. 1-65). New York: Kluwer/Plenum.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı, İstanbul.

Lahey, B. B., Loeber, R., Burke, J., & Rathouz, P. (2002). Adolescent outcomes of childhood conduct disorder among clinic-referred boys: predictors of improvement. Journal of Abnormal Child Psychology, 30(4), 333-348.

Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 17*(3), 93-103.

Merriam, S, B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities. Washington, DC: National Academies Press.

Öz, İ. (1997). Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları. Kök Yayıncılık ,Ankara.

Özbey, S. (2010). "Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkmada Ailenin Rolü". Aile ve Toplum Yıl: 11 Cilt: 6 Sayı: 22. ISSN: 1303-0256.

Rimm-Kauffman, S. E., Pianta, R.C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgment of problems in the transition to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 15, 147-166.

Robins, L. N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitidunal studies. Psychological Medicine, 8, 611-622.

Tezel Şahin, F. ve Özbey, S.(2007). "Aile Eğitim Programlarına Baba Katılımının Önemi." Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi. Cilt 18,Sayı:1.Nisan. 39-48.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). Antisocial behavior in school: Evidence-based practices. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.basım). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL UYUM VE BECERİLERE İLİŞKİN TÜRKİYE'DE YAPILAN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Fatma ÖZMÜFTÜOĞLU
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, fatmaozmuftuoglu@gmail.com

Adalet KANDIR
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, akandir@gmail.com

ÖZ

Sosyal uyum, sosyal çevre içerisinde toplumun beklentilerine uygun davranış yeteneğidir. Sosyal uyum, sosyal becerilerin günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanılması sonucu oluşmaktadır. Sosyal beceri ise bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan sosyal açıdan kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Işık, 2007). Sosyal uyum ve becerilerin gelişimi çocukların yakın çevresinden en çok etkilendiği, bazı öğrenme türlerine karşı yüksek duyarlılığın olduğu ve kişiliğin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki eğitim ile sosyal uyum ve becerilerin gelişiminin desteklenmesi değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu araştırma okul öncesi dönemde çocukların sosyal uyum ve becerilerine yönelik yapılan ilgili bilimsel çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada verilerin toplanması ve yorumlanması iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında konu başlığı ve çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkisi düşünülerek belirlenen ilgili anahtar kelimelerle arama yapılarak okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve beceriler ile ilgili çalışmalar tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise tespit edilen çalışmalar türü, yayınlanma yılı, kime yönelik olduğu, konusu, araştırma deseni, araştırma yöntemi, örneklem türü, veri toplama araçları gibi kriterler yönünden incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar yurt içinde yapılan 2007 yılı ve sonrası çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bilimsel çalışmalar yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile makalelerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda, 2007-2020 yılları arasında yurt içinde yapılmış 28 bilimsel çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamındaki bilimsel çalışmalar belirlenen kriterlere göre analiz edilerek tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin alan önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal uyum, sosyal beceri, okul öncesi eğitim.

A REVIEW OF SCIENTIFIC RESEARCHES IN TURKEY ON SOCİAL ADAPTATION AND ABILITY IN PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

Social adaptation is the ability of acting in accordance with the expectations of the society within the social environment. Social adaptation consists of the effective use of social skills in daily life. Social skills are defined as learned behaviors that enable individuals to behave adequately in social environments and are socially acceptable (Işık, 2007). Social adaptation and skills development begin in the preschool period, when children are most affected by their immediate surroundings and there is a high sensitivity to some learning types and the foundations of personality are laid. For this reason, supporting the development of pre-school education, social adaptation and skills helps them adapt to changing living conditions. This research was conducted to examine the relevant scientific studies on social adaptation and skills of children in pre-school period. Data collection and interpretation took place in two stages using the document analysis method. In the first stage, studies related to social adaptation and skills in preschool education were determined by searching the databases of Google Academic and National Thesis Center with the relevant keywords determined considering the direct relation of the subject and the purpose of the study. In the second stage, the determined studies were examined on the basis of criteria such as type, year of publication, to whom it was intended, research design, research method, sample type and data collection tools. The studies included in the research were limited to domestic studies conducted in 2007 and after. Scientific studies consists of master's - doctoral thesis and articles. By that of, 28 scientific studies conducted domestically between 2007 and 2020 were included in the research. Scientific studies within the scope of the research were analyzed and discussed according to the determined criteria. Based on the results obtained in the study, recommendations were made to field.

Keywords: Social adaptation, social ability, preschool education.

GİRİŞ

Sosyal uyum, sosyal çevre içerisinde toplumun beklentilerine uygun davranış yeteneğidir. Sosyal uyum, sosyal becerilerin günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanılması sonucu oluşmaktadır. Sosyal beceri ise kişilerarası ilişkilerde sosyal bilgiyi anlayabilme, çözümleyebilme, hedefe ve sosyal ortama uygun tepkilerde bulunabilme; bilişsel ve duyuşsal unsurları içeren öğrenilebilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Işık, 2007). Sosyal uyum ve becerilerin gelişimi çocuğun doğumundan itibaren başlamaktadır. Kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve bazı öğrenme türlerine karşı yüksek duyarlılığın olduğu okul öncesi dönem ise bu becerilerin gelişimi açısından önemli ilerlemeler kaydettikleri kritik bir yere sahiptir (Can Yaşar, 2011).

Sosyal uyum ve becerisine sahip çocuklar yeni durumlar ile karşılaştığında değişen yaşam koşullarıyla başa çıkabilir, kendilerini ifade edebilir, başarılı sosyal ilişkilere sahiptir ve topluma uyum sağlarlar (Can Yaşar, 2011; Karayılmaz, 2008; Kurt, 2007; Ogelman, 2014). Sosyal uyum ve becerilerin özellikle yaşamın ilk yıllarında desteklenmesi çocuğun gelişim alanlarındaki becerilere önemli katkılar sağlamaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerilerine yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi alanyazın için ileri de yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmada, okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerileri ile ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerilere yönelik Türkiye'de yapılan ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada nitel yöntemlerden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada, verilerin toplanması ve yorumlanması iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada; yüksek lisans ve doktora tezlerine Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi sayfası, makalelere ulusal ve uluslararası hakemli eğitim dergilerini kapsayan Google Akademik kullanılarak konu başlığı ve çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkisi düşünülerek belirlenen ilgili anahtar kelimelerle arama yapılarak okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerilere ilişkin çalışmalara ulaşılmıştır. İkinci aşamada ise; tespit edilen çalışmalar türü, yayınlanma yılı, üniversitesi, araştırma deseni, araştırma yöntemi, örneklem türü ve veri toplama araçlarının türü kriterleri bakımından incelenmiştir. Araştırmaya 2007-2020 yılları arasında yayınlanan örneklem grubu tipik gelişim gösteren okul öncesi dönemi çocuklardan oluşan ve yukarıda bahsedilen kriterlere uygun bilimsel çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bilimsel çalışmalar yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile makalelerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda 2007-2020 yılları arasında yurt içinde yapılmış 28 bilimsel çalışma araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen tüm bilimsel çalışmalar aşağıda listelenmiştir:

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Sıralanışı

Kod	*Tez Adı*	*Üniversite*	*Yıl*
T1	*Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisi*	*Gazi Üniversitesi*	*2007*
T2	Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması	Gazi Üniversitesi	2007
T3	*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*	*Gazi Üniversitesi*	*2007*
T4	Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Gazi Üniversitesi	2008
T5	*Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*	*Gazi Üniversitesi*	*2008*
T6*	*Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı Örneği*	*Ankara Üniversitesi*	*2009*
T7*	Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi	Gazi Üniversitesi	2010
T8	Evlilik çatışmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi	Maltepe Üniversitesi	2011
T9	Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)	İnönü Üniversitesi	2014
T10	Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması	Gazi Üniversitesi	2014
T11	Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2015
T12	Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocuklarının sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Akdeniz Üniversitesi	2015
T13	Ebeveyninde depresyon olan veya olmayan çocukların sosyal uyum açısından karşılaştırılması	Beykent Üniversitesi	2015
T14	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Aksaray Üniversitesi	2016
T15	Okul öncesi öğrencilerinin benlik algılarının ve sosyal uyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2017

T16*	Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi	Gazi Üniversitesi	2017
T17	Çocuklarda sosyal uyum ve uyumsuzluğun yordayıcıları: Saldırganlık ve ebeveyn öfkesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2018
T18	5-8 yaş çocukların sosyal uyum becerilerinin yordayıcısı olarak anne baba tutumları	Haliç Üniversitesi	2018
T19	Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyum ve becerisi ile annelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Aksaray Üniversitesi	2019
T20	Ebeveynlerin evlilik çatışması ve kişilik özelliklerinin çocuklardaki sosyal uyum ve becerisi ile ilişkisinin incelenmesi	İstanbul Gelişim Üniversitesi	2020
T21	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	İstanbul Aydın Üniversitesi	2020

Tablo 1'de araştırma kapsamına alınan tez çalışmalarının adı, yayınlandığı üniversite adı ve yılı sunulmuştur. * ile gösterilen tezler doktora tezleridir.

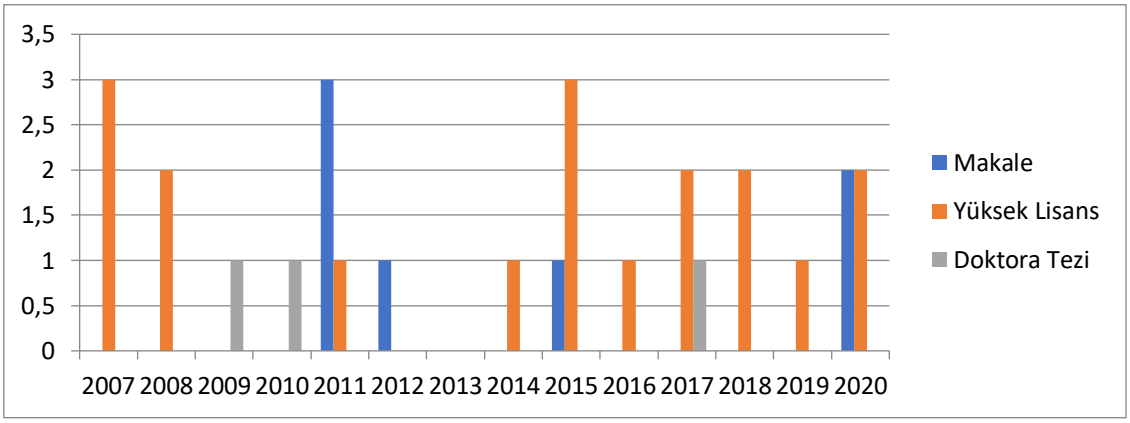
Tablo 2. Araştırma Kapsamındaki Makale Çalışmalarının Yıllara Göre Sıralanışı

Kod	*Makale Adı*	*Dergi Adı*	*Yıl*
M1	Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	İlköğretim Online	2011
M2	Anne ve Öğretmenin Görüşlerine Göre Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi	Sosyal Bilimler Dergisi	2011
M3	Social Adaptation And Ability Of Roma And Non-Roma Children Living In Turkey	Social and Natural Sciences Journal	2011
M4	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi	2012
M5	Okul Öncesi Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeyleri ile Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi	2015
M6	60-72 Aylık Göçmen Afgan Çocuklara Uygulanan Sosyal Uyum ve Beceri Programının Etkisinin İncelenmesi	Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi	2020
M7	Yaşam Becerileri Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi	Yaşadıkça Eğitim Dergisi	2020

Tablo 2'de araştırma kapsamına alınan makale çalışmalarının adı, yayınlandığı dergi adı ve yılı sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan bilimsel çalışmaların türü, yayınlanma yılı, üniversitesi, araştırma deseni, araştırma yöntemi, örneklem türü ve veri toplama araçlarının türlerine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Belirlenen ölçütlere uygun olarak okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerilere yönelik araştırmalar kapsam içerisinde değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmaya 7 makale, 18 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi dâhil edilmiştir. Şekil 2'ye göre %24,9'unun bilimsel makale, %10,8'inin doktora tezi, %64,3'ünün ise yüksek lisans tezi olarak oranlanmıştır. Şekil 2'ye göre araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında; 2011'de üç, 2012 ve 2015'te birer, 2020'de ise iki bilimsel makaleye; 2007'de üç, 2008'de iki, 2009, 2010, 2011 yıllarında birer, 2014'te iki, 2015'te üç, 2016'da bir, 2017 ve 2018'de ikişer, 2019'da bir, 2020'de ise ikişer teze ulaşılmıştır. Tüm şekle bakıldığında yıllar içerisinde okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerilere ilişkin yapılan çalışmalarda bir dalgalanma olmakla birlikte son yıllarda özellikle 2015 yılı ve sonrasında tez, bilimsel makale çalışmalarının artığı söylenebilir. Bu durumda, okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerilere ilişkili konulara araştırmacıların ilgisinin arttığı düşünülebilir.

Araştırma Kapsamına Alınan Tezlerin Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Uyum ve Becerilere İlişkin Analizi

Sosyal uyum ve becerisine yönelik okul öncesi dönemde yapılmış 18 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezi araştırma kapsamına alınmıştır. Okul öncesinde sosyal uyum ve beceriler ile ilgili tez çalışmalarının daha çok yüksek lisans seviyesinde kaldığını, daha kapsamlı çalışmalar olduğu düşünülen doktora tez çalışmalarının daha az olduğunu söyleyebiliriz. Araştırma kapsamındaki bütün tezlerin dili Türkçedir. Yazılan tezlerin %76,1'i eğitim alanında, %19,2'si ise psikoloji alanında yazılmıştır.

Araştırma kapsamın alınan tezlerin yayımlandığı üniversitelere bakıldığında %38,8'i Gazi Üniversitesi, %9,5'i ise Aksaray Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Tez çalışmalarında diğer üniversitelere göre Gazi Üniversitesi'nde daha fazla çalışma yürütülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan tezlerin örneklemi okul öncesi dönem çocuklarıdır. Örnekleme yöntemi olarak araştırmacıların en çok tesadüfi örnekleme yöntemini kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Çalışma deseni açısından incelendiğinde ise araştırma kapsamına alınan bütün tezler nicel desenlenmiş olup yarısından çoğu tarama modelinde çalışmalar İken; ek olarak deneysel yönteme sahip çalışmalar da (deneysel ve yarı deneysel) yer almaktadır.

Okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerisini değerlendirmeye yönelik tezlerde kullanılan ölçme araçları açısından değerlendirildiğinde ise; Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği (T1,T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8,T9, T11, T12, T14, T16, T17, T18, T19, T20), Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (T10, T15, T21), Vineland Uyum Davranış Ölçeği (T13) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Tezlerin sonuçlarına yönelik inceleme yapıldığında;

Çocukların sosyal uyum ve becerileri ile ebeveynlerin tutumları arasındaki ilişkisi incelenen çalışmalarda; ebeveynlerin demokratik ebeveyn tutumunun çocuğun sosyal uyum ve becerileri üzerinde diğer ebeveyn tutumlarına kıyasla daha olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür (T1, T17, T19, T21).

T2 kodlu çalışmada okul öncesi dönemdeki beş-altı yaş çocukların sosyal uyum ve becerine yönelik ölçme aracının uyarlama çalışması yapılmıştır.

Uygulanan çeşitli eğitim programlarının (proje yaklaşımlı eğitim programı, oyun temelli sosyal beceri eğitimi programı, sosyal beceri eğitimi programı, barışçıl yaşam becerileri programı, eğitsel oyun, yaşam becerileri programı) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür (T3, T6, T7, T9, T11, T16).

Çocukların sosyal uyum ve becerileri ile ebeveynlerindeki empati becerisi (T4) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada anne babaların empati becerileri puanları yükseldikçe okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır.

T5 kodlu çalışmada okul öncesi dönem çocukların sosyal uyum ve becerileri ile duygusal zekâları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

T10 kodlu çalışmada çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ebeveynlerdeki sosyal sorun çözme (T12) ile çocuklardaki sosyal uyum ve beceri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; ebeveynlerin sosyal sorun çözme beceri düzeyleri arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeylerinin de arttığı saptanmıştır.

T13 kodlu çalışmada ebeveynde depresyon olma durumunun çocuğun sosyal uyum davranışına herhangi bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

T14 kodlu çalışmada çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç ölçeğinin tepkisellik, sebatkârlık ve sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

T15 kodlu çalışmada çocukların benlik algıları ile sosyal uyumları arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

T17 kodlu çalışmada ebeveynlerin öfke kontrolleri arttıkça çocukların sosyal uyumlarının da arttığı, çocukların fiziksel saldırganlıkları arttıkça sosyal uyumlarının azaldığı bulguları elde edilmiştir.

T8 kodlu çalışmada ebeveynlerdeki evlilik çatışmasıyla çocuklardaki sosyal uyum arasında negatif yönde ilişki bulunurken; T20 kodlu çalışmada ise evlilik çatışmasıyla çocuklardaki sosyal uyum arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma Kapsamına Alınan Makalelerin Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Uyum ve Becerilere İlişkin Analizi

Okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerilere ilişkin yapılan araştırmada toplam yedi makale çalışması yer almaktadır. Veri tabanlarında *''sosyal uyum ve beceri''* anahtar sözcüğüyle yapılan taramada beş, *''sosyal uyum becerileri''* anahtar sözcükleriyle yapılan taramada ise iki makale tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki makalelerin 6'sının dili Türkçe, 1'inin dili İngilizcedir.

Araştırma kapsamına alınan makalelerin örneklemi okul öncesi dönem çocuklarıdır. Örnekleme yöntemi olarak araştırmacıların en çok tesadüfi örnekleme yöntemini kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Çalışma deseni açısından incelendiğinde ise araştırma kapsamında incelenen alınan bütün tezler nicel desenlenmiş olup yarısından çoğu tarama modelinde çalışmalarken; ek olarak deneysel yönteme sahip yarı deneysel çalışmalar da yer almaktadır.

Okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerisini değerlendirmeye yönelik makalelerde kullanılan ölçme araçları açısından değerlendirildiğinde ise; Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği (M1, M2, M3, M4, M5, M7), Sosyal Beceri Ölçeği (M6) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Makalelerin sonuçlarına yönelik inceleme yapıldığında;

Çocukların sosyal uyum puanlarının düşünme becerileri, sayı becerileri ve erken öğrenme becerileri puanlarında etkili olduğu ancak dil becerileri puanlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (M1).

Anne ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi amaçlan çalışmada; anne görüşlerine göre okul öncesi eğitime devam süresi ile çocukların sosyal uyum becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (M2).

Roman ve Roman olmayan çocukların sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmada ise; Roman çocukların Roman olmayan çocuklara göre sosyal uyum puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (M3).

Anne babaların empati becerisi ile çocukların sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ebeveynlerinin empati becerileri puanları yükseldikçe okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının arttığı saptanmıştır (M4).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada; sosyal uyumun değer kazanımını arttırdığı, sosyal uyumsuzluğun ise değer kazanımını etkilemediği tespit edilmiştir (M5).

Göçmen Afgan çocuklarına verilen sosyal uyum ve beceri eğitimi sonrasında çocukların sosyal beceri, değer davranışı ve problem davranış puanlarında anlamlı farklılık saptanmıştır (M6).

Yaşam becerileri ve bileşenlerine yönelik eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu etkilediği, programının uygulanmasından sonra elde edilen son test bulgularına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (M7).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerilere yönelik Türkiye'de 2007-2020 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerilere ilişkin yapılan bilimsel çalışmalarda yıllar içinde bir dalgalanma olmakla birlikte son yıllarda özellikle 2015 yılı ve sonrasında tez ve makale çalışmalarının arttığı söylenebilir. Bu durumda, okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerilere ilişkili konulara araştırmacıların ilgisinin arttığı düşünülebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bilimsel çalışmalarda, araştırmacıların hepsi nicel çalışmayı tercih etmişlerdir. Araştırmalarda nicel deseninin tercih edilmesinde maliyet, genelleme, geniş örnekleme ulaşma ve vakit açısından sağladığı avantajlardan kaynaklanabilir (Göktaş vd., 2012).

Araştırma kapsamında incelenen bilimsel çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarına bakıldığında en fazla kullanılan ölçme aracının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan tezlerde daha çok çocukların sosyal uyum ve becerileri ile ebeveynlerin tutumları arasındaki ilişkisi incelenen çalışmalara rastlanılmıştır. Ebeveynlerin çocukların yaşamında önemli sosyalleşme kurumu olduğu kabul edildiğinde; ebeveynlerinin çocukları yetiştirirken gösterdiği tutumların çocukların sosyal uyum ve becerilerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılabilir (Can Yaşar, 2011).

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir:

Sosyal uyum ve becerilere yönelik lisansüstü tezlerin daha fazla sayıda olduğundan hareketle özellikle daha kapsamlı olduğu düşünülen doktora tezi, makale çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.

Okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerilerinin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitimde sosyal uyum ve becerilere ilişkin nitel ve karma çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Can Yaşar, M. (2011). ''Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi.'' *Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(2), 99-112.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., ve Reisoğlu, İ. (2012). ''Türkiye'de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(1), 177–199.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, F. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ogelman, H. (2014). ''Türkiye'de Okul Öncesi Dönem Sosyal Beceri Araştırmaları: 2000-2013 Yılları Arasındaki Tezlerin İncelenmesi.'' KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 41-65.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN TEZ ÇALIŞMALARI

Akbaş, B. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60 Ay ve Üzeri Çocukların Sosyal Uyum Becerileri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Akbay Postoğlu, B. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aksu, M. (2015). *Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri ile Çocuklarının Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyumlarının Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durualp, E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdemir, Y. (2015). *Ebeveyninde Depresyon Olan veya Olmayan Çocukların Sosyal Uyum Açısından Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Güngören, D. (2011). *Evlilik Çatışmasının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Günindi, N. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kacır, O. (2015). *Okul Öncesi 60-72 Aylık Dönem Çocuğunun Sosyal Duygusal Uyumda Eğitsel Oyunun Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale

Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, F. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özcan, O. (2018). *Çocuklarda Sosyal Uyum ve Uyumsuzluğun Yordayıcıları: Saldırganlık ve Ebeveyn Öfkesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Özüpek, A. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Uyum ve Becerisi ile Annelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Sadı, G. (2018). *5-8 yaş Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Anne Baba Tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçak, E. (2020). *Ebeveynlerin Evlilik Çatışması ve Kişilik Özelliklerinin Çocuklardaki Sosyal Uyum ve Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Yaşam Becerisi Eğitim Programının Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yorulmaz, Z. (2017). *Okul Öncesi Öğrencilerinin Benlik Algılarının ve Sosyal Uyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN MAKALE ÇALIŞMALARI

Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S., ve Köyceğiz Gözeler, M. (2020). ''60-72 Aylık Göçmen Afgan Çocuklara Uygulanan Sosyal Uyum Ve Beceri Programının Etkisinin İncelenmesi.'' *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-26.

Can Yaşar, M. (2011). ''Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi.'' Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2), 99-112.

Günindi, N., ve Kandır, A. (2012). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *İİB International Refereed Academic Social Science Journal,* 3(5), 35-46.

Kandır, A., ve Orçan, M. (2011). ''A Comparative Study into Early Learning Skills of Five- Six-Year Old Children and Their Social Adaptation and Skills.'' *İlköğretim Online,* 10(1), 40-50.

Orçan, M., Güven. Z., ve Kandır, A. (2011). "Social Adaptation and Ability of Roma and Non Children Living in Turkey." *Social and Natural Sciences Journal,* 3(3), 9-14.

Tanrıverdi, H., ve Erarslan, H. (2015). ''Okul Öncesi Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeyleri ile Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.'' *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* (9), 9-23.

Yıldırım, Y. ve Temel, Z. F. (2020). ''Yaşam Becerileri Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi.'' *Yaşadıkça Eğitim,* 34(2), 384-405.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ALGILAR

Yüksek Lisans Öğrencisi; ***Fatma Tirgil***
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, fatmaadak0602@hotmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi; ***Güzide Özdemir***
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, guzide58@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında diğer alan öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmeni ile çalışan ebeveynlerin çocuklarına bakan ve bakıcı olarak adlandırılan kimselerin görev ile yetkinliklerine ilişkin olarak, bir okul öncesi öğretmeninin bakıcı mı yoksa eğitimci mi rollerinin ön planda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Okul öncesi öğretmenleri belirli bir yaş aralığındaki (3-5yaş) çocukların ilköğretime kadar olan eğitimi ile ilgilenir; sosyal ve duyusal yönlerini gelişmesini sağlar. Ayrıca Türkçe'yi doğru kullanma, motor becerileri kazandırma ile temel kavramları da öğretirler. Bakıcının ise görev tanımı değişiklik göstermektedir. Genelde bakıcılar her yaştan çocuğa belirli saatler içerisinde bakabilecek belli bir ücret karşılığında saatli çalışan gözetmenler olarak bilinirler. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas'ta farklı alanlarda çalışan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Farklı alanlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak konunun incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmış olup veriler betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği alanın önemli görüldüğü belirlenmiştir. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenleri kendilerine ilişkin mevcut olumlu algıların gelişmesi ve olumsuz algıların giderilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin diğer alan öğretmenleriyle işbirliği yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, öğretmen görüşleri, bakıcı

PERCEPTİONS TOWARDS PRESCHOOL TEACHERS

High Licanse Student; ***Fatma Tirgil***
Sivas Republic University, fatmaadak0602@hotmail.com

High Licanse Student; ***Güzide Özdemir***
Sivas Republic University, guzide58@hotmail.com

SUMMARY

In this study, it was aimed to determine the opinions of other field teachers about the duties and competencies of preschool teachers. Regarding the duties and competencies of those who look after the children of parents who work with preschool teachers and who are called caregivers, it has been tried to determine whether a preschool teacher has a caregiver or an educator role. It is a specialized profession. Teachers are obliged to perform these duties in accordance with the aims and basic principles of Turkish National Education. Preschool teachers deal with the education of children in a certain age range (3-5 years) up to primary education; It enables the development of social and sensory aspects. In addition, they teach the basic concepts of using Turkish correctly, acquiring motor skills.The job description of the caregiver varies. Often caregivers are known as hourly supervisors for a fee that can look after children of all ages within certain hours. In this study, one of the qualitative research methods, phenomenology (phenomenology) design was used. The working group of the research consists of 30 teachers working in different fields in Sivas. It was aimed to examine the subject by taking the opinions of teachers working in different fields. In the study, semi-structured interviews were applied to the teachers and the data were analyzed by descriptive and content analysis. As a result of the research, it was determined that preschool teaching field is considered important.Within this framework, it was concluded that preschool teachers should cooperate with other field teachers in order to improve the existing positive perceptions about themselves and to eliminate negative perceptions.

Keywords: Pre-school teacher, caregiver, teacher opinions, professional competence and diversity

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim gelişim dönemleri dikkate alındığında öğrenme açısından önemli bir yaş aralığı olan 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesi dönem, yaşamın temeli ve eğitim sistemin de temellerini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, Onları ilkokula hazırlamak, Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

"Erken çocukluk eğitimi" olarak da adlandırılan okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilköğretime başladığı güne kadar geçirdiği dönemi kapsamına alan ve çocukların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gerçekleştirmeye çalışan, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren; çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını sağlayan; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlık kazanmasına olanak sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003; OÖEGM, 2006).

Bir tanıma göre öğretmen Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.maddesinde Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. MEB 'in okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre ise okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

Eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olması, öğrencilerin başarılarını artırmanın ve kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir. Bu yüzden hızla değişen dünyada, öğretmenlerin gelişimini teşvik etmek, yeterliklerini ve yeteneklerini artırmak hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerde aranan nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (MEB,2017).

Buna göre ilk olarak "yeterlik" tanımlamasına bakmak gerekir. Bir kişinin o işi yapabilme kabiliyeti açısından belirli bir meslek dalında istenilen düzeye ulaşmasıdır (Türk Dil Kurumu, 2005). Öğretmen yeterliklerini MEB (2008) öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli olması için öğretmende bulunması gereken bilgiler, beceriler ve tutumlar olarak tanımlanmıştır (MEB, 2008, s. 8).

Böyle bir süreçte öğretmenin uygulamaya yönelik kazanacağı becerileri ve yeterlilikleri daha etkin bir şekilde kendilerinde oluşturmalarında olumlu bir katkı sağlayacaktır. Eğitimin gelişmesi ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerin nitelikleri öğretmen nitelikleriyle özdeştir. Öğretmenin niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008: 122).

Öğretmen, çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki geliştirdiğinde, çocuğun sahip olduğu yeterliliklerin farkında olduğunda ve bu yeterlilikleri dikkate alarak çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunduğunda çocuğun gelişimini desteklemiş; toplumsal yeterliliğini arttırmış ve gelecekteki okul başarısını olumlu yönde etkilemiş olur. Öğretmen çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için etkinlikler sırasında sonuçtan ziyade sürece önem vermeli, çocuğun çabalarına odaklanmalı, bu çabaları takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları yaratmalıdır. Öğretmen bütün bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilmelidir. Aynı şekilde öğretmenin öğrenme ortamını; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla güncellemesi ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi oldukça önemlidir.(MEB,2013)

Okul öncesi eğitim öğretmenleri belirli bir yaş aralığında ki çocukların ilköğretime kadar olan eğitimleri ile ilgilenirler. sosyal duyusal ,motor, bilişsel, öz bakım, dil becerilerin gelişmesine destek olurlar. Ayrıca okul öncesindeki öğrencisini okulu sevdirmek ve hayat becerilerini kazandırmak konusunda sorumluluklar taşımaktadırlar. Bunların yansıra eğitim sürecini planlamak, çocukları araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirmek, çocukların gelişimlerini ve davranışlarını takip edip, gerektiğinde velilere bildirmek gibi görevleri de yürütmektedirler. Bir Okul öncesi öğretmeni bu bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandıracak yeterliliğe sahip olmalıdır. Erken çocukluk dönemi yaşamın en önemli ve kritik dönemidir. Bu dönemde çocuklar, oyun yoluyla pek çok bilgi ve beceri kazanarak geleceğe hazırlanırlar. Okul öncesi eğitim bu hazırlığa nitelik kazandırır. Hayatın ilk beş yılı, öğrenmenin temellerini belirleyen kritik bir dönemdir.

Genelde, öğretmenin görev ve sorumluluklarını sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki kümede belirleyen (Gürkan (2006, s. 35), okul öncesi öğretmeninin görevlerini ise şöyle dile getirmektedir:

- Eğitim programına uygun olarak düzenlemekle yükümlü olduğu planları hazırlama ve uygulama.
- Kişisel gelişim raporlarını doldurma ve ilgili kayıtları tutmak,
- Aile katılımlarını planlamak ve uygulamak.
- Mesai saatlerinin gerektirdiği şekilde okulda bulunmak.
- Özel eğitim öğrencilerine gereken ilgi ve özeni göstermek.
- Kendisine görevi dâhilinde tebliğ edilenleri yapmak.
- Okul müdürünün verdiği eğitim ve öğretimle alakalı diğer görevlerini yapmak.

Okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin yapılmış bazı araştırma sonuçları şekildedir.

Etkinlik temelli öğretim modelinde öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek üzere Koç (2015) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemeye çalışmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının -ölçeğin genel toplamında-, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki

deneyimlerine, çalıştıkları kurumun türüne ve sektörüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %59"unun ise programın içerisinde yer alan ve önemli görülen "Alan gezisini hiç uygulamadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin olarak mesleki ve kişisel niteliklerin ayrı ayrı bulunması gerektiği sonucuna ulaşmış olan Demirel (2003) öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili olarak mesleki nitelikler ve kişisel nitelikler olarak iki alanda tespitler yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin alana ilişkin yeterliklerinin yanında kişisel becerilere sahip olması da beklenmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarına yönelik olarak Kahyaoğlu ve Yangın (2007) öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili düşüncelerini incelemiş ve sonucunda öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördüklerini belirlemiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik yeterlikleri açısından kendilerinin nasıl algıladıklarına yönelik olarak Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin mesleki bilgiler açısından kendilerini yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenler arasında mesleki yeterlilikler alanında alınan hizmet içi eğitim, alınan öğretmenlik formasyonu değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin aksine, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmada Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında diğer alan öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmeni ile çalışan ebeveynlerin çocuklarına bakan ve bakıcı olarak adlandırılan kimselerin görev ile yetkinliklerine ilişkin olarak, bir okul öncesi öğretmeninin bakıcı mı yoksa eğitimci mi rollerinin ön planda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır.

5. Okul öncesi öğretmenleri ile bakıcılar arasındaki mesleki yeterlilik ve çalışma açısından farklılıklar neler olabilir?
6. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik eleştirel açıdan olumlu ve olumsuz görüşler nelerdir?
7. Okul Öncesi öğretmenlerinin üzerinde oluşturulan bakıcı algısının giderilmesi için ve meslek grubu (okul öncesi öğretmeni bakıcı) arasındaki farklılığı oluşturabilmek için önerileriniz nelerdir?

Bir okul öncesi öğretmeni öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanma konusunda destekleyici olmasının yanında öğrencilerini ilköğretime hazırlama konusunda da sorumluluklar taşımaktadır. Bu açıdan araştırma konusu ve yöntemi itibariyle önemlidir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin görevleri hakkında farkındalık oluşturması, okul öncesi öğretmenlerinin görevleriyle ilgili yanlış algıların düzeltilmesi, gibi sorumluluklarının da fark edilmesi açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın genel yapısı nitel araştırma yöntemine göre oluşturulmuştur.

Araştırma Fenomenoloji (Olgu bilim) deseni ile sürdürülmüştür. Fenomenoloji Bir konuyu aydınlatma, dikkat çekme amaçlı olarak fenomenlerin; olay, durum, deneyim kavramların ele alınmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Olgubilim, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995). Bu nedenle olgubilimde, olguyu yaşayan kişilerin olgu ile aralarında bir bağlantının olduğu vurgulanmakta ve olgubilimin başlangıç noktasını, olguların kendileri oluşturmaktadır. Bu araştırma yöntemi, bireylerin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamak için bireylerden deneyimlerini ödünç almaktadır (Jasper, 1994; Miller, 2003). Böylece bireyler tarafından deneyimlenen olguların tümü araştırılabilmekte ve açıklanabilmektedir (Baker ve ark., 1992). Bu çalışmada ele alınan olgu, öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yetkinlikler, roller ve sorumluluklar hakkındaki görüşleridir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırma sorusu oluştururken açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, farklı okul türlerinde ve alanlarda çalışan öğretmenlerden, araştırmaya gönüllü katılan 30 kişi örneklemi oluşturmuştur.

No	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Öğrenim Durumu	Branş
K1	Kadın	33	10-15 Yıl	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K2	Kadın	37	10-15 yıl	Lisans	Fen Bilimleri
K3	Kadın	28	6-10 yıl	Lisans	Türkçe
K4	Kadın	42	1 yıl ve üstü	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K5	Kadın	41	16 yıl üstü	Lisans	Okul öncesi öğretmeni
K6	Kadın	33	10-15	Lisans	Beden Eğitim Öğretmeni
K7	Kadın	27	0-5 yıl	Lisans	Matematik
K8	Kadın	30	6-10 yıl	Lisans	Müzik
K9	Kadın	33	6-10 yıl	Lisans	Okul Öncesi öğretmeni
K10	Kadın	34	10-15 yıl	Lisans	Sınıf öğretmeni
K11	Kadın	46	16 yıl ve üstü	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K12	Kadın	27	0-5 yıl	Lisans	Matemik
K13	Kadın	36	10-15 yıl	Yüksek Lisans	Okul Öncesi
K14	Kadın	32	6-10 Yıl	Lisans	Din Kültürü
K15	Kadın	34	10-15 yıl	Lisans	Türkçe
K16	Erkek	36	10-15 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K17	Kadın	49	16 yıl ve üstü	Yüksek Lisans	Sınıf ÖĞretmeni
K18	Erkek	36	10-15 yıl	Yüksek Lİsans	Müzik
K19	Kadın	31	6-10 yıl	Lisans	Müzik
K20	Kadın	42	16 yıl ve üstü	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K21	Kadın	30	6 -10 yıl	Lisans	Rehberlik
K22	Kadın	30	10-12 yıl	Lisans	Türkçe
K23	Kadın	46	16 yıl ve üstü	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
K24	Erkek	42	10-15 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
K25	Kadın	45	16 yıl ve üstü	Lisans	Sınıf Öğretmenliği

K26	Kadın	41	10-15 yıl	Lİsans	Sınıf Öğretmenliği
K27	Kadın	37	16 yıl ve üstü	Lisans	İngilizce
K28	Kadın	37	16 yıl ve üstü	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği
K29	Erkek	42	16 yıl ve üstü	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
K30	Kadın	33	10-15 yıl	Lisans	Bilişim

Veri Toplama Aracı

Veriler nitel araştırmalarda araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırma sorusu oluştururken açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan yararlanılmaktadır. Araştırma sorularının yazımında şunlara dikkat edilebilir (Creswell, 2003):

• Bir ya da iki temel sorunuzu izleyen en fazla 5-7 alt soru olabilir.

• Temel araştırma sorunuzu araştırmanın nitel stratejisiyle ilişkilendirin,

• Araştırmanıza "ne", "nasıl" gibi sorularla başlayın. Niçin sorusu neden-sonuç ilişkisi içerdiğinden nicel araştırmalar için daha uygundur.

• Tek bir olgu ya da kavram üzerine odaklaşın.

• Dolaylı anlatımlardan kaçının.

• Açık uçlu sorular sormaya özen gösterin.

Nitel Veriler dört aşamada analiz edilmiştir

1. Verilerin kodlanması,

2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,

3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,

4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 228). Bu bağlamda araştırmaya katılacak kişilere konunun amaçları açıklanmıştır. Amaçların açıklanmasından sonra görüşmelere geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtlarının analizinde olgu bilim deseni çerçevesinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında konuların içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuş ve bu temalar betimsel olarak analiz edilmiştir. Görüşme kayıtları öncelikli olarak birkaç kez okunmuştur. Metinlerin ikinci kez okunması sırasında metinlerdeki kodlar çıkarılmıştır, ilişkili olan kodlarda araştırmanın amacı doğrultusunda ana temayı oluşturmuştur. Oluşturulan kodlar altında yer alan her metin ayrı ayrı betimsel olarak yorumlanmıştır. Her temadan sonra görüşme sonuçları özetlenerek betimsel olarak tekrar yorumlama yoluna gidilmiştir. Nitel araştırmada sosyal olayların doğası gereği durağan olmaması, sürekli değişkenlik göstermesi nedeniyle elde edilen bulguların genellenebilmesi güçtür. Ancak sınırlı genellemeler

yapmak mümkündür. Sınırlı genelleme yapılırken de sosyal olayların değişen doğası, araştırmanın çerçevesi ve sınırlılıkları dikkate alınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul öncesi alanına ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi alanına ilişkin düşünceler 1 ana temada toplanmıştır. Bu ana tema; Okul öncesi Öğretmeninin Yeterlilikleri olarak belirlenmiştir. Buna göre;

A.T.1 Okul öncesi Öğretmeninin Yeterlilikleri

Eğitim Öğretimle İlgili Yeterlilikleri, bu ana temaya göre de bir alt tema oluşturulmuştur.

Okul öncesi Öğretmeninin Yeterlilikleri

Okul öncesi Öğretmeninin yeterlilikleri ana temasının altında 1 alt tema oluşturulmuştur. Alt tema olarak oluşturulan Eğitim Öğretimle İlgili Yeterliliklerde ise 3 kod oluşturulmuştur.

A.T.1 Okul öncesi Öğretmeninin Yeterlilikleri	Kodlar
Eğitim Öğretimle İlgili Yeterlilikleri	İlköğretime hazırlama Okul öncesi eğitim almış çocukların farklılıklarına ait bulgular Okul öncesi öğretmenlerin üzerinde oluşturulan bakıcı algısının giderilmesine yönelik bulgular.

Eğitim Öğretimle İlgili Yeterlilikleri

Eğitim öğretimle ilgili yetkinlikler alt teması bağlamında İlköğretime hazırlama, okul öncesi eğitim almış çocukların farklılıklarına ait bulgular, okul öncesi öğretmenlerin üzerinde oluşturulan bakıcı algısının giderilmesine yönelik bulgular kodları oluşturulmuştur.

İlköğretime Hazırlama

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin birinde okulöncesi eğitim alan öğrencilerin ilköğretime hazır bireyler olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim almış çocuklar genel olarak kendine güvenen ilköğretime hazır bireyler olmaktadırlar (K30)

Görüşmelerin birinde okul öncesi eğitim almış bir öğrencinin ilköğretime kendine güvenerek geldiğini ifade etmiştir.

Okul Öncesi eğitim almış çocuklar genel olarak kendine güvenen ilköğretime hazır bireyler olmaktadır.(K 1)

Yapılan görüşmelerin bazılarında okuma yazmayı kolay öğrenme, okulöncesi eğitim almış bir öğrencinin daha donanımlı oldukları, sosyal ve bilişsel özelliklerinin farklı olduğu belirtilmiştir.

İlkokula başladıklarında eğitim almış öğrenciler her açıdan daha donanımlıdır (K5)

Okula uyum ve okuma yazmada kolay öğrenme (K4)

Sosyal duyusal yeterlilik ilkokula hazır olma bilişsel yeterlilik (K15)

Okulöncesi öğretmen çocuğa eğitim öğretim verendir ilkokula hazırlayandır(K4)

Zorunlu olmalıdır. Bu zamanın şartları düşünüldüğünde zorunlu olarak iki yıla çıkarılması bile düşünülebilir.(K24)

İlkokula hazır olma (K27)

Okul Öncesi Eğitim Almış Çocukların Farklılıklarına Ait Bulgular

Yapılan bir görüşmede okul öncesi eğitim almış çocukların ince motor gelişim ve diğer donanımlarının daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim almış çocuklar genel olarak kendine güvenen ilköğretime hazır bireyler olmaktadır.(K1)

Okul öncesi eğitim almış çocuklar daha sosyal, özgüvenli, kaba ve ince motor becerileri fazla gelişmiş, kendini daha iyi ifade edebilmekte (K26)

Okul Öncesi eğitim almış bir öğrencinin daha çabuk öğrendiği VE el becerilerinin gelişmiş olduğu ifade edilmiştir.

El becerileri gelişmiş oluyor. Daha çabuk öğrenip kurallara daha çabuk uyum sağlıyor (K25)

Okul öncesi eğitim almış bir çocuğun kendini daha güzel ifade ettiği, okul ortamına daha çabuk adapte olduğu, sosyal ilişkilerde daha iyi olduğu, akademik açıdan daha ilkokula daha hazır başladıkları yönergeleri uygulama becerilerinin daha iyi olduğu, arkadaşlık kavramının daha iyi geliştiği belirtilmiştir.

Eğitim almış olanlar daha öz güvenli olur. Kendini daha güzel ifade eder(K23)

Eğitim almış çocuklar okul ortamına daha çabuk adapte oluyorlar sosyal ilişkileri daha iyi oluyor.(K22)

Okul öncesi eğitim almış çocuklar sosyal duygusal akademik açıdan ilkokula daha hazır başlamaktadır.(K21)

İlköğretime başlayanlar arasında okul öncesi eğitim almış öğrencilerin daha bilinçli, paylaşımcı, motor becerileri gelişmiş, algılama oranlarının yüksek, yönerge alma ve uygulama becerilerinin gelişmiş olduğunu söyleyebilirim.(K17)

Eğitim almış çocuklar okul kültürüne ve okul arkadaşlığı kavramını öğrenip ileriki yıllarda başarılı olurken, eğitim almamış çocuklar onları geriden takip ediyor.(K16)

Okul öncesi eğitim almış çocuklar özgüveni yüksek araştırmacı, yardımsever okul kurallarını öğrenmiş(K13)

İlkokula 1-0 önde başlarlar(K7)

Motor becerileri daha gelişmiş, kendine güvenen, üst sınıfa hazır ve daha sosyal(K20)

Sosyal duyusal, yeterlilik, ilkokula hazır olma, Bilişsel yeterlilik (K15)

Okul öncesi eğitim almış çocuklar okula uyumda sorun yaşamıyor ve sosyal çevrelerinde kendilerini daha başarılı şekilde ifade ediyorlar (K3)

Özellikle matematik alanında ileriki yıllarda daha başarılı oluyor. Okul kültürüne uyum sağlamış oluyor. Kendini ifade becerisi artıyor.(K28)

Okul öncesi eğitim alanlar diğerlerine göre ilkokula hazır geliyorlar (K11)

İlk okula başladıklarında eğitim almış öğrenciler her açıdan daha donanımlıdır(K5)

Eğitim almış çocuklar daha sosyal gelişim göstermiş kendini daha iyi ifade edebilen cocikalrdir.(K14)

İlkokula hazır olma(K27)

Herşeyi farklı(K6)

Kendini ifade etmede ve bir çok beceride çok daha ileridirler.(K24)

Eğitim almış çocuklar daha sosyal, bilgi ve el becerileri gelişmiş olarak hayata bir adım önde başlıyor(K9)

Bilgi, beceri, anlayış, algı ve davranış açısında yaşına uygun gelişimi sağlanmıştır.(K29)

Okulöncesi eğitim almış çocuklar genel olarak kendine güvenen ilköğretime hazır bireyler olmaktadır.(K30)

Okul Öncesi Öğretmenlerin Üzerinde Oluşturulan Bakıcı Algısının Giderilmesine Yönelik Bulgular

Okul öncesi okullarında eğitim kurumu olduğu algısının geliştirilmesine yönelik şu ifadeler yer verilmiştir

Anketinin verdiği cevaba göre algının değişmesinin tek yolu basın ve yayın organları ile okul öncesi mesleğinin itibarının bu konuda yetkili kişiler tarafından yüceltilmesidir. (K9)

Anketini verdiği cevaba göre okul öncesi öğretmeninin görev ve yetkinlikleri yönetmelikte kesinleştirilmelidir.

(K8)

Anketini verdiği cevaba göre toplumsal olan algının devlet destekli eğitimler ve düzenlemelerle önüne geçirebileceği, okul öncesinin zorunlu eğitime dahil olarak, bu kurumların eğitim kurumu olduğu anlaşılır(K1)

Anketini verdiği cevaba göre bu algıyı değiştirmek kaliteli eğitim ve devletin politikası ile ilgilidir (K5)

Bu algıyı yıkacak bence yine öğretmendir. Okul kurallarını uygulamak lazım. Kararlı olmak, okul öncesini eğitimin en önemli kademesi olarak görmek lazım. Öğretmenin bakıcı gibi davranmaması öğretmenlik meslek yeterliliği geliştirmesi gerekir(K28)

Üst merciler tarafından bu branşa gereken önemin verilmesi ve topluma bu yönde mesajların verilmesi gerekli .Okul öncesinin zorunlu olması ayrıca veliye okulun ilk sürecinde evdeki bakım ile okulun arasındaki farkın net şekilde izah edilmesi gerekli .Böylece küçük adımlarla toplum algısı değiştirilmelidir başlar . (K19)

Millî Eğitim Bakanının sözü söyleyen kişinin yazılı ve görsel basında açıklamalar vermesi (K16)

Sosyal medya kanalıyla halk bilinçlendirilir. Velilerle toplantılar yapılarak okul öncesinin önemi anlatılabilir. Hatta mahalle muhtarlarından bilgiler alınıp sonraki sene anasınıfına başlayacak çocukların ailelerine okulun çalışmaları ile ilgili broşür dağıtılabilir. Eğitim öğretim yılı içinde yapılan faaliyetler sergileyip veliler davet edilerek gerektiği konusunda ikna edilebilir(K17)

Aile seminerleri verilebilir (K25)

Okul öncesi zorunlu olabilir (K23)

Okul öncesi öğretmenliğinin çocuğunun geleceğinin şekillenmesinde rolü ve çocuğun hayata hazırlanmasındaki önemi büyüktür kesinlikle bakıcılık da bir tutulamaz.(K26)

Öğretmenlerin bu konuda ortak tutum da olması gerekir (K27)

Zorunlu hale gelmesi ailelerinin eğitim birine ulaşması. Çocuğun eğitiminde ailenin okula karşı sorumluluğunun arttırılması gerekmektedir.(K24)

Öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması ve kadro niteliğinin sağlanması gerekir .(K29)

Bunun toplumsal bir sorun olduğunu düşünüyorum. Bununla ilgili devlet destekli eğitimler ve düzenlemelerle önüne geçilebileceğini aynı zamanda okul öncesi de zorunlu eğitime dahil ederek bu kurumların birer eğitim kurumu olduğu anlaşılır (K30)

Televizyonlarda okul öncesi eğitimin tanıtımına yönelik yayınlar yapılabilir ailelere yönelik (K22)

Zorunlu hale getirilmelidir, not sistemi ciddi bir şekilde devreye sokulmalıdır (K7)

Okul öncesi öğretmenlerine toplum önünde gerekli saygınlığın kazandırılması (K15)

Kesinlikle zorunlu hale getirilmeli ve her sınıfa yardımcı personel verilmeli ve devamsızlık konusunda gerekli yaptırımlar uygulanmalı (K3)

En başta bakanin bu konuda sosyal medyalarda paylaşım yapması gerekiyor (K14)

En baştan ve 3 yaş devlet Anaokulundan alinip kreşlere dahil edilmeli Ve birde yemek vakti veya kahvaltı kaldırılmalı okulöncesi çalışma saati böyle 30 dk kalmali (K10)

Yok (21)

Olumsuz bir düşüncem yok ama bakıcı gibi düşünülüyor. Okulöncesi öğretmenlerimiz çocukların her türlü becerileri ile ilgileniyorlar. Ben sınıf öğretmeniyim. Birinci sınıf okuttuğumda anasınıfına giden öğrencilerin daha donanımlı başladıklarını görüyorum.(K20)

Okul öncesi öğretmenleri işini hakkıyla yapıyor fakat toplum tarafından oyun öğretici olarak görülüyor (K14)

Okul öncesi öğretmenlerinin toplum önünde tam olarak görevinin bilinmemesi. Özel resmi kurumların eğitim kademelerinin farklı oldu giden çocukların yaş gruplarının farklı olduğu bilinmelidir (K15)

Sadece okul öncesi değil artık öğretmenlik maalesef öğrenci ve veli odaklı olduğu için öğretmen değersizleştiriliyor.(K20)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarına yönelik olarak Kahyaoğlu ve Yangın (2007) öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili düşüncelerini incelemiş ve sonucunda öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördüklerini belirlemiştir. Bu çalışmada K20'nin verdiği cevaba göre ise sadece okul öncesi değil artık öğretmenlik maalesef öğrenci ve veli odaklı olduğu için öğretmen değersizleştiriliyor. Kendini değersiz hisseden öğretmen mesleki olarak kendisini farklı algılar yüzünden sorgulamaktadır, mesleki deformasyona uğramaktadır.

Bu araştırmada verilerle yapılan görüşme formunda ki cevaplara göre okul öncesi öğretmenine yönelik oluşturulan bakıcı algısının giderilmesinin yolu K19 ve K25'e göre ancak aileleri bu konuda bilinçlendirerek çözebileceğini ifade etmişlerdir.

Aile seminerleri verilebilir. (K25)

Okul öncesinin zorunlu olması ayrıca veliye okulun ilk sürecinde evdeki bakım ile okulun arasındaki farkın net şekilde izah edilmesi gerekli. Böylece küçük adımlarla toplum algısı değiştirilmelidir başlar. (K19)

K27 ve K28 verilerinin cevaplarına göre ise bu sorun ancak öğretmen tutumlarıyla çözülebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu konuda ortak tutum da olması gerekir (K27)

Bu algıyı yıkacak bence yine öğretmendir. Okul kurallarını uygulamak lazım. Kararlı olmak, okul öncesini eğitimin en önemli kademesi olarak görmek lazım. Öğretmenin bakıcı gibi davranmaması öğretmenlik meslek yeterliliği geliştirmesi gerekir (K28)

K1,K9 ve K14 'ün cevaplarına göre ise bu problem sadece devlet politikalarıyla çözüme ulaştırılabilir.

Toplumsal olan algının devlet destekli eğitimler ve düzenlemelerle önüne geçirebileceği, okul öncesinin zorunlu eğitime dahil olarak, bu kurumların eğitim kurumu olduğu anlaşılır(K1)

(K14) En başta bakanın bu konuda sosyal medyalarda paylaşım yapması gerekiyor

(K9) Anketinin verdiği cevaba göre algının değişmesinin tek yolu basın ve yayın organları ile okul öncesi mesleğinin itibarının bu konuda yetkili kişiler tarafından yüceltilmesidir.

Öneriler

Okul yönetimleri arasında işbirliği ve iletişim kurmalıdır

Okul yöneticileri, veliler, öğretmenler, kitle iletişim araçları kullanılmalıdır

ilgili kurumlar başta olmak üzere okulöncesi öğretmenlerinin eğitimci özelliklerini öne çıkartacak uygulama ve değerlendirilmelerde bulunması ve bu problemi çözme yolunda destek vermeleri önerilebilir.

Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik algıların incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, katılımcıların görüşlerine göre okul öncesi öğretmenliğinin diğer alan öğretmenleri tarafından önemli görüldüğü ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitimci rolünün öne çıkarılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). *Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları.* TSA, 12(2), 119-142.

Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing, 17*, 1355-1360.

Creswell , J. W. (2012). Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Boston.

Creswell, J. W. (2015) *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım

Demirel, Ö. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı.** (7. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gürkan, T. (2006). *Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör: E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını.

Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing, 19*, 309-314.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ÖzYeterliklerine İlişkin Görüşleri.* Kastamonu Üniversitesi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 73-84.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Koç, F. (2015) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilimdalı

MEB,(2013) Millî Eğitim Bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitimi programı

MEB ,Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik kitabı. öğretmen yetiştirme ve geliştirme Genel Müdürlüğü Ankara - 2017

MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Ankara: Devlet Kitaplan Müdürlüğü.

Milli Eğitim Temel Kanunu, ''1739 Sayılı Kanun'',Resmi Gazete,14574,24 Haziran, 1973.MEB

Şimşek, Y. (2008). "*Sınıf ve grup lideri olarak öğretmen"* sınıf yönetimi (Ed: Ağaoğlu, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını

TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet raporu Türk eğitim derneği Ankara*: Adım Okan Matbaacılık

***Türk Dil Kurumu, (2005). Türkçe Sözlük, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2005). Türkçe Sözlük, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ılmaz, N. (2003). *"Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim",* (Ed.: Müzeyyen Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, 12-17.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınla

GELENEKSEL TÜRK EL SANATLARINDA EĞİTİM METODU, İCAZET VE MEŞK USULÜ

Fatmagül SAKLAVCI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, fsaklavci@gmail.com

ÖZ

İnsanın kendini ifade etme biçimi olan sanat, eşyanın hakikatini aramak ve beş duyu organı ile algılanabilir hale sokmaktır. Sanat eserleri tarihin başlangıcından itibaren insanoğlunun yaşadığı her dönemde, üretildiği dönemin düşünce ve yaşam biçimlerine göre anlama, algılama ve duygularını yansıtma aracı olmuş, üretildikleri dönemin değer yargıları, dini ve politik eğilimleri, ekonomik durumlarına ışık tutmuştur. İslam dininin fethedilen coğrafyalara yayılmasıyla birlikte Müslüman topluluklarda, ana karakterini İslam düşüncesinin oluşturduğu fakat yerel ve toplumsal beğenilerin kendini gösterdiği İslâm Sanatlarının kolları oluşmaya başlamıştır. Türklerin Müslüman olmalarından günümüze kadar, hüküm sürdükleri topraklarda meydana getirdikleri sanat eserleri de Türk İslâm Sanatları adı altında ifade edilmiştir. Bu kültürel birikim, Osmanlı İmparatorluğu döneminde kendi kimliğini koruyarak, Türk İslâm Sanatlarının oluşmasına katkıda bulunmuş, Selçuklu ve Osmanlı klasiklerinin ulaştığı sanat düzeyi uç sınırlara ulaşmıştır. Anadolu Selçuklu el sanatları İslâm sanatı çerçevesinde özellikle seramik, minyatür, hüsn-i hat, tezhip, ebru ve cilt sanatlarında önemli yenilikler ortaya koymuş, İslâm sanatında yeni sayfalar açmıştır. Geleneksel sanatlarımızda İstanbul'u fethinden sonra Topkapı Sarayı'nda bir nakışhane kurulmasıyla klasik dönem başlamıştır. Bu dönemde saraya bağlı sanatçılardan oluşan Ehl-i Hiref Teşkilatı kurularak gelenek şeklinde sanatın kuşaktan kuşağa icazet yoluyla aktarımına vesile olmuştur. Günümüzde geleneksel sanatların eğitim ve öğretimi köklü bir disiplin içerisinde geleneksel usul ve kaidelere bağlı kalınarak usta-çırak ilişkisi çerçevesinde "meşk usulü" ile yürütülmeye devam etmektedir. Eğitim sisteminde medrese, tekke, ahi teşkilatı ve Ehl-i Hiref teşkilatının önemli rollerinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Ehl-i Hiref Teşkilatından günümüze kadar süregelen icazet, meşk usulü ve bu usulde eğitim yapılan geleneksel Türk el sanatları hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Türk El Sanatları, eğitim, icazet, meşk

EDUCATION METHOD IN TRADITIONAL TURKISH HANDICRAFTS, RATIFICATION AND MESHKE

Fatmagül SAKLAVCI

Sivas Cumhuriyet Üniversity, fsaklavci@gmail.com

ABSTRACT

Art, the way of expressing oneself, is that these emotions become perceptible with five senses. Since the beginning of history, works of art have been a means of understanding, perception and reflecting their emotions according to the thought and life styles and shed light on the value judgments, religious and political tendencies and economy of the period in which they were produced. With the spread of the religion of Islam to the conquered geographies, branches of Islamic Arts, whose main character is Islamic thought, synthesized with local and social tastes manifest themselves, began to form in Muslim communities. From that time, the works of art they created in their lands named as Turkish Islamic Arts. This cultural accumulation contributed to the formation of Turkish Islamic Arts by preserving its identity during the Ottoman Empire period, and the art level reached by the Seljuk and Ottoman classics. Anatolian Seljuk handicrafts made important innovations within the framework of Islamic art, especially materials and experiments in ceramics, miniature, calligraphy, illumination, marbling and binding arts. In our traditional arts, the classical period started with the establishment of an embroidery shop in Topkapı Palace after the conquest of Istanbul. During this period, the Ehl-i Hiref Organization, which was composed of artists affiliated to the palace, was established, and it was instrumental in the transfer of art from generation to generation in the form of tradition. Today, the education and training of traditional arts continues to be carried out in a deep-rooted discipline, adhering to traditional methods and rules, within the framework of the master-apprentice relationship, using the "method of practice". It is seen that the madrasah, lodge, ahi organization and the Ehl-i Hiref organization have important roles in the education system.In this study, information will be given about the ratification, meshk method and traditional Turkish handicrafts that are taught in this method from the Ehl-i Hiref Organization until today.

Keywords: Traditional Arts, education, ratification, meshk

1. Türk El Sanatlarının Biçimlenmesi, Gelişimi

İnsanın kendini ifade etme biçimi olan sanat eserleri üretildikleri dönemin değer yargılarına, dini ve politik eğilimlerine, ekonomik durumlarına, kişilerarası örgütlenme ve ilişkilerine ışık tutan unsurlardır. Geleneksel Türk el sanatları da, Türk toplumunun duygularını ve sanatsal beğenilerini aktarımda yüzyıllardır önemli bir araç olmuştur.

İslâm dininin fethedilen coğrafyalara yayılmasıyla birlikte ana karakterini İslâm düşüncesinin oluşturduğu yerel ve toplumsal beğenilerin kendini gösterdiği İslâm Sanatlarının şubeleri oluşmaya başlamıştır. Kuzey Afrika İslâm Sanatı, Asya-Hint İslâm Sanatı gibi Türk İslâm Sanatı da İslâm sanatının kolları arasında şekillenmiştir. Türkler'in 960 yılında topluca Müslüman olmalarından günümüze kadar hüküm sürdükleri topraklarda meydana getirdikleri sanat eserleri Türk İslâm Sanatları adı altında ifade edilmiştir (Gülgen, 2013: 12-13). Türk devletleri her devirde ulaştıkları yerlerdeki kültürler ve kendi gelenekleri ve kültür birikimlerini sentezleyerek özgün bir sanat anlayışı meydana getirmişlerdir. Karahanlılar, Gazneliler, Selçuklular, Timurlular, Akkoyunlu Türkleri Müslümanlık öncesi birikimleri ve kültürleriyle, özellikle Uygur Türklerinin gelişmiş sanat anlayışını birleştirerek sanat eserleri ortaya koymuşlardır. Bu kültürel birikim, Osmanlı İmparatorluğu döneminde de kendi kimliğini korumuş, Türk İslâm Sanatlarının oluşmasına katkıda bulunmuş bugün ki haliyle şekillenmesine devam etmiştir. Selçuklu ve Osmanlı klasiklerinin ulaştığı sanat düzeyi uç sınırlara ulaşmıştır. İslâm toplumlarının son büyük imparatorluğu olan Osmanlı Devleti mimari abideleri, yüz elli milyon civarındaki zengin arşiv belgeleri, sayısı dört yüz bin olduğu tahmin edilen el yazmaları ile Türk kültür ve sanat hazinleri önemli birer veri kaynağı olmuştur (Özkeçeci, 2007:14).

Anadolu Selçuklu el sanatları İslâm sanatı çerçevesinde önemli yenilikler ortaya koymuş, İslâm sanatında yeni sayfalar açmış, XIV. yüzyıl Beylikler devri, Selçuklu sanatının doruğa yükselttiği taş ve çini süslemeyi sadeleştirmiş, taşınabilir el sanatları özellikle seramik, ahşap, minyatür, halı ve figürlü kabartma dallarındaki malzeme ve denemeler Osmanlı sanatının sunduğu eserlere zemin hazırlamıştır (Öney, 1992: 2-3). Türk sanatında genel olarak mimari, yazma kitap sanatları, edebiyat, müzik ve süsleme sanatları öne çıkar. Geleneksel Türk El sanatlarının temelini yazısını, süslemesini, cildini ayrı ayrı usta sanatçıların yaptığı kitap sanatları teşkil eder (Özkeçeci, 2007: 17). Geleneksel sanatlarımızda Fatih'in (1451-1481) İstanbul'u fethinden sonra Topkapı Sarayı'nda bir nakkaşhane kurmasıyla klasik dönem başlamıştır (Özkeçeci, 2007: 40-48).

2. Geleneksel Türk El Sanatları ve Eğitim Modeli

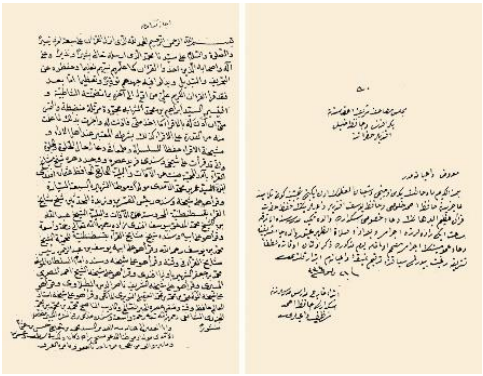
Geleneksel sanatlarda sanat eğitimi modelini iki ayrı sistem içerisinde izlemek mümkündür. Bunlardan birisi günümüz eğitim kurumları tarafından uygulana modern eğitim programları ve diğeri ise tarihi seyir içerisinde uygulanmış, halen uygulanmakta olan usta-çırak ilişkisi şeklindeki meşk usulüdür. Bu iki usul de günümüzde birbirini destekler niteliktedir (Birol, 2008: 20). Arapça bir kelime olan meşk, klasik Türk-İslâm sanatlarında bir hocanın talebeye, taklit ederek öğrenmesi için verdiği ders, öğrenmek için yapılan alıştırma, birlikte çalışmak,

"ders vermek" ve "ders almak" anlamına gelmektedi**r** (Serin, 2004: 372). Eğitim sisteminin tarihi seyrine baktığımızda medrese, tekke, ahi teşkilatı ve Ehl-i Hiref teşkilatının önemli rollerinin olduğu görülmektedir.

Medrese, sözlükte "okumak, anlamak, bir metni öğrenmek ve ezberlemek için tekrarlamak" anlamına gelen ders (dirâse) kökünden gelen mekân ismidir. Yahudiler Tevrat'ın okutulup öğretildiği binalara *Beytülmidrâs* adını vermişlerdir. Bazı kayıtlardan anlaşıldığına göre Hz. Peygamber döneminde Medine'de bu tür yapılar bulunmaktadır. Hadislerde ders ve tedârüs kelimeleri geçtiği halde ders yapılan bu yerlere ilk zamanlarda medrese denilmemiştir. Hz. Muhammed döneminde Medine'de Kur'an öğretiminin yapılan *dârülkurrâ* adı verilen evin medreselerin doğuşunda bir başlangıç olduğu ileri düşünülmektedir. Medresenin ilk modelinin inşa edildiği günden itibaren bir eğitim ve öğretim kurumu olarak da görev yapan *Mescid-i Nebevî* ve orada bulunan *Suffe* olduğu kabul edilmektedir (Bozkurt, 2003: 323-324). Ders verilen bina veya yüksekokul manasına gelen *medrese* geçmişten itibaren süregelen "cami-okul" sisteminden sonra ortaya çıkmış, İslâmiyet'in kabulünden sonra planlı ve düzenli örgün eğitim-öğretim kurumları haline gelmiştir (Kuran, 1969: 1). İlk medreselerin ne zaman inşa edildiği hususunda farklı görüşler bulunmaktadır. Medrese ve zâviyelerin Türkistan ve Horasan'da İslâmiyet'in Türkler arasında yayılmasında önemli hizmetleri olmuştur. Bir görüşe göre ilk medreseler Belh ve Buhara'da Budist viharaları (bilginin toplandığı yer) taklit edilerek yapılmıştır. Ancak kaynaklarda medrese olarak anılan ilk eser, fakih ve muhaddis Ebû Bekir Ahmed b. İshak es-Sıbgī (ö. 342/954) tarafından Nîşâbur'da kurulan *dârüssünnedir* (Bozkurt, 2003: 324). Zaman içerisinde düşünürler, mutasavvıflar, din adamları yaygın eğitim görevi yapmış, medresenin varlığı cami eksenli okulların yok olmasına sebebiyet vermemiş aksine cami, medrese bir külliye içerisinde birlikte inşa edilerek her ikisinde de eğitim etkinlikleri devam ettirilmiştir (Kuran, 1969: 1). Türkler'in Anadolu'ya gelişinden itibaren bu coğrafyada birçok medresenin yapıldığı görülmektedir. Anadolu Selçukluları Anadolu'da bir şehri fethettiklerinde ilk iş olarak orada cami, medrese, zaviye inşa ederek tüccarları, din adamlarını ve Türk nüfusu buralara yerleştirmişlerdir (Bozkurt, 2003: 325). **M**edreselerde dinî ilimlerin yanı sıra tıp, riyaziye ve hey'et gibi ilimler, Arap dili, edebiyat, şiir, hitabet, hadis, fıkıh, ahkâm, kelâm, mantık, geometri, ensâb, siyer gibi konularda dersler verilmekte, öğrencilerin tahsil süreleri ile ilgili genel bir kural bulunmamaktadır. Medrese eğitimini başarıyla tamamlayan talebelere icazet verilmektedir (Bozkurt, 2003: 325).

XIII. yüzyılda Kırşehir'de Ahi Evran (ö. 1262) tarafından kurulan *Ahilik* sistemi de temelde aynı eğitim prensiplerine sahip fakat daha çok maneviyatın ön planda tutulduğu bir teşkilattır. Teşkilat, I. Alâeddin Keykubad'ın büyük destek ve yardımıyla, bir taraftan İslâmî-tasavvufî düşünceye ve fütüvvet ilkelerine bağlı kalarak tekke ve zâviyelerde şeyh mürid ilişkilerini, diğer taraftan iş yerlerinde usta, kalfa ve çırak münasebetlerini düzenleyen ve buna bağlı olarak iktisadî hayata yön veren bir kurumdur (Kazıcı, 1988: 540-542: Birol, 2008: 20). Teşkilata usta-çırak usulü eğitimde ehil bir ustanın yanına meslek öğrenmek için giren genç, ustasının sözünden çıkmaz, edep, sadâkat ve sabır ile çalışır, başarılı olunca da icazet almaya aday olarak gösterilmiştir (Birol, 2008: 20**).** Teşkilatta icazet, usta- çırak eğitimi sonunda çıraklıktan ustalığa yükselenlere uygulanan *Peştamal kuşanma* merasimi olarak adlandırılan bir törenle verilmekledir (Kazıcı, 1988: 541). Peştamal, Farsçada belden aşağı sarılarak giyilen havlu veya bezden mamul giysiye denir. Peştamal kuşanmak fütüvvet erbabının simgesi durumundadır (Arseven 1958: 1610). Bu önemli gün için yer, zaman tayini ve hazırlıklar yapılıp dönemin ileri gelen hocalarına jüri üyesi olarak davetiye gönderilmektedir. Aday talebenin hazırladığı eser bir araya gelen hocalara

takdim edilir, olumlu görülürse ahî lideri tarafından işinde ustalaşmış sanatkâra icazet verilip peştemal kuşatılmaktadır. Esnaf topluluğunun huzurunda yapılan bu törende sanatının durumuna göre, sanatçıya terazî, makas, ustura gibi edevattan birini verilmektedir (Foto. 1) (Birol, 2008: 20). Hocanın yetiştiğine inandığı öğrencisine verdiği bir çeşit sanatta yeterlik beratı olan *icazet* ve diğer bir adı ile *izinnameyi* alan talebe bundan sonra yaptığı eserlere imza atma ve öğrenci yetiştirme iznine sahip olmuş demektir (Birol, 2008: 20). Bu gelenek geçmişte sadece esnaf ve zanaat erbabı için değil, müzehhip ve nakkaşlar için de geçerli olmuş, günümüzde de uygulama alanı bulmaya devam etmektedir (Kazıcı, 1988: 541)**.**

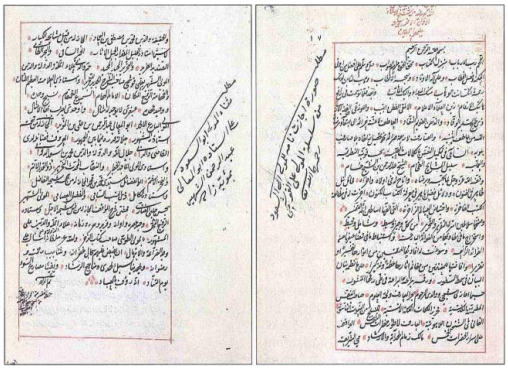


Fotoğraf 1. Bir Merasim Davetiyesi ile İcâzetnâme Örneği (MÜİF Ktp., H. Ali Üsküdarlı, nr. 64) **Kaynak:** Akpınar, 2000: 400.

Geleneksel sanat eğitiminde önemli bir yeri olan icazetin sözlükte "su akıtmak; helâl kılmak, izin vermek, onaylamak, geçerli kılmak" gibi anlamlara gelen cevz kökünden türediğini söylemek mümkündür. *İcazet*, İbn Fâris'e göre "su akıtmak" şeklindeki anlamından hareketle "bir âlimin ilmini talebesine aktarması" şeklinde terimleşmiştir. İlk defa hadis alanında kullanılmıştır. Hadis alanında icazet "hadis rivayetine sözlü veya yazılı izin vermek, rivayet hakkını devretmek" anlamına gelmektedir. Diğer alanlarda verilen icâzetler için ise "icâzetü'l-iftâ (fetvâ), icâzetü'l-fıkh, icâzetü't-tedrîs, icâzetü't-tıb, icâzetü'l-ferâiz, icâzetü'l-hisâb, icâzetü'l-hat, icâzetü't-tarîk" gibi isimler kullanılmıştır. Osmanlılar'da ve Doğu İslâm ülkelerinde icâzet verme geleneğinin milâdî VI. yüzyılda, hicretten altmış dört sene önce başlamış olduğu kaydedilmişse de bu bilginin bir dayanağı bulunamamıştır. Bilindiği kadarıyla ilk defa Rebî' b. Süleyman el-Murâdî, hocası İmam Şâfiî'nin er-Risâle'sinden üç cüzlük bir nüshanın istinsahına Zilkade 265 (879) tarihinde icazet vermiş ve bunu kendi eliyle yazmıştır (Akpınar, 2000: 393).

İslâmî gelenekte öğrenimi sonunda ilmî ehliyeti görülen kimseye icazet verilmesi dinî ve ahlâkî bir vecibe, verilmemesi ise bir hak ihlâli olarak telakki edilmiş, bu sebeple icazet verme karşılığında para almak câiz görülmemiştir (Akpınar, 2000: 399). Gelenekte eğitim veren sanatkâr verdiği ders karşılığında da talebesinden para almamış, böylece sanatının yerine eserini satarak geçimini sağlamaya çalışmıştır. Türklerde sanat ve marifet ehline gösterilen saygı çerçevesinde de bu eserler satın alınırken veya sipariş verilirken "Hediyesi nedir?" diye bir soru sorularak sanat eserine duyulan saygı ifade edilmiş, ödenecek paranın eserin değerinden çok hediyesi olarak kabul edilmiştir (Birol, 2008: 20). Bu zarif hareketin günümüz sanat ortamı için de eğitici ve düşündürücü bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. İcazet sahibi olmak zorunlu görülmese de öğretme ehliyeti hususunda güven

verici bir belge sayılmaktadır. İslâm eğitim ve öğretim geleneğine has bir tecrübe olarak ortaya çıkan icazet sistemi aynı zamanda ilim, irfan, sanat ve meslek ortamının güvenilirliği ve sağlıklı gelişmesine katkıda bulunmuştur. İcazet belgeleri de tarih boyunca ilim, kültür ve medeniyet hareketlerinin yerini, zamanını, türünü ve seviyesini tespit etmede kaynak değeri olan belgeler olmuştur (Foto 2.) (Akpınar, 2000: 399).



Fotoğraf 2. Ebüssuûd Efendi'nin Verdiği Tefsir İcâzeti (Süleymaniye Ktp., nr. 910, vr. 40[a-b]) **Kaynak:** Akpınar, 2000: 395.

Diğer bir eğitim kurumu olan *Ehl-i Hiref* teşkilatının kökleri Anadolu Selçukluları döneminde Anadolu'da kurulmuş ve oldukça güçlü bir kurum haline gelmiş İslâm mistisizminin Fütüvvet birlikleri fikrine dayanan Ahi anlayışına bağlıdır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde saraya bağlı sanatçılardan oluşan Ehl-i Hiref teşkilatı, Osmanlı saray sanatı üslubu yaratılmasında en önemli unsur, sarayın usta sanatçılar kadrosudur (Kalyoncu, 2015: 393) . *Hiref*, Osmanlıca'da sanat ve zanaat sözcüklerini içermektedir. El işçiliğine dayanan hemen hemen her türlü üretim hiref kapsamında değerlendirilmiş, bu alanda çalışanlar (Sözen, Tanyeli, 1986: 105) daha çok teknik yönü ağır basan işler yaptıklarından *ehli hiref* olarak adlandırılmıştır. *Ehil:* becerikli mahir, üstat; *hiref*: sanatlar, meslekler anlamındadır. Bu teşkilat gelenek şeklinde, Uygur Türklerinden, Anadolu Selçukluları'ndan ve Timurlu sarayından beri süregelmektedir. Teşkilatın en önemli elemanları nakkaşlar, kuyumcular, kâtipler, ciltçiler, çiniciler, kumaş dokuyucuları, her türlü maden işi yapan kazancılar, ahşap işleri ile uğraşan kündekarlar, altın iplikle işleme yapanlar, şehir mimarları, benna, neccar ve taşçılardır (Derman, 2014: 108). Birçok sanatkârın toplu olarak eser verdiği bu nakkaşhanelerde usta-çırak usulüne göre meşk şeklinde yetiştirilen talebeler aynı zamanda sanatı uygulamalı olarak öğrenirler (Derman, 2014: 108).

Fatih Sultan Mehmet döneminde Özbek asıllı Baba Nakkaş tarafından yönetilen saray nakışhanesinde klasik eserler usta hattatlara yazdırılmış, tezhiplenmiş ve ciltlenmiştir. II. Bayezid dönemi (1418-1512) Fatih dönemini devam ettirerek oldukça zengin eserler vermeye devam etmiştir. İran ve Tebriz'den gelen sanatçılar Osmanlı sanatına yenilikler getirmiştir. Bu dönemde Şeyh Hamdullah gibi usta bir hattat yetişmiştir. Yavuz Sultan Selim zamanında Tebriz, Mısır Ve Herat'tan gelen sanatçılar Osmanlı sanatında yeni akımlar başlatmış, Kanuni zamanı birçok yeni üslubun ve tekniğin uygulandığı son derece zengin ve ihtişamlı bir devir olarak doruk noktasına ulaşmıştır (Özkeçeci, 2007: 40-48).

Tanzimat'a kadar kurulan rüşdi ve idadi mekteplerinde hüsn-i hat önemini koruyan derslerden olmuş, Topkapı Sarayı'nın Enderûn-ı Hümayûn, Hasbahçe ve benzeri bölümlerinde, Bayezid' deki Eski Saray'da, Edirne Sarayı'nda, Mızıka-i Hümâyûn'da hüsni hat, dönemin en tanınmış hattatları tarafından usta-çırak meşk yoluyla öğretilmiştir. XIX. yüzyılın sonlarından itibaren mali imkânsızlıkları içerisinde bu gelenek eskisi gibi yürütülemez olmuş, çağın şartlarına uyabilen bir öğretim kuruluşu aranır hale gelmiş; tezhip, ebru ve cilt gibi hüsn-i hat ile yakın ilişkisi bulunan kitap sanatları babadan oğula geçen birer esnaf zanaatı halini almıştır (Derman, 2015: 11-12). Meşrutiyetten sonra Sanâyi-i Nefîse Mektebi'ne tezhip dersi konmuşsa da bu sanatın müstakil bir mektep çatısı altında öğretilmesi ilk defa 20 Mayıs 1915'te Bâbıâli'de açılan Medresetü'l-Hattâtîn'de başlamış ve 1936'ya kadar devam etmiştir. Aynı yıl bu mektep Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'ne bağlanmış ve Türk Tezyinî Sanatlar Şubesi adı altında 1960'ların sonuna kadar yürütülmüştür. Talebesi bulunmadığı gerekçesiyle kapatılan bölümün eğitim programlarında yer alan sanat dalları 1980'den sonra bir kısım Güzel Sanatlar fakültelerinin Geleneksel Türk Sanatları Bölümü'nde yer almıştır (Derman, 1988: 65-68).

3. İcazet ve Meşk Usulünü Devam Ettiren Geleneksel Sanatlar

3.1. Hüsn-i Hat Sanatı

Hat eğitim ve öğretiminin, diğer İslâm sanatlarında olduğu gibi geleneksel usul ve kaidelere bağlı kalınarak usta-çırak ilişkisi içinde yürütülmektedir. Sözlükte "ince, uzun, doğru yol, birçok noktanın birbirine bitişerek sıralanmasından meydana gelen belli çizgi ve yazı; duygu ve düşüncelerin belli işaret ve şekillerle tespit edilmesi anlamlarına gelen hat (Cansever, 1958: 691; Serin, 2014: 65), bugün İslâm'ın ilk çağında kendine özgü bir üslupla ortaya çıkmış, Arap harfleriyle yazılan el yazısıdır (Kuban, 1970: 227).

Cahiliye devri Arap alfabesi, Fenike alfabesine dayanan Nabatî yazısından doğmuş ve gelişmiştir (Serin, 2014: 65). İslâmiyet'in ortaya çıkmasıyla ilk Müslümanlar Kur'an'ı yazma ve okuma konusunda büyük gayretler göstermiştir. Nazil olan ayetlerin deri, kemik, hurma yaprakları, toprak ve ahşap tabletler üzerine hemen yazıya geçirilmesi gerekliliği ve hicretten sonra diğer ülkelere gönderilen ilk tebliğcilerin okuma-yazma konusundaki mecburiyetleri Arap yazısının hızla ilerlemesini sağlamıştır (Gülgen, 2013: 85). Bütün İslâm kültürünü birleştiren temel unsur Kur'an- Kerim, İslâm dünyasını da görsel olarak birleştiren Arap harfleri ve yazısıdır (Kuban, 2002: 345).

İslâm dünyasında hat sanatında ilk olarak İbn-i Mukle (ö.328/940) daha sonra İbn-i Bevvab (1022) üslup meydana getirerek harflerin daire esasına göre geometrik oran ve kurallarını ortaya koyarak Yakut el- Müsta'sımî (1298) tarafından geliştirilen aklam-ı sittenin oluşmasına öncülük yapmıştır. Son Abbasi halifesinin saray hattatı Yakut el-Musta'sımî, Aklam-ı Sitte denilen Sülüs, Nesih, Reyhanî, Muhakkak, Tevkî ve Rikâ' adlarıyla bilinen hat çeşitlerini belli esaslara bağlayarak, hat sanatının yazılış kaidelerini tespit etmiştir (Serin, 2014: 69-71). Musta'sımî kalemin ucunu meyilli kesmek suretiyle yazıya bir zarafet getirmiştir. "Yedi Büyük Üstad" anlamında "Esâtize-i Seb'a" olarak adlandırılan talebeleri de İslâm dünyasında ideal yazı olarak kabul görmüş bu yazı formlarını Osmanlı hat ekolü oluşuncaya kadar yaymıştır (Gülgen, 2013: 87).

Abbasilerin yıkılışıyla birlikte ilim ve sanat sahasındaki önemli merkez Bağdat yerini Kahire'ye bırakmıştır. XV. yüzyıl ortalarında İstanbul'un fethiyle Fatih Sultan Mehmet sanat alanında da birçok hamleler yapmış, İstanbul İslâm dünyasının merkezi konumuna gelmiştir (Gülgen, 2013: 88). Bütün İslam âleminde yazıyı en güzel yazan, işleyen ve ayrı bir tavır vererek çeşitli mektepler halinde kemale eriştirenler Osmanlı Türkleri olmuşlardır. Hat sanatı, Osmanlılarda XVI. yüzyıldan itibaren yabancı tesirlerden kurtularak esaslı bir mektep halini almak suretiyle Türk sanatı hüviyetini kazanmıştır (Rado, 1982: 61).Amasyalı olan Şeyh Hamdullah, Yakut'un yazılarını yeniden ele alarak, hat sanatında yeni bir çığır açmıştır. Böylece Yakut üslûbu devrini tamamlamış ve İstanbul'a taşınan hat sanatında Şeyh Mektebi hâkim olmuş 150 yılı aşan bir süre etkisini hissettirmiştir (Serin, 2010: 116). XVII. yüzyılın ikinci yarısında Şeyh Üslubu yerini Hafız Osman Üslubuna bırakmıştır. Hafız Osman Hilye-i şerif düzenleyen ilk hattattır (Serin 2010: 158). Hafız Osman'dan bir asır sonra gelen İsmail Zühdü (1806) ve kardeşi Mustafa Rakım (1826) ise Hafız Osman'ın yazılarından ilham alarak kendi şivelerini ortaya koymuştur (Serin 2013: 186-187). Celi Sülüste Mustafa Rakım'ı Sâmi Efendi (1922) takip eder (Serin, 2014: 80). XX. yüzyılda ise Ömer Vasfi Efendi (1928), Şeyh Mehmet Abdülaziz Efendi (1934), Hacı Kamil Akdik (1941), İsmail Hakkı Altunbezer (1946), Mustafa Halim Özyazıcı (1964), Necmeddin Okyay (1976), Hamit Aytaç (1982) bilinen meşhur hattatlar arasında yer almıştır (Gülgen, 2013: 89). Günümüz hattatlarından Hasan Çelebi, kırk yılı aşan sanat hayatında, geçmiş ve bugünün sanatına köprü olmuş müstesna kişiliklerden ve modern zaman içinde geleneksel tavrı yaşayan ve yaşatan hat üstatlarındandır. Hasan Çelebi Hocası Hamit Aytaç'ın vefatından sonra onun varisi sıfatıyla reisü'l-hattâtîn olmuştur. Hasan Çelebi Hat sanatını Halim Özyazıcı (1898-1964), Hamid Aytaç (1891-1982) ve Kemal Batanay (1893-1981) gibi zamanının en büyük hattatlarından öğrenmiştir. Mustafa Halim Özyazıcı ise Hâmit, Hasan Rızâ Efendi, Kâmil Efendi, Mehmet Hulûsi Efendi ve İsmail Hakkı Bey'den (Altunbezer) celî sülüs ve tuğra, Ferid Bey'den divanî ve celî divanî, Said Bey'den rik'a yazılarını meşketmiştir (Foto 3a-b.) **(Derman, 2007: 135)**.

Diğer sanatlarda olduğu gibi hat sanatında da güzel eserlerin meydana gelmesinde sanatkârın yaratıcı gücü, gayret ve zekâsı yanında yazıda kullanılan alet ve malzemenler usta çırak ilişkisi ile öğrenilen hat sanatı eğitimin birer unsurlarıdır (Serin, 2014: 92-93). Yazı üstatlarınca kabul ve tavsiye olunan, sanatın teknik ve estetik unsurlarıyla son derece ilişkili bulunan bu malzemeler, uzun tecrübeler, emek ve masraflarla ortaya çıkmış günümüz sanatçılarına yol göstermektedir (Yazır, 1972: 135).



Fotoğraf 3a-b. Mustafa Halim Özyazıcı ve Hamit Aytaç talebeleri ile meşk ederlerken**. Kaynak:** https://www.iosminaret.org/vol-8/issue21/Hasan_Celebi.php, 26.12.2020.

3.2. Tezhip Sanatı

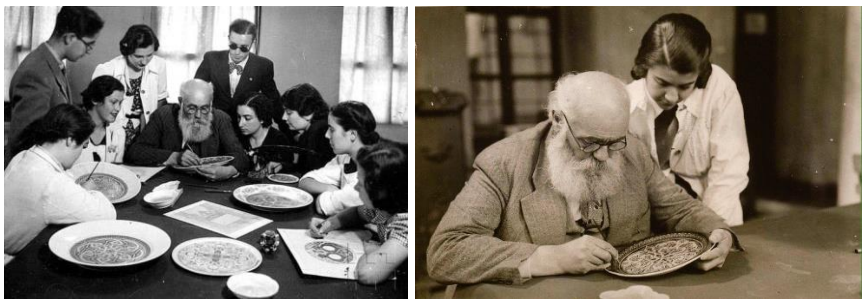
Tezhip eğitim ve öğretimi de geleneksel usul ve kaidelere bağlı kalınarak usta-çırak ilişkisi içinde yürütülmektedir. Tezhip yazma kitap, levha ve hüsn-i hat murakka'ların kenarlarının bezenmesinde ezilmiş varak altın ve çeşitli renkli boyaların kullanılmasıyla uygulanan süsleme işine verilen addır (Arseven, 1952: 1982). Arapça zeheb (altın) kelimesinden gelen tezhip, kitap sanatlarının önemli bir dalıdır (Özkeçeci, 2007: 29).

Tezhip sanatı Orta Asya'da Uygur Türkleri'yle ortaya çıkmış ve gelişme göstermiştir. Selçuklularla İran üzerinden Anadolu'ya ulaşan ve burada daha önce yaşamış medeniyetlerin izlerini taşımaktadır (Keskiner, 2007: 8). Uzakdoğu ve İran'dan çeşitli aralıklarla gelen etkiler, Memlük sanatı izleri, Anadolu Beylikleri'nden kalan miras ve fethedilen topraklardan gelen yeni zevklerin sentezlenmesiyle XVI. yüzyılda en üst seviyeye ulaşmıştır (Derman, 1988: 65).

Timurlular devri, tezhip sanatının desen ve işçilik bakımından en yüksek seviyede eserlerin görüldüğü bir dönemdir. Kendileri de sanatkâr olan Timurlu hükümdarları saray bünyesinde kütüphane ve nakkaşhâne kurarak İslâm kitap sanatlarının gelişmesine imkân sağlamıştır (Derman, 1988: 65-66). Konya merkez olmak üzere Türkler'in Anadolu'ya yerleşmelerinin ardından sanat faaliyetlerine ve kitap sanatına ilginin arttığı bilinmektedir. (Derman, 1988: 66). Fâtih Sultan Mehmet devrinde hazırlanan yazma eserlerde görülen bezeme üslûbu Baba Nakkaş üslûbu olarak bilinir. Osmanlı sanatında uzun bir dönem beğeniyle uygulanan saz yolu üslûbu, saray nakkaşhânesinde XVI. asrın ilk yarısında yeni bir bezeme tarzı olarak Âgā Mîrek'in öğrencisi Tebrizli Şahkulu tarafından ortaya çıkarılmıştır. Kanûnî Sultan Süleyman döneminde saray nakkaşhânesi sernakkaşı olan Kara Memi, Şahkulu'nun öğrencisidir. XVIII. yüzyılda yaşayan çiçek ressamı ve müzehhip Ali Üsküdârî ruganî tekniğinde benzersiz eserler meydana getirerek bir üslûp ortaya koymuştur. XVIII ve XIX. yüzyıllarda yaşayan Atâ Efendi rokoko üslûbuna Osmanlı-Türk karakteri kazandırmıştır (Derman, 1988: 66; Keskiner, 2007: 9).

Tezhip saray bünyesi içinde yer alan, birçok sanatkârın bir arada çalıştığı nakkaşhânelerde ve ustaların özel atölyelerinde yapılmıştır. Buralarda usta-çırak usulüne göre yetiştirilen talebeler sanatı yalnız tarifle değil uygulamalı olarak öğrenmişlerdir. Nakkaşhâneden sorumlu sernakkaş gözetiminde birden fazla sanatkârın yardımıyla yazma eserlerin bezemesi kısa zamanda tamamlanmış, âhar yapanlar, kâğıt boyayanlar, desen çizenler, cetvel ve tahrir çekenler, boya hazırlayanlar, altın ezenler hep aynı mekânda bulunmuşlardır. Bu eserlerde çoğunlukla imza koymamışlar, ender görülen müzehhip imzaları da sernakkaşa aittir (Birol, 2008: 21). Sarayda ehl-i hiref teşkilâtının en önemli bölüklerinden biri olan nakkaşlar yalnız kitap sanatıyla ilgili faaliyetlerle kalmamış, saray köşklerinin, yapıların kalem işi, çini ve metal işleri desenlerini de hazırlamış ve uygulamışlardır (Derman, 1988: 65-68). Tezhibin en gösterişli dönemlerinde, XVI. yüzyılın ilk yarısından başlayarak müzehhipler sadece Kur'an tezhiplememişler, konusu edebiyat ve tarih olan eserleri de tezyin etmişlerdir (Tanındı, 2009: 881). Cumhuriyet döneminde Tuğrakeş İsmail Hakkı Altunbezer Sanâyi-i Nefîse Mektebi'nde 1928 harf inkılâbından

sonra Şark Tezyînî San‘atlar Mektebi’nde, 1936’dan itibaren de Güzel Sanatlar Akademisi’nde tezhip dersleri vermiştir (Foto. 4a-b.) (Derman, 1989: 543).



Fotoğraf 4a-b. Tuğrakeş İsmail Hakkı Altunbezer Sanâyi-i Nefîse Mektebi’nde Talebeleri ile Meşk Ederken.
Kaynak: https://twitter.com/canhipster/status/828676244120154112,
https://twitter.com/canhipster/status/828676244120154112, 27.12.2020.

3.3. Ebru Sanatı

İslâm bezeme sanatları arasında etkileyici bir yere sahip olan ebru, yoğunlaştırılmış kitreli su üzerine suda erimeyen boyaların serpilmesiyle nakışlı kâğıt elde etme sanatıdır. Ebrulanan kâğıtlar aharlanarak hat yazısı, levha, murakka, cilt ve kaplama kâğıdı olarak kullanılır (Özönder, 2003, s. 40-43). Ebru kâğıdı yazma kitapların ciltlenmesinde (ebrulu kap, çârkûşe kap) ve yan kâğıdı olarak kullanılmaktadır.

XVI. asır ortalarında Mîr Muhammed Tâhir tarafından Hindistan’da yapılmaya başlandığı rivayet olunan ebruculuğun, buradan İran’a ve daha sonra İstanbul’a kadar yayıldığı da kabul edilir. Aynı yüzyılın sonlarında, İstanbul’dan Avrupalı seyyahlar tarafından kendi memleketlerine götürülen ebru kâğıtları önce Almanya’da, sonra da Fransa ve İtalya’da “mermer kâğıdı” veya “Türk mermer kâğıdı” adıyla tanınıp benimsenmiş ve oralarda da yapılmaya başlanmıştır (Derman, 1988: 80).

Ebru sanatında kullanılan malzemeler önemli malzemeler kabaca ve boyayı emen cinsten mat kâğıt (Arseven, 1958: 502), tabiattaki renkli kaya ve topraklardan elde edildiği için “toprak boya” adıyla anılın ve suda erimediği gibi yağ da ihtiva etmeyen boyalardır. Boya maddesi cam zemin üzerinde cam şişenin yuvarlak kısmı çevrilerek toz haline getirilir, bu tozlara bal kıvamında zamklı su ilave edilerek mürekkep kıvamına gelinceye kadar “destesenk” denilen dış bükey bir el taşı ile iyice ezilerek kullanıma hazır hale getirilir (Arseven, 1958: 502). Ebru yapımında gerekli olan ebru teknesi ve kitre özel olarak hazırlanan malzemelerdendir (Derman, 1988, s.81). Kitreli suyun üstüne serpilen renklerin birbirine karışmadan yayılması için, her boyanın içine yüzeyde yayılmayı sağlayan safra asitleri ihtiva eden sığır ödü ilâve edilir. Ebruculukta gelenekte gül dalı olan ince ve düz bir değneğe gevşek olarak sarılmış atkuyruğu kılından fırça ve serpilmiş boyalara şekil vermek ve boya damlatmak için biz adı verilen çeşitli kalınlıklardaki tel çubuklar kullanılır (Derman, 1988: 81).

Tekneye konulan kitreli suyun üzerine, içine öd ilâve edilmiş olan boyalar fırça yardımıyla ve her tarafa dengeli bir şekilde serpilmeye başlanınca renkler suyun yüzeyine bulut kümeleri gibi yayılır. İlk önce koyu renkler daha sonra sırasıyla açık renkler fırça ile alınarak kitreli suyun yüzeyine serpilir (Arseven, 1952: .502). Bu şekilde çeşitli tekniklerle ebru desenleri oluşturulur (Derman, 1988: 81-82). Teknede yapılan nakışlar ancak bir tek kâğıda geçirilebilir. Bir defa yapılan ebrunun aynısı bir daha tekrarlanamaz, ancak benzeri yapılabilir. Bundan dolayı her ebru, asla kopya edilemeyecek bir sanat eseri vasfını taşır (Derman, 1988: 81-82).

Yaklaşık beş yüz yıldan bu yana ebru sanatı ustadan çırağa geçerek günümüze dek sürdürülmüştür. Şebek Mehmed Efendi (X./XVI. yüzyıl), Şeyh Sâdık Efendi (ö. 1846), kardeşi Sâlih ve oğlu Hezarfen İbrâhim Edhem Efendi (ö. 1904), Bekir Efendi (XIX. yüzyıl), Hattat Sâmi Efendi (ö. 1912), Necmeddin Okyay'ın oğlu Sâmi Necmettin (ö. 1933), Hattat Aziz Efendi (ö. 1934), Abdülkadir Kadri Efendi (ö. 1942), Sâcid Okyay (d. 1915) gibi XVIII. yüzyılın yarısına kadar İstanbul'un her yerinde rastlanan ebru sanatçıları daha sonra azalmıştır (Özkeçeci, 2007: 207). Necmeddin Okyay Medresetü'l-Hattâtîn'de hocalığı sırasında (Foto. 5) (1938) (Derman, 2007: 343) yeğeni Mustafa Düzgünman'ı Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nin Türk Tezyinî Sanatları Bölümü'ne kaydettirerek eski tarz cilt ve ebru dersleri vermiştir (Derman 1994: 63). Mustafa Düzgünman'dan ebru eğitimi sonunda icazet alan (Foto. 6, 7a-b-c) Alpaslan Babaoğlu da günümüzde geleneksel usta-çırak ilişkisi usulünde talebe yetiştiren ebru hocalarındandır.

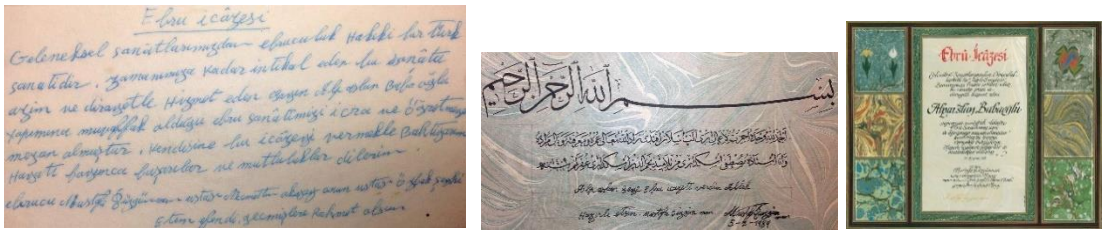


Fotoğraf 5a. Necmettin Okyay Talebesi ile Meşk Ederlerken.

Kaynak: http://www.restoraturk.com/index.php/ebru-san-ati/157-necmeddin-okyay, 26.12.2020



Fotoğraf 6. Mustafa Düzgünman Ebru Teknesi Başında Çalışırken. **Kaynak:** Derman, 1994:62.



Fotoğraf 7a-b-c. Ebru İcazetleri. Kaynak: https://www.dunyabulteni.net/kultur-sanat/babaoglu-ebru-talebeligine-kabul-normlarim-var-h354006.html, 26.12.20202.

2.4. Minyatür Sanatı

Minyatür sanatı, matbaanın kullanılmaya başlamasından önce, el yazması kitapları süslemek için genelde padişah ve diğer yüksek mertebeli kişilere sunulmuş, kitap sanatı olarak anılan hat, tezhip, ebru ve cilt gibi birbiriyle ilişkili geleneksel Türk sanatlarından birisidir. Minyatür terimi Orta-Çağ Avrupası'nda el yazması kitapların bölüm başlarındaki ilk harfler minium denilen maden kırmızısı (sülüğen, kırmızı kurşun tozu) ile yapılan, İtalyanca miniatura adı verilen süsleme ve sülüğen ile süslenmiş anlamına gelmektedir (Mahir 2014: 125; Binark 1978: 271). Metni açıklamak amacıyla kitap sayfalarına veya bir albüm içinde toplanmak için tek yaprak halinde suluboya, altın, gümüş yaldızla yapılan minyatürler, ışık gölge oyunlarıyla derinlik duygusu kazandırılmayan küçük boyutlu resimlerdir. Papirüs, parşömen ve fildişi gibi farklı malzemeler üzerine yapılan küçük resimlere de minyatür denilmekte ve bunların ilk örneklerinin eski Mısırlılara ait olduğu görülmektedir (Mahir, 2004: 118).

Minyatür sanatı Türkler ve Çinlilerden İranlılara ve oradan Avrupa'ya geçmiştir. İranlılar ve Türkler bu resim tarzına renkli resim anlamına gelen nakış "tasvir" ve bunu yapanlara "musavvir" veya nakkaş olarak adlandırmışlardır (Arseven, 1958: 1415: Mahir, 2004: 118).

İslâm minyatürlerinin mevcut en eski örnekleri XII-XII. yüzyıllara aittir. Fakat papirüs üzerine yapılmış bazı desenler, daha önce de Mısır'da Fatımiler'in bu resim geleneğine sahip olduğunu göstermektedir. İlk İslâm fetihlerinden sonra İran'da Zerdüştî rahiplerinin elinde bulunan bazı resimli yazmaların (Mahir 2014: 118). Uygurların başşehri Hoço'da (Doğu Türkistan) Maniheist Uygur minyatürleri, figür tipleri ve kompozisyon anlayışı bakımından Selçuklu minyatürlerinin öncüleri sayılmaktadır (İnal, 1995: 6-7; Aslanapa, 2015: 21-22). Selçuklu Türkleri'nin İran'dan Mezopotamya, Suriye ve Anadolu'ya yayılmasıyla ilk Türk-İslâm minyatür üslubu doğmuştur (İnal 1995: 18-19). Anadolu'da üretilmiş XII-XIII. yüzyıllara tarihlenen ilk minyatürler Meyyafarikin (Silvan), Diyarbakır, Mardin, Aksaray, Kayseri ve Konya gibi merkezlerde hazırlanmış eserlerde yer alır (İnal, 1995: 26-27).

1220'1i yıllarda başlayan Moğol istilası sonucunda İslâm minyatür sanatında yeni bir tasvir tarzı ortaya çıkmıştır. İlhanlıların hâkim olduğu İran'da hazırlanan yazmalar Uzakdoğu ve özellikle Çin sanatına özgü bir teknikle resimlenmiştir (Mahir, 2014: 119).

İstanbul'un fethinden sonra, bütün güzel sanat kollarında olduğu gibi, minyatür sanatı da, Fâtih'le gelişme imkânı bulmuştur. Fâtih yeni sarayında bir nakkaşhane kurmuş ve başına da, Özbek asıllı Baba Nakkaş'ı getirmiştir. Bu

nakkaşhanede Fatih'in özel kütüphanesi için nâdide pek çok kitap istinsah edilmiş, bunlar müzehhipler tarafından çok ince bir dikkatle tezyin edilmiş, nakkaşlar tarafından resimlendirilmiş ve mücellitler tarafından ciltlenerek nakışlı kaplar içinde padişaha takdim edilmişlerdir (Binark 1978: 277). Osmanlı Nakkaşhanesinde özellikle Herat, Semerkant, Şiraz, Bağdat ve Tebriz'den nakkaşların getirilmesiyle büyük değişimler yaşanmış, Balkanlar, Avrupa ve Orta Asya'dan resim ustalarının gelişiyle resimde batı ve doğu usulleri Osmanlı nakkaşhanesinde harmanlanmıştır (Sözen, 1998: 125).

Kanuni Sultan Süleyman döneminde var olan yüzey bezemeciliğinin önemini yitirdiği, sade zeminlerin tercih edilerek konuların yalın bir anlatımla ve belgesel bir gerçekçilikle yansıtılmaya çalışılmıştır (Sözen, 1998: 128).

XVIII. yüzyılın sonlarıyla XIX. yüzyılın başlarında hazırlanan kıyafet albümleri ve sefaretname türündeki eserlerde yer alan resimlerin artık üç boyutlu tarzda ve sulu boya ile bazı tek figür resimlerinin kâğıt üzerine yağlı boya teknikleriyle yapılması geleneksel Osmanlı minyatürünün sona ermesine yol açmıştır (Mahir, 2014: 118). Minyatür yerini yavaş yavaş bildiğimiz anlamda çağdaş resme bırakmaya başlamıştır. Ama batıda olduğu gibi Türkiye'de de geleneksel bir sanat olarak varlığını sürdürmektedir. Minyatür sanatı günümüzde yetişmekte olan birçok genç sanatçı tarafından icra edilmektedir.

4.Sonuç

İslâm dünyasında geleneksel sanatların eğitim ve öğretimi diğer sanat dallarında olduğu gibi köklü bir disiplin içerisinde geleneksel usul ve kaidelere bağlı kalınarak usta-çırak ilişkisi çerçevesinde kişiye özel "meşk usulü" ile yürütülmüştür. Sanatı öğrenmek için üstat seviyesine erişmiş bir hocadan ders almak lazımdır. Sanat eğitiminde kendi kendini yetiştirme usulü, hataya açık ve verimsiz olduğu gibi uzun bir zamana yayılacağından benimsenmeyen bir yoldur. Ayrıca sanat yeteneğinin kısa zamanda disiplin altına alınması ve gelişmesi, geleneksel usulde yetişmiş bir hat üstadının meşk usulü eğitimiyle daha kolay olmaktadır. İcazet verme süresi talebenin yeteneğine bağlı olarak bazen birkaç yıl bazen de yedi-sekiz yıl olabilmektedir. Bu eğitimin sonunda belli bir seviyeye gelmiş, yeterli bilgi, beceri ve liyakati elde etmiş talebeye sanatında eser vermeye, yazdığı eserin altına imzasını koymaya yetki kazanmış olmaktadır.

Günümüzde bu zarif ve zor sanat canlı tutulup gelecek nesillere aktarılmaya çalışılmakta, birçok üniversitede ders olarak okutulduğu gibi çeşitli kurslar vasıtasıyla geleneksel usullerde dersler verilmektedir. Kültürel değerlerimizi tüm güzellikleriyle yaşatan hüsn-i hat, tezhip, minyatür, cilt, ebru, çini, ahşap, kat-ı, maden ve halı sanatları gibi Geleneksel Türk el sanatları günümüzde yoğun bir ilgi görmektedir. Bize düşen geleneksel usullerle öğrenilen el sanatlarımızı yine geleneksel usullerle bize yadigâr kaldığı şekliyle gelecek nesillere aktarmaktır.

KAYNAKÇA

Akpınar, C. (2000). "İcâzet". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 21: 393-400.

Arseven, C. E. (1958). *Sanat Ansiklopedisi*. İstanbul: Maarif Basımevi.

Aslanapa, O. (2015). *Türk Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Binark İ. (1978). "Türkler'de Resim ve Minyatür Sanatı". *Vakıflar Dergisi*. 12: 271-289.

Birol, İ. (2008). *Türk Tezyini Sanatlarında Desen Tasarımı Çizim Tekniği ve Çeşitler*i. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

Bozkurt, N. (2003). "Medrese". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 28: 323-327.

Derman, M.U. (2007). "Mustafa Halim Özyazıcı". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 34: 135-137.

Derman, A. Ç. (2014). "Tezhip Sanatı", *İslâm Sanatları Tarihi*, Ed. Muhittin Serin, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Derman, F. Ç. (1988). "Tezhip". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 41: 65-68.

Derman, M. U. (1989). "Altunbezer İsmail Hakkı". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 2: 543-544.

Derman, M. U. (1994). ''Düzgünman Mustafa". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 10: 62-63.

Derman, M. U. (2007). ''Okyay Mehmed Necmeddin". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 33: 343-345.

Derman, M. U. (2015). *Medresetü'l-Hattâtîn Yüz Yaşında*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

Gülgen, H. (2013). *Ana Hatlarıyla Türk İslam Sanatları Tarihi*. Bursa: Emin Yayınları.

İnal, G. (1995). *Türk Minyatür Sanatı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

Kalyoncu, H. (2015). 'Ehl-İ Hiref-İ Hassa' Teşkilatının Osmanlı Kültür ve Sanat Yaşamındaki Yeri Ve Önemi", *International Journal of Social Science*. 33: 279-294.

Kazıcı, Z. (1988). ''Ahîlik". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 1: 540-542.

Keskiner, C. (2007). *Turkish Motifs*. İstanbul: Turkish Touring and Automobile Association.

Kuban, D. (1970). *100 Soruda Türkiye Sanat Tarihi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Kuban, D. (2002). *Selçuklu Çağında Anadolu Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kuran, A. (1969). *Anadolu Medreseler I*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yay.

Mahir F. B. (2014). "Minyatür Sanatı", *İslâm Sanatı Tarihi*, Ed. Muhittin Serin, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öney, G. (1992). *Anadolu Selçuklu Mimari Süslemesi ve El Sanatları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.

Özkeçeci, İ. (2007). *Türk Sanatında Tezhip*. İstanbul: Seçil Ofset.

Özönder H. (2003). *Hat ve Tezhip Sanatları Deyimleri, Terimleri Sözlüğü*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.

Rado Ş. (1982). *Türk Hattatları*. İstanbul: Tifdruk Matbaacılık.

Serin M. (2014). "Hat Sanatı". *İslâm Sanatları Tarihi*, Ed. Muhittin Serin, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Serin, M. (2004). "Meşk". TDVİA. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 29: 372-374.

Serin, M. (2010). *Hat Sanatı ve Meşhur Hattatlar*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Sözen M. (1998). *Geleneksel Türk El Sanatları*. İstanbul: Hürriyet Gazetecilik ve Matbaacılık A.Ş.

Sözen M., Tanyeli U. (2015). *Sanat Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tanındı, Z. (2009). "Kitap ve Tezhibi". *Osmanlı Uygarlığı 2*, Yay. Haz. Halil İnalcık, Günsel Renda, Ankara: T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Yazır, M. B. (1972). *Kalem Güzeli*. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

INNOVATION OF PILLOW FILLING MACHINE (PRO-FILLER) FOR SMALL AND MEDIUM INDUSTRIES

Giha Tardan
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, giha@psa.edu.my

Dr. Mohd Elias B. Daud
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, mdeliaspku@yahoo.com

Mohd Lothfi Bin Yaakub
Politeknik Seberang Perai, lothfi@psp.edu.my

Salhana Bt Sahidin@Salehudin
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, salhana@psa.edu.my

Abstract

At present, people in Asia especially in Malaysia, still use traditional method to fill up pillows and mattresses for their own use or business purposes. However, the pillow-filling machine has been widely used abroad by pillow manufacturers. Nevertheless, the machines require skilled workers for maintenance purposes. As a result, small and medium-sized enterprises (SMEs) need to separate the seedpods and fill the kapok inside pillowcases manually. Currently, separating kapok seedpods and filling the pillowcases were using two different machines. The primary aim of this project was to design and fabricate a filling machine that could enhances the pillow production. The combination of 2 in 1 machine design which consist of separating and filling mechanisms makes the Pro-Filler a desired machine in the local kapok business. Pro-Filler was designed and fabricated in order to enhance traditional ways of filling the pillow using the concept of cyclone in engineering. This machine was constructed by four main components, namely rod shaft with blades, motor, blower and 100-litre barrel. The rod shaft with blades in conjunction with a fan motor is for kapok separation from the kapok seedpods while the blower operates to fill the kapok into the pillow. It also separates and loads the kapok fibre into a pillow case within 2 minutes for a single sized pillow (27inches x 17inches) further increasing the productivity in SMEs.

Keywords: Kapok, seedpods, separation, filling, pillow

1.0 INTRODUCTION

Kapok or Ceiba Pentandra trees can largely found in India, Myanmar, China, Indochina, Southeast Asia, including Malaysia. The trees produce pods which containing black seeds surrounded by a fluffy, yellowish fibre with the size of about 15-cm long. Kapok fibre is ideal for padding cushions, pillows, dolls, bears, upholstery, meditation pillows and mattresses (Ishak, M.I. et al 2020). Kapok fibre is environmentally friendly, unlike polyester padding, it is a natural biodegradable fibre. It can be reused many times without developing mould or decaying (Teresinha, 2019). Besides that, it is also resisting clumping, able to bounce back to its original shape after washing and consist of useful property when stuffing soft toys. It is traditionally used for padding teddy bears, giving them quite a different feel compared to modern polyester (Mohd Shahlan, A.N.A. et al 2018). Meanwhile, kapok seeds can be extracted to be oil. Kapok seed oil smells good, yellow in colour, delicate, and not drying. The seeds are usually harvested for the oil to make soap or fuel (Ghazani S M and Marangoni A G, 2016). Though, people in Malaysia still using manual technique to separate the seeds from the fibre for their own use or business purposes. But, for large production, that could hardly be achieved due to high labour-intensive work, which lead to increase in cost (Ishak, M.I. et al 2020).

Nowadays, presence of Small and Medium Enterprises (SMEs) in Malaysia is very diverse, spread and developing throughout the nation. The importance of (SMEs) in Malaysia for the contribution to stimulate economic development and become the most important tools in economic evolution, Gross Domestic Product (GDP) and workforce (Abdullah,2015; and Harif, 2010). Even though the pillow-filling machine had been widely used abroad by pillow manufacturers, but in Malaysia, the price of the machine is expensive and not available locally. As a result, small and medium-sized enterprises (SMEs) have to separate the seeds and fill the kapok fibre inside pillow cases manually. Currently, separating kapok seeds and filling the pillow cases were done using two different machines. For this reason, SMEs entrepreneurs bought ready-to-use kapok that had been cleaned from seeds at a cost.

The development of this machine was aimed to enhance the quality and capacity of the separation process of kapok seeds and filling process of kapok into pillow cases. The production quality of kapok will be increased by using the machine compared to the manual separation process. In terms of product quality, the production of the pillow is more hygiene with an accurate weight of kapok filled. This machine will be developed as semi-automatic, user friendly and individually executed as well as able to minimize working time and manpower. Subsequently, it could facilitate SMEs to produce large quantities of pillows as to expand their business. Besides, the production cost will be reasonable. It has promising potential to be used widely in the SMEs, entrepreneur and personal usage.

2.0 Materials and Method

To fabricate beneficial project, design is important in keeping up with current trends and considering marketing costs as well as consumer satisfaction. In the other hand, safety features and comfort factors are the most important elements when developing this project. This project involved three phases to achieve the objectives which are the design process, fabrication process and performance analysis of the machine.

2.1 Design Process

The design process consists of several phases as shown in Figure 1. The problem is identified based on users' need and requirements. This study also conducted in order to obtain raw information and data. A conceptual understanding is required to identify the features of the machine and the suitability of the machine development. Principle mechanism of cyclone separator were studied to determine the concept design of kapok seeds separation and the centrifugal blower mechanism for fibre filling process. The design of Pro-Filler was drawn by using Computer-Aided Design Inventor Software version 2019.

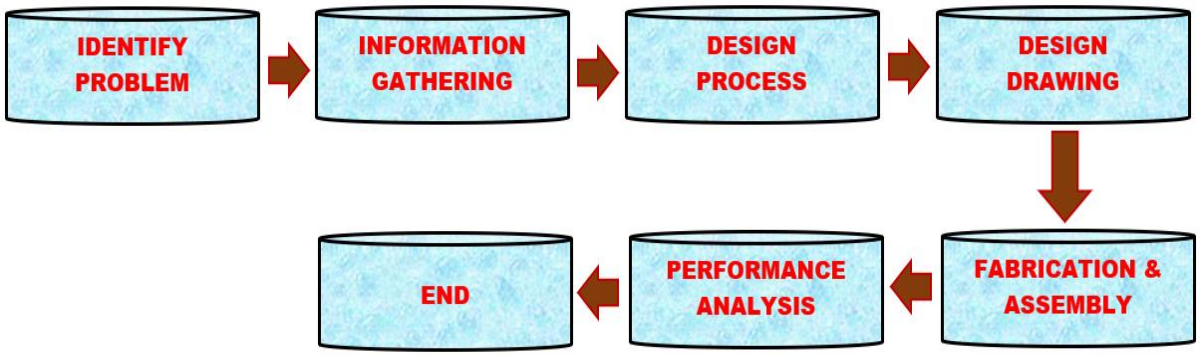


Figure 1: Design Process Flowchart

2.2 Design Concept

The purpose of the Pro-Filler is aimed to enhance the quality and capacity of the separation process of kapok seeds and filling process of kapok into pillow cases. The production quality of kapok will be increased by using the machine compared to manual separation process. This machine is constructed of four main components, namely rod shaft with blades, motor, blower and 100-litre barrel, as shown in Figure 2.0. The 2 in 1 concept machine indicates that the Pro-Filler is able to separate the seeds and load the kapok fibre into the pillow case. Upon completion of the process, the separated seeds will be collected at the bottom of the barrel and are removable through a funnel or perforated hole.

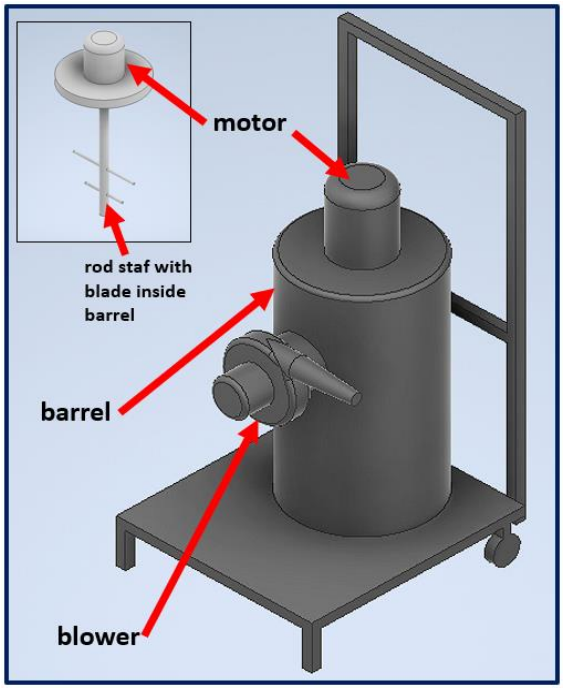


Figure 2: Design of Pro-Filler by Inventor 2019

2.2.1 DC Motor Actuator

The actuator in the Pro-Filler acts as main driving force for the rod shaft with a blade to rotate according to the speed set. The rod shaft with blade is connected to the motor actuator using Teflon and it is used to separate the kapok fibre from the kapok seeds using a vertical rotational motion. Vertical rotation of the blade will produce a strong vortex causing the kapok fibre moving to follow vortex movement and separate the seeds and kapok fibre. The increasing fibre velocity in the vortex results in a centrifugal force on the seeds separating them from the kapok fibre stream (Wang-Li. et al 2004). When the fibre reaches the galvanized mesh at the bottom of the barrel, it flows freely at the barrels while the seeds fall into the seeds collection chamber attached to the bottom of the barrel. This process takes about 2 minutes to separate the seeds of 1-kilogram of kapok fibre before the next process of blowing the kapok fibre into the pillow case. This actuator is mounted on top of the Pro-Filler with 220-240V power supply.

2.2.2 Electric Blower 600W

Centrifugal blowers are the most common blowers used in ventilation systems. They are also used to transport gas and control air pollution. When an air stream passes through this blower's rotating impellers, it increases in both speed and volume. Centrifugal blowers actually change the airflow's direction as well. The air or gas enters the fan wheel, turns 90 degrees, and speeds up before exiting the blower. Pro-Filler uses the blower mechanism for filling the fibre into the pillowcase. In order to prevent the fibre from get in through the motor and stuck in the blower during filling process, the blower has been modified to be a cover for the hole. Blower used in this project has a specification power of 600W, 15000-3000 revolution per minute with frequency of 50-60Hz. It was

able to fill 1-kilogram of fibre into a pillow case in just a few minutes. The speed of this blower also can be adjusted to suit the size of the pillow case. The blower's structure is connected to a nozzle with a diameter of 22 mm, which easily fill the fibre directly into the pillow case.

3.0 Result and Data Analysis

The Pro-Filler is explicitly designed to meet the requirements of the main function, which is to separate and fill kapok fibre into intended packaging. The components used to build the Pro-Filler machine are easy to obtain and less maintenance. The concept design, as shown in Figures 2.0, was used in this Pro-Filler. Figure 3.0 shows the components integrated into the design. Emphasize in safety features, more streamlined and ergonomic design were included. Emergency stop button also installed as to prevent any accident or major damage to the machine. Functions on the motor as well as the blower are accompanied by a speed adjuster to facilitate the worker during machine operation. Additionally, at the bottom of the Pro-Filler platform is formed fitting with two wheels for easy moving.

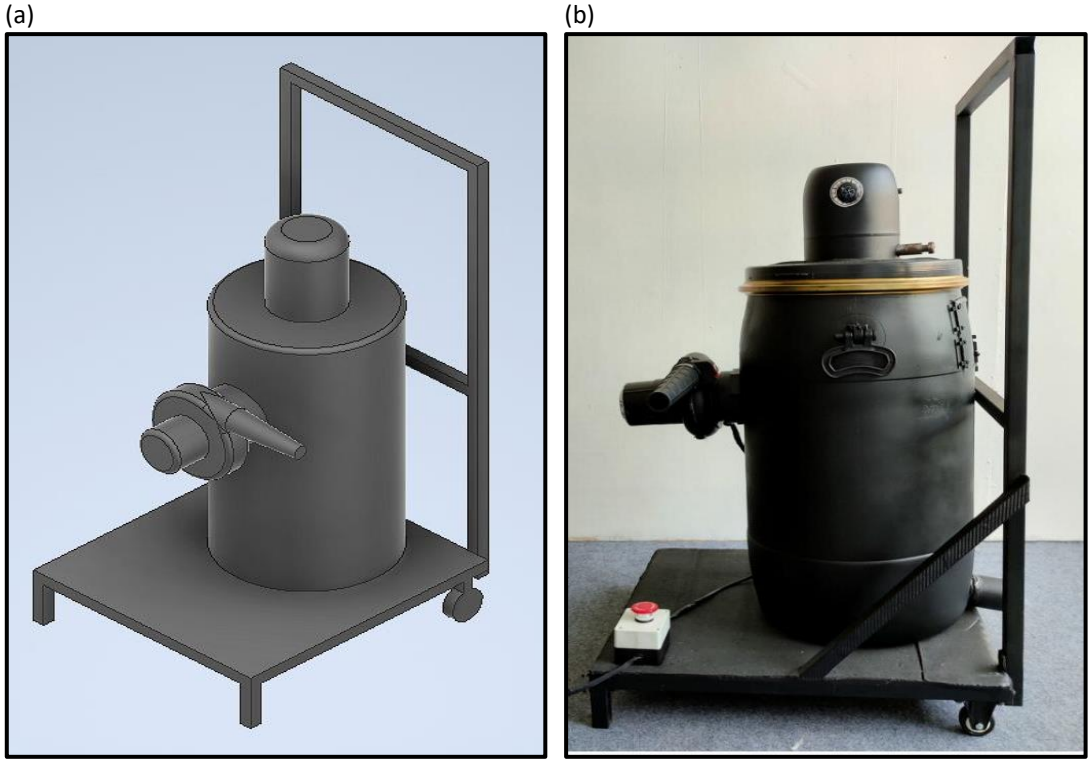


Figure 3: (a) Design of Pro-filler by Inventor Software, (b) The actual prototype of Pro-Filler.

Figure 4 shows the manual instruction for Pro-Filler machine operation. It is very convenient to be used and ensure clean space around the filling area. This is because the kapok that has been peel off will directly put into the barrel without removing the seeds. The lid is closed as the motor is turned on so that the seed's isolation process can be done. The motor will rotate the blade and dissolve the seeds from the kapok fibre. The sound of

seeds hitting the wall of the barrel will disappear if all the seeds have accumulated under the barrel. Next, the blower will be turned on for the process of filling kapok fibre into the pillow case. When the pillow case is full, the blower switch will be off. The separated seeds will be collected at the bottom of the barrel and are removable through a funnel or perforated hole.



Figure 4: The Instruction Manual of Pro-Filler.

3.1 Data for Method Comparison

Designed for testing, 10 samples of the pillow case with the size of 24-inch x 17-inch being used to fill with the kapok fibre using the dissimilar method. The total weight of kapok used is 10 kilograms for each method. The bar chart (Figure 5) illustrates the comparison between the Traditional Method, Pillow Filling Machine (Mohd Shahlan, A.N.A. et al 2018) and Pro-Filler Machine. It is shows that the lowest filling period performed by Pro-Filler machine: 21 minutes, followed by Pillow Filling Machine: 25 minutes and Traditional method is 55 minutes.

As a result, Pro-Filler is the more productive and fastest machine that can be used to fill kapok fibre into the pillow case. By using this machine, the average of the filling time for 1 piece of the pillowcase is about 2 minutes. It is because separation process of kapok seeds takes about 2 to 3 minutes to complete then continued by filling process. Although the times filling of Pillow Filling Machine was rapid too, but the machine does not have the separation process of kapok seeds.

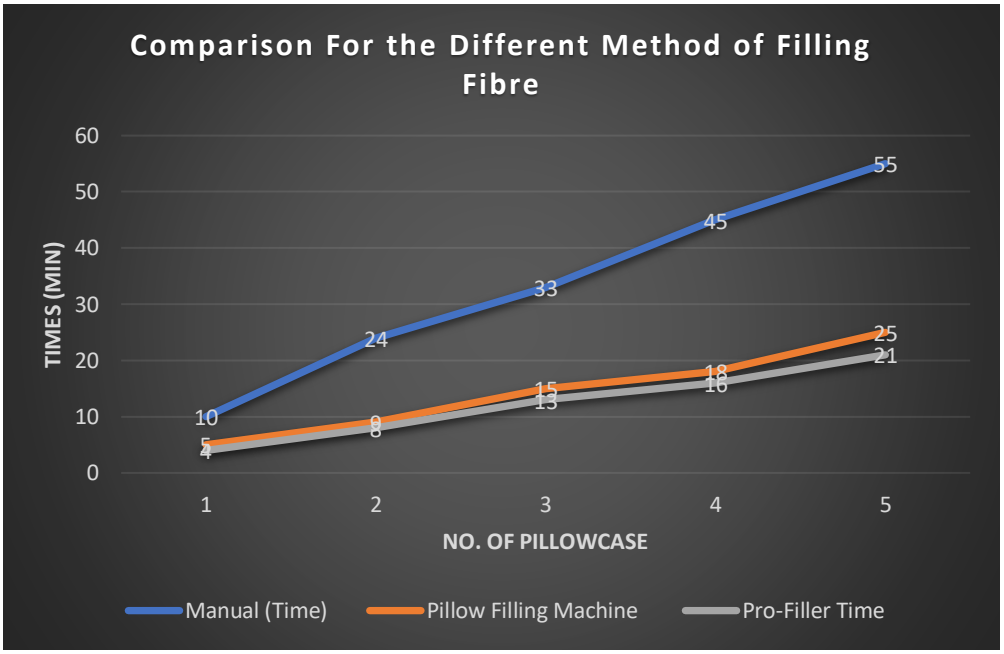


Figure 5: Comparison of Different Method of Filling Fibre Into The Pillowcase

3.2 Pro-Filler Performance

The capability of Pro-Filler machine only on separating seedpods and filling the kapok fibre into the pillowcase. The actual testing on the usability of the Pro-Filler was conducted to compare the period of time to separating seedpods and filling fibre into various types of pillow case. The bar chart in Figure 5 illustrate the results of Pro-Filler capability in term of period filling fibre into pillow cases. The size of pillow case used in this testing are 13-inch x 8-inch, 16-inch x 24-inch and 27-inch x 17-inch at the same speed blower during filling process. It is shows that the larger size of pillow case gradually increases the time filling because the same speed is used while filling the fibre to the pillow case. The speed used is the maximum speed designed for the blower.

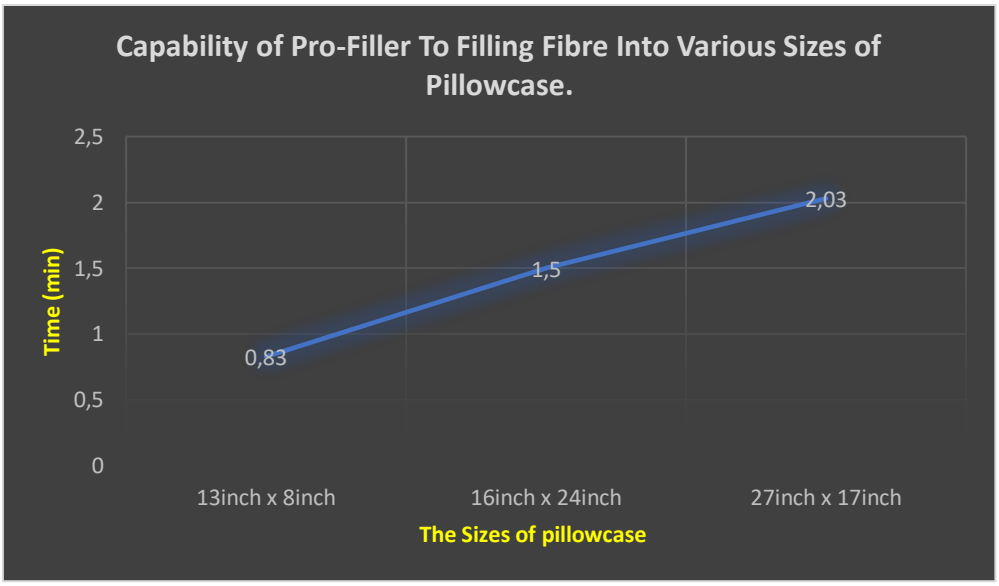


Figure 6: Capability of Pro-Filler To Filling Fibre Into Various Sizes of Pillowcase.

4.0 Conclusion

The development of Pro-Filler machine is aimed to enhance the quality and capacity of the separation process of kapok seeds and filling process of kapok into pillow cases. The production quality of kapok will be increased by using the machine compared to manual separation process. In terms of product quality, the production of the pillow is more hygiene with an accurate weight of kapok filled. The Pro-Filler machine was developed to be semi-automatic, user friendly and can be executed individually as well as to minimize working time and manpower. Subsequently, it facilitates SMEs to produce large quantities of pillows to expand their business. Besides, the production cost is reasonable. It has promising potential to be used widely in the SMEs, entrepreneur and personal usage.

References

An, H., Zhang, R., Kan, Z., Li, X. and Jiang, Y., 2013. “Design of Air-Lock Valve of the Mesh Roller-Type Unginned Cotton and Film Remnant Separator”, Applied Mechanics and Materials, 278-280, pp.121-127.

Abdullah. (2015). MINIMUM WAGES POLICY TOWARDS THE EMPLOYERS IN SME INDUSTRY. Retrieved from http://umkeprints.umk.edu.my/4951/1/Conference%20Paper%2014%20%20ISEB%202015.pdf

Ghazani S M and Marangoni A G 2016 *Healthy Fats and Oils* (United States: Elsevier)

Harif, Mohd Amy Azhar B. Hj. (2010). Financial Management Practice: “An In-Depth Sudy Among The CEOs of Small and Medium Enterprises (SMEs)”. International Review of Business Research Papers Volume 6, Number 6, December 2010 Pp. 13-35.

Ishak, M.I., Rosli, M.U., Ahmad Termizi, S.N.A., Khor, C.Y., Abdullah, M.A., and Nawi, M.A.M.,” Mechanical Design and Evaluation of Kapok Fibre Seeds Separator,” IOP Conf. Ser. Material Science and Engineering, **864** 012190 (2020)

Mohd Shahlan, A.N.A, Mohamad, A.H., Abdullah, A.N.A and Zulkepli, M.H., 2018. “Pillow Filling Machine”. Unpublished Diploma Final Year Project Thesis. Department of Mechanical Engineering, Polytechnic Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia

Teresinha 2019 Kapok (Ceiba pentandra) (Birmingham: Wild Fibres)

Wang-Li, Lingjuan & Wanjura, John & Parnell, Calvin & Shaw, Bryan & Lacey, Ronald & Capareda, Sergio & Buser, Michael. (2004). Study of "Baffle Type Pre-separator Plus Cyclone" Abatement Systems for Cotton Gins. ASAE Paper. 044017. 10.13031/2013.17686.

PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAYIMLANAN "ARKADAŞ" TATİL KİTAPLARINDAKİ DEĞERLER

Öğr. Gör. Dr. Gökçe DEMİRYÜREK
Necmettin Erbakan Üniversitesi, gokcedy@hotmail.com

ÖZET

İnsan yaşamını derinden etkileyen pandemi süreci, beraberinde birçok değişikliği de getirmiştir. Bu süreçte zorunlu olarak birtakım tedbirler alınmıştır. Ülkemizde de bu tedbirler kapsamında okullar kapatılmış ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, okuldan uzak kalan öğrencileri desteklemek amacıyla "Arkadaş" isimli tatil kitaplarını yayımlamıştır. İlkokul öğrencileri için hazırlanan bu tatil kitaplarının ülkedeki bütün öğrencilere ulaştırılması amaçlanmıştır. Eğitim, çocukları sadece bilgi yönünden geliştirmek demek değildir. Eğitim, çocukları karakter olarak da geliştirmeyi hedefler. Bu da değerler eğitimiyle mümkündür. Çocuklar için hazırlanmış kitaplarda, onların gelişim özelliklerine uygun şekilde evrensel ve milli değerlere yer verilmesi önemlidir. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada "Arkadaş" tatil kitapları değerler bakımından incelenmiştir. İçerik analiziyle kitaplarda hangi değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanan bu kitapların içerisinde birçok değeri barındırdığı görülmüştür. Bu değerlerden en çok yardımlaşma değerinin kullanıldığı, onu kültürel mirasa sahip çıkma ve sorumluluk değerlerinin takip ettiği saptanmıştır. Kitaplarda, iyimserlik, şefkat, empati, özgüven gibi değerlere ise yer verilmediği görülmüştür. Söz konusu kitapların değerler bakımından zenginleştirilebileceği ve sadece pandemi dönemiyle sınırlı tutulmaması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, çocuk, tatil kitapları, arkadaş

VALUES IN "ARKADAŞ" HOLIDAY BOOKS PUBLISHED FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PANDEMIC PROCESS

Lecturer Dr. Gökçe DEMİRYÜREK
Necmettin Erbakan University, gokcedy@hotmail.com

ABSTRACT

Pandemic process that deeply affects human life has brought many changes with it. In this process, some necessary measures have been taken. In our country, within the scope of these measures, schools were closed and distance education started. The Ministry of National Education published holiday books called "Arkadaş" in order to support students who are out of school. These holiday books prepared for primary school students are intended to be delivered to all students in the country. Education is not only means empovering students by the means of information but also it aims to develop them in terms of characters. This is possible with values education. It is important to include universal and national values in books prepared for children in accordance with their developmental characteristics. In this study using document analysis method, the holiday books ''Arkadaş'' were examined in terms of values. The values in the books were determined by the method of content analysis. As a result of the study, it was seen that these books, which were prepared for primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grades separately, contain many values. It has been determined that among these values, the value of cooperation is used the most, followed by the values of protecting cultural heritage and responsibility. It has been observed that values such as optimism, compassion, empathy and self-confidence are not included in the books. It is thought that these books can be enriched in terms of values and should not be limited only with the pandemic period.

Keywords: Values, children, holiday books, Arkadaş.

GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada, ülkeler ve toplumlar arasındaki sınırlar artık geçerliliğini yitirmektedir. Dünyanın bir ucunda yaşanan bir olay diğer ucundaki insanları etkilemekte, onların hayatında izler bırakmaktadır. Herhangi bir ülkede yaşanan olumlu ya da olumsuz bir gelişme, er ya da geç küresel köy olarak tanımlanan dünyadaki insanları etkileyecektir. Bunun en yakın örneğine Covid-19 salgınında bütün insanlık tanık oldu. Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı söylenen bir virüs, günümüzde bütün dünyayı esir almış bir pandemiye dönüştü.

Pandemiyle birlikte dünyadaki birçok sistem de sorgulanmaya başlandı ve bu sistemlerde köklü değişimler kaçınılmaz oldu. Sağlık, ekonomi, çevre, ulaşım, iletişim, sosyalleşme ve buna benzer birçok kavram ve yapının

yeniden gözden geçirilmesi gerekli hale geldi. Her ne kadar pandeminin yükü sağlık ve ekonomi sistemleri üzerindeymiş gibi görünse de eğitim sistemini de derinden sarstığı yadsınamaz.

Pandemi koşullarında teması azaltmak ve virüsün yayılmasını engellemek için eğitim sisteminde alınan ilk tedbir okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesidir. Ülkemizde ilk Covid-19 vakasının görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden hemen sonra 16 Mart tarihinden itibaren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bütün okullar kapatıldı. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden dersler internet ortamında canlı olarak yapılmaya başlandı. Aynı zamanda EBA TV aracılığıyla öğrenciler, kendi sınıf müfredatlarına uygun dersleri izleme imkânı buldular. Sınıf bazında derslerin uzaktan işlenmesi bazı soru ve sorunları da beraberinde getirdi.

Ders sürelerinin kısalması, müfredatı yetiştirme kaygısı, bütün öğrencilerin eşit olanaklara sahip olmaması, öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarının belirlenmeye çalışılması gibi durumlar, eğitimin bir diğer boyutunun gözden kaçırılmasına neden olmuş olabilir mi? Bu boyut, eğitimin karakter ve kişilik geliştirme boyutudur. Eğitim, yetiştirmek istediği kişilerin en iyi donanıma sahip olmasını isterken aynı zamanda onların iyi birer karaktere ve bilince de sahip olmasını amaçlar (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 1). Uzaktan eğitimde çocukların karakter eğitimine yeterince önem veriliyor mu? Bunun için yeterli zaman ve imkân yaratılabiliyor mu? Bütün bu sorular, uzaktan eğitimin birçok boyutuyla değerlendirilmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı da aniden gelişen uzaktan eğitime geçme sürecinde öğrencilerin gerek müfredat gerekse de diğer donanımlar açısından eksik kaldığı yönleri destekleme ihtiyacı duymuştur. Bunun için yaz tatilinde çocukları birçok açıdan destekleyeceğini düşündükleri "Arkadaş" tatil kitaplarını hazırlamışlardır. İlkokullar için hazırlanan bu kitaplar, 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için ayrı ayrı içeriklere sahiptir ve ülkedeki bütün ilkokul öğrencilerine ulaştırılması amaçlanmıştır.

"Arkadaş" tatil kitapları ilgili sınıfın ders müfredatını destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Her kitap farklı bir ana karakter etrafında şekillenmiştir. "Arkadaş" kitapları, çocukların üzerine yazı yazabilecekleri, boşluk doldurabilecekleri, eşleştirme yapabilecekleri, resim çizebilecekleri, dört işlem yapabilecekleri etkileşimli bir kitap olarak tasarlanmıştır. Çocuklara hemen bütün ders içeriklerini tekrar etme fırsatı sunan bu tatil kitaplarının, çocukların karakter eğitimine ne kadar eğildiğini belirlemek de gerekmektedir. Çünkü eğitimin amacı, sadece bilgi vermek değil aynı zamanda iyi insanlar yetiştirmektir.

Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik (TDK, 2005) olarak tanımlayabileceğimiz karakter, bu üstün yapıyı sahip olduğu değerlerden almaktadır. Değerler, bireye toplum içerisinde saygın bir yer edinmesini, kabul görmesini sağlayan erdemlerdir. Eğer bilgili olduğu kadar, kendini gerçekleştirmiş, iyi bir karakter sahibi bireyler yetiştirmek ve böylesi nitelikli bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak isteniyorsa değerler eğitiminin üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Değerler eğitimi, ülkemizdeki okullarda 2004 yılından itibaren planlı bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bu günden sonra değerler eğitimi üzerinde daha fazla durulmuş ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ulusoy ve Aslan, 2014: 2). Bu çalışmaların sonucunda "değer" kavramı ile ilgili birçok tanım ortaya çıkmıştır.

Değerler, en yaygın tanımıyla belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak nitelendirilebilir (Erdem, 2003). Ulusoy (2007) ise değer bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı niteliktir, der. Güngör (1993) değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez hakkındaki inanç olarak tanımlarken; Çağlar (2005) ise değerleri, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel ögeler olarak adlandırır (Akt. Karababa, 2014: 2). Değerler, insanlara hayata dair kararlar verirken yol gösterici birer rehber rolü üstlenirler de denebilir. Bu rehberlik, iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmada insana yardım eder. Değer kavramına her disiplinin kendi bakış açısından bakması, değerlerin sadece pozitivist bakış açısı, bilimsel veriler ve mantıki sebeplerle açıklanmaya çalışılması, bu kavramın tanımlanmasında birliğin oluşmasına engel olmuştur (Demiryürek, 2015: 27). Değer kavramının birbirinden farklı tanımları olsa da birçoğunun ortak noktası değerlerin bir tercih olduğudur. Bu tercihlerin bireyin toplum tarafından kabul görmesinde ve kendini o topluma ait hissetmesinde de önemli rol oynadığını söyleyebiliriz.

Değerler, toplumsal kabul görmeyle ilişkili kavramlardır. Yani değerler, toplumun büyük bir kısmı tarafından benimsenmiş, ona sahip olanların kabul gördüğü, sahip olmayanların ise dışlandığı, ideal niteliklerdir. Değerler sayesinde bir nevi ideal toplum inşa edilmeye veya var olan toplumdaki birliğin ve düzenin devamının sağlanmasına çalışılır. Farklı bir ifadeyle değerler, toplumsal normların ya da toplumsal kuralların temelini oluşturarak toplumsal denetim aracı olarak görev yaparlar (Ulusoy ve Arslan, 2014: 3). Eğitimin amaçlarından biri de bireyleri topluma hazırlamaktır. Bir birey, ait olduğu topluma ancak o toplumun sahip olduğu değerleri bilerek ve benimseyerek hazır olur. O halde okullarda, eğitim programlarında, sınıflarda, ders kitaplarında, ders dışı etkinliklerde, çocuk kitaplarında, vb. değerlere yer verilmesi bir gerekliliktir.

Hangi değerlerin çocuğa verilmesi gerektiği de üzerinde önemle durulması gereken bir alandır. Değerler şimdiye kadar birçok farklı sınıflandırma veya adlandırmalarla karşımıza çıkmıştır. Evrensel değerler, milli değerler, bireysel değerler, toplumsal değerler, kültürel değerler, amaç değerler, araç değerler, sosyal değerler, dinî değerler, bilimsel değerler, ekonomik değerler, siyasi değerler gibi birbirinden farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Çocuklara hangi yaşta, hangi değerin nasıl verileceği ise sınıflandırmaların da üstünde bir konudur.

Türkiye'de değerler eğitimi ilk kez 2010'da dönemin Millî Eğitim Bakanı Nimet Baş tarafından yayımlanan bir genelge ile uygulanmaya başlamıştır (Şimşek, 2015: 82). Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı'nın ilk haftasında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelge yollamıştır. Bu genelgede belirlenen değerler şunlardır: sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü - duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret - liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma - dayanışma, temizlik, doğruluk - dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik,

estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat - merhamet, selamlaşma, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık. (MEB, 2010).

Bu çalışmanın amacı da "Arkadaş" tatil kitaplarının söz konusu yönergede de belirtildiği gibi değerler açısından çocukları ne kadar desteklediğini ortaya koymaktır. Bu amaçla kitaplarda hangi değerlerin, ne kadar ve ne şekilde verildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi/incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Bu çalışmada öncelikle "Arkadaş" tatil kitapları, detaylı bir şekilde incelenip içerisindeki değerlerin varlığı tespit edilmiş ve fişlemeler yapılmıştır. İncelemede Millî Eğitim Bakanlığının değerler eğitimi yönergesindeki değerler esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabıyla İlgili Bulgular

Birinci sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabı, "oyun" teması üzerine kurgulanmıştır. Birinci sınıflar için hazırlanan kitapta oyunlar oynarken sürekli okuyucudan yardım isteyen ve onu da oyuna davet eden bir kahraman karşımıza çıkar. Kitapta yer alan değerler ve ne sıklıkla tekrar edildiği aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Birinci Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabındaki Değerler

Değerler	**Frekans**	**Değerler**	**Frekans**
Saygı	ƒ4	İyimserlik	-
Sevgi	-	Estetik duyguların geliştirilmesi	ƒ6
Sorumluluk	ƒ1	Misafirperverlik	-
Hoşgörü-Duyarlılık	ƒ1	Vatanseverlik	-
Öz güven	-	İyilik yapma	-
Empati	-	Çalışkanlık	-
Adil Olma	ƒ3	Paylaşımcı olmak	ƒ2
Cesaret- Liderlik	-	Şefkat- Merhamet	-
Nazik olmak	ƒ6	Selamlaşma	ƒ1
Dostluk	ƒ5	Alçak gönüllülük	-
Yardımlaşma- Dayanışma	ƒ4	Kültürel mirasa sahip çıkma	ƒ4
Temizlik	ƒ1	Fedakârlık	-
Doğruluk- Dürüstlük	ƒ1	Öz denetim	ƒ2
Aile birliğine önem verme	ƒ4	Sağlıklı olmaya önem verme	ƒ1
Bağımsız/Özgür düşünebilme	-		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde birinci sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabında yer alan nazik olmak (ƒ6) ve estetik duyguların geliştirilmesi (ƒ6) değerlerinin en yüksek frekansa sahip olduğunu görüyoruz. Bu değerleri sırasıyla dostluk, yardımlaşma-dayanışma, aile birliğine önem verme ve kültürel mirasa sahip çıkma değerleri izlemektedir. Öz güven, empati, cesaret-liderlik, bağımsız-özgür düşünebilme, vatanseverlik, iyilik yapma, çalışkanlık, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük ve fedakârlık değerlerinin ise kitapta hiç yer almadığı görülmektedir. Kitapta on altı farklı değere yer verilmiştir.

İkinci Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabıyla İlgili Bulgular

İkinci sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabı genel olarak insan ilişkileri ve değerler çerçevesi etrafında şekillenmiştir. Başkalarına yardım edebilmek için sürekli okuyucudan yardım isteyen bir kahraman vardır. Kitapta yer alan değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. İkinci Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabındaki Değerler

Değerler	**Frekans**	**Değerler**	**Frekans**
Saygı	-	İyimserlik	-
Sevgi	ƒ2	Estetik duyguların geliştirilmesi	ƒ6
Sorumluluk	ƒ3	Misafirperverlik	-
Hoşgörü-Duyarlılık	-	Vatanseverlik	-
Öz güven	-	İyilik yapma	ƒ1
Empati	-	Çalışkanlık	ƒ3
Adil Olma	-	Paylaşımcı olmak	-
Cesaret- Liderlik	-	Şefkat- Merhamet	-
Nazik olmak	ƒ3	Selamlaşma	ƒ2
Dostluk	-	Alçak gönüllülük	-
Yardımlaşma- Dayanışma	ƒ9	Kültürel mirasa sahip çıkma	-
Temizlik	ƒ1	Fedakârlık	-
Doğruluk- Dürüstlük	ƒ1	Öz denetim	ƒ3
Aile birliğine önem verme	ƒ2	Sağlıklı olmaya önem verme	ƒ1
Bağımsız/Özgür düşünebilme	-		

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ikinci sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabında en sık yer alan değerin yardımlaşma-dayanışma (ƒ9) olduğu görülmektedir. Bu değeri estetik duyguların geliştirilmesi (ƒ6) değeri takip etmektedir. Hoşgörü-duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret-liderlik, dostluk, bağımsız-özgür düşünebilme, iyimserlik, misafirperverlik, vatanseverlik, paylaşımcı olmak, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma ve fedakârlık değerlerine ise kitapta yer verilmemiştir. Toplamda ise on üç farklı değere yer verildiği gözlenmektedir.

Üçüncü Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabıyla İlgili Bulgular

Üçüncü sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabının konusu ise küçük bir kızla, bahçede altında oturduğu vişne ağacının çevresinde şekillenmektedir. Meraklı bir kız çocuk olan kahraman, aklındaki sorulara cevap arar. Kitapta yer alan değerler, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Üçüncü Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabındaki Değerler

Değerler	Frekans	Değerler	Frekans
Saygı	-	İyimserlik	-
Sevgi	ƒ2	Estetik duyguların geliştirilmesi	ƒ4
Sorumluluk	ƒ5	Misafirperverlik	-
Hoşgörü-Duyarlılık	-	Vatanseverlik	ƒ1
Öz güven	-	İyilik yapma	-
Empati	-	Çalışkanlık	ƒ2
Adil Olma	-	Paylaşımcı olmak	ƒ2
Cesaret- Liderlik	-	Şefkat- Merhamet	-
Nazik olmak	ƒ2	Selamlaşma	ƒ1
Dostluk	-	Alçak gönüllülük	-
Yardımlaşma- Dayanışma	ƒ7	Kültürel mirasa sahip çıkma	ƒ3
Temizlik	ƒ1	Fedakârlık	-
Doğruluk- Dürüstlük	-	Öz denetim	ƒ1
Aile birliğine önem verme	ƒ1	Sağlıklı olmaya önem verme	-
Bağımsız/Özgür düşünebilme	-		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde en sık tekrar eden değerin yardımlaşma-dayanışma (ƒ7) olduğu görülmektedir. Sorumluluk değeri (ƒ5) ise ikinci en sık tekrar eden değerdir. Onu da estetik duyguların geliştirilmesi değeri (ƒ4) takip etmektedir. Saygı, hoşgörü-duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret- liderlik, dostluk, doğruluk-dürüstlük, bağımsız-özgür düşünebilme, iyimserlik, misafirperverlik, iyilik yapma, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük, fedakarlık ve sağlıklı olmaya önem verme değerleri ise kitapta hiç yer almamıştır. Toplamda ise kitapta on üç farklı değer yer almaktadır.

Dördüncü Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabıyla İlgili Bulgular

Dördüncü sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabı, yazarla konuşan, onun hayal gücü ve yönlendirmeleriyle hareket eden, okulda çözdüğü problemlerin gerçek hayatta karşısına çıkmasıyla yeni keşifler yapan bir çocuğun etrafında şekillenmiştir. Tablo 4'te kitapta yer alan değerler gösterilmiştir.

Tablo 4. Dördüncü Sınıflar İçin Hazırlanan Arkadaş Tatil Kitabındaki Değerler

Değerler	Frekans	Değerler	Frekans
Saygı	ƒ 1	İyimserlik	-
Sevgi	Ƒ2	Estetik duyguların geliştirilmesi	Ƒ1
Sorumluluk	Ƒ10	Misafirperverlik	Ƒ1
Hoşgörü-Duyarlılık	Ƒ1	Vatanseverlik	-
Öz güven	-	İyilik yapma	-
Empati	-	Çalışkanlık	-
Adil Olma	-	Paylaşımcı olmak	Ƒ1
Cesaret- Liderlik	-	Şefkat- Merhamet	-
Nazik olmak	Ƒ5	Selamlaşma	-
Dostluk	-	Alçak gönüllülük	-
Yardımlaşma- Dayanışma	Ƒ7	Kültürel mirasa sahip çıkma	Ƒ13
Temizlik	Ƒ1	Fedakârlık	-
Doğruluk- Dürüstlük	-	Öz denetim	-

Aile birliğine önem verme	-	Sağlıklı olmaya önem verme	-
Bağımsız/Özgür düşünebilme	-		

Tablo 4 incelendiğinde dördüncü sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabında en çok kültürel mirasa sahip çıkma değerinin (f13) tekrar edildiği görülmektedir. Bu değeri, sorumluluk (f10) ve yardımlaşma değerleri (f7) takip etmektedir. Öz güven, empati, adil olma, cesaret-liderlik, dostluk, doğruluk-dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız-özgür düşünebilme, iyimserlik, vatanseverlik, iyilik yapma, çalışkanlık, şefkat-merhamet, selamlaşma, alçak gönüllülük, fedakarlık, öz denetim, sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin ise kitapta hiç yer almadığı görülmektedir. Toplamda ise kitapta on bir farklı değer yer almaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucunda her dört kitapta da en sık tekrar eden değerlerin yardımlaşma/dayanışma, kültürel mirasa sahip çıkma, sorumluluk, estetik duyguların geliştirilmesi, nazik olmak değerleri olduğu görülmüştür. En az tekrar eden değerler ise misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapma, sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü ve doğruluk/dürüstlük olarak belirlenmiştir.

Öz güven, empati, cesaret/liderlik, bağımsız/özgür düşünebilme, iyimserlik, şefkat/merhamet, alçak gönüllülük ve fedakârlık ise kitaplarda hiç yer almayan değerlerdir.

Çalışmanın sonucunda değerlerin çocuklara dikte edici bir üslupla verilmediği görülmüştür. Bunun olumlu bir özellik olduğu söylenebilir. Baskı ve dayatmayla veya dikte edici bir üslupla verilen değerler, koşullanmadan öteye geçemeyecektir (Ulusoy ve Arslan, 2014: 8). Kitaplardaki değerlerin kahramanlar üzerinden, onlar örnek gösterilerek verildiği söylenebilir. Değer, kahramanın bir kişilik özelliği olarak kitapta yer alır. Böylece çocuklar kitabın kahramanıyla özdeşim kurduklarında kahramanın sahip olduğu değerleri de içselleştirmeyi başarırlar.

Değerlerin örtük olarak verilmesiyle etkililiği arasındaki ilişki tartışma konusu yapılabilir. Ancak kahramanların bu değerleri içselleştirmesi ve çocukların da kahramanla özdeşim kurmaları sayesinde değerler, çocuklara doğrudan değil sezdirilerek verilebilir. Sever de (2013) çocuk kitaplarındaki iletilerin çocuklara doğrudan değil sezdirilerek verilmesi gerektiğini belirtir.

Her dört kitapta da "yardımlaşma" değerinin üzerinde önemle durulduğu görülmüştür. Birinci sınıflar için hazırlanan kitapta oyunlar oynarken sürekli okuyucudan yardım isteyen ve onu da oyuna davet eden bir kahraman karşımıza çıkar. Yardımlaşarak işlerin kolayca yapılabileceği sık sık tekrarlanır. Saygı, aile birliğine önem verme, nazik olma değerleri de kitapta sıklıkla işlenen değerlerdendir.

İkinci sınıflar için hazırlanan "Arkadaş" kitabında başkalarına yardım edebilmek için sürekli okuyucudan yardım isteyen bir kahramanımız yardır. Etrafındaki insanlara yardım ederken "sorumluluk" alan, "nazik olan" aynı zamanda "çalışkan" bir kitap kahramanıyla okuyucu buluşturulur. Böylece okuyucunun da bu değerleri sezmesi sağlanır.

Üçüncü sınıflar için hazırlanan kitapta aklındaki sorulara yanıt arayan meraklı kahramanımız bu esnada yardımlaşmayı, sorumluluk almayı öğrenir.

Dördüncü sınıflar için hazırlanan kitapta yazar, kahramanımızı başka insanlara yardıma gönderir. Burada da kahramanımız okuyuculardan yardım ister. Böylece yardımlaşma değeri tekrar tekrar sezdirilir. Aynı zamanda yazar, kahramana birçok sorumluluk verir. Bütün bu sorumlulukları yerine getiren kahraman okuyucuya da örnek olur.

Her dört kitabın son kısmında kitabı okuyan çocuklara bazı görevler verilmektedir. Verilen bu görevler içerisinde de bazı değerlerin içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Estetik duyguların geliştirilmesi, kültürel mirasa sahip çıkma, sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önem verme ve temizlik değerleri, kitapların bu son kısımlarında yer alan görevlerle çocuğa aktarılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak "Arkadaş" tatil kitaplarında değerlere yer verildiği, yardımlaşma, sorumluk, nazik olma gibi değerlerin sıklıkla tekrar edildiği ancak Değerler Eğitimi Yönergesi'nde yer alan öz güven, empati, cesaret/liderlik, bağımsız/özgür düşünebilme, iyimserlik, şefkat/merhamet, alçak gönüllülük, fedakârlık gibi birçok değere ise hiç yer verilmediği görülmüştür.

Bu sonuçlardan yola çıkarak "Arkadaş" tatil kitaplarının çocukları değerler eğitimi bakımından destekleyebileceği için sadece pandemi dönemiyle sınırlı tutulmaması ve düzenli yayımlanması, kitapların değerler yönünden zenginleştirilmesi, hiç yer verilemeyen değerlere de ilerleyen yıllarda hazırlanacak kitaplarda yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008)." Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik." *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69- 88.

Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş Çocuk Şiirinde Değerler Eğitimi (1980'den Günümüze).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Erdem, A. R. (2003). "Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler." *Değerler Eğitimi Dergisi*, I (4), 55-72.

Karababa, A. (2014). Değer Olgusu. Dilmaç, B. ve Bircan, H. H. (Der.), Değerler ve Değerler Psikolojisi içinde (1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 sayılı Genelge, Ankara, 2010.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem.

Şimşek, Ş. (2015). "Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi." *International Journal of Humanities and Education,* 1:1, 79-104.

Türk Dil Kurumu. (2005), Güncel Türkçe Sözlük.

Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. ve Arslan, A (2014). Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Der.), Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde (2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

NEW AGE UYGULAMALARINDAN-İNANÇLARINDAN ASTROLOJİNİN FACEBOOK'TA YER ALIŞININ BETİMSEL ANALİZİ

Dr. Gülenay PINARBAŞI
TRT, gulenaypinarbasi@yahoo.com

ÖZET

Kökeni 5000 yıl öncesine uzanan astroloji, alanda yapılan çalışmalarda bilim ile bilimsel olmayanın orta noktasına konumlandırılmakta ve dini alt kültür, kültürel moda, sözde bilim gibi tanımlama çabaları ile beraber kuramsal olarak Yeni Dini Hareketler'in alt basamağı New Age (yeniçağ) inanç ve uygulamaları içinde kabul edilmektedir. Eski çağlara ait olan astroloji, modernitenin ortaya koyduğu seküler ve güvensiz bir alana yönelik refleksle insanın anlam arayışına cevap görünümündedir. Ve modern insanın kutsala ilişkin çıkmazında kaygı toplumunun ihtiyaçlarını karşılaması ve kaçış noktaları aramasıyla da ilişki içindedir. Diğer yandan astroloji bugün, mistisizm ögeleri içinde bir tüketim metaı gibi görünmektedir. Bireylerin manevi arayışına cevap olma iddiasını taşıyan astroloji ile tüketimin nesnesi olan astroloji arasında çelişkili bir bağ mevcuttur. Kitle iletişim araçları ve dijital mecralar bu çelişkili bağın gözlemlenebildiği önemli alanlardır. Araştırmada, kadim bir uygulama ve inanış olarak astrolojinin, kültür endüstrisi kuramı bağlamında paylaşımlar üzerinden tespit edilip incelenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, 2018 ve 2019 tarih aralığındaki 12 ayda Facebook'ta yayımlanmış astroloji odaklı iletiler arasından yapılandırılmış anahtar kelimelerle seçilmiş 542 tane paylaşıma betimleyici içerik analizi uygulanmıştır. Malzeme, katılımcı gözlem, derinlemesine görüşme ile desteklenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada amaçlanan, Facebook platformu üzerinden geniş bir kitleye ulaşan astroloji ile kültür endüstrisi ilişkisine yönelik bir anlama çabasıdır.

Anahtar Kelimeler: Facebook, new age, içerik analizi.

A DESCRİPTİON ANALYSİS OF THE LOCATİON OF ASTROLOGY FROM NEW AGE APPLİCATİONS-BELİEFS ON FACEBOOK

Dr. Gülenay PINARBAŞI
TRT gulenaypinarbasi@yahoo.com

Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun.

ABSTRACT

Astrology that dates back 5000 years is at the midpoint between scientific and unscientific research. Attemps at defining it included religious sub culture, cultural fashion and pseudo science; however, it is theoretically accepted as a part of New Age beliefs and practices which is a subset of New Religious Movements. As a result of secularity and insecurity created by modernity, ancient astrology appears to be the answer to humanity's attempts to search for meaning. In regards to modern human's dilemma with the concept of Holy, it plays a role in meeting the needs of an anxious society looking for an escape. Today, on the other hand, astrology appears to be a consumption meta within mysticism elements. There is a conflicting relationship between Astrology that claims to be the answer of individuals seeking spirituality and astrology which is the object of consumption. Mass media and digital media are significant places where one can observe this conflicting relationship. In the research, astrology, as an ancient practice and belief, was identified, examined and evaluated through the posts in the context of culture industry theory. Within this scope, among Facebook posts that were published in 12 months, between the dates of 2018 - 2019, we chose 542 posts that were keyword configured and practiced content analysis on them. The research is supported with materials, participant observation and comprehensive interviews. The purpose of this research is to understand the relationship between astrology that reaches a wide audience through Facebook, and culture industry.

Keywords: Facebook, New Age, content analys

GİRİŞ

Sanayi Devrimi sonrası toplumları olarak, Giddens'ın deyişiyle "bizi modernliğin ötesine götüren bir dönemin başında olduğumuz" gerçeği ile karşı karşıyayız. Giddens'in Modernliğin Ötesi dediği duruma, Geç Modern (Beck), Postmodern (Lyotard), Sanayi Sonrası ve Enformasyon Çağı (Bell), Geç Kapitalist Çağ (Jameson), Geç Dönem Modernleşme (Habermas), Posthuman (Braidotti) gibi farklı adlandırmalar yapılarak bir anlamda yeni bir dönem ya da duruma işaret etme gerekliliği ortaya konmaktadır. Hem dünyada hem Türkiye'de toplumsal açıdan dikkat çeken önemli sosyal durumların başında birçok bakımdan hızlı değişim ve dönüşüm sürecinde olduğumuzdur. Eski devirlerden çok farklı biçimde gerçekleşen hızlı değişim ve dönüşümlerin varlığı aynı zamanda bu değişim ve dönüşümün kapsamlı ve karmaşık olduğunun bir göstergesidir. Bu karmaşık sürecin dinamiklerinden biri olan teknolojik değişimin hızı, ekonomik ve sosyal hayat arasında bir ayrışmaya neden olabilmektedir. Zihinsel olarak bireylerde gerçekleşen değişimin çok büyük ölçekte olması nihayetinde toplumsal kültürel değişimi beraberinde getirir. Toplumsal sistemin temel belirleyicisi insan ve ihtiyaçlarıyla inşa edilen kültürler yeni değerlerle ve hızla dönüşmektedir. Bireyleri çeşitli bakımlardan etkileyen bu hızlı değişim ve dönüşüm, yaşamın her alanında görüldüğü gibi inançlar sahasında da görülmektedir. Fakat bugün itibariyle büyü bozulmuş mudur yoksa inançlar yeni bir form mu kazanmıştır sorusunun cevabı net değildir. Dini ve seküler olan kavramlar sabit kategorilerden ziyade iç içe geçişler ve farklılıklardan oluşmaktadır. Astroloji ise bu karmaşık tabloda New Age uygulamaların bir parçası olarak spiritüel ama dînî olmayan bir yaklaşım olarak yer almaktadır.

Bugün medya, araçlarını çeşitlendirmiş iletişim etkileşim boyutuna geçmiştir. Kitle iletişim araçlarının büyük değişimi ile birlikte iletişim, kültür ve toplum arasında karşılıklı bir etkiden söz etmek mümkündür. Çünkü iletişim araçları bizatihi üretim araçlarından biridir (Williams, 2010, s.66). Bu etkinin ölçülebilir alanlarından biri de Facebook'tur. Facebook'un dünya çapında artan popülaritesi onu çeşitli araştırmaların önemli bir sahası haline getirmiştir. Netchitailova, Facebook araştırmalarını iki grupta sınıflandırır buna göre ilk grup kullanıcıya odaklanırken diğer grup online ağları kapitalizm bağlamında değerlendiren eleştirel medya çalışmalarıdır (aktaran Aydoğan, 2017).

Problem

Tanrı merkezli evrene dışarıdan bir müdahale konumunda olan gezegenler ve yıldızlardan hareketle "an"ın yani "zamanın" metafiziksel kalitesini yorumlayan ve kehanette bulunma olarak özetlenebilecek astroloji, tüm kültürlerde tarih boyunca ilgi görmüştür. Tarihsel anlayışta bilgi, ilâhi bir kaynaktan doğmaktadır ve bütün bilim dalları ilhamını Allah'tan almaktadır. Dokuzuncu yüzyılda, yeri ve dünyayı, her şeyin merkezi gökleri de etki eden alan olarak görmek ve yıldızların etki yaptığını iddia etmek hiç de abartılı değildir. Şaşırtıcı olan ve kurulan problemin önemli bir parçasını oluşturan kısım, bilimin ilerlediği modern dünyada astrolojinin bu düzeyde ilgi görmesidir. Bugün hem kamusal alan oluşturma potansiyelini içinde barındıran hem de kişiler arası iletişimde önemli bir noktada duran sosyal medyanın en çok tercih edilen platformlarından biri Facebook'tur. Facebook üzerinden birçok yönelimin, arayışın ve fikrin izlerini sürmek mümkündür. Facebook'ta astrolojinin yer alışını betimlemek ve analiz etmek problemin ana eksenini oluşturmaktadır.

Amaç

Ağları makro bağlamda kültür endüstrisi ile ilişki içinde değerlendirmeye yönelik bir araştırma olan bu araştırmanın analiz kısmında astrolojinin Facebook'ta konumlandığı yeri anlama ve betimleme çabası güdülmüştür. Douglas Kelnner, ağları yorumlayıp anlayabilmek için metin ve bağlamın diyalektiği ekonomi, politika ve medya kültürünün sosyal ve kültürel boyutları arasındaki bağlantı ve kavşakların önemine dikkat çeker. Araştırmada bu bağlantılar ve kültürel boyutlar, inanç, kutsal ve tüketim bağlamında metaılaşma olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Önem

Kutsal ve tüketim ilişkisinin görünür olduğu kanallardan biri de dijital mecralardır. Bugün dindarlaşma tercihlerinin geçmiş çağlara nispeten kurumsal dinlerden uzaklaştığını ve bireyin anlam arayışını, dünya tasavvurunu bireysel kimlik8 üzerinden inşa ettiği modern bir sürece geçildiğini söylemek mümkündür. Bu durum hem modernitenin ideolojisi hem de modernitenin yarattığı kapitalist düzenle ve risk toplumuyla ilişkilidir. Modernitenin bizatihi kendisi bir risk kültürüdür (Giddens, 2014, s. 14). Sosyal ağlarda bireyler, bir yandan risk toplumunun korku ve güvensizlikleriyle başa çıkmaya çalışmakta diğer yandan kültürlerarası bir gruplaşma oluşturarak küreselleşmenin bir parçası olmaktadırlar. Sosyal ağlar üzerinde adeta bir spiritüel ağ (Demir, 2011, s.153) kurulmaktadır. Facebook, kimlik ve benlik sunumu için bir gösteri aracı, duygusal ve fikirsel arayışta olanların sığınağı gibi görülmektedir. Bu yüzden araştırmayı tüm sosyo- demografik unsurları dâhil edecek biçimde, astroloji-new age-okültizm adı altında kurulan gruplar üzerinden tartışmak önemlidir. Bu gruplar üzerinden inançsal yönelim, bireyselleşme, modernleşmel, iletişim ihtiyaçları bağlamında bir okuma yapılmaya çalışılması bir diğer önemli yönü oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın uygulanması sürecinde aşağıdaki altı adım izlenmiştir:

1. Araştırma problemi ve amaçlarının oluşturulması
2. Araştırma kapsamı ve örneklemin seçilmesi
3. İçerik kategorilerinin geliştirilmesi
4. Analiz birimlerinin belirlenmesi
5. Kodlama cetveli hazırlanması, pilot testler ve kod cetvellerinin güvenilirlik kontrolünün sağlanması.
6. Toplanan verilerin analizi ve yorumlanması (Lal Das, D.K and Bhaskaran, 2008, s. 182)

Araştırma modeli, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılandırılmıştır.

Bu araştırmanın ana amacı, kültür endüstrisi bağlamında new age inanış ve uygulamalarından biri olan astrolojinin Facebook'ta kültür endüstrisinin bir ögesi olup olmadığını tespit etmektir. Bu bağlamda iletilerin metalaşmayla ilişkisine dair bir betimsel analiz yapılmıştır. Nitel araştırma, gözlemle başlar ve genelde parçadan tümevarıma doğru devam edilir. Nitel araştırmada araştırmacı, olayları anlamayı amaçlayarak gözlem, görüşme ve dökümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklamaya çalışır (Karasar, 2015, 45).

Araştırmanın gözlem kısmına, 2017 yılında başlamıştır. Araştırmada diğer sosyal ağlarda New Age inanış ve uygulamaların yer alış şekli gözlemlenerek ele alınmakla beraber içerik analizi Facebook iletileri ile

sınırlandırılmıştır. Betimsel analiz yapılacak iletiler 31 Ekim 2018 - 1 Kasım 2019 tarihleri arası ile tarihsel olarak sınırlandırılmıştır.

Facebook'ta bir yıl içerisindeki gerek astrologların kurduğu gerekse astrolojiye meraklı gönüllülerin kurduğu sayfa ve gruplarda yapılan iletiler incelenmeye alınmıştır. Çalışmada maksatlı örnekleme metoduyla belirlenmiş 542 iletiye, grup içi yazışmalarla etkileşim boyutu da göz önüne alınarak içerik analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Facebook'ta Yer Alan Astroloji Grupları-Sayfaları ve Üye Sayıları

Sosyal medyada grupların oluşumuna imkân veren teknoloji, bireylerin diğer medya biçimlerinden farklı bir biçimde iletişimi başlatan veya oluşturulmuş bir iletişime katılım sağlayarak karşılıklı ve anlık geri beslemelerle iletişimi sürdürmesini sağlar. Bu söz konusu katılım imkânı, benzer görüş, düşünüş, ilgi alanlarını bir araya getirip yanında grup/topluluk oluşumuna neden olmuştur.

Hayatın her alanı ile ilgili gruplar bulunan Facebook'ta astroloji etrafında oluşan son derece dinamik gruplar tespit edilmiştir. Aşağıda yer alan tabloda bu grupların, ismi, kuruluş tarihi ve üye sayısı bilgilerine yer verilmiştir. Tabloda yer alan grupların yanı sıra dışarıdan üye kabul etmeyen, belirli bir ücret karşılığı üye alınarak eğitim maksadıyla açılmış gruplar bulunmaktadır. Sayısı 5 ile 50 arasında üyesi bu olan gruplar tabloya eklenmemiştir.

Tablo 5.1. Facebook'ta Yer Alan Astroloji Gruplari-Sayfalari ve Üye Sayilari (25.02.2020 Tarihi Itibariyle)

Grup Adı	**Kuruluş Tarihi**	**Üye Sayısı**
@Astroloji	13 Şubat 2016	858
Almanya, Bioenerji, Psikoloji, Astroloji, Şifa	17 Ocak 2018	495
Alsu İle Astroloji ve İsim Analizi	26 Temmuz 2017	708
Antalya Mira Astroloji	10 Ocak 2018	2.147
Astroanka (Karma Astroloji Bilgileri ve Harita Yorumu)	23 Eylül 2018	1.757
Astrodemo	27 Kasım 2008	11.011
Astroloji Çevirileri	11 Ocak 2018	3.117
Astroloji Dergisi	26 Ekim 2007	11.104
Astroloji Dersleri	5 Eylül 2014	4.335
Astroloji Eğitim ve Danışma	22 Ekim 2017	440
Astroloji Eğitimi Gülsen Yılmaz	5 Aralık 2015	1.595
Astroloji Güzellik	25 Ağustos 2016	271
Astroloji Hakkında Herşey	17 Kasım 2015	1.469
Astroloji İle Esma İlişkisi Kuran Tefsir Derleme	3 Nisan 2015	76
Astroloji Kozmik Vedic Astroloji	12 Mayıs 2011	5.359
Astroloji Öğreniyoruz	2 Haziran 2011	5.924
Astroloji Sevdalıları	11 Kasım 2017	853
Astroloji Sevenler Burada	30 Aralık 2016	13.626

Grup Adı	Kuruluş Tarihi	Üye Sayısı
Astroloji Sohbetleri Kulübü	4 Haziran 2014	1.437
Astroloji Türkiye	25 Nisan 2010	5.706
Astroloji ve Psikoloji Bilgi Paylaşım	27 Mayıs 2018	321
Astroloji ve Spritüalizm Paylaşımları	4 Aralık 2013	480
Astroloji, Tarot ve Spiritualizm	25 Aralık 2016	711
Astroloji; İnsanın Sonsuz Kılavuzu	5 Mart 2016	2.308
Astrolojik Gerçekler	20 Kasım 2014	8.374
Astrolozi By Zizi	11 Ağustos 2013	7.788
Astromedya/Tarot Klubü	27 Şubat 2009	5.767
Aşkın Astrolojisi	2 Ocak 2016	2.887
Burak Üstün İle Filozofik ve Psikolojik Astroloji	22 Eylül 2016	1.328
Burçlar ve Astroloji Sohbet Grubu	22 Aralık 2017	9.057
Doğru Astroloji	9 Ağustos 2017	3.291
El Çizgileri ve Astrolojı	26 Kasım 2014	565
Ezoterizm ve Astroloji	26 Nisan 2015	1.558
Gaye Alkan Astrology and Healing	6 Kasım 2016	1.383
Gizli İlimler Astroloji Bilinmeyenler..	3 Eylül 2014	4.553
Griffin Astroloji Akademisi	16 Mart 2017	3.166
Handanca Astroloji ve Evren	2 Ocak 2018	176
Hayy Astroloji ve Tasavvuf	21 Şubat 2009	4.801
Hep Birlikte Astroloji Öğreniyoruz	15 Şubat 2019	4.826
HORARY ASTROLOJİ	26 Ocak 2018	1027
Horary Astroloji	15 Nisan 2016	319
Kaderini Çiz Astroloji Grubu	18 Kasım 2017	2.753
Karmik Astroloji	12 Mart 2014	3.074
Kendi Kendime Astroloji Öğreniyorum	29 Mayıs 2017	12.417
Klasik ve Uranyen Astroloji Pratikleri	8 Ağustos 2017	1.414
Mucize Astroloji ve Tarot	21 Kasım 2016	449
Ney'zen İle Farkındalık ve Astroloji	3 Ekim 2014	1.428
Onur Güven İle Okült Astroloji	8 Ağustos 2015	7.203
Pratik Astroloji Teknikleri	5 Şubat 2014	7.037
Psikolojik Astroloji	4 Ağustos 2013	6.268
Rukiye Koç İle Modern Astroloji	24 Mart 2015	3.354
Serap Saylan Astroloji ve Enerji Atölyesi	10 Kasım 2016	1.582
Sözcü Astroloji	26 Şubat 2018	2.052
Talin Ağdere İle Astroloji	14 Kasım 2012	1.368

Grup Adı	Kuruluş Tarihi	Üye Sayısı
Tarot ve Astroloji Danışmanlığı	19 Aralık 2018	1.312
Uranüs Astroloji	16 Aralık 2013	930
Uranyen Astroloji Kozmik Bilinç Okulu	10 Eylül 2014	11.824
Vedic Astroloji Gündem	7 Temmuz 2015	2.632
Vedik Astroloji	12 Mayıs 2009	141
Vedik Astroloji Teknikleri	21 Mart 2015	2.900
Vesta Astroloji	29 Ocak 2019	2.655
Vonvon Astroloji ve Fal	5 Temmuz 2018	185
Zodyakla Polka Astroloji Grubu	1 Eylül 2018	143
GENEL TOPLAM		**188.301**

Tablo 5.2. En Çok Takip Edilen Astroloji Sayfalari (15.12.2019 Tarihi Itibariyle)

İsmi	Hakkında	Beğeni Sayısı/Takipçi Sayısı
Astroloji Akademisi	Eski olan ve olmayan astrolojik bilgilerin yayımı, analizi ve kullanımı üzerine bir girişim.	125.480 kişi bunu beğendi 122.393 kişi takip ediyor
Astroloji Analisti Serdar Özaslan	Astroloji analizi, gökyüzü enerjilerinin verdiği ipuçlarından yola çıkarak tahmin yapmaktır. Ne faldır ne de kaderinizdir.	30.754 kişi bunu beğendi 31.693 kişi takip ediyor
Günlük Burç ve Astroloji	Astroloji alternatif bir bilim dalıdır, ve kisiye özel yorum yapılmalıdır! Astroloji haritaniz olmadan, okuduğunuz tüm burc yorumları genel burc yorumlarıdır.	153.967 kişi bunu beğendi 154.612 kişi takip ediyor
Astroloji Danışmanı iremSU	Modern teknoloji ilerledikçe artık çok daha rahat tanımladığınız vurgular gelecek yılların astrolojiye gönül verenlerin çoğunluk oluşturacağını gösteriyor	81.027 kişi bunu beğendi 91.103 kişi takip ediyor
Güçlü Metin'le Astroloji	Güçlü Metin Astrolojik danışmanlık ve seanslarında insana Esma-ül Hüsna bütünselliği ve psikoloji temelinde bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır.	44.432 kişi bunu beğendi 45.747 kişi takip ediyor
Ay-Na Astroloji	Astroloji, Kukai Enerji, Okültizm, Tarot üzerine paylaşım amaçlıdır. Günlük hazırladığımız Astroloji yorumlarını, Şamanın sözlerini ve Günün Tarot kartını takip ede	26.733 kişi bunu beğendi 26.926 kişi takip ediyor
Astroloji Dergisi	Eğitim Sitesi	15.447 Kişi Bunu Beğendi 15.749 Kişi
Oğuzhan Ceyhan Karma Astroloji Merkezi	Farkındalık ve aydınlanma ruhsal astroloji ve kehanetin doğası	10.446 kişi bunu beğendi 11.689 kişi takip ediyor

Tablo 5.3. Çok Takip Edilen Astrologlar Ve Takipçi Sayilari (15.12.2019 Tarihi Itibariyle)

İsmi	Takipçi Sayısı
Oğuzhan Ceyhan	50.102 kişi takip ediyor
Juno - Kendi Halinde Bir Yıldız Gözlemcis	37.098 kişi takip ediyor
Anıl Can	18.228 kişi takip ediyor

Facebook'ta Yer Alan Astroloji Gruplarının İsimlerinin İncelenmesi

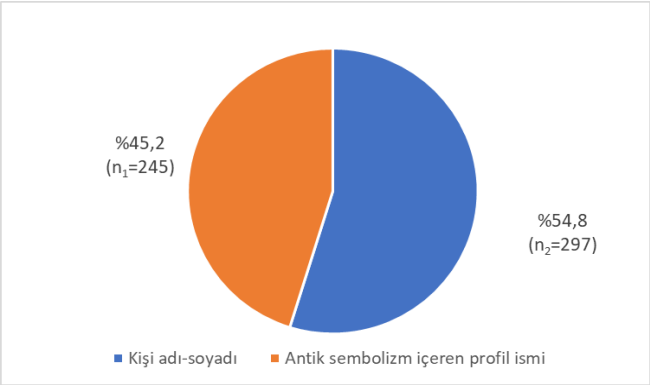
Medya iletilerinin belirleyici rolünü kavramlaştırırken dile ait olan göstergelerden faydalanmak önemli ve gereklidir. Dil bir göstergeler sistemidir (Saussure,1974). Barthes bu sisteme göre iki anlamlandırma düzeyi olduğunu öne sürer. İlk düzey düz anlam, ikinci düzey ise yan anlamdır. Bu yan anlamın kapsayıcı evreni ekonomi politikten, egemen ilişkilere kadar bağlayıcı birçok unsurdan oluşur. Bu bakımdan Facebook'ta yer alan astroloji gruplarının isim seçimlerini, dil üzerinden değerlendirmek anlamlıdır. Araştırmanın ikinci safhasında yani 2018 yılı itibariyle Facebook'ta yer alan astrolojik grupların tamamamın isimleri Antik veya gizemli çağrışımlı kelimelerle kurgulandığı tespit edilmiştir. Buradaki amaç, okuyucunun dikkatini grup isminin içerdiği söylemin etkisi üzerine yoğunlaştırmak ve dolayısıyla dil oyunları yapmaktadır (Wittengenstein, 1996).



Şekil 5.1.Grup İsim Türleri (N=63)

Facebook'ta Bulunan Hesap Sahiplerinin İsimlerinin İncelenmesi

Kültür endüstrilerinde isimler kilit rol oynar, ürünlerin başarısı onlara verilen isimlerle belirlenir. Macdonald, isimleri insan yapımı yapay doğrular olarak tanımlamaktadır (2020, s. 22). İlkel çağlarda isim koymak büyü eylemi kabul edilmekteydi. Bu bakımdan kendi amaçlarına uygun biçimde isim belirleyen astroloji grupları veya astroloji sayfaları Facebook'ta isimlerin belirleyiciliğiyle yol almaktadır. Araştırma yılları içinde Facebook'ta astrolojik içerik üreten profillerin neredeyse yarısı (%45,2) antik döneme ait ya da gizemci unsurlar taşıyan profil isimleri seçerken, yarısından biraz fazlası (%54,8) kendi isim ve soyadlarını kullanmaktadır.



Şekil 5.2. Hesap Sahiplerinin İsimlerinin Analizi (%) (N=542)

Kendi ad ve soyadlarını kullanmayan sayfalar, isimlerini seçerken bir kimlik üretimi yapmaktadırlar. Seçtikleri isimler üzerinden hem içeriklerini sunma hem de takipçilerinin kimlik ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Modern dönemden beri belirginleşen kimlik ihtiyacı için mitolojik anlatmalar, onlara yapılan göndermeler son derece dikkat çekmektedir. Mitolojik anlatmalara yapılan bu göndermeler tabii ki isimle kalmaz içerikte sık sık doğrusu veya kısmî doğrusu, yanlışı ile yer almaktadır.

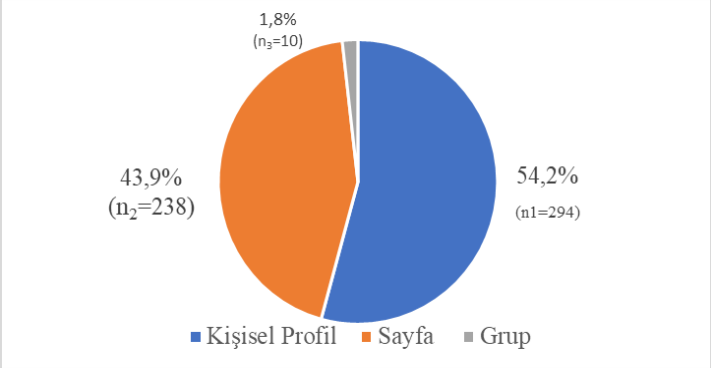
Tablo 5.4 Antik Sembolizm İçeren Profil İsimlerinden Örnekler

1. Astroloji Analizi - Arcturus	12. Neptünün Kızı
2. Astroloji Okulu	13. Nesteren's Vintage Shop
3. Astrolojik Aydınlanma	14. Numeroloji Analizi
4. Ay Çarpması	15. Okültizm Ve Parapsikoloji
5. Bodrum Karma Astroloji	16. Organit Beyaz
6. Dejavu Astroloji Spiritüel Danışman-Gülbaşak Abla	17. Sirius Işığı - Havva Sibel Pideci
7. Emelce Jüpiterin Kızı	18. Sun Solar Astroloji
8. Emine Erturhanla Astroloji Ve Tekamül	19. SU-RA
9. Halikarnassu's Astroloji	20. The Witches Of Smyrna -İzmir Cadıları
10. Liliumaccessory	21. Vega Yıldız Astroloji
11. Makro Oluşum Akademi	22. Yamiba

Sonuç olarak isimlendirme kimliği tanımlamanın bir özetidir. Pazarlama stratejileri, isim koyma aşaması için etkisi olan güçlü bir kelime kullanılmasını tavsiye etmektedir. Facebook'ta yer alan ve kendini kurum olarak tanıtan danışmanlık sayfaları veya gruplar, sadece koydukları isimlerle ve belki de yasal konumları olmadan önemli bir zemin elde etmektedirler. Tabloda görüldüğü gibi isimlerin pek çoğu gerçek anlamlarından ziyade çağrışımları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Hesap Sahiplerinin Facebook'daki Sayfa Türünün İncelenmesi

Farklılaşma ile karakterize edilen modern dünyada ortaya çıkmış olan modern astroloji, Facebook ve yeni medya araçlarında inşası ile adeta postmodern bir farklılaşamama beceriksizliğine (Ritzer, 2019) düşmüştür. Astrolojinin vaadettiği aşkınlıkla yani yaşarken kurtulmuş kişinin bilinci ile modern farkındalık ifadesi birleşmiştir. Hem klasik astroloji hem de modern astroloji bir özgürleşmeden bahseder ama sır aslında bu özgürlükten ne anlaşıldığı ile ilgilidir. Büyülü ve farklı bir dünyaya çağıran astrolojik iletilere arka arkaya bakılınca hepsinin giderek birbirinin içine girmiş, kopyalanmış bazen de birbirinin içinde yok olup özünü kaybetmiş mesajlar olduğunu söylemek mümkündür. Tek tek kasap, fırın ve manavın süpermarkete dönüşmesi gibi, eski toplumda zamanın kalitesini metafiziki olarak açıklamaya çalışan astroloji, insana varoluşuna açıklamaya çalışan yoga, Tanrı'dan gelen şifayı bireye ulaştıran bitkiler, taşlar, balzamik sirke vs. bir çatı altına sokulup astrolojik hizmet ya da spritüel danışmanlığa dönüşmüştür. Bu dönüşüm ve dönüşümün yayılması Facebook ortamı ve imkânları olmasa bu noktalara gelmesi mümkün değildir. Aşağıda yer alan iletide görüldüğü gibi sayılar, yaşam çiçeği, ezoterizm, insan-ı Kâmil kavramı, kuantum vs. gibi birbiriyle ilişkisiz ve bağlamları birbirinden kopuk ifadeler aynı iletide yer alabilmektedir. Bu ifadelerin ortaya çıkardığı kör sentezi ancak medya araçları yapabilir. Facebook, geleneksel araçlardan bir adım daha ilerde ses, görüntü ve veriyi aynı anda vermekle etkiyi artırmaktadır. İçerik üreticisi sadece metni inşa ederken değil eklediği fotoğrafla da kör sentezine devam etmektedir. Ezoterik semboller, uzak doğu tanrıları ve renkler aynı fotoğraf karesinde yer almaktadır. Ayrıca renklerle ilgili kurgusuna hikâye ekleyerek takipçileri ile bir devam ilişkisi kurmak istediğini göstermektedir.



Şekil 5.3. Hesap Sahiplerinin Facebook'daki Sayfa Türü (N=542)

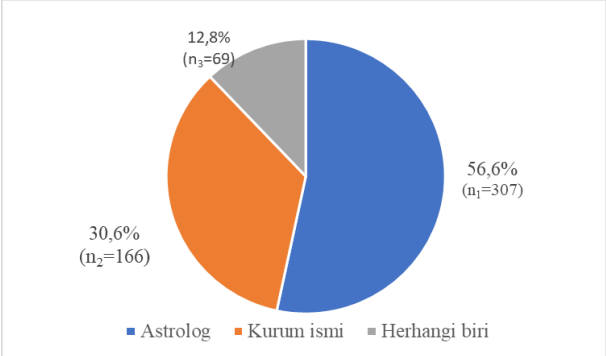
Facebook kullanıcılarına, profillerine ve hedef kitlelerine göre sürekli gelişen/değişen farklı sayfa türleri sunmaktadır.

Araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği gibi üyelerin sahip olduğu sayfa türleri, genelde bilişim sektörünün özelde ise Facebook'un sürekli gelişen ürün yelpazesi, sunulan hizmetlerin ayrımlarına detaylı bir şekilde vakıf olamayan hedef kitle profili ve danışmanlık süreçlerinde aynı anda farklı kanallardan "potansiyel müşteri olan" takipçilere ulaşma isteği gibi nedenlerle amaçları dışında kullanılabilmektedir. Bu durum araştırma kapsamındaki hesap sahiplerinde yoğun olarak görülmektedir. Örneğin araştırma kapsamında yer alan hesap sahiplerinden aynı anda hem kişisel profil sayfası, hem "takip" fonksiyonlu kişisel profil sayfası, hem marka/tanınmış kişi sayfası hem de grup sayfası açanlar söz konusudur. Bu durum hatırı sayılır derecede fazladır.

Hesap Sahibinin Profilinin İncelenmesi

Facebook, kurulduğundan beri kullanıcı sayısının en fazla olduğu sosyal medya platformudur. 2019 itibariyle günde 1,4 milyar kişi Facebook'u ziyaret etmektedir. Branding Türkiye'nin verilerine göre dünya çapında yaklaşık 100 milyon sahte Facebook hesabı bulunmaktadır[22]. Facebook kullanıcıları fotoğraf, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, ilgi alanları gibi kişisel bilgilerin yer aldığı profilleri bir doğrulama koduyla doldurabilmektedir. Dolayısıyla buradaki bilgilerin gerçekle ilişkisini kurabilen bir mekanizma yoktur. Arzu edildiği takdirde sınırsız sayıda hesap açılabildiği gibi bu bilgilerin doldurulması kanalıyla sınırsız profil inşası mümkündür.

Araştırma evrenini oluşturan 542 iletinin yüzde 56,6'sı kişisel bilgilerindeki meslek durumuna astrolog, eğitim durumuna sanal bir astroloji eğitim merkezini yazmışlardır. Yüzde 36,7'si ise astrolojik yayınlarını bir kurum ismi altında yapmaktadırlar. Gerçekte profilde yazılan kurum isminin var olup olmadığı ile ilgili bir bilgimiz yoktur. Facebook, kurumlardan özel bir belge istememektedir. Hesabı kullanan kurum bilgisi yazmayı tercih ettiğinde kurum yazabilmektedir. Ancak Facebook kullanıcı profili yani takipçilerin bir kısmında bu hesapları vergisini veren, sorumluluk alan kurum olarak algılayabilmektedir. Araştırma evrenin içindeki iletilerin yüzde 12,8'i ise profilinde astrolog yazmayan, herhangi bir astroloji kuruluşuyla ilişkisi tespit edilemeyen kullanıcılardan oluşmaktadır. Söz konusu yüzde 12,8'lik alanı kaplayan kullanıcıların, tarih, bilim tarihi, dinler tarihi, mitoloji vs. gibi ilgiler veya geleceğe dair meraklar gibi nedenlerle astrolojik paylaşım yaptıkları düşünülmektedir.



Şekil 5.4. Hesap Sahibinin Profili (N=542)

Diğer yandan Facebook, kullanıcılarının kendi profili üzerinde yapabileceği değişiklilere herhangi bir sınır koymamıştır. Araştırmanın başladığı 2018 ile araştırmanın verilerinin yorumlandığı 2020 arasında aynı profil üzerinde ismini değiştiren, biyografisine astrolog ekleyen, isminin önüne çeşitli uzmanlıklar ekleyenler izlenmiştir.

Facebook'un aynı sınırsızlık durumu hesapların kendilerine istedikleri kadar çeşitli sayfa, işletme sayfası, kişisel profil, grup açabilme imkanlarında da mevcuttur. Facebook, hesap ismi, türü, sayfa çeşidi gibi uygulamalarını sürekli geliştirmekte, algoritmalarını güncellemektedir. Özetle Facebook, kurgusal kimlikleri inşa bakımından eşsiz bir sosyal platformdur. Örneğin, Facebook ve diğer sosyal medyalarda yer alan bir astrolog kendini dünyada hiç bilinmeyen bir astroloji ekolünün kurucusu olarak takdim etmektedir. Yüzbinlere yaklaşan takipçilerini canlı yayınlar, ücretsiz çekilişler vs. ile dinamik tutan bu kişinin ufak bir araştırmayla henüz 2014 yılında sosyal

[22] https://www.brandingturkiye.com/facebook-istatistikleri-guncel/ 13 Mayıs.2019.

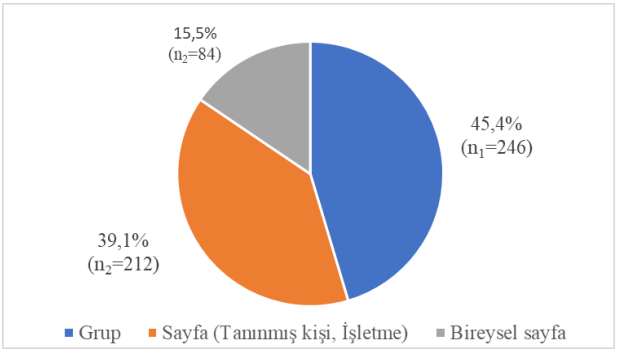
medyadan gayrimenkül sattığı tespit edilmiştir. Facebook o kadar sınırsız bir alandır ki 5000 yıllık astroloji bilgisini, 4 yılda ekol kuracak kadar öğrenme yeteneği olan birine imkan vermektedir. Bu durum Lyotard'ın (2019) tartışmaya açtığı yeni medya araçlarıyla beraber bilginin mahiyetinin değiştiği duruma işaret etmektedir. Araştırma evreninde yer alan ve kurum sayfası kullananların bir kısmı resmi danışmanlık ya da eğitim kurumu ünvanına sahiptir. Bu kuruluşlar resmi oldukları ve kurumsallaştıkları için mesajlarını daha açık verebilmekte ve sektör olduklarını kabul etmektedirler. Bu kuruluşların dışında kalan ve bir işletme görünümünde olmayan astroloji sayfalarının bir kısmı gerçek ismini dahi kullanmamaktadır. Aşağıda yer alan örnekteki gibi dini simgeler üzerinden hesap ismi kullanmaktadır. Üstelik bu belirsiz anlaşılamayan kimlikli hesap sahibi bir kurs düzenlemekte ücretini açıkça yazmaktadır.



Şekil 5.5. Din İstismarı İçeren Profil İsmine İleti Örneği

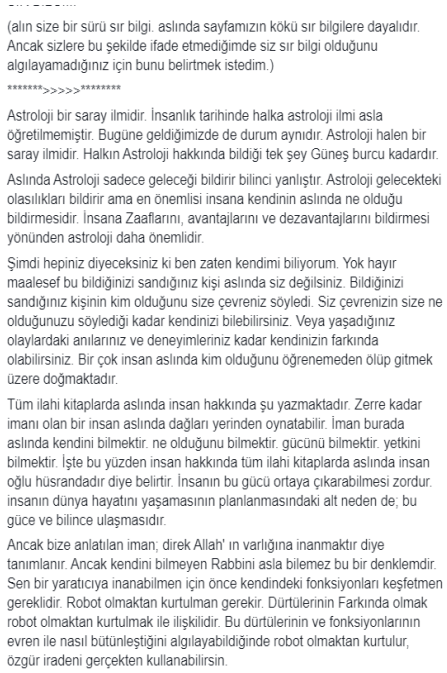
İletinin Paylaşıldığı Ortamın İncelenmesi

Sosyal medyanın en önemli özelliklerinden biri gruplar üzerinden daha geniş iletişime olanak sağlamasıdır. İletilerde etkileşim oranını arttırmak amacıyla farklı sayfalar üzerinden paylaşım yapılmaktadır. Örneğin 200 arkadaşı veya takipçisi olan bir hesap sahibi iletisini 50.000 üyeli bir grup ortamında paylaştığında görünürlüğünü ve dolayısıyla etkileşimi artabilmektedir. İncelenen iletilerin paylaşım ortamı yüzde 45,4 oranıyla Facebook gruplarıdır. Facebook gruplarını yüzde 39,1 ile tanınmış kişi sayfaları izlemektedir. Bireysel sayfada paylaşım oranı ise %15,5'tir. Tanınmış kişi sayfası aynı zamanda bir işletme sayfası olarak kullanılabilmektedir.



Şekil 5.6. İletinin Paylaşıldığı Ortamın Dağılım Grafiği

Paylaşımların en yüksek oranda gruplar üzerinden gerçekleşmesi yeni medya araçları içindeki ağların, toplumun her kesimine ve seviyesine hizmet vermekte ve bu seviyeleri birbirine bağlamaktadır (Dijk, 2018, s. 75) fikrini güçlendirmektedir. Ağdaki gruplar, işbirliği içinde olabildikleri gibi rekabet eden çoklu merkezler olarak görünmektedir. Grupların aralarında sınıfsal farklar gözlenmektedir. Bu farklar derinlemesine bakılınca kurslara, kamplara, festivallere katılabilme gücü nispetince anlaşılmaktadır.



(alın size bir sürü sır bilgi. aslında sayfamızın kökü sır bilgilere dayalıdır. Ancak sizlere bu şekilde ifade etmediğimde siz sır bilgi olduğunu algılayamadığınız için bunu belirtmek istedim.)

*******>>>>>********

Astroloji bir saray ilmidir. İnsanlık tarihinde halka astroloji ilmi asla öğretilmemiştir. Bugüne geldiğimizde de durum aynıdır. Astroloji halen bir saray ilmidir. Halkın Astroloji hakkında bildiği tek şey Güneş burcu kadardır.

Aslında Astroloji sadece geleceği bildirir bilinci yanlıştır. Astroloji gelecekteki olasılıkları bildirir ama en önemlisi insana kendinin aslında ne olduğu bildirmesidir. İnsana Zaaflarını, avantajlarını ve dezavantajlarını bildirmesi yönünden astroloji daha önemlidir.

Şimdi hepiniz diyeceksiniz ki ben zaten kendimi biliyorum. Yok hayır maalesef bu bildiğinizi sandığınız kişi aslında siz değilsiniz. Bildiğinizi sandığınız kişinin kim olduğunu size çevreniz söyledi. Siz çevrenizin size ne olduğunuzu söylediği kadar kendinizi bilebilirsiniz. Veya yaşadığınız olaylardaki anılarınız ve deneyimleriniz kadar kendinizin farkında olabilirsiniz. Bir çok insan aslında kim olduğunu öğrenemeden ölüp gitmek üzere doğmaktadır.

Tüm ilahi kitaplarda aslında insan hakkında şu yazmaktadır. Zerre kadar imanı olan bir insan aslında dağları yerinden oynatabilir. İman burada aslında kendini bilmektir. ne olduğunu bilmektir. gücünü bilmektir. yetkini bilmektir. İşte bu yüzden insan hakkında tüm ilahi kitaplarda aslında insan oğlu hüsrandadır diye belirtir. İnsanın bu gücü ortaya çıkarabilmesi zordur. insanın dünya hayatını yaşamasının planlanmasındaki alt neden de; bu güce ve bilince ulaşmasıdır.

Ancak bize anlatılan iman; direk Allah' ın varlığına inanmaktır diye tanımlanır. Ancak kendini bilmeyen Rabbini asla bilemez bu bir denklemdir. Sen bir yaratıcıya inanabilmen için önce kendindeki fonksiyonları keşfetmen gereklidir. Robot olmaktan kurtulman gerekir. Dürtülerinin Farkında olmak robot olmaktan kurtulmak ile ilişkilidir. Bu dürtülerinin ve fonksiyonlarının evren ile nasıl bütünleştiğini algılayabildiğinde robot olmaktan kurtulur, özgür iradeni gerçekten kullanabilirsin.

Şekil 5.7 Astrolojinin İlahi Olanla Bağ Kurmayı Kolaylaştırdığını İddia Eden Bir İleti Örneği

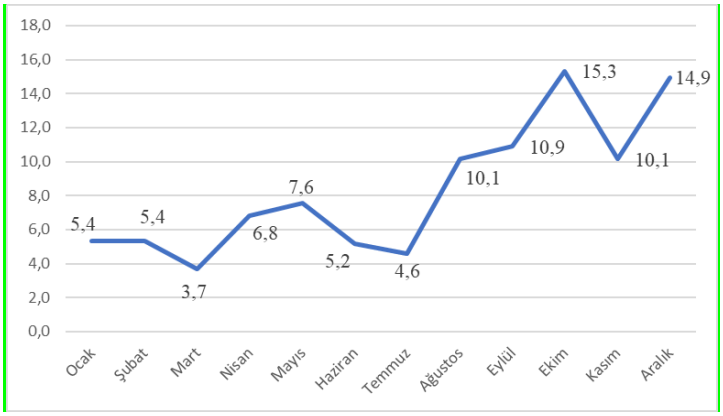
Diğer yandan yukarıdaki örnek iletide yer aldığı gibi tekraren bir sırdan bahsedilir ama bu sır Facebook'ta paylaşılacak kadar tüketime açıktır. Mistik haller ise duyu organlarıyla erişilemeyecek gerçeklerle temastır, oysa ses ve görüntüyü aynı anda ileten, Facebook üzerinden bu hallere kavuşma iddiası sergilenmektedir. Üstelik bütün dinlerin mistik deneyimleri bir hazırlığa ve devamında çileye dayanmasına rağmen Facebook iletilerindeki mistisizm son derece profandır. Dinden arınmış bu profan yaklaşım iletileri yayanların profilleri dikkatle incelendiğinde görülmektedir. Bu noktada şu tespiti yapmak mümkündür, özel hayatları ve iç dünyalarının ne olduğunu bilmemekle birlikte sanal dünyada çizilen mistik portresi çelişkili bir biçimde İlahi olanla ilişkili değildir.

Ya da örnekteki gibi ilahi olanla bağ kurmanın kolay olduğu imasını yapar. Bunun için gerekenler bu tipleri bilgileri yayınlayan hesapları farkındalıkla takip etmekten geçer.

İletilerin Paylaşılma Zamanlamasının İncelenmesi

Araştırmaya esas alınan iletiler 31 Ekim 2018 - 1 Kasım 2019 tarihleri arası olmak üzere tarihsel olarak sınırlandırılmıştır. Astrolojinin zamana bağlı olarak birimlere ayrılan analiz yönteminde bir yıllık bir periyod incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda olası yılbaşı, resmi ve milli bayramlar, doğa ve hava olayları gibi tüm durumlara dair örnek paylaşımlara yer verilmesi esas alınmıştır.

Astrolojik bilginin ortaya çıktığı arkaik dünyada hayat, ayinler, evlilik, savaş, beslenme, ekim, cenaze töreni gibi dini ve kutsal kabul edilen zamanlar ve din dışı zaman olarak ikiye ayrılmaktadır. Zaman kavramının içine bir de ölüm sonrası dönem de girer. Arkaik dünya için zaman yenilenir yeni yıl olur, yaz başlar, kış başlar vs… Burada hareket noktası tabiattır ve yeni bir yıl tabiatın canlanması ve hasatların yapılmasıyla ilişkilidir. Astrologun göksel hareketleri tespit edip zamanla ilgili toplumu bildirmesi tabiat ve mevsim döngüleri ile ilgilidir. Bugün modern astroloji ile geleneksel astrolojinin benzer yönü, yıllık döngülerin ve yeni kavramıyla ilgilidir. Diğer yandan arkaik düşüncede yinelenme ve döngüsellik algısı vardır. Buna göre aynı olayları bir daha yineleyerek yaşayacağına inanan bir insan modeli vardır. Bugün ise zaman algısı ilerlemeci ve mutlak yenilik anlayışı ile ilişkildir. Facebook, üretim tüketim zincirinde astroloji bağlamında birçok ürün sunmak için elverişli bir altyapıya sahiptir. Bu ürünlerin ilki kehanet yapılan astroloji danışmanlık hizmetidir. Bu kehanet hizmeti, kitle medyasından beri devam eden bir anlamda klasik bir Pazar anlayışıdır. Bu pazarda yer alan birimler ise haftalar, aylar ve yıllardır.



Şekil 5.8. Aylık Bazda İletilerin Tarihsel Dağılımı

Yukarıda yer alan grafikte görüldüğü üzere yeni yıla yakın bir yenilenme ümidiyle içerikler artmaktadır..

Baudrillard, Şeyleşme teorisine benzer şekilde bir kara delik tanımlaması yapar. Aslında bu kadar konu üretilmiş, renklendirilmiş alanı genişletilmiş antik inanış ve uygulamalar çeşitlilikten yoksun kütle haline dönmüştür. Facebook iletilerindeki bu kütleleşmiş karadelik içinde bütün farklılık ve özü eritmiş bilgiyi burçlara bölünmüş günlük, haftalık, aylık, yıllık kehanet olarak tanımlamak mümkündür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sanayi Devrimi ile birlikte özellikle 18.yy'ın sonu, 19.yy'ın başlarından itibaren değişen toplum yapısının bir yansıması olarak bazı kelimeler ve kavramlar hem yaygın kullanılmaya hem de yeni anlamlar kazanmaya başlanmıştır. Bu değişimin ana hatlarını ortaya koyan kelimler ve kavramlardan ikisi kültür ve endüstridir. Batıdan başlayarak tedricen dönüşen toplumlar, eski dünyadan farklı bir yaşam tarzı kurmuşlardır. Sanayi Devrimi öncesi beceri, çalışkanlık, sebat gibi anlamlar içeren endüstri kelimesi sonrasında imalat ve üretime dönüşmüştür. Endüstri gibi kültür kelimesi de aynı dönemlerde değişiklikler yaşamıştır. Eski dünyada doğal yolla büyüme, insanın yetiştirilmesi anlamları taşıyan kültür anlam genişlemesine uğramış, çeşitli bakımlardan değerlendirilmeye başlanmıştır. Bunlardan biri de kültür endüstrisidir. Kültür ve endüstri kelimelerinin referans alanı çok geniş ve karmaşık olmakla beraber Adorno'nun kavramsallaştırmasıyla bugüne gelen somut yeni bir alana işaret etmektedir. Çok çeşitli alanları içine alan kültür endüstri içinde inançlar sahası, folklorik unsurlar, mitler, batıl inançlar, antik döneme ait panteist yaklaşımlar hatta kurumsal dinlerin bazı unsurları da yer almaktadır. Diğer yandan az emekle ve bir anlamda kontrolsüz üretilen sosyal medya içeriklerini eleştirel anlamda değerlendirmek ve bunların kültür endüstrisiyle bağlantısını kurmak iletişim literatürü açısından önemlidir. Bu bakımdan New Age inanış ve uygulamaları kapsamında yer alan astrolojinin yeni tüketici profiline uygunlaşarak metaılaşması araştırmanın amacı olmuştur. Yeni medyanın hızla geleneksel medyanın yerini aldığı son yıllarda Facebook, astroloji-New Age-okültizm adı altında kurulan gruplar üzerinden manevi yönelim, bireyselleşme, modernleşme iletişim ihtiyaçları bağlamında bir okuma yapılmaya çalışılması araştırmanın bir diğer önemli yönünü oluşturmaktadır. Çalışmanın teorik kısmında ortaya koyduğumuz gibi etkileşime olanak sağlayan yeni medya araçları, bir yandan bireysel bağlara zarar verirken bir yandan yeni toplumsallık biçimlerine imkân sağlamıştır. Bu bireyselleşmenin ve toplumsallaşmanın psikolojik, sosyolojik etkilerini ağ üzerinden tartışmak ve araştırmak mümkündür. Bu sebeple araştırma, Facebook'tan elde edilecek verilerin sosyal bilimcilere bir bakış açısı kazandırması bakımından önemlidir. Diğer yandan New Age inanış ve uygulamaları gibi hem olumlu hem de olumsuz birbiriyle çelişen iki durumu kendi içinde barındıran öğeleri kültür endüstrisi kuramı ile birlikte değerlendirmek, çelişkili yönlerini ortaya koymak bakımından önem taşımaktadır. Facebook ve New Age inanış ve uygulamaları arasındaki ilişkiye dair Türkiye'de yapılmış araştırmaların az sayıda olması bu çalışmayı önemli hale getirmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, sosyal medya konusunda yapılacak diğer çalışmalar için ipuçları sağlaması ve yeni veriler sunması bakımından bir değer taşıyabilir.

Modern devrin bireye sunduğu karmaşık tablo içinde, en çok tercih edilen ve kimlik- benlik sunumu için önemli bir gösteri aracı, sosyo-demografik yapıyı araştırabilecek bir mecra olan Facebook üzerinden bu arayışın ve iletişimin düzeylerini anlamak ve tanımlamak önemli hale gelmiştir. Facebook, astroloji gibi New Age inanış ve uygulamaların getirdiği kişisel deneyimleri, yaşam tarzlarını etkileşime sunmak için uygun bir zemindir. Facebook'un multi medya biçimselliği ile New Age uygulamalarının metinlere yüklediği çok anlamlılığı birbirini destekleyen unsurlar gibi görünmektedir. Facebook'un birden fazla metin biçimlerini bir arada tutan ortamı, metni görsel ve işitselle desteklemesi, okuru yazar haline getirmesi eski çağa ait inanışların modern çağa uyarlanmasında bir kanal olmuştur. Bugün Facebook'ta yer alan astroloji içerikli iletiler, dinî kültür endüstrilerinin bir kanalı, adını din diye koymadan kutsal deneyimin tüketildiği bir alan yaratmıştır. Bu deneyim alanı, antik resimler hayali bilgilerle tasarlanmıştır. Kültür endüstrileri tarafından tasarlanan bu gösteri alanın

yapılandırılması, gelenekteki astrolojik bilgi değil yeniden üretilmiş endüstriyel inanç görünümlü yapay bilgiler ve ritüellerdir.

Araştırma sonucunda Facebook'un antik bir inanışı kozmopolitleştirerek endüstriyel ölçekte tüketimine yol açan bir araca dönüştüğü ve üretim-tüketim dinamiklerine aracılık yaptığı tespitinde bulunmak mümkündür. Bireylerin bazen de küçük topluluklar aracılığıyla Facebook üzerinde spritüel bir ağ ve ezoterik bir süper market inşa edildiği yargısına varılabilir. Bu bağlamda araştırmanın betimsel analizinde kimliği tanımlamanın bir özeti olarak nitelendirebileceğimiz isimlendirme üzerinden önemli bulgular edinilmiştir. Facebook'ta yer alan ve gerçekte hukuki statüsünü bilmediğimiz ancak kendini kurum olarak tanıtan danışmanlık sayfaları veya gruplar, bizatihi hesap isimleri ile hatırı sayılır bir kitle elde etmektedirler. İsimlerin pek çoğunun gerçek anlamlarından ziyade antik ve sembolik çağrışımları dikkate alınarak belirlendiği söylenebilir. Bu boyutuyla, incelenen 542 iletinin hesap sahipleri, kültür endüstrilerinin temel özelliklerini göstermektedir. Araştırma evrenini oluşturan 542 iletinin yüzde 56,6'sı kişisel bilgilerindeki meslek durumuna astrolog, eğitim durumuna ise sanal ya da yaygın bir astroloji eğitim merkezini yazmışlardır. Yüzde 36,7'si ise astrolojik içerikleri bir kurum ismi altında üretmektedirler. İletilerin yüzde 12,8'inin profilinde ise astroloji sektörü ile doğrudan ilişki tespit edilememiştir. Bu yüzde 12,8'lik alanı kaplayan kullanıcıların sosyal bilimlere ilgi veya geleceğe dair meraklar gibi nedenlerle astrolojik paylaşım yaptıkları düşünülmektedir. Araştırmanın betimsel buguları ayrıca, bilginin Facebook aracılığıyla statüsünün değiştiği ve dünyayı yeni algılama, anlama biçimleri sunduğunun izlerini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Accart, X. (2006). Rene Guenon ve Geleneksel Okul. *Cogito Dergisi*. 46. s.218-232 İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Adorno, T.W. (2002). *The Stars Down to Earth And Other Essays on The İrrational in Culture*. Stephen Crook (Ed.). London and New York: Routledge Yayınları.

Adorno, T. W. (2009). *Minima Moralia*. İstanbul: Metis Yayınları.

Adorno, T. W., ve Horkheimer,M. (2014). *Aydınlanmanın Diyalektiği*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Akgül, M. (2017). Digitalleşme ve din. *Marife Turkish Journal of Religious Studies*, *17* (2),191-207.

Albasan, M., (2006). *Yeni Çağda İçsel Kıyamet Ve Değişim Zamanı*. İstanbul: New Age Yayınları.

Angelo, JR. (2006). *Encyclopedia of space and astronomy science*. New York: Facts On File Yayınları.

Apaydın, H. (2016). *Din Psikolojisi terimler sözlüğü*. Samsun: Bilimkent Yayınları.

Arroyo, S. (2000). *Astroloji, Psikoloji ve dört element. İstanbul:* İlhan Yayınevi.

Arslan, M. (2011). *Paranormalizm ve Din*. İstanbul: Bilsam Yayıncılık.

Arslantürk, Z. (1998). *Kutsal'ın dönüşü yeni toplum arayışları*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.

Asad, T. (2007). *Sekülerliğin biçimleri, Hristiyanlık, İslamiyet ve Modernlik*. İstanbul: Metis Yayınları.

Aslan, E., ve Tavşancıl, E. (2001). İçerik analiz ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon.

Aydın C.(2015)., *İnsanın Anlam Arayışı İle Yeni Çağ İnanışları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Samsun. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

Aydın C.(2008). *Dinsel Fundamentalizm İle Yeni Çağ İnançlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı.

Aydın, M. (2010). *Türkiye'ye Yönelik Batı Kökenli Dini Cereyanlar*. Konya: NKM Yayınları.

Barnard, A. (2016). *Simgesel Düşüncenin Doğuşu*,İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Bauman, Z. (2002). *Kuşatılmış Toplum*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Beck, U. (2011*). Risk Toplumu Başka Bir Modernliğe Doğru*, İstanbul: İthaki Yayınları.

Bernstein, J.M. (2011*). Kültür Endüstrisi - Kültür Yönetimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Best, S.; ve Kellner, D. (2016). *Postmodern Teori*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bloch, E. (2007). *Umut İlkesi 1. Cilt.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Bromley, D. G. (2007). *Teaching New Religious Movements*, New York: Oxford Üniversitesi Yayınları.

Braidotti, R. (2013). *İnsan Sonrası*, İstanbul: Kolektif Kitap.

Burckhardt, T. (1999). *Astroloji ve Simya*. İstanbul: Verka Yayınları.

Burkert, W. (1999). *İlkçağ Gizem Tapıları*. İstanbul: İmge Kitabevi.

Castells, M. (2013). *İletişimin Gücü*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Charles, H. Long, "Popular Religion",1987, http,//turkoloji.cu.edu.tr/HALKBİLİM/23.php (01.07.2008), s. 1.

Clarke P.,B. (2006). *Encyclopedia of New Religious Movements*, New York: Taylor and Francis Yayınları.

Davie, G. (2006). *Moder Avrupa'da Din.* İstanbul: Küre Yayınları.

Dawson, L. L., ve Hennebry, J.(2003).*New Religious Movements and the Future*. s.270., UK

Demir, F.O. (2011). *Mistik Pazarlama*, İstanbul: Mediacat Kitapları.

Dijk, V.J. (2018*). Ağ Toplumu*, İstanbul: Epsilon Yayınevi

Durkheim, E. (2019). *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*, İstanbul: Ataç Yayınları.

Dursun, O. ve Rigel, N. (2015). *Kültür Endüstrisinin Sahte Rasyonelitesi, Yıldız Falları ,* Global Media Journal TR Edition.

Dürüşken, Ç., Çoraklı, E. (2017). Antik Çağ'da Hermenia, *Cogito Dergisi Sayı* 89 s.59-77) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Düztepe T. (2005)., *Popüler Kültür Ürünü Olarak Gazetelerin Astroloji Köşelerinin Değerlendirilmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Eliade M., (2017-A). *Okültizm, Büyücülük ve Kültürel Modalar*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

Featherstone, M. (2013). *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Fiske, J. (2010). *Mitler ve Mitleri Yapanlar*. Çev., Şebnem Duran. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.

Flanagan, K. (2017). *Teolojideki Sosyoloji*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Frankl, V. E. (2019). *İnsanın Anlam Arayışı*, İstanbul: Okuyan Us Yayınları

Giddens, A., (2014). *Modernite ve Bireysel Kimlik*. İstanbul: Say Yayınları.

Guenon R., (2011). *Doğu Düşüncesi*, İstanbul: İz Yayıncılık.

Güngör, E. (2018). *İslâm Tasavvufunun Meseleleri*, İstanbul: Yer-su Yayınevi.

Güngör, H (2020). *Türk Din Etnolojisi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Hanegraaff, Wouter J. (2000). New Age Religion and Secularization, NVMEN., 47(3), 288-312..

Hazal D. (2019). Modern Toplumda Batıl İnançlar Ve New Age Akımı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

Hepp A. (2014). *Medyatikleşen Kültürler*, İstanbul: Dipnot Yayınları.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kepel, G. (1992). *Tanrının İntikamı Din Dünyayı Yeniden Fethediyor*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kızılgeçit, M. (2018). *Yeni Dini Hareketlerin Psikolojisi*. İstanbul: Marmara Akademi Yayınları.

Kirman, M.A., (2003). Yeni Dinî Hareketleri Tanımlama Problemi ve Tipolojik Yaklaşımlar. Din Bilimleri Akademik Araşırma Dergisi, Cilt.Iıı, Ss.27-43.

Köse, A. (2014-A*). Kutsalın Dönüşü*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Köse, A. (2014-B*). Milenyum Tarikatları Batı'da Yeni Dini Akımlar*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Köse, A. ve Ayten, A. (2009). *Bâtıl İnanç Ve Davranışlar Üzerine Psikososyolojik Bir Analiz,* Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 9(3), 45 -70.

Kulak, Ö. (2017). Theodor Adorno-Kültür Endüstrisinin Kıskacında Kültür. İstanbul: İthaki Yayınları.

Kurt, A. (2017). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: Sentez Yayınları.

Leger, D.H., (2004). Sekülerleşme, Gelenek ve Dindarlığın Yeni Şekilleri. Çev. Halil Aydınalp. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 26 (2004/1). 45-58

Lievrouw, L.A. (2016). *Alternatif ve Aktivist Yeni Medya*. İstanbul: Kafka.

Long, C.H. (13.06.2020) Popüler Din Mustafa Arslan (çev.) http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/23.php adresinden alındı.

Lyotard, J-F. (2019). *Postmodern Durum*. Ankara: Bilgesu Yayınları.

Luckmann, T. (2016). *Görünmeyen Din Modern Toplumlarda Din Problemi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Macdonald, H. (2020). *Hangi Doğru*. İstanbul: Domingo.

Manovich L., (2014). HTML'den Borges'e Yeni Medya‖, HTML'den Borges'e Yeni Medya, Yeni Medya'ya Eleştirel Yaklaşımlar, Ed.Mukadder Çakır, İstanbul: Doğu Kitabevi.

Marshall P. (2005) *Dünya Astrolojisi*. İstanbul: Dharma Yayınları.

Mirza, G. A.(2014) *Yeni Dinselleşme Eğilimleri ve Maneviyat Arayışları* (Doktora Tezi). Ankara. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antropoloji Anabilim Dalı.

Nasr, S. H. (2006). *İslam ve Bilim*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Ong, W.J. (2013). *Sözlü ve Yazılı Kültür Sözün Teknolojileşmesi*. İstanbul: Metis Yayınları.

Ornstein, E.R.,(2001). *Yeni Bir Psikoloji*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Otto, R. (2014). *Kutsal'a Dair*. İstanbul: Altıkırkbeş Yayınları.

Özkan, A. R. (2006). *Kıyamet Tarikatları*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Polkinghorne, D. E. (1991)."Qualitative procedures for counseling research". In C. E. Watkins, Jr. & L. J. Schneider, *Research in counseling* (p. 163–204). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Possamai, A.(2000); "A Profile of New Agers, Social and Spiritüel Aspects", *Journal of Sociology*, 36/3, 2000, ss. 364–377.

Ritzer, G. (2019). *Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Sancar, F., Turan, S. (2014). *Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla*, İstanbul: Açılım Kitap.

Scognamillo, G., (1999). *Astroloji ve Yıldızbilimi*. İstanbul: Karizma Yayıncılık.

Sevgi, A. (2012). *Yeni Dini Akımların Temel Görüsleri ve İslam.* Van:, Madve Yayınları.

Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve Kültür.* İstanbul: Metis Yayınları.

Stace, W.T. (2004). *Mistisizm ve Felsefe*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Stevenson, N. (2008) *Medya Kültürleri Soysal Teori ve Kitle İletişimi*. Ankara: Ütopya Yayınları

Sutherland, S., Clake, P., (1998). *The Study of Religion.* Londra: British Library Cataloguing in Publication Data.

Teisseier, E.(1994). *Kahinlerin Kahini 21. Yüzyılda Astroloji*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Touraine, A. (2017) *Toplumların Sonu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Turner, B., (2017) *Din ve Modern Toplum*, Bursa: Sentez Yayınları.

Uluç, Ö (2013). *Yeni Dini Hareketler. İstanbul*: Yarın Yayıncılık.

Uysal E. (2015), *20. Yüzyıl New Age Akımı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

Varlık S. (2019). *Türkiye'de Din Dışı Spiritüel Akımlar Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

Weisskopf, W, A.(1996*). Yabancılaşma ve İktisat*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.

Wilber, K, (1995). *Transandantal Sosyoloji*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Williams, R. (2017) *Kültür ve Toplum 1780-1950*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yetkin B. (2016). Yıldızların Altında İktidar Savaşı, Hegemonyanın ve Kimliğin İnşası, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, sayı 25, 35-60.

Yitik, A. (1996). *Hint Kökenli Dinlerde Karma İnancının Tenâsüh İnancıyla İlişkisi*. İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Zeldin, T. (1998). *İnsanlığın Mahrem Tarihi.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE DKAB DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (RİZE İLİ ÖRNEĞİ)

Uzm. Güllü Manolya BAYRAKTAR

MEB, Rize Merkez Vakıflar İlkokulu, gmanolyabayraktar@gmail.com

ÖZ

Araştırmanın konusu, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları olmakla birlikte; bu konu ahlak, tutum, dini tutum ve ahlak eğitimi bağlamında da incelenmiştir. Bu araştırmada, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin; - Ahlaki olgunluk düzeylerini ve DKAB dersine yönelik tutumlarını, DKAB dersi ile ilgili çeşitli değişkenler açısından incelemek, - lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını analiz etmek ve bu ilişkinin kapsamını ve yönünü yorumlamak, - DKAB dersinin ahlaki olgunluk düzeyini yordama gücünü tespit etmek, - Yapılan tüm analizlerin sonucunu psikoloji, din psikolojisi ve din eğitimi alanları çerçevesinde değerlendirmektir. Araştırmada, ilişkisel araştırma modeline ve tarama modeline başvurulmuştur. Araştırma, Rize il merkezinde faaliyet gösteren liselerden seçkisiz atama yöntemiyle seçilen 768 lise öğrencisine uygulanmıştır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi kullanılmıştır. Araştırma, Rize il Merkezinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı lisede öğrenim görmekte olan 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ve "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, Welch F testi, Scheffe Testi ve Tamhane T2 testleri uygulanmış, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma örnekleminden toplanan veriler, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri; DKAB ders kitaplarını beğenme durumu, DKAB ders öğretmenini sevme durumu, DKAB ders işleyişini beğenme durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer taraftan DKAB dersine yönelik tutumlar ise; DKAB ders kitaplarını beğenme durumuna, DKAB ders öğretmenini sevme durumuna, DKAB ders işleyişini beğenme durumuna göre önemli ölçüde anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersi tutum düzeyleri arasında orta düzeyde (.365) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. DKAB dersine yönelik tutumun ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Ahlaki olgunluk, Tutum, DKAB dersi tutum.

INVESTİGATİON OF THE RELATİONSHİP BETWEEN STUDENTS' MORAL MATURİTY LEVELS AND THEİR ATTİTUDES TOWARDS THE RELİGİOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE (RCMK) COURSE (RİZE PROVİNCE SAMPLE)

Lecturer Güllü Manolya BAYRAKTAR

MEB, Rize Merkez Vakıflar İlkokulu, gmanolyabayraktar@gmail.com

ABSTRACT

The scope of this study is the moral maturity levels of high school students and their attitudes towards the Religious Culture and Moral Knowledge course; moreover, this topic has been examined in the context of morals, attitude, religious attitude and moral education. In this study, it was aimed to examine the relationship between the moral maturity levels of high school students and their attitudes towards the Religious Culture and Moral Knowledge Course. In this context, the aim of this study was; •to examine the moral maturity levels of high school students and their attitudes towards the RCMK course in terms of various variables regarding RCMK course, •to analyze whether there is a significant relationship between moral maturity levels of high school students and their attitudes towards the RCMK course and interpret the extent and the direction of this relationship. •to determine the predictive power of the RCMK course on the moral maturity level, •to evaluate the results of all analyses within the scope of psychology, psychology of religion and religious education.In the research, the correlational research model and survey research model were adopted. 768 high school students, selected by random assignment method from high schools in Rize city center, participated in this research. While determining the sample, one of the purposeful sampling methods, maximum variation sampling was used. The research involves 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying in six high schools affiliated to the Ministry of National Education in Rize Province Center in 2017-2018 academic year. In the study, "Demographic Information Form", "The Scale of Moral Maturity" and "Religious Culture and Moral Knowledge Course Attitude Scale" were used as data collection tools. In the study, one-way analysis of variance (ANOVA), Welch F test, Scheffe test and Tamhane's T2 test were applied, Pearson product-moment correlation coefficient was calculated, and simple linear regression analysis was performed. The data collected from the research sample were analyzed with the SPSS software.According to the findings obtained from the research, the moral maturity levels of the students differed significantly according to the status of liking the RCMK textbooks, the status of liking the RCMK course teacher and the status of liking the RCMK course teaching process. On the other hand, the attitudes towards the RCMK course differed significantly according to the status of liking the RCMK textbooks, the status of liking the RCMK course teacher and the status of liking the RCMK course teaching process. There was a moderate (.365), positive and significant relationship between the moral maturity levels of the students and their attitude levels towards the RCMK course. It was concluded that the attitude towards the RCMK course is a significant predictor of moral maturity.

Keywords: Morals, Moral Maturity, Attitude, Attitude towards RCMK course.

GİRİŞ

Ahlak, insani varoluşun tüm alanlarını ilgilendirdiği için pek çok açıdan incelenmeye değer bir konudur. Bu sebeple din, felsefe, sosyoloji, psikoloji, politika gibi birçok alanda çalışılan bir konu olmaya devam etmektedir. Eğitim ise, insanın değişim ve dönüşüm sürecidir. Eğitim, öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önüne alınarak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı bir şekilde gelişimlerine destek olmayı amaçlamaktadır. DKAB dersi de, öğrencilerin ahlakını, ahlaki değerlerini, ahlak eğitimini, değerler eğitimini ve vatandaşlık eğitimini de içeren bir derstir.

Din ve ahlak arasındaki ilişkiden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın konusu, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları olmakla birlikte; bu konu ahlak, tutum, dini tutum ve ahlak eğitimi bağlamında da incelenmiştir. Bu araştırmada, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı lise öğrencilerinin;

- Ahlaki olgunluk düzeylerini ve DKAB dersine yönelik tutumlarını, DKAB dersi ile ilgili çeşitli değişkenler açısından incelemek,
- Ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin ne düzeyde ve hangi yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu analiz etmek ve yorumlamak,
- DKAB dersinin ahlaki olgunluk düzeyini yordama gücünü tespit etmek,
- Yapılan tüm analizlerin sonucunu psikoloji, din psikolojisi, din eğitimi alanları çerçevesinde değerlendirmektir.

Bu araştırmada, Rize İl merkezinde öğrenimlerine devam eden lise öğrencilerinin Din Kültürü ile Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenerek "Rize'de öğrenim gören lise öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?'' temel problemine cevap aranmıştır.

Bu araştırmada, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

1. DKAB ders kitaplarını beğenip-beğenmeme algılarına göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. DKAB ders kitaplarını beğenip-beğenmeme algılarına göre lise öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
3. DKAB ders öğretmenini sevip-sevmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. DKAB ders öğretmenini sevip-sevmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
5. DKAB ders öğretmeninin ders işleyişini beğenip-beğenmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. DKAB ders öğretmeninin ders işleyişini beğenip-beğenmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
7. DKAB dersine yönelik tutum ve ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. DKAB dersine yönelik tutumun ahlaki olgunluk düzeyi üzerinde yordama gücü var mıdır?

TANIMLAR

AHLAK

Ahlak, "İnsanın toplum içindeki her türlü davranışını ve diğer bireylerle ilişkilerini düzenlemek maksadıyla konulan ilkelerin, kuralların tamamıdır" şeklinde tanımlamıştır. "İnsanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya konan iradeli davranışlar ve bunlarla ilgilenen bilim dalı" olarak ifade etmiştir (KIZILGEÇİT, 2017: 174).

AHLAKİ OLGUNLUK

Ahlaki olgunluk, ahlaki değerleri içselleştirmeyi, ahlaki değerlerin vicdanda kökleşmesini ve zihinlerde değerlere aykırı davranmayı düşünmeye bile fırsat vermeyen mükemmel bir karakter özelliğidir. Kişinin, vicdanının sesine her daim kulak vermesidir. Tek başına olduğu zamanlarda bile bu sağduyuyu göstermesidir. Birey bu özelliğe sahip ise, ahlak dışı davranışları, fıtrata aykırı olarak görür ve bu durumu onurunu kaybetme tehdidi olarak hisseder. Ahlaki olarak olgunluk için, ahlaki değerleri duygu, düşünce ve yargı olarak benimsemek yeterli değildir. Aynı zamanda birey ahlaki değerleri, tutum ve davranışlarına yansıtması ve bu bilinci her daim taşıması gereklidir (Aydın ve Kaya, 2011: 18; Fukuyama, 1998: 59; Şengün, 2008: 37).

TUTUM

Peker tutum kavramını, "Kişinin herhangi bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde belirleme tarzı" olarak tanımlamıştır (2017: 146). Terim olarak tutum, "Organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimidir" (Cüceloğlu, 2007: 521).

DİNİ TUTUM

Dini tutum, "bir kişinin lehte veya aleyhte, dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzıdır" şeklinde tanımlamıştır (Uysal, 1996: 30).

DKAB DERSİ BAĞLAMINDA DİN VE AHLAK EĞİTİMİ

Din eğitimi tarihin her döneminde ve her toplumunda bir ihtiyaç olarak görülmüştür (Kaya, 2001: 43). Aynı şekilde ahlak eğitimi de "sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimdir.'' (Aydın, 2013: 24).

Din ve ahlak öğretiminin amaçları arasında bilişsel davranışlar yanında duyuşsal davranışlar da vardır. Bilişsel davranışlar öğrenmiş olduğumuz bilgiler, duyuşsal davranışlar ise bireylerin duygularından oluşan duygusal davranışlarla yani tutumlarla ilgilidir (Bacanlı, 2006: 07). "Din ve ahlak eğitiminde, ahlaki davranışları benimsemek ve dine karşı olumlu tutum içinde olmak, dini ve ahlaki bilgilere sahip olmak kadar önemlidir" (Kaya, 2001: 44).
Din Kültürü ve ahlak bilgisi dersi duyuşsal hedeflere sahip olan bir derstir. Din Kültürü ve ahlak Bilgisi dersinin genel amacı, "Temel eğitim ve ortaöğretimde, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda öğrencilere İslam Dini ve Ahlak Bilgisi ile ilgili yeterli bilgi kazandırmak, bireylerin dini ve ahlaki yönden gelişimlerini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir." (Bilgin ve Selçuk, 2000: 65).

DKAB DERSİ BAĞLAMINDA TUTUM

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamında tutum kavramını değerlendirilecek olursa; "bu derse karşı öğrencinin tutumu henüz gelişmemişse tutumu "nötr", bu dersi beğenmiyor ve reddediyorsa tutumu "olumsuz" ve ya bu dersi seviyorsa tutumlu "olumlu" dur.'' denilebilir. Olumlu tutuma sahip olan öğrenci dersinde başarılı olur. Dersin konularına ilgi ve merak duyar. Bu sebeple dine karşı tutum ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumu arasında yakın bir ilişki vardır. Yine aynı şekilde dersin öğretmenine yönelik olan tutumu da çok önemlidir. (Kaya, 2001: 45).
Günlük hayatımızda olay ve olgulara karşı olan tutumlarımız davranışlarımıza yön verir. Birey, sevilen ya da hoşlanılan, cazip gelen şeyleri yapmaktan hoşnut olur. İstekle yapıldığı için uygulama noktasında da daha başarılı olunur. Belli bir zaman sonra içselleştirilerek, şahsiyetin bir parçası haline getirilir.
Tüm derslerde olduğu gibi öğrenciler için öğretmen dersi sevmede önemli bir faktördür. Ders ile öğretmen arasında kurulan bu bağ öğrencilerin daha sonraki yıllarda da o derse karşı tutumuna etki edecektir. DKAB dersi ile İslam dinini öğrenen öğrenci doğal olarak DKAB dersi öğretmeni ve DKAB dersi ile kurduğu bağı dini tutumuna da yansıtacaktır. DKAB dersi için DKAB öğretmenlerine daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarına etki edebileceğini düşünülen DKAB dersi öğretmenini sevme-sevmeme durumu, DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme-beğenmeme durumu ve DKAB dersi kitaplarını beğenme-beğenmeme durumu gibi çeşitli değişkenlere yer verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırıldığından ilişkisel araştırma modeline başvurulmuştur. Araştırma aynı zamanda ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığından tarama modeline başvurmaktadır.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Rize ili merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 10290 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma maliyet ve zamanın kısıtlı olması nedeniyle evren yerine evreni temsil edecek bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 768 ortaöğretim öğrencisinden veri toplanmıştır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini sevme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini beğenme ve kendilerini dindar görme durumlarına ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları, Öğretmenleri, Ders İşleyişine İlişkin Görüşleri

		Frekans	Yüzde
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?	Hayır	105	13.7
	Kısmen	351	45.7
	Evet	312	40.6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninizi sever misiniz?	Hayır	53	6.9
	Kısmen	162	21.1
	Evet	553	72.0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?	Hayır	94	12.2
	Kısmen	249	32.4
	Evet	425	55.3

Tablo 1 incelendiğinde örneklemde yer alan öğrencilerin "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?" sorusuna öğrencilerin %13.7'si (n=105) hayır, %45.7'si (n=351) kısmen cevabını verirken %40.6'sı (n=312) evet cevabını vermiştir. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninizi sever misiniz?" sorusuna öğrencilerin %6.9'u (n=53) hayır, %21.1'i (n=162) kısmen, %72'si (n=553) evet cevabını vermiştir. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?" sorusuna öğrencilerin %12.2'si (n=94) hayır, %32.4'ü (n=249) kısmen, %55.3'ü (n=425) evet cevabını vermiştir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ve "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri, ders işleyişi ve kitapları ile ilgili düşüncelerini edinmek üzere hazırlanmıştır. Belirtilen özelliklerin ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği

"Ahlaki Olgunluk Ölçeği" Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın incelenerek ahlaki olgunluğun göstergesi olan 223 madde yazılarak madde havuzu meydana getirilmiştir. Ölçek puanlarının geçerliğine yönelik olarak yapı geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve kapsam geçerliği

kanıtları elde edilmiştir. Bunun yanı sıra madde geçerliğine yönelik olarak madde ölçek korelasyonları incelenmiştir. Uzman görüşü alınarak ölçek verilerinin kapsam geçerliği kanıtları elde edilmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesinde çalışan alan uzmanı 25 öğretim elemanının görüşü sonucunda madde geçerliği düşük 138 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 85 madde üzerinde ise gerekli değişiklikler yapılarak ön uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup "hayır, hiçbir zaman" (1), "çok nadir" (2), "ara sıra" (3), "çoğu zaman" (4), "evet, her zaman" (5) şeklinde derecelendirilmektedir. 830 öğrenciden oluşan bir örnekleme ölçek uygulanmış ve yapı geçerliği kanıtı elde etmek üzere faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör yükü .30'un altında olan 19 madde faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmıştır. Nihai formu 66 maddeden oluşan ölçek tek boyutlu olup ahlaki olgunluğa ilişkin varyansın %20.74'ünü açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .30 ile .63 aralığında değişmektedir. Madde ölçek korelasyon katsayılarının ise .34 ile .60 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliğe yönelik olarak "Ahlaki Olgunluk Ölçeği"nin "Değerlerin Belirlenmesi Testi" ile ilişkisi incelenmiştir. 104 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda ahlaki olgunluk ile değerlerin belirlenmesi testinin gelenek ötesi düzey puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmış olup korelasyon katsayısı .21 bulunmuştur.

Ahlaki olgunluk ölçek verilerine ilişkin güvenirlik kanıtı elde etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış, test-tekrar test ve eşdeğer yarılar güvenirlik belirleme yöntemleri uygulanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi 54 ortaöğretim öğrencisine ölçeğin 10 gün ara ile iki kez uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Eşdeğer yarılar yöntemi sonucunda ise güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanarak ölçek verilerine ilişkin güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Sonuçta Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .931 olduğu bulunmuştur. Kline'a göre (2011) Cronbach Alfa katsayısının .90 üzerinde olması güvenirliğin mükemmel olduğunu göstermektedir.

"Ahlaki Olgunluk Ölçeği"nde yer alan 14 madde (4, 7, 15, 16, 17, 18, 29, 33, 37, 38, 45, 62, 65, 66) olumsuz olduğundan puanlanırken ters çevrilmesi gerekmektedir. Ahlaki olgunluk ölçeğinden yüksek puan almak ahlaki olgunluk gösterme düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği" Kaya (2001) tarafından geliştirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunu ölçmek amacıyla öncelikle diğer dersler için geliştirilen tutum ölçekleri incelenmiştir. İnceleme sonrası tutumu ölçebilecek 64 madde yazılmıştır. Ardından ölçme ve değerlendirme dersi almış 106 Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi üçüncü sınıf öğrencisine maddelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumu ölçüp ölçmediği sorulmuştur. Bu aşamada "iyi ölçer", "kısmen ölçer", "ölçemez" ve "kararsızım" şeklinde bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunu iyi ölçtüğü sonucuna ulaşılan 45 madde belirlenmiştir. 45 maddelik taslak ölçek 944 İlköğretim ve Ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup "kesinlikle katılmıyorum" (1), "katılmıyorum" (2), "kararsızım" (3), "katılıyorum" (4), "kesinlikle katılıyorum" (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek verilerinin geçerlik kanıtı yapı geçerliği aracılığıyla elde edilmiştir. Yapı geçerliğine yönelik olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonrası ölçeğin tek faktörlü olduğu, 20 maddeden oluştuğu ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumuna ilişkin varyansın

%42.86'sını açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .76 aralığında değiştiği bulunmuştur. Madde geçerliğine yönelik olarak madde ölçek korelasyonları incelenmiştir. Madde ölçek korelasyon katsayılarının .52-.76 aralığında değiştiği bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ölçek verilerine ilişkin güvenirlik kanıtı elde etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve eşdeğer yarılar güvenirlik belirleme yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Eşdeğer yarılar yöntemi sonucunda ise güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanarak ölçek verilerine ilişkin güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Sonuçta Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .954 olduğu bulunmuştur. Kline'a göre (2011) Cronbach Alfa katsayısının .90 üzerinde olması güvenirliğin mükemmel olduğunu göstermektedir.

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tutum Ölçeği"nde yer alan 9 madde (4, 5, 6, 11, 12, 13, 16, 18, 20) olumsuz olduğundan puanlanırken ters çevrilmesi gerekmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğinden yüksek puan almak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumun olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veriler sosyal bilimler için bir istatistik paket programı (SPSS) aracılığıyla çözümlenmiştir. Her ölçekteki olumsuz maddeler dönüştürülerek toplam puanlar hesaplanmış ardından toplam puanların ortalaması alınmıştır. Örneklemde bulunan ortaöğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenini sevme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ölçeklerinin güvenirliğine yönelik Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ortalamaları üzerinden ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu hakkında yorum yapılmıştır. Değerlendirmeler yapılırken ortalamaların düştüğü aralıklar göz önüne alınmıştır. Buna göre 1 ile 1.79 aralığındaki ortalamalar tamamen katılmıyorum (hayır, hiçbir zaman), 1.80 ile 2.59 aralığındaki ortalamalar katılmıyorum (çok nadir), 2.60 ile 3.39 aralığındaki ortalamalar biraz katılıyorum (ara sıra), 3.40 ile 4.19 aralığındaki ortalamalar katılıyorum (çoğu zaman) ve 4.20 ile 5.00 aralığındaki ortalamalar tamamen katılıyorum (evet, her zaman) aralığı ile örtüşmektedir.

ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK VE DKAB DERSİ TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Ortaöğretim Kurumundaki Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler İncelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de Gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ortalamalari

	N	$\bar{X}$	s.s	Minimum	Maksimum
Ahlaki Olgunluk	768	3.94	.44	2.27	4.92

Tablo 2 İncelendiğinde Örneklemde Bulunan Öğrencilerin Ahlaki Olgunluklarına İlişkin Görüş Ortalamalarının 3.94, Standart Sapmasının .44 Olduğu Görülmektedir. Buna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunluğa İlişkin Görüşlerinin Çoğu Zaman Aralığı İle Örtüştüğü Belirtilebilir. Dolayısıyla Öğrencilerin Çoğunlukla Ahlaki Olgunluk Gösterdiklerini Belirtilebilir. Minimum Puan Ortalamasının 1, Maksimum Puan Ortalamasının 5 Olduğu Ölçekten Öğrenciler En Az 2.27 Puan, En Fazla İse 4.92 Puan Almıştır.

Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	s.s	Minimum	Maksimum
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	768	3.53	.86	1.00	5.00

Tablo 3 incelendiğinde örneklemde bulunan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ortalamalarının 3.53, standart sapmasının .86 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının olumlu olduğu belirtilebilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğrenciler en az 1 puan, en fazla ise 5 puan almıştır.

DKAB DERSİ İLE İLGİLİ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Welch F Testi

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı Beğenme	N	$\bar{X}$	Welsh	sd_1	sd_2	P
Ahlaki Olgunluk	Hayır	105	3.758	19.802	2	284.673	.000*
	Kısmen	351	3.892				
	Evet	312	4.045				

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh F(2, 284.673)=19.802, p<.05] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane's T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın "DKAB ders kitaplarını beğenir misiniz?" sorusuna hayır cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden (p=.021<.05),

hayır cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) ve kısmen cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) kaynaklandığı belirlenmiştir. "DKAB ders kitaplarını beğenir misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}$=4.045), kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}$=3.892) ve hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}$=3.758) yüksektir. Ayrıca "DKAB ders kitaplarını beğenir misiniz?" sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}$=3.892), hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}$=3.758) yüksektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları

Tablo 5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı Beğenme	N	$\bar{X}$	Welsh	sd_1	sd_2	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Tutumları	Hayır	105	2.495	166.546	2	275.163	.000*
	Kısmen	351	3.413				
	Evet	312	4.012				

*p<.05

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarına göre DKAB dersi tutumlarının değişimi Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin DKAB dersi tutumlarının DKAB ders kitaplarını beğenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh F(2, 275.163)=166.546, p<.05] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane's T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın "DKAB ders kitaplarını beğenir misiniz?" sorusuna hayır cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05), hayır cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) ve kısmen cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) kaynaklandığı belirlenmiştir. "DKAB ders kitaplarını beğenir misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumları ($\bar{X}$=4.012), kısmen cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=3.413) ve hayır cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=2.495) yüksektir. Ayrıca "DKAB ders kitaplarını beğenir misiniz?" sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumları ($\bar{X}$=3.413), hayır cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=2.495) yüksektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumlarına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi ilişkisiz örneklemler için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'de gösterilmektedir.

Tablo 6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	6.195	2	3.097	16.888	.000*
	Gruplariçi	140.302	765	.183		
	Toplam	146.497	767			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının DKAB dersi öğretmenlerini sevme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2-765)}$=16.888, p<.05] görülmektedir. Buna göre ahlaki olgunluk ortalaması en düşükten en yükseğe şu şekildedir: "DKAB dersi öğretmenlerini sever misiniz?" sorusuna hayır cevabı verenler ($\bar{X}$=3.705), kısmen cevabı verenler ($\bar{X}$=3.830) ve evet cevabı verenler ($\bar{X}$=3.989). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=.04) düşük düzeyde fakat orta düzeye yakın bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin ahlaki olgunluklarındaki gruplar arasındaki farklılığın "DKAB dersi öğretmenlerini sever misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) ve evet cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) kaynaklandığı bulunmuştur. "DKAB dersi öğretmenlerini sever misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}$=3.989), kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}$=3.830) ve hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}$=3.705) yüksektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi ilişkisiz örneklemler için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo7 'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumuna Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum	Gruplararası	85.507	2	42.754	68.566	.000*
	Gruplariçi	477.010	765	.624		
	Toplam	562.517	767			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin DKAB dersi tutumlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2-765)}$=68.566, p<.05] görülmektedir. Buna göre DKAB dersi tutumları en düşükten en yükseğe şu şekildedir: "DKAB dersi öğretmenlerini sever misiniz?" sorusuna hayır cevabı verenler ($\bar{X}$=2.610), kısmen cevabı verenler ($\bar{X}$=3.178) ve evet cevabı verenler ($\bar{X}$=3.723). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=.15) yüksek düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin DKAB dersi tutumlarında gruplar arasındaki farklılığın "DKAB dersi öğretmenlerini sever misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05), evet cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05), kısmen cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) kaynaklandığı bulunmuştur. "DKAB dersi öğretmenlerini sever misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumları ($\bar{X}$=3.723), kısmen cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=3.718) ve hayır cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=2.610) yüksektir. Ayrıca "DKABdersi öğretmenlerini sever misiniz?" sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumları ($\bar{X}$=3.718), hayır cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=2.610) yüksektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi ilişkisiz örneklemler için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	2.446	2	1.223	6.494	.002*
	Gruplariçi	144.051	765	.188		
	Toplam	146.497	767			

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2\text{-}765)}$=6.494, p<.05] görülmektedir. Buna göre ahlaki olgunluk ortalaması en düşükten en yükseğe şu şekildedir: "DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?" sorusuna hayır cevabı verenler ($\bar{X}$=3.831), kısmen cevabı verenler ($\bar{X}$=3.894) ve evet cevabı verenler ($\bar{X}$=3.984). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=.02) düşük düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin ahlaki olgunluklarındaki gruplar arasındaki farklılığın "DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden (p=.009<.05) ve evet cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden (p=.034<.05) kaynaklandığı bulunmuştur. "DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}$=3.984), kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}$=3.894) ve hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}$=3.831) yüksektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları

Tablo 9. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme	N	$\bar{X}$	Welsh	sd_1	sd_2	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Tutumları	Hayır	94	2.589	99.482	2	236.282	.000*
	Kısmen	249	3.344				
	Evet	425	3.849				

*p<.05

Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre DKAB dersi tutumlarının değişimi Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin DKAB dersi tutumlarının DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh F(2, 236.282)=99.482, p<.05] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane's T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın "DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz" sorusuna hayır cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05), hayır cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) ve kısmen cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) kaynaklandığı belirlenmiştir. "DKAB öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?" sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumları ($\bar{X}$=3.849), kısmen cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=3.344) ve hayır cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumlarından ($\bar{X}$=2.589) yüksektir. Ayrıca "DKAB dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?" sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin DKAB dersi tutumları ($\bar{X}$=3.344), hayır cevabı veren öğrencilerin DKAB tutumlarından ($\bar{X}$=2.589) yüksektir.

AHLAKİ OLGUNLUK İLE DKAB DERSİ TUTUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin ahlaki olgunluk ölçeği ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 9'de özetlenmektedir.

Tablo 10. Ahlaki Olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu Arasindaki İlişki

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu
Ahlaki Olgunluk	.365*

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [r=.365, n=768, p=.00<.05]. Buna göre değişkenlerden birisi arttıkça diğerinin de artacağı, değişkenlerden birisi azaldıkça diğerinin de azalacağı belirtilebilir.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarının Ahlaki Olgunluğu Yordama Durumu

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının ahlaki olgunluklarını yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 11. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumunun Ahlaki Olgunluğu Yordama Durumuna Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	ß	t	P
Sabit	3.278	.062		52.559	.000*
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	.186	.017	.365	10.847	.000*
R=.365 R^2=.133 Düzeltilmiş R^2=.132 (F=117.648, p=.000)					

*p<.05

Tablo 11'da regresyon analizi sonuçları incelendiğinde DKAB dersi tutumunun ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=.365, R^2=.133, $F_{(1-766)}$=117.648, p<.05). Buna göre DKABi dersi tutumunun ahlaki olgunluktaki değişimin %13'ünü açıkladığı belirtilebilir. DKAB dersi tutumuna ilişkin standartlaştırılmamış regresyon katsayısına (B=.186) yönelik anlamlılık testi de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunun ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (t=10.847, p<.05).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde altı farklı lise türünde okumakta olan 768 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma da belirlenen 3 bağımsız değişkenin; DKAB dersi ders kitaplarını beğenme durumu, DKAB dersi öğretmenini sevme durumu ve DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme durumunun ahlaki olgunluk düzeyine ve DKAB dersine yönelik tutumuna etki eden bir faktör olup olmadığı alan araştırması ile incelenmiştir. Ayrıca AOD ile DDYT arasındaki ilişkisi ve DKAB dersinin AOD' ni yordama gücü de incelenmiştir. Yapılan alan araştırması ile elde edilen verilere dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin AOÖ ve DDYTÖ' ne vermiş oldukları yanıtlara ait betimleyici istatistiklere bakıldığında; öğrencilerin AOD' den elde ettikleri puanların en az 2.27 puan, en fazla ise 4.92 olduğu görülmektedir. DDYTÖ' den alınan puanlar ise, en az 1 puan, en fazla ise 5 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunlukla ahlaki olgunluk gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

1. Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarını beğenme durumuna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

2. Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarını beğenme durumuna göre, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

3. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumuna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme*

düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

4. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumuna göre, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

5. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumuna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

6. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumuna göre, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmaktadır.

7. Öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları arasındaki ilişki anlamlı bir düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *DKAB dersine yönelik olumlu tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmaktadır.

8. Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarının ahlaki olgunluğu anlamlı bir düzeyde yordayıcısıdır. Bu durumda, *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları ahlaki olgunlukları anlamlı bir düzeyde yordama gücü vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenler ders işleyişinde öğrencileri için daha işlevsel yöntemlere başvurmalıdırlar. Dersi sevme, dersin öğretmenini sevme ve ders işleyişini beğenme bu üç değişken birbiriyle ilişkili ve öğrencinin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü hem ahlaki olgunluk düzeyinin hem de DKAB dersine yönelik tutumun üç değişkenle ilişkisi pozitif yönde farklılaşmıştır. Bu durumda öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarında ve ahlaki olgunluklarında öğretmen unsurunun çok önemli olduğunu vurgulayabiliriz. Küçük yaşlardan itibaren gerek okullarda DKAB öğretmenleri gerekse de yaz tatillerinde cami ve kuran kursu öğreticileri ile kurulan iletişim bağı ömür boyu bireyin dini yaşantısına etki etmektedir. Eğer bu iletişim sağlıklı kurulamazsa öğrenci bir sonraki yıllarda DKAB dersine, camiye, kuran kursuna karşı önyargılı olumsuz bir tutum sergileyebilir. Zihinlere olumlu kalıcı izler bırakmak bireyin dine karşı daha sıcak bir tavır göstermesini sağlar. Bu sebeple bu üç değişkenin bulgusu araştırmada yer almıştır. Nitekim Albayrak araştırmasında, dine yönelik tutumu etkilemede DKAB öğretmenlerinin etkisi bulgusunda en düşük puan ortalamasını DKAB dersi öğretmenlerinin kendilerini dinden soğuttuğunu söyleyenler almıştır. En yüksek puanı ise DKAB öğretmenlerinin kendilerini dine ısındırdığı söyleyen öğrenciler almıştır. Öğrenciler DKAB dersi öğretmenleri ile dinin hayata geçirilmesi arasında bir özdeşim kurmuşlardır. Aynı şekilde öğretmenlerin tutumları ile sahip olunması beklenen dini hayatı yaşayış profili de paralellik göstermektedir (2013: 122-123).

Eğitim faaliyetlerinin amacı, ahlaklı bireyler yetiştirmektir (Kulaksızoğlu, 1997: 98). Ahlak eğitimi, olgun ahlaklı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Aydın: 2011: 55-56). Kuran-ı Kerim ve Sünnet başta olmak üzere İslam ahlak öğretileri hem bireyi hem de toplumu ahlaki açıdan en yüksek noktaya çıkarmayı hedeflemektedir(Akdoğan,

2011: 94). Yani İslam ahlakının amacı, bireyin ve toplumun ahlaki olgunluğa ulaşmasını sağlamaktır. DKAB dersinin amacı, dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden, milli, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen öğrenciler yetiştirmek ve ahlaki öğretileri doğru öğretmektir (MEB: 2018: 7-8). Nitekim değerlerin oluşmasında, din ve ahlak aktif rol oynamaktadır (Yapıcı, 2007: 57). Bu bilgiler bağlamında; eğitim, ahlak, din ve DKAB dersinin ortak amacının, bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırmak olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma hipotezi bu düşüncelerden hareket edilerek kurulmuştur. Araştırma sonucunda, kurulan hipotez doğrulanmıştır. Sonuç olarak; DKAB dersinin, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yani, Öğrencilerin, DKAB dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça, ahlaki olgunluk düzeyleri de yükselmektedir. Ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutum değişkenlerinin birlikte daha önce çalışılmaması bakımından araştırmamızın sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ahlaki olgunluğun daha geniş bir şekilde ve çeşitli yaş gruplarını kapsayan örneklem grupları ile çalışılması faydalı olacaktır.

Araştırmamız sonucunda lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini arttırıcı ya da destekleyici programlar, projeler ortaya konulabilir. Aynı şekilde DKAB dersine yönelik tutumları da çeşitli değişkenler açısından incelenmesiyle öğrencilerin bu derse olan tutumlarının daha olumlu olmasını sağlayıcı programlar geliştirilebilir. Ahlaki olgunluk ile DKAB dersine yönelik tutum arasındaki ilişki ortaya konularak öğrencilerin hem ders hem de yaşantıları açısından psiko-sosyal yönden etkileyebilecek çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin DKAB dersi tutumlarını, DKAB dersine yönelik çeşitli değişkenler açısından incelememiz öncelikle DKAB dersi öğretmeni olarak hem şahsımız hem de meslektaşlarımız için önem arz etmektedir. Araştırma sonucumuzun; DKAB öğretmenini sevme, DKAB dersi işlenişini sevme, DKAB ders kitaplarını beğenme durumlarının öğrencilerin derse yönelik tutumları ve ahlaki olgunluklarını olumlu yönde farklılaştırması DKAB öğretmenlerinin sorumluluk bilinçlerine ve vicdanlarına seslenmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmen kendini sevdirirse, dersini severek ve kazanımlara uygun dersi sevdirerek anlatırsa, öğrenci merkezli olma tercih edilirse ve kitaplar bu amaçlar doğrultusunda hazırlanırsa öğrencilerin hem ahlaki olgunlukları hem de DKAB dersi tutumları olumlu yönde etkilenecektir. Öğretmen olarak tüm öğretmen arkadaşlarımızla omuzlarımızda ağır bir yükün bulunduğunu araştırma sonucumuz doğrultusunda ifade etme yükümlülüğü hissetmekteyiz. Özellikle günümüzde teknoloji ilerlemesi ve kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı ile gençlerin ahlaki davranışlarındaki olumsuz yansımalar hem aileler hem de öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu sebeple gençlerimizin ahlaklarına olumlu tesir etmek ve alternatif çözümler üretebilmek için ahlaki olgunluk ile ilgili yeni çalışmaların yapılması isabetli olacaktır.

Araştırmamızda öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile DKAB dersine yönelik tutumları ilişkisinin pozitif yönde farklılaşması ve DKAB dersinin ahlaki olgunluğun anlamlı düzeyde yordayıcı olması, DKAB dersinin öğrencilerimizin yani gençlerimizin ahlaki gelişimlerine ne denli etkili olabileceğinin göstergesidir. Nitekim bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırmak, eğitimin, ahlakın, dinin ve DKAB dersinin ortak amacıdır. Hedeflere ulaşmak için, DKAB dersinin içeriği güçlendirilmeli ve daha etkili yöntemlerle DKAB dersi öğretiminin yapılması için çalışmaların arttırılması isabetli olacaktır.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Rize ilindeki öğrencilerini temsil etmektedir. İlerleyen yıllarda ve farklı il veyahut bölgelerde ayrı bir çalışma ile araştırma tekrarlanabilir. Böylece zamanla öğrencilerin ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutum açısından yaşanan değişimler takip edilebilir. Araştırmamız lise öğrencilerini kapsamaktadır. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinden yani her kademeden boylamsal örneklem alınarak çalışmalar yapılabilir. Böylece ahlaki gelişim dönemlerine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutumları karşılaştırılarak detaylı bilgiler sunabilir.

Okullarımızda DKAB öğretmenleri ve rehberlik birimleriyle ile iş birliği içerisinde ailelere değerler ve ahlak eğitimi konusunda farkındalık oluşturacak, bilinçlendirme sağlayacak kapsamlı rehberlik hizmetleri verilebilir. DKAB öğretmenlerine mesleki ihtiyaçlar dahilinde ahlak eğitimi ve değerler eğitimi kapsamında seminerler verilebilir. Çünkü okullarda özellikle değerler eğitimi konusu ve dersin adının ahlak bilgisi olması sebebiyle bu konular DKAB öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmış bir durumdadır. Planlı, sistematik bir program olmadan, bu hususta öğretmenlere gerekli eğitimler verilmeden öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakılmış olması başlı başına tartışmalı bir konudur.

Sonuç olarak bulgulara bakıldığında, DKAB dersine yönelik tutum ahlaki olgunluğun anlamlı bir düzeyde yordayıcısıdır. DKAB dersinin ahlaki olgunluğa etki ettiğini söylenebilir. DKAB dersi ahlak bağlamında, öğrencilere ahlaki davranışlar öğretmekte ve ahlaki öğretileri benimseyerek yaşantılarına dahil etmelerine yardımcı olmaktadır. Kohlberg araştırmalarında, ahlaki davranış ile ahlaki olgunluk düzeyi ve ahlaki gelişim evreleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani, bireylerin davranışlarındaki ahlaki nitelikler arttıkça, paralel bir şekilde bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin de artmakta olduğu görülmektedir (1964: 429-430). Literatürdeki bilgiler, araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Böylece DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki olgunluklarına katkı sağlamada bir vesile olduğu ve bu durumun öğretmenler-öğrenciler ve veliler tarafından en iyi şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksekliği toplum ahlakını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Böylece ahlaki olgunluk nesilden nesile en değerli miras olarak bırakılabilir.

KAYNAKÇA

Albayrak, A. (2013). *Gençlerde dua psikolojisi* (1. Baskı). Bursa: Düşünce Kitabevi.

Aydın, M. Z. (2011) *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi* (4. Baskı). Ankara: Nobel akademik yayıncılık.

Akdoğan, A. (2011). *Kur' an ve sünnet' ten örneklerle sosyal ahlak, sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler* (1. Baskı). İstanbul: Pınar yayınları

Aydın, C. ve Kaya, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi.* 30 (15-42).

Aydın, M. Z. (2013). *Ailede Ahlak Eğitimi* (6. Baskı).İstanbul: Timaş Yayınları.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Bilgin, B. & Selçuk, M. (2000). *Din Öğretimi (Özel Öğretim Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Araç- Gereç, Planlama ve Uygulama)* (5. Baskı). Ankara: Gün Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Fukuyama, F. (1998). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (3. Baskı) Çev: Buğdaycı, A. Ankara: Türkiye iş bankası kültür yayınları.

Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 12-13, 43-78.

Kaya, M. & Şengün, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Samsun: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi,* (24-25)48-61.

Kızılgeçit, M. (2017a). *Din psikolojisinin 200'ü* (1. Baskı). Ankara: Otto Yayıncılık.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th Ed.). New York: The Guilford.

Kohlberg, L. (1964*). Development of moral character and moral ıdeology*. Eds. : M. L. Hoffman and L. W. Hoffman. Review of Child Development research, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation, (381-431).

Kulaksızoğlu, A. (1997). *Ergenlik Psikolojisi* (1. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.

MEB, (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim, 9-10-11-12. Sınıflar)* İstanbul: MEB Din Öğretimi Müdürlüğü.

Şengün, M. (2008). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Uysal, V. (1996). *Din Psikolojisi açısından dini tutum davranış ve şahsiyet özellikleri,* İstanbul: Marmara üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı yayınları.

Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din, psiko-sosyal uyum ve dindarlık* (1. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.

OYUNLAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ EĞİTİM FELSEFESİ DERSİNDE KULLANILMASI VE ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ: KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

Gürol YOKUŞ

Dr., Sinop Üniversitesi, gurolyokus@gmail.com

ÖZ

Bu çalışma kapsamında oyunlaştırılmış öğretimin kullanılmasının, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının "Eğitim Felsefesi" dersine yönelik akademik başarılarını artırıp artırmadığı incelenmiştir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde zorunlu ders kapsamında olan Eğitim Felsefesi dersinin içeriğinin öğretiminde oyunlaştırılmış öğretim yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın yöntemi olarak karma desenlerden yakınsak paralel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019 yılında öğrenim gören sınıf eğitimi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda deney grubunda 24 öğretmen adayı, kontrol grubunda ise 22 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubunda yer alan ve maksimum örnekleme çeşitlemesiyle seçilen 12 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın nicel verileri başarı testi ile toplanmış, nitel veriler ise açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi, nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda oyunlaştırılmış öğretim deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının başarı testinden aldıkları puan tartışma yöntemi uygulanan gruba göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış öğretimi kişisel doyumu sağlaması, bağlama dayalı öğrenmeyi sağlaması ve yaşanan zorluklar olmak üzere üç tema altında algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Kişisel doyum kategorisi altında sosyal etkileşimlerle bireyin fark edilmesi, bireysel performansının takdir edilmesi ve anlık dönüt kodları ortaya çıkmıştır. Bağlama dayalı öğrenme kategorisi altında anlamlı öğrenme, bir role bürünerek öğrenme ve gerçek yaşam durumları kodları ortaya çıkmıştır. Yaşanan zorluklar kategorisi altında ise oyun tasarımlarının yetersiz kalabilmesi, öğrenme hedef ve kazanımlarında sürekli oyuna bağımlılık ve oyunlaştırmanın her öğrenme stiline uygun olmaması kodları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırılmış öğretim, öğrenme rozetleri, eğitimde oyun tasarımı.

INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF GAMIFICATION ON INSTRUCTION OF EDUCATIONAL PHILOSOPHIES: MIXED DESIGN RESEARCH

ABSTRACT

This study aims to investigate whether the use of gamified teaching increases the academic success of pre-service teachers who take "Education Philosophy " course in education faculties. In addition, this study explores pre-service teachers' views regarding the use of gamified teaching in instruction of content of "Education Philosophy" course, which is a compulsory course in education faculties. Convergent parallel mixed methods design is adopted as research method in this study. Participants consists of the primary education pre-service teachers studying in education faculty of a state university in Black Sea Region in 2019. The quantitative dimension of the study includes twenty-four pre-service teachers in experimental group and twenty-two pre-service teachers in the control group. The qualitative dimension of the research includes twelve pre-service teachers who are selected from the experimental group with maximum sampling diversity. The quantitative data have been collected with achievement test, and the qualitative data have been collected with open-ended questionnaire form. Data analysis of quantitative data is done with Mann-Whitney U test, one of the nonparametric tests, and content analysis is used in the analysis of qualitative data. As a result, pre-service teachers who have experienced gamification teaching got significantly higher scores from the achievement test compared to the control group with which the discussion method was applied. In addition, it was found out that pre-service teachers viewed gamification teaching within three aspects: personal satisfaction, context-based learning and difficulties experienced. Under the personal satisfaction category, three codes appear as personal recognition in social interactions, appreciating personal performance and instant feedback. Under the context-based learning category, three codes appear as meaningful learning, learning in roles and real life situations. Under the difficulties experienced category, three codes appear as poor game designs, addiction to games for learning outcomes and unsuitability of gamification with not all learning styles.

Keywords: Gamified teaching, learning badgets, game design in education.

GİRİŞ

Dijital yerliler, net vatandaşları, G-nesli farklı kavramlarla tanımlanan farklı yaş gruplarından milenyum bireylerinin oyun kavramına olumlu yaklaştıkları bilinmektedir. Dijital oyunlarla birlikte kullanıcıların oyunlara yönelik ilgisini fark eden sektörlerin oyun prensiplerini ve oyunun unsurlarını iş sektörlerinde kullanarak tüketicilere ulaşmayı çabaladıkları görülmektedir. Dijital bir dünyanın içine doğan bireylerin dikkat sürelerinin oldukça sınırlı olduğu düşünüldüğünde oyunlaştırma kavramının pek çok sektörde bir çözüm seçeneği olabileceği açıktır. Bu nedenle öğrenenlerin ilgisini çekmek, ilgilerini sürekli kılmak, motive etmek ve belirli davranışları kazandırmak için eğitim alanında da oyunlaştırma kavramı üzerinde özenle durulmalıdır. Alan yazında oyunlaştırma kavramı ilk kez 2002 yılında Nick Pelling tarafından tanıtılsa da bu kavram 2010 yılından sonra popülerleşmiştir. Oyunlaştırma temel olarak oyunun unsurlarının oyun olmayan bağlamlarda kullanıcıların ilgisini yönlendirmek, bağlılıklarını sağlamak ve istendik davranışı ortaya çıkarmak için kullanılmasına dayanır (Angelovska, 2019). Huotari ve Hamari'ye (2017) göre günümüzde oyunlaştırmanın araştırmacıların ilgisini önemli ölçüde çekmektedir; ancak alan yazında oyunlaştırma ile ilgili tartışmalar büyük ölçüde insan-bilgisayar etkileşimi üzerinde durmakta ve oyunlaştırma kavramı oyun çalışmaları alanıyla sınırlı kalmaktadır. Genel olarak oyunlaştırma kavramı iyi tasarlanan oyunların ortaya çıkardığı motivasyon ve benzeri deneyimleri başarabilmek amacıyla sistemlerin, hizmetlerin, kuruluşların ve faaliyetlerin dönüşümüne işaret etmektedir (Huotari ve Hamari, 2017).

Oyunlaştırma ile ilgili Google Trends raporları; ekonomi, pazarlama, eğitim vb. alanlarda araştırmaların artması oyunlaştırma kavramının neden önemli bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olabileceğine işaret etmektedir. Huand ve Soman (2013) da oyunlaştırmanın günümüzün dijital neslinde belirli davranışları teşvik etmek, motivasyonu ve katılımı artırmak için popüler bir yöntem haline geldiğine vurgu yapmaktadırlar. Özellikle pazarlama stratejilerinde yaygın olarak kullanılmasına rağmen, şu anda birçok eğitim programında da oyunlaştırma uygulanmakta ve öğrenme hedeflerine ulaşmada araştırmacılara yardımcı olmaktadır (Huang ve Soman, 2013, s.5). Bu noktada alan yazında oyunlaştırmanın öğretim ortamlarına uygulanması ile ilgili beş aşamalı bir süreç önerilmektedir. Oyunlaştırmanın uygulanması ile ilgili adımlar Şekil 1'de yer almaktadır:



ŞEKIL 1. Oyunlaştirma Aşamalari

Kaynak: Huang ve Soman, 2013

Şekil 1'de görüldüğü üzere oyunlaştırma öncelikle kullanıcı kitlesini ve bağlamı anlamak ile başlamaktadır. Sonrasında öğrenme kazanımlarının belirlenmesi ile devam etmektedir. Üçüncü adımda deneyimlerin tasarlanması gelmektedir. Dördüncü adım kaynakların belirlenmesi yer almakta ve son adımda oyunlaştırmanın uygulanması ile süreç sona ermektedir. Oyunlaştırma temelinde dijital oyunlardan esinlenilme yer alsa da

oyunlaştırmayı sadece dijital bir platforma sınırlandırmak doğru değildir. Deterding ve diğerleri (2011) dijital olsun veya olmasın oyunlaştırma olarak ifade edilen bu eğilim başka kavramlarla da -örneğin ciddi oyunlar, etkileşimli oyun çalışmaları, alternatif gerçeklik oyunları veya eğlenceli tasarımlar- büyük ölçüde ilişkili olduğu ifade etmektedirler. Oyunlaştırma ile ilgili alan yazında paidia (play) ve ludus (game) olarak farklılaşan iki kavram bulunmaktadır. Paidia (play) davranışların ve anlamların daha serbest biçimli, dışavurumcu, doğaçlamaya uygun, hatta "şiddetli" bir şekilde yeniden biraraya getirilmesi iken, ludus (game) ise kurallara göre yapılandırılmış hedeflere ve rekabetçi bir oyuna işaret etmektedir (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011). Oyunlaştırma ise oyun dışı bağlamlarla ilgilenmekte ve bu bağlamlara oyunun temel prensiplerini ve tasarım öğelerini aktarmaktadır.

Oyunlaştırmada salt amaç sadece oyun oynamak olmayıp, oyun aracılığıyla çeşitli durumları yaşamaktır. Bu duygular adrenalin, macera, zihinsel meydan okuma olabilir. Oyunlardan bahsederken, oyuncuların duygularını harekete geçiren, kolay eğlence, zor eğlence, ciddi eğlence ve sosyal eğlence olmak üzere dört çeşit temel oyun türü olduğu ifade edilmektedir (Lazaro, 2004). Kolay eğlence yaratıcı düşünme, rol oynama ve keşiften doğan merak duygusuyla; zor eğlence karmaşık bir hedefi başarmaktan doğan gurur ve kazanma duygusuyla; sosyal eğlence işbirliği yapmaktan doğan eğlenme duygusuyla; ciddi eğlence ise oyuncunun dünyasını değiştirmekten doğan heyecan duygusuyla ilgilidir (Lazaro, 2004). Juul'a (2005) göre mevcut örnekler yoğun bir şekide oyunlaştırmanın dijital dünyayla ilişkili olduğu izlenimi oluştursa da, bu terimin dijital alan ile sınırlı olmamasını gerektiğini vurgulamaktadır. Oyunlaştırma, kullanıcıların genel değer yaratımını desteklemek için oyun deneyimleri sağlayan bir hizmet geliştirme sürecini ifade eder (Houtari ve Hamari, 2017). Özetlemek gerekirse, oyunlaştırma oyun (play kavramından ziyade) için geçerli olan tasarım öğelerinin (teknolojiden ziyade) oyun dışı bağlamlarda (herhangi spesifik bir bağlam fark etmeksizin) kullanılmasına (bunları genişletmekten ziyade) işaret etmektedir (Deterding ve diğerleri, 2011).

Sınıf ortamlarında oyunlaştırmadan yararlanılmasının ve oyun mekaniklerinin uygulanmasının bir haz ve eğlence oluşturup içsel motivasyonu canlandırdığını belirtilmektedir (Hanus ve Fox, 2015; McGonigal, 2011). Eğitimde oyunlaştırma süreci, öğretim programına uygulanan unsurlara yön vermektedir. Daha önce belirtildiği gibi, oyunlaştırma oyun mekaniği olarak da adlandırılan oyuna ait öğelerin oyun dışı bağlamlara eklenmesidir. Oyun mekaniği, öz öğeler ve sosyal öğeler olarak sınıflandırılmaktadır. Öz öğeler puanlar, başarı rozetleri, seviyeler, hikaye akışı vb. olabilir. Bu öğeler, öğrencilerin kendileriyle rekabet etmesini ve kişisel başarıyı tanımaya odaklanmalarını sağlar. Öte yandan sosyal öğeler, örneğin liderlik tabloları, sanal eşyalar ve etkileşimli işbirliği gibi öğelerdir (Huang ve Soman, 2013). Bu iki sınıflandırma Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Oyunlaştirmanin Öz Öğeleri ve Sosyal Öğeleri

Öz öğeler	**Sosyal öğeler**
Puanlar	Liderlik tablosu
Seviyeler	Sanal eşyalar
Başarılar/ rozetler	Etkileşimli işbirliği
Sanal eşyalar	Hikaye akışı
Hikaye akışı	

Zaman sınırlandırmaları
Estetikler

Werbach ve Hunter (2012) ise oyunlaştırma yaklaşımını açıklarken üç unsurdan meydana gelen bir oyunlaştırma modeli geliştirmişlerdir. Onlara göre oyunlaştırmanın unsurları; dinamikler, mekanizmalar ve bileşenler olarak sınıflandırılmıştır. Oyunlaştırmanın dinamikleri boyutunda oyunda özgürlüklerin ve sınırlandırılmasının yapılması, üzüntüden sevince kadar farklı duygulara yer verilmesi, senaryoya dayalı öyküleştirme yapılması, oyuncuların ilerlemesinin mümkün olması ve doğrusal gelişim, diğer oyuncularla etkileşim ve ilişkiler yer almaktadır. Oyunlaştırmanın mekanizmalar boyutunda meydan okumalar (challenges), şans faktörü, işbirliği ve mücadele/rekabet, oyunculara dönütler verilmesi, kaynaklara erişim, ödül mekanizması yer almaktadır. Oyunlaştırmanın bileşenler boyutunda avatarlar, kazanımlar (achievement), rozetler, zorlu mücadeleler, koleksiyonlar (oyun içerisinde toplananlar), hediyeleşmeler, lider tablosu ve puanlar gibi öğeler yer almaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi olarak karma desenlerden yakınsak paralel desen tercih edilmiştir. Nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulguları karşılaştırılmıştır. Yakınsayan paralel desende, nitel ve nicel araştırmalara eşit öncelik tanınır, analiz sırasında ayrı çözümlemeler yapılır ve en sonunda birlikte yorumlama gerçekleşir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda yarı-deneysel desen, nitel boyutunda ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Toplanan nicel ve nitel veriler daha sonra birlikte yorumlanarak ilişkilendirilmiştir. Creswell'e (2014) göre bu yakınsak desen tasarımın mantığı, bir veri toplama aracının zayıflıklarının başka bir veri toplama aracının güçlü yönleriyle etkili hale getirmesi ve araştırma probleminin tamamen anlaşılabilmesidir (Creswell, 2014). Bu nedenle, birden fazla veri kaynağı kullanılarak oyunlaştırmaya ilişkin daha kapsamlı yorumlamalar yapılması amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019 yılında Eğitim Felsefesi dersi alan sınıf eğitimi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında deney grubunda 24 öğretmen adayı, kontrol grubunda ise 22 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubunda yer alan ve maksimum örnekleme çeşitlemesiyle seçilen 12 öğretmen adayı yer almaktadır. Çalışma grubuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 2. Nicel Boyutta Yer Alan Katılımcılara Ilişkin Betimleyici Nitelikler

Değişkenler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
18-20 arası	22	21
21 ve üzeri	2	1
Erkek	13	14
Kadın	11	10
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	1. sınıf

Tablo 3. Nitel Boyutta Yer Alan Katılımcılara Ilişkin Betimleyici Nitelikler

Değişkenler	Çalışma Grubu
18-20 arası	10
21 ve üzeri	2
Erkek	6
Kadın	6
Sınıf Düzeyi	1. sınıf

Veri Toplama Aracı

Bu karma yöntem araştırmasında nicel veriler ön test- son test şeklinde başarı testi ile toplanmıştır. Bu başarı testi araştırmacı tarafından daha önceki yıllarda madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri gerçekleştirilmiş bir başarı testi olup 24 soru maddesinden oluşmaktadır. Bu karma yöntem araştırmasında nitel veriler ise açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Açık uçlu soru formunda yer alan maddeler araştırmacı tarafından geliştirilmiş, sonrasında öğretim teknolojileri alanında bir doçent ve eğitim programları ve öğretim alanında bir profesörden uzman görüşü alınarak düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu soru formu altı soru maddesinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında deneysel süreçte toplanan nicel verilerin çözümlenmesinde nonparametrik ikili bağımsız testler grubundan Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. McKnight ve Najab'a (2010) görebu test bağımsız örneklenmiş iki grub gerektirmekte, iki grubun tek ve sürekli bir değişkende farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmektedir. Veriler dağılım açısından t-testinin parametrik varsayımlarını karşılamadığında, Mann-Whitney U daha uygun olma eğilimindedir. Bu çalışmada toplanan nicel verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri standart hata değerlerine bölündüğünde bulunan değer +1.96 ve -1.96 arasında olmadığı için (Tabachnick ve Fidell, 2013), verilerin normallik sınırlarını ihlal ettiği kabul edilmiş ve Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada bu çalışmada toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, veri içerisinde kodlama yaparak örüntüler, temalar ve kategoriler keşfederek gerçekleştirilmektedir (Patton, 2014, s. 453). İlk aşamada, kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında, kodlar ortak temalar altında kategorilere ayrılmıştır. Güvenirliğin hesaplanması için, veriler ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Nitel veriler ve araştırmacının yaptığı kod tanım tablosu ikinci kodlayıcıya verilmiştir. Araştırmacı ile ikinci kodlayıcı arasındaki uyuşum için Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü kullanılmış ve uyuşum düzeyi birinci tema için.82, ikinci tema için .80, üçüncü tema içinse .88 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre .80 ve üzeri uyuşum düzeyleri yeterli uyuşum olarak kabul edilmektedir.

BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları, araştırmanın problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının başarı testinde ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Dersi İçeriğiyle İlgili Aldıkları Ön Test Puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test	**Grup**	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Akademik başarı	Deney grubu	24	24,73	593,50	234,50	0,61
	Kontrol grubu	22	22,16	487,50		
	Toplam	46				

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğretmen adayları ve deney grubu öğretmen adaylarının başarı testi ön test puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (U=234,50; p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında da kontrol grubu öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının 24,73; deney grubu öğretmen adaylarının sıra ortalamaları ise 22,16 olduğu görülmektedir. Bu durum kontrol ve deney grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesinde eğitim felsefesinin içeriğine ilişkin akademik düzeylerinin oldukça benzer olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış yaklaşımla öğretim görmeleri ve tartışma yöntemiyle öğretim görmeleri sonucunda aralarında farklılaşma meydana gelip gelmediğine ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Dersi İçeriğiyle İlgili Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Akademik başarı	Deney grubu	24	32,67	784,00	44,00	0,00
	Kontrol grubu	22	13,50	297,50		
	Toplam	46				

Tablo 5 incelendiğinde oyunlaştırma yaklaşımıyla öğretim gören deney grubu öğretmen adaylarının başarı testi son test puanları tartışma yöntemiyle öğretim gören öğretmen adaylarına göre istatiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksektir (U=44,00; p<.00). Oyunlaştırma yaklaşımıyla eğitim Felsefesi dersinin içeriklerinin öğretilmesi tartışma yöntemine göre daha etkili olmaktadır.

Nitel bulgularda ise oyunlaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin üç temada toplandığı görülmektedir. Bu temalar kişisel doyumu sağlaması teması, bağlama dayalı öğrenmeyi sağlaması teması ve yaşanan zorluklar temasıdır. Her bir tema altında üç kod ortaya çıkmaktadır. Tema ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Oyunlaştirilmiş Öğretim Yaklaşimina İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	**Kodlar**

Kişisel doyumun sağlanması	• bireyin fark edilmesi, • bireysel performansının takdir edilmesi • anlık dönüt
Bağlama dayalı öğrenme	• anlamlı öğrenme, • role bürünerek öğrenme • gerçek yaşam durumları
Yaşanan zorluklar	• oyun tasarımlarının yetersiz kalabilmesi, • öğrenme kazanımlarında sürekli oyuna bağımlılık oyunlaştırmanın her öğrenme stiline uygun olmaması

Tablo 6 incelendiğinde, kişisel doyum kategorisi altında sosyal etkileşimlerde bireyin fark edilmesi, bireysel performansının takdir edilmesi ve anlık dönüt kodları ortaya çıkmıştır. Bağlama dayalı öğrenme kategorisi altında anlamlı öğrenme, role bürünerek öğrenme ve gerçek yaşam durumları kodları ortaya çıkmıştır. Yaşanan zorluklar kategorisi altında ise oyun tasarımlarının yetersiz kalabilmesi, öğrenme kazanımlarında sürekli oyuna bağımlılık ve oyunlaştırmanın her öğrenme stiline uygun olmaması kodları ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada oyunlaştırma yaklaşımına uygun olarak Eğitim Felsefesi dersinin içeriğinin öğretilmesinde oyunun mekanizmaları, oyun dinamikleri ve oyunun bileşenleri unsurları kullanılmıştır. O'Donovan'a (2012) göre, öğrenme ve öğretme süreçlerinde en çok etkililik gösteren oyunlaştırma unsurları arasında yıldızlar, rozetler, ilerleme barı, skor tablosu, olay örgüsü ve görseller gelmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının ödüllendirilmesinde düşünce yıldızları ve filozof rozetleri tasarlanmıştır. Filozof rozetleri kendi arasında üçe ayrılmış, altın taçlı filozof, gümüş taçlı filozof ve bakır taçlı filozof rozetleri geliştirilmiştir. Düzenli aralıklarla öğretmen adaylarıyla çevrimiçi platformlar üzerinden liderlik tablosu ve kendi gelişimlerini gösteren ilerleme çizgisi paylaşılmıştır. Dönem boyunca içerikler sürekli senaryolaştırıl ve öyküleme unsuru kullanılmıştır. Hedef ve amaç olarak içeriği yeterince öğrenerek gelişim gösterenlere, yani yeterli puan ve rozet toplayanlara filozofun meşhur son ölüm sahnesinde Sokrates'i oradan kurtarma hakkı tanınmıştır. Öğretmen adayları içerikle doğrudan ilgili tartışma ve katılımları için 3 düşünce yıldızı, dolaylı yönden katılımları için 1 düşünce yıldızı verilmiştir. Anlık dönütler için post-itler kullanılmıştır. Böylelikle dışarıda kimsenin bırakılmaması amaçlanmıştır. Yeterli düşünce yıldızı biriktirenlere daha üst bir rütbe sayılan filozof rozetleri verilmiştir. Bunlar aynı zamanda birer düzey göstergesidir. Ayrıca, ilgi ve motivasyonu canlı tutmak için bonus tartışmalar gerçekleştirilmiş ve öğretmen adayları koleksiyonlarına ekleyebilecekleri sihirli düşünce, filozof hırkası gibi nesneler kazanmışlardır. Daha sonra, süreç içerisinde oyuncuların kendi gelişimlerini izleme ve bunun yanı sıra sınıf içerisindeki performanslarını diğerleriyle karşılaştırma ve öğrenmeye teşvik etmek için liderlik tablosu ve gelişim çizgileri çevrimiçi platformlarda onlarla paylaşılmıştır. Bu sürecin sonunda oyunlaştırma öğretimiyle öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitim Felsefesi dersinde elde ettikleri akademik başarının tartışma yöntemiyle öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları oyunlaştırılmış öğretimin

etkililiğini nitel bulgularda da desteklemişlerdir. Öncelikle oyunlaştırılmış öğretimin kişisel doyumu sağladığını belirtmişlerdir. Kişisel doyumdan kastettikleri durumlara örnek olarak bu öğretimde kendilerinin birey olarak fark edildiklerini, -daha önce hiç olmadığı kadar- performanslarının takdir edildiğini ve anlık dönüt alabildiklerini belirtmişlerdir. İkinci olarak, öğretmen adayları oyunlaştırılmış öğretimin bağlama dayalı öğrenme yaklaşımına uygun olduğunu vurgulamışlardır. Bağlam temelli öğretimden kastettikleri oyunlaştırmanın anlamlı öğrenmeyi sağladığını, bir role bürünerek (kaşif, gezgin, filozof, sultan vb.) daha kolay öğrendiklerini ve içinde oyun ifadesi geçse de aslında gerçek yaşam durumlarını içerdiğini belirtmişlerdir. Üçüncü olarak, öğretmen adayları oyunlaştırılmış öğretimde yaşanan zorluklara değinmişlerdir. Bu zorluklar arasında ise oyun tasarımlarının iyi tasarlanmadığında yetersiz kalabileceğini, dersin hedef ve kazanımlarında sürekli oyuna bağımlılığın doğru olmadığını, ve her ne kadar ilgi çekici olsa da oyunlaştırmanın her öğrenme stiline uygun olmayabileceği ifade edilmiştir.

Bununla ilişkili olarak, Bozkurt ve Kumtepe (2014) oyunlaştırmanın öncelikle bir öğrenme yöntemi değil, öğrenmeyi çekici hale getirmeyi hedefleyen bir yaklaşım olduğunun altını çizmektedir. Fakat, alan yazında oyunlaştırmaya yaklaşım olarak da yöntem olarak da değerlendirenler bulunmaktadır. Oyunlaştırmanın öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanacak araştırmacılar için bunun bir yaklaşım veya yöntem olmasından ziyade oyunsal düşünme, oyunlaştırılmış öğretim tasarımı, oyunlaştırılmış sınıfların nasıl olması gerektiği üzerinde durmak daha önemlidir. Buna ek olarak, Arkün-Kocadere ve Samur (2016) oyunlaştırmanın mutlaka dijital olması gerekmediğini, hem fiziksel hem de çevrimiçi sınıflarda kullanılabileceğine dikkat çekmektedirler. Huang ve Soman (2013) oyunlaştırma ile bağımlılık konusuna dikkat çekmiş ve oyunlaştırma unsurlarının başarılı bir şekilde uygulanması sonucu öğrenenlerde oluşabilecek oyuna bağımlılık, basit ve temel düzeyde bilgilerin verilmesinde de onlarda bir beklenti oluşturabilir. Bu dezavantajına ragmen oyunlaştırmada popüler olan başarısızlıkla öğrenme tekniği öğrenenlere olumsuz duyguların normal olduğunu, olumsuz duygularla baş ederek öğrenmenin mümkün olduğunu gösterir. Sınıfiçi öğretimde sık karşılaşılan utanç faktörü gibi olumsuz duyguları en aza indirerek ve normal olduğunu kabul ederek öğrenmek oyunlaştırma ile mümkündür (Huang ve Soman, 2013). Görüldüğü üzere içerik öğretiminde sadece oyunlaştırmayı kullanmak doğru bir yaklaşım değildir. Oyunlaştırma nitel bulgularda da görüldüğü gibi iyi tasarlanmış olmayı ve kaliteli bir kurgu oluşturmayı gerektimektedir. Oyunlaştırılmış öğretim dolayısıyla zaman, emek ve işbirliği gerektiren bir yaklaşımdır. Huang ve Soman (2013) ayrıca oyunlaştırmanın insan tarafından yapılan öğretimin özgün yerini almaması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu çalışmanın nitel bulgularında anlık dönütün kişisel doyumu sağlaması açısından oyunlaştırmada önemli olduğu görülmüştür. Dönütler aslında bir açıdan değerlendirme araçlarıdır. Oyunlaştırmada değerlendirme sürecinde öğrencilerin topladıkları puan, yıldız vb. unsurların kullanıldığı görülmektedir; fakat bu çalışmada öğrencilerin kolesiyonları geri alınmamıştır. Öğrencilere verilen dönütler ile koleksiyonları incelenmiş, değelrlendirilmiş ve bunun sonrasında öğrencilere performanslarını gösterebilecek etkinlikler yapılmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda süreçte kullanılan rozet, puan, liderlik tablosu gibi oyun elementlerinin öğrenenlere geri bildirim verme amacıyla kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Arkün-Kocadere ve Çağlar, 2015; Glover, 2013; Nicholson, 2012). Fakat, bu geri bildirimler ile notlandırma yapmanın çok doğru olmadığı ifade edilmiştir. Bunun yerine geri bildirimleri kullanarak süreç değerlendirmesi yapmak uygundur, sonrasında bu geri bildirimlerde yer alan

unsurların gerçekleştiğinin görülebileceği, öğrenenlerin performansını gösterebileceği öğrenme ödevleri vermek önerilmektedir (Butler, Marsh, Slavinsky ve Baraniuk, 2014). Oyunlaştırmada geri bildirim oldukça önemlidir; çünkü Alemán, Palmer-Brown ve Draganova, (2010) geri bildirim verilmesinin başarıyı arttırdığı ifade etmektedirler.

Mohamad, Sazali ve Salleh'in (2018) eğitimde oyunlaştırma yaklaşımı üzerine yaptıkları çalışmalarında oyunlaştırmanın tüm platformlara entegre edilebileceğini ve öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya yardımcı olduğunu vurgulanmıştır. Özellikle bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi her öğrencinin öğrenme stiline uygun olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sınırlılığa yönelik Mohamad ve diğerlerinin (2018) çalışmasında öğrencileri cesaretlendirmek ve öğrenme katılımını artırmak için birden fazla öğrenme stilini destekleyen oyunlaştırılmış öğrenme uygulamaları geliştirilmelidir. Yapıcı ve Karakoyun (2017) da benzer olarak öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik motivasyon düzeylerinin oyunlaştırma sonrasında arttığını, Kahoot gibi oyunlaştırılmış uygulamaların öğrenmede kalıcılığı arttırdığını, derslerin daha eğlenceli geçmesini sağladığını ve aktif katılımı artırdığını ifade etmişlerdir. Karayılan, Çakmak ve Güzel (2018) yaptıkları araştırmada fen bilimleri dersinin 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesi için oyunlaştırma unsurlarını dahil etmişlerdir. Oyunlaştırmanın öğrencilerin başarı durumları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu farklılaşmaya yol açtığı bulgusuna ulaşmışlardır. Oyunlaştırmanın etkililiğinin sebebi olarak; oyunlaştırma unsurlarının öğrencilerin ilgi, motivasyon ve derse katılımları üzerinde olumlu etkileri gösterilmiştir. Benzer şekilde, Bolat, Şimşek ve Ülker (2017) oyunlaştırmanın bilişsel ve duyuşsal anlamda olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oyunlaştırmanın derse katılımı ve olumlu rekabeti artırdığını, öğrenmenin daha çok ve daha hızlı gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Fakat, oyunlaştırma her ne kadar pek çok öğrencinin öğrenmesine katkı sağlasa da öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınacak şekilde öğrenme ortamının tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır (Bolat, Şimşek ve Ülker, 2017).

Oyunlaştırılmış öğretimin popülerliğinin Google Trends'e göre, artarak devam edeceği öngörülmektedir. Bununla ilgili olarak birtakım eğitimcilerin oyun tasarımcıları ile çalışarak okullarda bu düşünceyi uygulamaya geçirdikleri görülmektedir. 2009 yılında New York'ta hayata geçirilen Quest to Learn okulunda öğretim program oyunlaştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Yapılan uygulamalar arasında öğrenenlerin ödev yapması yerine task (görev) temelli sorumlulukları olmakta, not yerine düzey ve dereceleri olmakta (acemi, çaylak, çırak, usta vb.), dolayısıyla bu yeni stil öğrenme ile dersler geleneksel anlamıyla değil bir oyun ve macera dolu deneyim olarak geçmektedir (Salen, Tores, Wolozin, RufoTepper ve Shapiro, 2011).

KAYNAKÇA

Alemán, J. L. F., Palmer-Brown, D., & Draganova, C. (2010, July). Evaluating Student Response Driven Feedback in a Programming Course. *10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 279-283). IEEE.

Angelovska, N. (2019). *Gamification Trends For 2019: Making Room for Game-Elements in Politics.* https://www.forbes.com/sites/ninaangelovska/2019/01/20/gamification-trends-for-2019-making-room-for-game-elements-in-politics/?sh=5437f1352a77

Arkün-Kocadere, S., & Çağlar, S. (2015). The Design and Implementation of Gamified Assesment. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 11*(3), 85-99.

Arkün-Kocadere, S., & Samur, Y. (2016). Oyundan Oyunlaştırmaya. A. İşman, F. Odabaşı, ve B. Akkoyunlu (ed.) *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (s.397-414). Tojet-Sakarya Üniversitesi.

Bolat, Y. İ., Şimşek, Ö., & Ülker, Ü. (2017). Oyunlaştırılmış Çevrimiçi Sınıf Yanıtlama Sisteminin Akademik Başarıya Etkisi ve Sisteme Yönelik Görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *17*(4), 1741-1761.

Bozkurt, A., & Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim*, *14*, 147-156.

Butler, A. C., Marsh, E. J., Slavinsky, J. P., & Baraniuk, R. G. (2014). Integrating Cognitive Science and Technology Improves Learning in a Stem Classroom. *Educational Psychology Review, 26*(2), 331-340.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Designing and Conduction Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011, May). Gamification: Toward a Definition. In *CHI 2011 gamification workshop proceedings*. Vancouver BC, Canada.

Glover, I. (2013). Play as You Learn: Gamification as a Technique for Motivating Learners. In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Waynesville, Amerika Birleşik Devletleri.

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the Effects of Gamification in the Classroom: A Longitudinal Study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.

Huang, W.H., & Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*. Toranto: Rotman School of Management.

Huotari, K. & Hamari, J. A. (2017). Definition for Gamification: Anchoring Gamification in the Service Marketing Literature. *Electron Markets, 27***,** 21–31. https://doi.org/10.1007/s12525-015-0212-z

Juul, J. (2005). *Half-real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.

Karayılan, M., Çakmak, G., & Güzel, R. (2018). Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesinin Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Oyunlaştırma Etkinliğinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Başarılarına Etkisi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (34). 60-69.

Lazarro, N. (2004). *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story.* Player Experience Research and Design for Mass Market Interactive Entertainment, XEO Design Inc. http://www.xeodesign.com/whyweplaygames/xeodesign_whyweplaygames.pdf

McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World New York*. Newyork, USA: The Penguin Press.

McKnight, P. E., & Najab, J. (2010). Mann-Whitney U Test. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-1. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0524

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publishing.

Mohamad, S. N. M., Sazali, N. S. S., & Salleh, M. A. M. (2018). Gamification Approach in Education to Increase Learning Engagement. *Int. J. Humanit. Arts Soc. Sci*, *4*(1), 22-32.

Nicholson, S. (2012). A User-centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification: Games+Learning+Society 8.0, Madison.

O'Donovan, S. (2012). *Gamification of the Games Course* (Technical report CS12-04-00). http://pubs.cs.uct.ac.za/archive/00000771/01/Gamification_of_the_Games_Course

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. California: Sage publications.

Salen, K., Torres, R., Wolozin, L., RufoTepper, R. Y. & Shapiro, A. (2011). *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids.* Foundation Reports on Digital Media and Learning. http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resour ce_files/Quest_to_LearnMacfoundReport.pdf

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson

Werbach K. & Hunter D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business.* Wharton Digital Press.

Yapıcı, İ. Ü., & Karakoyun, F. (2017). Biyoloji Öğretiminde Oyunlaştırma: Kahoot Uygulaması Örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *8*(4), 396-414.

COVID-19 SÜRECİNDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI UZAKTAN (ÇEVRİMİÇİ) DENEYİMLEYEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞADIKLARI ZORLUKLAR ve BUNA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA YENİ NORMAL

Gürol YOKUŞ

Dr., Sinop Üniversitesi, gurolyokus@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada öncelikle Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları kapsamında öğretmenlik uygulamasını uzaktan deneyimleyen öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde yaşadıkları zorluklar ve bu süreçte öğretmenlik yeterliliklerine ilişkin bakış açıları belirlenmiştir. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden çevrimiçi odak grup tartışması tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklem tekniği kullanılmış ve öğretmenlik uygulamasını uzaktan deneyimleyen sınıf eğitimi (n=3), Türkçe eğitimi (n=2), sosyal bilgiler eğitimi (n=2) ve matematik eğitimi (n=2) alanında öğrenim gören dokuz öğretmen adayı yer almıştır. Çevrimiçi odak grup tartışmalarında bu katılımcıların yanı sıra araştırmacı ve bir gözlemci de yer almış olup üç farklı zamanda uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından açık uçlu görüşme formu geliştirilmiş ve öğretmenlik uygulamaları yürüten eğitim bilimlerinde doçent iki akademisyenin uzman görüşleri alınarak formda düzeltme yapılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmenlik uygulamasını uzaktan deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşlerinin beş tema altında toplandığını göstermektedir. Bu temaların öğretmen yetiştirmeyle ilgili mevcut pedagojik eğitimin yetersiz kalması teması, öğretmenlik uygulamasında akademik danışmanların tepkileri teması, teknik sorunlar teması, öğretmen yeterliliklerin geliştirilmesi için başvurulan kaynaklar teması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler temasından oluştuğu görülmektedir. İlk olarak, öğretmen adayları öğretmen yetiştirmeyle ilgili mevcut pedagojik eğitimin yetersiz kalması teması altında, kuramsal olarak öğretilen içeriklerin gerçek yaşam ile uyumsuzluğu, sanal öğretime uygun öğretim tasarımlarına yeterince yer verilmemesi, ölçme değerlendirmede e-portfolyo gibi alternatif yöntemlere yer verilmemesi, mesleki gelişimde dijital okuryazarlık ve dijital yetkinliklerin yeterince vurgulanmaması kodlarına vurgu yapmışlardır. İkinci olarak, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında akademik danışmanların tepkileri teması altında, danışmanların kendi öğretim stillerini dayatması, dönütlerin mesleki gelişimi destekleyici nitelikte olmaması, öğretim alanıyla ilgisi olmayan danışmanların atanması kodlarına vurgu yapmışlardır. Üçüncü olarak, öğretmen adayları teknik sorunlar teması altında, görüntü sorunları yüzünden aynı anda bütün öğrencileri gözlemleyememek, ses sorunları yüzünden öğretmenin anlaşılamaması, öğretmenlerin ders programlarının uygunsuzluğu ve ders gözlemi için sınıfların teknolojik olarak yeterli imkanlara sahip olmaması kodlarına vurgu yapmışlardır. Dördüncü olarak, öğretmen adayları öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için başvurulan kaynaklar teması altında; akranlar, dijital okuma kaynakları, akademik danışmanlar, sanal ağlar ve çevrimiçi öğretmen toplulukları kodlarına vurgu yapmışlardır. Son olarak, öğretmen adayları öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler teması altında; alan bilgisi yetkinliği, dijital içerik üretimi (e-içerik), dijital okur-yazarlık, öğretimsel liderlik becerisi, farklılıklara açık olma ve farklılıklara duyarlılık, yaşam boyu öğrenme (sanal ya da sanal olmayan ortamlarda) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi sürecinde öğretmenlik uygulaması, dijital öğretmen yeterlilikleri, dijital içerik üretimi.

THE CHALLENGES FOR PRE-SERVICE TEACHERS WHO HAVE EXPERIENCED ONLINE (DISTANCE) TEACHING PRACTICUM DURING THE COVID-19 PROCESS AND SOME PRACTICAL SUGGESTIONS: NEW NORMAL FOR TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This study aims to identify the challenges faced by pre-service teachers who have experienced online (distance) teaching practicum as a part of teacher training programs in Turkey and explore their perspectives on teacher competences during this process. Online focus group discussion is preferred as the research method, one of the qualitative methods. The criterion sampling technique is used for selecting participants, and there is included nine pre-service teachers from departments of primary teaching (n=3), Turkish teaching (n=2), social studies teaching (n=2), math teaching (n=2) who have experienced teaching practice remotely. In addition to these participants, the researcher and another observer take part in the online focus group discussions, and the application has been carried out at three different times. As a data collection tool, an open-ended interview form is developed by researcher, and the expert views are taken from two academicians, associate professors in educational sciences who have continued teaching practicum for a long time, and form has been accordingly corrected. The data is analyzed by content analysis. The findings of the study indicate that the views of pre-service teachers who experienced online (distance) teaching practicum are gathered under five themes. It is observed that these themes include “the theme of the current pedagogical education is inadequate in teacher training”, “the theme of academic advisors' reactions in teaching practicum”, “the theme of technical problems”, “the theme of resources for the development of teacher competencies”, and “the theme of competencies that teachers should have”. First of all, under the theme of the current pedagogical education about teacher training is inadequate, the following codes have been emphasized including the incompatibility of the theoretically taught content with the real life, not including teaching designs suitable for online instruction, not including alternative methods such as e-portfolio in measurement and evaluation, lack of emphasis on digital literacy and digital competences in professional development. Secondly, under the theme of reactions of academic advisors in teaching practicum, the following codes have been emphasized including imposing advisors’ own teaching styles, the feedbacks not supporting professional development, and the appointment of advisors that are not related to the teaching field. Thirdly, under the theme of technical problems, the following codes have been emphasized including failure of observing all students at the same time due to visual problems, failure of understanding the teacher due to sound problems, inappropriateness of the teachers' curriculum, and insufficiencies of technological opportunities in classes for lesson observation. Fourthly, under the theme of resources for developing teacher competencies, the following codes have been emphasized including peers, digital reading resources, academic counselors, virtual networks and online communities of teachers. Finally, under the theme of competencies that teachers should have, the following codes have been emphasized including content knowledge competence, digital content production (e-content), digital literacy, instructional leadership skills, openness to differences and sensitivity to differences, lifelong learning (in digital or non-digital environments).

Keywords: Teacher practicum during pandemic, digital teacher competences, digital content production.

GİRİŞ

2020'nin Mart ayından itibaren pek çok ülkede görüldüğü gibi Türkiye'de de pandemi önlemleri kapsamında okulların kapatılmasının ardından öğretmenlik uygulaması sürecinin nasıl sürdürüleceği konusu önemli bir sorun haline gelmiştir. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulamalarını yürüten akademik personel, okullardaki yönetici ve öğretmenler bu ilk şokun ardından öğretmenlik uygulamasına yönelik bir rehber yönergeye ihtiyaç duymuşlardır. Pandeminin ilk dalgasına yakalanan öğretmen adayları için YÖK onların 5-6 hafta arasında okullarda uygulama çalışmalarına katıldıklarını göz önünde tutarak uygulama çalışmalarındaki eksikliklerin "ders, ödev ve dosya hazırlığı" ile telafi edebilmesine yönelik karar almış ve öğretmen adaylarının o zamana kadar geçirdikleri 5-6 haftayı deneyim açısından yeterli kabul etmiştir. Böylelikle, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarını tamamlamışlardır (YÖK, 2020). 2020'nin Eylül ayı itibariyle öğretmenlik uygulamalarının nasıl yürütüleceği tekrar gündeme gelmiş ve öğretmenlik uygulamalarının uzaktan yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğünün 02/10/2020 tarih ve E.14013072 nolu yazısı gereği, Öğretmenlik Uygulama derslerinin uzaktan eğitim faaliyetleri ile gerçekleştirilmesine ve MEB uygulama öğretmenlerinin uzaktan eğitim ortamında öğrencileri ile yürüttükleri derslere uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğrencilerini dahil etmeleri kararlaştırılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması mesleki kimlik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Pandemi ile birlikte öğretmen yetiştirme konusu eğitim sektörünü zorlayıcı bir sorun haline gelmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarlanması, etkileşimli dersler, uzaktan ölçme-değerlendirme gibi konularda nasıl destekleneceği konusu eğitimle ilgili karar alıcıları zorlamaktadır. Örneğin, Learning Unlimited School Alliance (LUTSA) Covid-19'un zorluklarına ayak uydurmak zorunda kalıp öğrencilerin sınıf dışında öğrenebilecekleri ve öğretmen adaylarının çevrimiçi yerleştirilmeleri ile ilgili yollar düşünmüşlerdir. Darling- Hammond (2017) öğretmen yerleştirmelerini öğretmen eğitiminde çok önemli bir aşama olarak kabul etmiştir. Ona göre öğretmen adaylarına öğrenmelerini artırma fırsatları sağlamak için kuram ve pratiğin bir araya getirilmesini ve onları etkili birer öğretmen olarak hazırlamada okullara yerleştirme faktörünü temel bir aşama olarak görmüştür. Moorhouse (2020) COVID-19 salgını karşısında yüz yüze eğitim için tasarlanmış öğretmen eğitiminin uyarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada çevrimiçi platformlarla yürütülecek bir uygulamanın eksik kalan en önemli kısmı için yani okul ortamında deneyim geçirmek faktörünün nasıl ele alınacağı düşünülmektedir. Buna yönelik Ulvik, Helleve ve Smith (2018) gibi araştırmacılar bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu tüm bilgi ve becerilerin üniversite eğitimi sırasında öğrenilemeyeceğini, okul yaşantısının gerekli olduğunu savunmaktadırlar.

Moyo (2020) okulların aniden kapanmasının hem öğretmen eğitimcileri açısından hem de uygulamalı dersi olan öğretmen adayları açısından kaotik bir sorun meydana getirdiğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının yetkin olarak sertifikalandırılması için öğretmenlik mesleğine hazırlığını ölçen alternatif uygulama ve değerlendirme modelleri kullanılması gerektiği anlamına gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının kalitesinin nasıl tanımlanacağı ve değerlendirileceği bilinmezken öğretmen eğitimi hususunda kalitenin önemli olduğu konusunda yaygın bir fikir birliği bulunmaktadır (Moyo, 2020). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi staj dersleri bir öğretmenin kariyerinde önemli bir geçiş töreni olarak görülmektedir; çünkü öğretmenlik

diploması veya sertifikası genellikle bunların başarılı bir şekilde tamamlanmasına bağlıdır (Graham, 2006). Okul temelli deneyimler, öğretmen adaylarının öğrenci düşünce yapısından öğretmen düşünce yapısına geçişlerini ve kimlik değişimlerini hızlandırmakta ve belirli bağlamlarda iyi işlediği görülen eğitsel uygulamaların gelişimini de teşvik etmektedir (Lofthouse ve diğerleri, 2020). Moyo (2020) çalışmasında öğretmenlik mesleğinin gelişiminde staj ve uygulamaları tıpkı birer geçiş ritüeline benzeten ve uygulamalar yapılmadan sertifikalandırmanın mümkün olamayacağı şeklinde eğitimciler arasında yaygın bir görüş olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde, öğretmenlik uygulamasına yönelik gözlem ve değerlendirmenin yalnızca öğretmen eğitimcileri tarafından özgün olarak yapılabileceği şeklinde görüşler birleşmektedir. Bu bulgulara rağmen öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi hususunda değişimin kaçınılmazlığını ve bu değişimi kucaklamaya hazır olduklarını ifade eden görüşler de görülmüştür. Sepulveda-Escobar ve Morrison (2020) da öğretmen uygulamasını öğretmen eğitiminin kilit bir bileşeni olarak görmektedir. Mesleki gelişimlerinin bu aşamasında, gelecekteki öğretmenler olarak öğretmen yetiştirme eğitimi çalışmaları sırasında edindikleri tüm kuramsal bilgi ve becerileri uygulama fırsatı bulurlar ve okul temelli bir iş birliği kapsamında öğretmen ve bir akademik danışmanın rehberliğinde öğretim yeterliliklerini sınayabilirler. Küresel pandemi bağlamında uzaktan eğitim yoluyla öğretimin nasıl uygulanacağına yönelik artan bir ilgi olduğu görülmekte, fakat çevrimiçi öğretim yetiştirme ve yerleştirme faaliyetlerinin geliştirilmesine ilişkin hala araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır (Sepulveda-Escobar ve Morrison, 2020).

Öğretmen yetiştirme programlarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına önem verilmesinin sebebi kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşmesinin yanı sıra öğretmenliğe yeni başlayacak adayların okula uyumunu kolaylaştırmaktır. Öğretmen adayları yeni normal olarak adlandırılan pandemi sürecinde mesleğe geçiş ve okula uyum açısından oldukça önemli olan stajlarını uzaktan çevrimiçi yürütmektedirler. Bu uygulamanın okula uyum ve mesleğe alışma açısından nasıl bir etkiye sahip olduğu henüz araştırmalarla yeterince kanıtlanmış değildir. Colognesi, Van Nieuwenhoven ve Beausaert (2020) yeni mezun öğretmenlerden okulu bırakanların yüksek bir oranda sınıftaki ilk 5 yılında bıraktıklarını vurgulamaktadırlar. Bu bir anlamda yeni öğretmenlerin yaşadıkları "pratik şoku" olarak da görülebilir. Bu araştırmada, işe başlayan öğretmenlerin mesleki memnuniyetini ve meslekte devam etmelerini belirleyen faktör olarak resmi destek programı değil, daha çok yakın meslektaşlar arasında gerçekleşen bilgi alışverişi olduğu ifade edilmiştir. Yeni öğretmenlerin danışman olarak bir kontrol veya değerlendirme mekanizması kabul edilen bir müdürü değil, aynı yıl aynı dersi veren güvendikleri yakın bir meslektaşlarını tercih etmişlerdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendi danışmanlarını seçmesi oldukça önemli olduğunun altı çizilmiştir (Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beausaert, 2020). Bu araştırmada ortaya konulan bulgulara dayanarak COVID-19 sürecinde öğretmenlik uygulamasını uzaktan çevrimiçi deneyimleyen öğretmen adaylarına kendi danışmanlarını ve yanı sıra akranlarından bir akran-danışman seçme hakkı tanınmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kararın öğretmenlik uygulaması sürecinin kalitesini artıracağı ve sosyal öğrenmeyi sağlayacağı gibi danışmanların mentörlük yeterliliklerini de artıracağı öngörülmektedir.

Küresel çapta etkilerini hissettiren pandemi karşısında uygulama derslerini nasıl yürütüleceği ile ilgili öğretmen yetiştirme kurumları da oldukça zorlanmaktadırlar. Sepulveda-Escobar ve Morrison (2020) koronavirüs salgınının küresel çapında eğitim sistemlerinde önemli değişiklikleri tetiklediğini ve öğretmen yetiştirme eğitimlerinin bu

zorluklardan özellikle etkilendiğini belirtmektedirler. Yükseköğretim kurumları pandemi sonrasında tüm eğitim faaliyetlerini mevcut kurumsal yazılımları ve kamuya açık dijital platformları kullanarak sanal bir öğretim modeline taşımışlardır. COVID-19 vakalarının önünün alınamaması ilgili okulların kapanmasına neden olmuş ve yüksek öğretim kurumları öğretim uygulamaları ve faaliyetlerini sanal ortama uyarlamışlardır. Dolayısıyla, öğretmenlik uygulamasında adayların sınıflara yerleştirilmeleri yüz yüze sınıf ortamından tamamen sanal bir platforma geçmek zorunda kalmıştır. Öğretmen adaylarının bu süreçteki deneyimleri incelenmiş, sanal da olsa ve bu sürecin getirdiği tüm zorluklara rağmen öğretmen adayları yaşamında bir kez yaşayacakları bu deneyimin gelecekteki kariyerlerine olumlu katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

Türkiye bağlamında da görüldüğü üzere öğretmen yetiştirme programları uygulama ve staj açısından COVID-19 krizine adapte olmaya çabalamakta ve öğretmen eğitimi sürecinin değişimi için pandemi itici ve yönlendirici bir unsur olmaktadır. Yeni normal olarak adlandırılan, ne kadar süreceği belirsiz olan pandemi şartları öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimcilerinin ve okullardaki öğretmenlerin yeni normale uyum sağlamalarını gerektirmektedir. COVID-19 sürecinde öğretmenlik uygulaması ile ilgili öğretmen eğitimcileri tarafından dile getirilen görüşlerin ana hatları çizildikten sonra bu çalışmada öğretmenlik uygulamasını uzaktan (çevrimiçi) deneyimleyen öğretmen adaylarının COVID-19 sürecinde yaşadıkları zorluklar ve öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmanın yeni normalde öğretmen yetiştirmenin potansiyel geleceği hakkında birtakım öngörüler sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma yöntem açısından temel nitel araştırma yöntemi olarak desenlenmiştir. Yıldırım'a (1999) göre, nitel araştırma yöntemleri sosyal bilimlerde giderek daha yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır ve nitel araştırmaların temel özellikleri ve eğitim alanında yapılan araştırmalara getirdiği önemli katkılar tartışılmaktadır. Temel nitel araştırmalarda veri toplama ve analiz süreci çalışmanın kuramsal çerçevesine bağlı olduğu gibi, asıl olarak insanların deneyimlerini nasıl anladığı yorumlanmaya çalışılır (Merriam, 1998). Temel nitel araştırmalarında, bireylerin deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde odaklanılır (Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez, 2015). Bu çalışmada da öğretmenlik uygulamasını uzaktan deneyimleyen öğretmen adaylarının deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiş ve öğretmenlik uygulamasını uzaktan deneyimleyen öğretmen adayları çalışmada yer almaktadır. Çalışmada araştırmacının yanı sıra çevrimiçi odak grup görüşmelerine katılan bir gözlemci bulunmuştur. Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında lisans eğitimlerini sürdüren, öğretmenlik uygulaması dersi almakta olan sınıf eğitimi (n=3), Türkçe eğitimi (n=2), sosyal bilgiler eğitimi (n=2) ve matematik eğitimi (n=2) alanında öğrenim gören dokuz öğretmen adayı yer almaktadır. Öğretmen adaylarından yüzde 55'i kadın (n=5), yüzde 45'i ise (n=4) erkektir. Çalışma grubunda yer

alan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersine çevrimiçi platformlar üzerinden sürekli ve düzenli katılım gösteren ve bu dersin teorik saatlerindeki tartışmalarda aktif katılım sergileyen bireylerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında nitel verilerin toplanmasında çevrimiçi odak grup tartışması yöntemi kullanılmıştır. Odak grup tartışmasına kıyasla çevrimiçi odak grup tartışması oldukça yeni ama popülerliği artan bir görüşme yöntemidir. Hine'nin (2000) vurguladığı gibi son yirmi yılda, farklı ve dinamik sosyokültürel bağlamlar olarak çevrimiçi ortamlara artan ilginin araştırmacılar arasında endişenin yanı sıra heyecan da oluşturduğu görülmektedir. Woodyatt, Finneran ve Stephenson (2016) çevrimiçi odak grup tartışmalarının nitel bir araştırma yöntemi olarak popüler hale geldiğine vurgu yapmaktadırlar. Yaptıkları araştırmada yüz yüze yapılan odak grup tartışmalar ile çevrimiçi yapılan odak grup tartışmaları arasında ortaya çıkan temalarda yüksek düzeyde örtüşmeler olduğu; ancak çevrimiçi odak grup tartışmalarının hassas bir konuyla ilgili daha etkili veriler üretebildiğini görmüşlerdir. Yüz yüze yapılan odak grup tartışmalarında derinlemesine hikayelerin daha az paylaşıldığı görülürken, hassas konuların çevrimiçi odak grup tartışmalarında daha içtenlikle tartışıldığı dikkat çekmiştir (Woodyatt, Finneran ve Stephenson, 2016).

Çevrimiçi odak grup tartışmaları yürütmek, katılımcılar arasında örneklemin çeşitliliğini daha fazla sağlamakta ve daha geniş bir coğrafi dağılım potansiyeli sunarak örneklenen kitleyi genişletmektedir. Ayrıca, "hassas konular" ve "ulaşılması zor" popülasyonlara ulaşmada, belki yüz yüze katılmak istemeyen alt gruplara erişmede, çevrimiçi bir odak grup tartışmasının gizliliği ve kullanışlılığı araştırmacılara yardımcı olmaktadır (Prescott ve diğerleri, 2016). Çevrimiçi odak gruplarının katılımı kolaylaştırdığı ve özellikle hassas konular (cinsel sağlık gibi) için, yüz yüze tartışmalarda sosyal nedenlerden dolayı az ortaya çıkan yanıtlara ulaşmayı sağladığı vurgulanmaktadır (Tates ve diğerleri, 2009). Myers (2020) çevrimiçi odak grup tartışmaları için rehber niteliğinde yedi adım önermektedir:

1- Çalışmaya başlamadan önce amaçlarını belirlemek

2- Çalışma grubunu doğru seçmek

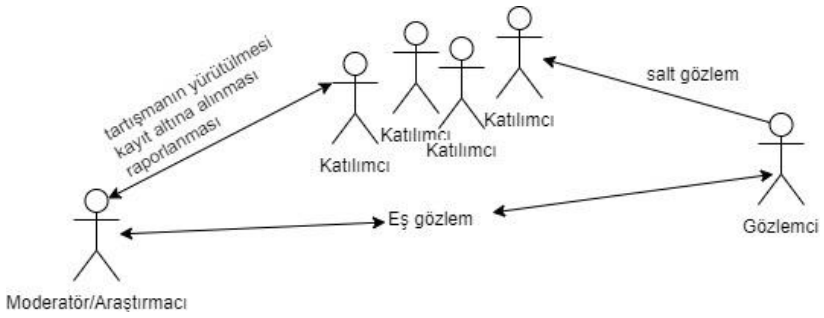
3- Erişilebilir ve kolay kullanılabilir bir teknoloji platformu saptamak

4- Tartışma konuları ve soruları düşünmek ve süreci iyi tasarlamak

5- Çevrimiçi grup içerisinde tartışmayı teşvik etmek, cesaretlendirmek ve doğru yönlendirmek

6- Veriyi doğru ve eksiksiz bir biçimde kayıt altına almak

Bu çalışmada izlenen çevrimiçi odak grup tartışmasına ilişkin süreç Şekil 1'de gösterilmektedir:



Şekil 1. Çevrimiçi Odak Grup Tartişmasi

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri için Microsoft Teams platformu üzerinden üç eşzamanlı çevrimiçi odak grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çevrimiçi odak grup tartışmalarında etkileşimin yüksek olduğu, dolayısıyla yoğun nitel verilerin üretildiği görülmüştür. Çevrimiçi odak grup tartışmasında yöneltilecek sorular için açık uçlu görüşme formu geliştirilmiş ve öğretmenlik uygulamaları yürüten eğitim bilimlerinde doçent iki akademisyenin uzman görüşleri alınarak formda düzeltme yapılmıştır. Toplanan nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi bilgi, yeni iç görüler ve gerçekliğin temsilini ortaya koyabilme amacıyla mevcut verilerden başka bağlamlara tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yarayan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 1980). Yöntemin bir avantajı, büyük hacimli metinsel verilerin ele alınabilmesi ve kanıtları doğrulamak için kullanılabilmesidir (Elo ve Kyngäs, 2008). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve okuyuculara ne tür özgün verilerin kategorileştirildiğini için özgün alıntıların kullanılması da önemlidir (Patton 1990).

İçerik analizinde yazılı veriler satır satır okunur, daha küçük bilgi bölümlerine ayrılır, kodlanır, daha sonra ortak yönleri olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulur (Creswell, 2008, s.251). Yapılan nitel çözümleme sonucunda öğretmenlik uygulamasını uzaktan (çevrimiçi) deneyimlerine ilişkin beş tema elde edilmiştir. Kodlamanın güvenirliğini belirlemek için toplanan veriler bağımsız başka bir kodlayıcıya verilerek yeniden kodlanması istenmiştir. Nitel analizin güvenirliğinin sağlanması amacıyla iki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak [(uzlaşılan kod sayısı)/toplam kod sayısı] x 100 formülüne göre kodlayıcılar arası güvenirlik belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994, 64). Birinci tema için araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı arasındaki uyuşum .84; ikinci tema için .88; üçüncü tema için .84; dördüncü tema için .90 ve beşinci tema için .86 bulunmuştur.

BULGULAR

Çalışmanın bulguları öğretmenlik uygulamasını uzaktan (çevrimiçi) deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşlerinin beş tema altında toplandığını göstermektedir. Öğretmenlik uygulamasının uzaktan (çevrimiçi) deneyimlenmesi ile ilgili ortaya çıkan bu temalar Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 2. Öğretmenlik Uygulamasini Uzaktan (Çevrimiçi) Deneyimlemeye İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
Öğretmen Yetiştirmeyle ilgili Mevcut Pedagojik Eğitimin Yetersiz Kalması	• Kuramsal olarak öğretilen içeriklerin gerçek yaşam ile uyumsuzluğu • Sanal öğretime uygun öğretim tasarımlarına (ters-yüz sınıf vb.) yeterince yer verilmemesi • Ölçme değerlendirmede e-portfolyo gibi alternatif yöntemlere yer verilmemesi • Mesleki gelişimde dijital okuryazarlık ve dijital yetkinliklerin yeterince vurgulanmaması
Öğretmenlik Uygulamasında Akademik Danışmanların Tepkileri Teması	• Danışmanların kendi öğretim stillerini dayatması • Dönütlerin mesleki gelişimi destekleyici nitelikte olmaması • Öğretim alanıyla ilgisi olmayan danışmanların atanması
Teknik Sorunlar	• Görüntü sorunları • Ses sorunları • Öğretmenlerin ders programlarının uygunsuzluğu • Ders gözlemi için sınıfların teknolojik imkanlara sahip olmaması
Öğretmen Yeterliliklerin Geliştirilmesi Için Başvurulan Kaynaklar	• Akranlar • Dijital Okuma Kaynakları • Akademik Danışmanlar • Sanal Ağlar ve Çevrimiçi Öğretmen Toplulukları
Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler	• Alan bilgisi yetkinliği • Dijital içerik üretimi (e-içerik) • Dijital okur-yazarlık • Öğretimsel liderlik becerisi • Farklılıklara açık olma ve farklılıklara duyarlılık • Yaşam boyu öğrenme (sanal ya da sanal olmayan ortamlarda)

Tablo 1 incelendiğinde uzaktan (çevrimiçi) öğretmenlik uygulaması deneyimlemeyle ilişkili beş tema üretildiği görülmektedir. Bu temalar sırasıyla öğretmen yetiştirmeyle ilgili mevcut pedagojik eğitimin yetersiz kalması teması, öğretmenlik uygulamasında akademik danışmanların tepkileri teması, teknik sorunlar teması, öğretmen yeterliliklerin geliştirilmesi için başvurulan kaynaklar teması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler temasıdır.

İlk olarak, öğretmen adayları öğretmen yetiştirmeyle ilgili mevcut pedagojik eğitimin yetersiz kalması teması altında, kuramsal olarak öğretilen içeriklerin gerçek yaşam ile uyumsuzluğu, sanal öğretime uygun öğretim tasarımlarına yeterince yer verilmemesi, ölçme değerlendirmede e-portfolyo gibi alternatif yöntemlere yer verilmemesi, mesleki gelişimde dijital okuryazarlık ve dijital yetkinliklerin yeterince vurgulanmaması kodlarına vurgu yapmışlardır. Bu temayla ilgili olarak stajyer öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

> A7: ".. yapılan alternatif şeyleri görüyorum. Mesela yabancı sitelerde ters-yüz sınıf modelini yapmışlar. Bize bunlardan çok bahsetmiyorlar"

A1: “COVID-19 herkesi şok etti. Hepimiz hazırlıksız yakalandık. Çevrimiçi öğretime geçince baktık ki aldığımız pedagojik eğitim ile yaşam arasında bir uyumsuzluk var”

A6: “Öğrencilerin değerlendirilmesi bu süreçte zor. Çünkü sistemde ölçme genellikle teste dayalı. Portfolyo bile az kullanılıyor. Şimdi insanlar e-portfolyodan bahsediyor. Tamam da üniversitede bize öğretilmedi ki”.

İkinci olarak, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında akademik danışmanların tepkileri teması altında, danışmanların kendi öğretim stillerini dayatması, dönütlerin mesleki gelişimi destekleyici nitelikte olmaması, öğretim alanıyla ilgisi olmayan danışmanların atanması kodlarına vurgu yapmışlardır. Bu temayla ilgili olarak stajyer öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

A1: “Uzaktan uzaktan öğretmenlik uygulaması yapmak kolay değil. …. okullar aniden kapanınca kalıverdik. Şimdi okula gitmeden danışmanlarla bir süreç başladı. Danışmanlardan öğreniyoruz birçok şeyi. Onlar da bazen kendilerini neye yatkınsa neyi daha iyi biliyorsa onu dayatabiliyorlar.”

A5: “.. yüz yüze ders yapmak böyle uzaktan yapmak gibi değil. Uzaktan bir kere yeterince pratik olmuyor. 2-3 kez dersi ben yaptım, çeşitli şeyler uygulamalar. Bu sefer de güzel dönütler alamadım. Yani öğretmen ya da danışman böyle gelişigüzel yorumlar yapıyorlar. Güzel olmuş falan.”

A4:”benim danışmanımın alanı başka. Böyle olunca danışman da kendisi alan bilgisiyle ilgili yorumlar yapmıyor. Benim alanımda çalışan bir danışman olsaydı daha güzel olurdu.”

Üçüncü olarak, öğretmen adayları teknik sorunlar teması altında, görüntü sorunları yüzünden aynı anda bütün öğrencileri gözlemleyememek, donma, ses sorunları yüzünden öğretmenin anlaşılamaması, öğretmenlerin ders programlarının uygunsuzluğu ve ders gözlemi için sınıfların teknolojik olarak yeterli imkanlara sahip olmaması kodlarına vurgu yapmışlardır. Bu temayla ilgili olarak stajyer öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

A2: “Değişime uyum sağlamak önemli. Böyle söylenip geçiliyor. Değişim önemliyse ona uygun şartları hazırlamak da önemli. Sınıftaki öğretmene kamera verilmediği yerler var. Ya da görüntü donuyor. Ses kesiliyor. Bunları halletmeden iyi bir deneyim geçirmek nasıl olacak?”

A6: “.. yüz yüze ders yapmak böyle uzaktan yapmak gibi değil. Uzaktan bir kere yeterince pratik olmuyor. 2-3 kez dersi ben yaptım, çeşitli şeyler uygulamalar. Bu sefer de güzel dönütler alamadım. Yani öğretmen ya da danışman böyle gelişigüzel yorumlar yapıyorlar. Güzel olmuş falan.”

A7:”benim danışmanımın alanı başka. Böyle olunca danışman da kendisi alan bilgisiyle ilgili yorumlar yapmıyor. Benim alanımda çalışan bir danışman olsaydı daha güzel olurdu.”

Dördüncü olarak, öğretmen adayları öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için başvurulan kaynaklar teması altında; akranlar, dijital okuma kaynakları, akademik danışmanlar, sanal ağlar ve çevrimiçi öğretmen toplulukları kodlarına vurgu yapmışlardır. Bu temayla ilgili olarak stajyer öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

A1: “Ben şahsen kendi dönemimdekileri tercih ediyorum. İyi olduğunu bildiğim birkaç arkadaşım var. Öğretmenliğe çok uygunlar. Etkinlikleri çok güzel. Onlarla iletişim içinde kalıyorum.”

A3: “… fakat pandeminin bir avantajı oldu bence o da oturup okuma yapabilmek. Bir sürü dijital kaynak var raporlar var. Bir öğretmen yeter ki kendini geliştirmek istesin dijital dünyada sınırsız şey var.”

A4: “… yeni öğrendiğim bir şey. Sosyal ağlar. Daha önce haberim yoktu. Meğer her bölüm her branşla ilgili öğretmenlerin toplulukları varmış. Dünyada özellikle çok iyileri var. Ben yeterliliğimi bu ağlara katılıp oraları takip ederek yapıyorum.”

Son olarak, öğretmen adayları öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler teması altında; alan bilgisi yetkinliği, dijital içerik üretimi (e-içerik), dijital okur-yazarlık, öğretimsel liderlik becerisi, farklılıklara açık olma ve farklılıklara duyarlılık, yaşam boyu öğrenme (sanal ya da sanal olmayan ortamlarda) kodlarına vurgu yapmışlardır. Bu temayla ilgili olarak stajyer öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

A2: “Öğretmen yeterlilikleri zaten öncesinde de dijitale dönmüştü. Mesela e-içerik yapabilmek konuşuluyordu. Bence önemli e-içerik üretmek. Bunun yanında meşhur oldu mesela dijital okur-yazarlık önemli.”

A4: “öğrencilerle ilgili duygusal boyutun ihmal edildiğini düşünüyorum. Öğretmenler alanıyla ilgili iyiler ama ne bileyim bir lider gibi değiller. Öğretim faaliyeti yapıyorlar ama öğretim sorunlarını çözme noktasında bir öğretmen gerekli yeterlilipe sahip olmalı.”

A5: “… nerde nasıl fark etmez bir öğretmen pandemi öncesi sonrası, sanal veya değil sürekli öğrenmeli. Öğrenme biterse öğretmen de biter. Sürekli öğrenen bir öğretmen de etrafındakilerin farkında olur. Mesela, bazı durumu olmayan öğrenciler kamerayı açmak istemiyor, evinin hali görünsün istemiyor, ekonomik faktörlerin ne kadar önemli olduğunu bilen öğretmen buna saygı duyar, farklılara yani.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma kapsamında öğretmenlik mesleki kimlik gelişiminin önemli bir ön aşaması olan uygulama derslerinin uzaktan (çevrimiçi) deneyimlenmesinde ortaya çıkan problemlere işaret edilmektedir. Öğretmen adayları bu süreçte öğretmen yetiştirme programlarının eksikliğine, akademik danışmanların tepkisine ve teknik sorunlara yönelik birtakım zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının gerçek yaşam ile uyumsuzluğu olduğu, ters-yüz öğrenme gibi sanal öğretime uygun öğretim tasarımlarına, ölçme değerlendirmede e-portfolyo gibi alternatif yöntemlere yeterince yer verilmediği, dijital okuryazarlık ve dijital yetkinliklerin vurgulanmadığı ifade edilmiştir. Teknik sorunlar görüntü, ses ve öğretmen programlarının yoğunluğu ve teknolojik destek olarak dört gruba ayrılmıştır. Akademik danışmanlarla ilgili yaşanan zorluklarda ise kendi öğretim stillerini dayatması, dönütlerin mesleki gelişimi destekleyici nitelikte olmaması ve öğretim alanıyla ilgisi

olmayan danışmanların atanması vurgulanmıştır. Öğretmen adayları öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için başvurulan kaynaklar olarak akranlarını, dijital okuma kaynaklarını, akademik danışmanları, sanal ağları ve çevrimiçi öğretmen topluluklarını örnek vermişlerdir. Son olarak, COVID-19 sürecinde uzaktan (çevrimiçi) öğretim etkinliklerini yürüten öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler olarak alan bilgisi yetkinliğini, dijital içerik üretimini (e-içerik), dijital okur-yazarlığı, öğretimsel liderlik becerisini, farklılıklara açık olma ve farklılıklara duyarlılığı, yaşam boyu öğrenmeyi (sanal ya da sanal olmayan ortamlarda) göstermişlerdir.

Fuentes ve diğerleri (2020) öğretmenlik uygulamalarını, staj ve pratisyenliği öğretmen yetiştirmenin temel bir bileşeni olarak görmekte ve öğretmeyi öğrenme sürecinin önemli bir öğesi olarak kabul etmektedir. Onlara göre danışmanlar, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere bu eğitimin aşamasının çeşitli belgeler, kılavuzlar ve protokollerle belirlenmesi ve tanımlanması gerekmektedir. Fuentes ve diğerlerinin yapmış olduğu araştırmada staj sürecinde öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği etkinlikleri incelenmişlerdir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretimle ilgili çok çeşitli etkinlikleri yerine getirme şansına sahip olmadıklarını, öğretimle ilgili perspektiflerini sınırlandırdığını ve potansiyellerini azalttığını göstermektedir. Bu noktada uygulama ile ilgili iş birliği yapılan kurumların yükümlülüklerinin net bir şekilde belirlenmesi, katılımcıların rollerinin tanımlanması ve uygulama deneyimlerinin mesleki öğrenmeyi teşvik edecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Fuentes ve diğerleri, 2020). Benzer şekilde, Anderson ve Stillman (2013) öğretme yerleştirmeyi de öğretmen eğitimi programının temel bir bileşeni olarak kabul etmektedir. Sepulveda-Escobar ve Morrison (2020) pandemi sürecinde uzaktan uygulamalarda öğretmen yerleştirmede yaşanan zorluklara işaret etmektedirler. Araştırmalarında COVID-19 uzaktan öğretmenlik uygulaması sürecinde yeni teknolojileri keşfetme fırsatına rağmen, öğretmen adaylarının karşılaştığı zorlukların genel olarak faydalardan daha ağır bastığı görülmektedir. Çevrimiçi öğretim alanındaki deneyimlerin eksikliği, öğretmen eğitimi programlarının hazırlıksız olması, hem okul öğretmenlerinin hem de üniversite danışmanlarının olası uzmanlık eksikliği bu deneyimi daha zorlayıcı hale getirmektedir. Bu çalışma aynı zamanda öğretmen adaylarının geçirdikleri öğretim deneyimleri açısından eşitsizliğe de ışık tutmuştur, çünkü öğretmen adaylarının bazıları eş zamanlı olarak çok fazla öğretim yoluyla öğrencilerle düzenli iletişim kurarken, diğerleri hem öğrencilerle hem de iş birliği yapan öğretmenlerle teması kaybetmiştir. COVID-19 sürecinde staj uygulamasını deneyimleyen öğretmen adayları "canlı" öğretim deneyiminin eksikliğinin öğrenme süreçlerini zayıflattığını, tipik bir derste ortaya çıkabilecek durumların eksik kaldığını, dolayısıyla sınıf yönetim stratejilerini edinemediklerini ifade etmişlerdir (Sepulveda-Escobar ve Morrison, 2020).

Bu çalışmada uzaktan (çevrimiçi) öğretmenlik deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının akademik danışmanlarla ilgili zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bu zorluklar arasında danışmanların kendi öğretim stillerini dayatması, dönütlerin mesleki gelişimi destekleyici nitelikte olmaması ve öğretim alanıyla ilgisi olmayan danışmanların atanması vurgulanmıştır. Bu durum öğretmenlik uygulamasının asıl amacı olan öğretmen adaylarının mesleğe uyum, öğretim bilgi ve becerilerini uygulayabilmeleri ve yansıtıcı öğrenmelerinin önüne geçmektedir. COVID-19 pandemi süreci içerisinde öğretmen yetiştirme ile Moyo'nun (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlik uygulamasının Zimbabwe'de öğretmen eğitiminde temel bir ders olduğunu, uygulama dersinin hizmet öncesi öğretmen adaylarının sürekli yeni bilgi ve becerileri öğrenip mesleki olarak gelişebileceği şekilde yürütülmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Moyo'nun araştırmasında yer alan öğretmen eğitimcileri, okul deneyiminin

amacının puan/not toplamak olmadığını, asıl amacın yansıtıcı öğrenmeye yol açabilecek yapıcı birlikteliğin gerçekleşmesi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasının işle-ilgili öğrenme olarak tanımlanmaması gerektiğini de eklemişlerdir. Açıkça, böyle genel bir kavramın öğretmenlik uygulamasının özünü -mesleki/kariyer gelişimine yönelik yansıtıcı öğrenme fırsatı- göz ardı ettiği vurgulanmıştır (Moyo, 2020). Ayrıca, uzaktan öğretmenlik uygulamasında üniversite danışmanları ile okullarda iş birliği içerisinde olan öğretmenler arasında bir güvensizlik olduğu ortaya çıkmıştır. Okullardaki öğretmenlerin dönem sonu değerlendirmesine katılmasıyla ilgili iki eleştiri belirtilmiştir. İlki, adayların performansların doğru bir şekilde değerlendirilmesi için öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri olmadığı için gerekli yeterliliklere sahip olup olmadıkları; ikincisi ise okullardaki öğretmenlerin bir kısmının önyargılı olma potansiyelinin olup olmamasıdır (Moyo, 2020).

Bu çalışmada COVID-19 süreciyle birlikte öğretmenlik uygulaması, staj ve okul deneyimleri ile ilgili benimsenen uzaktan (çevrimiçi) eğitim modeli için öğretmen yetiştirme kurumlarındaki mevcut pedagojik eğitimin yeterli olmadığı, ters-yüz sınıf gibi uzaktan öğretime uygun öğretim tasarımlarının öğretiminin yapılmadığı, e-portfolyo gibi alternatif yöntemlerin öğretilmediği ve kuramsal bilgi ile gerçek yaşam arasında uyum olmadığı ortaya çıkmıştır. Robinson ve Ruszynak (2020, s.6) teknolojinin eğitim programlarının içeriğinin aktarımında bir fırsat sağlasa da yüz yüze öğretimin zengin ilişkisel doğasının yerini alamayacağını ve etkili öğretim için insan ilişkilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Flores ve Gago'ya (2020) göre pandemi sonrasında acil bir durum olarak tercih edilen çevrimiçi platformların en olumsuz ve zorlayıcı olarak kabul edilen yönü, mesleki gelişimi olumsuz etkileyebilecek etkileşim eksikliğiydi. Onların çalışmasında öğretmen adayları uzaktan (çevrimiçi) okul deneyimlerinin "gerçek" bir öğrenme deneyimi olmadığını ve bu nedenle gerçek hayattaki bir öğretim senaryosunun nasıl olacağını deneyimleme olarak kabul edilemeyeceğini vurgulamışlardır. Ek olarak, öğrencilerin internet erişiminde kopukluklar yaşaması, öğrenciler ile öğretmen adayları arasındaki bağlantı eksikliğini daha da artırmıştır (Flores ve Gago, 2020). İfade edilen durum bu çalışmanın bulgularında da görülmektedir. Öğretmenlik uygulamasını uzaktan (çevrimiçi) deneyimleyen öğretmen adayları uygulamanın başarısını azaltan nedenler arasında teknik sorunlar adı altında görüntü, ses ve öğretmen programlarının yoğunluğunu saymaktadırlar. Okulların teknolojik altyapısı, öğretmenlere sunulan ekipmanlar ve bunun yanı sıra teknik destek biriminin yanı sıra pedagojik destek birimi kurmasının oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Moorhouse'a (2020) göre eşzamansız çevrimiçi öğretim, çeşitli okumalarla birlikte oturum/toplantı materyallerinin ve açıklamalı sunum dosyalarının eklenmesiyle sesli anlatım sağlayan bir öğretmen tarafından yürütülmesini içerir. Oturum etkinlikleri ve tartışma ödevleri, ek bilgiler ve notlar da eklenerek bireysel ödevlere dönüştürülmüştür. Eşzamanlı çevrimiçi öğretim ise, Video Konferans Yazılımı aracılığıyla yürütülen bir saat süren gerçek zamanlı canlı dersleri içerir. Bu canlı dersler öğrenciler oturum materyallerini aldıktan birkaç gün sonra yapılır. Eşzamanlı çevrimiçi öğretim, öğrencilerin soru sorabilmesi, oturum etkinliklerini yapabilmesi ve oturum içeriği hakkında açık tartışmalar başlatabilmesi için tasarlanmıştır. Okul deneyimi, staj gibi uygulamalı derslere gelindiğinde ise mikroöğretim gibi etkinliklerin kolaylaştırılması göründüğü kadar kolay değildir. Yüz yüze öğretim bir seçenek olmadığında, eşzamanlı ve eşzamansız öğretim modelleri arasında karma bir model benimsemek mikro öğrenmeyi desteklemenin olası bir yolu gibi görünmektedir. Öğrenci-Yanıt Sistemi aracılığıyla katılımcılardan toplanan isimsiz geribildirimler bu önermeyi kanıtlamaktadır (Moorhouse, 2020). Sepulveda-

Escobar ve Morrison (2020) pandeminin öğretmen yetiştirme programlarını özellikle etkilediğini, okulların kapanmasının, staj ve uygulamalarda yüz yüze sınıf ortamından tamamen sanal bir modele geçmek zorunda bıraktığını ifade etmektedir. Yabancı dil (İngilizce) öğretmen adaylarıyla, bu sanal öğretim deneyiminin zorluklarını ve fırsatlarını keşfetmeyi amaçladıkları araştırmada, öğrencilerle doğrudan etkileşim eksikliğinin ve ani ortam değişikliği gibi faktörlerin, katılımcıların mesleki öğrenme sürecini olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat, uzaktan ve sanal olmasından dolayı belirtilen zorluklara rağmen, öğretmen adayları yaşamlarında bir kez geçirecekleri bu deneyimin, gelecekteki kariyerlerine olumlu katkı sağlayacağını öne sürmüşlerdir.

Kidd ve Murray (2020) İngiltere'de COVID-19 pandeminin öğretmen yetiştirmeye olan etkisi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada pedagojik çeviklik kavramına vurgu yapmaktadırlar. Eşzamanlı veya eşzamansız çevrimiçi öğretimlerle ilgili çözüm gerektiren konularda, bu yeni alanlarda anlamlı uygulamalar yürütebilmek için eğitimciler ve pedagojik çeviklik (Kidd 2020b) kavramı arasında bağlantı kurmuşlardır. Kidd (2020b) bu terimi, eğitimcilerin çevrimiçi öğrenme alanlarında esnekliği tanımlamak için hızlı ve anlamlı yolları benimseyip uygulamayla ilgili kararlar almak için kullanmaktadır. Bu anlamda uygulamada çevrimiçi alanlarda rasyonel ve amaca yönelik hareket etme konusunda kendine güvenen öğretmenler çeviktirler. Bu çevrimiçi çözümler, küresel ve yerel düzeyde geliştirilen birtakım yenilikçi eğitim uygulamalarında hem benzerlik hem de farklılıklar oluşturmaktadır. Zamanla, yeni çevrimiçi alanlara geçişle birlikte, birçok eğitimci, bunun uygulamalarına getirdiği uyarlamaları ve kavramsal şemasında çevrimiçi öğretimi yeniden düşünüp yenilikçi uygulamalarla daha " tanıdık"laştıklarını fark etmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasının fiziksel alanının kaldırılmasıyla, yeni "evde-çevrimiçi-çalışma-alanları" kaçınılmaz olarak yerine geçmiştir, ancak bu yeni mekânız alanlar mevcut ilişkiler ve uygulama etiği üzerine inşa edilmiştir. Bu şekilde çevrimiçi öğretim ve uygulamalar artık daha tanıdık ve önceki ilişkileri de yaşatarak daha bağlamsallaştırılmış halde devam etmektedir (Kidd ve Murray, 2020). Pedagojik çeviklik kavramını destekleyebilecek kavramların bu çalışmanın bulgularında da ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlik uygulamasını uzaktan (çevrimiçi) deneyimleyen öğretmen adaylarının bu süreçte öğretmen yeterliliklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili verdikleri yanıtlar arasında alan bilgisi yetkinliğinin yanı sıra dijital içerik üretimi, öğretimsel liderlik becerisi ve yaşam boyu öğrenme yer almaktadır. Bu becerilerin ortak noktası olarak hızlı karar almanın, yenilikçiliğe açık olmanın, yeni öğrenilenler ile önceki bilgileri bir bağlam içerisine yerleştirme becerisinin geldiği ifade edilebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında öğretmenlik uygulamasını uzaktan (çevrimiçi) deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşlerinden ve yaşadıkları zorluklardan yola çıkarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Pandeminin ne kadar süreceğinin belirsiz olmasından dolayı öğretmen adaylarının uzaktan desteklenmeye devam etmesi önemli görülmektedir. Eğitimci liderler, uygulama öğretmenleri ve danışmanlar uzaktan (çevrimiçi) okul deneyiminde ve öğretmenlik uygulamasında işe yarayan ve başarısız olan uygulamaları belirlemelidirler. Öğretmenlik uygulamasını uzaktan (çevrimiçi) yürütmüş bireyler mesleğe geçtiklerinde pandemi sonrasında mutlaka danışman rehberliğinde bir dönem uygulamalar yürütmesi önerilmektedir. Bu danışman üniversitede bir akademik danışman olabileceği gibi, deneyimli meslektaş veya akran meslektaş da olabilir. İkinci olarak, öğretmen

adayları ile ilgili pandemi sürecinde sergiledikleri yeterliliklerin yer aldığı, bu süreç boyunca nasıl bir mesleki performansa sahip olduğunu gösteren bir pandemi kimlik dosyası oluşturulabilir. Bu uygulamanın öğretmen adaylarının mesleki aidiyet ve uyum konusunda teşvik edeceği düşünülmektedir. Üçüncü olarak, öğretmen yetiştirme kurumları kendi bünyelerinde uzman akademisyenlerden oluşan bir "Çevrimiçi Öğretmen Yetiştirme" birimi kurabilirler. Bu birimin öğrenme, öğretim tasarlama, değerlendirme, çocuklarla empati kurma, çevrimiçi uygulamalarda etik gibi temel düzeylerde modüller geliştirip tüm öğretmen adaylarına açık bir platformda çevrimiçi öğretimle ilgili modüller sunmaları ve düzenli aralıklarla son sınıf öğretmen adaylarının katılımına açık bir büyük grup tartışması gerçekleştirmeleri önemlidir. Dördüncü olarak, öğretmen adayları arasında istekli olan katılımcılardan "Çevrimiçi Öğrenme Ekibi" oluşturulabilir. Çevrimiçi öğrenme ekibi okullarda uzaktan (çevrimiçi) uygulamalarda diğer öğretmen adaylarına yardımcı olacağını düşündükleri, kendilerinin ve diğerlerinin deneyimlerinin biriktirildiği bir platform tasarlayabilirler. Örneğin, tüm sınıf etkinlikleri için Microsoft Teams, video platformu için Panopto; e-potfolyolar için OneNote veya BlueSky gibi faydası görülen uygulamalar ve deneyimler paylaşılabilir. Sonuç olarak, uzaktan (çevrimiçi) öğretmenlik uygulamalarında farklı platformlar ve uygulamalar benimsenebilir; ama dikkat edilmesi gereken koşul mesleki standartların sonuna kadar sürdürülmesi gerektiğidir. Öğretmen adayları çevrimiçi ortamlarda fiziksel bir mekânda sınıfla bir arada olmasalar bile öğretmenlik mesleğinin temel yeterliliklerini belirli standartlarda göstermek durumdadırlar. Bu durum, onların aleyhine olacak şekilde standartların yüksek olarak belirlenmesi anlamına gelmemektedir. COVID-19 pandemi sürecinde tüm aktörlerin -öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar kadar öğrencilerin de- stres altında olduklarını göz önünde bulundurulması; stresle başa çıkma teknikleri, dijital iletişim, sanal öğretmen toplulukları gibi faaliyetlerle öğretmen adaylarının sosyal ve duygusal yönlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beausaert, S. (2020). Supporting Newly-Qualified Teachers' Professional Development and Perseverance in Secondary Education: On the Role Of İnformal Learning. *European Journal of Teacher Education*, *43*(2), 258-276.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice?. *European Journal of Teacher Education 40*(3), 291–309.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115.

Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Veiga-Rio, E. J. (2020). Teacher Training and Learning to Teach: An Analysis of Tasks in the Practicum. *European Journal of Teacher Education*, 1-19.

Graham, B. (2006). Conditions for Successful Field Experiences: Perceptions of Cooperating Teachers. *Teaching and Teacher Education,* 22(8), 1118–1129. doi:10.1016/j.tate.2006.07.007

Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.

Kidd, W. (2020b). Agility, Return and Recovery: Our New Covid Context for Schooling and Teacher Education? [Blog post] https://www.bera.ac.uk/blog/agility-return-and-recovery-our-new-covid-context-for-schooling-and-teacher-education

Kidd, W. & Murray, J. (2020) The Covid-19 Pandemic and Its Effects on Teacher Education in England: How Teacher Educators Moved Practicum Learning Online, *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 542-558, doi: 10.1080/02619768.2020.1820480

Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park: Sage Publications.

Lofthouse, R., Greenway, C., Davies, P., Davies, D., & Lundholm, C. (2020). Pre-service Teachers' Conceptions of Their Own Learning: Does Context Make a Difference?. *Research Papers in Education*, 1–22. doi:10.1080/02671522.2020.1767181.

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a Face-to-face Initial Teacher Education Course 'Forced' Online Due to the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1-3.

Moyo, N. (2020). COVID-19 and the Future of Practicum in Teacher Education in Zimbabwe: Rethinking the 'New Normal'in Quality Assurance for Teacher Certification. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.

Myers, E. (2020). How to Conduct Online Focus Group Interviews. https://www.rev.com/blog/wp-content/uploads/2020/01/focus_group.pdf

Ngara, R., Ngwarai, R. & Ngara, R. (2013). "Teaching Practice Supervision and Assessment as a Quality Assurance Tool in Teacher Training: Perceptions of Prospective Teachers at Masvingo Teacher Training Colleges." *European Social Sciences Research Journal, 1*(1), 126–135.

Patton M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Prescott, T. L., Phillips, I. I. G., DuBois, L. Z., Bull, S. S., Mustanski, B., Ybarra, M. L. (2016). Reaching adolescent gay, bisexual, and queer men online: Development and refinement of a national recruitment strategy. *Journal of Medical Internet Research, 18*(8), e200.

Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online Teaching Placement During the COVID-19 Pandemic in Chile: Challenges and Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 587-607.

Tates, K., Zwaanswijk, M., Otten, R., van Dulmen, S., Hoogerbrugge, P. M., Kamps, W. A. & Bensing, J. M. (2009). Online Focus Groups as a Tool to Collect Data in Hard-to-include Populations: Examples from Paediatric Oncology. *BMC Medical Research Methodology,* 9, 15.

Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and How Student Teachers Learn during Their Practicum as a Foundation for Further Professional Development. *Professional Development in Education, 44*(5, 638–649. doi:10.1080/19415257.2017.1388271

Woodyatt, C. R., Finneran, C. A., & Stephenson, R. (2016). In-person Versus Online Focus Group Discussions: A Comparative Analysis of Data Quality. *Qualitative Health Research*, *26*(6), 741-749.

YÖK (2020). *Haberler.* ww.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmen-adayi-ogrencilere-mujde.aspx

THE EFFECT OF APPLYING EDUCATION TECHNOLOGY INNOVATION TRENDS ON LEARNING OUTCOMES FROM MANAGEMENT STUDENTS' PERSPECTIVE IN AL-BALQA APPLIED UNIVERSITY, SALT-JORDAN

Dr. Hadeel Sa'ad Al-Hyari
School of Business Administration, Al-Balqa Applied University, PO box 19117, Salt- Jordan
* E-mail of the corresponding author: hadeel.hyari@bau.edu.jo

Abstract

Covid-19 has recently accelerated changes not only in economically but also in Education. it has freshly made a transfer point in Higher Education sector and forced a higher level in Education Technology (EdTech) Innovation competition amongst Universities and Educational institutions Locally and worldwide. The race for applying new EdTech Innovative ways have became more complicated; as a result there has been an increased focus to spot the lights on the importance of adopting new movements and styles enforced by Covid-19 consequences to reproduce and present strong electronic rich contents for students in universities as well as schools by using up to date trends to achieve effective outcomes. Hence EdTech Innovation has become a key competitive factor and extended to be vastly considered worldwide; achieving a higher learning outcomes in higher education industry put the needs for taking into consideration an important element which is called EdTech innovation. This study presents the Effect of Applying Education Technology Innovation Trends on Learning Outcomes from Management Students' Perspectives in Al-Balqa Applied University, in Salt-Jordan. It introduces the recent results of applying EdTech Trends and comparing students outcomes after using these trends for Management Students in Al-Balqa Applied University in Salt-Jordan. The methodology conducted as a data collection tool using a questionnaire and the data was collected from (120) higher diploma students in the school of Management at Al-Balqa Applied University, Salt-Jordan. The study findings reveal that there is a positive effect of applying Education Technology Innovation Trends on Learning Outcomes from Management Students' Perspective in Al-Balqa Applied University in Salt-Jordan. Descriptive statistical methods were adopted. Results showed that there was significant effect of applying EdTech Innovation trends on Learning Outcomes. The study recommended applying similar studies on more educational institutions, faculties and Universities in Education sector in Jordan and worldwide.

Keywords: Education Technology, Innovation, Education Technology Innovation, Al-Balqa Applied University, Salt, Jordan.

1.Introduction

It is evident that there is a strong transformation in education Philosophy and trends in 2020; where Covid-19 has spread among countries and has forced schools as well as universities closure, and they have to turn their class based courses into e-learning and distance learning ones. Education Technology (EdTech)has become a key source for educational institutions to improve and support their learning path and means and to survive with the highly competitive educational atmosphere. Moreover, Learning outcomes becomes a significant measure for e-learning and distance learning to spot the lights on the success or failure on the accommodated distance learning system. This study presents the effect of applying education technology innovation trends on learning outcomes from management students' perspective in Al-Balqa Applied University, Salt-Jordan.

2. Study Aim and Objectives

The aim of this study is to identify the effect the Effect of Applying Education Technology Innovation Trends on Learning Outcomes. The objectives of this study are as following:

To explore EdTech Innovation and their recent used three trends in AlBalqa Applied University by management students.

To explain Learning Outcomes as a concept.

3. Study Problem

Learning Outcomes have become an important factor to measure in Education, the significant role they play in the educational institutions should not be ignored.

Thus; study problem is presented by answering the following main questions:

What is the level of EdTech : (e-learning (Moodle), video recording and social media) at AlBalqa Applied University?

From this main question, the following sub-questions were derived:

Is there any signification statistical effect of EdTech innovation trend (e-learning (Moodle), Video recording, social media)on learning outcome at AlBalqa Applied University?

4. Study Importance

Study importance is presented by the following:

The importance of the sector studied, representing the Education sector in Jordan and worldwide.

The study highlights EdTech concept, and latest EdTech innovation trends, that is used in a critical time in Covid-19 era; which makes it prescribe to maintain the learning outcomes in this difficult time and under many demanding circumstances, which asks for answering and replying to educational demands in the lights of these difficult conditions; besides to what EdTech innovation trends has forced the educational institutions in Jordan and worldwide to adopt a new platforms for knowledge disseminations; taking into consideration the infrastructure that is needed for these new adopted technologies for all participants: educators, learners, and institutions.

5. Study Limitations

The current study is limited by the following:

Time Limits: the current study is conducted during the year (2020) and Covid-19 era.

Place Limits: the current study was conducted in one of the Jordanian Universities; Al-Balqa Applied University in Salt-Jordan .

Subjective Limits: results of the study are limited by the answers of study sample on the questionnaire items.

Another limitations: the lack of related studies.

6. Literature Review

Bebell, O'Dwyer, Russell, and Hoffmann (2010) conducted a study that inspected some common challenges in EdTech and spotted the lights on new data collection approaches using examples from their own work as well as from the literature. they discussed the background and limitations of how researchers have traditionally used questionnaires to describe and measure technology use and other variables and outcomes; taking into consideration that surveys still common and dominant tools across nearly all studies of educational technology, they introduce their own work with a visual analog "sliding" scale as an example of a new approach to survey design and data collection that capitalizes on the technology resources increasingly available in schools. And then they highlighted other challenges and opportunities inherent in the study of EdTech, including the potential for computer adaptive surveying, and discuss the critical importance of aligning outcome measures with the technological innovation, concerns with computer-based against paper-based measures of achievement, and the need to consider the hierarchical structure of educational data in the analysis of data for evaluating the impact of technology interventions.

Another study cinducted by Pat-El R. J., Tillema H., Segers M., and Vedder P., (2013) exhibited a review of recent attempts to measure the Assessment for Learning (AFL), they designed a learning surveys for teachers and for students to assess perceptions of AFL practices in classrooms,the total sample contained 1,422 students (49% girls, 51% boys) and 237 teachers (43% females, 57% males) in lower vocational secondary education. The 28-item questionnaires were examined by means of confirmatory factor analysis. Measurement invariance tests were conducted to compare the students and teacher versions of the questionnaires. The results explored a stable second-order two-factor structure that was validated: perceived monitoring, and perceived scaffolding subsumed under a common factor: AFL. Tests for measurement invariance showed that the parallel constructs were measured similarly for both students and teachers (Pat-El R., Tillema, Segers , and Vedder, 2013).

Burbules, Fanb, and Repp,(2020) has recently presented a study that discussed some of major innovations in education and how they are changing education that can be concluded into: firstly their educational aims and objectives; secondly: the educational ecologies and contexts of learning; thirdly the processes of learning; fourthly: the processes of teaching; and fifthly: the educational governance and policy. They made a note of some of the potential risks and downsides of these technology trends. From the sustainable perspective, they review points to a great potential for educational reform, which can only be achieved if they were willing to rethink and of their traditional ways of doing things in education.

Burbules et al.,(2020), discussed that quality education is one of the pillars in the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development, which aims to make sure that equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. connected that to some general trends affecting education in the information age, the argument that education is a key to the future quality of human life and the sustainability of the world. So education is being changed in both formal and informal learning contexts by new digital technologies.

7. Study Model

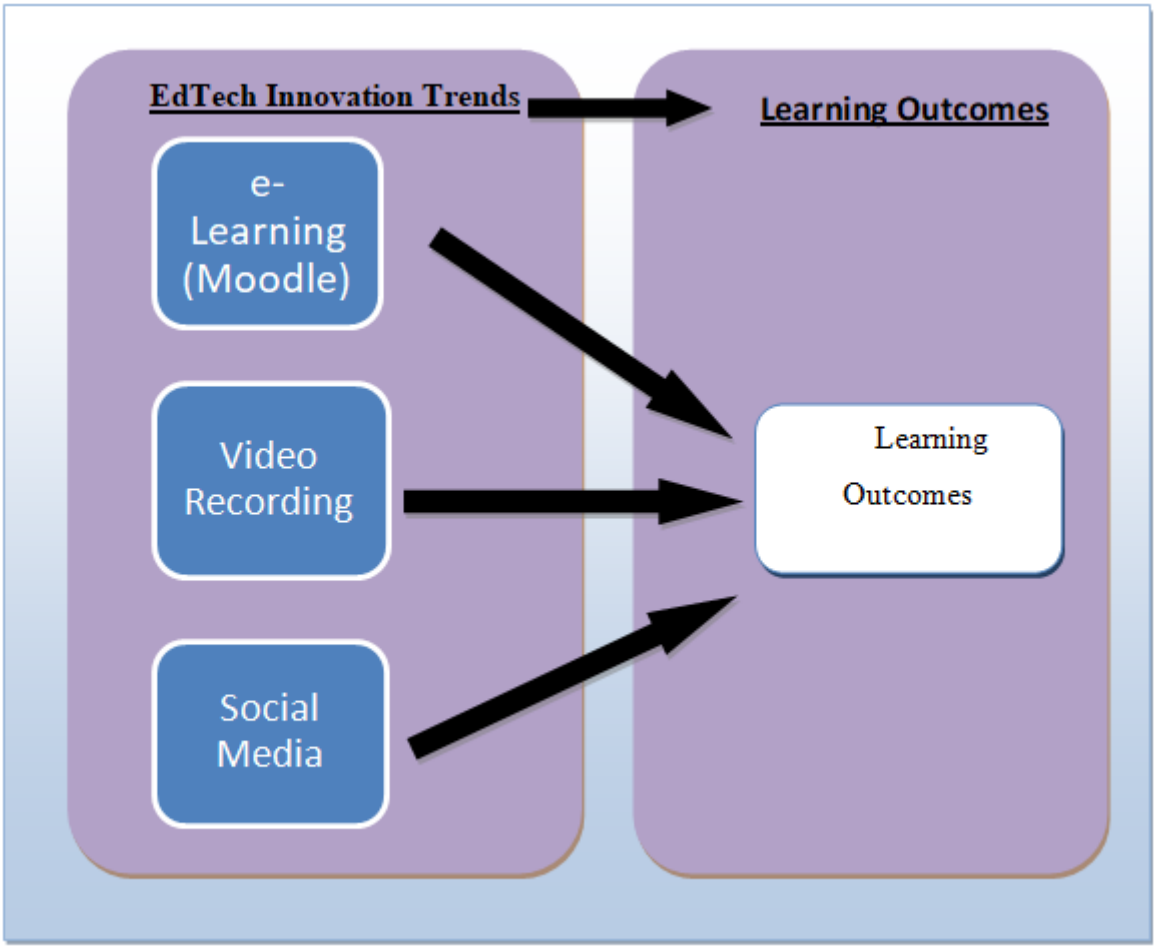


Figure (1) The Proposed Model

8. Identifying EdTech Innovation Trends and Learning Outcomes

It has been obvious that having e-learning and utilizing it inside educational institutions become a trend in 2020 after COVID 19 has conquered the world. At this time, we argue for a different orientation toward thinking about new technologies in education: not just as tools or delivery systems Education Technology (EdTech) represents how to apply technology to support education. EdTech is defined by The Association for Educational Communications and Technology (AECT) as: to produce, utilize, and control appropriate technological processes and resources in order to facilitate learning and improving performance. Other people like educator said that EdTech is a perception of transforming traditional book teaching and learning into a digital form. For educators, the main difference lies in the way knowledge is distributed (thanks to technology innovation) to make teaching more effective.

Education has a significant effect on the well-being of individuals and the future of our planet. If we want to stop unsustainable thinking and practice, a transformed system of education is certainly needed to guide us into a successful and sustainable future. This section summarizes the contribution of literature reviews related to the subject of the study, and provides an overview of different contributions and information about Education Technology Innovation recent trends, EdTech and Learning Outcomes. Thus, EdTech innovation trends were highlighted, learning outcomes were explored and some authors' opinions were stated. Since this study has focused on recent used EdTech innovation trends which has emerged due to Covid-19 consequences in 2020, the literature review will briefly discuss the latest used EdTech innovation trends in 2020.

following the innovative trends in education is not something new but rather it has become essential nowadays, many educators and teachers has chosen or were asked to choose the appropriated and available distance learning EdTech innovative platform to use; Bui (2020) discussed 10 latest educational technology trends in 2010/2021 that are: e-Learning, Video-assisted learning, Blockchain technology, Big data will get bigger, Artificial Intelligence (AI), Learning analytics, Gamification, Immersive Learning with VR and AR, STEAM, and Social Media in learning (Bui, 2020). This Study spots the lights on three of those trends, which are: e-learning, video recording, and social media platforms. Hence those three Edtech Trends are the most recently used in distance learning for higher diploma students in the school of Management at Al-Balqa Applied University, Salt-Jordan.

9.Study Population:

The study population consisted of all the higher diploma students in the department of Management at Al-Balqa Applied University, Salt-Jordan, who can answer questions about the study tool, counting (120) male and female students. Due to the small size of the population, all the population members were taken as a study sample counting (120) male and female students.

10. Study Tool:

A questionnaire was developed and prepared for the purpose of collecting data from study members, the questionnaire included 4 sections, the first section: relates to measuring the level of EdTech innovation trends and includes three areas: (e-learning (Moodle), video recording, and social media platforms). The second part: includes several paragraphs to measure the effectiveness of Learning outcomes for Management Students in Al-Balqa Applied University.

10.1. Questionnaire Validity and Reliability

To verify study tool validity; the study was presented to a number of professional academics who are specialized in the study field, in order to make sure that the language formulation of items and their suitability for the field put into it. On the other hand, the reliability of study questionnaire was ensured through testing and re-testing process. The questionnaire was distributed to (17) individuals of the study sample, and then it was distributed after two weeks to those same individuals.

11. Statistical Analysis

Descriptive statistical method was adopted and the statistical averages were measured, standard deviations and simple regression analysis also were obtained to determine the response degree of the sample members to the questionnaires and to answer the study questions.

12. Study Results and Discussion

The arithmetical averages and standard deviations of study sample individuals' responses to questionnaire sections were extracted, the study questions were answered. It should be noted that (120) questionnaires were distributed to the study sample.

12.1. Presenting Study Data

Question 1: What is the level of EdTech: (e-learning (Moodle), video recording and social media at AlBalqa Applied University)?

To answer this question the means, standard deviation was extracted as table (1) shows.

Table 1. Means, standard deviation of e-learning (Moodle), video recording and social media

EdTech	N	Mean	Standard deviation	level
e-learning (Moodle)	140	3.88	1.09	high
Video recording	140	3.76	1.20	high
Social media	140	3.66	1.13	moderate
Total	140	4.60	1.12	high

The findings of the table(1) shows that the mean for the total score was high, as it reached(4.60), in the first order came e-learning (Moodle) with (3.88) mean , and (1.09) standard deviation.

Question2: Is there any signification statistical effect of EdTech innovation trend (e-learning (Moodle), Video recording, social media) on learning outcomes at Al-Balqa Applied University?

To answer this question multiple linear regression was used as table(2) shows.

Table 2. Correlation between EdTech innovation trend and learning outcomes

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.895a	.801	.796	.50538

Table(2) shows that the correlation moment factor between EdTech innovation trend and learning outcomes reached (0.895), and the determination factor (0.796) which means that (79.6%) of the total variance are explained by EdTech innovation trend and learning outcomes.

Table 3. ANOVA results

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	139.450	3	46.483	181.993	.000a
	Residual	34.736	136	.255		
	Total	174.186	139			

a. Predictors: (Constant), dim3, dim1, dim2

b. Dependent Variable: total

Table (3) shows that "F" reached (181.993) which is significant at (α=0.05) , meanwhile the residual reached (34.736) which indicate the efficiency of the Model.

Table 4. Coefficients of the model.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.081	.160		6.756	0.000
	Moodle Learning	.406	.076	.394	5.336	0.000
	Video recording	.275	.094	.294	2.931	0.004
	Social media	.250	.103	.252	2.435	0.016

a. Dependent Variable: total

The findings of the table above shows that (t) values are all significant, and the regression constant reached (1.081), and the model of the regression analysis is :

Learning outcomes(Y)=1.081+(0.406) e-learning (Moodle) + (0.275)Video Recording+(0.250)Social media.

13. The Study Findings

From the previous argument discussion it can be concluded that there is an evident positive effect of Applying EdTech Innovation Trends on Learning Outcomes From Management student's perspectives in Al-Balqa Applied University in Salt-Jordan.

14. Conclusion

The study represents a model of Applying EdTech Innovation Trends on Learning Outcomes From Management student's perspectives in Al-Balqa Applied University in Salt-Jordan. By using the applying EdTech Innovative tools; e-learning (Moodle), Video recording, and Special Media platforms; Learning outcomes was highly attainable in Al-Balqa Applied University in Salt-Jordan for Management Students. Results shows that there is a positive relation between applying EdTech Innovative tools; e-learning (Moodle), Video recording, and Special Media platforms; and Learning outcomes. And the level of applying EdTech Innovative tools was high.

15. The Study Limitations

The study limitations can be assigned sample of this study covers the Marketing managers in one bank in Jordan, which also located in fifteen countries around the world; therefore there is a serious need for more researches that should be applied to include different branches through various countries.

16. Recommendations and Future Works

According to the study results, the following recommendations were listed:

- There is a serious need to encourage more EdTech innovation trends in order to achieve more accessibilityto digital resources for students.
- It is highly recommended to apply this study on more students in deifferents departments in various educational institutions in Jordan and worldwide.
-

REFERENCES

Bebell D.,. O'Dwyer L. M., Russell M., and Hoffmann T., 2010, "Concerns, Considerations, and New Ideas for Data Collection and Research in Educational Technology Studies", JRTE 43(1), pp. 29–52.

Pat-El R. J., Tillema H., Segers M., and Vedder P., 2013, "Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students", British Journal of Educational Psychology, 83, 98–113.

Burbules N. C., Fanb G., and Repp G.,2020, "Five trends of education and technology in a sustainable future". Geography and Sustainability, 2020(1), 92-97.

Bui S., 2020, "Top Educational Technology Trends In 2020-2021", https://elearningindustry.com/top-educational-technology-trends-2020-2021 . retrived, 2-12-2020.

ALTERNATİF DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN YARARLANMA: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DENEYİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Hatice TÜRE

Anadolu Üniversitesi, haticeture@anadolu.edu.tr

ÖZET

Sosyal bilgiler aktif ve demokratik vatandaşlar olarak bireyleri toplumsal yaşama hazırlamayı amaçlayan disiplinler arası bir derstir. Bu derste tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi ve hukuk gibi farklı sosyal bilim alanlarından seçilen bilgiler öğrencilerin seviyelerine uygun olarak bütünleşik bir biçimde sunulur. Disiplinler arası bir yapıya sahip olan bu derste, dersin amaçlarına ulaşılma durumunu ortaya koymak için yapılan değerlendirmenin de çeşitlilik göstermesi önemlidir. Öğrenci günlükleri, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine yönelik öğretmenlere geri bildirim sağlayan alternatif bir değerlendirme aracıdır. Öğrenci günlükleri, öğretmenin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, düşünme biçimlerini ve derste yaptıkları hataların nedenlerini anlamasını sağlar. Bu araştırma kapsamında yer alan geleceğin öğretmenleri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde yaklaşık 3 ay süreyle öğrenci günlüğü tutmaları sağlanmıştır. Böylece sosyal bilgiler öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinde kullanabilecekleri alternatif bir değerlendirme aracı olan öğrenci günlükleri ile ilgili derste deneyim kazanmışlardır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersinde alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanımına yönelik deneyimlerinin sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır: "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme aracı olarak öğrenci günlüklerinden yararlanmaya ilişkin deneyimleri nelerdir?" Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüklerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 25 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri, açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüklerinden yararlanmanın dersin tekrarını yapma, kalıcı öğrenme sağlama, süreç değerlendirme ve öz değerlendirme yapma biçiminde yararlar sağladığına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda bulgulara dayalı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğrenci günlüğü, öğretmen adayı.

UTILIZING STUDENT JOURNALS AS AN ALTERNATIVE ASSESSMENT TOOL: SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' EXPERIENCES

ABSTRACT

Social studies is an interdisciplinary course that aims to prepare individuals for social life as active and democratic citizens. In this course, information selected in accordance with the levels of students from different social science fields such as history, geography, sociology, economics and law are presented in an integrated form. In this course, which has an interdisciplinary structure, it is important that the assessment made to demonstrate the achievement of the objectives of the course are also varied. Student journals are an alternative assessment tool that reveals the learning-teaching process and provides feedback to teachers about the teaching activities performed. Student journals enable the teacher to understand the individual differences of their students, the way they think, and the reasons for the mistakes they make in the course. The social studies teacher candidates, who are the future teachers within the scope of this research, were provided to keep a student diary for about 3 months in the Social Studies Teaching course. In this way, the social studies teacher candidates have gained practical experience in the course related to student journals, which are an alternative assessment tool that they can use in their teaching profession. In this research, the social studies teacher candidates' experiences about utilizing student journals in social studies course as an assessment tool are intended to be presented. For this purpose, answers were sought for the following question: "What are the experiences of social studies teacher candidates regarding the utilize of student journals as an assessment tool?" In the research, the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, was used since the experiences of the social studies teacher candidates regarding the student journals were determined. The participants of the research consisted of 25 social studies teacher candidates. The research data were collected through a data collection form consisting of open-ended questions. The collected data is analyzed by descriptive analysis technique. In the study, it was concluded that social studies teacher candidates emphasized that using student journals provides benefits in the form of repeating the course, providing permanent learning, process evaluation and self-evaluation. As a result of the research, recommendations based on the findings were presented.

Keywords: Social studies, student journal, teacher candidate.

GİRİŞ

Bir toplumu oluşturan bireylerin yaşantısı, birbirleriyle ilişkileri, sahip oldukları kültür, yaşanılan toplumun diğer toplumlar içindeki yeri ve çeşitli ülkelerle ilişkileri konusundaki temel ve genel bilgilerin önemli bir bölümünü sosyal bilgiler dersi oluşturmaktadır (Sözer, 2011, s.44-48). Martorella (1998, s.6)'ya göre sosyal bilgiler "eğitimsel amaçlar için sosyal bilimlerin sadeleştirilmiş biçimidir." Sönmez (2010, s.3) ise sosyal bilgileri "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" biçiminde tanımlamıştır.

Eğitim kurumlarının temel işlevi olan etkin vatandaş yetiştirmek için gerekli bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir bölümünün ilkokul ve ortaokulda sosyal bilgiler dersinde kazandırıldığı söylenebilir (Kılıçoğlu, 2015, s.6). Kısakürek ve Paykoç (1989, s.8-9)'a göre sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek, insanlarla olan ilişkilerini geliştirmek, öğrencilere temel vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kavratmak amaçlanır.

Sosyal bilgiler aktif ve demokratik vatandaşlar olarak bireyleri toplumsal yaşama hazırlamayı amaçlayan disiplinler arası bir derstir. Bu derste tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi ve hukuk gibi farklı sosyal bilim alanlarından seçilen bilgiler öğrencilerin seviyelerine uygun olarak bütünleşik bir biçimde sunulur. Disiplinler arası bir yapıya sahip olan bu derste, dersin amaçlarına ulaşılma durumunu ortaya koymak için yapılan değerlendirmenin de çeşitlilik göstermesi önemlidir. Öğrenci günlükleri, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine yönelik öğretmenlere geri bildirim sağlayan alternatif bir değerlendirme aracıdır.

Günümüzde bireylerden bilgiyi edinmekle birlikte edindiği bu bilgiyi kullanması, bilgiye dayalı karar vermesi, çıkarımlarda bulunması ve sorunlara çözümler üretebilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerin bu doğrultuda da değerlendirilebilmesi için alternatif değerlendirme yapılması ve bireylerin de kendi değerlendirme sürecine aktif bir biçimde katılması bir diğer deyişle öz değerlendirme yapması önemlidir. Bu sayede bireylerin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi sağlanabilecektir. Bu bakımdan alternatif değerlendirmenin sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek alternatif değerlendirme aynı zamanda öğrencilerin sorumluluk alabilen aktif vatandaşlar olarak yetişmesi bakımından dersin amacına da hizmet edecektir (Uzunkol, 2016, s.410). Alternatif değerlendirme araçlarından öğrenci günlükleri de öğrencilerin kendi değerlendirme süreçlerine aktif bir biçimde katılmasına olanak sağlayan bir değerlendirme aracı olarak sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanma, öğretmenin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, düşünme biçimlerini ve derste yaptıkları hataların nedenlerini anlamasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrenci günlükleri, öğrenciye öğrendiklerini yazılı olarak ifade etme olanağı verirken, sosyal bilgiler öğretmenin öğrenciyi doğal koşullar altında değerlendirmesini olanaklı kılar (Arslan ve Ilgın, 2011). Bunula birlikte İmer, Canbazoğlu ve Doğan (2009) tarafından da belirtildiği gibi sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanılması ile öğrencilerin dersle ilgili herhangi bir konuda duygularını ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri sağlanabilir. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenci günlüklerinden yararlanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Alan yazında yer alan öğrenci günlükleri ile ilgili çoğu çalışmanın fen bilimleri dersinde öğrenci günlüğü kullanımına yönelik olduğu (Aymen Peker, Taş, Apaydın ve Akman, 2014; Bıyık ve Şenel, 2019; Fulton, 2012; Gül, 2012; Morrison, 2008), Türkçe dersi (Arslan ve Ilgın, 2009), coğrafya dersi (Park, 2003) ve sosyal bilgiler dersi (Eker ve Coşkun, 2012) kapsamında öğrenci günlüklerinin kullanımı ile gerçekleştirilen çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Arslan ve Ilgın (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi metinlerinin, kazanımlar temel alınarak öğrenci günlükleri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bıyık ve Şenel (2019) çalışmalarında bilim defteri biçiminde adlandırdıkları öğrenci günlüğünü tutmanın öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve kalıcılık düzeyleri üzerine etkisini belirlenmeyi amaçlamıştır. Fulton (2012), fen günlükleri ile ilgili çalıştaya katılan iki öğretmenin deneyimlerini karşılaştırma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Morrison (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının fen öğretimi dersi kapsamında fen günlüklerinden yararlanmaya ilişkin algılarını ve tutumlarını belirlenmeyi amaçlamıştır. Park (2003) lise üçüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine aktif bir biçimde katılım sağlamaları amaçladığı çalışmasında öğrenci günlüklerini kullanmıştır. Aymen Peker, Taş, Apaydın ve Akman (2014) fen bilimleri dersi kapsamında öğrenci günlüklerinin kullanımın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Eker ve Coşkun (2012) çalışmasında ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretilmesi sürecinde öğrencilerin ders günlüğü yazmalarının akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Ayrıca alan yazında öğrenci günlüklerinden yararlanarak öğrencilerin günlüklerinde değerlerin yer alma durumunun ortaya konulmasının sağlandığı (Deveci ve Ay, 2009) ve kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla öğrenci günlüklerinin kullanıldığı (İmer, Canbazoğlu ve Doğan, 2009) çalışmalar da yer almaktadır.

Bu araştırma kapsamında yer alan geleceğin öğretmenleri olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde yaklaşık 3 ay süreyle öğrenci günlüğü tutmaları sağlanmıştır. Böylece sosyal bilgiler öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinde kullanabilecekleri alternatif bir değerlendirme aracı olan öğrenci günlükleri ile ilgili derste deneyim kazanmışlardır. Bu bakımdan araştırma kapsamındaki sosyal bilgiler öğretmen adayları meslek yaşamlarında kullanabilecekleri alternatif bir değerlendirme aracı olan öğrenci günlüklerine yönelik; günlüğün yazılış biçimine, günlükte yer verilmesi gereken unsurlara, günlüklerden yararlanmanın kendilerine sağlayacağı kazanımlara, sosyal bilgiler dersinde değerlendirme aracı olarak günlük kullanımı gibi konulara ilişkin uygulamalı olarak deneyim kazanarak görüş geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmanın sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüğü kullanımının yararları, sınırlılıkları, kullanılış biçimi bakımından sosyal bilgiler öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ve sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanılarak yapılacak çalışmalar bakımından araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersinde alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanımına yönelik deneyimlerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır: "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme aracı olarak öğrenci günlüklerinden yararlanmaya ilişkin deneyimleri nelerdir?"

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi ve inandırıcılık açıklanmıştır.

Araştırma deseni

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüklerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseninde bireylerin "yaşanmış deneyimlerine" ve bu deneyimlerinin kendilerine nasıl yansıdığına odaklanılır (Merriam, 2018). Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında öğrenci günlüklerine yönelik edindiği deneyimlediklerinin ve bu deneyimleri yaşamlarına yansıması ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma katılımcıları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda 4. sınıfa devam eden 16'sı kadın 9'u erkek olmak üzere 25 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt örneklem tekniği benimsenmiştir. Ölçüt örneklem, önceden belirlenen bir takım ölçütü karşılayan bireylerin araştırmaya katılmasının temel alındığı bir anlayıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da, araştırmaya katılım sağlamaya gönüllü olma ve Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında düzenli olarak öğrenci günlüğü tutma ölçütleri temel alınmıştır.

Araştırma kapsamında 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde, bu dersi alan 32 öğrencinin yaklaşık üç ay boyunca her hafta düzenli olarak ders işlendikten sonra öğrenci günlüğü tutması sağlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu ders kapsamında günlüklerine dersle ilgili görüşlerini, düşüncelerini ve duygularını yansıtmışlardır. Böylece sosyal bilgiler öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinde kullanabilecekleri alternatif bir değerlendirme aracı olan öğrenci günlükleri ile ilgili derste deneyim kazanmışlardır. Öğrencilerin derste tutukları günlüklerin incelenmesi sonucu 25 öğretmen adayının düzenli olarak öğrenci günlüğü tuttuğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında bu 25 öğretmen adayının deneyimlerine yer verilmiştir. Araştırmada gizlilik ilkesi gereği, verilerin sunumunda yer alan doğrudan alıntılarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine kod ifadeler kullanılmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama formu üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmanın amacına ilişkin bilgiler sunulmuş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Formun ikinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Veri toplama formunun üçüncü bölümünde beş açık uçlu soru yer almıştır. Veri toplama formu, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda son biçimi verilerin form eposta yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılar veri toplama formu üzerine yazılı olarak görüşlerini belirtmiş ve veri toplama formunu eposta yoluyla araştırmacıya göndermiştir.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde araştırma amaçları ya da görüşme soruları temel alınarak analiz gerçekleştirebildiğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2016), bu araştırmada da açık uçlu sorular temel alınarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde NVIVO 12 programından yararlanılmıştır. Araştırma verileri ilk olarak NVIVO 12 programına aktarılmış ve veri toplama formunda yer alan sorular çerçevesinde kodlanarak analiz edilmiştir.

İnandırıcılık

Araştırma verilerinin kodlanmasında bir uzmandan destek alınmıştır. Uzman ve araştırmacı tarafından verilerin bir kısmı ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde tartışılmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlara yönelik alan yazın incelenmiş ve alan yazından destekle tüm kodlar üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığına ilişkin; veri toplama formunda yer alan sorulara yönelik uzman görüşü alınmış ve bulgular bölümünde veriler sunulurken sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntı biçiminde yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular beş tema altında sunulmuştur. Bu beş tema "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci Günlüğü Tutma Biçimi", "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Öğrenci Günlüklerinin Kendilerine Sağladığı Katkılar", "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Günlüklerinin Kullanımının Yararları ve Sınırlılıkları", "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci Günlüğü Tutma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler" ve "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Günlüklerinin Kullanımına Yönelik Önerileri" biçimindedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci Günlüğü Tutma Biçimi

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günlükleri çeşitli biçimlerde tuttukları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüğü tutma biçimine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci Günlüğü Tutma Biçimi

Ders gününde günlük tutması
Tarih ve konu bilgisine yer verilmesi
Kısa cümleler kullanarak yazılması
Öz eleştirilere yer verilmesi
Dersin kendisine sağladığı yararlara yer verilmesi
Yeni öğrendiği ve dikkatini çeken bilgilere yer verilmesi
Bildiklerini ve öğrendiklerini karşılaştırarak yazılması
Ders sırasında önemli olarak belirtilen bilgilere yer verilmesi
Derse ilişkin duygu, düşünce ve yorumlarına yer verilmesi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu, öğrenci günlüklerini ders gününde tuttuklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları ders günlüklerinin gününde tutulmasının önemli olduğunu, ders gününde tutulmazsa bilgilerin unutulabileceğini düşünmektedir. Buna yönelik öğretmen adaylarından bazıları görüşlerini *"Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde günlüklerimi, her zaman ders gününde tutmaya özen gösterdim. Çünkü ders günü*

tutulmayan ders günlüklerinde unutulan ve eklenmeyen noktalar olabileceğini düşünmekteyim. (K1)", "Günlüklerimi unutmamak için dersimizin olduğu gün, dersimiz olduktan hemen sonra tutmaya özen gösterdim. (K2)" ve *"O gün derste gördüğümüz konuları unutmayı engellemek amacıyla gün atlamadan günlük yazmayı tercih ettim. (K3)"* olarak ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları günlüklerinde tarih ve konu bilgisine yer verdiklerini, yazdıkları günlüklerin kısa cümleler kullanarak anlaşılır olmasına dikkat ettiklerini *"Günlük tutarken işlediğim konuların sırasına, cümlelerin kısa ve anlaşılır olmasına, günlüğün tarihine ve sayfa numarası koymaya dikkat ettim. (K4)"* ve *"Günlük tutarken dikkat ettiğim noktalar; ilk olarak o günün tarihini atmaya ve yazarken uzun uzun yazmak yerine daha net ve kısa cümleler kullanmaya dikkat ettim. (K5)"* olarak ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri öğrenci günlüğü yazarken öz eleştiriye yer verdiğinden "Öz eleştiriler yapmak benim için önemli bir kriteri oluşturmaktadır. (K1)" biçiminde söz etmiştir. Başka bir öğretmen adayı dersin kendisine sağladığı yararlara günlüğünde yer verdiğini "Günlük tutarken ders kapsamına, dersin bana ne kattığına, sonuçta bende ne gibi değişiklikler yarattığına dikkat ederek tuttum. (K7)" olarak ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu öğrenci günlüklerinde dikkatini çeken ve yeni öğrendikleri bilgilere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir: *"Günlüğe dikkatimi çeken konuları, kelimeleri, yeni öğrendiğim ve daha önce fikir sahibi olmadığım bilgileri eklemeye özen gösterdim. (K1)", "Derste dikkatimi çeken örnekleri ve olayları anlattım. (K7)", "O gün derste nelere değindiysek, aklımda neler kaldıysa, neler dikkatimi çektiyse genelde onları kaydettim. (K8)", "Günlük tutarken özellikle bilmediğim ve yeni öğrendiğim şeyleri yazdım. (K9)".* Bir diğer öğretmen adayı ise bildiklerini ve öğrendiklerini karşılaştırarak günlüğüne yansıttığını şöyle dile getirmiştir: *"Günlük tutarken öncelikle ders sırasında işlediğimiz ve edindiğimiz bilgilerden yola çıkarak deftere konular hakkında bildiklerimi yazdım. Önce neler bildiğimi daha sonrada ders sonunda neler öğrendiğimi karşılaştırıp günlük tuttum. (K13)"*

Bazı sosyal bilgiler öğretmen adayları öğrenci günlüklerine derste önemli olarak vurgulanan bilgileri yazdıklarını söylemişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri derste belirtilen önemli yerleri günlüğüne yansıttığını *"Birebir dersi anlatmak yerine sadece önemli yerleri yazdım. (K10)"* biçiminde ifade ederken başka bir öğretmen adayı buna ilişkin deneyimini *"Derste değinilen önemli tarihleri, unutulmaması gereken önemli bilgileri 'evet bunlar çok önemli' diyerek yazıya döktüm. Derslerde birçok bilgiler verilir ama dikkat çekilecek, hepsinin üzerinde tutulacak yıldızlı bir bilgi bulunur. Yıldızlı bilgileri notlarıma her zaman eklemeye özen gösteriyorum. (K1)"* biçiminde belirtmiştir.

Bazı sosyal bilgiler öğretmen adayları günlüklerine duygu, düşünce ve yorumlarını yansıttıklarından *"Günlük tutarken derste işlediğimiz konuya istinaden derste neler yaptıklarımızı, derste yaşadığım deneyimleri ve dersteki duygularımı, düşüncelerimi, yorumlarımı yazmaya özen gösterdim. (K11)", "Tamamen duygu, düşünce ve o anki hislerimle beraber derste öğrendiklerimi kayda geçirdim. (K10)"* ve *"O günkü dersten sonra yorumlarımı katarak öğrendiklerimi yazdım. (K12)"* biçiminde söz etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Öğrenci Günlüklerinin Kendilerine Sağladığı Katkılar

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüklerinin kendilerine çeşitli katkılar sağladığını vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre öğrenci günlüklerinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Öğrenci Günlüklerinin Kendilerine Sağladığı Katkılar

Öğrenme sürecini değerlendirme
Öz değerlendirme yapma
Derste öğrenilenleri pekiştirilme
Derste öğrenilenlerin kalıcı olması
Konuların tekrar edilmesi
Eksik ve hatarı gösterme
Planlı çalışma
Derste gözlem yapma
Derse düzenli devam etme
Derse aktif katılma
Bilgileri kolay hatırlama
Yazılı kaynak olarak kullanması
Meslek yaşamı için önemli bir deneyim kazanma
Dersin konuları arasında ilişkilendirme yapma
Bildiklerini ve yeni öğrendiklerini bütünleştirme

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, ders kapsamında günlük tutmanın öz değerlendirme yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili sosyal bilgiler öğretmen adayları deneyimlerini şu biçimde belirtmişlerdir: *"Öz değerlendirmelerim üzerine günlükler yazmaya çalıştım. Yazdığım günlüklerde aslında benim hangi konuları dinlemeyi kaçırdığımı ve hangilerine çalışmam gerektiğini gösterdi. (K3)", "Tuttuğum günlük ile derse ne kadar hâkim olduğumu gördüm, kendimi değerlendirdim. (K10)", "Günlük, dersin benim açımdan ne kadar öğrenildiğini bana gösteriyor. 'Daha önce konu hakkında neler biliyordum ve daha sonra konuyu ne kadar öğrenmişim' bu konuda bana büyük katkısı oluyor. (K13)", "Her ders sonunda günlük tutarak o dersi, ders sonunda kendi içimde değerlendirmiş oldum. (K15)".*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, derste tuttukları günlüklerin süreç değerlenme yapmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri buna ilişkin deneyimini *"Tuttuğum günlük sayesinde dönem sonunda önceden olduğum noktadan ne kadar ilerleyebilmişim bunu fark ettim. Bir ders üzerinden kat ettiğim yolları görebilmemi sağladım. (K14)"* sözleriyle vurgulamıştır. Başka bir öğretmen adayı tuttuğu günlük sayesinde öğrenme sürecini değerlendirtildiğini şu sözlerle belirtmiştir: *"Önceden ders ile ilgili bir bilgi sahibi değilken daha sonrasında öğrendiklerim ile birlikte somut olarak görme şansını elde etmiş oldum. Süreç başından, süreç sonuna kadar izlemiş olduğum yolu ve son aşamada geldiğim noktayı yorumlama olanağı sundu. (K1)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu ders kapsamında tuttukları günlüklerin ders ile ilgili eksik bilgilerini görmelerini, tekrar yapmalarını, kalıcı öğrenmelerini, derste öğrendiklerini pekiştirmelerini ve hatırlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri tuttuğu günlüğün eksik bilgilerini görmesine ve derste öğrendiği bilgileri hatırlamasına katkı sağladığını *"Eksik olduğum konuları hatırlamada bana yardımcı oldu. Ders tekrarlarımı yaparken günlüğe yazdığım bilgiler doğrultusunda hareket ettim. (K10)"* biçiminde belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, tuttukları günlüklerin derste öğrendikleri bilgileri hatırlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Buna ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikisi, deneyimlerini *"Bence en önemlisi daha sonra okunulduğunda konunun hatırlanmasını bizlere kolaylaştırıyor. Bu günlükler öğrendiğim bilgileri daha sonra okuduğumda konunun benim açımdan hatırlanmasını da kolaylaştırıyor. (K13)"* ve *"Günlük tutmanın bana en büyük yararı sonradan okuduğumda her hafta derste neler işlediğimizi, derste neler öğrendiğimizi, dersin ne şekilde tamamlandığını hatırlamış oldum. Dersleri bana hatırlatmada çok fayda sağladı. (K16)"* sözleriyle açıklamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları günlüklerin dersi tekrar etmelerini ve pekiştirmelerini sağladığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının buna ilişkin sözleri *"Söz uçar yazı kalır mantığıyla bakınca dönem sonunda günlük notlarıma dönüp baktığım zaman derste neler yaptığımızı, hangi konulara yer verdiğimizi, neler öğrendiğimizi tekrar etmiş oldum. (K23)."* ve *"Dönüp hala şimdi bile okuduğumda o günkü dersin tekrarını yapmamı sağlıyor ve neler öğrendiğimi pekiştirmeme yardımcı oluyor. (K18)"* biçimindedir. Başka bir sosyal bilgiler öğretmen adayı, öğrenci günlüğünün dersteki konuları pekiştirmesini sağladığını ve Özel Öğretim Yöntemleri I dersi ile birlikte diğer derslerinde de günlük tuttuğunu *"Günlük sayesinde Özel Öğretim Yöntemleri I dersini; sıcağı sıcağına pekiştirme olanağı sağladım. Hatta bunu diğer derslerde de yaparak dersleri iyi anlama ve pekiştirme olanağı sağladım. Örneğin İnsan İlişkileri ve İletişim dersinde anlatılanları da günlük yazarak pekiştirdim. (K4)"* biçiminde vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından ikisi, öğrenci günlüğünün kalıcı öğrenme sağladığını *"Günlük kayıtlarımı yaparken kendi öz cümlelerimle yapmış olmam zihnimde daha kalıcı olmasını sağladı. (K9)"* ve *"Günlük derste dikkatimi çeken unsurları da yazdığım için benim daha iyi ve kalıcı öğrenmemi ve de kalıcı öğrenmemi mümkün kılan etmenleri görmemi sağlıyor. (K7)"* olarak belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları öğrenci günlüklerinin bildiklerini ve derste öğrendiklerini karşılaştırmalarını, ilişkilendirmelerini ve bütünleştirmelerini sağladığını belirtmiştir. Buna ilişkin öğretmen adaylarının bazılarının sözleri şöyledir: *"Derste öğrendiğim yeni konuları ve daha önceden bildiğim konuları analiz etmemi ve bütünleştirmemi sağladı. (K3)", "Dersi ne kadar öğrendiğimi, konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğumu, dersteki konu öğrenilmeden ve öğrenildikten sonra kafamızda ne gibi görüşler ortaya çıktığını görmüş oldum. (K13)", "Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde günlük tutarak derste öğrendiğim bilgilerimle önceki bilgilerimi kıyaslama fırsatı buldum. Ve bu bana bilgilerimi bütünleştirme fırsatı sağladı. (K17)".*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, günlük tuttukları için dersi odaklı ve dikkatli dinlediklerini, derste aktif olduklarını ve bu sayede derste anlatılanları daha iyi kavradıklarını ifade etmiştir. Buna ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimleri şöyledir: *"Günlük tutmak için kendimi daha çok derse verdiğimi fark ettim, her zamankinden daha çok dersi dikkatli dinledim. Derste aldığım notlar sayesinde dersi daha güzel kavradım. (K6)", "Günlük tutacağım için dersleri daha aktif takip ettiğimi fark ettim. (K14)", "Derse odaklanmamıza yardımcı oldu. Günlük tutacağımız için dersi daha dikkatli dinlemiş olduk. Aktif olarak derse katılım sağladık. (K16), "Dersi daha dikkatli dinlemeye ve bana farklı gelen noktaları yazmaya başladım. (K23)."*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları günlük tutmanın derslere düzenli devam etmelerini sağladığını vurgulamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları buna ilişkin deneyimlerinden *"Genel olarak günlük tutmak, derse düzenli olarak katılmamı, bu ders ile ilgili dönemi verimli olarak geçirmemi sağladı. (K14)"* ve *"Derste günlük tutmak, derse düzenli katılmamızı sağladı. Derse devam için de önemli bir etken oluyor. (K18)."* biçiminde söz etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, derste günlük tutulmasının gözlem yapmasını sağladığını *"Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde günlük tutmak bana dersimiz ile ilgili gözlemler yapabilmeyi öğretti. Eskiden dikkatli bir biçimde gözlem yapmıyordum. Günlük tutmak, yeterince gözlem yapmadığımı fark etmemi sağladı. (K2)"* sözleriyle belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, günlük tutmanın meslek yaşamında yarar sağlayacak önemli bir deneyim kazandıklarını sağladığını ve öğlencilerine günlük tutturmak istediklerini vurgulamışlardır. Bir öğretmen adayı buna ilişkin görüşünü *"Benim için büyük bir tecrübe kaynağı oldu. İlerideki öğretmenlik hayatımda bu etkinliği kesinlikle kullanacağım. (K23)"* biçiminde belirtirken başka bir öğretmen adayının görüşü şöyledir: *"Ben ilerde öğretmen olduğumda kesinlikle öğrencilerime belirli günlerde günlük tutmalarını söyleyeceğim. Onlara okumalarını da söyleyeceğim ki ders tekrarlarını etkili bir biçimde yapabilsinler ve konulara hakim olabilsinler. Sosyal bilgiler açısından çok fayda sağlayacağı kanaatindeyim. (K19)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, öğrenci günlüğünün planlı çalışmaya olanak sağladığını *"Konuları planlı bir çerçevede düzenlememi sağladı, bana çalışırken yardımcı oldu. (K12)"* ve *"Günlük defteri ile birlikte planlı olarak öğrendiklerimizin hangi hafta olduklarını ve konuların neler olduğunu çözebildim. (K24)"* olarak ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları öğrenci günlüklerinin kendileri için yazılı bir kaynak olduğunu *"Bana sağladığı yararlardan biri ders ile ilgili daha sonra bakabileceğim bir yazılı kaynak olması oldu. Bu sayede hem hangi hafta da hangi konuyu öğrendiğime bakabildim hem de o derste dikkatimi çeken olayların ne olduklarına zaman geçtikten sonra da bakabilmiş oldum. (K20)"* ve *"Tutulan kayıtları daha sonra incelediğimde sınavlara hazırlık aşamasında elimde hâlihazırda bir not defteri, yazılı kaynak olarak buldum. (K9)"* biçiminde dile getirmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Günlüklerinin Kullanımının Yararları ve Sınırlılıkları

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımının çeşitli yararları ve sınırlılıklarının olabileceğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımının yararları ve sınırlılıklarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Günlüklerinin Kullanımının Yararları ve Sınırlılıkları

Yararları
Becerilerin kazandırılmasına katkı sağlama
Dersin doğasına uygun olma
Dersin amacına ulaşması sağlama
Konuları kavrama ve ilişkilendirme
Derste öğrenilenleri pekiştirme
Öğrenilenleri tekrar etme
Öğrencilenlerin hatırlanmasını sağlama
Sistematik olma ve planlı çalışma
Öğrencilerin eksiklerini görme
Derse ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtma
Derse aktif katılım sağlama
Dinleme becerisi geliştirme
Ders için yazılı bir kaynak olma
Dersin eğlenceli olmasını sağlama
Öğretmene ders ile ilgili geribildirim sağlama
Öğrencileri yakından tanıma
Öz değerlendirme yapma
Süreç değerlendirme yapma
Öğrencilerin sorunlarının çözümüne katkı sağlama
Sınırlılıkları
Her konu için uygun olmama
Öğretmen için vakit kaybına yol açma
Öğretmenin öğrencilere yönelik önyargı oluşturma
Her hafta günlük tutulmasının öğrenciler için sıkıcı olma
Öğrencilerin günlüğüne yazacağı bilgileri ayırt edememe

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımın öğrencilerin beceri edinmelerine yönelik yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Buna yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri görüşünü *"Sosyal bilgiler dersi günlük hayatla da ilişkili olduğu için günlük hayattaki problemlerimizi, işlerimizi unutmamak için not edip, sıralarız. İşte bu günlükteki notlar yazarak problem çözme becerisini, yorum yapma becerisini artırır. Çünkü günlük yazarken düşünürüz ve zihnimiz çalışır. (K4)"* biçiminde ifade ederken başka bir öğretmen adayı görüşünü *"Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler gözlem yapıp günlük tutarak görüşlerini daha iyi ifade edebilmektedir. Böylece öğrencilerin dersteki gözlem becerisi gelişmiş olur. (K2)"* sözleriyle belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersindeki yetkinliklere vurgu yapan ve derste öğrenci günlüğü kullanımın becerilerin gelişimini desteklediği ifade eden sosyal bilgiler öğretmen adayının görüşü şöyledir:

> *"Sosyal bilgiler dersinin yetkinliklerinden biri de anadilde iletişimdir. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır. Bu yetkinlik konusunda öğrenci günlüğü yazmak fayda sağlayacaktır. Analiz eden, araştırmacı, değerlendirme yapabilen birey yetiştirmek oldukça önemlidir. Yazma becerileri kazandırmak da sosyal bilgiler dersi için önemlidir. Öğrenci günlükleri tüm bu hedeflerin kazandırılmasında yardımcı niteliktedir. (K23)"*

Öğrenci günlüklerinden yararlanmanın sosyal bilgiler dersinin doğasına uygun olduğunu *"Sosyal bilgiler dersinin öğrenci günlüğü için çok uygun bir ders olduğunu düşünüyorum. Sosyal bilgiler dersi diğer derslere kıyasla deneyim, yorum, görüş odaklı bir ders. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere bu alışkanlığın kazandırılması dersin amaçları için yararlı olacaktır. (K12)"* sözleriyle belirtmiştir. Başka bir öğretmen adayı sosyal bilgiler dersinde tüm konularda öğrenci günlüğünün kullanılabileceğini ve günlük kullanımının dersin amacına ulaşma durumunu destekleyeceğini düşünmektedir. Buna ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarından birinin görüşü şöyledir:

> *"Öğrenci günlüğü sosyal bilgiler dersinde bütün konulara uygulanabilir. Birey ve toplum, üretim, dağıtım tüketim ve çevre ile ilgili bol örnekli, bol görselli konuları derste anlatıldıktan sonra günlük tutulması o dersten beklenilen öğrenme düzeyinin gerçekleşmesini sağlar. Örneğin doğal afetler konusu anlatıldı. O derste kullanılan görsel, bir öğrencinin anısının canlanmasını, dersten sonra günlük tutan kişinin duygu ve düşüncelerini yazmasını, öğrencinin görsellerde yer alanlarla ya da arkadaşıyla empati kurmasını sağlayacaktır. (K7)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, derste öğrenci günlüğü kullanmanın konuların kavranmasını, pekiştirilmesini, tekrar edilmesini, hatırlanmasını, öğrencilerin eksiklerini görmesini, sistematik olmasını ve planlı bir biçimde çalışılmasını sağladığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri sosyal bilgiler dersinde günlük kullanımının öğrencilerin konuları kavramalarını sağladığını *"Konuların daha iyi kavranmasına yardımcı olur. (K8)"* sözleriyle belirtirken diğer sosyal bilgiler öğretmen adayı sosyal bilgiler dersinde günlük kullanımının öğrencilerin bilgilerini pekiştirmelerini sağlayacağını *"Günlük yazmak aynı zamanda pekiştirme etkinliğidir. Sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğretilen bilgiler, duygu düşünceler yazıldığı için bunları öğrenci pekiştirmiş olur. (K7)"* biçiminde belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersinin tekrarını ve bilgilerin hatırlanmasını sağladığını *"Günlük tutmak aslında dersin bir tekrarı olmaktadır. Bu şekilde öğrenciler geçmiş kayıtlarını da okudukları zaman da diğer konuları hatırlayabileceklerdir. (K3)"* sözleriyle belirtirken başka bir sosyal bilgiler öğretmen adayı öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersinde konuların hatırlanmasını sağlayacağını şöyle dile getirmiştir: *"Sosyal bilgiler dersi yoruma açık olan hatta yorumlarla zenginleşen bir ders olduğundan öğrencilerin derste işlenen konular hakkında öğrenci günlüğüne yorumlarını eklemeleri konuları hatırlamalarını kolaylaştıracaktır. (K12)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazıları, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımın sistematik olduğunu ve öğrencilerin planlı çalışmasına katkı sağlayacağını şu biçimde dile getirmiştir: *"Bildiği ya da bilmediği tarafları, eksikleri net bir şekilde görür. Konuların daha iyi kavranmasına yardımcı olur. Öğrenciye bir plan ve düzen kazandırır. (K3)", "Sistematiktir ve öğrenci planlı çalışır. (K21)", "Sistematik bir öğrenme sağlanmış olur. (K25)", "Günlük defteri öncelikle sosyal bilgiler dersine öğrenciler için bir düzen getirecektir. (K3)".*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri bakımından öğrenci günlüğünün yararlı olduğunu *"Öğrencinin duygu ve düşüncelerini geliştirebilmesi ve bu duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmesi için öğrenci günlükleri yararlı olabilir. (K2)"* biçiminde dile getirmiştir. Başka bir sosyal bilgiler öğretmen adayı, öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersinde işlenen konuları

öğrencilerin ilişkilendirilmesini ve derse aktif katılmasını sağlayabileceğini *"Öğrenci günlükleri sosyal bilgiler dersinde günü gününe tutulunca konular arasında bağlantı kurulmasını da sağlar, bunu kolaylaştırır. Öğrenci günlüğü tutmak, günlüğe bildiklerine ve öğrendiklerine yönelik açıklamalarda bulunmak öğrencinin derse aktif katılımını sağlar. (K1)"* sözleriyle ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmanın öğrencilerin dersi dikkatli dinlemelerini sağlayacağını vurgulamıştır. Buna yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarından birinin görüşü şöyledir: *"Tıpkı bende olduğu gibi öğrencilerin de günlük tutunca dersi daha dikkatli, istekli ve aktif takip edeceğini düşünüyorum. Sırf daha etkili bir günlük tutmak için dersi daha dikkatli dinlerler ve bu sayede yeni öğrendikleri bilgilerin neler olduğunu daha net görürler. (K14)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adayları öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersi için yazılı bir kaynak olabileceğini *"Sosyal bilgiler dersinde bir ders günlüğü oluşturmak önemlidir. Dikkat çekici noktaları belirleyerek yazıya dökmek daha sonraki çalışma açısından önemli bir yazılı kaynak olacak. (K1)"* ve *"Sosyal bilgiler dersinde konular birbirinin devamı şekildedir. Öğrencilere bu derslerde günlük yazmalarını isteyerek ilerideki konular için de kendilerine ışık olabileceğini, yazılı kaynak olabileceğini düşünüyorum. (K20)"* sözleriyle ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanılmasının dersin eğlenceli olmasını sağlayacağını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Öğrenci günlüğü gibi farklı araçlar kullanıldığı zaman hayatın içinden olan sosyal bilgiler dersi ezberci ve sıkıcı bir ders olmaktan çıkar, eğlenceli bir derse dönüşebilir. (K23)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazıları sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmanın öğretmene ders ile ilgili geribildirim sağlamasına ve öğretmenin öğrencileri tanımasına sağladığı katkıya vurgu yapmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, öğrenci günlüklerinin öğretmene ders ile ilgili geribildirim sağlamasına *"Öğrenci günlüğü bir nevi öğrencilerden gelen geribildirimleri de barındırdığı için öğretmen bu geribildirimlere göre dersin gelişimini sağlayabilir. Dersin gelişimine katkısı bulunabilir. (K22)"* biçiminde vurgu yapmıştır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımının öğretmenin öğrencileri tanımasını sağladığına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının biri *"Öğrencilerin dersin işleyişi ile ilgili duygu ve düşünceleri öğretmen tarafından günlüklere bakılarak gözlemlenebilir. (K5)"* biçiminde görüş sunarken bir diğer sosyal bilgiler öğretmen adayının buna yönelik görüşü şöyledir:

> *"Öğrenci günlükleri, öğretmenin öğrencileri daha iyi tanımasını ve bilmediği bazı özelliklerini keşfetmesini sağlar. Öğrencileri daha yakından tanıyan öğretmenin yaptığı ders planında, öğrenci özelliklerine dikkat ederek öğrencilere uygun etkinlikler tasarlamasına, öğrencilere uygun ders materyalleri hazırlamasına ve onlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanmasına olanak tanır. (K11)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımın öğrencilerin öz değerlendirme yapmasını sağlayacağını *"Öğrencilerin günlük kullanımı sayesinde ders içinde öğrendikleri bildikleri veya anlamadıkları konuları sınıflama durumu oluşturabileceklerdir. Böylece de hangi konuya*

çalışacakları ya da hangi konuya daha çok çalışacaklarının ayrımını yapabileceklerdir. Kendilerini değerlendirmiş olacaklardır. (K3)" sözleriyle açıklamıştır.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmanın süreç değerlendirme yapmayı sağlayacağını sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri şu biçimde ifade etmiştir: *"Okul hayatında süreç değerlendirmek daha önemlidir. Sadece sınavlar yoluyla değerlendirme yapmak yeterli değildir. Öğrenci günlüklerinin değerlendirmeye alınması öğrencinin süreç boyunca neler yaptığını takip etme açısından oldukça yararlı olacaktır. (K23)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri öğrenci günlüklerinin öğrencilerin sorunlarının çözümü konusunda sağlayabileceği katkıya vurgu yapmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayının buna yönelik görüşü şöyledir:

> *"Ders günlükleri öğrencinin iç dünyası hakkında da ipuçları sunar. Evde, okulda bir problem yaşayan öğrencinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkılarak bir çözüm sürecine gidilmesi gerekebilir. Erken önlemlerin alınması ve insan ilişkilerinin daha sağlıklı sürdürülmesi açısından ders günlükleri tutmak yararlı olacaktır. (K1)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmanın çeşitli sınırlılıkları olabileceğini düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüğü kullanımının her konuya uygun olmayabileceğini düşünmektedir. Öğretmen adayı buna ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

> *"Günlüklerden yararlanmak öğrencilerin önemli bir bilgiye ulaşılmasını sağlasa da sosyal bilgiler dersinde tarih konularında bir sınırlılık yaratabilir. Bu konular genel olarak ezber bilgileri içerir ve kişisel yorum katılmaya uygun değildir. Dikkat çekilen nokta, öğrenilen önemli bilgiler ders günlüklerine eklense de öğrencinin görüş, düşünce ve yorumları bu konularda eklenmede sınırlılık oluşturabilir. (K1) "*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, derste öğrenci günlüklerinden yararlanmanın sınırlılığını, öğretmen için zaman alıcı olması biçiminde şu sözlerle ifade etmiştir: *"Her öğrenciyle bireysel bir etkileşimi sağladığı için öğretmenin bu kayıtları gözden geçirip değerlendirmesi zamanını alabilir. (K21)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüğünden yararlanmanın bazı öğrenciler için sıkıcı olabileceğini düşünmektedir. Buna yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri görüşünü *"Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için derste verilen ödevlere ek olarak günlük tutmalarını istemek yaş grupları göz önüne alındığında onlar için sıkıcı gelebilir. (K12)"* biçiminde dile getirirken başka bir öğrenmen adayı görüşünü şöyle dile getirmiştir: *"Düşünüldüğü zaman uygulanacak yaş grubu büyük değil. Her şeyden çabuk sıkılma özelliklerine karşılık bu günlükleri her hafta düzenli olarak tutmaktan sıkılabilirler. (K3)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, sosyal bilgiler dersinde günlüklerden yararlanmanın öğretmenin öğrencilere yönelik önyargı oluşturabilmesine neden olabileceğini düşünmektedir. Öğretmen adayı buna yönelik görüşünü şöyle belirtmiştir: *"Bir sınırlılık olarak öğrencinin gözünden, öğretmenin anlattığı ders değerlendirildiği için bu yazıları inceleyen bazı öğretmenlerde belki öğrenciye karşı bir ön yargı oluşabilir. (K22)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından birinin öğrencilerin günlüğüne yazacağı bilgileri ayırt etmede zorlanmasının sınırlılık oluşturacağına yönelik görüşü şöyledir: *"Sosyal bilgiler dersi kapsamında günlük tutma ile ilgili öğrenciler daha önce karşılaşmadıysa ilk etapta şaşırabilir. Derste yoğun bir bilgi akışı olacağından bu bilgileri seçip, değerlendirip günlük tutmada tutmakta başlarda zorlanabilir. (K23)"*

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci Günlüğü Tutma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüğü tutma sürecinde birtakım güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüğü tutma sürecinde karşılaştıkları güçlüklere ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenci Günlüğü Tutma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler

Derse katılımı olumsuz etkileme
Dikkati dağıldığında olumsuz duygular hissetme
Duygu ve düşüncelerini yazmada zorlanma
Günlüğe yazılması gerekenler konusunda kararsızlık
Tüm bilgileri not almaya çalışma
Ders günlüğü defteri oluşturmama

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından ikisi, öğrenci günlüğü tutmanın derse katılımlarını olumsuz etkilediği zamanlar olduğunu *"Derste not almak telaşına düştüğüm için bazen kendimi derse katılım sağlamaya pek veremedim. Bu güçlük oldu. (K6)"* ve *"Bir yandan dersi dinlemeye ve katılım sağlamaya çalışırken bir yandan not tutmaya çalışmak zaman zaman zorluğa neden oldu. (K19)"* olarak belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, derste dikkati dağıldığında olumsuz duygular hissettiğini *"Bazen derste bir yeri kaçırdığımda ya da ders dinlerken dikkatim dağıldığında önemli noktaları kaçırdığım oldu ve bunları günlüğüm için kayıt altına alamadığımda kendimi rahatsız hissettim. (K18)"* biçiminde belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmada zorlandığını *"Bazen duygu ve düşüncelerimi kağıt üzerine aktarırken bazı zorluklar yaşadım. (K11)"* sözleriyle ifade ederken başka bir sosyal bilgiler öğretmen adayının buna yönelik sözleri şöyledir:

> *"Yazmak benim için çok zevkli bir şey ancak teknoloji sayesinde artık el yazısı yazmayı çok yapamıyorduk. Kendi hislerimi değerlendirmeyeli, yazmayalı çok zaman olmuştu. En son ilkokulda günlük tutuyordum. Bu yüzden kendi hislerimi ve düşüncelerimi yazmaya yabancılaşmıştım. İlk başta o yüzden zorlandım ancak sonra alışınca zor gelmedi. (K23)"*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları günlüğe yazılması gerekenler konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Buna yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri *"İlk günlük tutmaya başladığımda nasıl yapacağımı bilemedim. (K17)"* açıklamasını yaparken bir diğer sosyal bilgiler öğretmen adayı şöyle bir açıklama yapmıştır:

> *"İlk hafta özellikle ne yazacağım konusunda çok zorlandım. O günkü dersi mi anlatacağım yoksa duygularımı mı anlatacağım konusunda ikilemde kaldım. Hocamızın anlattıkları ve kendime bu durumu*

nasıl yarar sağlayacak şekilde gerçekleştirebilirim düşüncesi doğrultusunda, günlüğe yazacaklarımı düzene koydum. (K3)"

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından ikisi, günlük yazmaya başladıkları ilk haftalarda derste anlatılan tüm bilgileri not almaya çalıştıklarını ve bu durumun onlar için güçlük oluşturduğunu *"Önemli yerleri not almak yerine nerdeyse tüm dersi yazmıştım. Daha sonraki derslerde bu sorun ortadan kalktı. (K17)"* ve *"Sorun olarak başlarda günlük yazarken sadece o derste öğrendiğim tüm bilgilere yoğunluk verdiğimi görüyordum. Aslında o derste dikkatimi çekenleri, dersle ilgili düşüncelerimi de yazmam gerekiyordu. İlk başlarda biraz zorlansam da günlük tuttukça daha kolay ve daha amacıma yönelik günlük tuttum. (K7)"* olarak ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, günlük defteri oluşturmadığı için güçlük yaşadığını şu biçiminde belirtmiştir: *"Benim karşılaştığım güçlük, ilk başlarda düzenli bir deftere günlük yazmadığımdan daha sonra günlüklerimi birleştirmekte zorlanıyordum. (K13)"*

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Günlüklerinin Kullanımına Yönelik Önerileri

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımına ilişkin çeşitli öneriler sunduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımına ilişkin önerilerine yönelik bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Günlüklerinin Kullanımına İlişkin Önerileri

Öğrenci günlüğü defteri oluşturulabilir
Belirli aralıklarla günlük tutulabilir
Öğrenci günlüğünde tarih ve konu belirtilebilir
Dersin sonunda günlük tutulması sağlanabilir
Öğretmen günlüğe ilişkin öğrencilere bilgi verebilir
Öğretmen günlükleri düzenli inceleyebilir
Derste öğrencilere günlükleri okutulabilir
Bildiklerim ve öğrendiklerim biçiminde yazılabilir
Dersin tekrarını yapmada kullanılabilir
Gezi etkinliklerinde kullanılabilir

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin günlük defterleri oluşturması önerisinde bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından birinin buna ilişkin sözleri *"Öncelikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersi için düzenli bir günlük defteri edinmeleri gerektiği söylenebilir. Çünkü parça parça yazılan günlükler daha sonra kaybolabildiğinden öğrencilerin günlük notlarını aynı deftere yazmaları sağlanmalıdır. (K13)"* biçimindedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazıları, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin belirli aralıklarla günlük tutumlarının sağlanmasını önermiştir. Buna ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birini görüşü şöyledir: *"Sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüğü tutma her hafta değil de belirli haftalarda, belirli günlerde kullanılabilir. Belirli günlerde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini öğrenmek öğrenciler günlük tutabilir. (K2)"*

Bazı sosyal bilgiler öğretmen adayları, dersin sonunda günlük tutulmasını ve öğrencilerin günlüklerinde tarih ve konu bilgisi belirtmesini önermiştir. Buna ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önerileri şu biçimdedir: *"Öğrenci günlüğü dersin sonunda ya da ders içerisinde tarih atarak tutulabilir. Özellikle tarih ve konu belirtilmezse unutabilirler veya karışıklık olabilirler. (K21)", "Dersin sonunda öğretmen günlük için kısa bir süre ayırabilir, öğrencileri buna teşvik edici davranışlarda da bulunabilir. (K12)", "Sosyal bilgiler dersinde öğretmen konuyu anlattıktan sonra ders bitmeden öğrencilere 5-10 dakika süre verip düzenli günlük tutturup günlük yazma alışkanlığı kazandırabilir. (K4)".*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazıları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci günlüğü tutma biçimi ve günlüğün öğrencilere sağlayacağı yararlar konusunda olanaklı ise örnekler üzerinden öğrencileri bilgilendirmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Buna yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının önerileri şöyledir: *"Öğrencileri izlemeleri gereken yol hakkında iyi bilgilendirmek gerekir. Bu günlüklerin faydalarını bilerek kayıtlarını tutarlarsa daha dikkatli olurlar ve bu sayede daha faydalı olur. (K14)", "İlk olarak günlüğün nasıl tutulacağı açık bir şekilde öğrencilere anlatılmalıdır. Öğrencilerin günlükte duygu ve düşüncelere yer vermesi gerektiği belirtilmelidir. (K11)", "Öğretmen öğrenci günlüğünü, öğrencilere detaylı ve varsa örnek verip anlatmalıdır. Öğretmen günlük tutmanın faydasını anlatmalıdır. (K23)".*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri, öğretmenin öğrenci günlüklerini düzenli kontrol etmesinin devamlılık için önemli olduğunu *"Öğrencilerin tuttukları günlükleri öğretmenin belli aralıklar ile kontrol etmesi önemlidir. Bu sayede uygulamanın devamlılığı sağlanacaktır. (K12)"* sözleriyle dile getirmiştir. Başka bir sosyal bilgiler öğretmen adayı da öğrenci günlüklerinin sınıfta okutulmasına ve dersin tekrarının yapılmasının sağlanmasına yönelik önerisini şöyle ifade etmiştir: *"Paylaşmak isteyen öğrencilerin günlüklerini sınıfta okuması, tekrar yapılması, bir önceki ders hakkında öğrencilerin görüşlerinin de alınması sağlanabilir. (K21)"*

Bazı sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinde yararlanılan öğrenci günlüklerinin bildiklerim ve öğrendiklerim biçiminde yazılmasının yararlı olacağını düşünmektedir. Buna ilişkin bir öğretmen adayının önerisi şöyledir: *"Sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüğü bence ders başlamadan konunun ne kadar bilindiği ile ilgili notların alınması ve ders sonunda da neler öğrenildiği ile ilgili notların alınması şeklinde olmalıdır. Böylece öğrenci günlüğü dersin ne kadar öğrenildiğini bizlere en etkili biçimde gösterebilir. (K13)"* Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından biri ise öğrenci günlüklerinin gezi etkinliklerinde yararlanılabileceğine ilişkin önerisini *"Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan kısa gezilerde günlük tutulması, yapılan gezinin amacına ulaşmasını sağlamada çok etkili olacaktır. (K12)"* biçiminde ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüklerini ders gününde tuttuğu, günlükte tarih ve konu bilgisine yer verdiği, kısa cümleler kullanarak günlük yazdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları günlükte dersin kendilerine sağladığı yararlara, derse ilişkin duygu, düşünce ve yorumlara, derste dikkatini çeken ve önemli olarak vurgulanan bilgilere yer verdiğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders kapsamında öğrenci günlüklerinden yararlanılmasının kendilerine çeşitli katkılar sağladığı görüşünce olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları öğrenci günlüklerinin öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini ve öz değerlendirme yapmalarını sağladığını vurgulamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre öğrenci günlükleri kendilerine; derste öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlaması, konuların tekrar edilmesini sağlaması, derste gözlem yapmasını sağlaması, derse düzenli devam etmesini sağlaması ve derse aktif katılmasını sağlaması biçiminde katkılar sağlamıştır. Ayrıca araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında öğrenci günlüklerinden yararlanacağını vurguladığı bulgusu elde edilmiştir. Morison (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya katılan öğretmen adayları da bu bulguya benzer biçimde meslek yaşamlarında öğrenci günlüklerini kullanmak istedikleri yönünde görüş belirtmiştir.

Araştırmada alternatif değerlendirme araçlarından biri olan öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kalıcı öğrenmesini, planlı çalışmasını ve eksiklerini görmesini sağladığı bulgusu elde edilmiştir. Benzer bir biçimde Bıyık ve Şenel (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilim defteri biçiminde adlandırılan öğrenci günlüklerinin öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlama bakımından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yiğit ve Kırımlı (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenlerin, alternatif değerlendirme araçlarının öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını, öğrencilerin eksiklerini görmesini sağladığını ve çalışma disiplinini geliştirdiği belirtmiştir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile ortaokul öğrencilerine de kendilerine sağladığı katkılara benzer katkılar sağlayacağını düşündüğü sonucu elde edilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmanın derste işlenen konuların tekrar edilmesini ve pekiştirilmesini sağlayacağı vurguladığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya benzer bir biçimde Eker ve Coşkun (2012) tarafından öğrencilerin ders günlükleri yazmaları ile öğrenilen konuları zihinlerinde yeniden yapılandırarak tekrar etmelerini sağladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmada sosyal öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde günlüklerden yararlanmanın süreç değerlendirme ve öz değerlendirmeyi yapmayı sağladığını, öğrencilerin dersi dikkatli dinlemesini ve eksiklerinin farkına varmasını sağladığını vurgulamışlardır.

Alan yazında sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yaklaşımının kullanımının öğrencilerin sorumluluk alan aktif vatandaşlar olarak yetişmesi bakımından dersin amacına da hizmet edeceği vurgulanmıştır (Uzunkol, 2016). Bu araştırmada da benzer bir biçiminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme aracı olan öğrenci günlüklerinden yararlanmanın sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşma durumunu destekleyeceğini ve öğrencilerin aktif bir biçimde derse katılmasını sağlayacağını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmanın öğrencilerin problem çözme, gözlem, yazma gibi becerilerinin kazanımını destekleyeceğini belirtmiştir. Yiğit ve Kırımlı (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenlerin, alternatif değerlendirme araçlarının öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişimin destekleyeceğini sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Nesbit, Hargrove, Harrelson ve Maxey (2004), günlüklerden yararlanmanın öğrencilerin yazma becerisini

geliştirdiğini belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda da sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanımının yazma becerisini geliştireceğini dile getirmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Arslan ve Ilgın (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın "Günlükler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur." bulgusu tarafından desteklenmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde alternatif bir değerlendirme aracı olan öğrenci günlüklerinden yararlanmanın öğrencilerin becerileri gelişimine katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Alan yazında öğrenci günlüklerinden yararlanmanın öğretmenlere öğrencilerin öğrenmeleri ve derse yönelik düşünceleri ile ilgili geri bildirim sağlayacağı vurgulanmıştır (Nesbit, Hargrove, Harrelson ve Maxey, 2004). Bu araştırma sonucunda da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmanın sosyal bilgiler öğretmenlerine dersle ve öğrencilerle ilgili geri bildirim sağlayabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Park (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın, öğrenci günlükleri ile öğrencilerin öğretmene dersle ilgili önemli geri bildirimler sağladığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Morrison (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya katılan öğretmen adayları da günlüklerin geri bildirim sağlamadaki önemine vurgu yapmıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüğü tutma sürecinde bir takım güçlükle karşılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci günlüğü tutma sürecinde duygu ve düşüncelerini yazmada zorlanması, günlüğe yazılması gerekenler konusunda kararsız olması, derse katılımı olumsuz etkilemesi ve dikkati dağıldığında olumsuz duygular hissetmesi biçiminde güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerini kullanmanın; her konu için uygun olmaması, öğrencilerin günlüğüne yazacağı bilgileri ayırt etmede zorlanması ve öğretmen için zaman alıcı olması biçiminde sınırlıkları olabilir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerini kullanmanın; her hafta günlük tutulmasının öğrenciler için sıkıcı olabileceğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu sınırlılığa ilişkin sosyal bilgiler dersinde belirli aralıklarla öğrenci günlüklerinden yararlanılabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmaya ilişkin; öğretmenin öğrenci günlükleri ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi ve günlüklerini düzenli incelemesi, dersin sonunda ve belirli aralıklarla günlük tutulması, sosyal bilgiler dersi için günlük defteri oluşturulması, dersin tekrarını yapmada kullanılması, gezi etkinliklerinde kullanılması biçiminde öneriler sundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci günlükleri süreç değerlendirme ve öz değerlendirme yapmayı sağlaması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılması, derste öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, öğrencilerin çeşitli becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması biçiminde çeşitli yararlara sahiptir. Dolayısıyla öğrenci günlüklerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının dersin amaçlarına ulaşma durumunu destelemesi bakımından önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler dersi kapsamında, bilgi ve becerilerin kazanımını desteklemek, dersin tekrarını yapmak, kalıcı öğrenme sağlamak bir diğer deyişle dersin amacına

ulaşma durumunu desteklemek için öğrencilerin günlük tutmasını sağlayabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde süreç değerlendirme ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamak için bir değerlendirme aracı olarak öğrenci günlüklerini kullanılabilir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinden yararlanmaya ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin alındığı araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde öğrenci günlüklerinin kullanıldığı uygulamaya dayalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, D. ve Ilgın, H. (2011). Türkçe dersinde öğrenci günlüklerinin değerlendirme aracı olarak kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 225-238.

Aymen Peker, E., Taş, E., Apaydın, Z. ve Akman, E. (2014). Fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesi için düşünme ajandası (öğrenci günlüğü) tutulması ve tutulan ajandaların öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports &Science Education, 3*(3), 8-27.

Bıyık, B. ve Şenel, A. (2019). Fen bilimleri dersinde bilim defteri uygulaması: ilkokul 4. sınıflar üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*(2), 1367-1399

Deveci, H. ve Selanik Ay, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 67-81.

Eker, C. ve Coşkun, İ. (2012). Ders günlüğü yazmanın ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 29, 111-122.

Fulton, L. A. (2012). Science notebooks: Teachers' developing beliefs, practices, and student outcomes. *Action in Teacher Education, 34*(2), 121-132.

Gül, E. (2012). Fen defteri uygulamasının öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki başarıları ve derse karşı tutumlarına yansımaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İmer, N., Canbazoğlu, S. ve Doğan, A. (2009). Öğrencilerin kavram haritasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde günlüklerin kullanılması. http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/515.pdf adresinden 26.12.2020 tarihinde edinilmiştir.

Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.3-16). Ankara: Pegem Yayıncılık

Kısakürek, M. A ve Paykoç, F. (1989). *Sosyal bilgiler öğretimi.* B. Özer (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children developing young citizens.* New Jersey: Prentice-Hall.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Morrison, J. (2008). Elementary Preservice Teachers' Use of Science Notebooks. *Journal of Elementary Science Education, 20*(2), 13-21.

Nesbit, C. R., Hargrove, T. Y., Harrelson, L. ve Maxey, B. (2004). Implementing science notebooks in the primary grades. *Science Activities, 40*(4), 21-29.

Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: the learning journal. *Journal of Geography in Higher Education, 27*(2), 183 - 199.

Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Uzunkol, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. S. Şimşek. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 405-437). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10 bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevleri. *Milli Eğitim,* 205, 64-86.

TÜRKİYE'DE 2020 YILI PANDEMİ DÖNEMİNDE "BİLİM MERKEZLERİ" HAKKINDA NELER YAZILDI? BİR TWITTER ANALİZİ

Havva Sibel KURT

Dr, Gazi Üniversitesi, sibelkurt_@hotmail.com

ÖZ

Ülkemizde 2020 pandemi döneminde, internet kullanımının yaygınlaşması ile birlikte bazı sosyal medya platformlarının kullanımı da artmış böylece bu platformlardan elde edilen verilerin analizleri de giderek önem kazanmıştır. Bu bağlamda twitter, sosyal paylaşım ağları arasında, kullanıcıların, bilgi, eleştiri, tanıtım, istek, etkinlik, duyuru, görsel, video, metin, fotoğraf, vb. paylaşımı kolayca yapabildiği yüksek etkileşimli bir ağ olarak, kullanıcıları geniş kitlelere ulaştırmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ilk korona virüsü vakasının görüldüğü 10 Mart 2020 tarihinden 1 Aralık 2020 tarihine kadar geçen sürede #bilimmerkezi (hashtag) etiketi ile atılan tweet metinlerinin bütünsel bir analizini yapmak (Erişim Tarihi: 4 Aralık 2020), böylece bu süreçte, bilim merkezleri hakkında yazılanlar hakkında bir inceleme yapmaktır. Bu bağlamda toplam (n= 77) tweet (Aynı gün, aynı kullanıcıya ait, aynı konuda tekrar eden tweet metinleri dışında) incelenerek bir içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada, atılan tweet metinlerinin tarihleri, kullanıcıları ve konuları 3 ayrı kategoride listelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 77 veriye ait kullanıcıların, (%62) si özel ve resmi bilim merkezlerine, (%22) 'si kişisel kullanıcıya (%9) 'unun çevrim içi gazeteye, (% 4)'ünün belediyeye, (%3)'ünün müzeye ait olduğu tespit edilmiştir. Bilim merkezleri etiketiyle taranan bu tweet metinlerinin en çok bir bilim merkezi tarafından atıldığı (%30) gözlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, twitter sosyal ağının, en çok duyuru yapma amacıyla bilim merkezlerine hizmet ettiği, yapılan duyuruların; en çok yaz döneminde, çocuklara yönelik parklarda gerçekleşen bilim etkinliklerinin kitlelere iletilmesi konusunda (%19) gerçekleştiği gözlenmiştir. Pandemi sürecinde atılan bu tweet metinlerinin ayrıca, uzaktan eğitim, ücretsiz çevrim içi bilim etkinlikleri, deney videosu paylaşma gibi interaktif bilgi paylaşımı konusuna yoğunlaştığı, kişisel kullacılarda ise duygu paylaşımı ve eleştiri konularına hizmet ettiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim merkezi, fizik eğitimi, fen eğitimi, pandemi, twitter.

2020 YEAR IN TURKEY DURING PANDEMİC PERIOD WHAT HAS BEEN WRITTEN ABOUT "SCIENCE CENTER"? A TWITTER ANALYSIS

Havva Sibel KURT

Dr, Gazi Üniversity, sibelkurt_@hotmail.com

ABSTRACT

During the 2020 pandemic period in our country, with the widespread use of the internet, the use of some social media platforms has also increased, so the analysis of the data obtained from these platforms has become increasingly important. In this context, twitter as a highly interactive network where information, criticism, promotion, request, event, announcement, visual, video, text, photo, etc. Can be easily share, it has reached a wide audience of users. The aim of this study is to make a holistic analysis of disposable tweet text with the tag, since March 10, the first coronavirus cases in Turkey seen, 2020, until the date of December, 1 2020 with #sciencecenter of (hashtag) so to do a review of what has been written about science centers. In this context, a content analysis was conducted by examining the total (n = 77) tweets (excluding the texts of repeating tweets on the same day, belonging to the same user, on the same topic). In the research, the dates, users and subjects of the tweet texts are listed in 3 different categories. As a result of the study, 77 data users (62%) belong to private and public science centers, (2%) to personal users (9%) to online newspaper, (4%) to municipality, (3%) to It was determined to belong to the museum. It has been observed that the texts of these tweets scanned with the tag of science centers are mostly sent by a science center (30%). As a result of the content analysis, it was observed that the Twitter social network served the science centers for the purpose of making the most announcements, and the announcements were mostly conveyed to the textes (19%) of science activities that took place in parks for children in summer time. It has been observed that these tweet texts, which were posted during the pandemic process, also focused on interactive information sharing such as distance education, free online science events, and experiment videos, and personal users served the subjects of emotion sharing and criticism in.

Keywords: Science center, physics education, science education, pandemic, twitter.

GİRİŞ

Ülkemizde 2020 pandemi döneminde, internet kullanımının yaygınlaşması ile bazı sosyal medya platformlarının kullanımı da artmış, böylece bu platformlardan elde edilen verilerin analizleri, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de giderek yaygınlaşmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ilk korona virüsü vakasının görüldüğü 10 Mart 2020 tarihinden 1 Aralık 2020 tarihine kadar geçen sürede #bilimmerkezi (hashtag) etiketi ile atılan tweet metinlerinin bir analizini yapabilmektir. Böylece bu dönemde, fen bilimleri eğitiminde, sahip oldukları özelliklere göre, örgün eğitim kurumlarından, daha fazla imkâna sahip olarak öne çıkan okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bilim merkezleri (Çığrık, 2016), hakkında neler yazıldığı incelenmek istenmiştir.

Bilim merkezlerinin, duyuşsal, devinişsel, zihinsel alanlarda birçok yapılanma temeli olduğu ve fen eğitiminde hayat boyu öğrenmeye hizmet etmesi, dikkat çekici özelliklerinden bazılarıdır. Genel olarak bilim merkezleri, bilimsel olgu ve olayların öğrenilmesi, bilime yönelik ilgiyi arttırmak, bilimsel işlem becerilerini geliştirmek, duyuşsal özelliklerin harekete geçirilmesi ve devinişsel beceriler kazandırmak gibi işlevlere sahip olduğu ifade edilebilir (Çığrık, 2016). Bu bağlamda bilim merkezleri, deney ve uygulamayı içinde barındıran kurumlardır (Öztürk ve Şimşek-Laçin, 2019). Önceki araştırmalarda, okul dışı zamanlarda ek dersin diğer etkinliklere göre daha fazla yer tuttuğu görülmektedir (Özgün-Koca ve Şen, 2002). Bu bağlamda bilim merkezlerinin, fen eğitimi açısından öğrenci ile etkileşiminde, okul dışı etkinlikler açısından rolü oldukça önemlidir (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011). Bu araştırma öğrencilerin, koronavirüs salgının artmasının önlenmesi amacıyla evde geçirdikleri sürenin kısıtlamalar ile arttığı dönemde gerçekleşmiştir. 2020 pandemi döneminde atılan bu tweetler incelenerek, öğrenci ile etkileşim seyrinde neler yaşandığı, eğitim- öğretim sürecinde bilim merkezlerinin yansımaları izlenmek istenmiştir.

Günümüzde Twitter, pratik kullanımı dolayısıyla kitlelere ulaşmak için etkin şekilde kullanılmaktadır (Yıldırım, 2014). Koronavirüsü salgın döneminde ülkemizde, hayatın her alanında internet kullanımı talebi arttırmıştır. 2019 yılında internet kullanımı, (16-74) yaş grubunda %75, 3 iken 2020 yılında bu oran % 79'a yükselmiştir (TUİK, 2020). Salgının tedbirleri amacıyla birçok alanın sanal ortama taşındığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda, bu dönemde twitter analizinin önemi de giderek artmıştır. Twitterda kullanılan etiketler (#hashtag) ile analiz gerçekleştirilebilmektedir. Bir etiket (hashtag), sosyal ağ platformlarında bir sözcüğün başına diyez işareti (#) eklenerek oluşturulmaktadır. Bu bağlantılar, anlık bilgileri kategorilere ayırmaya ve gruplara ulaştırmaya yardımcı olmaktadır. Bu analiz yardımı ile meydana gelen toplumsal bir hareket izlenebilmektedir (Karabulut ve Küçüksille, 2018). Bu araştırma ile aynı zamanda toplumsal bir hareketlilik de izlenmek istenmiştir. Ülkemizde yapılan bazı araştırmalar, Twitter'da paylaşılan yazılarla duygu analizinin de yapılabileceğini ifade etmektedir (Albayrak, Topal ve Altıntaş, 2017). Araştırmada, kişisel kullanıcıların paylaştıkları tweet metinlerinin içeriği de araştırılmak istenmiş, kişisel kullanıcılarda bilim merkezleri ile ilgili oluşan duygu durumlarına da yer verilmek istenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırmalardan, içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmada, kategoriler ve işaret geliştirilerek, konu incelenmesinde, karşılaştırmalar yapılmıştır. İçerik analizleri ile aynı zamanda, grupların değer ve düşünceleri de ortaya çıkarılabilmektedir. Bu araştırma ile incelenen grubun değer ve düşüncelerine de erişilmek istenmiştir. Araştırmada atılan tweet metinleri 3 ayrı kategoride listelenmiştir. Kategorilere ayırma sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, uzman görüşü ile şekillenmiştir. Ayrılan üç kategori, tweetlerin metinlerinin tarihleri, kullanıcılar (kullanıcıların adları gizli kalmak koşuluyla) ve tweet konularıdır.

Örneklem

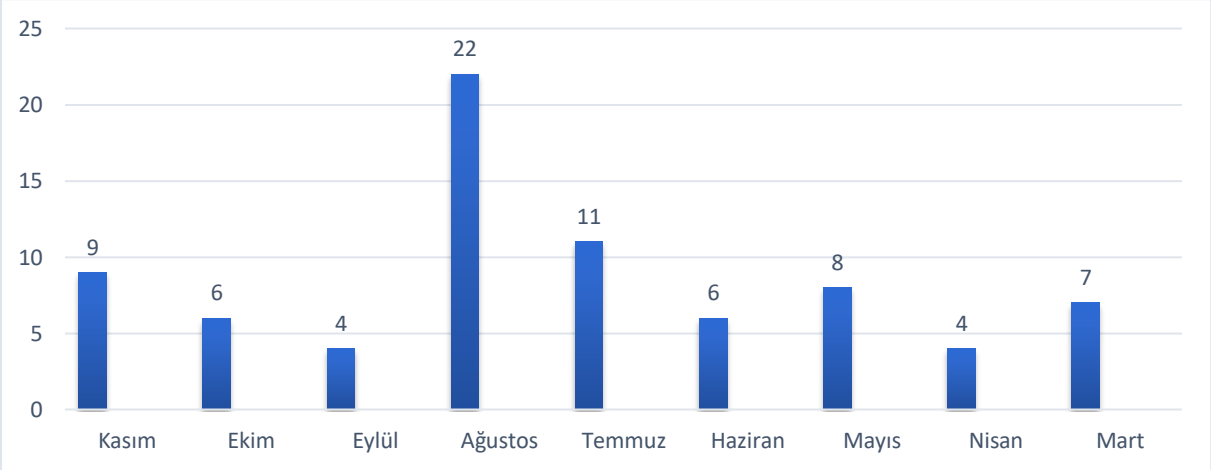
Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de ilk korona virüsü vakasının görüldüğü 10 Mart 2020 tarihinden 1 Aralık 2020 tarihine kadar geçen sürede #bilimmerkezi (hashtag) etiketi ile atılan toplam (n= 77) tweet metni (aynı gün, aynı kullanıcıya ait, aynı konuda tekrar eden tweet metinleri dışında) oluşturmaktadır (Son Erişim: 4 Aralık 2020).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, etkileşimli sosyal ağlardan olan Twitter arama moturu kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, öncelikle tweet metinlerinin tarihleri liste halinde sıralanmıştır. Elde edilen sıralı günlük verilerinden, aylık atılan tweet sayılarına ulaşılmıştır.



Şekil 1. 2020 Pandemi Dönemi Aylara Göre Atılan Tweet Sayıları

Şekil 1.'de, en çok tweet atılan ayın, ağustos ayı (%29) olduğu gözlenmektedir. Ağustos ayını, temmuz ayı takip etmektedir (%14). Yaz dönemine denk gelen bu iki ay haricindeki diğer aylarda (%57), etkileşime açık olan tweet

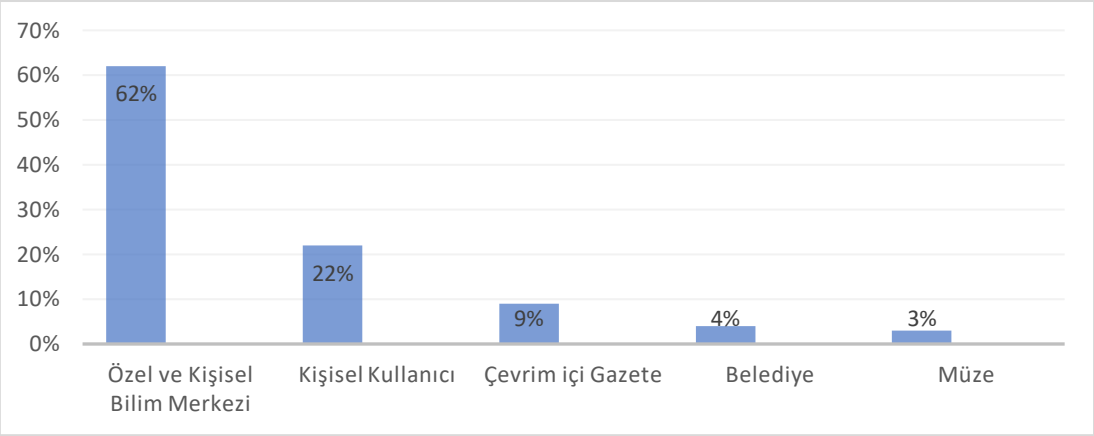
sayısının onu geçmediği gözlenmiştir. Kazanılan bu verilerden, pandemi döneminde bilim merkezleri hakkında yazılanların, yaz döneminde ivme kazandığı ifade edilebilir. Bu aylarda atılan tweetler, halka duyuru yapma ekseninde yoğunlaşmıştır. Duyuru yapılmak istenen konular, park ve bahçelerde gerçekleştirilen bilimsel faaliyetler, robotik kodlama atölyeleri, yaz kampları ve uzay kampları v.b yaz etkinliklerini içermektedir. Şekil 2'de, Türkiye'de 1993 yılında kurulan ilk bilim merkezi Feza Gürsey Bilim Merkezi'nin yaz dönemi gezici bilim faaliyetlerine yer verilmiştir. Bu dönemde, park ve bahçelerde bilimsel etkinlikler yapılmış ve çocuklar kendilerine yakın olan faaliyetlere davet edilmiştir. Çocukların ve bilim insanlarının, sosyal mesafe ve maske kurallarına riayet ettikleri gözlenmektedir. Ülkemizde bu zor dönemde, bilim merkezlerinin çocuklara ulaşma çabası içinde olduğu, gerçekleştirdikleri çalışmaları kitlelere ulaştırmak için de twitterı kullandığı tespit edilmiştir.



Şekil 2. Parkınızda Bilim Var Etkinliği

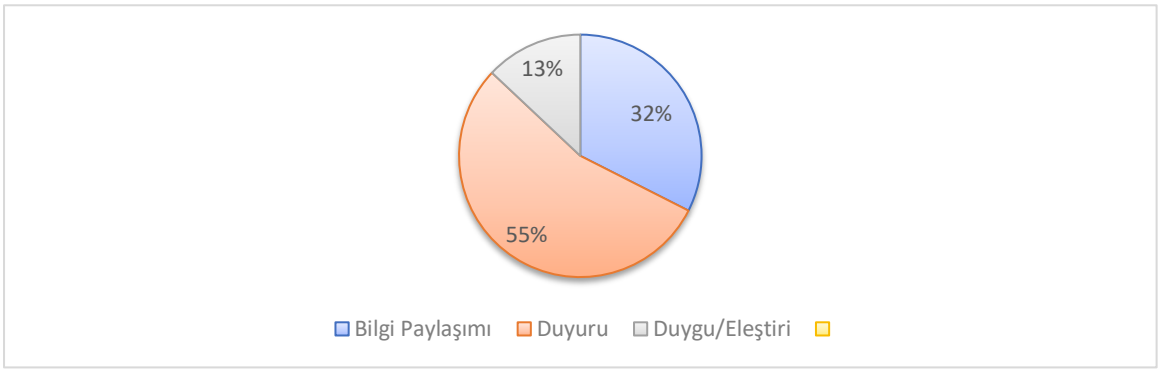
Kaynak: (Feza Gürsey Bilim Merkezi, 2020).

Araştırmada, listenen ikinci kategori, atılan tweetlerin hangi tür kullanıcılara ait olduğu olmuştur. Şekil 3' te, bilim merkezi etiketiyle atılan tweetlerin yarısından çoğunun, özel veya resmi bilim merkezleri tarafından atıldığı gözlenmektedir (%62). Diğer tweetlerin ise, %22'sinin kişisel kullanıcıya, %9 'unun çevrim içi gazeteye, % 4'ünün belediyelere, %3'ünün ise bir müzeye ait olduğu tespit edilmiştir. Kişisel kullanıcıların, pandemi döneminde, attıkları tweet metinlerinin, bilgi paylaşımı veya duyurudan çok, duygu paylaşımı yapmak amacıyla atıldığı gözlenmiştir. Paylaşılan bu kişisel kullanıcı metinleri, daha önceki bilim merkezleri ziyaretlerini özlem ifadesi, fotoğraf ve video içeriğinden meydana gelmiştir . Twitterda paylaşılan bir başka durum ise, kendi kişisel eleştirel bakış açılarından bilim merkezleri olmuştur. Bu bağlamda, salgın döneminde kişisel kullanıcıların çoğunun, bilim merkezlerini tekrar ziyaret etme isteği içinde oldukları, bilim merkezlerinde edindikleri bilgi ve becerilerinin kalıcı izli olduğu, bilim merkezleri ziyaretlerinin olumlu duygularla sonuçlandığı, bu olumlu duygularının pandemi döneminde özleme sebep olduğu, bilim merkezlerinde edindikleri kişisel tecrübelere değer verdikleri ortaya çıkmıştır.



Şekil 3:Kullanıcı Kategorileri

Bu araştırmada, atılan tweetlerin içeriğine ulaşılmıştır. Belirtilen konular, listelenmiştir. Listelenen konular üç kategori altında sınıflanmıştır. Şekil 4'ten, incelenen tweet metinlerinin en çok duyuru yapma amacıyla gerçekleştiği (%55) gözlenmiştir. Bu duyuruların, yazın yapılan etkinliklerin halka ulaşma çabası içinde gerçekleştiği gözlenmiştir. İçeriğin %32'si, bilgi paylaşımından meydana gelmiştir. Çocukların evde bulunma sürelerinin pandemi döneminde artması sebebiyle, paylaşılan bilgilerin ilgi çekici, bilime merak uyandırıcı ve araştırmaya teşvik edici metinlerden oluştuğu gözlenmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitim, ücretsiz çevrim içi bilim etkinlikleri, deney videosu paylaşma gibi interaktif bilgi paylaşımının da bu dönemde yapıldığı gözlenmiştir.



Şekil 4: Metinlerin İçerik Analizi

Bunlardan bazıları, çocukların hayal dünyalarını harekete geçiren, ilginç, fen ve doğa bilimlerine ait didaktik metinlerden olduğu ifade edilebilir. Kullanılan görsellerin genellikle ilgi çekici olduğu tespit edilmiştir (Şekil. 5). Koronavirüsün ülkemize girdiği Mart 2020 tarihinden itibaren, çevrim içi gazetelerin genellikle mart ve nisan aylarında, kolonya yapımı ve maske üretimi üzerine yoğunlaşarak, twitter üzerinden halka seslenmeye çalıştığı izlenmiştir. Kişisel kullanıcıların, %70'inin attıkları tweet metinlerinden, bilim merkezleri ile ilgili olumlu duygular içinde olduğu, %30'unun ise siyasi görüşler ile birlikte bazı eleştirilerde bulunarak, negatif duygular içinde oldukları gözlenmiştir. Bilgi paylaşımı yapan kişisel kullanıcılar, bilgi paylaşımı yapan tweetlerin, %4'ünü meydana getirmektedir.



Şekil 5. Konya Bilim Merkezinden Atılan Bir Tweet

Kaynak: Konya Bilim Merkezi (2020)

Kişisel kullanıcıların, duyuru yaptıkları gözlenmemiştir. Kişisel kullanıcılar için twitter, duygu paylaşım aracı olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu araştırma ile, pandemi sürecinde, #bilimmerkezi etiketi ile atılan tweetler incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda toplam (n=77) tweete ulaşılmıştır. Ülkemiz, 2020 yılı Mart-Aralık ayları arasında, eğitim- öğretim faaliyetleri açısından zor bir dönemden geçmiştir. Bu araştırma ile, bilim merkezlerinin faaliyetlerinin, salgın dönemine rağmen, sürekliliğini koruduğu gözlenmiştir. Bilim merkezleri, virüs salgını yaz döneminde, "parkınızda bilim var" etkinlikleri yapmışlardır. Bu çalışmalarda, çocuklar gezici bilim merkezleri için, kendilerine en yakın, park ve bahçelere davet edilmiştir. Çocuklar, sosyal mesafe ve maske kurallarına uymuşlardır. Bu süreçte, sosyal paylaşım ağlardan olan twitterın, bilim merkezlerinin yaptıkları etkinliklerinin, halka duyurulmasına hizmet ettiği (%55), geniş kitlere ulaşmak adına önemli bir etkileşim ağı olduğu gözlenmiştir. İnternet kullanımının arttığı bu dönemin mart ve nisan aylarında, kolonya yapımı ve maske üretimi konusunda bir ilginin olduğu izlenmiştir. Bu araştırma ile, okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bilim merkezlerine, twitter ağının oldukça önemli ölçüde destek olduğu gözlenmiş, twitter ağının da bir okul dışı öğrenme ortamı olarak sayılabileceği ortaya çıkmıştır. Ülkemizde, twitter analizi ile yapılan araştırmalar, fen eğitimi veya fizik eğitimi açısından yok denilecek kadar azdır, bu araştırma ile sonraki araştırmalara bir kaynaklık edinmek istenmiştir.

Koronavirüs salgını döneminde, yaz dönemi hariç #bilimmerkezi etiketi ile atılan tweet sayılarının onu geçmediği gözlenmiştir. Kişisel hesapların bu etiketle attıkları tweet metinleri ise oldukça azdır. Önceki hayatında, bilim merkezleri ile tecrübesi olan kişilerin, salgın döneminde bilim merkezlerine uzak kaldıkları için özlem duygularının arttığı gözlenmiştir. Genel anlamda, kişisel kullanıcılarının twitterı, duygularını aktarmak amacıyla kullandığı gözlenmiştir. Bu araştırma ile kullanıcıların olumlu veya olumsuz duygularına twitter analizi ile ulaşılabildiği bir duygu analizi sanal ortamı oluştuğu da ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde, pandemi sürecinde alınan önlemlerle, öğrencilerin,- soyut fenomenleri somut hale getirebilme durumlarını hayata geçirebilmek amacıyla, bilim merkezlerinden ücretsiz erişimli online deneyler paylaşılmıştır.

En çok bilgi paylaşımına gidilen konu, uzaktan eğitim olmuştur. Bu araştırma ile, uzaktan eğitim ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Bilim merkezleri, öğrencilerin bilime olan ilgilerini arttırabilmek için, ilginç bilimsel konular üzerine odaklanmıştır. Bu amaçla, video, görsel ve fotoğraf gibi unsurlarla, görsel zekaya hitap ederek, kalıcı öğrenme oluşturma çabası devam etmiştir. Etkinlik sayısı azalsa da asla sıfır olmamıştır. Twitter metinlerine erişimde de bir kesinti gözlenmemiştir. Bilim merkezlerinin kurulma amaçlarının bu dönemde de kesintiye uğramadan devam ettiği gözlenmiştir. Bu araştırmada, çevrim içi gazetelerinin, #bilimmerkezi etiketi altında, halka koronavirüsü ile ilgili mücadelede, uygulama konularında hitap etmek istedikleri gözlenmiştir. Kişisel kullanıcılarda, dolaylı olarak pandemi sürecinin etkileri gözlenmiştir. Bu bağlamda, twitter analizinin pratik bir sunum ile araştırmacıya uzandığı gözlenmiştir. Bu durum sonraki çalışmalar açısından bir yol göstericilik olacaktır. Bu araştırma ile, hashtag kategorilerinin, hem bireysel hem de toplumsal haber alanı olma durumu gözlenmiştir. Bu sonuç, ülkemizde yapılan bazı araştırmalarla paraleldir (Kuyucu, 2014). Bu araştırma ile, toplanılan verilerin doğruluğu veya yanlışlığı tartışılmamıştır. Twitter gibi sanal ortamlarda, yayılan bilginin güvenlik açığı muhakkak bulunacaktır. Bu araştırma ile bir zaman dilimine ait toplumsal ve bireysel hareket izlenmek istenmiştir. Bu bağlamda twitter, yüksek etkileşimli bir ağ olarak, bunu başarmıştır. Bu sonuç ülkemizde yapılan diğer araştırmalar ile paraleldir (Karabulut ve Küçüksille, 2018). Bu anlamda, sadece sosyal bilimlerde değil fen bilimlerinde de, twitter analizlerinin, araştırmacılara farklı bir pencereden bakma imkânı sunabileceği ifade edilmek istenmiştir. .Bu bakış açısı hızlı ve pratiktir. Bu konu daha fazla araştırma yapmaya açıktır.

KAYNAKÇA

Albayrak, M., Topal, K., & Altıntaş, V. (2017). *"Sosyal Medya Üzerinde Veri Analizi: Twitter."* Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22 (15): 1991-1998.

Büyüköztürk, v.d. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çığrık, E. (2016). "Bir Öğrenme Ortamı Olarak Bilim Merkezleri." *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD),* 1(1): 79-97.

Ertaş. H., Şen, A. İ. & Parmaksızoğlu, A. (2011)."Okul Dışı Bilimsel Etkinliklerin 9. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Konusunu Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyine Etkisi." *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2): 178-198.

Feza Gürsey Bilim Merkezi (2020). Feza Gürsey Bilim Merkezi | Türkiye'nin İlk Bilim Merkezi | Anasayfa (fezagurseybilimmerkezi.com) adresinden Aralık 2020 döneminde erişilmiştir.

Karabulut, Y. E. & Küçüksille, E. U. (2018). "Twitter Profesyonel İzleme ve Analiz Aracı." *Teknik Bilimleri Dergisi,* 8(2): 17-24.

Konya Bilim Merkezi (2020). Konya Bilim Merkezi - Science Center (kbm.org.tr) adresinden Aralık 2020 döneminde erişilmiştir.

Kuyucu, M. (2014). "Çevresel Haber Ortamı Olarak Twitter ve Twitter Gazeteceliği." *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 2(3): 159-189.

Özgün-Koca, S.A. & Şen, A.İ. (2002). "3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması- Tekrar Sonuçlarının Türkiye İçin Değerlendirilmesi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23: 145-154.

Öztürk, M & Şimşek-Laçin, C. (2019). "Bilim Merkezinde Ailelerin Davranışlarının ve Düzeneklere Yönelik İlgilerinin İncelenmesi: Bilim Üsküdar Örneği. " *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD),* 4(1), 1-21.

TUİK (2020). Türkiye İstatistik Kurumu. TÜİK Kurumsal (tuik.gov.tr) adresinden Aralık 2020 döneminde erişilmiştir.

Yıldırım, A. (2014). "Bir Halkla İlişkiler Aracı Olarak Twitter: T. C. Sağlık Bakanlığı Örnek İncelemesi." *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(4): 234-253.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE HUKUK OKURYAZARLIĞI BECERİSİ NASIL KAZANDIRILIR? ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR ARAŞTIRMA

Arş. Gör. Hüseyin BAYRAM
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, hubayram@agri.edu.tr

ÖZ

Hukuk okuryazarlığı, hukukun temellerini oluşturan kaynakları doğru değerlendirmeyi, hukuka ait terimlerin içeriğini bilmeyi ve hukukun tanıdığı haklar ile getirdiği kısıtlamaları günlük yaşamda uygulamaya ilişkin bir beceridir. Sosyal Bilgiler ise sosyal ve beşerî bilimlerden sağladığı bilgileri, ilk ve ortaokul seviyelerindeki öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun biçimde öğretme amacını taşıyan bir derstir. Bahsi edilen sosyal bilimlerden biri de hukuktur. Hukuk, Sosyal Bilgiler dersinin sosyal yaşamın yasal düzenine ilişkin bilgileri sağladığı disiplindir. Sosyal Bilgiler dersi, 2018 yılında güncellenen öğretim programı ile öğrencilere sosyal yaşamdaki haklarını bilme ve kullanma yetkinliği edindirmeye yönelik olan hukuk okuryazarlığı becerisini kazandırma amacını taşımaktadır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinin söz konusu amacının gerçekleştirilmesinde ne tür yolların izlenebileceği, öğretmen görüşleri kapsamında araştırılmıştır. Çalışma, nitel araştırma metodolojisinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu, İstanbul ilinde görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden seçilen 18 kişi oluşturmaktadır. Katılımcı grup oluşturulurken Covid-19 salgının neden olduğu koşullardan dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve yakın mesafedeki katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde ilk olarak öğretmenlere hukuk okuryazarlığı ile ilgili sorular sorularak becerinin içeriğine hâkim olup olmadıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Ardından söz konusu becerinin kazandırılmasında ne tür yollar izlenebileceğine dair görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler, önce kodlanmış sonrasında alt tema ve temalar altında birleştirilerek tümevarımsal analiz yaklaşımına uygun biçimde çözümlenmiştir. Çözümleme sonunda ortaya konan bulgular ışığında; öğretmenlerin hukuk okuryazarlığının içeriğine hâkim oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilere söz konusu beceriyi çeşitli yöntem ve teknikler ile etkinlikler kullanarak kazandırabileceklerini ancak bunun için uygun koşulların oluşturulması gerektiğine yönelik görüş belirttikleri saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar kapsamında; öğretmenler için okul ortamlarında daha fazla öğretim etkinliği yapabilecekleri koşulların oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler dersi, hukuk okuryazarlığı, öğretmen görüşleri.

HOW TO BUILD LEGAL LITERACY SKILL IN SOCIAL STUDIES LESSON? A RESEARCH BASED ON TEACHER VIEWS

Ress. Asst. Hüseyin BAYRAM
Ağrı İbrahim Çeçen University, hubayram@agri.edu.tr

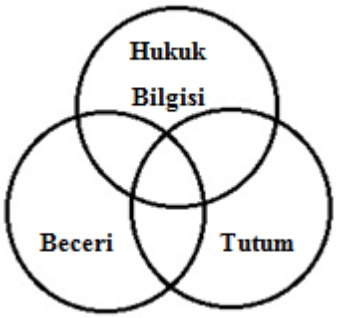
ABSTRACT

Legal literacy is a skill related to the correct evaluation of the sources that form the basis of law, to know the content of legal terms, and to apply the rights and restrictions imposed by the law in daily life. Social Studies, on the other hand, is a lesson that aims to teach the information obtained from social and human sciences to primary and secondary school students. One of the mentioned social sciences is law. Law is the discipline in which the Social Studies lesson acquires information about the laws of social life. With the curriculum updated in 2018, the Social Studies lesson aims to provide students with legal literacy skill. In this research, what kind of ways can be followed in the realization of the said purpose of the Social Studies course was investigated within the scope of teachers' opinions. The research was carried out with the phenomenological design. The participant group of the research consists of 18 people selected from among the Social Studies teachers working in İstanbul. Due to the conditions caused by the Covid-19 outbreak, convenience sampling method was used in the formation of the participant group. And the participants in the close areas were reached. The research data were collected through a semi-structured interview form and analyzed with content analysis. In the research process, firstly, teachers were asked questions about legal literacy and it was tried to understand whether they had a command of the content of the skill. Then, their views on what kind of ways can be followed in the acquisition of the mentioned skill were taken. The collected data were first coded and then combined under sub-themes and themes and analyzed in accordance with the inductive analysis approach. As a result, It was concluded that the teachers had a good command about the content of legal literacy. In addition, it was determined that they expressed their opinion that they can teach students legal literacy skill through various methods and activities, but that appropriate conditions should be created for this. Finally, it was decided that better working conditions should be created for teachers.

Keywords: Social Studies lesson, legal literacy, teacher views.

GİRİŞ

İnsanların kendilerine, diğer insanlara, çevrelerindeki maddi ve manevi unsurlara ve kamu kurum ve kuruluşlarına karşı sorumlulukları vardır. İnsan aynı zamanda doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı birtakım haklara da sahiptir. Hukuk, söz konusu hakları koruyan ve sorumlulukların yerine getirilmesini sağlamaya yönelik olan yazılı kurallar bütünüdür. Hukuka ilişkin birçok tanım yapılmış olmakla birlikte hukuku, sosyal yaşamda insan ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyen ve kamu gücü tarafından desteklenen bir dizi sosyal kural olarak tanımlanmak mümkündür (Bal, 2003; Güriz, 1996; Göğer, 1972; Edis, 1997, Andaç, 2008; Akıntürk, 1992; Bilge, 2012; Çiftçi, 2008). Hukuk okuryazarlığı ise hukukun temellerini oluşturan kaynakları doğru değerlendirmeyi, hukuka ait terimlerin içeriğini bilmeyi ve hukukun tanıdığı haklar ile getirdiği kısıtlamaları günlük yaşamda uygulamaya ilişkin bir beceridir (Oğuz, 2013; Schimmel ve Militello, 2007; Hannah, 2010; Taylor, 2001). Hukuk okuryazarlığına ilişkin tanımlar incelendiğinde söz konusu okuryazarlığın üç boyuttan oluştuğu anlaşılmaktadır. Oğuz (2013)'a göre bu boyutlar ve kesişim noktaları, Şekil 1'de olduğu gibidir (Oğuz, 2013, s. 22):



Şekil 1: Hukuk Okuryazarlığının Alt Boyutları

Oğuz (2013, s. 22-23)'a göre Şekil 1'de yer alan söz konusu boyutların içeriği şöyledir:

> Boyutlardan biri olan hukuk bilgisinde anayasa hukuku, idari hukuk ve ceza hukuku gibi konularına yer verilmektedir. Bu konuların içeriğinde bulunan devlet yapısı ve yönetimi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, yaptırım, adalet, sorumluluk, disiplin gibi ceza hukuku kavramlarının bireyler tarafından öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Beceri alt boyutunda, bireylerin günlük yaşamda hukuk bilgilerini kullanabilmeleri ifade edilmektedir. Bireylerin hukuk konularına ait algılarının belirlenmesi, bu konulara ilişkin düşüncelerinin belirtilmesi ise tutum alt boyutunda ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın çok boyutlu yaşam koşulları, bireylerin birçok becerinin yanı sıra hukuk okuryazarlığı becerisiyle de donatılmalarını gerekli kılmıştır (Militello ve Schimmel, 2008; Long, 2009). İnsanların giderek karmaşıklaşan toplumsal yapılarda birbirlerinin haklarını gözetmeleri ve aynı zamanda kendi haklarının bilincinde olmaları, ancak etkili bir eğitim süreci ile mümkün olabilmektedir (Decker ve Brady, 2015; Gilbert, 2017; Snook

vd., 2016). Hukuk okuryazarlığı her ne kadar yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme, iletişim, karar verme, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanma beceriler gibi yirmi birinci yüzyıl becerileri (Turiman vd., 2012; Dede, 2010) arasında yer almıyorsa bile, günümüz insanları için son derece önemli bir beceridir (Doron ve Hoffman, 2005; Teh, 2014). Günlük yaşamda oldukça önemli olan hukuk okuryazarlığı (Mead, 2008; Ax-Fultz, 2015), okul programları içerisinde sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla öğretilmektedir.

Sosyal Bilgiler sosyal ve beşerî bilimlerden sağladığı bilgileri, ilk ve ortaokul seviyelerindeki öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun biçimde öğreten bir derstir. Bahsi edilen sosyal bilimlerden biri de hukuktur. Hukuk, Sosyal Bilgiler dersinin sosyal yaşamın yasal düzenine ilişkin bilgileri sağladığı disiplindir. Öyle ki, güncel Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ''Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar'' başlığının 1. maddesinde ''Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır.'' denilerek hukukun Sosyal Bilgiler dersine içerik sağlayan disiplinlerden biri olduğu vurgulanmıştır. Programda ayrıca; ''Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Özel Amaçları'' başlığının 1. maddesindeki ''Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.'' ifadesi ve 3. maddesindeki '' Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri amaçlanmaktadır.'' ifadesi ile hukuka ait içeriğin öğretilmesinin Sosyal Bilgiler dersi açısından ne denli önemli olduğuna dikkat çekilmektedir.

Hukuk okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan 27 temel beceriden biridir. Söz konusu programda hukuk okuryazarlığının temelini oluşturan ''haklarını ve sınırlarını bilme'' esasına dayalı olarak öğrencilerin sahip olması hedeflenen kazanımlar mevcuttur. Bu kazanımlardan bazılar şöyledir:

- 5. sınıf üretim tüketim ve dağıtım öğrenme alanında; ''Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.''
- 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanında;

  Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. *''Günlük yaşantısında karşılaştığı kurumlar ele alınarak bu kurumların yurttaşların haklarını koruma ve geliştirme, vatandaşlara çeşitli hizmetler sunma ve onların ihtiyaçları ile güvenliklerini sağlamaya yönelik sorumlulukları olduğu vurgulanır.''*

- 7. sınıf birey ve toplum öğrenme alanında; ''İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.''

Bu kapsamda hukuk okuryazarlığı, günlük yaşama ilişkin bilgiler öğretmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin kazandırmayı amaçladığı 27 temel beceriden biri olarak söz konusu ders açısından önemli bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018). Bu önemden hareketle gerçekleştirilen bu

çalışmada hukuk okuryazarlığının öğrencilere nasıl kazandırılabileceğine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

AMAÇ

Yapılan alanyazın incelemesinde Sosyal Bilgiler dersinde hukuk okuryazarlığı becerisinin incelendiği az sayıda araştırmanın (Oğuz, 2013; Kara, 2017) yer aldığı görülmüştür. Söz konusu durum, alanyazın açısından bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu eksiklikten hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde hukuk okuryazarlığı becerisinin nasıl kazandırılabileceğine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma metodolojisinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim; olay, olgu ve durumların araştırıldığı çalışmalarda derinlikli bilgi edinmeye yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcı Grup

Çalışmanın katılımcı grubunu, İstanbul ilinde görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden seçilen 18 kişi oluşturmaktadır. Katılımcı grup oluşturulurken Covid-19 salgının neden olduğu koşullardan dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve yakın mesafedeki katılımcılara ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmanın sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay ve hızlı ulaşılabilir unsurlardan seçilmesine yöneliktir (Koerber ve McMichael, 2008). Araştırmada katılımcıların gerçek adları yerine kod isimler kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar

	Katılımcı	**Yaş**	**Cinsiyet**
1	Ayşe	27	Kadın
2	Kenan	28	Erkek
3	Ahmet	27	Erkek
4	Selçuk	29	Erkek
5	Fatma	33	Kadın
6	Aynur	24	Kadın
7	Kadir	30	Erkek
8	Murat	29	Erkek
9	Mustafa	31	Erkek
10	Sema	30	Kadın
11	Suna	27	Kadın
12	Gül	25	Kadın
13	Öznur	25	Kadın
14	Özge	29	Kadın
15	Cemil	31	Erkek
16	Neriman	30	Kadın
17	Şule	27	Kadın
18	Merve	26	Kadın

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcılardan 11 kişinin (% 61,11) kadın, 7 kişinin (38,88) ise erkek olduğu; 1 kişinin (% 5,55) 20-25 yaş aralığında; 3 kişinin (% 16,66) 30-35 yaş aralığında; 14 kişinin (% 77,77) ise 25-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, derinlikli incelemeyi içeren çözümleme süreçlerinde işe koşulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yedi sorudan oluşan görüşme formunun kullanıldığı araştırma sürecinde ilk olarak öğretmenlere hukuk okuryazarlığı ile ilgili sorular sorularak becerinin içeriğine ve sahip olduğu öneme hâkim olup olmadıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Ardından söz konusu becerinin kazandırılmasında ne tür yollar izlenebileceğine dair görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler, kod-alt tema-tema sıralamasıyla sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Analiz süreci sonrasında ulaşılan bulgular, üç başlık altında sunulmuştur.

1.) Öğretmenlerin Hukuk Okuryazarlığının İçeriğine Hâkim Olma Durumları Kapsamında

Öğretmenlerin çoğunluğunun hukuk okuryazarlığının içeriğini ve işlevlerini bildikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin söz konusu beceriye ilişkin bilgi sahibi olmalarında; KPSS sınavına hazırlanma sürecinde yaptıkları çalışmaların, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ve ders kitaplarındaki içeriğin etkili olduğu saptanmıştır. Öyle ki Merve kod isimli öğretmen,

> *''Becerileri, KPSS'ye hazırlanırken de öğrenmiştim. Yani kitaplarda bayağı bahsediliyor becerilerden ve değerlerden. Ayrıca okuttuğumuz ders kitaplarında da var. Kazanımlarda da var. Programı da okuyoruz, orda da var hukuk okuryazarlığı. Bu yüzden bilmek zorundayız yani''*

sözleriyle, Selçuk kod isimli öğretmen ise;

> *''Benim öğretmen olma sürecim bayağı meşakkatli geçti. Her yayını her kitabı alıp okudum. Testler çözdüm. KPSS sınavına hazırlanırken bundan başka çarem yoktu. Bazı getirileri de oldu tabi ki. Bakın mesela şimdi sizin bu sorularınıza KPSS'de öğrendiklerimle cevap verebiliyorum.''*

ifadeleriyle hukuk okuryazarlığına ilişkin bilgisinin kökenlerini belirtmiştir. Diğer taraftan birkaç öğretmenin söz konusu beceriyle ilgili oldukça az bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Örneğin Mustafa kod isimli öğretmen,

> *''Valla aslında hukuk okuryazarlığını biliyorum. Ne olduğunu biliyorum ama şimdi nasıl anlatacağımı bilmiyorum. Ama kitabın kazanımlarında var.''*

diyerek yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermiştir.

2.) Öğretmenlerin Hukuk Okuryazarlığının Önemine Yönelik Farkındalık Durumları Kapsamında

Tüm öğretmenlerin hukuk okuryazarlığının öneminin gayet farkında oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, hukuk okuryazarlığının sosyal yaşam açısından son derece önemli bir beceri olduğunu, haklarını bilmenin ve sorumluluklarını yerine getirmenin anahtarı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenler tarafından yapılan en çarpıcı açıklamalardan bazıları şöyledir:

> *''Hukuk okuryazarı olmayan bir Sosyal Bilgiler öğretmeni mi olur? Hadi oldu diyelim bir şekilde, çocukların hayatını etkileyecek bu beceriyi nasıl kazandıracak peki?''* (Gül kod isimli öğretmen)

> *''Elbette çok önemli bir beceridir. Çocuğa haklarını öğretiyorsunuz. Çocuk bu hakları kullanmayı öğreniyor. Bir de hem etrafına hem de devlete karşı sorumluluklarının farkında varıyor.''* (Murat kod isimli öğretmen)

Bir başka katılımcı olan Ahmet kod isimli öğretmen ise;

> *''Sosyal Bilgiler, işte eğer işi hakkıyla yapalım dersek, Sosyal Bilgiler zaten sosyal becerileri kazandırma dersidir. Artık öğrencilerin zamanın çoğu öğretmenle geçiyor. Öğretmen de bilecek ki öğretecek. Bu tür becerilere sahip olmayan ya da bilmeyen öğretmen, Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapmamalıdır.''*

Sözleriyle, görüşünü net bir biçimde ortaya koymuştur.

3.) Öğretmenlerin Hukuk Okuryazarlığı Becerisini Kazandırmada Kullanılabilecek Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri Kapsamında

Araştırmada yer alan tüm katılımcıların ortak düşüncesinin, ders kitaplarının yanında alternatif metinlerin kullanılması olduğu belirlenmiştir. Öte yandan katılımcıların büyük bölümü, öğrencilere konuyla ilgili film izletmek ya da örnek problem durumları oluşturarak çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamak görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılardan bazılarının ise adliye sarayı gibi yerlere geziler düzenleyerek okul dışı etkinliklerle çocukların hukuk kurumlarını tanımalarını sağlamak görüşünde oldukları belirlenmiştir. Konuya yönelik olarak Kadir kod isimli öğretmen,

> *''Öğretmenlerin araştırma yaparak metin hazırlaması gerekir diye düşünüyorum. Bu şekilde hem kendisi hukuk okuryazarı olur hem de öğrencilerini hukuk okuryazarı yapabilir. Zaten okuryazarlıklar filan gün geçtikçe daha da önemli hale geliyor. Bana sorarsanız kapsamları da genişliyor. Misalen bundan bir sene önce maske takmamak hukuk dışı sayılmazken bugün maske takmamak bir suçtur. Bu yüzden araştırma yaparak hem yenilikleri öğrenmeliyiz hem de öğrencilere okuyabileceğimiz metinler oluşturmalıyız.''*

demiştir. Kadir ayrıca,

''Film filan da izletilebilir aslında, mesela öğrencilerin ilgisini çekebilecek filmler de izletilebilir. Misalen içinde bir hukuk olayının geçtiği ve hukuk okuryazarı olmanın ne kadar önemli olduğunu gösteren bir film olabilir. Yani kendimiz bile tiyatro gibi oynarak çebiliriz bu tür filmleri.''

sözleriyle kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise;

''Hikayeler okunabilir. Çocuklarda hikayeler bayağı etkili oluyor. Veyahut da örnek olay ya da drama filan yapılabilir. Hayata uygun bir konu seçilebilir. Bu konunun içinde hukuk okuryazarlığı becerisi olur. Öğrenci de yaparak-yaşayarak öğrenir bu sayede.'' demiştir. (Aynur kod isimli öğretmen)

Okul dışı etkinliklere yönelik görüş belirten katılımcılardan biri olarak Cemil kod isimli öğretmen,

''Her şey yerinde öğrenilir. Eğer çocuklara hukuku, hukukun kurumlarını filan öğretmek istiyorsak, onları hukukun merkezine götürmeliyiz. Neresidir burası? Tabi ki adliyelerdir. Yani hukuk okuryazarlığı bence en iyi adliyeye yapılacak gezilerle kazandırılabilir.'' demiştir.

Öte yandan katılımcıların büyük çoğunluğu, okul ortamlarındaki koşulların okuryazarlık becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Söz konusu katılımcılardan biri olan Neriman kod isimli öğretmen,

''Sınıflarda bu tür becerileri kazandırmak için uygun araç-gereç ve imkân yok. Çocuklara sadece anlatarak ya da akıllı tahta üzerinde izleterek bir şeyler öğretmeye çalışıyoruz. Böyle olmaz yani. Bu yeterli değil bence, bir şeyler daha olmalı.''

sözleriyle koşulların yetersizliğine ilişkin görüşünü belirtmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler dersinde hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, aşağıda ifade edilerek alanyazındaki bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun hukuk okuryazarlığı becerisinin içeriğinin farkında oldukları saptanmıştır. Söz konusu farkındalığın, öğretmenlerin KPSS sınavına girişte yapmış oldukları okumalar, öğretim programı ve ders kitapları sayesinde olduğu ayrıca belirlenmiştir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde önemli bir yere sahip olan hukuk okuryazarlığı konusuna hâkim olmaları, söz konusu dersin kaliteli bir biçimde öğretilebilmesi açısından önemlidir. Benzer bir çalışma yürüten Pereira (1988), sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hukuk konularını öğretirken yeterli hukuk bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Pereira, Sosyal Bilgiler dersinin amaçları kapsamında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az orta düzeyde hukuk bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Militello ve Schimmel (2012), hukuk okuryazarlığına ilişkin bilgi düzeyi düşük öğretmenlerin, okul ortamlarında yaşanan sorunları çözmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşarak söz konusu okuryazarlık becerisinin ne denli önemli olduğunu destekleyen saptamalarda bulunmuşlardır.

Araştırmada yer alan tüm katılımcıların hukuk okuryazarlığı becerisinin öneminin farkında oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar, söz konusu becerinin özellikle yirmi birinci yüzyılın çok boyutlu yaşam koşullarında tüm öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu kapsamdaki farkındalıkları, Sosyal bilgiler dersinin öğretimi açısından olumlu bir durum olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hukuk okuryazarlığı becerisinin öneminin farkında olmaları, öğrencilerin hukuka ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim Audigier (1996), yapmış olduğu çalışmada hukuka ilişkin olumlu tutum içerisinde olan bireylerin sosyal yaşamlarında daha başarılı olduklarını ve yaşama karşı olumlu tutum takındıklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere hukuk okuryazarlığı becerisini, çeşitli yöntem ve teknikler ile etkinlikler kullanarak kazandırabileceklerine ilişkin görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler, metin okuma, video izletme örnek olay ve okul dışı geziler aracılığıyla söz konusu beceriyi kazandırabileceklerini ifade etmişlerdir. Hukuk eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri araştıran Fischer ve Schimmel (1974) de yazılı kaynaklardan, filmlerden ve alan uzmanlarından yararlanılabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmacılar ayrıca okul dışı etkinliklerin ve yaratıcı drama tekniklerinin de dersin öğretimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtilmektedirler. Nessel (2002) ise yaptığı araştırmada öğrencilerin mahkeme ortamlarında hukuka ilişkin daha kalıcı bilgiler edindikleri sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak katılımcıların çoğunluğunun hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılabilmesi için öğretim koşullarının geliştirilmesi gerektiğine yönelik görüş belirttikleri görülmüştür. Benzer bir şekilde Kara (2017) da söz konusu becerinin geliştirilmesinin önündeki engellerden biri olarak, okulların yeterli imkanlara sahip olmaması sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okul yönetimlerine ve Yüksek Öğretim Kurumu'na yönelik olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Okullarda öğretmenlerin hukuk okuryazarlığı gibi çok yönlü becerileri kazandırabilecekleri eğitim-öğretim ortamları oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin öğrencilerle hukuk kurumlarına geziler düzenlemeleri sağlanabilir.
- Lisans programlarında öğretmen adaylarına öğretim süreçlerinde işe koşabilecekleri daha fazla öğretim yöntem ve tekniği öğretilebilir.
- Lisans programlarında hukuk okuryazarlığına dair daha fazla içerik öğretilebilir.

KAYNAKÇA

Akıntürk, T. (1992). *Temel hukuk*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Andaç, F. (2008). *Hukukun temel kavramları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Audigier, F. (1996). *Teaching about society passing on values elementary law in civic education*. Germany: Council of Europe Publising.

Bal, H. (2003). *Hukuk sosyolojisi.* Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları

Bilge, N. (2012). *Hukuk başlangıcı.* Ankara: Turhan Yayınları.

Çiftçi, A. (2008). *Vatandaşlık bilgisi, demokrasi ve insan hakları.* Ankara: Gündüz Yayınları.

Decker, J. ve Brady, K. (2015). Increasing school employees' special education legal literacy. *Journal of School Public Relations*, *36*(3), 231-259.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, *20*(2010), 51-7.

Doron, I. ve Hoffman, A. (2005). Time for law: Legal literacy and gerontological education. *Educational Gerontology*, *31*(8), 627-642.

Edis, S. (1997). *Medeni hukuka giriş ve başlangıç hükümleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Fischer, L. ve Schimmel, D. (1974, Kasım). *Legal Literacy and Teacher Education: A Case Approach Based on the Rights of Teachers and Students*. Paper presented at the Annual Convention of the National Organization for Legal Problems in Education, Florida.

Gilbert, K. A. (2017). Innovative leadership preparation: Enhancing legal literacy to create 21st century ready principals. *Academy of Educational Leadership Journal*, *21*(1), 1-17.

Göğer, E. (1972). *Türk tâbiiyet hukuku.* Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Güriz, A. (1996). *Hukuk felsefesi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hannah, M. A. (2010). Legal literacy: Coproducing the law in technical communication. *Technical Communication Quarterly*, *20*(1), 5-24.

Kara, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Koerber, A. ve McMichael, L. (2008). Qualitative sampling methods: A primer for technical communicators. *Journal of Business and Technical Communication, 22*(4), 454-473.

Long, L. J. (2009). Resisting anti-intellectualism and promoting legal literacy. *S. Ill. ULJ*, *34*, 1.

Mead, J. F. (2008). Teacher litigation and its implications for teachers legal literacy. *Action in Teacher Education*, *30*(2), 79-87.6.

MEB (2018). *Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. Sınıf programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Militello, M. ve Schimmel, D. (2008). Toward universal legal literacy in American schools. *Action in Teacher Education*, *30*(2), 98-106.

Nessel, P. A. (2002). *Youth courts in law-related education*. ERIC. Digest.

Oğuz, S. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Pereira, C. (1988). *Law-related education in elementary and secondary schools.* ERIC. Digest.

Schimmel, D. ve Militello, M. (2007). Legal literacy for teachers: A neglected responsibility. *Harvard Educational Review*, *77*(3), 257-284.

Snook, B., Luther, K., Eastwood, J., Collins, R. ve Evans, S. (2016). Advancing legal literacy: The effect of listenability on the comprehension of interrogation rights. *Legal and Criminological Psychology*, *21*(1), 174-188.

Taylor, K. R. (2001). What About Legal Literacy?. *Principal Leadership*, *2*(2), 66-70.

Teh, M. K. (2014). The case for legal literacy for educators. *Educ. LJ*, 252.

Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M. ve Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *59*, 110-116.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

LEARNING EFFICIENCY USING ONLINE EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT PROJECT IN POLITEKNIK MALAYSIA: A STUDY DURING PANDEMIC COVID

Author1 MRS Ilya ISMAIL

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, ilya@psa.edu.my

Author2 MRS Nor Kharul Aina MAT DIN

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, nkaina@psa.edu.my

Author3 MRS Astrahuda Kamarulaini MOHD FAHMI

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, astrahuda@psa.edu.my

ABSTRACT

COVID pandemic not only creating health chaos throughout the world, but it also forcing the education sector to make a turning from face-to-face learning to the full use of online learning. Started from March 2020 until June 2020 Malaysia confront a lock-down hoping to reduce the number of death due to COVID. In Politeknik Malaysia, it is essential for the final year students to develop a problem-solving project in order to fulfill the diploma requirement. The closure of the education center due to a curfew by the government has made it difficult for students to conduct tests and analyses on their final project studies. Alternatively, students have turned more on learning resources available on the internet in addition to consultations from their lecturers. Online learning is known for high accountability for all participants in the learning process crossing all types of subjects. Hence, it facilitates access to learning materials and provides faster learning at the minimum expenses. This study was conducted to study the effectiveness of online learning among 300 respondents from three different polytechnics in Malaysia using an online survey. The study uses the Technology Acceptance Model (TAM) to measure the perceived usefulness and ease-of-use among these technology users. A five-point Likert scale that demonstrated degrees of agreement was applied to sense the level of efficiency using online learning in developing a final year project that in line with TVET academic aspiration. The obtained results from this study can be used as a guideline for further efficient development of online learning environments in Malaysia.

Keywords: COVID, TVET, online learning , Technology Acceptance Model

INTRODUCTION

Malaysia Federal government has made a very firm and dedicated measures in order to control the spreading of Covid19 pandemic, by imposing series of Movement Control Order, or also known by locals and international media as “Lockdown”. Malaysian Prime Minister, Tan Sri Muhyiddin Yasin, in his official speech and officially promulgated the movement control order under the Prevention and Control of Infectious Diseases Act 1988 and the Police Act 1967 ("Malaysia announces movement control order after spike in Covid-19 cases”, Tang and Ashley, 16.03.2020), announced that one of the restriction was by closure of all public and private higher education institutions (IPTs) and skills training institutes nationwide. (Ministry of Health Malaysia, March 2020)

Polytechnics are one of the skills training institute runs by the administrations of Jabatan Pendidikan Politeknik dan Kolej Komuniti (JPPKK) or Polytechnics and Community College Education Department, which falls under the management of Higher Education Ministry, was responsible to abide to this restriction and order, and the same time has its obligation to fulfil the requirement of TVET academic inspiration for students to complete their diplomas by finishing Final Year Project (FYP) studies. The closure of Polytechnic due to a curfew by the government has made it difficult for students to conduct tests and analyses on their final project studies. The Education Minister was instructed to implement home based learning initiatives throughout the MCO period. ("Education Ministry to organize home-based learning during MCO [NSTTV]". Povera, Adib; Yunus, Arfa, retrieved 10.04.2020.) Alternatively, students have turned more on learning resources available on the internet in addition to consultations from their lecturers.

Online learning is defined as “learning experiences in synchronous or asynchronous environments using different devices (e.g., mobile phones, laptops, etc.) with internet access. In these environments, students can be anywhere (independent) to learn and interact with instructors and other students” (Singh & Thurman, 2019). Online learning is known for high accountability for all participants in the learning process crossing all types of subjects(Dien & Esichaikul, 2014). Hence, it facilitates the access to learning materials and provides faster learning at minimum expenses. There are various types of online learning technologies developed to help and increase the student performance in completing their project studies. Therefore, in this study, we focused on the learning efficiency of using online education for the development of student’s project in Polytechnic Malaysia – A study during Pandemic Covid19.

Several arguments are well-known associated with online learning. Elements such as the network accessibility, data affordability, learning time flexibility, learning pedagogy, life-long learning commitment, and institution policy are some of the arguments related to online pedagogy. It is said that online mode of learning is easily accessible and can reach even to rural and remote areas. Moreover, online learning considered to be a relatively cheaper mode of education in terms of the lower cost of students’ accommodation and transportation, plus the operation cost of institution-based learning. Online learning become more alluring when the flexibility element offers to a learner. Students can schedule their time for completion of courses that available online according to their comfort.

Combining face-to-face lectures with technology gives rise to blended learning and flipped classrooms; this type of learning environment said can increase the learning potential of the students. Students can learn anytime and anywhere, thereby developing new skills in the process leading to life-long learning.(Dhawan, 2020)

Problem Statement

In order to fulfill diploma requirement, student have to develop a final year project (FYP) that apply their knowledge and the skill they have obtained throughout the studies. FYP courses usually demonstrate phases of analysis, consultation, testing and troubleshooting that's requires student to either doing it by hands-on, meeting with supervisor, or at least need to be at the institution to finish those tasks.(Bahagian Instruksional dan Pembelajaran Digital, 2016). Due to COVID-19 crisis, students are forced to alternatively change their method to online learning and proceed to finish project. By the end of the semester, students are required to present the results of their project in one presentation session and show how the project works through a short video. The implementation of e-learning often encountered a variety of obstacles such as self-efficacy, computer literacy, infrastructure to organizational culture (Mungania, 2003).

Objective

In this study, we focused:

1. To identify the level of learning efficiency among students that developing FYP using online learning
2. To identify the element that contribute to the efficacy of learning online.

Scope of the Study

This study was conducted to study the effectiveness of online learning among 300 respondents from three (3) different polytechnics in Malaysia using an online survey. The sample were students in final year of diploma studies that have to complete their FYP during COVID-19 pandemic. The respondents involved respondents that study in technical and non-technical program.

LITERATURE BACKGROUND

This study uses the Technology Acceptance Model (TAM) to measure the perceived usefulness and ease-of-use among the students. This model was introduced by Davis (1989) and primarily developed for modeling user acceptance of information system (Davis et al., 1989). Figure 1 shows the first modified version of Technology Acceptance Model (TAM).

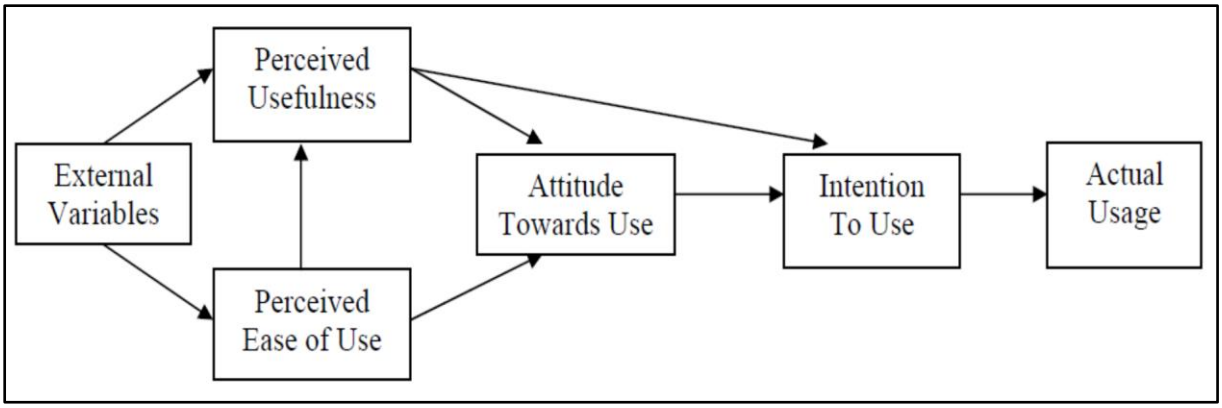


Figure 1: First modified version of Technology Acceptance Model (TAM). Source: (Davis et al., 1989)

The purpose of this research is to examine the effects of innovative teaching and learning approaches on the reaction, expertise and behavior of the final year students. In some studies, e-learning is regarded as risky type of learning, when it involves students as the use may affect their educational well-being. It also claimed that the system employed in e-learning does not fully cater to students' needs. The assessment model of Kirkpatrick's system found that the new teaching and learning methods greatly increased the satisfaction of the students.

There are four level assessment of learning model (Kirkpatrick, 1996) which are (1) the student's reaction to educational journey; (2) the student's online courses and improves awareness, abilities and attitudes towards students experience; (3) improvements of students in action; and (4) outcomes which shows the impact of the online learning. Figure 3 shows the Kirkpatrick's model of four level.

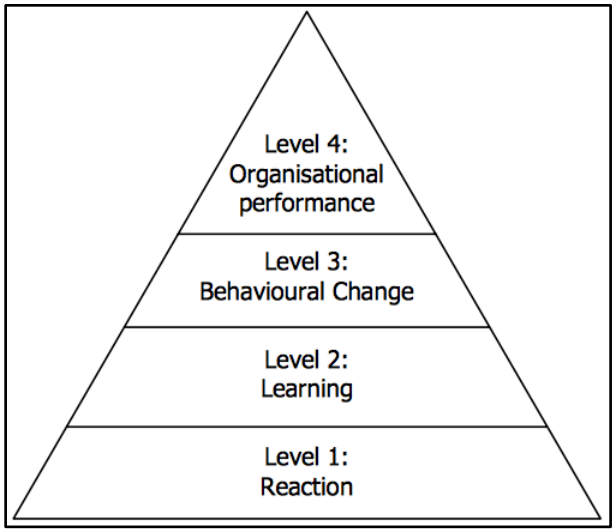


Figure 3: Kirkpatrick's model. Source: (Kirkpatrick, 1996)

The goal for the first stage is to determine how students react to the online learning system provided by Politeknik. Questions assess if the students has learned from their learning and if they have considered the content in the curriculum helpful for their work. As pointed out by Kirkpatrick, each implementation needs to be tested at this stage to help refine the concept for future use. Next, in the second stage, evaluating is intended to

assess the level of competence, experience, or thinking that students have created. Exploration at this stage is much more time-consuming than first level. Techniques range from casual to standardized assessments and self-assessment to team appraisal. Where at all possible, students will do the exam or assessment prior to the training (pre-test) and during the training (post-test) to see how well the students learned.

The third level investigates the variations in the work conduct of the individual after the online learning has been completed. Assessing the transition makes it easier to assess if the awareness, reasoning, or skills learned by the initiative are used in the workplace. For the majority of people, this level makes the most reliable measure of the effectiveness of the initiative. Being said that, evaluating at this stage is complicated, since it is usually impossible to predict whether a person will continue to make proper use of what they have learned from the curriculum, making it more difficult to decide what, how much, and precisely how to evaluate a post-assessment student.

Last but not least, generally known as the primary target of the online learning, level four determines the cumulative performance of the online learning by evaluating some variables. From a market point of view, the above considerations are the key explanation for the formula, while level four outcomes are not generally considered. It is difficult to assess whether or not the outcomes of the online learning will be related to improved studies.

METHODOLOGY

Research Design Using Questionnaire

Descriptive online survey design was adopted as the research design to obtain data from students to investigate their learning efficiency during completing final year project studies. Descriptive online survey questionnaire consists of clear questions, which helped the potential participants to interpret the questions in the same way, based on a literature review of online learning in higher education(Dolmans & Ginns, 2005). A variety of survey question types were included in the questionnaire, including single choice, multiple-choice and Likert scale. The surveys were pretested and then evaluated among 10 qualified participants in the paper-based pilot test.

Framework and Sample Selection

Quantitative method applied in this research for data collection. 300 final year student responses were collected using online survey. Quantitative methods presume to have an objective approach to study research problems, where data is controlled and measured, to address the accumulation of facts, and to determine the causes of behaviour. It is suitable for reviewing the relationship between dependent variables and independent variables.

Reliability in quantitative methods refers to the ability of a study to obtain similar values when the same measurement is repeated i.e. the extent to which the consistency of the instrument has the same effect when it is used at different times, locations, or populations (Drost, 2011).

Data Collection

A five-point Likert scale that demonstrated degrees of agreement was applied to sense the level of efficiency using online learning in developing a final year project that in line with TVET academic aspiration The scale consists of 4 items which are supposed to be rated based on a 5-point Likert scale ranging from "Not satisfy" to "Satisfied". The students were required to show the level of their satisfactory to the principles on the scale. The high mean score obtained from the scale is considered to be the indicator of high satisfaction.

RESULT AND ANALYSIS

The participant demographics are provided in Table 1.below. Initially, the survey had been sent out to 357 participants in three Politeknik. However, 57 of the participants did not respond back, or did not complete the questionnaire. For the purpose of final data analysis, 300 samples were retained, giving a response rate is 84%. The proportion of male and female students were roughly equal in our sample. Majority of them resided in the suburban area (72%) and had previous experience using some form of online learning (100%). Around 67% of the participants accessed internet from their smartphones, whereas the remaining used the web version on their personal computers or laptops.

Table 1. Demographics of the respondents (N=300)

Item	Indicator	Frequency	Percentage (%)
Gender	Male	163	54
	Female	137	46
Residence	Suburban	216	72
	Urban	84	28
Ways to access online platforms	Smartphone	174	58
	Personal computer/tablet/laptop	126	42

Data then analysis and using TAM, the data then tabulated as Table 1, to show the effect size of the independent variables lean with the dependent variable.

Table 2: Correlation Analysis for the study

Item	Dependent Variable	Independent Variable	r Value	Significance/ Insignificance	Correlation level
1		Level of FYP success	0.81	Significance	high
2		Learning preference	0.72	Significance	high
3	Efficiency	Learning need assessment	0.78	Significance	high

4	Satisfaction on present e-learning system	0.63	Significance	high	

From that, the coofficience standard were analyzed and the data obtained is as Table 3 below. The standard are translate to either very low, low, moderate or high.

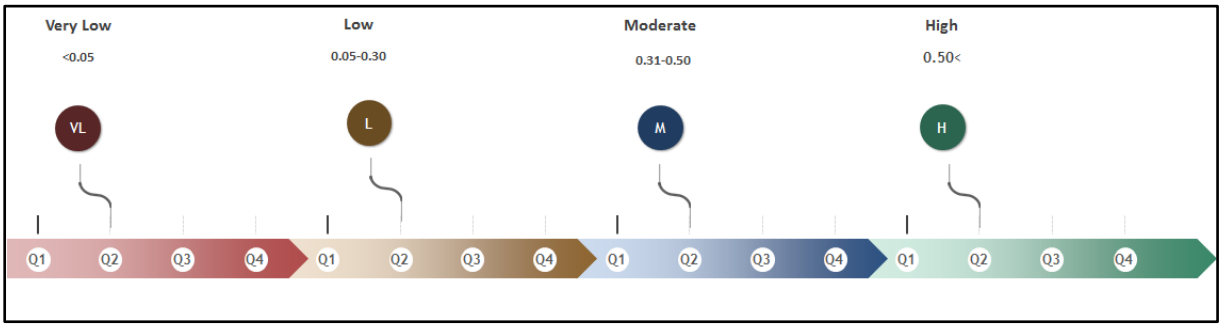


Figure 4: β cooefficience standard.

Table 2: Correlation Analysis for the study

No	Dependent Variable	Independent Variable	Unstandardized Coofficients (B)	Standardized Coofficients (Beta) β	t	Significance/ Insignificance	Efficiency Level
1	**Efficiency**	Level of FYP success	0.30	0.31	12.56	Significance	Moderate
2		Learning preference	0.16	0.4	15.67	Significance	Moderate
3		Learning need assessment	0.32	0.27	10.61	Significance	Moderate
4		Satisfaction on present e-learning system	0.24	0.35	12.71	Significance	Moderate

The results of regression analysis in table 3, show that all the variables are significant in providing the efficacy for the students to develop their FYP. All the variable is at moderate level, indicate that there are room for improvement to encourage the efficiency during the making for the project.

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Based on the finding results of the studies, the following conclusions could be drawn:

i. Online learning successfully enhance the students' efficiency to develop their FYP. The students manage to develop a project that up to the standard of qualification requirement.

ii. It is a fortune for the Generation Z that is born in digital environment, they are generation with high digital literacy. Hence, this is one of the factor that support the efficiency in developing the FYP.

iii. The support from the supervisors and lecturers also helps to increase the efficiency in developing the FYP. Whereby, the weekly monitoring and continuous assessment ensure the students to be in the track of development.

iv. Politeknik management team also contribute to the efficacy of the project development by implementing well-organized contingency plans in a swift time.

v. For the future, research could be conducted to find the student acceptance or satisfaction in using virtual lab in order to develop their final year project.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to express our grateful to Jabatan Pendidikan Politeknik dan Kolej Komuniti (JPPKK), Politeknik management teams and all Politeknik's students for their technical support throughout this study.

REFERENCES

"Malaysia announces movement control order after spike in Covid-19 cases (updated), Tang, Ashley, The Star, 16 March 2020

"Covid-19: Movement Control Order imposed with only essential sectors operating". Ministry of Health, Malaysia, Press statement KPK 24th January 2020

"Education Ministry to organise home-based learning during MCO [NSTTV]". Povera, Adib; Yunus, Arfa, New Straits Times. 10 April 2020.

Bahagian Instruksional dan Pembelajaran Digital, J. (2016). *BUKU PANDUAN PROJEK PELAJAR (PROGRAM DIPLOMA) EDISI 2016*. http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, *35*(8), 982–1003. https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5–22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Dien, T. T., & Esichaikul, V. (2014). *Effective Evaluation of Online Learning Environment: a Case Study of Can Tho University*. *March 2008*, 1–14.

Dolmans, D. H. J. M., & Ginns, P. (2005). A short questionnaire to evaluate the effectiveness of tutors in PBL: Validity and reliability. *Medical Teacher*, *27*(6), 534–538. https://doi.org/10.1080/01421590500136477

Drost, E. A. (2011). Validity and Reliability in Social Science Research. *Education Research and Perspectives*.

Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*, *50*(1).

Mungania, P. (2003). The seven e-learning barriers facing employees. *E-Learning*, *October*, 3,49, 66.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082

A STUDY OF EMPLOYERS' SATISFACTION OF POLYTECHNIC MALAYSIA WORK-BASED LEARNING GRADUATES ON TECHNICAL SKILLS PERSPECTIVE

Isnuraini KASSIM@Ismail

Department of Mechanical Engineering, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Persiaran Usahawan, Seksyen U1, 40150, Shah Alam, Selangor, Malaysia

isnura@gmail.com

Norfaizah ABAS

Department of Commerce, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Persiaran Usahawan, Seksyen U1, 40150, Shah Alam, Selangor, Malaysia

norfaizahabas.wfh@gmail.com

Siti Khalijah JAMAL

Department of Mechanical Engineering, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Persiaran Usahawan, Seksyen U1, 40150, Shah Alam, Selangor, Malaysia

khalijahjamal@yahoo.com

ABSTRACT

Work-based Learning (WBL) is an approach implement in technical and vocational skills training (TVET) especially in polytechnics and community colleges in Malaysia. The implementation of WBL aiming to produce graduates who have high technical skills and meet the soft-skills that are much needed in the industry. The curriculum development in conjunction with the industry has resulted in a robust tprogram that is in line with the needs of the actual work scenario. Furthermore, the collaboration within institution and industry is seen as a smart partnership aimed at improving the quality of a knowledgeable and highly skilled professional workforce through the sharing of the latest skills, experience, work culture, technology, and industrial equipment. The purpose of this study is to identify the needs and perceptions of employers towards WBL polytechnic graduates to measure the employers' satisfaction. The measuring performance and classification of items based on aspects of technical skills based on the literature review that has been obtained through previous researchers namely Kamaruddin (2010), Sattar et al. (2008), and Yusof (2013). The framework of this study is built on the concepts and terms referred to based on employability. The study was conducted using a mixed research approach (Mix Method). Data collection is based on quantitative methods and is supported by findings from qualitative methods. The quantitative research approach has conducted a survey of 156 employers of various industrial sectors throughout Malaysia. A total of 10 companies have been selected and that number is sufficient to complete the qualitative findings. Results from quantitative analysis through questionnaire method on 156 respondents, found that WBL Polytechnic graduates have a moderately high level of technical skills according to the employer's perspective. Skills construct recorded an average mean value above 3.00. However, some aspects are necessary improved such as decision-making skills. Qualitative analysis using the interview method on 10 employers found that the employer agreed that WBL Polytechnic graduates meet the needs of the organization. The graduates also

fully fill the technical skills required for the industry. Future studies suggested considering from the point of view of graduates working experience such as having worked before or first time working. It was also proposed that the questionnaire developed according to their respective fields such as engineering, technology, hospitality, commerce, and others, in the hope that it will be able to give a true picture of the needs of prospective employees to the employers.

Keywords: Work-based Learning, WBL graduate, polytechnic, technical skills.

INTRODUCTION

Work-based Learning (WBL) is one of the most commonly used learning methods now days in the technical learning system, especially in polytechnics and community colleges around the world. According to Wazli (2018), Work-based Learning is a teaching and learning approach that is widely used in the most advanced countries in recent decades, such as United States, the United Kingdom and Canada. However, in Malaysia, Work-based Learning approach is considered new. The approach and method of implementation of technical and vocational skills training (TVET) has been offered and implemented by technical education institutions. The purpose of the implementation is to produce graduates who have high technical skills and meet the soft-skills that are much needed in the industry. Curriculum development in conjunction with the industry has resulted in a robust program that is in line with the needs of the actual work scenario. Zaidi's report (2014) shows that the development of WBL method has been successfully implemented in Community Colleges, Department of Community College Studies, Ministry of Education, Malaysia. Where its implementation combines learning and training in the workplace as well as technical and vocational learning in Community Colleges.

The implementation of WBL at the industrial level requires a close cooperation to ensure that all course planning is carried out as planned. Mentors in the industry selected by the industry management play a very important role in providing guidance related to the theory and practical aspect. The collaboration within institution and industry is seen as a smart partnership aimed at improving the quality of knowledgeable and highly skilled professional workforce through the sharing of the latest skills, experience, work culture, technology and industrial equipment (Isnuraini, 2014). The psychomotor domain (Simpson, 1972) includes physical movement, coordination, and use of the motor-skill areas. Development of these skills requires practice and is measured in terms of speed, precision, distance, procedures, or techniques in execution. Thus, psychomotor skills rage from manual tasks, such as digging a ditch or washing a car, to more complex tasks, such as operating a complex piece of machinery or dancing. Technical skills are also a specialized knowledge and analytical ability in the use of tools and techniques in certain disciplines such as in civil engineering, electrical engineering, electronics or information systems. This skill is required by the employer towards his employees. To ensure that technical skills are relevant to current developments, the approach in education needs to be 'hands-on'. Technical skills are acquired through formal education and training programs, including college courses, apprenticeships, short-term training, online courses, certification programs, as

well as on-the-job training. Therefore, an appropriate curriculum should be designed to increase the level of productivity of employees in the future. One of the appropriate ways is to expose students to technological knowledge and related skills (Rahmat, Ahmad, Idris, Faridatul, & Zainal, 2012).

LITERATURE REVIEW

The marketability of graduates is an important benchmark for determining the success of an institution in its efforts to produce a quality workforce. Therefore, the preparation of students produced by an institution should be able to meet the needs of employers. A survey of previous studies shows that employers prioritize employees who have various job skills such as knowledgeable, technical skills and soft skills. This study is expected to provide information and improve the workability elements that should be emphasized in implementing work-based learning programs in polytechnics as well as workability elements in terms of knowledge, technical skills and soft skills required by employers and industry in line with rapid development in Industrial Revolution 4.0. Employability skills are also known as job readiness skills needed by students to prepare themselves to meet job needs after graduation (Nayan & Asmaak Shafie, 2010). According to Hanapi & Nordin (2014), job skills refer to the qualities and personal views that graduates must possess and equip themselves to meet the various job demands in the job market. Thus, measure level of graduates' competency and competitive as employee. Some researchers mention that employability skills are a set of achievements, understanding, and personal or quality attitudes that indicate the individual is potentially more able to get the job desired and successful in career choices (Yusof & Jamaluddin, 2015).

Technical Skills

There are various definitions of skills that are synonymous with the scope of technical skills. Rosa (2000) defines technical skills as those related to methods, procedures or techniques. In addition, Aida, Norailis, & Rozaini (2015), also stated that technical skills refer to understanding and competence in a specific activity, especially something that involves methods, processes, procedures and techniques. He also described that technical skills are a specific knowledge and analytical ability in the use of tools and techniques in certain disciplines such as in civil engineering, electrical and electronic engineering and information systems (Rahmat, Ahmad, Idris, Faridatul, & Zainal, 2012). Graduates who are flexible, technically skilled and have high workability skills such as having creative thinking, problem solving skills and analytical skills will pioneer the global stage of the world of work and become the choice of employers (Ghazali & Bennett, 2017; Ilhaamie, Rosmawani, & Yusmini, 2018; Sharmila , Osmin, & Omar, 2017).

Employers' Satisfaction

The greater challenge in TVET education provider is to provide the human capital that the industry really needs and meets the satisfaction of employers. According to Siti Zaleha et al., (2007) the subjects offered by educational institutions in Malaysia must meet the needs of the industry and failure to cater the demand results in graduates in Malaysia are difficult to get a job. A common issue arises from employer feedback is TVET graduates are lack of skills and do not meet the needs of the industry. Unemployment among graduates is a phenomenon in many countries and this may be due to several factors such as slowing economic growth

rate, unexpectedly changing industrial demand and the resulting graduates do not match industry demand. Marlina Ali & Shaharom Noordin (2006) states that a study conducted by the National Economic Action Council in 2005 found that there are several factors that cause graduates to fail to get a job. The main factor listed by the employer is communication skills, while academic achievement is in eighth place. According to Azah Mohamed et al., (2007), the problem of unemployment among university graduates is often associated with the issue of shortage and weakness of graduates issued by the educational institution itself. Curriculum in Malaysian educational institutions is also said not meet the needs and demands of the private sector job market which provides 90 percent of employment opportunities in this country. From the literature review, the main problems faced by graduates to get jobs are due to weak in proficiency in English communication, lacking in computers skills, low in interpersonal skills of interaction with other races and working in teams as well as their willingness to work outside of official working hours. The graduates considered unskilled if they only have good technical skills without knowledge and workability skills. Enhancing the workability skills offer employment opportunities and subsequently succeed in employment. Workability skills in the teaching and learning process helps students in preparation for facing in the future employment. The bigger challenge in TVET education is to fulfil the human capital workforce and meet the employer satisfaction. Ali Kamarudin et al, (2016) reported employer satisfaction can be achieved when employees meet their expectations hence, included the expectation on graduates to have other skills besides having the ability to fulfil responsibilities and contribute to organizational success.

METHODOLOGY

The objectives of this study are to identify the needs and perceptions of employers towards WBL Malaysian Polytechnic graduates. Researchers have made a classification of items based on aspects of technical skills based on literature review that has been obtained through previous researchers namely Kamaruddin (2010), Sattar et al. (2008) and Yusof (2013). The framework of this study is built on the concepts and terms referred as base on employability. The conceptual framework of the study will generate research problems, research questions, data collection and analysis techniques as well as how to integrate the study findings according to Abowitz & Toole, (2010). Figure 1 shows a conceptual framework that describes the items that employers need for their employees based on aspects of technical skills.

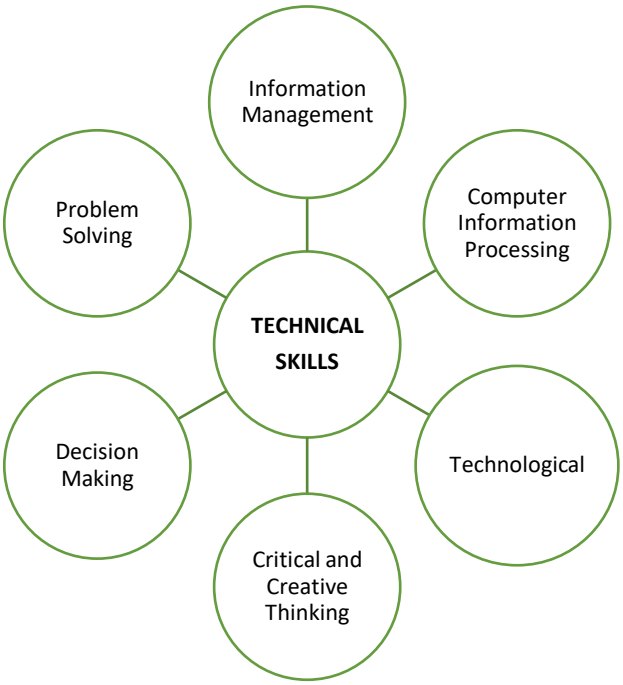


Figure 1. Conceptual Framework Towards Employers' Satisfaction

This study is limited to WBL Malaysian Polytechnic bachelor graduates. The respondents of the study included WBL bachelor graduates who graduated from 2013 to 2018. Only two types of instruments were used, namely interview protocol and questionnaire. The interview and questionnaire protocols focus on the level of technical skills based on the employer's perception of WBL polytechnic graduates.

Research Approach

The study was conducted using a mixed research approach (Mix Method) which is explanatory (Cresswell, 2009; 2013; 2014). Data collection is based on quantitative methods and is supported by findings from qualitative methods. Qualitative methods used in the study of social sciences aim to study social and cultural phenomena. According to Sekaran and Bougie (2013), this approach is suitable to be used if the researcher knows the phenomenon. The quantitative research approach was conducted by conducting a survey of 156 employers of various industrial sectors throughout Malaysia. Quantitative methods use descriptive analysis because this study can explain something by taking into account various aspects and factors that need to be evaluated. Mohd Majid (2009) explains that descriptive research is a form of research that aims to gather information and explain what is happening. A qualitative approach uses structured interview instruments to obtain clearer information and support findings not obtained through questionnaires. According to Creswell (2014) the combination of the two methods is complementary to each other because each method has its own advantages and disadvantages. A total of 10 companies have been selected and that number is sufficient to complete these qualitative findings.

Population and Sampling

The population for this study is a total of 270 employers obtained from the Malaysian Polytechnic Graduate tracer study. The study was conducted quantitatively by surveying the sample of employers of polytechnic graduates. Random sampling techniques were selected to determine the selection of the study sample. This method is made to ensure that the sample can represent the population of the employer in a polytechnic. The total size of the employer is based on the sample size determination table by Krejecie and Morgan (1970) with a 95% confidence level. The sample mean equals the population mean of 95% meaning that the probability of the researcher making a mistake in estimating the similarity of the sample mean to the population mean is only 5% (Cohen, 2011). For example, if the total population of the employer is 10 then the study sample is 86 sample of employers only. The sample of 156 employers randomly selected. This sample selection represents the actual industry population. Qualitative data collection using structured interview techniques and aimed sampling methods have been used to enable researchers to determine respondents that coincide with the importance and purpose of the study. Cohen (2011) states that this objective sampling technique is suitable for emphasizing variable control.

Data Collection

Questionnaires were used as instruments for data collection. The questionnaire consists of three main sections. Part A consists of company background information, Part B is about the general information of polytechnic graduates and Part C is the assessment of skills. The questionnaire was distributed online through the google form application. To ensure that the findings from the questionnaire remain consistent, feedback and comments from the structured interviews will also be taken into account in support of the findings of the questionnaire. Questionnaires were sent to the respondents via online method using google form application and follow-up action by phone to get a good response. According to Sekaran & Bougie (2013), face-to-face questionnaires will give a good reputation and can motivate respondents as well as reduce confusion while filling out the questionnaire.

Data Analysis

The quantitative method used for this study includes a survey of questionnaires. The data collected were analysed using SPSS version 25 using descriptive statistics such as mean and standard deviation to answer each research question. The use of total scores is used relative to individual scores. This is because its validity and accuracy are higher than individual scores (Creswell, 2014). Based on Table 1, if the mean score of an item shows a range between 1.00 to 2.33, the item is at a low level. If the mean score of an item shows a range between 2.34 to 3.67, is at a moderate level and if the mean score of an item shows a range between 3.68 to 5.00 is at a high level.

Table 1. Min Range Interpretation

Group code	Range	Level
1	1.00-2.33	Low
2	2.34-3.67	Moderate
3	3.68-5.00	High

Source: Wiersma (2000)

RESULTS AND DATA ANALYSIS

For this study, the data were analyzed using two methods, namely quantitative and qualitative data. For quantitative data, a questionnaire method involving 156 respondents was performed. Respondents are among the employers of WBL Malaysian Polytechnic graduates from 4 polytechnics, namely Ungku Omar Polytechnic, Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah Polytechnic, Sultan Azlan Shah Polytechnic and Ibrahim Sultan Polytechnic. Questionnaire data were analyzed using SPSS in the form of percentage as well as mean and standard deviation. As for the quantitative type data, the method used is interview. Interviews were conducted with 10 employers for graduates from four different study programs namely Bachelor of Manufacturing Engineering Technology (Automotive Design) with Honors, Bachelor of Manufacturing Engineering Technology (Supply Chain Management) with Honors, Bachelor of Engineering Technology (Medical Electronics) with Honors and Bachelor of Facility Management Technology with Honors.

Quantitative Data Analysis

Reliability in a study refers to consistency either in terms of measurement or design of the questionnaire (Vogt, 2007). Table 2 shows the Cronbach's Alpha values skills construct with the value of 0.985 and according to Vogt (2007), values of 0.7 or more are considered satisfactory for most purposes.

Table 2. Reliability

Construct	No of Item	Alpha Cronbach
Skills	6	0.985

Demographic Analysis

In this study, the demographics analyzed were related to the number of organizations and the starting salary of graduates.

Table 3. Number of organizations

Organization	Number	Percentage
Private	144	92
Government	12	8

This study involved 156 organizations consisting of 144 private organizations with 92% and 12 government organizations of 8% (Table 3). Table 4 shows the clusters of organizations involved. The Civil Engineering and Mechanical Engineering cluster recorded the highest field of 76 with a percentage of 48.7 percent and 50 with a percentage of 32.1 percent. While the Design & Visual Communication cluster recorded the lowest organizational field with a frequency of one which is 0.6%.

Table 4. Organization Cluster

Field	Frequency	Percentage (%)
Mechanical Engineering	50	32.1
Electical Engineering	20	12.8
Civil Engineering	76	48.7
Services	9	5.76
Design & Visual Communication	1	0.64
Total	156	100

Table 5 shows the total starting salary received by WBL Polytechnic Malaysia graduates. Most graduates get salaries between RM2,001 to RM2,500 and RM2,501 to RM3,500 which is 31.8%, followed by total salaries starting from RM1,501 - RM2,000 which is 26.5%. Meanwhile, five (5) graduates are offered a starting salary of RM4,001 and above with a percentage of 1.5%.

Table 5. Starting Salary

Salary (RM)	Frequency	Percentage (%)
RM1,100 - RM1,500	5	3.1
RM1,501 - RM2,000	35	26.5
RM2,001 - RM2,500	42	31.8
RM2,501 - RM3,500	42	31.8
RM3,501 – RM4,000	1	0.8
RM4,001 and above	5	1.5
Nil	26	4.5
Total	156	100

Descriptive Analysis

Table 6, state mean score interpretation scale, employed for analysis of skills aspect descriptive.

Table 6. Mean Score Interpretation Scale

Mean scale range	Interpretation
1.00 – 2.00	Low
2.01 – 3.00	Moderate low
3.01 – 4.00	Moderate high

4.01 – 5.00	High

Source : Nunnaly & Bernstein 1994

Table 7 shows the mean score and standard deviation for the technical skills of WBL Polytechnic Malaysia graduates. Based on the mean score interpretation scale Nunnaly & Bernstein 1994 as a whole, the mean skill score recorded a moderately high value of between 3.01 to 4.00. This shows that the curriculum formulated by the polytechnic together with the industry involved can help graduates in the world of work. The highest mean score is information management skills through various mediums with a mean of 3.92 and a standard deviation of 0.567. Exposure to information management skills through various mediums has been exposed to graduates through assessments such as presentations, case studies and projects.

Table 7. Mean technical skills

Item	Technical Skills	Mean	StD
i	*Information management skills*	3.90	.577
ii	*Information management skills through various medium*	3.92	.567
iii	*Managing source/equipment/technology skills*	3.90	.592
iv	*Creative and innovative thinking skills*	3.87	.609
v	*Decision making skills*	3.85	.610
vi	*Problem solving skills*	3.87	.619
	Average mean	3.88	.575

This is followed by information management skills (3.80 ± 0.577) and resource/equipment/technology management skills (3.80 ± 0.592). The use of computers, smartphones and the internet has been widely used in the implementation of teaching and learning during studies. Graduates have been educated to master information management skills and the use of computers in completing work and assignments. In addition, teaching and learning techniques at the Malaysian Polytechnic also involve the use of online applications. It involves the implementation of online learning through the Curicculum Information Document Online System (CIDOS) e-learning system which has an e-forum, e-assessment and e-note learning platform. Through this effort, WBL Polytechnic Malaysia graduates can take advantage of the use of information and computer technology in their field of work.

Next, creative and innovative thinking skills got a mean score of 3.87 ± 0.609; followed by problem solving skills mean score 3.87 ± 0.619 and decision-making skills recorded the lowest mean with a mean score of 3.85 ± 0.610. The assessment implemented at the Malaysian Polytechnic includes creative and innovative thinking skills. Graduates indirectly need to think outside the box to make decisions in completing an assignment. In addition, the strength factor in terms of curriculum and facilities is also one of the factors of skills in choosing equipment/technology. The workshop and laboratory facilities at the Polytechnic Malaysia offer equipment applications that meet the needs of the program as well as the use of real equipment/technology while undergoing WBL in the industry. Students are placed in industry by field for one year at the end of their studies by following structured learning, providing many inputs of knowledge and skills to students.

Qualitative Data Analysis

For this study, data were obtained through interview method. The characteristics of graduates referred to when conducting interviews with employers are as the conceptual framework on aspects of technical skills (Figure 1). A comparison table of all respondents is provided to facilitate interview analysis. Analysis was done using content analysis techniques to identify information patterns to meet the purpose of this study. From the interview, all respondents agreed that WBL Polytechnic graduates meet the needs of their organization. They also agreed that the graduates dominate skills in the field and able to perform hands-on tasks well in developing their potential based on organizational needs. Overall, WBL graduates are more relevant than conventional approach graduates because WBL graduates are trained for one year in the industry during their study sessions, so graduates can improve their quality of life on par with industry demands. Results from quantitative analysis through questionnaire method on 156 respondents, found that WBL Polytechnic graduates have moderately high level of skills according to the employer perspective. Skills construct recorded an average mean value above 3.00. However, some aspects are necessary improved such as decision-making skills. Qualitative analysis using the interview method on 10 employers found that the employer agreed that WBL Polytechnic graduates meet the needs in the organization. The graduates also full fill the technical skills required to the industry. In addition, all the employers give positive feedback on the WBL approach that implemented by Polytechnics Malaysia.

DISCUSSIONS

The research is conducted within 156 respondent which are bachelor graduate from Malaysian Polytechnic that offered Work-Based Learning curriculum namely Polytechnic Ungku Omar, Polytechnic Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Polytechnic Sultan Azlan Shah and Polytechnic Ibrahim Sultan. Results of study exhibit the WBL Malaysian polytechnic graduates have high technical skills from employers' perceptions. Analysis data shown level of satisfaction of employers on the technical skills of WBL Malaysian Polytechnic bachelor graduates are high respective to all types of technical skills element under studied with an average value above mean 4.0. These findings in line with the findings of a study by Makki et al., (2015) who concluded that graduates who are capable of mastering new knowledge and skills are capable obtain

employment and meet the needs of the job market. By which thus, the findings of the study for this aspect have answered the questions and objectives of the study.

This study can also be used as evidence that the TVET education system is very relevant to the needs and requirements of the current job market. Furthermore, this data can be used as a source of support for the effort to mainstream the Malaysian Polytechnic so that this noble effort can be realized. A consistent curriculum centred on industry and the latest technological developments further enhance the image of TVET institutions and produce holistic and balanced graduates. Hence, improvements to curriculum alignment can be planned based on input from the proliferation of knowledge and industry reports according to the needs and changes of industry. Curriculum content changes can be made within the allowed circle based on academic aspects works both on high and low-impact programs eligible to be aligned according to the latest needs.

CONCLUSION

The quality of WBL Malaysian Polytechnic bachelor graduates needs to be maintained for the continued development of the nation's TVET and the direction of producing holistic and skilled human capital. In order to glorify TVET in industry, structured and systematic planning needs to be designed and improved. Therefore, Malaysian Polytechnic and industry need to work together in shaping curriculum based on industry drivers, skilled human capital, students with the latest technological skills, mastering generic skills and balanced spiritual formation can ensure increased productivity and excellent work performance among Polytechnic students. This study can provide input and guidance to stakeholders to make planning, implementation and monitoring of activities. Overall, this study achieved the set objectives by evaluating technical skills constructs.

LIMITATIONS AND FUTURE STUDIES

Throughout the study that has been conducted, there are several factors have been identified as a limitation of the study. This study finding limitation valid only for Malaysian polytechnics WBL bachelor program graduates working in Malaysia and who are running their own business. Method applied to conduct the study limited to through direct distribution and via employer email. Future studies suggest to consider the point of view of graduates working experience, working abroad and WBL diploma graduates. Furthermore, graduate employment experience shall be considered to clarify the significant salary differences that can be seen for fresh graduates and experienced employee. All above items lead to a comprehensive study to be carried out. It is also proposed that the questionnaire be developed according to respective fields such as engineering, technology, hospitality, commerce and others. Comprehensive study will be able to give a true picture of the needs from perspective employees to the appropriate employer so that the goal of Industrial 4.0 can be achieved successfully.

REFERENCES

Aida, B., Norailis, A. W., & Rozaini, R. (2015). Critical Success Factor of Graduate Employability Programs, 3(8). https://doi.org/10.7763/JOEBM.2015.V3.283.

Ali, I. M., Kamarudin, K., Suriani, N. A., Saad, N. Z., & Afandi, Z. 'Arifah M. (2016). Perception of Employers and Educators in Accounting Education. Procedia Economics and Finance, 35(16), 54–63. https://doi.org/10.1016/s2212- 5671(16)00009-5.

Azah Mohamed, Isa, F. L. M., & Syafii, H. (2007). Kemahiran di Kalangan Graduan Sebagai Kriteria Penting Pasaran Tenaga Kerja: Kajian Kes Graduan Fakulti Kejuruteraan, UKM. In Seminar Pendidikan Kejuruteraan dan Alam Bina 2007.

Ghazali, G., & Bennett, D. (2017). Employability for music graduates: Malaysian educational reform and the focus on generic skills. International Journal of Music Education, 35(4), 588–600. https://doi.org/10.1177/0255761416689844

Isnuraini Kassim@Ismail, Zunuwanas Mohamad & Halim Razali. (2014). Work-Based Learning: Perlaksanaan di Politeknik Malaysia. Jabatan Pendidikan Politeknik. Edisi pengenalan, 11-27.

Jabatan Pengajian Politeknik (2014). Work-Based Learning: Perlaksanaan di Politeknik Malaysia. Edisi Pengenalan. Jabatan Pengajian Politeknik.

Kraemer, D. (1993). The Dual System of Vocational Training in Germany: ProQuest Educational Journal, Vol 41.

Marlina Ali, & Shaharom Noordin. (2006). Tahap Penguasaan Kemahiran Berfikir Kritis di Kalangan Pelajar Pendidikan Fizik Merentas Jantina. Buletin Persatuan Pendidikan Sains Dan Matematik Johor, 15(1), 99–110.

Nayan, S., & Asmaak Shafie, L. (2010). Employability Awareness Among Malaysian Undergraduates. International Journal of Business and Management, 5(8), 119–123. https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n8p119.

Rahmat, M., Ahmad, K., Idris, S., Faridatul, N., & Zainal, A. (2012). Relationship between employability and graduates' skill. In UKM Teaching and Learning Congress 2011 (Vol. 59, pp. 591–597). https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.318.

Siti Zaleha, Ahmad, Low Hock Heng, N. & S. (UTM). (2007). Penentuan Kemahiran Yg Bersesuaian Utk Pelajar Sarjana Muda Pengurusan Teknologi.

Wazli Watisin, Nurul Izzatty Ismail dan Mohamad Hisham Mohd. Hasyim. (2018). Teaching and Learning on Work-Based Learning (WBL) Program in Malaysia: Issues and Challenges in Industries International Journal of Pure and Applied Mathematics.Volume 119 No. 18, 865-874

Yusof, N., & Jamaluddin, Z. (2015). Graduate employability and preparedness: A case study of University of Malaysia Perlis (UNIMAP), Malaysia. Malaysian Journal of Society and Space 11, 11(11), 129–143. Retrieved from http://www.ukm.my/geografia/images/upload/13x.fullgeo-okt15-nooriahedam.pdf.

Zaidi Othman. (2014). Diploma Work Based Learning Kolej Komuniti. Dilayari pada 121/2017 http://www.academia.edu/8756012/Diploma_Work_Based_Learning_Kolej_Komuniti.

Zunuwanas Mohamad, Wan Rosemehah Wan Omar. (2017). The Successfulness of Work Based Learning (WBL) In Electronic Engineering (Medical) Programme Collaborated with Industry. The 13th Asian Academic Society of Vocational Education and Training International Conference.

THE INFLUENCES OF CONSUMER ATTITUDES TOWARDS PURCHASE INTENTIONS OF BATIK MALAYSIA

Julianti Samsudin
Lilis Seri Yana Sirun
Nor Zarina Pitdin
Jabatan Perdagangan,
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Shah Alam, Selangor, Malaysia
julianti@psa.edu.my, lilis@psa.edu.my, nor_zarina@psa.edu.my

ABSTRACT

Batik industry has contributed to Malaysian economy by creating business and job opportunities, and also supporting tourism industry. Malaysian batik industry is one of the oldest industries as it has been existed in Malaysia since 1921. As an old industry, it is fascinating to learn how firms in that industry able to perform. Unfortunately, not many research has been done in this area. The study aims to examine the influences of independent variables such as consumer attitudes and perceived behavioral control towards purchase intention of Batik Malaysia among Malaysians. Malaysians is the population in this study with a sample of 310 people taken using convenience sampling technique. Data collection method used was online questionnaire. The results reveal that consumer attitude and perceived behavioral control has positive and significant effect on consumer purchase intention. Therefore, it is advisable for Batik Malaysia's marketers to consider the aspects of consumer attitudes and perceived behavioral control in development of consumer purchase intention such as innovate Batik Malaysia's design and increase batik events and festivals to attract people's interest towards Batik Malaysia. Theoretically, this research provides new knowledge for entrepreneur. Practically, the findings from this research could be the guide to batik owners to improve their businesses, and other relevant parties to develop batik industry.

Keywords: Purchase Intention, Batik Malaysia, Consumer Attitudes, Perceived Behavioral Control

INTRODUCTION

Batik is a traditional textile art in Malaysia, especially on the east coast of Malaysia such as Kelantan, Terengganu and Pahang. The most popular designs are leaves and flower. Malaysia batik depicting human or animals are rare because Islam norms forbid animals images as decoration. However, the butterfly theme is a common exception. The Malaysia batik is also famous for its geometrical designs, such as spirals. The method of Malaysian batik making is also quite different from those of Indonesian Javanese batik, the pattern is larger and simpler, it seldom or never uses 'canting' to create intricate patterns and rely heavily on brushing painting method to apply colors on fabrics.

The batik industry has a long history in Malaysia. Beginning with small-scale operations, batik production has developed into a lucrative cottage industry and national enterprise. Batik refers to decorative fabrics containing various colors and patterns. The term 'batik' is derived from the Javanese word 'tick', meaning to drip or write points. 'Ambatik' means to draw, write, paint or drip. Batik patterns can be produced by using a carved block, a screen or a hand stroke.

Malaysian batik is popular both domestically and abroad. Batik is the most popular handicraft product among individual buyers in Malaysia, including both residents and tourists. Among corporate buyers, batik is third in popularity, behind pewter and wood craft products.

PROBLEM STATEMENT

Generally batik industry in Malaysia today is facing many problems such as competitions between local and international batik manufactures. Malaysia is not only country to produce batik in the region, the style and end product of Malaysian batik differs from other styles in the region.

Firms in batik industry face two main groups of competitor. First, is the batik competitors from China and Indonesia where their batik textile penetrates Malaysian market with competitive prices. Second, is the competitors from modern manufactures where they imitate batik by producing machine printed textile which are more saleable. The stiff competition forced Malaysian batik firms to be more competitive in order to survive and perform.

For the time being, Malaysia Batik firms is competing with neighboring countries from Indonesia. Currently Malaysia batik does not have a strong identity like Indonesia batik textile. The current study responds to call for research into the consumer purchase intention towards batik Malaysia.

RESEARCH OBJECTIVES

1) To identify factors that contribute to purchase intention
2) To determine dominant major factors, contribute to purchase intention
3) To examine the relationship between factors (consumer attitude, perceived behavioral control) and purchase intention

LITERATURE REVIEW

Batik is a heritage product in Malaysia and it has been worn since the twentieth century. According to (Stefanie Waldek, 2020), she defines batik as a fabric-dyeing technique that uses wax resists to create intricate patterns. She defines batik as a piece of textile that were created through the process of waxing and dye-resist. In the old days, batik is worn daily for women. But nowadays, the acceptance of batik towards consumer still continues until today where batik is recognized as the national dress of Malaysian (Redzuan & Aref, 2010). However, although batik Malaysia is recognized as national dress of Malaysia, the demand for batik Malaysia is low compared to batik Indonesia. Which means consumer prefer to buy batik Indonesia than batik Malaysia. Therefore in this study, the variable of the study such as product, price, place and promotion of batik Malaysia are being examined.

Purchase Intention towards Batik Malaysia

Purchase intention is a behavior that indicates a person's readiness to conduct purchasing activities. Purchase intention also can be consider as the possibility of the consumers either will plan or be willing to purchase certain product or service in the future. Purchase intention is a kind of decision making that studies the reasons for buying certain brands by consumers (Shah et al., 2012). According to (Schiffman and Kanuk, 2007), purchase intention could be useful by understand the possibility of a customer on that lead to a purchasing action, purchase intention is to measure the possibility of buying certain product by the consumer, the higher the possibility to purchase particular product or service occur.

According to Ferdinand (2014), variable purchase intention can be measured by 3 indicators, namely:

1. The intensity of information search, namely how often consumers look for information about a product.
2. The desire to buy immediately, namely the sacrifice made by consumers to immediately get a product.
3. Preferential desires, namely consumers ignore other choices just to have a product.

In regard to Batik Malaysia, purchase intention can be affected by several elements, such as consumer's attitudes, consumer's extent and perceived behavioral control. The availability quality of batik product also can be other factors that affected consumer's purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians. Therefore, it is important to understand the purchase intention of Batik Malaysia product. Based on the description above, it can be concluded that the most relevant aspects identified that effect consumer purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians were consumer's attitudes, consumer's extent and perceived behavioral control. Hence, we chose the variables for the research, which are described below:

RESEARCH HYPOTHESIS

Hypothesis 1: There is relationship between consumer attitudes towards Batik Malaysia among Malaysians

Hypothesis 2: There is relationship between consumers perceived behavioral control towards Batik Malaysia

RESEARCH FRAMEWORK

Based on the objectives and relevant literature, this study proposes a research model of the influence of product, price, place and promotion towards purchase intention. The conceptualization framework of the research model is shown in Figure 1

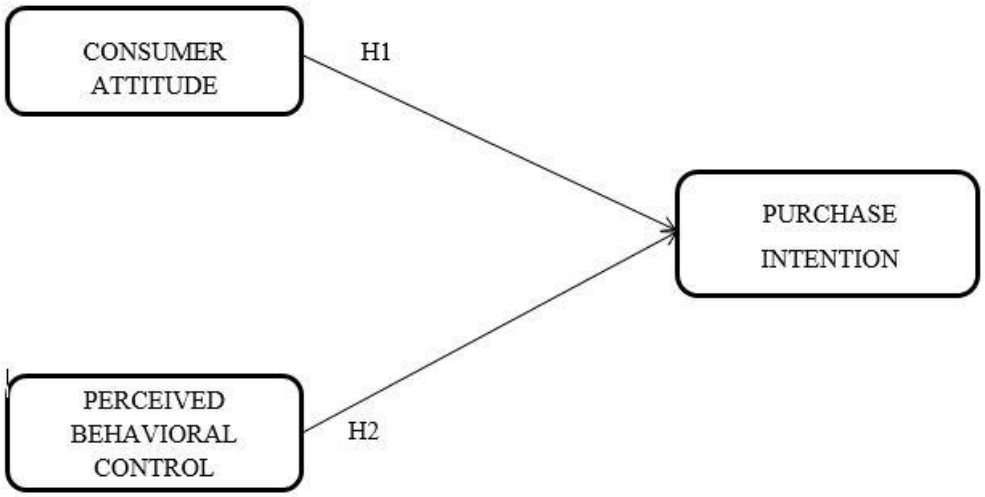


Figure 1: Research framework adopted from (Muhammad Bilal, Dr. Tahir Ali, 2013).

Consumer Attitude

Attitudes are evaluations, emotional feelings, and tendencies of beneficial or unfavorable and long-lasting actions of a person against an object or idea (Kotler and Keller, 2008). Moreover, (Schiffman and Kanuk, 2011) describe that in the context of consumer behavior, "Attitude is a tendency that is learned in behaving in a way that is pleasing or unpleasant to a particular object". For that reason, consumer's behavior is the attitude as a mental mechanism that evaluates shapes the views, and emotions learned determines the behavior or individual towards a particular object.

According to (Chen M. F, 2007) who examines the effect of consumer attitudes on purchase intention, concludes that purchase intention is influenced by consumer attitudes which means the more positive the consumer attitudes, the higher the consumer's purchase intention.

Perceived Behavioral Control

Perceived behavioral control is an individual motivation that is influenced by the perception of how difficult a behavior can be. Moreover, according (Paul, Modi & Patel, 2016), perceived behavioral control means "the ease or difficulty of behavioral experience." Perceived behavioral control is a combination of control beliefs and perceived power

Thus, those who perceive a higher degree of personal control tend to have stronger behavioral intention to engage in a certain behavior (Ajzen, 1991). In particular, when people believe they have more resources such as time, money and skills their perceptions of control are high and hence their behavioral intentions increase.

Therefore, it is assumed that consumer purchase intention is higher when consumer perceives more control over buying products.

RESEARCH METHODOLOGY

Research design is the set of methods and procedures used in collecting and analyzing measures of the variables specified in the problem research. We use the primary data to collect the data such as questionnaire to know the purchase intention towards Batik Malaysians and the relationship between intention and variables among Malaysians citizen.

Population refers to a large collection of individuals or objects that is the main focus of a scientific query. This is the reason why researchers rely on sampling techniques. A research population is also known as a well-defined collection of individuals or objects known to have similar characteristics. In this study, the population of Malaysia is 31 million.

Sample is a group of people, objects, or item that taken from a larger population for measurement. The sample should be representative of the population to ensure that we can generalize the findings from research sample to the population as a whole. The sample size for this research are 384 people who love Batik Malaysia.

SAMPLING TRCHNIQUE

This research is using convenience sampling technique. The Krejcie & Morgan table help the researchers to determine the sample size. As for this research, the population has 31 million people, by referring to the table, the population after the 100000 people will be the exact sample size with 384 people. The ever-increasing need for an effective method of determining sample size.

DATA COLLECTION METHOD

Data collection is the process of gathering and measuring information on variables of interest, in an established systematic fashion that enables one to answer stated research question, test hypothesis, and evaluate outcomes (Kabir, 2016). The main data used in study is the primary data type which is through questionnaire distribution. The process of collecting data by the researcher is to distribute the questionnaire to the study the purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysia citizen.

RESEARCH INSTRUMENT

Questionnaire of the study consist four section which are Section A, Section B, Section C, Section D and Section E. in the Section A, the demographic information will be asked. The basic information of respondent such as gender, age, race, current state, level of education and income will be collected in the questionnaire. Ordinal scale will be applied in the Section A in this questionnaire.

Section B of the questionnaire consists about Customer Attitude. Consumer Attitude is to understand customer feelings towards Batik Malaysia. The scale that implied in this part of questionnaire is the Likert scale, which is consists of five-point scale, ranging from strongly disagree to strongly agree. The reason of adopting the Likert

scale in the questionnaire is due to the easiness for respondent to understand the measurement and help to avoid the misunderstanding during answered the question.

The Section C in this questionnaire explained about the Intention. In this section we tried to understand the intention of the consumer in purchasing Batik Malaysia. The scale that implied in this part of questionnaire is the Likert scale, which consists five-point scale, ranging from strongly disagree to strongly agree.

In Section D question is about Perceived Behavioural Control to understand how customer accept the ease or difficult to perform the using of Batik Malaysia after purchasing it. The scale that implied in this part of questionnaire is the Likert scale, which consists of five-point scale, ranging from strongly disagree to strongly agree.

PILOT TEST

Pilot test was conducted to examine the accuracy and improving the consistency of the questionnaire. Pilot test helps to refine the questionnaire before it used in the actual data collection. The appropriate sample size for the pilot test is 30 respondents (Zikmund, 2010).

A pilot test was carried out to test the reliability of each attributes in the questionnaire. It is also important to ensure all wordings and phrase of the questionnaire are clear. (Nunnally, 1978) offered a rule of thumb of 0.7. More recently, one tends to see 0.8 cited as a minimum alpha. Any alpha values that less than 0.7 is considered to have poor reliability. One thing to keep in and is the alpha is heavily dependent on the number of items composing the scale. In this study, pilot test is conducted in the whole Malaysia, where we search for 30 participants to be participated for the pilot test regard of the questionnaire.

Table 1: Result of the reliability statistics

Context	Number of Items	Cronbach's Alpha
Customer Attitude	5	.708
Purchase Intention	5	.874
Perceived Behavioural Control	4	.721

DESCRIPTIVE ANALYSIS

Descriptive statistic was used to explore the data collection from respondents, summarize and describe the data collected (Coakes, Steed, & Price, 2005). It was useful due to it enable researchers to have an overview of the demographic statistics. Data collected from respondents is examined using the SPSS. Descriptive analysis also used to analyse the respondent data about the level of purchase intention toward Batik Malaysia among Malaysia citizen. The common measure that usually use such as mean, frequency, percentage and total data will be used to analyse the data obtained through the questionnaires.

Besides that, in this study, descriptive statistic have been measure on the independent variable, which is consumer attitude, perceive behaviour and consumer extent. The result had shown in mean and the highest

mean would determine that respondent are more likely to think about particular variable on purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysia citizen.

INFERENTIAL ANALYSIS

Inferential analysis is used to make judgment of the probability that an observed difference between groups in a dependable or might have happened by chance in the study. In this study, Pearson's Correlation Coefficient and Multiple Regression were used. The purpose of this report is to test the relationship between independent variable (consumer attitude and perceive behaviour control) and dependent variable (purchase intention).

DATA ANALYSIS

For the demographics data, the respondents are mainly of females, (67.4%) and males (32.6%). (94.5%) are Malays, (1%) Indians, (1.6%) Chinese and (2.7%) are others race in Malaysia. The age of respondents showed 15 – 25 (60%), 26 – 35 (16.1%), 36- 45 (14.5%) and 46 years old and above (9.4%). The education level of the respondents was high, SPM (16.1%) of respondents. DIPLOMA (44.5%), DEGREE (28.1%), MASTER (8.4%) and PHD holder is 9 (2.9%) respondents. For the state Sabah (2.9%), Sarawak (2.3%), Selangor (49.4%), Perak (1.9%), Pahang (10.3%), Kelantan (9%), Johor (2.3%), Kedah (5.2%). Negeri Sembilan (2.9%), Terengganu (1.6%), Perlis (0.3%), Penang (1.6%), Melaka (0.6%) and Wilayah Persekutuan (9.7%). The respondents terms of income, below RM1,000 (51.6%), followed by RM1,000 – RM2,000 (16.5%), RM2,000 – RM3,000 (11.9%), RM3,000 – RM4,000 (5.5%) and RM4,000 and above with 45 respondents (14.5%).

DESCRIPTIVE ANALYSIS

Table 2, provides a summary of the descriptive analysis on the three constructs which are integrated as the theoretical model for the study. Evidently, the most dominant factor is perceived behavioral control which has the highest mean (3.83). Consumer attitude was at second rank with mean score of 3.60. Meanwhile purchase intention to buy Batik Malaysia was calculated with score of 3.93 which reveals that respondents generally are at intention level to Batik Malaysia as shown in Table 4.

Table 2: Descriptive Statistics of Construct

Construct	Mean	Std. Deviation
Customer Attitude	3.60	1.104
Perceived Behavioral Control	3.83	1.095
Purchase Intention	3.61	1.140

RELIABILITY TEST

According to (Haradhan, 2017) reliability concern the faith that one can have in the data obtained from the used of an instrument, that is, the degree to which any measuring tool controls for random error. An attempt has been taken here to review the reliability and validity, and threat to them in some details. Reliability analysis was a test of Cronbach's alpha to ensure the measurement were free for bias, in order to obtain consistent results (Campbel

& cook, 1979). The coefficient alpha value was range from 0 to 1 whereby value less than 0.6 indicated unsatisfactory internal consistency reliability (F.Hair Jr. et al., 2006).

Table 3: Cronbach's alpha

Construct	No. Of item	Cronbach's alpha
Customer attitude	5	.708
Purchase intention	5	.874
Perceived behavioral control	4	.721

PEARSON CORRELATION ANALYSIS

According to (F. Hair Jr. et al., 2006) correlation coefficient indicates the strength of the association between any two metric variables. The sign (+ or -) indicates the direction of the relationship. The value can range from +1 to -1, with indicating a perfect positive relationship, 0 indicating no relationship.

Table 4: Pearson Correlation

Correlations				
		CUSTOMER_ATTITUDE	PURCHASE_INTENTION	PERCIEVED_BEHAVIORAL
CUSTOMER_ATTITUDE	Pearson Correlation	1	.670**	.340**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	310	310	310
PURCHASE_INTENTION	Pearson Correlation	.670**	1	.295**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	310	310	310
PERCIEVED_BEHAVIORAL	Pearson Correlation	.340**	.295**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	310	310	310
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Table 4, Showed that the correlation between independent variable, which included customer attitude, purchase intention and perceived behavioral with dependent variable, which was, the purchase intention towards Batik Malaysia.

There was a significant relationship customer attitude and purchase intention towards Batik Malaysia. This was because the p-value equal to 0.002 and less than alpha value 0.05. Moreover, the value of the correlation coefficient, which was 0.670, fell under the coefficient range "±0.41 .to ±0.70. This indicated a high relationship between customer attitudes towards purchase intention.

Next, there was a significant relationship between perceived behavioral control and purchase intention towards Batik Malaysia. This was because the p-value equal to 0.002 and less than alpha value 0.05. Moreover, the value

of the correlation coefficient, which was 0.295, fell under the coefficient range "±0.21 to ±0.40. This indicated a small but definite relationship between perceived behavioral control and purchase intention.

MULTIPLE REGRESSION ANALYSIS

According to (F. Hair Jr. et al., 2006) multiple regression is a regression model with two or more independent variables. It was an analysis of association in which the effect of two or more independent variables on a single, interval-scaled dependent variable were investigated simultaneously (Zikmund et al., 2009).

Table 5: Model Summary

Model Summary					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.691[a]	.477	.475	.67810	1.925
a. Predictors: (Constant)					
b. Predictors: (Constant), ATTITUDE					
c. Dependent Variable: INTENTION					

The variables were tested insignificant with ($p<0.05$). The regression tests had presented a strong inference with R square of 0.477. Approximately 47.7% of the variations of purchase intention towards Batik Malaysia could be explained by customer attitude, perceived behavioral control and extent. The adjusted R square value was 0.475.

Table 6: Anova

ANOVA[a]						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	129.114	1	129.114	280.795	.000[b]
	Residual	141.623	308	.460		
	Total	270.738	309			
a. Dependent Variable: INTENTION						
b. Predictors: (Constant)						
c. Predictors: (Constant), ATTITUDE						

Table 6 Showed that p-value (Sig 0.000) was less than alpha value 0.05. the alternative hypothesis as three independent variables was significantly explain that variance in intention level supported by the data and would be accepted.

Table 7: Dependent variable: Purchase intention

Coefficients

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	.422	.200		2.106	.036
CUSTOMER_ATTITUDE	.482	.057	.392	8.516	.000
PERCEIVED_BEHAVIORAL	.065	.045	.056	1.454	.147

The multiple regression analysis indicated that the following tested variables were highly significant at $p<0.05$ – a 95% degree of confidence. The beta value (standard coefficients) of customer attitude (β+0.392), perceived behavioral (β+0.056) and extend (β=0.454) indicated that the independent variables was positively related to customer satisfaction

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aims to understand why purchase intention towards Batik Malaysia is still low in Malaysia. There is dire need to understand how to increase purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians. In order to substantiate the research problem, three independent variables such as consumer attitude, consumer extent and consumer perceived behavioral were chosen. The findings of the study will eventually answer the following questions:

1) What is the level of purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians?

2) What is the effect of the variables such as consumer attitude, extend and perceived behavioral control are influences of purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians?

There were several hypothesis developed to test the relationship between the independent variables and the dependent variables. The hypothesis was develop to identify if the variables such as consumer attitude, consumer extend and consumer perceived behavioral are influence of purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians.

CONCLUSION

The findings of the research conclude consumer attitude, consumer extent and consumer perceived behavioral control are determinants for the level of purchase intention towards Batik Malaysia. That variables are found to be significant in affecting the consumers about the level of purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians.

The findings provided by the study may give empirically justified foundation for the Malaysians to develop their level of purchasing intention of Batik in Malaysia. By understanding the determinants of intention of purchasing Batik Malaysia, appropriate variables can be taken to increase the level of purchasing Batik Malaysia among Malaysians.

Continued research is needed to improve this study and to address the limitation of the present study. As such, it is hoped that this study will give a preliminary insight and understanding on the Malaysians to purchase Batik

in Malaysia. The present study has profiled the Malaysians willing to purchase Batik Malaysia and has positive attitude towards Batik Malaysia, wants to comply with other important Malaysian's opinion on the purchase intention towards Batik Malaysia.

In order to improve and further develop the findings, various additional researches can be conducted on purchase intention towards Batik Malaysia among Malaysians. This investigation will be useful for purchase intention towards Batik Malaysia to improve the action plan. In addition to the independent variables covered in the present research, various other variables like consumer's attitude, perceived behavioral and extent can also be incorporated to make the research study more concrete. Further studies can be carried out which can apply a different conceptual framework. Therefore, it is suggested that further research should be carried out on a comprehensive basis at micro as well as macro level in order to have more accurate findings.

REFERANCE (APA STYLE)

Azjen, I.(1991). perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. J. appl. Soc. Psychol. 2002,23,665-683.[CrossRef]

Chen, M., F., (2007), "Consumer attitudes and purchase intentions in relation to organicfoods in Taiwan: moderating effects of food-related personality traits", Food Quality and Preference, Vol. 18 No. 7, pp. 1008-1021

Frederick J Gravetter, Larry B. Wallnau, Lori-Ann B. Forzano, James E. Witnauer, (2013), Essentials Of Statistics For The Behavioral Sciences.

Kotler, Philip & Kevin Keller. (2012). *Marketing Management.* 12e. New Jersey: Pearson Education.

Muhammad Bilal, Dr. Tahir Ali, (2013). Factors Influencing Consumers Purchase Intentions towards Private Brands.

Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill

Paul et al. (2016) Predicting green product consumption using theory of planned behavior and reasoned action. Graduate School of Business Administration, University of Puerto Rico, San Juan, PR, USA

Sekaran, U, and Bougie , R (2016). *Research methods for business : a skill-building approach (7th ed.)*. Haddington : John Wiley & Sons.

Zikmund, W.G., Babin, B.J., J.C, & Griffin, M. (2010), *Business research methods (8th ed.).* Mason , HO : Cengage Learning.

S. J. Coakes, L. Steed and J. Price, *"SPSS 15.0, Analysis without Anguish,"* John Wiley & Sons, Hoboken, 2008.

Schiffman, and Kanuk (2007). Consumer Behaviour (9th ed.). Pearson.

Shah, Syed Saad Hussain., Jabran Aziz., Ahsan raza Jaffari., Sidra Waris., Wasiq Ejaz., Maira Fatima & Syed Kamran

Sherazi. (2012). *The Impact of Brands on Consumer Purchase Intentions*. Asian Journal of Business Management 4(2): 105-110, 2012 ISSN: 2041- 8752.

Tourism Malaysia. (2014). *Malaysian Batik: A Truly Fascinating Work of Art.* 2014: Communication Unit Tourism Malaysia.

1826'DAN 1923'E ASKERİN DİN EĞİTİMİ

Bir öğe seçin. ***KAMİL ÇOŞTU***
Kurum, Bartın Üniversitesi, kcostu@bartin.edu.tr

ÖZET

Tarih boyunca Türklerde değişim askeri yapıdan başlamıştır. Bu hususa eğitimin Batılılaşma serüveni açısından bakıldığında da benzer bir durumun olduğu anlaşılmaktadır. 1730'lu yıllarda başlayan Avrupaî tarzda askerî okulların kurulması 19. Yüzyılın ortasına gelindiğinde diğer eğitim-öğretim kurumlarına yansıdığı görülmektedir.1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılışı sonrasında Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusu kurulmuş ve kanunnamesi kabul edilmiştir. Kanunnamenin ilk maddesi askerin din eğitimini konu edinmekte olup, buna istinaden din eğitimi-öğretimi faaliyetlerine başlanılmıştır. Mezkûr kanunname maddesine istinaden askere din eğitimi ve öğretimi verecek olan Tabur İmamlığı (daha sonraki dönemde ise Alay Müftülüğü) kadroları ihdas edilmiştir. Başbakanlık Osmanlı Arşivine bakıldığında, bu kadroda bulunan kişiler hakkında malumat veren yaklaşık 700 adet belgenin olduğu görülmektedir. Maalesef konu hakkında yapılmış özel bir araştırma bulunmamaktadır. 1826 öncesi Osmanlı ordusundaki Ordu Şeyhi unvanının bir nevi karşılığı olan Tabur imamı ve Alay Müftüsü kadroları hakkında arşiv belgelerine bakıldığında, özellikle Balkan ve I. Dünya Savaşı'nda büyük yararlıklar gösterdikleri anlaşılmaktadır. Günümüz Türk ordusunda bu kadroların icra ettiği görevi Moral Subaylığı kadrosunda bulunan askerî personelin yerine getirdiği anlaşılmaktadır.1826 sonrasında kurulan Harbiye, Askerî İdadi, Askerî Rüşdiye ve Çarkçı mektepleri Osmanlı'nın en önemli eğitim-öğretim kurumlarındandır. Bu kurumlarda okutulan derslerden biri de din hakkındadır. Bu derslerde okutulmak üzere pek çok kitap neşredilmiştir. Askerin okulda gördüğü derslerle birlikte nizamiyedeki yerine getirmesi gereken görevlerde askeri eğitimin bir parçası olarak görülüyordu. Bu açıdan haftada iki saat okutulan derslerle birlikte askeri birliklerdeki namaz ve ahlaki denetlemeleri de din eğitimi kapsamında düşünmek mümkündür. Bu tebliğde 1826'dan Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar ki süreçte askerin din eğitimine yönelik kişisel, kurumsal ve yayın açısından çalışmalar hakkında malumat verilecektir. Konu hakkında araştırmanın sınırlı olması bu tebliği önemli kılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, askerin eğitimi, ahlak eğitimi, din dersi kitapları.

RELIGIOUS EDUCATION OF THE MILITARY FROM 1826 TO 1923

Bir öğe seçin. ***KAMİL ÇOŞTU***
Bartın Üniversitesi, kcostu@bartin.edu.tr

Bir öğe seçin. ***Author2 Name SURNAME***
Institution, e-mail

ABSTRACT

Throughout history, the change in Turks started with the military structure. When this issue is considered in terms of the Westernization adventure of education, it is seen that there is a similar situation. Establishment of European style military schools, which started in the 1730s, was reflected in other educational institutions in the middle of the 19th century.After the abolition of the Janissaries in 1826, the Asakir-i Mansure-i Muhammediye army was established and its legislature was accepted. The first article of the law is about the religious education of the soldier, and accordingly, religious education activities have been initiated. Pursuant to the article of the aforementioned law, the cadres of the Battalion Imam (and later the Regiment Mufti), which will provide religious education and training to the military, have been established. When the Ottoman Archive is examined, it is seen that there are approximately 700 documents that give information about the people in this staff. Unfortunately, there is no specific research on the subject. When we look at the archive documents about the Battalion imam and Regiment Mufti cadres, which is a kind of equivalent of the Army Sheikh title in the Ottoman army before 1826, it is understood that they showed great benefits especially in the Balkan and World War I. In this communique, information will be given about personal, institutional and publications about the religious education of the soldier from 1826 until the foundation of the Republic. The limited research on the subject will make this paper important.Established after 1826, the Harbiye, Military High School, Military High School and Çarkçı schools are the most important educational institutions of the Ottoman Empire. One of the courses taught in these institutions is about religion. Many books have been published to be taught in these courses. It is understood that along with the lessons given for two hours a week, prayer and moral inspections in military units are considered within the scope of religious education.

Keywords: Religious education, military education, moral education, religion textbooks.

GİRİŞ

Türklerde ordu sadece devlet içerisindeki bir kurum değil, aynı zamanda toplumsal yapının gidişatını belirleyen lokomotif görevi üstlenen, yeniliklerin başlangıcını temsil eden birliktir.[23] Osmanlı devletinde bu kurumun köklü değişimi (İbn Haldun'un deyiminde gördüğümüz mağlup devletlerin galip toplumları taklit etme tespiti[24]) Küçükkaynarca Anlaşmasından sonra görülmeye başlanmıştır. 1730'lu yıllara gelindiğinde Humbaracı Ocağı'nın kuruluşu ile başlayan Avrupaî tarzdaki okul sistemi ise 19. Yüzyıla gelindiğinde ordunun tamamına değişimine yansımış, 1826 yılında Yeniçeri Ocağının kaldırılışı sonrasında Asâkir-i Mansure-i Muhammediye ordusunun

[23] Bu tebliğin hazırlanmasında şu kitabımdan yararlanılmıştır: Kamil Çoştu. *1826'dan 1945'e Askerin Din Eğitimi ve Din Dersi Kitapları.* Ankara: Araştırma Yayınları, 2020.
[24] İbn Haldun, Mukaddime, (çev. Zakir Kadirî Ugan), C.I, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1982, s.374-376.

kuruluşu ile tamamlanmıştır. Askerî sistemde başlayan bu yenilik hareketi zamanla Osmanlı devletinin diğer kurumlarına da yansımıştır.

Askerî sistem içerisindeki değişikliklerden beklenenler çeşitli kitaplara şu şekilde yansımıştır:

> *"Zaman-ı sâbıkda asker-i İslâm az ve öz ve pâk ü mazbut iken her nereye teveccüh olunsa bi-emrillah feth ü zafer-nümâyân olub şevket-i İslâm terakkî bulmada idi. Hâlâ gayrı asker kalmayup, kulluk ulûfeli kula münhasır olub, âleme tohum-ı fesad ekildi ve bu iki tâife bî-hadd ve bî-şümâr iken yine bir maslahât görülmez ve bir kâr encâma ermez. İstedikleri zamân sefere giderler. İtâ'at yok, taraf-ı saltanattan havf ü haşyet yok. Asker-i İslâm böyle mi olur?"*[25]
> *"Bize bir takım asker lazımdır ki, emrimize râm, hükmümüze fermânber olub, padişâh 'ulufesi yiyüb, gece ve gündüz tüfeği elinde bıçağı belinde olub, dur dediğimiz vakit dura, git dediğimiz zaman gide, iktizâsına göre bir yerde beş sene bekleye ve cenk ma'arifetinden gayrı bir işi olmaya. Eğer bizim devletimizde ta'limli ve râbıtalı ve müretteb kâfre mukâbil olacak kadar asker tedârik olursa, hîn-i hâcetde düşmana cevab virüb, yedi kralı fetheyleriz..."*[26]

21. Yüzyılda bilim dallarının ayrışması sonrasında bazı araştırma konuları arafta kalmıştır. Bu çalışmada hem ilahiyat hem de tarih alanında araştırma yapanların pek ilgilenmediği bir konu olan askerin din eğitimi hakkında bilgi edinmek ve sunmak amaçlanmıştır. Bu sebeple askerin din ve maneviyat eğitimine belirli bir dönem açısından ışık tutmak araştırmanın genel problemini teşkil etmektedir. Türkiye'de ordu-din-eğitim üçlüsünün birbirine etkisini her üç alanı da kapsayan tarihî seyir üzerinden okuma fırsatı vermesi açısından kayda değerdir. Ayrıca modern din eğitiminin doğuşunu askerî tecrübe açısından görme, anlama ve yorumlama fırsatı vermesinden ötürü de önem arz etmektedir. Bu araştırma literatür taramasına dayalı bir araştırmadır.

1. Tarihi Seyir

1826 yılında kabul edilen Asâkir-i Mansure-i Muhammediye Kanunnamesi'nin ilk maddesi askerin din eğitimi ve öğretimini konu edinmektedir. Mezkûr kanunname maddesi şu şekildedir:

> *"Bilcümle zâbitân ve neferât-ı 'askeriyye dâimâ mesâil-i itikâdiyye ve ameliyyelerini tahsîle sa'y u gayret ve ona göre hareket etmek hususu şeâir-i İslamiyyeden olmakla taharât-ı bedeniyye ve itikâdât-ı diniyye ve ibâdât-i şer'iyyeye dâir lâzım olan mesâil-i kelâmiyye ve fıkhiyyeyi onlara ta'lim ve dâima mûcib ü muktezası üzere itikâd ve amel etmelerini tefhîm etmek madde-i mu'tena- bahâsı imâm efendilerin vacibât-ı me'muriyetlerinden olmakla her bir alayda mevcûd bulunan imâm efendiler evkât-ı haliyede ol babda te'lif olunmuş olan Birgivî Risâlesini ve İlm-i Hâl ve şurût-ı salat ve Dürr-i Yektâ misüllü sahîhü'l müfâd makûl ve muteber olan kütüb ü resâil-i onlara kıraat ve talîm ve bundan mâadâ (Etî'ullahe ve etî'ur-Rasûle ve uli'l-emri minkum) emri münîfînin manâ-yı latîfini ifade ederek ulul-emre inkıyâd ve itâat etmek hususu dünyâ ve âhirette mûcib-i feyz ü bereket ve müstevcib-i fevz ü selâmet olacağını gûş-ı hûşlarına telkin ve tefhîm etmelerine sa'y u himmet etmek Miralay olan zâtın akdem-i me'muriyet-i mahsûsasından ola…"*[27]

Bu kanunname maddesine istinaden Tabur İmamlığı ve Alay Müftülüğü kadroları ihdas edilmiş, pek çok din eğitimi kitabı neşredilmiştir. Tabur imamlığı ve alay müftülüğü kadrolarının tarihi seyrine bakıldığında Selçuklu'da Müzekkir adı verilen görevlilerin Fatih Sultan Mehmed ile beraber Ordu Şeyhliği bünyesinde ihdas edildiği görülmektedir. Bu durumu Vak'anüvis Lütfi Efendi; *"Min-el-kadim orduda tevâif-i askeriyeyi emr-i gâzâ*

---

[25] Koçibey Risalesi, s.59'dan aktaran; Adem Ölmez. *Modern Osmanlı Ordusunda Alaylılar ve Mektepliler.* İstanbul: İz Yayıncılık, 2017, s.14; Koçibey Risalesi, s.59.
[26] İsmail Hakkı Uzunçarşılı. "Sultan III. Selim ve Koca Yusuf Paşa", *Belleten.* 19. Cilt, no. 154 (Nisan 1975), s. 233-256.
[27] *Kanunname-i Asâkir-i Mansure-i Muhammediye, İstanbul: Evahir-i Rebiülahir 1253/24 Temmuz 2 Ağustos 1837, No:1. s. 4.*

ve cihada teşvik ve asâkir-i islamiyenin muzafferıiyetine dua için Ordu Şeyhi nâmiyle Fâtih Sultan Mehmed'in İstanbul'a ordu ile teveccühlerinde kendilerine karagün dostu olan Akşemseddin gibi vaktin mazanne-i kîrâmından bazı zevât bulunurdu" şeklinde dile getirmiştir. 1826 sonrasında ordu kadrosu içerisinde yer verilen tabur imamları ve alay müftülerinden şu görevleri yerine getirmeleri beklenmiştir:

> "… neferât-ı merkûme evkât-ı hamseyi cemâat ile edâ ve beher safın kışlalarına birer mektep inşâsıyla günde birer nevbet Kur'ân-ı 'Azim'üş-şân ve avâma lâzım olacak miktâr mesâil-i dîniyye ve ilm-i hâllerini ve ba'dehû Birgivî Risâlesi'ni tal'im ü tefhîm zımnında İstanbul Kadısı Efendi ma'rîfetiyle bi'l-imtihân ve bi'l-intihâb zikr olunan beher safa birer münsif imam nasb ü tahrîr olunarak bunların Cümlesi bir tertîb i'tibârıyla cümlesinin üzerine binbaşısı zâbit ola…"[28]

Ayrıca bu görevlerle birlikte aşağıdaki görevlerle de sorumlu tutuldukları anlaşılmaktadır:

- ✓ Askerin maneviyatını yükseltmek için onlara dinî bilgiler ve vaazlar vermek, teçhiz ve tekfin işleriyle ilgilenmektir.
- ✓ Alayın birinci tabur imamı aynı zamanda "Alay İmamı" vazifesini yerine getirmekle görevlendirilmiştir.
- ✓ Askerlik görevinin anlaşılmasına ve askerin itaat idrakine katkı da bulunmak.
- ✓ 1846'da geçilen zorunlu askerlik sistemi sonrasında bakaya kalma, celbe icabet etmeme ve doğrudan askerden kaçma gibi çeşitli yöntemlerin yer aldığı ahali direncini dinî telkin ile ortadan kaldırmak.
- ✓ Askere okuma-yazma öğretmektir.[29]

Tabur imamlarından bir kısmı okuma-yazmayı kendileri bilmediği için maalesef görevlerini yerine getiremedikleri tespit edilmiş, işlerine son verilmiştir. Bu tür aksaklıklar askerî imamlar için düzenli eğitim görmüş olma şartının sıkı bir şekilde aranmasını zorunlu kılmıştır. Mesela 1281 (1864) tarihli Eimme Nizâmnâmesi'nde tabur imamlarının, alay imamı unvanına tayinlerinde hitabet yeterliklerinin yoklanması da konu edilmiştir. Tabur imamları ve alay müftülerinin görevleri ile ilgili 1923 öncesi en son değişiklik Çanakkale Muharebelerinden kısa bir süre önce 31 Mart 1914 tarihinde gerçekleştirilen *Alay ve Tabur İmamlarının Vezâif-i Tedrisleri Hakkında Nizamname*'dir. Mezkûr nizamnamede görevleri şu şekilde belirtilmiştir:

> *Madde 1: Alay ve tabur imamları tabur mekteplerinin müdiridirler.*
> *Madde 2: Alay ve tabur imamları kıtaları umum efradına Türkçe okuyup yazma ve hesap öğretecekler ve efrâd-ı müslimeyede akâid-i diniyye talim eyleyeceklerdir.*
> *Madde 3: İmamların darü'l-muallimin iptidaiye kısmından mezun olanlar derecesinde haiz malumatı olmaları şarttır. Mevcut eimmeden bu şartı haiz olmadıkları mekâtib-i mezkûre programı mucibince icra edilecek imtihanda anlaşılanlar tam mahsusatla i'zamı bir sene mezun addedilerek dârû'l muallimine devam ettirilecek ve senenin nihayetinde bila imtihan şehadetname ihyayı muvaffak olanlar hizmetlerinde ibka ve muvaffak olamayanlar hak takaide ihraz eylemişler ise tekaüde sevk olunacaklar ve asker takdirde nispet askeriyeleri kad' edilecektir.*
> *Madde 4: Yeniden nasb ve tayin kılınacak eimme şerait meriye-i hazıradan başka darü'l-muallimin rüştiye derecesinde tahsil görmüş olduklarını ve taik ile veya bila imtihan isbat edeceklerdir.*
> *Madde 5: İmtihanlar alay komutanlarının taht-ı riyasetinde teşkil edecek üç kişilik bir heyet tarafından icra edilecektir.*

[28] Asakir-i Mansure-i Kanunnamesi. a.g.y.tt, Kurum: HAT, Yer Bilgisi: 1418-57990, Belge Tarihi: H-29-12-1241.
[29] Kamil Çoştu. *1826'dan 1945'e Askerin Din Eğitimi ve Din Dersi Kitapları.* Ankara: Araştırma Yayınları, 2020, s.70-85.

Madde 6: Üçüncü, dördüncü ve beşinci maddeler ahkâmı Medresetü'l- Vaizin'den mezun bulunmayanlar hakkında mevzu olup medresei mezkûre mezununu 23 Rebiyyu'l-evvel 1332 tarihli nizamnamede masrah hukuktan istifade edeceklerdir.
Madde 7: İşbu nizamnâmenin icra-ı ahkâmına Harbiye Nazırı memurdur.[30]

En sorunlu laiklik serüvenine sahip Fransız ordusu dâhil olmak üzere dünyada elliden fazla ülkenin ordu tarihine bakıldığında da benzer din görevlisi yapısının bulunduğu görülmektedir.[31]

Subay kadrosunu yetiştiren okullarda da din ve ahlak eğitimine önem verilmiştir. 1834 yılında açılan Harbiye'ye nitelikli öğrenci yetiştirmek için açılan Askerî Rüşdiye ve Askerî İdadi okullarda da din dersine yer verilmiştir.

Tablo 1: 1891 Yılı Askerî ve Sivil Rüşdiyelerde Okutulan Dersler[32]

Dersin Adı	1. Yıl	2. Yıl	3. Yıl	4. Yıl
Ulûm-ı Diniyye	2	2	2	2
Arabiye	4	3	2	2
Farisi	-	2	2	2
Kavâid-i Omani	-	2	2	-
Kıraat-ı Türki	2	2	-	-
Lügat ve İmla	3	2	2	-
Lügat – Kitabet ve İnşa	-	-	-	2
Fransızca	-	-	3	3
Coğrafya	2	2	2	2
Tarih	-	-	2	2
Mâlumât-ı Fenniye	-	-	-	2
Mebadi-i Hendese	-	-	-	1
Hesap	2	2	2	-
Hesap ve Usûl-i Defteri	-	-	-	2
Hüsn-i Hat	2	1	1	1
Resim	1	1	1	1

Yukarıdaki tabloda yer alan "Ulûm-ı Diniyye" dersi kapsamında din ve ahlak eğitim-öğretimine yönelik müfredat ise şu şekilde zikredilmiştir:

1. Sınıf: A'mal ve ibadat ile bazı ma'lumat-ı şer'iyye talim ve ma'tecvid Kur'an-ı Kerim tilavet ettirilecektir.

2. Sınıf: Birinci seneki icra edilecektir.

3. Sınıf: Birinci ve ikinci seneler gibi icra ve ta'lim ve fezâil-i ahlakiye ve hüsn-i terbiyeye dair dersler tedris ve talim olunacaktır.

4. Sınıf: Hulâsa vechle akâ'id-i ehl-i sünnet tercümesiyle üçüncü sene gibi fazâil-i ahlâka dair kitap okutturulacaktır.[33]

---

[30] *Düstur.* "Alay ve Tabur İmamlarının Vezaifi Tedrisleri Hakkında Nizamname", C.VI, Dersaadet: Matbaa-i Amire, Zilhicce 1331/24 Zilhicce 1332 - 1 Teşrin-i sânî 1329/13 Teşrin-i evvel 1330, s.332-333. Takvim-i vekâyı ile neşr ve ilân: 7 Cemâd-l-ûlâ 1332 21 Mart 1330-Numara: 1776.

[31] Mustafa Sabri Sözeri. "Dünya Ordularında Din Terbiyesi ve Teşkilâtı". *İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü Dergisi*. S.II, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1964, s.114-115.

[32] Zeki Salih Zengin. *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi.* İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2009, s.72.

[33] Ayşegül Altınova Şahin. *Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektepleri.* Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2018, s.255-257.

Osmanlı ordusunun üst düzey kademesini oluşturacak öğrenciler sadece okul içerisindeki dersler ile değil ayrıca birliklerinde gösterdikleri hususlar ile de din ve ahlak hususunda denetlendikleri anlaşılmaktadır. Mesela 1910-1922 Kuleli İdadisi künye ve mücazat defterlerine göre bazı davranışları yapmaları yasaklanmış, kimi başarıları ise mükafaat ile ödüllendirilmiştir. Din ve ahlaka dair suç gerektiren hususlar ve cezaları şunlardır:

Tablo 2: *Suç Türü ile Ceza Arasındaki İlişki*[34]

Suçun Türü	**Ceza Süresi**	**Ceza Türü**
Cami-i Şerif'te gürültü ettiğinden	1 gün	Hafta sonu izinsizliği
Yatsı namazında camiye gitmeyip ötede beride gezmek	2 gün	Hafta sonu izinsizliği
Cuma namazından kaçmak	2 gün	Hafta sonu izinsizliği
Yatsı namazına gitmeyerek bahçede şarkı söylemek	4 defa	Tekdir

Mükâfatı Gerektiren Hususlar bazı dinî davranışlar ise şu şekilde zikredilmiştir:

"1. Namaza devam ettiği görülmekle üç hafta başı izin,

2. Beş vakit namaz kıldığından iki hafta cumartesi sabahı gelmek üzere izin verilmek suretiyle ödüllendirilmesi,

3. Ulûm-ı Diniyye dersine emsaline faik bir surette çalıştığından Cumartesi günleri birinci derse yetişmek üzere ikişer hafta terhisleri."

Ayrıca kurum içi sınavlarda din ile ilgili hususlardan da sorular sormaları Osmanlı askerî yapısı içerisinde din ve ahlak eğitimine önem verildiği görülmektedir. Örnek vermek gerekirse kurum içi bazı yükselmeler ve sınavlarında din eğitimine yönelik soruların puanı şu şekildedir:

Tablo 3: *Osmanlı Ordusu Kurum İçi Yükselme İmtihanlarında Dinî Bilginin Etkisini Gösterir Tablo*[35]

Kurum İçi Yükselme Yapılacak Birim	**Dersin Sınava Etkisi**
Neferden Onbaşı Olacaklar İçin Mesail-i İmtihaniye	**Kıymet-i muteberi (toplam puan:200)**
Kıraat-ı Kur'an	10 (puan)
İlmi Hâl	10 (puan)
Onbaşıdan Çavuş Olacaklar İçin Mesail-i İmtihaniye	**Kıymet-i muteberi (toplam puan:240)**
Kıraat-ı Kur'an	10 (puan)
İlmi Hâl	10 (puan)
Neferden Emini Bölük Olacaklar İçin Mesail-i İmtihaniye	**Kıymet-i muteberi (toplam puan:190)**
Kıraat-ı Kur'an	10 (puan)
İlmi Hâl	10 (puan)

Osmanlı ordu teşkilatında dinî ve ahlakî eğitim ve öğretime verilen değerin karşılığı birinci dünya savaşı yıllarında görülmüştür. Yaklaşık 3.000 tabur imamı ve alay müftüsünün de görev yaptığı bu savaşta bütün askerlerimiz canı pahasına devletini ve milletini müdafaa etmiştir.

Sonuç

[34] Mehmet Yavuz Erler, "Payitaht (İstanbul) Askeri İdadisi'nde Öğrenciler ve Metropoldeki Eğitim Standardı (1838–1915)", *Studies of The Ottoman Domain.* C.7, S.13, Ağustos 2017, s.107.
[35] *Küçük Zabitan ve Efrad Hakkında Mesail-i İmtihaniye.* Matbaa-i Bahriye, 1326.

Askerin din eğitimi ve öğretimi özellikle 1826 sonrası Osmanlı ordu teşkilatında önem verilen hususların başında gelmektedir. Askerin din ve ahlak eğitimini tabur imamları ve alay müftüleri tarafından gerçekleştirilen hizmetler ile üst düzey askerî kadronun okullarda gördükleri dersler olarak iki kısımda ele almak mümkündür. Ayrıca ders haricindeki askerin din-ahlaka dair davranışlara ve kurum içi yükselme sınavlarında dinî sorulara önem verildiği anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Altınova, Şahin, Ayşegül. *Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektepleri.* Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2018.

Asakir-i Mansure-i Kanunnamesi. a.g.y.tt, Kurum: HAT, Yer Bilgisi: 1418-57990, Belge Tarihi: H-29-12-1241.

Çoştu, Kamil. *1826'dan 1945'e Askerin Din Eğitimi ve Din Dersi Kitapları.* Ankara: Araştırma Yayınları, 2020

Düstur. "Alay ve Tabur İmamlarının Vezaifi Tedrisleri Hakkında Nizamname", C.VI, Dersaadet: Matbaa-i Amire, Zilhicce 1331/24 Zilhicce 1332 - 1 Teşrin-i sânî 1329/13 Teşrin-i evvel 1330, s.332-333. Takvim-i vekâyı ile neşr ve ilân: 7 Cemâd-l-ûlâ 1332 21 Mart 1330-Numara: 1776.

Erler, Mehmet Yavuz. "Payitaht (İstanbul) Askeri İdadisi'nde Öğrenciler ve Metropoldeki Eğitim Standardı (1838–1915)", *Studies Of The Ottoman Domain.* C.7, S.13, Ağustos 2017, ss.75-107.

İbn Haldun, *Mukaddime.* (çev. Zakir Kadirî Ugan), C.I, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1982.

Kanunname-i Asâkir-i Mansure-i Muhammediye, İstanbul: Evahir-i Rebiülahir 1253/24 Temmuz 2 Ağustos 1837, No:1. s. 4.

Küçük Zabitan ve Efrad Hakkında Mesail-i İmtihaniye. Matbaa-i Bahriye, 1326.

Ölmez, Adem. *Modern Osmanlı Ordusunda Alaylılar ve Mektepliler.* İstanbul: İz Yayıncılık, 2017, s.14; Koçibey Risalesi, s.59.

Sözeri, Mustafa Sabri. "Dünya Ordularında Din Terbiyesi ve Teşkilâtı", *İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü Dergisi.* S.II, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1964, ss.93-164.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. "Sultan III. Selim ve Koca Yusuf Paşa", *Belleten.* 19. Cilt, no. 154 (Nisan 1975), s. 233-256.

Zengin, Zeki Salih. *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi.* İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2009.

1826'DAN 1923'E DİN EĞİTİMİNE YÖNELİK NEŞREDİLEN ESERLER BİBLİYOGRAFYASI

Bir öğe seçin. ***KAMİL ÇOŞTU***
Kurum, Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, kcostu@bartin.edu.tr

ÖZET

Modern din eğitimi-öğretiminin başlangıcı genel olarak Tanzimat Fermanı sonrasında açılan İbtidai, İdadi ve Rüşdiyeler ile başlatılmaktadır. Osmanlı'da Avrupai tarzdaki eğitim-öğretime geçilme süreci göz önüne alındığında, başlangıcın 1826 yılında Yeniçeri Ocağının kaldırılması sonrasında kabul edilen Asakir-i Mansure-i Muhammediye Kanunnamesi ile başladığını belirtmek daha doğru olacaktır. Çünkü mezkûr kanunnamenin ilk maddesinde din eğitimi konu edilmektedir. Bu maddede din eğitiminin yapılması gerektiği ve bu ders işlenirken okutulması gereken bazı önemli kitaplar zikredilmiştir. Bu kanunnameye istinaden din eğitimine yönelik yeni kitaplar neşredildiği görülmektedir. İlk okutulan kitaplar; Birgivi Risalesi, Dürr-i Yekta ve İlmihal'dir. İlmihallerin bu kanunname sonrasında pek çok baskı yaptığı askere ücretsiz dağıtıldığı görülmektedir. 1826-1923 yılları arasında din eğitimi öğretimi için pek çok farklı kişi ve kurum tarafından ilmihallerin basıldığı görülmektedir. 1826-1923 yılları arasında askerin din eğitimine yönelik neşredilen eserlerin çoğunluğu düz anlatımı seçerken bir kısmının soru-cevap yöntemi ile hazırlandığı görülmektedir. Mehmet Zihni Efendi gibi bazı yazarların din eğitimi kapsamında hazırlayıp, Rüşdiyelerde ders kitabı olarak okutulan eserlerin çok geniş kapsamlı olduğu, öğrencinin seviyesinin üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple 1826-1923 yılları arasında okutulan pek çok kitap eğitim-öğretim yöntemi açısından eleştiriye açıktır. Bununla birlikte modern din eğitimi ve öğretiminin ilk metinleri olarak kabul edilmesi açısından kayda değer öneme haizdir.Bu araştırma kapsamında; tespit edilen 300 eser zikredilecek ve mezkur yayınlar hakkında genel değerlendirmelerde bulunulacaktır. Konu hakkında yapılan derli toplu bir araştırmanın olmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca din eğitimi alanında yapılacak çalışmalara ışık tutacak mahiyette olması sebebiyle de önem arz etmektedir. Literatür kapsamında zikredilecek 300 eser arasında yer alan bazı eserlerin ilk kez yer alacak olması yüksek lisans ve doktora yapacak öğrencilere çalışılabilecek araştırma konusu hakkında da yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Kitap, Kanunname, İlmihal.

BIBLIOGRAPHY OF WORKS PUBLISHED FROM 1826 TO 1923 FOR RELIGIOUS EDUCATION

Bir öğe seçin. ***KAMİL ÇOŞTU***
Institution, kcostu@bartin.edu.tr

Bir öğe seçin. ***Author2 Name SURNAME***
Institution, e-mail

ABSTRACT

The beginning of modern religious education is generally started with İbtidai, İdadi and Rüşdiye, which were opened after the Tanzimat Edict. Considering the transition to European-style education in the Ottoman Empire, it would be more correct to state that the beginning began with the Asakir-i Mansure-i Muhammediye Legislation, which was adopted after the abolition of the Janissaries in 1826. Because in the first article of the aforementioned law, religious education is the subject. In this article, it is mentioned that religious education should be done and some important books that should be taught while this course is being taught. It is seen that new books on religious education have been published based on this law. The first books read; Birgivi Treatise is Dürr-i Yekta and İlmihal. It is seen that the Catechism was distributed free of charge to the soldiers, where many pressured after this law. It is seen that catechisms were published by many different people and institutions for religious education between 1826-1923.While most of the works published for the religious education of the soldier between the years 1826-1923 chose direct expression, some of them were prepared with the method of question and answer. It is understood that the works of some authors such as Mehmet Zihni Efendi prepared within the scope of religious education and used as a textbook in Juniors are very comprehensive and above the student's level. For this reason, many books taught between 1826-1923 are open to criticism in terms of education method. However, it is of considerable importance in terms of being accepted as the first texts of modern religious education and training.Within the scope of this research; 300 works determined will be mentioned and general evaluations will be made about the mentioned publications. Lack of a compact research on the subject makes this study important. In addition, it is important because it is of a nature that will shed light on the work to be done in the field of religious education. The fact that some works, which are among the 300 works to be mentioned within the scope of the literature, will take place for the first time will be a guide for the research subject to be studied for graduate and doctoral students.

Keywords: Religious Education, Book, Law, Catechism.

GİRİŞ

1826 yılında Yençieri Ocağı'nın kaldırılışı sonrasında kurulan Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusunun kanunnamesinde din eğitimi ve öğretimi hususu şu şekilde dile getirilmiştir:

> "Bilcümle zâbitân ve neferât-ı 'askeriyye dâimâ mesâil-i itikâdiyye ve ameliyyelerini tahsîle sa'y u gayret ve ona göre hareket etmek hususu şeâir-i İslamiyyeden olmakla taharât-ı bedeniyye ve itikâdât-ı diniyye ve ibâdât-i şer'iyyeye dâir lâzım olan mesâil-i kelâmiyye ve fıkhiyyeyi onlara ta'lim ve dâima mûcib ü muktezası üzere itikâd ve amel etmelerini tefhîm etmek madde-i mu'tena- bahâsı imâm efendilerin vacibât-ı me'muriyetlerinden olmakla her bir alayda mevcûd bulunan imâm efendiler evkât-ı haliyede ol babda te'lif olunmuş olan Birgivî Risâlesini ve İlm-i Hâl ve şurût-ı salat ve Dürr-i Yektâ misüllü sahîhü'l müfâd makûl ve muteber olan kütüb ü resâil-i onlara kıraat ve talîm ve bundan mâadâ (Etî'ullahe ve etî'ur-

> Rasûle ve uli'l-emri minkum) emri münîfînin manâ-yı latîfini ifade ederek ulul-emre inkıyâd ve itâat etmek hususu dünyâ ve âhirette mûcib-i feyz ü bereket ve müstevcib-i fevz ü selâmet olacağını gûş-ı hûşlarına telkin ve tefhîm etmelerine sa'y u himmet etmek Miralay olan zâtın akdem-i me'muriyet-i mahsûsasından ola…"36

Kanunnamenin bu maddesine istinaden Tabur İmamlığı ve Alay Müftülüğü kadroları ihdas edilmiş, din eğitimi-öğretimi alanında neşriyatçılığa başlanmıştır. Modern din eğitimi-öğretimini 1826-1923 yılları arasında ele almak Cumhuriyet sonrası mezkûr alandaki neşriyatçılığın seyrinin anlaşılması adına büyük önem arz edecektir. Bu sebeple araştırmanın genel problemini modern anlamda din eğitimi ve öğretiminin yapılmaya başlandığı tarih olan 1826'dan Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar geçen zaman zarfı içerisinde neşredilen yayınları tespit etmek ve neşriyat hakkında genel değerlendirmelerde bulunmak oluşturmaktadır. Mezkûr alanda yapılmış araştırmaların sınırlı olması, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırmanın hazırlanması sırasında literatür taramasına dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda özellikle Umut Kaya,[37] Gülsüm Pehlivan Ağırakça,[38] Mahmut Dilbaz[39] ve tarafımızca yapılan eserler[40] ele alınmış, Erzurum Seyfettin Özege, Milli Kütüphane, İSAM vb. kütüphanelerde yapılan taramalar sonucunda aşağıda yer alan eserlere ulaşılmıştır. Bu araştırma1826-1923 yılları arasında din-ahlak eğitimine yönelik eserler ile sınırlandırılmıştır.

1826 – 1923 Yılları Arasında Askerin Din ve Ahlak Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Yayınlar

Araştırma sınırlıkları çerçevesinde yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki eserler tespit edilmiştir:

Şems el-Eimme Muhammed b. Ahmed Serahsi. Tercüme-i Şerh-i Siyeril Kebir, (çev. Mehmed Münib el-Ayıntabi). Matbaa-i Amire, İstanbul, 1241.

Abdülmuhsinzâde Halebi es-seyyid Halil Efendi. Nuhbetü'l-Menkül. İstanbul: Darüt-Tıbaa Amire, 1254.

Ahmed Refik (Mekteb-i Harbiye Muallimi). Mefahir-i Askeriye Sahifeleri-Gazavât-ı Celile-i Peygamberî. İstanbul: Kütüphane-i Askerî, 1324.

Ahmet Refik [Altınay]. Padişahımızda Din Gayreti ve Vatan Muhabbeti. Dersaadet: 1332.

Ahmed Ziyaeddin. Vesiletü'n-Necât-İtikat ve Amel Cihada Müteallik Hayli Mesail-i Mühimme-i Diniyeyi Havidir. İstanbul: Âlem Matbaası, 1314.

Akâid-i Diniyye. İstanbul: Mekteb-i Harbiyye Matbaası, 1252 [1836].

Ali Rahmi. Orduda Terbiye-i Maneviye ve Ruhiye. İstanbul: Ahmed İhsan ve Şürekası Matbası, 1327.

Es'ad Efendi. Dürr-i Yektâ. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1243 [1828].

Feyzullah Sacid [Ülkü]. Ordumuza Armağan: Ordunun Tekbiri, Cihad-ı Ekber Destanı, Gökden Ses. İstanbul: İkbal Kütübhanesi, 1330.

Grebeneli Bekir Fikri (Piyade Binbaşı). Mefkûre-i Vatan Orduda İman. İstanbul: Tanin Matbaası, 1320.

---

[36] *Kanunname-i Asâkir-i Mansure-i Muhammediye.* İstanbul: Evahir-i Rebiülahir 1253/24 Temmuz 2 Ağustos 1837, No:1. s.4.

[37] Umut Kaya. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da Ahlak Eğitimi.* İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi [Dem], 2013.

[38] Gülsüm Pehlivan Ağırakça. *Mekteplerde Ahlak Eğitim Ve Öğretimi: (1839-1923).* İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.

[39] Mahmut Dilbaz. *Askeri Modernleşmenin Dini Müdafaası: Es'ad Efendi'nin Şerhli Es-Sa'yül-Mahmud Tercümesi-Metin Ve Tahlili.* İstanbul: Dergah Yayınları, 2014.

[40] Kamil Çoştu. *1826'dan 1945'e Askerin Din Eğitimi ve Din Dersi Kitapları.* Ankara: Araştırma Yayınları, 2020.

Hacı Abdülhamid Hamid el-Berzencî (Bağdatlı, Donanmaı Osmanîden Midhat Paşa Vapuru İmamı). Fezâil-i Cihad ve Uli'l-Emre İtaatin Vücubu ve Guzât-ı Müslimîne İanâtı Hâvi Dinî Vatanî Askerî Risale-i İrşadiye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1331.

Hafız İzzet (Alay Müftüsü). Asâkir-i İslâmiyeye Mahsus Dinî Vatanî Cihaddan Bâhis Mevâizdir - Mevâizü'l-Cihad ve'd-din fî asâkiri'l-Muvahhidîn. İstanbul: Matbaa-i Askeriye, 1331.

Hamdi Mustafa [Mirgünlü]. Efrad-ı Şahaneye Mahsus İlmihal Kitabı. Selanik: 1324.

Hamdi Mustafa [Mirgünlü], Binbaşı, Birinci Alay Kaymakamı]. Asakir-i Şahaneye Mahsus Sualli ve Cevaplı İlmihal. İstanbul: Vezirhan Matbaası, 1328.

Hüseyin Hakkı. Osmanlı Efradının Takviye-i Maneviyatı, İstanbul: Reşadiye Matbaası, 1330.

Hüseyin Arif. Orduda Terbiye. Dersaadet: Artin Asaduryan Matbaası, 1332.

İzmirli İsmail Hakkı. Gazilere Armağan. Matbaa-i Askeriye, 1332.

İbrahim Hakkı - Mehmed Azmi. Atlaslı Muhtasar İslam Tarihi. İstanbul: Karabet Matbaası, 1888.

İlmihal (Üçüncü Baskı). (s. 2 ile 29 arasında) (Evâhir-i Zilhicce 1250 / 19 Nisan – 28 Nisan 1835)

Kapin Romen. Efrâd İçin Terbiye-i Fikriye ve Mâneviye Dersleri. Dersaadet: Mektebi Harbiye Matbaası, 1326.

M. Fazıl. İlm-i Ahlak. Dersaadet: 1329.

Manastırlı İsmail Hakkı. Mevaidü'l-İnâm fi Berahîni Akâidi'l-İslâm. İstanbul: 1309.

(Mustafa) Mazhar (Mekteb-i Harbiye Kitabet Muallimi). Mısbahu'l-Felah-Mufassal İlmihal. C.I, İstanbul: Âlem Matbaası, 1312.

Mehmed Şükrü. Efrada Din Klavuzu. İstanbul: yy., 1330

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm: Kısm-ı Evvel. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1320 [1903].

Mehmed Şakir Paşa (Ferik). Müslüman Nefer. İzmir: Ahenk Matbaası, 1317.

Mehmed Faik (Diyarbekirli, Kolağası). Askerin Ahlak ve Evsâfı-Cünûd-ı Cenabı Mülûkâne Efradına Ahlâk ve Fezâil-i Askeriyeyi Talim Eder. İstanbul: Mahmut Bey Matbaası, 1324.

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1316.

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm – Kitabu'l-Hac ve's-Sayd ve'z-Zebâih ve'l-Edhiye. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1322.

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm – Kitabu's-Salât. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1322.

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm – Kitabu's-Savm. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1322.

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm – Kitabu't-Tahâre, İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1320.

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm – Kitabu'z-Zekât. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1322.

Mehmed Zihni. Nimet-i İslâm – Münâkehât ve Müfârekât. [İstanbul]: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1324.

Mirduhizâde Abdurrahman Süreyya. Uhuvvet-i Askeriye Terbiye-i Maneviye-i Askeriye. İstanbul: Ceride-i Askeriye Matbaası, 1298.

Osman Senai [Erdemgil]. Fezâilü'l-Mücahidîn. İstanbul: Kitabhane-i İslâm ve Askeri, 1320.

Ömer Fevzi [Mardin]. Osmanlı Efradına Maneviyat-ı Askeriye Dersleri: – Maneviyat Askerin Ruhudur I. Kitap. İstanbul: Mekteb-i Harbiye Matbaası, 1325.

Ömer Fevzi [Mardin]. Osmanlı Efradına Maneviyat-ı Askeriye Dersleri: – Maneviyat Askerin Ruhudur II. Kitap. İstanbul: Mekteb-i Harbiye Matbaası, 1326.

Resneli Nazım. Zabitan ile Küçük Bir Hasbihal ve Osmanlı Ordusunda Terbiye-i Askeriye Dersleri. İstanbul, 1328.

Süleyman Âşir Efendi (Mekteb-i Rüşdiye-i Bahriye Muallimi). Tuhfetu'l-Etfâl. İstanbul: Süleyman Efendi Matbaası, 1306.

Süleyman Paşa. İlmihal. Hanya: Mekatib-i İslamiye Matbaası, 1302.

Mehmet Şükrü - Seyyid Hurşid. Askerde Terbiye-i Maneviyye. İstanbul: Harbiye Askeri Müzesi, 1302.

Süleyman Paşa. İlmihal-i Sagir. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 9. bs., 1305, 52 s.

Süleyman Hüsnü Paşa. İlm-i Hâl. İstanbul: Mekteb-i Fünûn-u Harbiye-i Hazret-i Şâhâne Matbaası, 1290 [1873].

Tahirü'l Mevlevî. İslâm Askerine İslâm Tarihinden Bazı Vak'alar. (Sebilürreşad Mecmuası'nda bir kısmı yayımlanmış gerisi yazma…)

Üryanizade Ali Vahid (Kassâm-ı Umumi Müşaviri). Asker İlm-i Hâli. Dersaadet: Ahmed İhsan ve Şürekâsı Matbaacılık Osmanlı Şirketi, 1333.

Yusuf Ziyaeddin (Bahr-i Siyah Boğazı Topçu Birinci Alayı Müftüsü). Muhtasar İlmihal ve Lübbü'l-Elbâb bi'l-Kavl's-Savab. İstanbul: Matbaa-i Bahriye, 1325.

Zübde-i İlm-i Ahlâk. Mekâtib-i Askeriye-i Şahane Sunuf-ı Muayyenesi Şakirdanına Mahsus Olmak Üzere Müsvedde Tarzında. İstanbul, Mekteb-i Harbiye-i şahane Matbaası, ts.

1826 - 1923 Yılları Arasında Sivillerin Din ve Ahlak Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Yayınlar

1826-1923 yılları arasında sivillerin din ve ahlak öğretimine yönelik neşredilmiş eserler şunlardır:

[Ahmed Cevdet Paşa]. Malumât-ı Nâfia. [İstanbul]: [Matbaa-i Âmire], 1291.

[Sadık Rifat Paşa]. Risale-i Ahlâk. [İstanbul], Şirket-i Sahafiye-i Osmaniye, 1308.

Abdullah Behcet. Behcetü'l-ahlâk. İstanbul: Mahmut Bey Matbaası, 1314.

[İçelli] Abdullah Şevket b. Mahmud Hamdi [Nesimi]. Necâtü'l-Mükellefin. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1317 [1899].

[İçelli] Abdullah Şevket b. Mahmud Hamdi [Nesimi]. Ahlâk-ı Dinî. İstanbul: Hürriyet Matbaası, 1910.

Abdurrahim Pertev. Esir Çocuklara Ahlâk Aşısı. İstanbul: Necm-i İstikbal Matbaası, 1340.

Abdurrahman Şeref. İlm-i Ahlâk. Dersaadet: Darülhilafeti'l-Aliyye, 1316 [1898-1899].

Abdurrahman Şeref. İlm-i Ahlâk. Altıncı Seneye Takrir Buyurulan Dersleri Hâvidir. İstanbul: Mekteb-i Mülkiye Litoğrafya Destgâhı, 1313-1312.

Abdurrahman Şeref. İlm-i Ahlâk. Beşinci Seneye Takrir Buyurulan Dersleri Hâvidir. İstanbul: Mekteb-i Mülkiye Litoğrafya Destgâhı, 1316-1314.

Abidin Paşa. Saadet-i Dünya. Ahlâk-ı Hamide ve Mebâhis-i Hikemiyeyi Câmi. Rodos: Cezair-i Bahr-i Sefid Vilâyet Matbaası, 1312 [1896]

Adam Olan Adam. İstanbul: Matbaa-i K. Bağdadliyan, 1895.

Adudiddin Abdurrahman. Melzemetü'l-ahlâk. (çev. Mehmed Emin İstanbûlî) İstanbul: Matbaai Amiri, 1281.

Ahlâk. İstanbul: Karâbet Matbaası 1318: [1902].

Ahlâk. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1315: [1899].

Ahlâk. 6. bs., İstanbul: Karabet Matbaası, 1323.

Ahmed Besim [Atalay]. Müslümanlara Öğüt. Trabzon: İkbâl Matbaası, 1329 [1912]

Ahmed Cevad [Emre]. Mektepte Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye Dersleri. İstanbul: 1328.

Ahmed Cevad [Emre]. Musâhabât-ı Ahlâkiye. İstanbul: Hilal Matbaası, 1334.

Ahmed Cevad [Emre]. Aile Arasında Malûmât-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri. 1. Sene. İstanbul: Matbaa-i Hayriyye ve Şürekâsı, 1328 [1912].

Ahmed Cevad [Emre]. Mektebde Malûmât-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası 1328 [1912].

Ahmed Cevad [Emre]. Musahabat-ı Ahlakiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye Ve İnsaniye: Devre-i Evvel - İkinci Sene. İstanbul: Kitabhane-i İslam ve Askeri, 1332 [1916].

Ahmed Cevad [Emre]. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye. Devre-i Mutavassıta 1. Sene, İstanbul: Matbaa-i Hayriyye ve Şürekâsı, 1331 [1915].

Ahmed Cevad [Emre]. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye. Devre-i Âliye 1. Sene, İstanbul: Hilâl Matbaası, 1330 [1914].

Ahmed Cevad [Emre]. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye. Devre-i Âliye 2. Sene, Dersaadet: Matbaa-i Orhaniye, 1332 [1916].

Ahmed Cevad [Emre]. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Sıhhiye-i Medeniye, Vataniye ve İnsaniye. Devre-i Ûlâ 2. Sene, İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1332 [1916].

Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı, İkinci Kitab, Kıraat ve Musahabat-ı Ahlâkiyye. İstanbul: 1333 [1917].

Ahmed Cevad [Emre]. En Yeni Müsahabât-ı Ahlâkiye. İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1339; 1923.

Ahmed Cevdet. Eser-i Ahd-i Hamidî. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1312.

Ahmed Rıza. Vazife ve Mesuliyet: Üçüncü Cüz: Kadın. Paris: 1324

Ahmed Şemî. Hulasatu'l-ahlâk. (nşr.: Ahmed Muhtar) İstanbul: 1323.

Ahmet Mithat. Ana Babanın Evlat Üzerindeki Hukuk ve Vezâifi. İstanbul: Tercüman-ı Hakikat Matbaası, 1899

Ahmet Mithat. Peder Olmak Sanatı: Teehhül Edecek Adamın Muhtaç Olduğu Teemmülat. İstanbul: 1317.

Ahmet Mithat. Sevda-yı Sa'y ve Amel. İstanbul: 1296.

Ahmet Mithat. Abdest ve Namaz, Mübtediler İçin Kıraat Kitabı. İstanbul: Kırk Anbar Matbaası, 1303.

Ahmet Nazif. Ahlâk-ı Diniye ve Vezâif-i İslâmiye. İstanbul: Matbaa-i Ahmed Kâmil, 1331 [1912].

Ahmed Nazif. Teshil-i İlm-i Hâl. İstanbul: Şirket-i Sahafiye-i Osmaniye Matbaası, 1898.

Ahmed Ziya ve Ali Haydar. Yeni Malûmât-ı Medeniye -Ahlâkî ve Vatanî Dersler. İstanbul: Kanaat Matbaası, 1329 [1913].

Ahmed Ziyaüddin. Vesîletü'n-Necât. 4. bs., İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1319.

Alay Müftüsü Salih Muhlis b. Muhammed Erzurumî. Hallü'r-ruyub fî şifai'l-kulûb. Dersaadet 1332.

Aleksi Bertyan. Mebâdi-i Felsefe-i İlmiyye ve Felsefe-i Ahlâkiyye II. (çev. Salih Zeki) İstanbul: 1333.

Ali b. Ebu Talib, Merasıdü'l-Hikem, [çev. Ali Haydar] Manisa: Saruhan Sancağı Matbaası, 1299 [1882.

Ali Kemal. İlm-i Ahlâk. Sabah Matbaası 1330.

Ali Kemal. İlm-i Ahlâk. Dersaâdet: Sabah Matbaası, 1328 [1914].

Ali Nazîma. Ta'lim-i Vildan. Dersaadet: 1324.

Ali Nazîma. Talim-i Vildan - Durûs-ı Ahlâkiye 2. Kitap. İstanbul: Tefeyyüz Kitabhanesi, 1323.

Ali Nazîma. Talim-i Vildan – Kıraat-ı Ahlâkiye ve Sıhhiye 1. Kitap. Dersaadet: A. Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1323.
Ali Nazîma. Tertib-i Cedid İlaveli Risale-i Ahlâk. İstanbul: Kasbar Matbaası, 1312.
Ali Nazîma. Oku. Yeni Risale-i Ahlâk ve Vezaif-i Etfâl. İstanbul: Kasbar Matbaası, 1313/1896.
Ali Nazîma. Oku yahud Yeni Risale-i Ahlâk ve Vezâif-i Etfâl. 5. bs., İstanbul: Kasbar Matbaası, 1316.
Ali Nazîma. İdman İkinci Lâhika Akâid-i İslâmiye'den Mekâtib-i İbtidaiyeye Mahsus İlmihal. 3. bs., İstanbul: y.y., 1313.
Ali Nazîma. İdman Üçüncü Lâhika Akâid-i İslâmiye'den İlmihal-i Kebîr. 3. bs., İstanbul: Eski Zabtiye Caddesi'nde 61 Numaralı Matbaa, 1316.
Ali Nazima (Mekteb-i Edeb Müdürü). İman, Birinci Kitab Mütercim ve Mürettib. Dersaadet (İstanbul): 1309 [1891-1892].
Ali Raşid. Numune-i Hikmet. Hikmet Matbaası 1329.
Ali Rıza. İlm-i Ahlâk. İstanbul: Karabet Matbaası, 1318 [1900-1901].
Ali Rıza. Ahlâk ve Malûmât-ı Medeniyye Dersleri (1. Kitap). İstanbul: Matbaa-i Jirayır-Keteon, 1328/1912.
Ali Rıza. İbtidâîlere Malûmât-ı Ahlâkiye ve Medeniye. İstanbul: Nefâset Matbaası, 1331 [1915].
Ali Rıza. İlm-i Ahlâk. İstanbul: Karâbet Matbaası, 1318/1900.
Ali Rıza. Kızlara Mahsus İlm-i Ahlâk (1. Kısım). İstanbul: Matbaa-i Amire, 1316 [1898].
Ali Rıza. Kızlara Mahsus İlm-i Ahlâk, (2. Kısım). İstanbul: Matbaa-i Amire, 1316 [1898].
Ali Rıza. Kızlara Mahsus İlm-i Ahlâk, (3. Kısım). İstanbul: Matbaa-i Amire, 1316/1898.
Ali Rıza. Kızlara Mahsus İlm-i Ahlâk 1. ve 2. Kısım. İstanbul: Matbaa-i Amire, 1316/1898.
Ali Seydi. Ahlâk-ı Dinî. Dersaadet: 1329.
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlâkiyye (Devre-i Ûlâ Birinci Sınıflar İçin). İstanbul: 1332.
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlakiyye (Mekâtib-i İbtidaiye İkinci Sınıflar İçin). İstanbul: 1332.
Ali Seydi ve Mustafa. Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Mâlumât-ı Medeniye, (Mekâtib-i İbtidâiyenin Devre-i Âliye Birinci ve Mekâtib-i Sultâniyenin İbtidâî Dördüncü Sınıflarına Mahsus). İstanbul: Necm-i İstikbal Matbaası, 1336 [1920].
Ali Seydi ve Mustafa. Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Mâlumât-ı Medeniye, (Mekâtib-i İbtidâiyenin Devre-i Âliye İkinci ve Mekâtib-i Sultâniyenin Beşinci Senesine Mahsus). İstanbul: Kanaat Matbaası, 1339 [1923].
Ali Seydi ve Mustafa. Terbiye-i Ahlâkiyye ve Medeniyye. Dersaadet: 1326.
Ali Seydi. Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye 3. Kısım. İstanbul: Artin Asaduryan Matbaası, 1329 [1913].
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Devre-i Âliye 1. Sene. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1333 [1917].
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Devre-i Âliye 2. Sene. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1332 [1916].
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Devre-i Mutavassıta 1. Sene. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1336 [1920].
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Devre-i Mutavassıta 2. Sene. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1332 [1916].
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlâkiye Devre-i Ûla 1. Sene. İstanbul: Matbaa-i Orhaniye, 1335 [1919].
Ali Seydi. Musâhabât-ı Ahlâkiye Devre-i Ûlâ 2. Sene. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1332 [1916].

Ali Seydi. Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye. İstanbul: Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, 1326 [1910].
Ankaralı Hacı Dedezade İbrahim Ethem. İslamiyet'te Ahlâk ve Tesettür. İstanbul: 1339.
Ataullah Beyazıd. İslamiyetin Maarife Taalluku. İstanbul: 1308.
Ayşe Sıdıka. Usûl-i Talim ve Terbiye Dersleri. İstanbul: Âlem Matbaası, 1313 [1897].
Babanzade Ahmed Naim. İslam Ahlâkının Esasları. hzr. Recep Kılıç, Ankara 1995.
Baha Tevfik. Yeni Ahlâk ve Ahlâk Üzerine Yazılar. Faruk Öztürk (drl.), Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002.
Beyânî. Tezkiretü'z-şuarâ. İbrahim Kutluk (hzl.), Ankara: TTK Basımevi, 1997.
Bursalı Mehmed Tahir. Ahlâk Kitaplarımız. İstanbul: Necm-i İstikbal Matbaası, 1325 [1909].
Celal Nuri. İlel-i Ahlâkiyemiz. İstanbul: 1332.
Celal Nuri. Kadınlarımız. İstanbul: 1331.
Cemaleddin Efendi. Hulasa-i İlm-i Kelâm. [İstanbul]: Mekteb-i Mülkiye-i Şâhâne Litoğrafya Destgâhı, 1314.
Cevdet. Risale-i Ahlâkiye. İstanbul: Mühendisoğlu Ohannes Matbaası, 1286/1869.
Çığıraçan, Tüccarzâde İbrahim Hilmi. Çocuklara Ahlâk Dersleri, İstanbul: Şems Matbaası, 1332/1916.
Debreli Vildan Faik. el-Mevâizu'l-Hisân Fîma Kurrire Beyne Yedeyi's-Sultân. Dersaadet: 1330.
Diyarbakırlı Ahmed Said Paşa. Mizanü'l-edeb. (nşr.: Kirkor Asır Kütübhanesi sahibi), İstanbul: Asır Kütübhanesi, 1305 [1888].
Durkheim, Emile. Fenn-i Terbiye Dersleri. (çev. Mehmed Ali Ayni) İstanbul: 1331.
Duru, Kâzım Nami. Mekteplerde Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeliyiz. İstanbul: Kanaat Matbaası, 1343 [1925].
Ebu'l Cezmi Hıfzî. Malûmât-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri. Dersaadet: Kasbar Matbaası, 1327 [1911].
Ebu'l-Muammer Fuad. Vezâif-i Aile. Dersaadet: 1328.
Edhem İbrahim Paşa. Davranış Kurallarının Eğitim ve Öğretimi ve Çocuklara Öğütler (Terbiye ve Tâlim-i Âdab ve Nesâyihü'l-Etfâl). Hıfzırrahman Raşit Öymen (hzl.), Ankara: Kültür Bakanlığı, 1979.
Edhem İbrahim Paşa. Terbiyetü'l-Etfâl Risalesi. İstanbul: Matbaa-i Amire, 1285/1869.
[Eğribozî] Ali İrfan. İlm-i Ahvâl-i Ruh. İstanbul: 1327.
[Eğribozî] Ali İrfan. Mufassal Ahlâk-ı Medenî. İstanbul: Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1327 [1911].
[Eğribozî] Ali İrfan. Rehber-i Ahlâk. İstanbul: Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1317 [1900].
[Eğribozi] Ali İrfan. Çocuklara Tâlim-i Fezâil-i Ahlâk. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1312 [1895].
[Eğribozi] Ali İrfan. Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1329 [1913].
[Eğribozi] Ali İrfan. Çocuklara İstifade Tehzib-i Ahlâk ve Malûmât-ı Nafia. İstanbul: 1887.
Esad Efendi. Musahhah Dürr-i Yektâ. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1316.
Esad Efendi. Şerh-i Dürri Yektâ. İstanbul: Matbaa-i Osmaniye, 1309.
es-Seyyid Ahmed Zühdü. el-Mecmuatü'z-Zühdiye fi'l-Ahkâmi'd-Diniye (Cüz-i Evvel). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye, 1311.
es-Seyyid Ahmed Zühdü. el-Mecmuatü'z-Zühdiye fi'l-Ahkâmi'd-Diniye (Cüz-i Sânî, Kısm-ı Evvel). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye, 1313.
es-Seyyid Ahmed Zühdü. el-Mecmuatü'z-Zühdiye fi'l-Ahkâmi'd-Diniye (Cüz-i Sânî, Kısm-ı Sânî). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye, 1314.

Etfâl-i Zükûr için İkinci İlmihal. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1316.
Etfâlin Tâlim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hoca Efendilere İ'tâ Olunacak Tâlimattır. İstanbul: 1263 [1847].
Faik Reşad – İbrahim Aşkî. İdadiye Kısmı Dördüncü Seneye Mahsus Kıraat. İstanbul: Karabet Matbaası, 1314.
F.Carre-R.Liquier. Mekteplere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfâl. çev. Necmeddin Sadık (Sadak), İstanbul: 1333–1334.
Hacı Nuri. el-Keşkül. İstanbul: 1292.
Hafız Mehmed Nuri. Sualli ve Cevablı Tecvid. Dersaadet: 1329 [1913].
Hafız Nuri, Kızlara Mahsus Amelî Akâid-i İslâmiye: İkinci Kitab. Dersaadet: 1330 [1914].
Hasan Tahsin, Rehnümâ-yı Ahlâk, İstanbul: Matbaa-i Kütübhâne-i Cihan, 1326 [1910].
Hasan Hüsnü. Hulasa-ı Medeniyet-i İslamiyye. Dersaadet: 1304.
Hüseyin Hüsnü. Fihrist-i Ahlâk. İstanbul: 1312.
Hüseyin Hüsnü. Rehber-i Hayat. Evkâf-ı İslamiye Matbaası, 1335.
Hüseyin Hıfzı. Sualli ve Cevablı Muhtasar İlmihal. 4. Tab'ı, Dersaadet: 1326 [1910].
Hüseyin Kadri. Mehâsin-i Hayat. Mısır: 1327.
Hüseyin Kazım Kadri. Hak ve Hakikat. İstanbul: 1288.
Hüseyin Remzi Miralay. Ahlâk-ı Hamidi. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1310.
Hüseyin Remzi Miralay. Hoca Hanım: Hanım Kızlara Dürus-u Ahlâk. İstanbul: 1315.
Hüseyin Remzi Miralay. Vesile-i İntibah. İstanbul: 1318.
Hüseyin Remzi. İlm-i Nebatât. 2. tab'ı, Dersaadet: Matbaa-i Âmire, 1320.
İbrahim Edhem Paşa. Terbiyetü'l-Etfal Risalesi. İstanbul: Matba'a-i Amire, 1286.
İsmail Ankaravî. Minhâcu'l-fukara: Fakirlerin Yolu. çev. Saadettin Ekici, İstanbul: 1996.
İsmail Cezmi. Malûmât-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri. İstanbul: Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1334 [1916].
İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]. Ahlâksızlık. İstanbul: 1334.
İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]. Din ve Hayat. hzr. Abdullah Özbek, Konya 1996.
İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]. Terbiye ve İman. İstanbul: 1330.
İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]. Mebâdi-i Hikmet-i Edebiyye. İstanbul: 1299.
İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]. Mevi'za. İstanbul 1324.
Jules Payot. Ahlâk, Vazife-i Şahsiye ve İctimâiye Fennîdir. çev. Mahmud Celaleddin, İstanbul: 1327.
Kayıkçıoğlu Mustafa Sadık Vicdani. Hitabiyat. Bursa: 1336–1338.
Kazım Nâmî. Mekteplerde Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli?. İstanbul: 1343.
Keçecizade Ş. bint Macid. Kendini Zevcine Sevdirmek Sanatı. Dersaadet: 1321.
Kınalızade Ali Efendi. Ahlak-ı Alai. İstanbul: Bulak Matbaası, 1832.
Kureyşizade Mehmed Fevzi Efendi. Tesliyetü'l-Mahsudîn. tarihsiz.
M. Şemseddin Günaltay. Zulmetten Nura. İstanbul: Sebilürreşad Kütübhanesi, 1331 [1915]
Mahmud Kemal. Ravzatü'l-Kemal. İstanbul: 1308.
Mahmud Mesud. Usûl-i Akâid-i İslâmiye'den İlmihal-i Kebîr. İstanbul: Bâbıâlî Caddesi'nde 25 Numaralı Matbaa, 1312.

Mahmud Mesud. Usûl-i Akâid-i İslâmiye'den Mebâdî-i İlmihal. İstanbul: Bâbıâlî Caddesi'nde 38 Numaralı Matbaa, 1320.
Mahmud Mesud. Usûl-i Akâid-i İslâmiye'den Muhtasar İlmihal. İstanbul: Bâbıâlî Caddesi'nde 25 Numaralı Matbaa, 1313.
Manastırlı İsmail Hakkı. Mevâidü'l-İn'âm fi Berahîn Akâidi'l-İslâm. İstanbul: Sahafiye-i Osmaniye Şirketi'nin 87 Numaralı Matbaası, ts..
Manastırlı İsmail Hakkı. Tefsir-i Sûre-i Yasîn. [İstanbul]: Mekteb-i Mülkiye-i Şâhâne Destgâhı, 1314.
Manastırlı İsmail Hakkı. Telhîsu'l-Kelâm fî Berahîn Akâidi'l-İslâm. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1322.
Mazhar. Misbâhu'l-Felâh – Mufassal İlmihal, İstanbul: Alem Matbaası-Ahmed İhsan ve Şürekâsı, 1312.
Mehmed Âsaf. Zübde-i Akâid-i Diniye. 2. bs., Edirne: Matbaa-i Vilayet-i Edirne, 1304.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı, İkinci Kitab, Kıraat ve Musahabat-ı Ahlâkiyye. İstanbul: 1333 [1917].
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Aliye, İkinci Sene, Birinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: 1333 [1917].
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Aliye, Birinci Sene, Birinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1919.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Aliye, Birinci Sene, İkinci Kitap, Kıraat ve Musahabat-ı Ahlakiye. İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1919.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Aliye, İkinci Sene, Birinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1919.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Aliye, İkinci Sene, İkinci Kitap, Musahabat-ı Ahlakiye Ve Medeniye. İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1919.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Mutavassıta, Birinci Sene, Birinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1914.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Mutavassıta, Birinci Sene, İkinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1914.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Mutavassıta, İkinci Sene, Birinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Evkâf-ı İslâmiye Matbaası, 1919, 1921.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Mutavassıta, İkinci Sene, İkinci Kitap, Kıraat ve Musahabat-ı Ahlakiye. İstanbul: Evkâf-ı İslâmiye Matbaası, 1919, 1921.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Ulâ, Birinci Sene, Birinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1917.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Ulâ, Birinci Sene, İkinci Kitap, Kıraat ve Musahabat-ı Ahlakiye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1917.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Ulâ, İkinci Sene, Birinci Kitap, Malûmât-ı Diniye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1913.
Mehmed Asım [Us] - Ahmed Cevad [Emre]. Anadolu Yavrusunun Kitabı; Devre-i Ulâ, İkinci Sene, İkinci Kitap, Kıraat ve Musahabat-ı Ahlakiye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1913.

Mehmet Hazık Zeynîzade. Terbiye: Terbiye-i Bedeniye, Terbiye-i Fikriye, Terbiye-i Ahlâkiye. Dersaadet: Matbaa-i Cihan 1323–1325.

Mehmed Hazık. Malûmât-ı Medeniye ve Ahlâkiye, (1. Kısım). İstanbul: Jirayir Keteon Bedrosyan Matbaası, 1325/1909.

Mehmed Hazık. Malûmât-ı Medeniye ve Ahlâkiye, (2. Kısım). İstanbul: Kasbar Matbaası, 1328 [1912].

Mehmed Raif Efendi. Makâsıdu't-talibin. (çev. Abdülkadir Dedeoğlu) İstanbul: Osmanlı Yayınevi.

Mehmed Refik. Nazarî ve Amelî Nev Usûl Talim-i Kıraat ve İmlâ-yı Osmanî: 1. Kısım. İstanbul: Karabet ve Kasbar Matbaası, 1303.

Mehmet Reşid. Hıfz-ı Sıhhat-ı Ahlâk Yahud Fezleke-i Tıbb-ı Ruhânî. Dersaadet 1311.

M. Sadık Rıfat Paşa. Nasihatname. İstanbul: 1273.

M. Sadık Rıfat Paşa. Risale-i Ahlâkiye. İstanbul: 1863.

M. Sadık Rıfat Paşa. Zeyl-i Risale-i Ahlâkiye. İstanbul: 1275.

Mehmet Sadık Rıfat Paşa. Risale-i Ahlâk. İstanbul: 1296 [1879].

Mehmet Sadık Rıfat Paşa. Risale-i Ahlâk. İstanbul: Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şâhâne Matbaası, 1263 [1847].

Mehmet Sadık Rıfat Paşa. Zeyl-i Risale-i Ahlâk. İstanbul: Takvimhâne-i Âmire Matbaası, 1275 [1859].

Mehmet Said. Ahlâk-ı Hamide. İstanbul: Elcevâib Matbaası, 1297 [1880].

Mehmed Sünbülzade Vehbi. Lütfiye-i Vehbî. İstanbul: Mekteb-i Fünûn-u Harbiye Matbaası, 1252.

Mehmed Şükrü. Ahlâk. İstanbul: 1319.

[Mehmed Zihni]. Hanımlar İlmihali. 3. bs., İstanbul: Bâbıâlî Caddesi'nde 38 Numaralı Matbaa, 1318.

[-------]. Kızlar Hocası. 3. bs., [İstanbul], Daru't-Tıbaati'l-Âmire, 1319.

Mehmet Faik. Askerin Ahlâk ve Evsafı. İstanbul: 1324.

Mehmet Faik. Saadet-i Aile. İstanbul: 1316.

Mehmet Hilmi. Mir'ât-ı Vezâif-i İnsaniye. İstanbul: 1327.

Mehmet Said. Ahlâk-ı Hamide. İstanbul: 1297.

Mehmet Said. Ma'kes-ı Fazilet. Dersaadet: 1319.

Mehmet Said. Vezâifü'l-inâs. İstanbul: 1311.

Mehmed Said. Ahlâk-ı Hamîde. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1318.

Mehmet Şakir. İrşadu'l-Gafilin. İstanbul: 1974.

Mehmet Tahir. Ahlâk Kitaplarımız. İstanbul: 1325.

Mehmet Tevfik. Meziyyetü'l-İslamiyye. Dersaadet: 1306.

Melekzade Fuad. Aile Vezâifi ve Terbiye. İzmir: 1319.

Mehmed Abdülkadir. Hulasa-i Mekârim-i Ahlâk. [nşr.: Necati ve Memduh Biraderler], Dersaadet [İstanbul]: 1326 [1910].

Mevize-i Diniye. (İkinci Kısım). İstanbul: 1329.

Mithat Sadullah. Resimli Yeni Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye. İstanbul: 1339.

Mithat Sadullah. Yeni Musâhabât-ı Ahlâkiye Medeniye Tarihiye Diniye. İstanbul: 1333.

Muallim Naci. İnşâ ve İnşâd. İstanbul: 1308.

Muallim Naci. Mekteb-i Edeb I-II. İstanbul: 1303,

Muhtasar İlmihal. İstanbul, y.y., 1317.
Muslihiddin Adil. Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniye. İstanbul: 1334.
Mustafa Âsım. Akâid Dersleri. İstanbul: Hilal Matbaası, 1324.
Mustafa Bey. Mufassal İlmihal. İstanbul: Bâbıâlî Caddesi'nde 25 Numaralı Matbaa, 1310.
Mustafa Bey. Mülahhas İlmihal. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1310.
Mustafa Bey. Telhîsu'l-Mülahhas İlmihal. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1310.
Mustafa. Telhisü'l-Mülahhas İlmihal, (Zükur-ı İbtidaiye Mekteblerinin İkinci Senesi). Dersaadet: [t.y.].
Mustafa. Telhisü'l-Mülahhas İlmihal, (Umum Mekâtib-i İbtidaiyenin Birinci Senesinde Tedris Olunmak Üzere). Dersaadet: 1324 [1908].
Mustafa Hami Paşa. Vezâifu'l-Etfâl. İstanbul: Ceride-i Havadis Matbaası, 1870.
Mustafa Hami Paşa. Musahhah Vezâif-i Etfâl. İstanbul: Kasbar Matbaası, 1320 [1903].
Mustafa Rahmi [Balaban]. Ahlâk. İstanbul: 1339–1342.
Mustafa Şevket. Burhan-ı Hakikat. İstanbul: 1299.
Mustafa Vehbi Efendi. Mahsul-i Ali fi Şerh-i Kelimât-ı Ali. Matbaa-i Amire, 1288.
Mustafa Zihni. Kuva-yı Ma'neviyye. İstanbul: 1310.
Mustafa Zihni. Mikyasü'l-ahlâk. İstanbul: 1315.
Müslümanlara Mahsus Kurtulmak Yolu. 1329.
Nazım. İslam Hanımları ve Alem-i İslamiyette Hayat-ı Aile. İstanbul: 1900.
Nazım [İçsel]. Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve İctimaiye Ders Kitabı. İstanbul: Matbaa-i Hayriyye ve Şürekâsı, 1327 [1911].
Nazım [İçsel]. Yeni Musahabât-I Ahlâkiye, Diniye, Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye: Devre-i Mutavassıta 2. Sınıf. İstanbul: Hilâl Matbaası, 1918
Nazif Süruri. Terbiye-i İslamiyye. Dersaadet: 1326.
Necib Asım. Ev Kızı. İstanbul: 1307.
Niyazi İsmail Efendi. Şerh-i Niyazi ale'l-Konevî. İstanbul: 1264.
Oflu Muhammed Emin b. Hasan b. Hüseyin. Nesâih-i İhvan ve Selamet-i İnsan Risalesi. İstanbul: 1305.
Oflu Muhammed Emin b. Hasan b. Hüseyin. Nasâyih-i İhvân. İstanbul: 1290. (Bu kitapta yazarın ismi sadece Muhammed Bey, olarak yazmaktadır.)
Osman Hayri Mürşid. Edebiyattan Terbiyetü'l-ezhân. İstanbul: 1289.
Osman Senayî. Nümûne-i Kitabet-i Osmaniye. Kostantiniye: Bâbıâlî Caddesi'nde 34 Numerolu Matbaa, 1312.
Osman Fahri. Musâhabât-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Tarihiye, Medeniye. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası, 1332/1916.
Ömer Ferit [Kam]. Dinî Felsefî Musahabeler. Sırat-ı Müstakım Matbaası 1329.
Ömer Ferit [Kam]. Mebâdi-i Felsefeden İlm-i Ahlâk. Ankara: 1339–1341.
Ömer Lütfi. en-Namusü'l-akvem li-saadeti'l-ümem. İstanbul: 1340.
Paul Doumer. Oğullarıma Terbiye-i Ahlakiye Siyasiye ve İçtimaiye. (çev. Cemal Fazıl) Dersaadet: 1325.
Payot, Jules. Mektebde Ahlâk. (çev Kâzım Nami Duru.) Selânik: Şems Matbaası, 1329 [1913].
Pir Hızrızâde Abdüssamed Fahri. Malûmât-ı Medeniye ve Ahlâkiye. İstanbul: Cihan Matbaası, 1331 [1915].

Rehnümâ-yı Ahlâk. İstanbul: Matbaa-ı Amire, 1315.
Rıfat b. Mehmet Emin. Fezâil-i Ahlâk. Dersaadet: 1311.
Rıfat. Ahlâk-ı Nazari. İstanbul: 1312.
Rifat. Malumât-ı Müfîde. İstanbul: Mekteb-i Harbiye Matbaası, 1321.
Sadreddin Şükri. Nuhbetü'l Fezâil. İstanbul: 1315.
Salahaddin. Mehâsin-i Ahlâk. İstanbul: 1324.
Salih Zeki. Muhtasar Hikmet-i Tabîiye. İstanbul: Karabet Matbaası, 1312.
Segur. Kişver-i Derûn. (çev. Sahak Abru) İstanbul: 1287.
Selanikli Hilmi. Mir'ât-ı Ahlâk. Dersaadet: 1317.
Selim Sabit. Rehnümâ-yı Muallimîn, Sıbyan Mekteplerine Mahsûs Usûl-i Tedrisiyye. İstanbul: Darü‟t-Tıbaati‟l-Âmire, t.y.
Seyyid Mehmed Nüzhed. Muğniü'l-Küttab. İstanbul: Mekteb-i Harbiye-i Hazret-i Şâhâne Matbaası, 1286 [1870].
Sırrî-i Giridî. Nakdü'l-Kelâm fî Akâidi'l-İslâm. [2. bs.], İstanbul: Mekteb-i Sanayi Matbaası, 1310.
Sufizade Seyyid Hulusi. Mecmau'l-adab. çev. Naim Erdoğan, İstanbul: Saadet Yayınevi
Süleyman Âşir. Tuhfetü'l-Etfâl. İstanbul: Süleyman Efendi Matbaası, 1306.
Süleyman Paşa. İlmihal. Hanya: Mekâtib-i İslâmiye Matbaası, 1302.
Süleyman Paşa. İlmihal-i Kebîr. 2. bs., İstanbul: Mihrân Matbaası, 1297.
Süleyman Paşazade Sami Bey. İlm-i Terbiye-i Etfâl. Dersaadet: 1328.
Şemseddin Sami. Bir Elde İğne Bir Elde Kitap. hzr.. İrfan Karakoç, İstanbul: 2008.
Şerh-i Akâid. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1317.
Taylan, Muslihiddin Adil. Malûmât-ı Ahlâkiye ve Medeniye. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1334/1918.
Tüccarzade İbrahim Hilmi. Avrupalılaşmak. Hzr. Osman Kafadar-Faruk Öztürk, Ankara: 1997.
Tüccarzâde İbrahim Hilmi [Çığıraçan]. Çocuklara Ahlâk Dersleri, İkinci sene Malûmât-ı Sıhhiye. İstanbul: Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı, 1330 [1914].
Tüccarzâde İbrahim Hilmi [Çığıraçan]. Müslüman Çocuk Yeni İlm-i Hal. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1329.
Tüccarzâde İbrahim Hilmi [Çığıraçan]. Çocuklara Ahlâk Dersleri. İstanbul: Sırat-i Mustakim Matbaası, 1328; 1912.
Tüccarzâde İbrahim Hilmi [Çığıraçan]. Çocuklara Ahlâk Dersleri. Birinci Sene Malûmât-ı Ahlâkiye. İstanbul: Şems Matbaası, 1332; 1916.
Urmiyeli Eyyub Sabri Paşa. Riyazu'l-Mukinin. İstanbul: 1298.
Yağlıkçızâde Ahmed Rifat. Bergüzâr-ı Ahlâk. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1315.
[Yağlıkçızâde] Ahmed Rifat. Bergüzâr. Hanya: Girit Vilâyet Matbaası, 1291 [1874].
[Yağlıkçızade] Ahmet Rıfat. Tasvîr-i Ahlâk. İstanbul: Mahmut Bey Matbaası, 1314 [1896].
Zübde-i İlm-i Ahlâk. tarihsiz, Mekteb-i Harbiye-i Şahane Matbaası.
Zükûr Rüşdiye Mekâtibine Mahsus Birinci İlmihal. y.y., 1318.

Sonuç

Araştırma problematiği çerçevesinde yapılan çalışma sonucunda 1826-1923 yılları arasında askere yönelik 49, sivillere yönelik 260 olmak üzere toplam 309 eserin neşredildiği tespit edilmiştir. Bu eserlerin hepsini

içerik olarak inceleyen araştırmalar yapıldığında daha teferruatlı bilgi edinilmesi mümkün olacaktır. Tarafımızca yapılan bu araştırma sonucunda eserler hakkında varılan genel bilgi ve yorumlar şu şekildedir:

- ✓ Pek çok eser ilmihal türünde basılmıştır.
- ✓ Bazı eserler hem askere hem de sivillere yönelik olarak hazırlanmıştır.
- ✓ Bazı yazarların iki ve daha fazla eser neşrettiği görülmektedir.
- ✓ Yayınların bir kısmı devlet matbaasında, kimi ise özel yayınevleri marifetiyle neşredilmiştir. Bazı eserlerin nerede neşredildiğine dair hiç bir bilgi bulunmamaktadır.
- ✓ 1900'lü yılların başında ahlak ile ilgili yayınlarda önemli bir artışın olduğu görülmektedir.
- ✓ Avrupa'da basılmış bazı eserlerin Osmanlı Türkçesine çevrildiği anlaşılmaktadır.
- ✓ Bazı eserler hariç yayınların çoğunluğunda görsel bulunmamaktadır.
- ✓ Bazı eserler sadece kız çocuklarına yönelik hazırlanmıştır.
- ✓ Bazı eserlerin hangi yaş veya sınıf düzeyindeki kişiye hitap ettiği belirtilmişken, çoğunluğunda bu tür bilgiye yer verilmemiştir.
- ✓ Yayınlar günümüz neşriyatçılığı açısından ele alındığında pek çoğu ciddî eleştiri alacak düzeydedir.
- ✓ Yayınlar dönemin siyasî ve toplumsal olaylarını yansıtmaktadır.

KAYNAKÇA

Ağırakça, Gülsüm Pehlivan. *Mekteplerde Ahlak Eğitim ve Öğretimi: (1839-1923).* İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.

Çoştu, Kamil. *1826'dan 1945'e Askerin Din Eğitimi ve Din Dersi Kitapları.* Ankara: Araştırma Yayınları, 2020.

Dilbaz, Mahmut. *Askeri Modernleşmenin Dini Müdafaası: Es'ad Efendi'nin Şerhli Es-Sa'yül-Mahmud Tercümesi-Metin Ve Tahlili.* İstanbul: Dergah Yayınları, 2014.

Kanunname-i Asâkir-i Mansure-i Muhammediye. İstanbul: Evahir-i Rebiülahir 1253/24 Temmuz 2 Ağustos 1837, No:1.

Kaya, Umut. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da Ahlak Eğitimi.* İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi [Dem], 2013.

TÜRKİYE'DEKİ KAZAKİSTANLI ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMINE ALGISI: SAKARYA ÜZERİNDE

Lazzat ALPAMYSSOVA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, lazzat.alpamyssova@gmail.com

Doç.Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, omervural@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Kazakistan Cumhuriyeti'nden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin Türk eğitim sistemine algısını belirlemektir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve nitel araştırma desenlerinden fenomolojik deseni benimsenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular öğrencilerin Türk eğitim sistem algısına ilişkin görüşlerine yönelik hazırlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Sakarya'da 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kazakistan'dan gelen lisans ve yüksek lisans düzeyinde yükseköğrenim gören toplam 10 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin Türkiye'ye gelirken daha nitelikli bir eğitim alma ve iyi bir meslek edinme yönünde algılama içinde olduklarını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin bir kısmının Türkiye'de alan diplomaların gelecekte daha yararlı, geçerli düşüncesinde olduğu saptanmıştır. Çalışmada öğrencilerin dil, eğitm sistemi ve konaklama gibi bazı problemleri olduğu bulunmuştur. Çalışmaların sonuçlarına göre, Kazakistanlı öğrencilerin çoğu Türkiye'ye geldikten sonra Türk eğitim sistemi hakkında algıları olumlu olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algı, Türk eğitim algısı, Kazakistanlı öğrenciler

PERCEPTION OF KAZAKHSTANI STUDENTS IN TURKEY IN TURKISH EDUCATION SYSTEM: İN SAKARYA CASE

Lazzat ALPAMYSSOVA

Sakarya University Education Faculty Department of Educational Sciences, lazzat.alpamyssova@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Omer Faruk VURAL

Sakarya University Education Faculty Department of Educational Sciences, omervural@sakarya.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this work of students from higher education in order to determine the perception of the Republic of Kazakhstan to Turkey from the Turkish education system. In the study, the qualitative research method was used for this purpose and the phenomenological design among qualitative research designs was adopted. The research data were collected using a semi-structured interview form consisting of 14 open-ended questions developed by the researchers. The questions in the interview form were prepared for the students' views on the Turkish education system perception. The sample of the study consisted of a total of 10 students who received undergraduate and graduate education from Kazakhstan in Sakarya in the 2019-2020 academic year. The research results more qualified students receive an education while in Turkey and have shown that they are in a good direction to obtain professional recognition. Also, in Turkey a part of the diploma students have been more helpful in the future, it is determined that the current thinking. In the study, it was found that students have some problems such as language, education system, and accommodation. According to the study results, the Kazakh majority of students came to Turkey after their perception of the Turkish education system was found to be positive.

Keywords: Perception, Turkish education perception, Kazakh students

GİRİŞ

İlk kez, "stereotip" kavramı Walter Lippmann tarafından 1922'de «Kamuoyu» (Public Opinion) kitabınında kullanıldı (Walter, 1922). Ona göre, stereotip "bir grup insana (etnik, cinsiyet, meslek grupları) atfedilen özelliklerin toplamı" olarak tanımlanmaktadır. Türkçeye, 'Basmakalıp yargı'', 'İmaj', 'Algı' ve ''Klişe yargı'' gibi kavramlarla da aktarılan stereotip, benzer gruplara, algı, bellek ve temsilleri etkileyen bir bakış çerçevesi sunmaktadır. Toplumların ve kültürlerin diğer toplumlara ve kültürlere ilişkin stereotipik görüşleri veya kararları önemli ve belirleyici faktörler olarak görünmektedir. Ülkeler hakkındaki sempatiler ve olumlu algılar, uluslararası pazarlarda rekabet açısından siyasi faktörlerden daha fazla ön plana çıkabilir ve aksine olumsuz algılar engel oluşturabilir.

Günümüzde Türkiye Cumhuriyeti tüm dünya sahnesinde ekonomik ve siyasi bir bölgesel güç ve lider olma yolunda büyük adımlar atmaktadır. Özellikle, toplumlar arasındaki rekabet gücünü artırmanın bir aracı olarak kültürel ve eğitim ürünlerinin rolünü önemsemektedir (Akgün,2011). Böylece, son yıllarda Üniversitelerin ve Türk hükümetinin uluslararasılaşma veya internasyonel çabaları neteciyle sonuçlanmıştır. Böylelikle Türkiye'ye Türki Cumhuriyetler bölgelerinden gelen uluslararası öğrenciler için daha da prestiijli bir yer haline gelmektedir.

1990'ların başında Sovyet döneminin kapanmasından bu yana Türkiye, Kazakistan'da insanlarla olan dostlıklarının artması ve ticarette ürünlerin italinde bir yükselme gözlenlendi. Böylelikle, iki ülke arasında dostluk köprüsü oluşturulmuştur. Birçok alanda ilişkilerin sıklaşması, Kazakistan kamuoyunda Türkiye'nin şu veya bu şekilde en çok tercih edilen ülkelerden biri haline gelmesine yol açmıştır. Turizm, ticaret, ekonomik ilişkiler ve genel olarak eğitim ikili ilişkilerin en çok geliştiği sektörlerdir. Buna ek olarak, her iki tarafı kültürel ve bilimsel çalışma alanındaki ilişkilerde birbirlerini nispeten yakından tanımaya teşvik edilmiştir. Bu ilişkilerin geliştirilmesi, iki ülkenin insanlarının günlük ilişkilerde birbirlerini tanımalarına olanak sağladı. Böylece önyargılarını bırakıp algılarını ortaya koymuştur.

Seneler önce Kazakistanlı gençler eğitim için birçoğu ABD, Almanya, İngiltere'deki prestijli yüksek öğretim kurumlarında diploma almaya çalışmışlardı fakat bugün Türkiye eğitim sistemi de seçime dahil edilmiştir. Kazakistan ve Türkiye yükseköğretim sistemini karşılaştırmak gerekirse, benzerlikleri hakkında konuşmak mümkündür. Her iki ülkede de, yükseköğretim üç seviyeye ayrılmıştır: lisans, lisansüstü ve doktora (Abazaoğlu I., Yatağan M., 2015). Türk üniversiteleri diplomaları Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde takdir edilmektedir. Türk üniversiteleri uluslarası öğrenciler arasında günden güne popüleritesi artmaktadır. Kazakistanlı öğrenciler, Türkiye'yi dini, tarihi, kültürel, ve etnik, kökenlerinin yakınlıklar bakımından çok önemli olduğu söyleyebiliriz. Yüksek eğitim kalitesi, yaşam, burs imkanları ve aile ya da arkadaşların önerileri gibi diğer bazı faktörlerin de Türkiye'yi tercih etmelerine neden olmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Kazakistanlı öğrencilerinin Türk eğitim sistem algısına yönelik yapılan araştırma amacı değerlenmiştir. Çalışma grubunu temsil eden bir örnekleme üzerine uygulanan yarı yapılandırmış görüşme sonucunda veriler elde edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda Türkiye'de eğitim-öğretim gören Kazakistanlı öğrencilerin, Türkiye'ye gelmeden önceki ve sonraki Türk eğitim sistem ile ilgili algılarını belirlenmesini amaçlamaktadır

YÖNTEM

Bu çalışmada, çalışmanın temel amacını betimsel bir yaklaşım olarak vurgulamak için nitel bir araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri, araştırma konusu hakkında en eksiksiz ve ayrıntılı bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Nitel ve nicel yöntemler arasındaki fark, istatistiksel tahminlere ve ölçümlere odaklanmamaları ancak deneysel verilerin anlaşılmasına ve yorumlanmasına dayanmalarıdır (Semenov, 1998). Çalışma nitel araştırma modellerinden fenomenolojik bir yaklaşım benimsemiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bildiğimiz ancak derin ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız vakalara odaklanmaktadır (Yıldırım, A. & Şimşek, H., 2005). Araştırmada çalışılan olgu, Kazakistan Cumhuriyeti'nden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin Türk egitim sistemine yönelik algı, yaşantı, deneyim ve izlenimleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sakarya'da Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi yükseköğretim programlarında öğrenim görmekte olan Kazakistanlı öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmada farklı bölümlerde okuyan rastgele seçilmiş 10 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2… Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler demografik bilgilerine ilişkin özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşmeye katılan öğrencilere ait demografik özellikler

Katılımcının Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Üniversite		Bölümü	Sınıf
Öğrenci 1	Erkek	21	Lisans	SAÜ	Özel	Eğitim	4
Öğrenci 2	Erkek	19	Lisans	SAÜ	Burslu	İşletme	1
Öğrenci 3	Erkek	19	Lisans	SUBÜ	Özel	İnşaat mühendisliği	1
Öğrenci 4	Kadın	18	Lisans	SUBÜ	Özel	Turizm İşletmeciliği	1
Öğrenci 5	Erkek	22	Lisans	SUBÜ	Özel	İnşaat mühendisliği	4
Öğrenci 6	Erkek	25	Lisans	SAÜ	Burslu	İlahiyat	3
Öğrenci 7	Kadın	20	Lisans	SUBÜ	Özel	Turizm İşletmeciliği	2

Öğrenci 8	Kadın	22	Yüksek Lisans	SAÜ	Burslu	Finans ekonomisi	1
Öğrenci 9	Kadın	23	Yüksek Lisans	SUBÜ	Burslu	Elektrik-elektronik mühendisliği	1
Öğrenci 10	Erkek	23	Yüksek Lisans	SAÜ	Burslu	Uluslararası iletişim	1

Tablo 1' de görüldüğü gibi görüşmelere katılan öğrencilerin 4'ü kız, 6'sı erkektir. Öğrencilerin 3'ü yüksek lisans, 7'si lisans eğitimine devam etmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21,2'dir. Katılımcıların eğitim statüleri incelendiğinde 5 öğrenci YTB tarafından düzenlenen bursa sahip olduğu, diğer katılımcılar ise kendi imkanlarıyla burssuz eğitim gören öğrencilerdir. Katılımcıların eğitim alan üniversitelerine baktığımızda iki üniversitenin eşit derecede öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygu ve algılarını belirlemede kullanılan veri toplama yöntemidir (Yıldırım, A. & Şimşek, H., 2013). Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme stratejisinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülerek uygulamaya geçirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında kolay anlaşılır, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama ilkeleri dikkate alınmıştır (Yıldırım, A. & Şimşek, H., 2013). Görüşme formu, katılımcıların eğitim düzeyi, eğitim dönemi, öğrenim görülen eğitim kurumu ve bölümü, yaş ve cinsiyet gibi kişisel bilgilerin yer aldığı ve araştırmanın ana sorularının ve sonda tipi soruların bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır. Formların hazırlanma sürecinde sorular anlam ve anlaşılır olması amacıyla alan uzmanı görüşleri alınmış ve son hali verilmiştir. Görüşmeler aynı özelliklere sahip, benzer sosyal ortam ve benzer yaşam süreçlerini paylaşan öğrencilerden toplanmıştır. Bütün katılımcılara daha önceden belirlenmiş ve görüşme formunda yer alan aynı sorular sorulmuştur. Müdahalesiz cevaplar alabilmek ve araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla katılımcılara yönelik yönlendirme yapılmamıştır. Fenomolojik yaklaşımında verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla, veriyi kavramsallaştırmak ve olguyu tanımlayacak temaların çıkartılması için verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, kodlamalarla bir metnin daha küçük kategoriler özetlendiği sistematik bir tekniktir, içerik analizi ile insanların veya grupların inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ortaya (Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., 2014). Araştırma sonuçları betimsel anlatımla sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sakarya'da Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi yükseköğretim programlarında öğrenim görmekte olan Kazakistanlı öğrencilerle görüşülmüştür.

Araştırmaya ilişkin veriler Şubat-Mart 2020 tarihlerinde araştırmaya katılan öğrencilerin okulda uygun gördükleri zamanda gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler 10-15 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

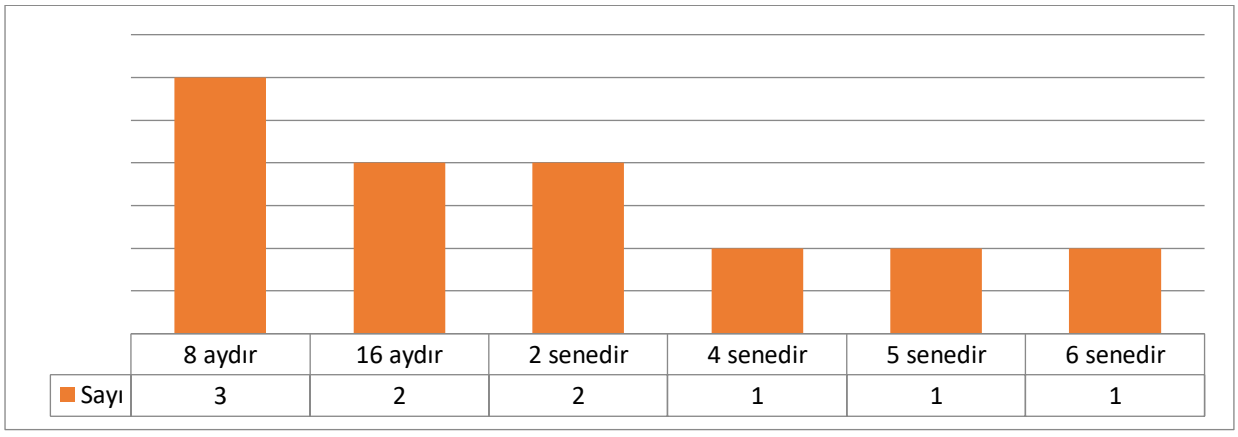
Sorular, uzman görüşü alındıktan sonra tekrar düzenlenmiş ve son hâli verilmiştir. Çalışma kapsamında tüm veriler araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinde yazılı hale getirilmiştir. Öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturulmuş ve bunlar bulgu bölümünde tablolaştırılmıştır. Bulguların yorumlanmasında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada öğrenciler "Ö" kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her katılımcıya bir sıra numarası verilmiştir. Görüşler kod isim verilerek sınıflandırılmış ve bu şekilde doğrudan alıntı gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sakarya'da Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi yükseköğretim programlarında öğrenim görmekte olan Kazakistanlı öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşmeye farklı bölümden 10 öğrenci katılmıştır. Bulgular mülakat soruları doğrultusunda ana temalarda toplanmıştır. Temalarda katılımcıların verdiği cevaba göre alt konu başlıklarına ayrılmıştır.

Öğrencilerin Türkiye'de kalma süresiyle ilişkin bulgular

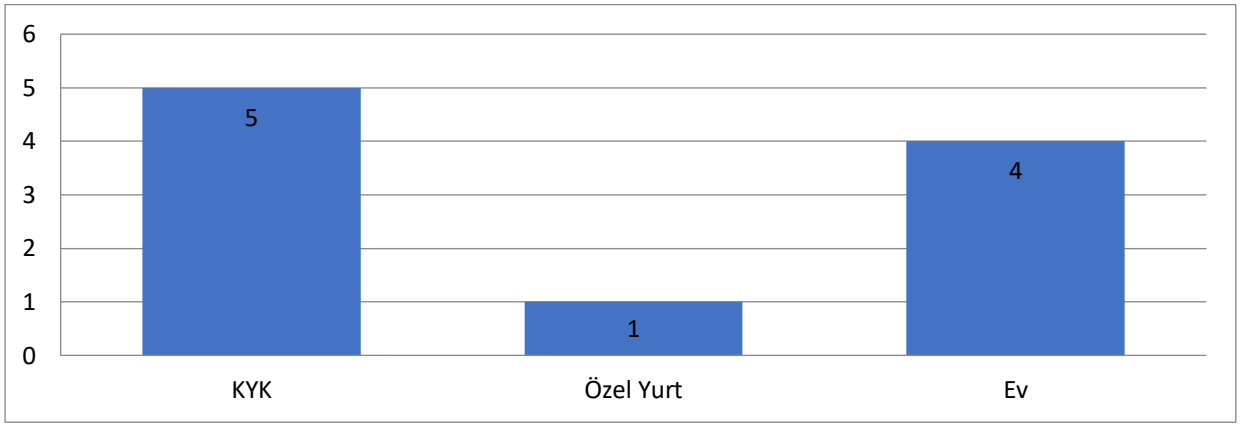
Şekil 1' de Kazakistanlı öğrencilerinin Türkiye'de kalma süresi ile ilgili bulguları gösterilmektedir. Türkiye'de öğrencilerin kalma süreleri incelendiğinde, beş öğrenciden neredeyse birinden bir yıldan fazla süredir Türkiye'de kaldığı açıkça gözlemlenebilir. Türkiye'de ortalama kalma süresi ise 38 aydır.



Şekil 1: Öğrencilerin Türkiye'de kalma süresi

Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Konaklama Yerleri ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin eğitim sürecinde konaklama yerleri ile ilgili bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir. Kazakistanlı öğrencilerin çoğu Türkiye'de kaldıkları süre boyunca özel bir dairede ya da yurtta kalmaktadır. Şekil 2'de gözlemlendiği gibi, öğrencilerin %10 özel yurtta, %40 evde ve %50 KYK yurtlarında yaşamaktadır. Öğrencilerin Türkiye'de kalacak yerler üzerine yapılan araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çoğu ilk senelerini yurtlarda kalmayı tercih ederken sonraki senelerde özel apartman dairelerinde konaklamayı tercih etmektedir.



Şekil 2: Öğrencilerin Türkiye'deki Konaklama Tipleri

Kazakistanlı Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türk Eğitim Algısına İlişkin Bulgular

Kazakistanlı öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türk eğitim algısına ilişkin düşünceleri Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının Türkiye'de Kazakistan'a göre daha kaliteli eğitim alma (n = 8) algısı içinde geldikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin tamamına yakınının, iyi bir meslek edinme (n = 4), büyük çoğunluğunun akademik ve kişisel özellikler bakımından nitelikli öğretim elemanları olacağı (n = 6) algılarıyla geldikleri görülmüştür. Ayrıca, bazı öğrenciler Türk eğitim diplomalarının Avrupa diplomalarına denk sayıldığını öne sürmüştür. Bu konudaki bazı öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir:

> *Ö2:Kazakistanlı olarak Türkiye'de okumak prestijli geliyor. En önemlisi eğitim sistemi Avrupa eğitim sistemine benzeyerek oluşturulmuştur. Diploması değerli geliyor. Gelecekte Türkiye'yi Avrupa kapısı olarak düşünüyorum.*
>
> *Ö8:Islami ülke olduğundan dolayı ve eğitim sistemi kıyaslandığında daha kaliteli diye biliyorum. Lisanstaki aldığım bilimi geliştirmek amacı ile yüksek lisansı aynı bölümde devam ediyorum.*

Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmının, reklam ya da akrabalarından Türk okullarının ucuz oldugunu duymuş ve öyle algı ile geldikleri görülmüştür. Böylece Ö3, 'Eğitimi ucuz, ama kaliteli' olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden bir diğeri ise, Türkiye'de çok uluslararası öğrenciler olduğunu bahsederek (Ö9) 'Öğrencilik hayatım daha canlı ve sosyal olacağını düşünmüştüm." diye söylemiştir.

Tablo 2. Kazakistanl öğrencilerin öncedeki Türkiye eğitim sistemine algıları

Tema (Kategoriler)	**Kodlar**	**n**	**%**
Türkiye'ye gelmeden önce Türk eğitim algısı	Daha kaliteli	8	80
	Akademik ve kişisel bakımından nitelikli öğretim elemanları	6	60
	İyi bir meslek edinme	4	40
	Avrupa eğitim sistemi/diploma	4	40
	Ucuz eğitim	3	30
	Daha canlı sosyal hayat	2	20

Kazakistanlı Öğrencilerin Üniversitede Karşılaştıkları Sorunlarının Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kazakistanlı öğrencilerin üniversitede karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Cevapları göz önüne alındığında, öğrencilerin karşılaşılan sorunların içeriği ve bu sorunların nedenleri hakkındaki görüşleri farklı oldugunu fark etmekteyiz. Bu Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğunun en çok karşılaştıkları sorunlar olarak dil sorunu (n = 8), eğitim sistemi (n = 7) ve konaklama (n = 5) ilgili sorunlar öne çıkmaktadır. Bazı katılımcıların dil sıkıntısında (n = 8) ortaya çıkan sorunların nedenleri hakkında ifade ettikleri görüşler farklı boyutlara sahiptir. Bu konudaki bazı öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> *Ö8: Evet, ilk senem olduğu için Türkçe'de finansal ve ekonomik terimleri içeren konuları anlamakta biraz zorlanıyorum. Mesela, ders işlenirken hocalar bazı konuları hızlı geçilmesini istiyor fakat bizim için ekonometri ve iktisatla ilgili yeni bir konuyu işlemek ayrıca o konuyu hemen yabancı bir dilde anlamak zor olabiliyor.*
>
> *Ö4: Dersteyken bazı öğretmenlerin anlatma tarzına göre anlamayabilirim. Yani, bazıları yavaş bazıları çok hızlı konuşuyorlar. Fakat anlamadığım noktalarda soruyorum. Ödev yaparken bazen sözlük kullanıyorum.*
>
> *Ö2: İlk haftalarda dersleri anlamakta zayıftım. Zaman geçince alıştım. Şimdi hocaları daha iyi anlıyorum. Bazen akademik kelimeleri anlamayabiliyorum ama benim için büyük sıkıntı değil.*

Öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri olan Eğitim Sistemi (n=7) ile ilgili sorunların sebeplerini şöyle belirtilmiştir:

> *Ö5:Eğitim sistemi aynı ama uygulamalar farklı. Mesela, Kazakistanda laboratuvar ve pratik vb. evrak üzerinde ama Türkiye'de her şey uygulamalı olarak uygulanıyor.*
>
> *Ö6:Türkiye'nin eğitim sisteminde bazı sıkıntılar yaşadığımızı görüyoruz. Bunlar dil sıkıntısı ve sınav sisteminde çoğu zaman öğrenciler ezberleyerek geçmesidir. Ama Kazakistan eğitim sisteminde her şey ezberleyerek geçirmiyor. Ders sınavları sözlü olarak yapılıyor.*
>
> *Ö10: Sınav zamanı yerler belli hiç değişmez. Bu kurallar Türkiye daha Batı'ya yakın olduğu için eğitim sistemi ileride. Ders konusunda, derslerin açılmasında, ekle sil konusunda daha iyi ama ilk zamanlar sistemi anlamak zor olmuştu.*

Tablo 3: Öğrencilerin Türkiye'deki öğrenimleri süresince karşılaştıkları sorunlarının sebepleri

Sorunlar (Kategoriler)	Sebepler	n	%
Türk dili	Okullardaki hızlı konuşması ve derslerde kullanılan akademi Türk Dilinin sokak türkçesinden farklı olması	8	**80**
Eğitim sistemi	Türkiye eğitim sistemi ile Kazakistan eğitim sistemi farklı olması ve ona hemen alışmak. Örneğin, SABİS, ders seçme süreci, bir sınıfta çok öğrencilerin olması.	**7**	**70**
Konaklama	Yurt odalarında çok kişi yaşamaktadır. İnternet yavaş çalışmaktadır. Ev bulma sıkıntıları.	**5**	**50**
Ders sürecinde	Sosyal ortam uluslararası öğrencilere yönelik az gelişmiştir. Fiziki anlamda bir sınıfta çok sayıda öğrencinin derse katılması gürültü yaratmaktadır. Kaynakçalara ulaşılabilme sıkıntısı mevcut.	**4**	**40**
Sınıf\okul arkadaşları	Dil ve kültür farkılılığından dolayı Türk sınıf arkadaşlarının az olması.	**3**	**30**

Kazakistanlı Öğrencilerin Türkiye'ye Geldikten Sonra Türk Eğitim Algısına Ilişkin Bulgular

Kazakistanlı öğrencilerin % 70'inin Türkiye'ye geldikten sonraki Türk eğitim algısı olumludur. Öğrencilerin çoğu Türk eğitim düzeyinden memnun kalmaktadırlar. Türkiye'de uzun zamandır yaşayanları incelendiğimizde, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin Türkiye'de okumayı ve yaşamayı tavsiye ettikleri görülmektedir. Ayrıca, Türkiye okullarını tavsiye etmeyeceklerini belirten öğrenci sayısı çok düşük.

SONUÇ

Son zamanlarıda dünya siyasetinde, özellikle Orta Asya'da büyük bir aktör olmak isteyen Türkiye, Türk toplumlarında kendilerini kültürel ve eğitim çerçevesinde etkileme çabasında olduğunu gözlemekteyiz. Onlardan biri Orta Asya'da yer alan Kazakistan Cumhuruyetidir. Kazakistan Cünhürüyeti dil, din, köken ve tarih açısından Türkiye'ye yakın olan genç memleketlerden biridir. Bağımsızlık ilan edildikten sonra birçok alanda ilişkilerin iyileşmesi, Kazakistan'da Türkiye'nin en çok bahsedilen ülkelerden biri haline gelmesine imkan sağladı. Ayrıca, Türk kökenli bazı eğitim kurumlarının açılmasıyla birlikte, Kazakistan'da Türk Eğitim Sisteminin, Türkiye ve Türkler hakkında daha geniş tanınma olasılığı ortaya çıkmıştır. Yüksek eğitim kalitesi nedeniyle bu okullara halk tarafından ilgi gösterildiği gözlenmektedir. Bu okullar genellikle Türkiye ve Türkler konusunda halkın olumlu düşünmelerine ve öğrencilerin Türkiye üniversitelerinde okuma isteklerine yol açmaktadır. Başka bir deyişle, Kazakistanlı öğrencilerin Türk eğitim sistemi algısı genel olarak nitelikli eğitim olarak algılanmaktadır fakat bu algılar Türkiye'ye geldikten sonra değişme olabileceği sorgulanmaktadır. Bu sebeple Kazakistanlı öğrencilerin Türk eğitim sistem hakkında var olan algıları ölçmek kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Kazakistanlı öğrencilerin Türk eğitim sistemi algısına yönelik incelenmesi üzerine yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1- Yapılan araştırmadan çıkan sonuçlara göre Kazakistanlı öğrenciler Türkiye'ye hem burslu hem de kendi imkanlarıyla eğitim görmeye geldikleri gözlenmiştir.

2- Öğrencilerin çoğu lisans eğitimi için Türk Üniversitelerini tercih etmektedirler.

3- Kazakistanlı öğrencilerin Türkiye'de ortalama kalma süresi 38 aydır.

4- Öğrencilerin Türkiye'de kalacak yer konusunda öğrencilerin çoğu ilk senelerini yurtlarda kalmayı tercih ederken sonraki senelerde özel apartman dairelerinde konaklamayı tercih etmektedir.

5- Kazakistanlı öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türk eğitim sistemisine karşı kaliteli eğitim alma ve iyi bir meslek edinme vs. algılamalarıyla geldikleri bulunmuştur.

6- Kazakistanlı öğrencilerin büyük çoğunluğunun en çok karşılaştıkları sorunlar olarak dil sorunu, eğitim sistem ve konaklama ilgili sorunlar öne çıkmaktadır.

7- Kazakistanlı öğrencilerin çoğunlukla Türkiye'ye geldikten sonraki Türk eğitim algısı olumludur.

KAYNAKÇA

Akgün M., Gündoğar S.S. TESEV Dış politika programı / Ortadoğu'da Türkiye algısı 2011. P. 23.

Abazaoğlu I., Yatağan M. (2015), Science Achievement in Finland, Slovenia, Kazakhstan and Turkey with Respect to TIMSS 2011 Results., Donnish Journal of Educational Research and Reviews Vol 2(5) pp. 061-065 June, 2015.

Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi. Retrieved from http://www.pegem.net/ dosyalar/dokuman/28022012172735bilimsel%20aras.%20 y.11.bask%C4%B1.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Lippmann, Walter (1922). Public Opinion. New York: Harcourt, Brace and Company. Retrieved 3 May 2016 – via Internet Archive.

Semenova V. V. Nitel yöntemler: Hümanist sosyolojiye giriş: çalışmalar. Üniversite öğrencileri için el kitabı / Sosyoloji Enstitüsü. - Moskva.: Dobrosvet, 1998. — 289 s. - ISBN 5-7913-0021-2.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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

HEALTHCARE SMART MEDİCAL DEVİCE TRACKER SYSTEM (SMART MED-TRACKER) IN HOSPİTAL

Ku Lee Chin
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah,Malaysia, e-mail adresi

Marlina Ramli
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, marlina_ramli@psa.edu.my

Ahmad Faiz Md Isa
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, e-mail adresi

ABSTRACT

Healthcare Smart Medical Device Tracker System (Smart Med-Tracker) in Hospital is designed to provide user with single mechanism to express a preference for hospital devices by using an application of Internet of Things (IoT) Massachusetts Institute of Technology (MIT) software. The loss of hospital assets costs the healthcare sector millions of each year. Particularly in acute hospitals, typically large multi-floored sites with over 10,000 assets, it's a struggle to keep track of equipment with staff clocking up hours and miles just to find for used devices, unused devices or out of service equipment. The Smart Med-Tracker is to develop a medical devices tracker using Bluetooth Low Energy (BLE) sensor to monitor through apps Inventor software. Each medical device has a tagging code which can transmitted by using Bluetooth Low Energy tags. Bluetooth Low Energy reader install at specific fixed point to receive signals from an active Bluetooth Low Energy tag and instantly update the software on MIT application. The expected output is shown by error value for tags where the distance point reader increase from internet server, the average value error will increase because of the reader received a weak signal.

Keywords – tracker, hospital, Bluetooth Low Energy, misplaced, Internet of Things

INTRODUCTION

The healthcare industry in this century must be efficiently managing their supply chain in facilitating patient and resources. Just like any other business, government hospitals need constantly evaluate their IT infrastructure to stay competitive with technology advances. Supply chains in the healthcare must be able to deliver cost effective service and enable efficient control of the organization. Nevertheless, for successful implementation of any supply chain strategy, real time data and item visibility is imperative – which is where BLE (Bluetooth Low Energy) comes in. Some hospitals implemented BLE technology in order to track its assets involving three principle areas: people, medicines/drugs and equipment's for the reason IT and its applications allows health care providers to collect, store, retrieve, and transfer information electronically (Ahmad et al., 2015).

BLE is a great tool for healthcare management. With its capability to detect tagged humans and objects independently, from certain distance of meters away, this bluetooth signal technology can help in equipment localization and protection, prevention and containment of hospital acquired infections, infant protection and improvement of the patient services and safety. The acceptance of information system and information

technology and specifically BLE enable hospital to re-engineer their business process in order to save expenses, track hospital assets and improve good level of services to the patients. As stated (Jain et al., 2016) one of the challenges faced by hospital is incentives to BLE technology is a major encounters for hospital in adopting BLE. There are no specific incentives to this kind of expenses. The cost became an issue to hospitals in the developing countries especially in the government hospitals. This is due to the high cost of purchasing BLE technology, lack of expert and it is a struggle to the hospital management in procuring the hardware and software when there is no proper budget allocated for the system.

Asset Tracking Technologies in Hospitals

The needs for assest tracking in hospital can be shown in a few articles and summarize as below. Medical equipment is equipped with Bluetooth Low Energy (BLE) sensors, known as "beacons," that digitally keep track of locations and various state parameters. Once they become "smart" by being integrated within the system, all kinds of medical equipment and devices such as ultrasound scanners, patient monitors, wheelchairs, beds, autonomously transmit their sensor data, via a Wi-Fi infrastructure, to a highly secure cloud environment (Li et al., 2016). Medical staff spend between 25 and 33 percent of their time looking for medical equipment. Valuable time, which is subsequently lacking in patient care and also complicates the maintenance of the equipment. Medical Asset Tracking for Hospitals addresses this problem, thereby facilitating efficient use of time and resources and helping hospitals operate more effectively. In addition to location tracking, the system, which can easily be retrofitted to existing equipment suites, offers movement-analysis functionality.

The healthcare sector has adopted the barcode, radio-frequency identification (RFID), Wi-Fi, and Bluetooth sensing technology in the development of tracking systems recently. Barcode technology, in particular, has been widely adopted by nurses to reduce medication ad- ministration errors and the related costs and to improve patient safety (Kriz et al., 2016). Furthermore, previous studies have shown that these systems are effective in reducing costs, improving the quality of medical services, enhancing work processes, and boosting patient satisfaction, by tracking medical professionals and patients.

Asset tracking and maintaining records of consumables in hospital industry has been monotonous labour work for decades. Technological evolution has alleviated manual work which further restrained erratum approach in data management. The high-value assets in hospitals are misplaced, lost, or purloined which affects hospital revenue and patients security. The Radio Frequency Identification system based on wireless communication yields a solution to inappropriate data management (Koodtalang & Sangsuwan, 2017). The system is comprised of software integrated with hardware for management and tracking of assets by addressing the solution to the internal pilfering of assets and problems encountered during the tedious vendor invoice payment process. The reader is placed at the checkpoints and in the drug store in the hospital environment. The arrival and outgoing timing of assets are recorded for security purpose. In the case that if any assets get misplaced or purloined the timing and location of the asset will be traced. Furthermore, a brief elucidation of the system is being provided along with benefits of prolonged usage in the health care industry. There are high-value mobile assets in hospitals

like IV pumps, blood pressure monitors, blood stints, surgical equipment, beds, wheelchairs, disheveled, lost, or purloined.

Methodology

There are two main parts that involved in this project which is hardware and software. For the hardware, Smart Med-Tracker used components such as Node MCU ESP32 with Bluetooth signal that act as a reader and Bluetooth Low Energy (BLE) will act as a tag. While for the software, Smart Med-Tracker implements MIT apps Inventor software to program and display location of medical equipment's. A tag attaches to a medical equipment which is BLE transmits signal. Node MCU ESP32 with Bluetooth signal install at specific fixed point that act as a access point to receive signals from BLE which act as a tag then the data of each tag medical equipment's will be keep in a database and instantly update the software through application. The software that implemented in this project is MIT apps Inventor software. The MIT apps Inventor software used is to programs the application. Wi-Fi server use to collect data from tag and Blynk to display location of medical equipment's. The software is used to program an output such as track location, display status, time, dates and process data of the ESPs component in an application. Figure 1 shows the flowchart of Smart Med-Tracker design.

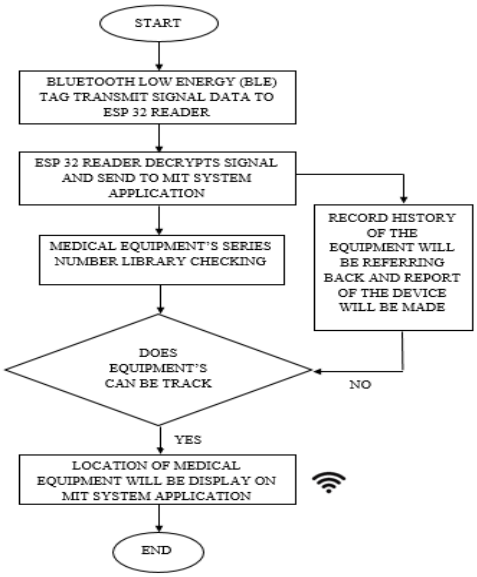


Figure 2 shows a complete design layout of Smart Med-Tracker created by Sketching Tools software to displayed tracked medical devices. The readers will implement in each room and the tags will attach to medical devices. This tag of this project should be attached on five selected critical medical device that always losses such as Infusion pump, Patient monitor, Non-invasive Blood Pressure (NIBP), Syringe pump and Nebulizer. This system mainly uses in the general room and is not recommended to be installed in rooms with high frequency equipment such as X-ray room, Magnetic Resonance Imaging (MRI) room, and Computed (CT) scan room.



Figure 2: Design Layout

Result and Analysis

Table 1 and Figure 3 shows the location of Point A, B, C, D and E from the Internet server to check the accuracy of signal BLE tag received from reader ESP32 if the reader has a difference distance from server. All readers attach to different room with different distance from server. The distance point A from point Internet server is 2 meters, the distance point B from point Internet server is 4 meters, the distance point C from point Internet server is 6 meters, the distance point D from point Internet server is 8 meters, and the distance point E from point Internet server is 10 meters. All the collected data will be tabulated in form of table and graph as shown below.

Table 1 : Location of Reader and Internet Server

Reader	Point	Distance reader from point Internet Server (m)
1	A	2
2	B	4
3	C	6
4	D	8
5	E	10

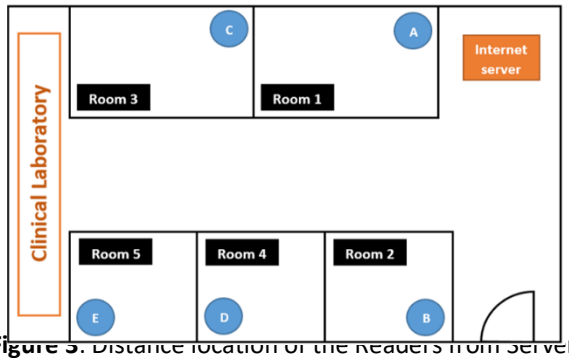


Figure 3: Distance location of the Readers from Server.

Table 1 shows the data collection were made from all points (Reader) which is the range of length in meter is 2, 4, 6, 8 and 10 meter point Reader from Internet server and all the tags were measured several times in different distance to get the average reading of the sensor in meter. As shown in the Table 2, every tag has its own average reading which have ±2m to actual measured that cause by environmental effect. As the result recoded, it shown the minimum error value is 0.12 meter by tag 2 from Reader 1 and the maximum gap value is 1.27 meter by tag 5 from Reader 5. It shown the error value will increase when the distance Reader from Internet server is increased.

Table 1 : Gap Value of Tags

Point Reader	Gap Value					Average Gap Value (m)
1 (A)	0.17	0.12	0.37	0.27	0.15	0.216
2 (B)	0.20	0.55	0.24	0.17	0.15	0.262
3 (C)	0.55	0.14	0.88	0.27	0.43	0.454
4 (D)	0.73	0.14	1.24	0.47	0.27	0.570
5 (E)	0.29	0.86	0.25	0.73	1.27	0.680

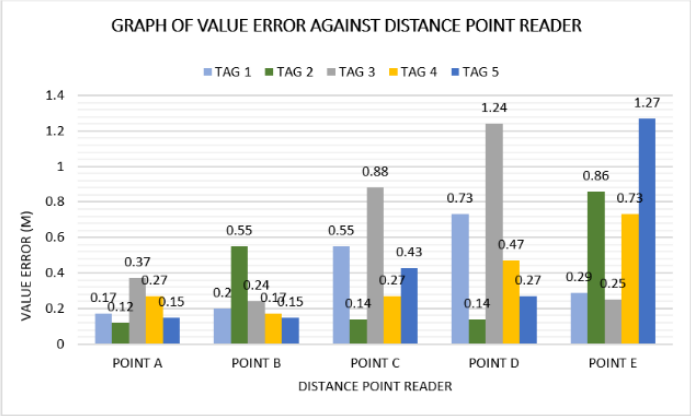


Figure 4: Graphical Gap Value for Tags

Figure 4 shows a graph bar made from the data that has been recorded from tag 1 until tag 5 from different distance to Point A, Point B, Point C, Point D and Point E. This bar graph shows the maximum and minimum gap value off each sensor in at reader point of A, B, C, D and E. As recorded, reader at point E rocketed to 0.68 meters. This is because the reader was placed the longer distance from Internet server that the distance is 10 meters. Other than that, all tag distance has tolerance about ±2 meter depending on the distance of the reader from Internet server. That why all sensors in this system has about ±1 or ±2 meter. As overall, the sensor can used in track medical devices in hospital because of its accuracy and NLOS (Non-Line of Sight) that made the device easier to track device even there is many resistances in front or around the environment. As the data recorded, when the distance point reader increase from internet server, the average gap value will increase because of the reader received a weak signal.

Conclusion

Medical tracker has a lot of potential in helping in many factors of our personal and working environment. Bluetooth Low Energy and Wi-fi based tracker will open up a gateway to many more applications. It is because every building in this modern era already been set up with Wi-Fi based server. Wi-Fi can help provide safety to people and asset management. Along with this it will also help increasing the efficiency of a system. The objectives of this project are to develop a medical devices tracker using microcontroller Node MCU ESP32 with Bluetooth Low Energy (BLE) module. Moreover, this product is to monitor tracked medical devices within desired range through MIT apps Inventor software and Blynk software.

References

Ahmad, S., Lu, R., & Ziaullah, M. (2015). Bluetooth an Optimal Solution for Personal Asset Tracking: A Comparison of Bluetooth, RFID and Miscellaneous Anti-lost Traking Technologies. *International Journal of U- and e-Service, Science and Technology*, *8*(3), 179–188. https://doi.org/10.14257/ijunesst.2015.8.3.17

Jain, P., Khanwalkar, S. S., Malhotra, R., Dheenrajappa, A., Gupta, G., & Kobsa, A. (2016). UBeacon: Configuration based Beacon tracking. *2016 IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communication Workshops, PerCom Workshops 2016*. https://doi.org/10.1109/PERCOMW.2016.7457066

Koodtalang, W., & Sangsuwan, T. (2017). Improving motorcycle anti-theft system with the use of Bluetooth Low Energy 4.0. *2016 International Symposium on Intelligent Signal Processing and Communication Systems, ISPACS 2016*, 4–8. https://doi.org/10.1109/ISPACS.2016.7824705

Kriz, P., Maly, F., & Kozel, T. (2016). Improving Indoor Localization Using Bluetooth Low Energy Beacons. *Mobile Information Systems*, *2016*. https://doi.org/10.1155/2016/2083094

Li, Z., Yang, Y., & Pahlavan, K. (2016). Using iBeacon for newborns localization in hospitals. *International Symposium on Medical Information and Communication Technology, ISMICT*, *2016-June*. https://doi.org/10.1109/ISMICT.2016.7498906

SORUMLULUK DEĞERİNİN ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA AKTARIMINA DAİR BİR İNCELEME

Bir öğe seçin. ***Meliha ARSLAN***
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi YL öğrencisi, melihagungor93@gmail.com

Bir öğe seçin. ***Mete ARSLAN***
Milli Eğitim Bakanlığı, arslanmete55@gmail.com

ÖZET

Okullar çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında bir takım toplumsal değerleri de kazandırmayı amaçlamaktadır. Günümüzde yaşanan toplumsal sorunlar bu değerlerin önemini ortaya koymakla birlikte, yaşadığı toplumun yapısını bilen haklarını tanıyan bunları yeri geldiğinde kullanabilen etkin birer vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi de toplumsal değerlerin kazandırılmasında en etkin derslerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda en güncel hali ile Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde ders kapsamında kazandırılması hedeflenen 18 değer bulunduğu görülmektedir. Değerlerin veriliş planlaması her bir sınıf düzeyinde öğrenme alanları içerisinde yer almakla birlikte öğrenme alanlarının bütünü incelendiğinde ortaokul 5, 6 ve 7 sınıf düzeylerinin tümünde kazandırılması hedeflenen ortak değerler karşımıza çıkmaktadır. Bilimsellik, sorumluluk, kültürel mirasa duyarlılık ve dayanışma değerleri olarak sıralayabileceğimiz bu değerler arasında 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinin öğrenme alanlarında en fazla yer bulan değerlerden olan sorumluluk değeri ve günümüzde derslerin hedeflerine ulaşmasında en etkili ders materyallerinin başında gelen ders kitapları çalışmamızın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersi 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen sorumluluk değerinin ders kitapları bağlamında incelenmesidir. Çalışma nitel bir yaklaşım benimsenerek nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni etrafında şekillenmiştir. Araştırmanın evrenini sosyal bilgiler ders kitapları oluştururken, çalışmada örneklem olarak 2018- 2019, 2019- 2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları seçilmiştir. Çalışmada verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmış, örneklem olarak seçilmiş olan son 3 eğitim- öğretim yılına ait sosyal bilgiler ders kitapları doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sorumluluk değerine birey ve toplum ile üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanlarında; 6 sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yalnızca üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanında; 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise yine yalnızca birey ve toplum öğrenme alanında yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, değerler eğitimi, sorumluluk değeri, ders kitapları

AN INVESTIGATION ON THE TRANSFER OF RESPONSIBILITY VALUE IN SOCIAL SCHOOL COURSE BOOKS

Bir öğe seçin. ***Meliha ARSLAN***
University of Eskişehir Osmangazi- Graduate Student, melihagungor93@gmail.com

Bir öğe seçin. ***Mete ARSLAN***
Ministry of Education, arslanmete55@gmail.com

ABSTRACT

Schools aim to bring in some social values as well as providing the knowledge and skills required by the age. Although the social problems experienced today reveal the importance of these values, the social studies course, which aims to raise effective citizens who know the structure of the society they live in, can use them when appropriate, is one of the most effective lessons in gaining social values. In this sense, when the 2018 social studies course curriculum is examined, it is seen that there are 18 values that are aimed to be gained within the scope of the course. Although the planning of giving values is among the learning areas at each grade level, when the whole learning areas are examined, common values that are aimed to be gained in all 5, 6 and 7 grades of secondary school appear. Among these values, which we can list as scientificity, responsibility, sensitivity to cultural heritage and solidarity, the value of responsibility, which is one of the most important values in the learning areas of the 5th, 6th and 7th grades, and the textbooks, which are the most effective course materials in achieving the goals of the lessons today, constitute the subject of our study. The aim of this study is to examine the value of responsibility aimed at gaining students at 5th, 6th and 7th grades of social studies in the context of textbooks. The study was shaped around the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs, by adopting a qualitative approach. While social studies courses constitute the universe of the research, social studies textbooks using 2018- 2019, 2019- 2020 and 2020-2021 education were selected as the source sample.. In the study, document analysis method was used for data collection, and social studies textbooks belonging to the last 3 academic years selected as a sample were analyzed using document analysis method. Obtained under research The relevant results were obtained by subjecting the data to content analysis. As a result of the research, in the 5th grade social studies textbook, the value of responsibility in the learning areas of individual and society and production, distribution, consumption; In the 6th grade social studies textbook, only in the field of production, distribution and consumption learning; It was seen that the 7th grade social studies textbook included only the individual and society learning area.

Keywords: Social studies, values education, responsibility value, textbooks

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde toplumun ve dolayısı ile sosyal yapının şekillenmesinde eğitim son derece önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü bir toplumun gelişerek ilerlemesi ancak o ülkede yaşayan insanların eğitilmesi, ülkenin sosyo-kültürel yapısına uygun değer ve hedeferine uygun becerilerin kazandırılması ile olanaklı hale gelmektedir (Elmas, 2006'dan akt. Meydan, 2013:162). Bu anlamda eğitim faaliyetleri içinde değerlerin rolü günümüzde halen tartışılmaya açık bir alan olsa da eğitimin amaçlarından olan toplumun değer yargılarının bir sonraki nesle aktarma amacının ilk sıralarda yer aldığı, eğitimin sistemli olarak ortaya çıkışından itibarende değerlere doğrudan ya da dolaylı olarak, hazırlanan eğitim programlarında yer verildiği görülmektedir (Akbaba ve Altun, 2003'den akt. Keskin, 2016:312).

Literatürde kesin ve tek bir tanımı olmayan değer kavramı birok kez tanımlanmıştır. Bu tanımlar arasında yer alan Halstead ve Taylor (2000)'ın tanımında değer; '' davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandğı standartlar'' (Doğanay, 2015:228) olarak ifade edilmektedir.

Geçmişte kullanılmış olan eğitim programlarında ahlak eğitimi ya da karakter eğitimi olarak karşımıza çıkan değer kazandırma işlemi ise günümüzde yaygın olarak değerler eğitimi olarak adlandırılmkatadır. Litaretür incelendiğinde kapsamı olduça geniş olan, değerler eğitimi kavramı Slater, tarafından şu şekilde tanımlamıştır;

> ''Değerler eğitimi manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçı- karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yaabilmek için yeni bir şemsiye terimidir'' (Slater, 2002'den akt. Keskin, 2016:317).

Avusturalya Hükümeti Eğitim, Bilim ve Öğretim Bakanlığı (Australian Goverment Departmnet of Education, Science and and Traning) tarafından 2003 yılında yayımlanan raporda ise değerler eğitimi;

> ''Doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkında ki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların breysel ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belirli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gereken beceri ve eğilimleri empoze etmek'' (VES, 2003'den akt. Keskin, 2016:317) olarak tanımlanmıştır.

Bu tanımlamaların kapsamlarından yola çıkarak en basit şekilde değeler eğitimi; değerleri öğretmek amacında hareket eden bir girişim olarak tanımlamak mümkündür (Keskin, 2016:317).

Eğitim faaliyetleri içerisinde değerler eğitiminde birçok ders ile ortak çalışılmaktadır. Ancak hiç kuşkusuz; yapısı itibari ile kaynağını sosyal bilimlerden alan, toplum ve sosyal yapı ile iç içe olan sosyal bilgiler dersi değerler eğitiminde önde gelen derslerden biridir. Bireylerin kendileri ve çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Doğanay, 2015:252).

Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council of the Social Studies (NCSS)) sosyal bilgileri; ‘’vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanı’’ (Turan ve Ulusoy, 2018:6) olarak tanımlamaktadır.

Ülkemiz de ise 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca ilk ve ortaokul müfredatları kapsamlı şekilde yenilenmiş ve bu yenilik beraber sosyal bilgiler şu şekilde tanımlanmıştır;

> ‘’Bireylerin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir’’ (MEB, 2005:51).

Literatürde yaygın olarak kabul gören bu tanımlar ile sosyal bilgiler dersinin yapısı ele alındığında sosyal bilgiler dersinin kapsamı ve işleyişinin değerler eğitimi açısından uygunluğu açıkça görülmektedir. 2018 yılında uygulamaya konan Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde öğrencilere aktarılması hedeflenen 18 değer bulunduğu ve bu değerlerin belirli bir düzen içesinde öğrenme programına dahil edilerek, oratokul sınıf düzeylerinin tümünde öğrenme alanları içerisinde öğrencilere verilmesi hedeflenen ilgili değerlerin belirtildiği görülmektedir (MEB, 2018). Bu anlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde yer alan 18 değer incelendiğinde, 5, 6 ve 7. Sınıf düzeylerinde ayrı ayrı yer alan değerlerle birlikte 3 sınıf düzeyinde de öğrencilere aktarılması plananan ortak değerler olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu ortak değerler arasında yer alan değerlerden birisi de sorumluluk değeridir. Sorumluluk değeri kişinin kendini gerçekleştirmesinde olduğu kadar toplumsal rollerini gerçekleştirmesinde ön plana çıkan değerlerden birisidir. Bu sebeple tek bir sınıf düzeyinde öğrencilere aktarımı oldukça zor olacağından ortaokul sınıf düzeylerinin tümünde zamana yayarak kalıcılığı sağlayıp öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı açıkça görülmektedir.

Değerlerin kazandırılma sürecinde karşımıza hiç kuşkusuz günümüzde halen en önemli ders metaryallerinden olan ders kitapları çıkmaktadır. Çünkü eğitim programlarının temel özellikleri ele alındığında eğitimin temel hedeflerini elde etmesi için ihtiyacı olan, içeriğin seçimi ve düzeni doğrudan ders kitapları ile ilgilidir (Tay,2005’ten akt. Ulusoy, 2015:194). Ders kitapları, programa uygun olarak hazırlanmış olması, takip ve ödevlendirmedeki kolaylığı, merkezi bilgi toplanmasını sağlaması sebebiyle günümüzde eğitim sistemi içerisinde en önemli ders materyali olma özelliği taşımaktadır (Yanpar, 2005’ten akt. Ulusoy, 2015:194). Ayrıca ders kitapları etkili grafik tasarımına sahip olduklarında, öğrencinin güdülenmesini sağlayarak öğrenci başarısına da doğrudan etki etmektedir (Alpan 2004’ten akt. Ulusoy 2015:195).

Ders kitabı eğitimin; hedeflerinin belirlenmesi, öğretim malzemesinin seçimi, öğretim malzemesinin hazırlanması, öğrenme hedefini kontrol, öğretim aşamalarını belirleme, çalışma biçimlerini belirleme, araç-gereç belirleme ve öğretimin düzenlenmesi gibi aşamalarında katkı sağlamaktadır. Bu anlamda her devletin kendi eğitim politikasını

belirlediği günümüzde eğitim faaliyetleri içerisinde tüm bu etkilere sahip, uzun yıllar tek ders materyali olarak kullanılmış olan ders kitapları mevcut program dahilinde güncellenerek kullanımına devam edilmektedir (Ulusoy, 2015:195-196).

Alanyazın incelendiğinde 2018 yılında uygulanmaya konan sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile değerler eğitimi ilişkisini içeren çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmktedir. Sosyal bilgiler dersi içerisinde değerler eğitiminin yeri, bu değerler arasında sorumluluk değerinin önemi, ders içerisinde ders kitaplarının rolü göz önüne alındığında; sosyal bilgiler dersi içerisinde 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde sorumluluk değerinin sosyal bilgiler ders kitapları tarafından aktarımının incelenmesinin alnyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sorumluluk değerinin 5, 6 ve 7. sınıf düzeyleri sosyal bilgiler ders kitaplarında aktarımı nasıldır? Problem cümlemiz aşağıdaki alt basamaklara ayrılarak çalışma kapsamında inceleme yapılmıştır.

Alt Problemler

1. Sosyal bilgiler dersi 5. Sınıf düzeyinde 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarmı nasıldır?
2. Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf düzeyinde 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarmı nasıldır?
3. Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf düzeyinde 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarmı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait sosyal bilgiler ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarımını incelemektir. Çalışma sonucunda elde edilen sonular ışığında bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Sınırlılıklar

1. Çalışma kapsamında yalnızca 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait talim terbiye kurulu onaylı, Erzurum ili devlet okullarında kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu çalışma kapsamında sosyal bilgiler ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarımı inceleneceğinden araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni etrafında şekillenmiştir.

Yıldırım (1999) 'a göre nitel araştırma ;

> "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecinin takip edildiği araştırma olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır" (Yıldırım, 1999'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:45).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini sosyal bilgiler ders kitapları oluşturuken örneklemini, 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait talim terbiye kurulu onaylı, Erzurum ili devlet okullarında kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır.

Evren (population), yapılan çalışmadan elde edilen sonuçların genelenmek istendiği elemanların tümü olarak tanımlanırken, örneklem (sample) ise ait olduğu evrenden yapılan çalışma kurallarına göre seçilerek seçildiği evreni temsil yeterlliği olduğu kabul edilen küçük küme olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2017:147-148).

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, çalışmalarda hedeflenen olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsayan, diğer veri toplama araçlarına yardımcı olarak kullanılabileceği gibi tek başına da kullanıma oldukça elverişli olan, etkin sonuçlar elde edilmesini sağlayan nitel veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada doküman incelemesi ile elde edilecek verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılacaktır.

> ''İçerik analizi, iletişimleri analiz etme tekniklerinin bütünüdür. Mesaj içeriklerinin betimlenmesinde objektif ve sistematik yöntemler kullanır. Kolay ve tesadüfi okumalara karşılık önerilen, uyaran / mesaj ile yorum arasında incelemeyi gerektiren, konulara göre uyarlanan, gittikçe daha gelişen ve verimli olduğunda kullanılması yararlı teknikler bütünüdür'' (Bardin, 1977, akt. Bilgin, 2014, s.2). ,

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma bulguları araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir.

Çalışmamız kapsamında ilk olarak ilk alt problemimiz olan, **sosyal bilgiler dersi 5. Sınıf düzeyinde 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarmı nasıldır?** sorusuna cevap aranmıştır.

Bu amaçla öncelikle, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarına ait Talim ve Terbiye kurulu onaylı Milli Eğitim Bakanlığı 5. sınıf ders kitapları ele alınmış, 2 eğitim-öğretim yılında da aynı ders kitaplarının kullanıdığı tespit edilmiş ve inceleme bu kapsamda şekillenmiştir. İlgili ders kitabında sorumluluk değerine ilk olarak kitabın birinci bölümünü oluşturan birey ve toplum öğrenme alanı içerisinde Sosyal Bilgilerden Öğrendiklerimiz başlığı altında değinildiği görülmüştür. Bu başlık altında etkin vatandaşın görev ve sorumlulukları hakkında bilgilendirme yapılmıştır (Şahin, 2018:11).

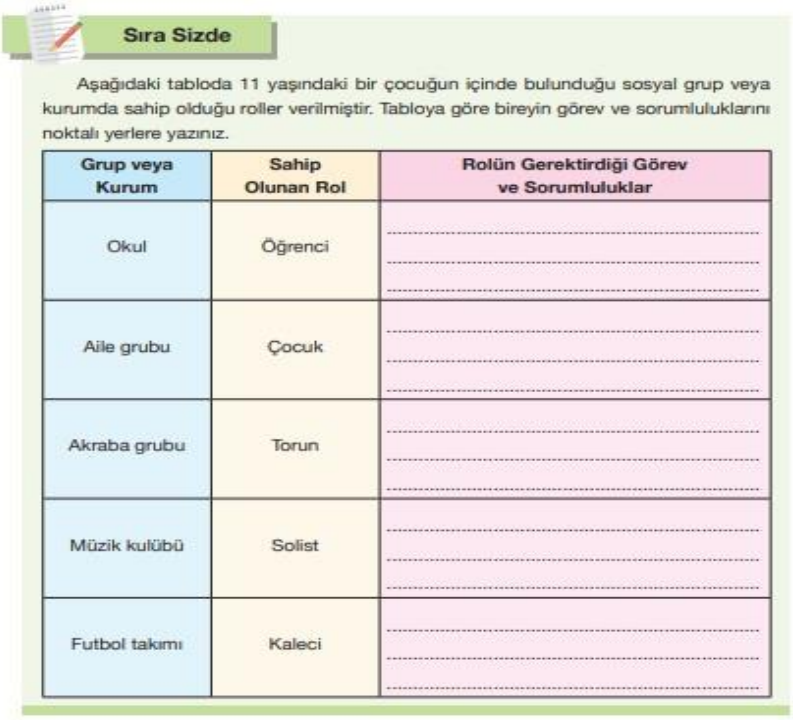


Resim 5. Etkin Vatandaş'in Sorumlulukları

Kaynak: Şahin, 2018

Aynı öğrenme alanı içerisinde sorumluluk değerinin Hak ve Sorumluluklarımız başlığı altında da ele alındığı tespit edilmiştir. Bu başlık altında ilk olarak hazırlık çalışması kasamında öğrencilere, ''Ailenizle birlikte hangi faaliyetleri yapıyorsunuz? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.'' sorusu yöneltilmiş ve ardından okuma metni verilrek aile içi iş bölümüne değinilmiştir.

Okuma metninin ardından verilen sorularda metinde adı geçen kahramanların sorumluluklarını yerine getirip getirmedikleri sorusu öğrencilere yönlendirilmiştir ve sorumluluk konusunda muhakeme yeteneklerinin gelişimi hedeflenmiştir (Şahin, 2018:18-19). Ardından sırasıyla birey, sosyalleşme, hak, sorumluluk, plan tanımları yapılarak konu ile ilgili bilgilendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Bilgilendirmeler yapıldıktan sonra konu ile ilgili etkinlik çalışması verilerek öğrencilerden çeşitli rollerin görev ve sorumlulukları ile ilgili boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin sorumluluk değerini kavrayış durumlarının tespit edilmek istendiği görülmüştür.



Sıra Sizde

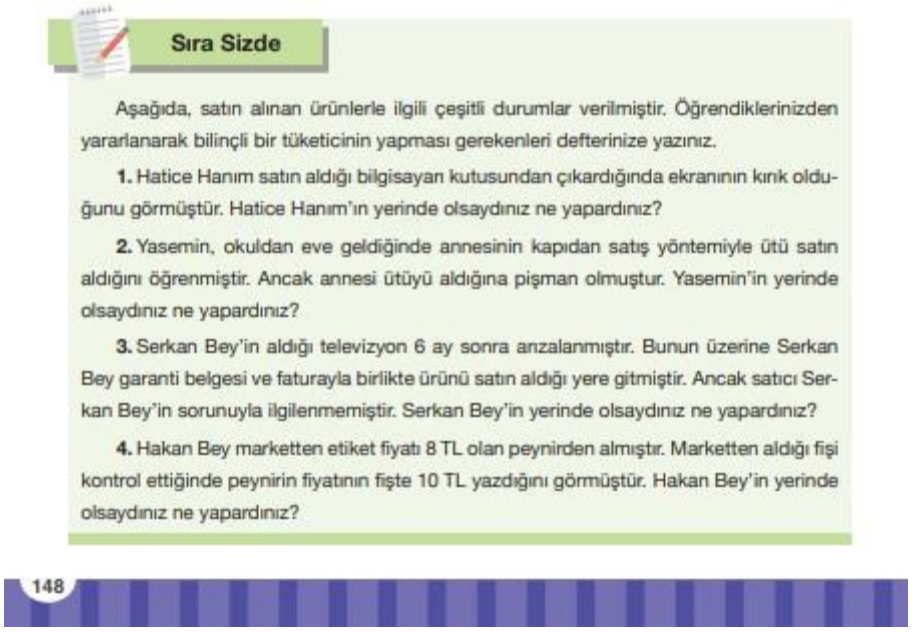
Aşağıdaki tabloda 11 yaşındaki bir çocuğun içinde bulunduğu sosyal grup veya kurumda sahip olduğu roller verilmiştir. Tabloya göre bireyin görev ve sorumluluklarını noktalı yerlere yazınız.

Grup veya Kurum	Sahip Olunan Rol	Rolün Gerektirdiği Görev ve Sorumluluklar
Okul	Öğrenci	.....
Aile grubu	Çocuk	.....
Akraba grubu	Torun	.....
Müzik kulübü	Solist	.....
Futbol takımı	Kaleci	.....

Resim 2. Rol Ve Sorumluluklar

Kaynak: Şahin, 2018

2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarına ait 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi ders ders kitabında sorumluluk değerinin birey ve toplum öğrenme alanından sonra üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında verildiği görülmüştür. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında son başlık olan bilinçli tüketici başlığı altında değinilen sorumluluk değeri, bilinçli tüketicinin görev ve sorumlulukları çerçevesinde ele alınmıştır. Konu ile ilgili ilk olarak okuma metni verilmiş, daha sonra tüketici, tüketici hakları, tüketici koruma kanunu ve buna bağlı terimler tanımlanarak son olarak sıra sizde etkinliği ile konunun sonuna gelindiği görülmüştür (Şahin, 2018:144-148).



Sıra Sizde

Aşağıda, satın alınan ürünlerle ilgili çeşitli durumlar verilmiştir. Öğrendiklerinizden yararlanarak bilinçli bir tüketicinin yapması gerekenleri defterinize yazınız.

1. Hatice Hanım satın aldığı bilgisayarı kutusundan çıkardığında ekranının kırık olduğunu görmüştür. Hatice Hanım'ın yerinde olsaydınız ne yapardınız?

2. Yasemin, okuldan eve geldiğinde annesinin kapıdan satış yöntemiyle ütü satın aldığını öğrenmiştir. Ancak annesi ütüyü aldığına pişman olmuştur. Yasemin'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?

3. Serkan Bey'in aldığı televizyon 6 ay sonra arızalanmıştır. Bunun üzerine Serkan Bey garanti belgesi ve faturayla birlikte ürünü satın aldığı yere gitmiştir. Ancak satıcı Serkan Bey'in sorunuyla ilgilenmemiştir. Serkan Bey'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?

4. Hakan Bey marketten etiket fiyatı 8 TL olan peynirden almıştır. Marketten aldığı fişi kontrol ettiğinde peynirin fiyatının fişte 10 TL yazdığını görmüştür. Hakan Bey'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?

148

Resim 6. Bilinçli Tüketicinin Sorumlulukları

Kaynak: Şahin (2018)

İnceleme içerisinde ilk alt problemimiz kapsamında son olarak, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Talim ve Terbiye kurulu onaylı Milli Eğitim Bakanlığı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitabı ele alınmıştır. Bu anlamda ilgili ders kitabında sorumluluk değerinin, birey ve toplum öğrenme alanı dahilinde olan Toplum İçinde Ben bölümünde, Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum başılığı içerisinde karşımıza çıktığı görülmüştür. Bu başlık içerisinde ilk olarak, ''Küçük Çivi'' adlı metin verilerek metinde kendini yetersiz hisseden paslı bir çivinin aslında toplum içinde ne kadar önemli görevleri olduğunun farkına varması konu edinilerek buradan hareketle metin ile ilgili sorular sorulmuş ve öğrencilerin sorumluluk değerini içselleştirmelerinin sağlanmak istendiği tespit edilmiştir.

Küçük Çivi metninin ardından grup ve rol kavramları açıkanarak faydaları üstünde durulduğu, rollerin sorumlulularına değinilmiş olduğu görülmüştür. Açıklamanın ardından rollerin görev ve sorumlulukları eşleştirmesi yapılarak herkesin sorumlulğunun farklı olabileceğinin anlaşılmasının istendiği, hak ve sorumluluk ayrımı etkinliğinin yapılarak ise hak ve sorumlulukların da birbirlrinen farklı kavramlar olabilecelerinin kavranmasının istendiği, daha sonra ise öğrencilerin aile içindeki rollerini ve buna bağlı olan hak ve sorumluluklarını yazmaları istenerek kendi sorumluluklarının farkına varmalarının istendiği, ve son olarak okuma parçası verilerek parçada kendini tanıtan Sena adındaki karakterin rol ve sorumlulukları hakkındaki sorular cevaplandırılması istenerek konunun pekiştirilmesinin istendiği tespit edilmiştir.

2020-2021 eğitim öğretim yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sorumluluk değeri son olarak üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanı dahilinde olan üretimden tüketime bölümünün haklarımı kullanıyorum başlığı altında görülmüştür. Bu bölümde öğrencilere okuma parçası verilerek bu okuma metninde bir sınıf ortamı konu edinilmiştir. Parçada sınıfa gelmeden önce öğrencilerin tüketici hakları ile ilgli soru hazırlamaları istendiğinden ve daha sonra sınıfa gelindiğinde öğretmen ile birlikte sınıfa tüketici hakları derneği yetkilisininde geldiği,

öğrencilerin sorularına cevap vererek onlara tüketici görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgilendirme yaptığı belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin tüketici sorumlulukları ile ilili bilgi sahibi olmaları istendiği tespit edilmiştir. Okuma metninin ardından tüketici hak ve sorumlulukları ile ilgili bir parça verilip ilgili sorulara cevap verilmesi istenmiş ve tüketci hakları ile ilgili örnek bir dilekçe yazmaları istenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri ve öğrenme durumları ile ilgili dönüt alınmak istendiği tespit edilmiştir.

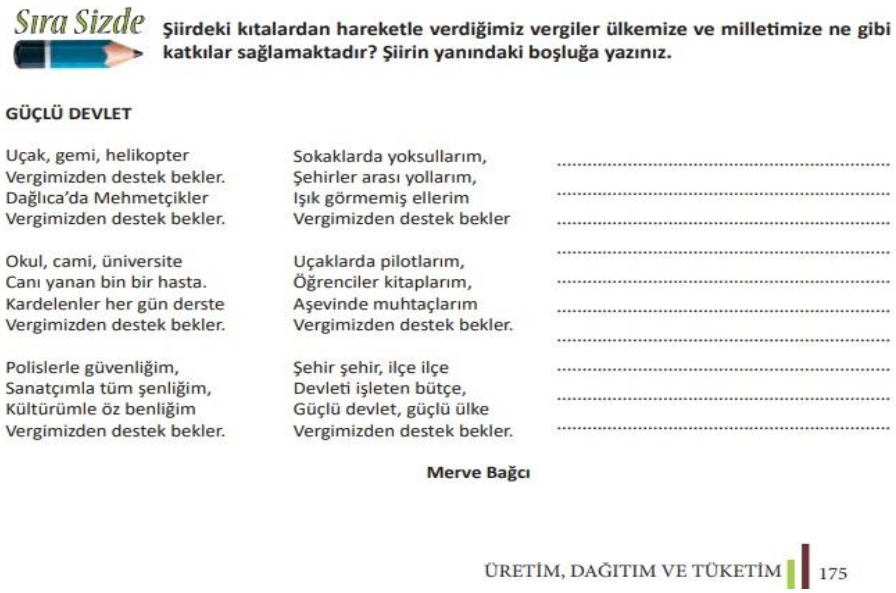
Çalışmamız kapsamında ikinci alt problemimiz olan, **sosyal bilgiler dersi 6. Sınıf düzeyinde 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarımı nasıldır?** sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır.

Bu amaçla öncelikle, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarına ait Talim ve Terbiye kurulu onaylı Milli Eğitim Bakanlığı 6. sınıf ders kitapları ele alınmış, 2 eğitim-öğretim yılında da aynı ders kitaplarının kullanıdığı tespit edilmiş ve inceleme bu kapsamda şekillenmiştir. İlgili ders kitabında sorumluluk değerinin yalnızca üretim dağıtım tüketim öğrenme alanında işlendiği görülmüştür. Vergilerimizle Aydınlık Yarınlara başlığı altında ele alınan sorumluluk değeri kitap içerisinde öncelikle devletimize karşı sorumluluklarımız olduğuna vurgu yapılarak açıklanmış ve ilgili anayasa maddeleri ile desteklenmiştir. Ardından öğrencilere etkinlik verilerek konunun pekiştirilmesinin sağlanmak istendiği tespit edilmiştir (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar, Evin, 2018:174).



Resim 7. Vergi Sorumluluğu

Kaynak: Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar, Evin, 2018



Sıra Sizde **Şiirdeki kıtalardan hareketle verdiğimiz vergiler ülkemize ve milletimize ne gibi katkılar sağlamaktadır? Şiirin yanındaki boşluğa yazınız.**

GÜÇLÜ DEVLET

Uçak, gemi, helikopter
Vergimizden destek bekler.
Dağlıca'da Mehmetçikler
Vergimizden destek bekler.

Okul, cami, üniversite
Canı yanan bin bir hasta.
Kardelenler her gün derste
Vergimizden destek bekler.

Polislerle güvenliğim,
Sanatçımla tüm şenliğim,
Kültürümle öz benliğim
Vergimizden destek bekler.

Sokaklarda yoksullarım,
Şehirler arası yollarım,
Işık görmemiş ellerim
Vergimizden destek bekler

Uçaklarda pilotlarım,
Öğrenciler kitaplarım,
Aşevinde muhtaçlarım
Vergimizden destek bekler.

Şehir şehir, ilçe ilçe
Devleti işleten bütçe,
Güçlü devlet, güçlü ülke
Vergimizden destek bekler.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merve Bağcı

ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM 175

Resim 8. Vergi Verme Sorumluluğunun Önemini Anlatan Şiir

Kaynak: Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar, Evin, 2018

İnceleme kapsamında ikinci alt problemimizin araştırılması sürecinde son olarak, 2020-2021 eğitim öğretim yılı talim terbiye kurulu onaylı Milli Eğitim Bakanlığı 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ele alınmıştır.

Bu anlamda ilgili ders kitabında sorumluluk değeri; üretim, dağıtım, tüketim alanı dahilinde olan Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim ünitesinin Vergimi Ödüyorum başılığı içerisinde görülmüştür. Bu başlık içerisinde ilk olarak, hazırlık çalıması verilmiş ''Alışveriş yaptıktan sonra neden fiş almalıyız? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız''(Şahin, 2020:182) sorusu öğrencilere ders öncesinden yöneltilmiştir. Konu başında öğrencilere okuma metni verilerek metin içerisinde vergi ve verginin gereklilikleri, sorumluluk bilincine vurgu yapılarak açıklanmıştır. Metnin ardından ''Yaptığımız alışverişlerden sonra fiş veya fatura almak niçin önemlidir?'' ve ''Vergi nedir? Devletimiz topladığı bu vergileri hangi amaçlarla kullanmaktadır?'' (Şahin, 2020:183) soruları öğrenciler yönlendirilmiş ardından konu açıklanmıştır. Son olarak ''Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkı bakımından vergi vermenin gerekliliğiyle ilgili düşüncelerinizi kompozisyon olarak yazınız'' ibaresi ile öğrencilerden konu ile ilgili dönüt alınmak istendiği tespit edilmiştir.

Çalışmamız kapsamında son olarak üçüncü alt problemimiz olan, **sosyal bilgiler dersi 7. Sınıf düzeyinde 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarına ait ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarmı nasıldır?** sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır.

Bu amaçla öncelikle, 2018-2019 eğitim öğretim yıllarına ait talim terbiye kurulu onaylı Milli Eğitim Bakanlığı 7. sınıf ders kitabı ele alınmıştır. İlgili ders kitabında sorumluluk değerine birey ve toplum öğrenme alanı içerisinde İletişim Özgürlüğü başlığı altında değinildiği görülmüştür (Gültekin, Akpınar, Nohutçu, Özerdoğan, Aygün, 2018:36). İletişim araçlarından yararlanırken sahip olduğumuz haklarımız olduğu gibi sorumluluklarımızda olduğu vurgulanarak etkinlik çalışması verilmiş ve öğrencilerden özgürlüklerimize bağlı sorumluluklarımızı ayırt etmelerinin istendiği tespit edilmiştir.

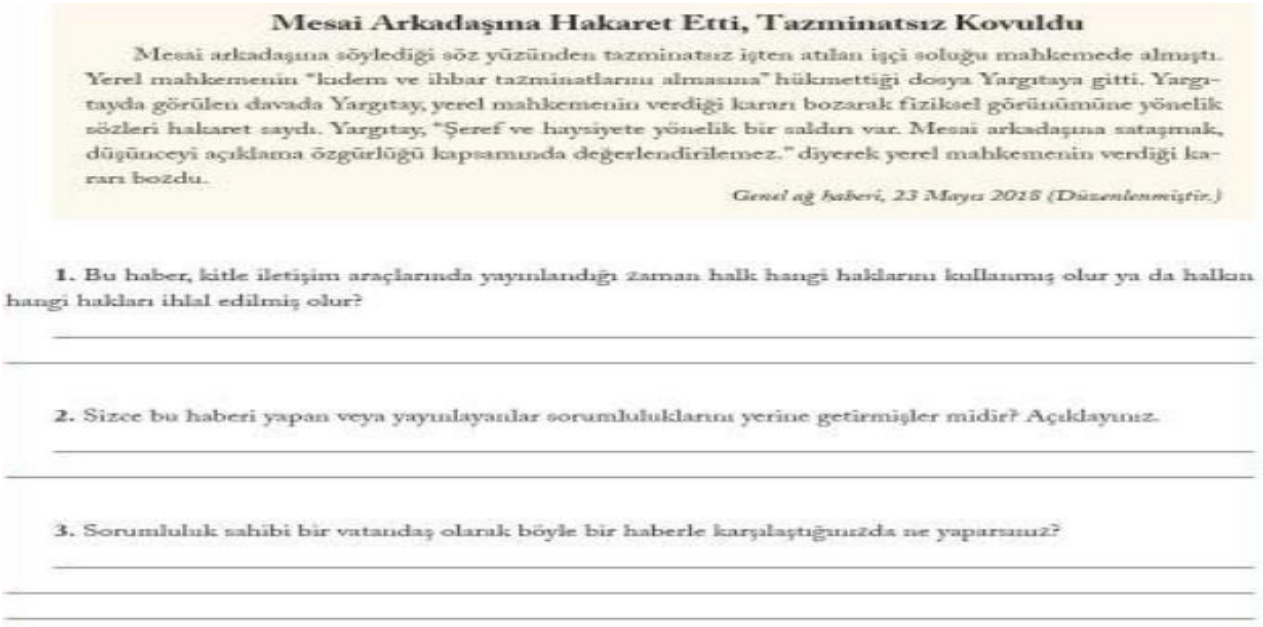
Aşağıda verilen özgürlüklerimizin karşılarına sorumluluklarımızı yazınız.

Özgürlük	Sorumluluk
İfade özgürlüğü	İfadeleriyle kamu düzenine, kamu sağlığı ve ahlakına ya da başkalarının hak ve özgürlüklerine zarar vermemeli.
Düşünceyi açıklama özgürlüğü	
Düşünceyi yayma özgürlüğü	
Özel yaşamın gizliliği	
Kitle iletişim özgürlüğü	Çocukların esenliğine zarar verebilecek bilgi ve belgeler içeren araç ve yayınlardan uzak durmak.

Resiml 9. Özgürlükler Ve Sorumluluklar Etkinliği

Kaynak: Gültekin, Akpınar, Nohutçu, Özerdoğan, Aygün, 2018

Çalışmamız kapsamında üçüncü alt problemimizin araştırılma sürecinde son olarak, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı Talim ve Terbiye kurulu onaylı Milli Eğitim Bakanlığı 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ele alınmıştır. 2 eğitim-öğretim yılında da aynı ders kitaplarının kullanıdığı tespit edilmiş ve inceleme bu kapsamda şekillenmiştir. Bu anlamda ilgili ders kitabında sorumluluk değeri; birey ve toplum öğrenme alanı dahilinde olan İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesinin Özgürüm sorumluluklarımın olduğu yere kadar başılığı içerisinde görülmüştür (Azer, 2019:25). Bu başlık içerisinde ilk olarak, kitle iletişim araçlarından bahsedilerek faydaları ve artan kullanımı üstünde durulduğu, ardından düşünce özgürlüğü özeline inildiği ve sorumluluk sahibi br vatandaşın düşünce özgürlüğü konusunda yapması gerekenleri bilmesi gerektiğine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu amaçla bir okuma parçası verilerek ilgili sorular ile öğrencilerin konuyu anlama derecelerinin ölçülmek istendiği saptanmıştır.



Mesai Arkadaşına Hakaret Etti, Tazminatsız Kovuldu

Mesai arkadaşına söylediği söz yüzünden tazminatsız işten atılan işçi soluğu mahkemede almıştı. Yerel mahkemenin "kıdem ve ihbar tazminatlarını almasına" hükmettiği dosya Yargıtaya gitti. Yargıtayda görülen davada Yargıtay, yerel mahkemenin verdiği kararı bozarak fiziksel görünümüne yönelik sözleri hakaret saydı. Yargıtay, "Şeref ve haysiyete yönelik bir saldırı var. Mesai arkadaşına sataşmak, düşünceyi açıklama özgürlüğü kapsamında değerlendirilemez." diyerek yerel mahkemenin verdiği kararı bozdu.

Genel ağ haberi, 23 Mayıs 2018 (Düzenlenmiştir.)

1. Bu haber, kitle iletişim araçlarında yayınlandığı zaman halk hangi haklarını kullanmış olur ya da halkın hangi hakları ihlal edilmiş olur?

2. Sizce bu haberi yapan veya yayınlayanlar sorumluluklarını yerine getirmişler midir? Açıklayınız.

3. Sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak böyle bir haberle karşılaştığınızda ne yaparsınız?

Resim 10. Özgürlüklükler Ve Sorumluluklar Etkinliği

Kaynak:Azer, 2019

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERILER

2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 eğitim öğretim yıllarına ait 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitaplarında sorumluluk değerinin aktarımına ilişkin yapılan incelemede; 5. sınıf düzeyi ders kitaplarında birey ve toplum ile üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanlarında, 6. Sınıf düzeyi ders kitaplarında yalnızca üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanında ve son olarak 7. sınıf düzeyin ders kitaplarında yalnızca birey ve toplum öğrenme alanlarında sorumluluk değerinin üstünde durulduğu görülmüştür. Bu sonuçları destekler nitelikte olarak Tonga ve Uslu (2015) çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde 6.sınıfta sadece üretim, dağıtım tüketim öğrenme alanı içerisinde sorumluluk değerinin verildiğini diğer öğrenme alanları içerisinde sorumluluk değerine vurgu yapıldığını aktarmışlardır.

2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, 5. Sınıf düzeyinde sorumluluk değerinin birey ve toplum ile üretim, dağıtım , tüketim öğrenme alanlarında, 6. sınıf düzeyinde üretim , dağıtım, tüketim öğrenme alanında, 7. Sınıf düzeyinde ise birey ve toplum öğrenme alanında verilmesinin öngörüldüğü ifade edilmiştir. Bu anlamda ilgili ders kitaplarının 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile paralel ilerlediği söylenebilmektedir.

Çalışma kapsamında ilgili ders kitapları ele alındığında 5. Sınıf düzeyi ders kitaplarında sorumluluk değerine diğer sınıf düzeylerine oranla daha çok yer verildiği söylenebilmekte ve 5.sınıf düzeyi ders kitaplarının tümünde sorumluluk değerinin etkin vatandaşlık ve ait olunan grup ile buna bağlı şekillenen roller üzerinden öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığını ancak bunun da doğrudan verilmesi gerekn bir değer için yetersiz olduğu görülmektedir. Yaşar ve Çengelci 2(012) sosyal bilgiler 5. sınıf ders programında değerler eğitimine daha geniş yer verilmesi gerektiğini vurgularken aynı zamanda örnek etkinliklerden oluşan bir etkinlik bankası oluşturulması

gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ile benzerlik gösteren bir başka çalışmada ise Yalar (2010) öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin daha geniş biçimde yer alması gerektiği görüşünü sunduklarını ifade etmiştir.

İlgili ders kitaplarından sorumluluk değerine yalnızca bir öğrenme alanı içerisinde yer veren 6. ve 7. Sınıf düzeyleri sosyal bilgiler ders kitapları ele alındığında ise 6. Sınıf düzeyinde sorumluluk değerinin ağırlıklı olarak vergi vermenin önemi üzerinden öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı 7. sınıf düzeyinde ise sosyal bilgiler sorumluluk değerine yeterince yer ayrılmadığı ve kitle iletişim ile düşünce özgürlüğü konusu içerisinde öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı sonucuna varıldığı söylenebilmektedir. Yalçın (2019) sorumluluk değerinin empati ve dürüstlük değerleri ile birlikte en zor kazandırılan değerlerlerden bir tanesi olarak öne çıktığını ifade ettiği çalışmasında öğrencilerin değerleri kazanmasında en etkili olan faktörler olarak okul ve müfredatın aile ve çevreden sonra geldiğini aktarmıştır.

Çalışma sonucundan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Ders kitaplarında değerler eğitimine daha geniş yer verilerek program içeriği zenginliştirilebilir
- Müfredatta yer alan değerler ve bu değerlerin kitaplardaki etkinliklerine yönelik öğretmen kılavuz kitabı hazırlatılabilir.
- Değer kazandırma sürecine yönelik öğretmenlerin bilgi ve becerisini arttıracak çalışmalar yapıabilir.
- Araştırmacılar farklı ders kitapları ile benzer bir çalışma yaparak ders ve değer aktarımına yönelik karşılaştırma yapabilir.

KAYNAKÇA

Azer H. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Ekoyay Yayıncılık.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. Cemil ÖZTÜRK (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.226-254). Ankara: Pegem Akademi.

Harut S.B. (Tarihsiz). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Ata Yayıncılık.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskin, Y. (2016). Değerler eğitimi. Dursun DİLEK (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s.311-329). Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin G., Akpınar M, Nohutçu M, Özerdoğan P ve Aygün S. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7.sınıf Ders Kitabı.* Mehmet Ali KAPAR, Erol YÜKSEL, Murat AKPINAR (Ed.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Meydan, A. (2013). Sosyal bilgilerde coğrafyanın yeri ve önemi. Refik TURAN ve Kadir ULUSOY (Ed.), *Sosyal bilgilerim temelleri* içinde (s.158-172). Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara.

Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5.sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Anadol Yayıncılık.

Şahin E. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6.sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Anadol Yayıncılık.

Tay, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. Refik TURAN ve Kadir ULUSOY (Ed), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (2-17). Ankara: Pegem Akademi.

Tonga D. ve Uslu S. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

Ulusoy, K. (2015). Sosyal bilgilerde ders kitapları. Bayram TAY ve Adem ÖCAL (Ed), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (194-220). Ankara: Pegem Akademi.

Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin

Yalçın M. (2019) Değişen (2017) *5. Sinif Sosyal Bilgiler Müfredatindaki Değerler Eğitimiyle Ilgili Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzıncan

Yaşar, Ş ve Çengelci, T. (2012). "Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması." *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3, (9), 1-23.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz F.G., Bayraktar H., Özden M., K Akpınar M. ve Evin Ö. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6.sınıf Ders Kitabı.* Erol YÜKSEL, Mehmet Ali KAPAR, Murat AKPINAR (Ed.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TRANSMEDYA VE ÇAPRAZ MEDYA HİKÂYE ANLATICILIĞI YÖNTEMLERİNİN SANAT ALANINDA KULLANILMASI

Dr. Öğretim Üyesi Menekşe AYDIN
Batman Üniversitesi, menekse.aydin@batman.edu.tr

ÖZET

Sanat tarihi, aynı konuyu çok farklı şekillerde işleyen sanatçılarla doludur. Günümüzde bile birçok sanatçı hem geçmişte üretilmiş hem de günümüzde üretilen eserlerden belirli bir oranda etkilenerek yeniden üretim yoluna gitmektedir. Bu tür sanatsal etkileşimler, üretilen yapıtın kaynak yapıtla olan ilişkisi, benzerlik düzeyi, yapılış amacı gibi birçok özelliğinden dolayı farklı tanımlara ayrılarak sınıflandırılabilir. Öykünme, taklit, kopyalama, espri kopya, esinlenme, reprodüksiyon, uyarlama, pastiş, intihal, temellük, parodi, transmedyal hikaye anlatımı, çapraz medya hikayeciliği, göstergeler arası çeviri bu türler arasında en çok bilinenlerdir. Bunlar arasında transmedyal hikâye anlatımı ve çapraz medya hikayeciliği yöntemleri günümüzde en sık kullanılan yöntemlerdendir. Transmedial yani mecralararası anlatım, anlatılacak hikâyenin günümüz dijital teknolojilerinin kullanılmasıyla farklı platformlarda izleyici ile buluşturulmasıdır. Bu teknikte anlatılmak istenen hikâye ancak farklı medya araçlarının kullanılması ile tamamlanır. Bu süreçte medya geçişlerindeki hikayede de değişim ve dönüşüm söz konusudur. Burada seyircilerin hikâye ile etkileşim halinde olarak içselleştirmeleri amaçlanır. Örneğin; müzik ile ilgili bir kitapta bir eserden bahsedilirken okuduklarınız ancak o eseri dinlediğinizde anlam kazanır. Bu da kitabın sayfalarında yer alan karekodların sizi o esere ulaştırmasıyla mümkün olur. Böylece transmedyal bir anlatım sağlanmış olur. Crossmedial yani çapraz medya hikâye anlatımında ise, farklı kaynaklardan da ulaşılabilen hikâye kesintiye uğramadan izleyicilere sunulur. Farklı medyaların kullanılmasıyla hikâyede bazı değişikliklere gidilse de içerik değişmemektedir. Bir hikâye belirli bir formatta başlayıp biterken, aynı hikâye tamamen farklı bir formatta başlayıp yine bulur. Bu formatlar arasında herhangi bir ilişki beklenmez. Örneğin; bir romandaki hikâyenin tiyatro oyununa veya sinema filmine aktarılması çapraz medya anlatımı olarak kabul edilebilir.Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken literatür taraması yapılmış olup, elde edilen bilgiler ışığında transmedyal ve çapraz medya hikaye anlatıcılığı yöntemlerinin sanatsal uygulamalarda kullanımı günümüzde yapılmış bazı örnekleri üzerinden incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mecralararası Hikâye Anlatımı, Çapraz Medya Hikâye Anlatımı, Yeniden Üretim.

THE USE OF TRANSMEDIA AND CROSS MEDIA STORYTELLING METHODS IN THE FIELD OF ART

Asst. Prof. Dr. Menekşe AYDIN
Batman University, menekse.aydin@batman.edu.tr

ABSTRACT

Art history is full of those who treat the same subject in very different ways. Even today, artworks can be classified into different definitions such as the relationship of the derived work with the source work, the level of similarity, and the purpose of making it. Emulation, imitation, copying, humorous copying, inspiration, reproduction, adaptation, pastiche, plagiarism, appropriation, parody, trans-media storytelling, cross-media storytelling, interpretation translation are the most well-known of these genres. Among these, trans-media storytelling and cross-media storytelling methods are among the most commonly used methods today. Transmedial, that is, inter-media narration, is to bring the story to be told to the audience on different platforms using today's digital technologies. The story to be told in this technique can only be completed by using different media tools. In this process, there is also a change and transformation in the story of media transitions. Here, it is aimed to internalize the audience in interaction with the story. For example; When a piece is mentioned in a book about music, what you read becomes meaningful only when you listen to that piece. This is possible if the QR codes on the pages of the book bring you to that work. Thus, a transmedia expression is provided. In cross-media storytelling, the story, which can be accessed from different sources, is presented to the audience without interruption. Although some changes are made in the story with the use of different media, the content does not change. While a story begins and ends in a certain format, the same story begins and ends in a completely different format. No relationship is expected between these formats. For example; Transferring a story from a novel to a theater play or a movie can be considered as cross-media narration. While establishing the theoretical framework of this study, the literature was reviewed, and in the light of the obtained information, the use of trans-media and cross-media storytelling methods in artistic applications was tried to be examined through some examples that have been made today.

Keywords: Transmedial Storytelling, Crossmedial Storytelling, Reproduction.

GİRİŞ

Sanat tarihi, aynı konuyu çok farklı şekillerde işleyen sanatçılarla doludur. Günümüzde bile birçok sanatçı hem geçmişte üretilmiş hem de günümüzde üretilen eserlerden belirli bir oranda etkilenerek yeniden üretim yoluna gitmektedir. Bu tür sanatsal etkileşimler, üretilen yapıtın kaynak yapıtla olan ilişkisi, benzerlik düzeyi, yapılış amacı gibi birçok özelliğinden dolayı farklı tanımlara ayrılarak sınıflandırılabilir. Öykünme, taklit, kopyalama, espri kopya, esinlenme, reprodüksiyon, uyarlama, pastiş, intihal, temellük, parodi, transmedyal hikâye anlatımı, çapraz medya hikâyeciliği, göstergeler arası çeviri bu türler arasında en çok bilinenlerdir. Bunlar arasında transmedyal hikâye anlatımı ve çapraz medya hikâyeciliği yöntemleri günümüzde en sık kullanılan yöntemlerdendir.

Türkçede "çapraz medya" olarak adlandırılan "crossmedia" terimi genellikle, yaratılan içeriğin farklı medyalar aracılığıyla aynı hikayenin bölümleri anlatılarak geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Çapraz medyada içerik anlatımı çoklu platformlar aracılığıyla ana metinden bölümler sunulmasıdır. Ama bu içerik ana metnin aynısıdır, genel olarak eklemeler ve çıkarmalar bulunmaz (Akt: Ramazanov Hüseynoğlu, 2016:8)

Crossmedial yani çapraz medya hikâye anlatımında, farklı kaynaklardan da ulaşılabilen bir hikâye tek bir format içerisinde kesintiye uğramadan izleyicilere sunulur. Kullanılan bu Farklı medyaların özelliklerinden dolayı hikâyede bazı değişikliklere gidilse de içerik değişmemektedir. Bir hikâye belirli bir formatta başlayıp biterken, aynı hikâye tamamen farklı bir formatta başlayıp yine son bulur. Bu formatlar arasında herhangi bir ilişki beklenmez. Örneğin; bir romandaki hikâyenin tiyatro oyununa veya sinema filmine aktarılması çapraz medya anlatımı olarak kabul edilebilir.

Örneğin Francoise Gilot' un 1964 yılında yazdığı Picasso'yla Yaşamak adlı biyografi kitabı, 1997 yılında yönetmen James Ivory tarafından sinemaya uyarlanıyor. Kitap 408 sayfadan oluşurken, film 2 saat 5 dakika sürüyor. Kitapta uzun uzun detaylardan bahsederek betimleme yapılırken, aynı bölüm sinema filminde birkaç sahneye sığdırılabiliyor. Okurken dakikalarca zaman alan bir kesit, görsel ve işitsel olarak çok daha kısa bir sürede aktarılabilir. Sinemanın da görsel ve işitsel olanakları sayesinde anlatım daha güçlü kılınabilirken, edebiyat da uzun uzun betimler yaparak okuyucuya anlatılar hakkında hayal kurabilmesi için olanak sağlıyor. Burada doğal olarak değişikliklere gidilmek zorunda kalınsa da hikâyenin ana metni değişmez. Anlatımsal olarak farklı formatlar kullanılsa da hikâye bağlamında pek bi değişiklik yoktur ve iki formatta da hikâye bağımsız olarak anlaşılır.

Türkiyeden bir örnek vermek gerekirse; Halit Ziya Uşaklıgil' in 1899-1900 yılları arasında yazmış olduğu Aşk-ı Memnu isimli Roman, aradan 75 yıl geçtikten sonra 1975 yılında TRT kanalında Halit Refiğ tarafından yönetilen 6 bölümlük bir televizyon dizisi olarak yayınlanıyor. Aynı eser 2001 yılında İstanbul şehir tiyatrosunda Tarık Günersel tarafından oyunlaştırılıyor ve 2003 yılında Selman Ada tarafından bestelenerek 2 perdelik bir Opera olarak Mersin Devlet Opera ve Balesi' nde gösteriliyor. Aşk-ı Memnu yine 2008-2010 yılları arasında Hilal Saral tarafından 2 sezon 79 bölümden oluşan popüler bir dizi olarak televizyonlarda yayınlanıyor. Eserin bütün bu versiyonlarını birbirinden bağımsız olarak deneyimlediğimizde hikayenin ana metninde bir değişikliğin söz konusu olmadığını görebiliriz.

Transmedya hikâye anlatımında ise crossmedianın aksine farklı platformlarda devam eden hikayede medya geçişleri sırasında değişim ve dönüşüm olmakla birlikte bu geçişler sayesinde hikaye tamamlanır. Transmedya

hikâye anlatımını ilk olarak 2003 yılında tanımlayan Amerikalı iletişim bilimci araştırmacı Henry Jenkins hikâye anlatımının, bir kurgunun öğelerinin, birleşik ve koordine edilmiş bir eğlence deneyimi oluşturmak için birden fazla dağıtım organına düzenli olarak dağıtıldığı bir süreci yansıttığını ve kullanılan her aracın, hikâyenin gelişmesine katkı yaparak onu tamamladığını öne sürer.

Transmedya hikâye anlatımı her biri ayrı zenginliklere ve derinliğe sahip kurgusal dünyalardan oluşan bir evren yaratma sanatıdır. Herhangi bir kurgusal dünyayı bütünüyle deneyimlemek isteyen tüketicilerin hem avcı, hem de toplayıcı rolünü üstlenmeleri; kanallar arasında hikâye parçalarının peşine düşmeleri; çevrimiçi tartışma grupları üzerinden notlarını birbirleri ile karşılaştırmaları; zamanını ve emeğini harcayan herkesin daha zengin bir eğlence deneyimi edinmesini sağlamak amacıyla işbirliği yapmaları gerekmektedir (Jenkins, 2006: 20-21).

Başka bir deyişle, "transmedia storytelling"in özünü oluşturan ana fikir, anlatılan hikâyenin seyirci tarafından sahiplenilmesi ve seyircinin olay örgüsü içerisinde derinleşmek amacıyla etkileşim kurarak hikâyeyi kişiselleştirmesi (Cilga, 2012).

Transmedya hikâye anlatımı her biri ayrı zenginliklere ve derinliğe sahip kurgusal dünyalardan oluşan bir evren yaratma sanatıdır. Herhangi bir kurgusal dünyayı bütünüyle deneyimlemek isteyen tüketicilerin hem avcı, hem de toplayıcı rolünü üstlenmeleri; kanallar arasında hikâye parçalarının peşine düşmeleri; çevrimiçi tartışma grupları üzerinden notlarını birbirleri ile karşılaştırmaları; zamanını ve emeğini harcayan herkesin daha zengin bir eğlence deneyimi edinmesini sağlamak amacıyla işbirliği yapmaları gerekmektedir. (Akt: Arda ve diğerleri 2018:109)

Önceleri reklamcılık alanında karşımıza çıkan transmedya yöntemi teknolojinin de etkisiyle giderek yayılarak kullanım alanlarını genişletmiştir. Transmedial yani mecralararası anlatım, anlatılacak hikâyenin günümüz dijital teknolojilerinin kullanılmasıyla farklı platformlarda izleyici ile buluşturulmasıdır. Bu teknikte anlatılmak istenen hikâye ancak farklı medya araçlarının kullanılması ile tamamlanır. Bu süreçte medya geçişlerindeki hikâyede de değişim ve dönüşüm söz konusudur. Burada seyircilerin hikâye ile etkileşim halinde olarak hikâyeyi içselleştirmeleri ve interaktif bir aktarım amaçlanır. Örneğin; müzik ile ilgili bir kitapta bir eserden bahsedildiğinde okuduklarımız ancak o eseri dinlediğimizde anlam kazanır. Bu da kitabın sayfalarında yer alan karekodların, akıllı cihazlarla okutularak bizi sanal bir ortamdaki müzik oynatıcısına bağlayarak o esere ulaştırmasıyla mümkün olur. Bu anlamda kitap bize o esere işitsel olarak da ulaşabilmemiz için bir bağlantı verir ve böylece transmedial bir anlatım sağlanmış olur.

Bir film serisinin daha sonra, animasyon serisi, çizgi romanları, hayran kitapları, bilgisayar oyunları gibi birçok versiyonunun birden çok medya platformları aracılığıyla aktarılırken hikâyelerin her biri kendi içinde istikrarlı olsa da, bütüncül bakıldığından sıradan bir filmin çok ötesinde bir aktarım olduğu görülebilir. Batman, Harry Poter, Spiderman gibi büyük yapımlı filmlerde bu tutumu görebiliriz.

İzleyici kitlesinin de üretim sürecine dâhil olup, eseri tüketirken aynı zamanda üreterek etkin bir şekilde sürece dâhil olması yine Jenkins' in katılımcı kültür kavramının transmedyada büyük rol oynadığını gösteriyor. Bu durumu Dönmez ve Güler(2018:158) Hanry Jenkis' den de alıntı yaparak şöyle açıklarlar:

> “Transmedyanın olmazsa olmaz bileşenleri arasında yer alan bir diğer kavram ise katılımcı kültür yapısıdır. Jenkins katılımcı kültürü şöyle açıklamaktadır: “Fanların ve diğer tüketicilerin etken bir şekilde yeni içerikler yaratma ve yaymaya katılmak için davet edildiği kültürdür” (2006: 331). İnsanlar günümüzde oturdukları yerden verilen mesajlarla yetinmeyerek izlediği bir filmi ya da okuduğu bir kitabı daha derinlemesine irdelemek ve anlatıdaki evrene dâhil olmak istemektedir. Bu durum kültürel bir yansımanın sonucudur ve günümüzün yeni medya araçları insanlara bu imkânı fazlasıyla sunabilmektedir.”

Bunun Türkiye’ deki örneğini ilk olarak 2013 yılında bir televizyon yapımında karşımıza çıkan Medcezir isimli dizide görebiliyoruz. Dizide moda ile ilgili olan bir karekter olan Eylül, yaklaşan yılbaşı partisi için kıyafet arayışındadır ve kararsızdır. Karar vermek için bir blog açar ve bir anketle kombin seçeneklerini oylamaya sunar. Bu blog dizideki bir hayal ürünü olmaktan çıkar ve gerçekten açılarak kıyafetler gerçek izleyicilerin oylamasına sunulur. İzleyicilerin oylaması sonucunda en yüksek oyu alan kıyafet yine televizyon ekranlarında Eylül karakterinin yılbaşı kostümü olarak izleyicilerin karşısına çıkar. Böylece hem televizyondan bir internet sayfasına, sonrasında internet sayfasından yine televizyona uzanan bir medyalar arası geçiş gerçekleşir. Ve bu geçiş sırasında izleyiciler aktif olarak rol oynar ve bu da izleyicileri önemli hissettirerek diziyi daha çok benimsemelerini ve daha çok izlemelerini sağlarken diziyi de sürdürülebilir kılar. Çünkü izleyicilere söz hakkı verilmiştir.

Dizilerin televizyonda yayınlandıktan sonra sosyal medyada yayınlanıp, orada izleyicilerin yorumlarına sunulup, bu yorumlar ve istekler doğrultusunda yönetmen ve senaristlerin senaryolarda değişikliklere gitmesi ve yine seyircilerin aktif olarak hikâyeye dâhil edilmesi transmedyal anlatımın sağlandığı örneklerdir.

Transmedya, anlatılacak şeyi eldeki dijital teknolojileri kullanarak çeşitli platformlar ve biçimler üzerinden ve bunlar boyunca anlatmaktır. Burada önemli olan anlatılan şeyi anlamak için bu medyaların hepsini deneyimlememiz gerektiği, yoksa hikayenin eksik kalacağıdır.

Transmedya, anlatılacak şeyi eldeki dijital teknolojileri kullanarak çeşitli platformlar ve biçimler üzerinden ve bunlar boyunca anlatmaktır. Eski medya düzeninde anlatılacak şey bir medya üzerinden anlatılır ve diğer medyalar üzerinden tekrarlanır, genişletilir, zenginleştirilirken, transmedya pratiğinde anlatılacak şey ancak çoklu bir medya ortamının birlikte kullanılmasıyla mümkün olabilir. Hikâye ya da daha da genişleteyim; anlatılacak şey artık tek bir medya üzerinden anlatılamaz haldedir. Hikâyenin iletilebilmesi ancak çoklu medya ortamının deneyimlenmesiyle mümkün olabilecektir. (Saka, 2020)

Yine 2016 da Türkiye’ de yayınlanan İçerde dizisinde de bu yöntemle karşılaşabiliyoruz. Dizinin başrol karakterlerinden olan Melek’ in öldürülme sahnesinde Melek’ in kim tarafından vurulduğu gösterilmez. Bu sahneye bir otomobil firmasının reklamı eşlik eder ve shazam adlı müzik tanıma programı da devreye sokarak çok yönlü bir aktarım gerçekleşir. Diziyi izleyenler Melek’ in kim tarafından öldürüldüğünü görebilmek için shazam programını telefonlarına indirerek, dizide oynatılan sesi programda aratarak 360 derece kamerayla çekilen sahnenin içerisine girebildi ve diziye dâhil olabildiler. Böylece transmedyal bir aktarımın tam ortasında izleyicinin nasıl aktif bir rol üstlendiğini görebiliyoruz.

Transmedya aynı zamanda gerçek mekan ile sanal mekan arasında da bir bağlantı sağlayabilir. Sanatçı Seçkin Aydın' ın "Acil Değil, Hemen Şimdi" isimli projesi izleyicilerini sürpriz bir sergiyle karşılıyor. Sergiye gelen izleyiciler Aydın' ın sanat eserlerini görmeyi beklerken duvarlara yapıştırılmış karekod kağıtlarla karşılaşıyorlar. İzleyiciler ancak akıllı telefonlarındaki karekod okuma programıyla duvardaki kağıtları okutup Aydın' ın eserlerini gerçek bir galeri mekanında sanal olarak izleyebiliyorlar.

Sonuç olarak transmedya ve crosmedya hikâye anlatıcılığı her ne kadar reklamcılık alanında ortaya çıkmış olsa bile günümüz sanatında anlatılacak olan bir hikâyenin formatlararası aktarımının etkili bir sanat üretim ve sergileme yöntemi olarak da kullanıldığını görebiliyoruz.

Özellikle yakınsamayı olanaklı kılan günümüz teknolojileri sayesinde hikayenin alımlayıcılaarı mecralar arasında daha kolay ve hızlı bir şekilde seyahat edebilmekte ve bu mecraarı birbirleriyle paylaşmaktadır. Sanatsal üretimler gibi kişilerin gündelik deneyimleri de giderek snatsallaşarak bu yakınsama kültürü sayesinde transmedyal hikayelere dönüşmektedir. Çapraz medya da buna benzer olarak, insanlar bir hikayenin farklı formattaki türlerine aynı bilişim araçları aracılığıyla kolayca ulaşabilmekte ve aynı araç aracılığıyla alımyabilmekte ve aynı araçlar aracılığıyla hızlı dönütler yaparak eserlerin üreticilerine etkide bulunabilmekteler. Bu anlamda transmedial ve çapraz medya hikaye anlatıcılıkları günümüzde hem gündelik hayatta hem de sanatsal üretim ve tüketimlerde çağın gereksinimlerine cevap verebilecek en etkili yöntemler arasında sayılabilir.

KAYNAKÇA

Arda, Ö. ve Seçkin, Ö. ve Bilge, R. (2018). "Transmedya Hikaye Anlatıcılığı ve Hayran Kültürü Bağlamında Antidiary Projesi İncelemesi", "Geleceğin Akademisyenleri Medyaya Bakıyor" içinde, Edit:Eda Balkaş Erdoğan, Nesrin Tan Akbulut . Eğitim Yayınevi, Yıl:2018, Sayı:1, ss.109, Konya.

Cilga, M. (2012) "Transmedia storytelling" nedir, neye yarar?, Erişim Tarihi, 10.11.2020, Erişim Adresi: melihcilga.blogspot.com/2012/02/transmedia-storytelling-nedir-neye.html

Dönmez,M. ve Güler, Ş.(2016). "Transmedya Hikayeciliği "Doritos Akademi" Örneği İncelemesi", Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, Yıl:2016, Cilt:7, Sayı:16, ss.155-175.

Jenkins, H. (2006) How Transmedia Storytelling Begat Transmedia Planning... Erişim Tarihi, 10.11.2020, Erişim Adresi: http://henryjenkins.org/blog/2006/12/how_transmedia_storytelling_be.html

Ramazanov Hüseynoğlu, R. (2016). "Transmedya Hikaye Anlatımının Kullanıcı Kitle İle Ortak Üretimi: Beyazıt Akman' ın "İmparatorluk III" Romanının Tanıtım Filmi" Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim ve Tasarım ABD, İstanbul, 2016.

Saka, E. "Transmedyayı Eğitime Uyarlama Denemesi", Erişim Tarihi:20.12.2020, Erişim Adresi: https://erkansaka.net/2013/03/22/erkan-saka-transmedyayi-egitime-uyarlama-denemesi/

ÇOCUKLARDA İSLAMİ KİMLİK İNŞASI BAĞLAMINDA İMAM KUŞEYRÎ'NİN ER-RİSALE'SİNDE GEÇEN KISSALARIN TAHLİLİ

Dr. Öğr. Üyesi Mesut YİĞİT
Muş Alparslan Üniversitesi, m.yigit@alparslan.edu.tr

ÖZET

er-Risale adlı kitap ünlü mutasavvıf, aynı zamanda tefsir, fıkıh, kelâm ve hadis âlimi olan İmam Kuşeyrî'nin kaleme aldığı tasavvuf klasiklerinin en önde gelen eserlerindendir. Uyarıcı ve ders verici nitelikteki bu yapıt ilmiyle amil, yol gösterici kişiliklerin hayatlarını, inançlarını, amellerini ve sözlerini konu edinmiştir. Ayrıca tasavvufî konu ve kavramları da Ehl-i sünnet inancının esaslarına göre açıklayan bu eser temkin ve ihtiyatı elden bırakmadığı için ehl-i ilim arasında büyük bir beğeni ve takdir kazanmıştır. Kur'an-ı Kerim ve Peygamber Efendimiz'in sünnetini kendilerine rehber ittihaz eden mutasavvıfların, hayat hikayelerindeki dikkat çekici yönlerinin ele alındığı bu kitap, asırlarca cemiyetin manevi dinamiklerinden olmuştur. İmam Kuşeyrî'nin kaleme aldığı bu eser, Kitap ve Sünneti esas alan, toplumu maddeten ve manen çöküşe götüren sorunlarına temas eden, nefis terbiyesinin yollarını gösteren, ahlaki erdem ve olgunluğu teşvik eden temel kaynaklardan biri halini almıştır. Yazıldığı tarihten itibaren geniş kitlelere hitap eden bu eser, İslam toplumunun umut vaat eden çocuklarının duygusal dünyasına da seslenmeyi ihmal etmemiştir. Yetişme çağında olan bu küçük fidanların gönüllerine İslami kimlik inşasında kıssaların çarpıcı ve etkili dilinden istifade edilmek istendiği açığa çıkmaktadır. Kıssalardan ders ve ibret alınmasını gözeten metodunun, Kur'an-ı Kerim ve Sünnette de uygulandığına şahit olmaktayız. İslam ahlâkının temel öğretilerini hikayelerin eğitsel özelliklerinden de yararlanarak çocuğa aşılamayı hedefleyen bu eser, hala ilgi gören tasavvufî kaynakların başında gelmektedir. İslami kimliğin oluşmasında rol modellerin ilim, amel ve ihlâs ile dolu hayatlarını nazara vererek çocuk ile yaratıcısı arasındaki ilişkinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sunmaktadır. Bu çalışma, *er-Risale* kitabında çocuklarla ilgili kıssalarda çocuğun iç dünyasını şekillendirmek için verilmek istenen ahlaki temel ilkeleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: İslami Kimlik, Çocuk, İmam Kuşeyrî, *er-Risale*

ANALYSIS OF THE CONSTANCES IN THE RİSALAH OF İMAM QUSHAYRÎ IN THE CONTEXT OF CONSTRUCTION OF ISLAMIC IDENTITY IN CHILDREN

ABSTRACT

The book called Risalah is one of the most prominent works of Sufism classics written by Imam Qushayrî, who is a famous mystic and also a scholar of tafsir, fiqh, kalam and hadith. With this stimulating and instructive knowledge of the work, the agent is the subject of the lives, beliefs, deeds and words of guiding personalities. In addition, this work, which explains the mystical issues and concepts according to the principles of the Ahl al-Sunnah belief, has gained a great appreciation and appreciation among the people of science because it does not give up caution and caution. This work, written by Imam Qushayrî, has become one of the main sources, which is based on the Book and Sunnah, touches on the problems that lead the society to material and spiritual collapse, shows the ways of self-discipline, and encourages moral virtue and maturity. This work, which has appealed to a wide audience since the date of its writing, has not neglected to address the emotional world of the promising children of Islamic society. It is apparent that the hearts of these small saplings, which are in their growing age, are seeking to benefit from the striking and effective language of stories in the construction of an Islamic identity. We witness that the method of taking lessons and lessons from stories is also applied in the Quran and Sunnah. This work, which aims to instill the basic teachings of Islamic ethics to the child by making use of the educational features of the stories, is still one of the most popular Sufi sources. It contributes to the healthy development of the relationship between the child and its creator by bringing into consideration the lives of role models full of knowledge, deeds and ihlâs in the formation of Islamic identity. This study aims to reveal the basic moral principles that are intended to be given in order to shape the inner world of the child in the stories about children in the book of Risalah.

Keywords: Islamic Identity, Child, Imam Qushayrî, Risalah

GİRİŞ

İslam'ın ihsan boyutu olan, bir başka ifade ile Yüce Allah'ın her yapılanı gördüğü şuuru ile hareket etme olan tasavvufun, tarihi gelişimini konu alan birçok eser kaleme alınmıştır. Dinin ahlâki boyutunu inceleyen bu eserler bireye, insan-ı kâmil olma yolunda önemli bir rehberlik vazifesi görmektedirler. Tasavvufa kaynaklık eden eserler incelendiğinde ayet ve hadislerde geçen hikayelerin eğitsel özelliklerinin göz önüne serildiği, bu nasları yorumlayıp hayatlarına aksettiren mutasavvıfların hayatlarından da pratik örnekler sunulduğu ortaya çıkmaktadır. İşte bu eserlerden biri de şüphesiz İmam Kuşeyrî'nin yazmış olduğu *er-Risâle* adlı eserdir.

er-Risâle eserinin müellifi İmam Kuşeyrî'nin tam adı, Zeynü'l-İslâm Ebû'l-Kâsım Abdülkerim b. Hevâzin b. Abdülmelik el-Kuşeyrî'dir. Nişabur yakınlarındaki Üstüvâ nahiyesinde 376/986 senesinde doğdu. Anne ve babası Arap kökenlidir. Mürşidi Ebû Ali ed-Dekkâk'ın yönlendirmesiyle meşhur alimlerden ilim tahsil etmiştir. İmam Kuşeyrî, Nişabur'da ders vermiş ve birçok talebe yetiştirmiştir Selçuklu veziri Amîdü'l-mülk el-Kündürî'nin baskısından dolayı Nişâbur'u terk etmiş ve on sene memleketinden uzak yaşamıştır. Selçuklu veziri el-Kündürî'nin idam edilmesi akabinde Nîşâbûr'a geri dönen İmam Kuşeyrî 465/1072 yılında vefat etmiştir (İbn Hallikân, 1978: 205-208; Aşkar, 2015:81).

İmam Kuşeyrî'nin kaleme aldığı bu eser tasavvuf klasikleri arasında müstesna bir yere sahiptir. Bilindiği üzere İmam Kuşeyrî'nin bu kitabı kaleme almasının en önemli saikı tasavvufun kaynağının Kur'an-ı Kerîm ve Sünnet olduğunu ortaya koymaktır. İmam Kuşeyrî kitabının girişinde kendi zamanında tasavvuf ehli olduğunu iddia eden bir grubun türediğini ama hakikatin böyle olmadığını açıklamaya çalışmaktadır. Eserin İslam dünyasında büyük bir ilgiye erişmiş olması ve tasavvufî düşüncenin sağlam bir zeminde geniş halk kitleleri arasında kabul görmesi, İmam Kuşeyrî'nin niyetinin pratikte gerçekleştiğini göstermektedir. *er-Risâle* Kendisinden sonra gelen bir çok sûfî müellifi de etkilediği ortaya çıkmaktadır. Tasavvufun temel kaynakları arasında yer alan *er-Risâle*, tasavvuf kavramlarını Kitap ve Sünnet ekseninde açıklamanın yanında biyografisini verdiği seksen üç mutasavvıfın inanç ve amel bakımından Ehl-i Sünnet çizgisinde hayat sürdüklerini vurgulamaktadır. *er-Risâle*'de verilen öykülerde Ehl-i Sünnet inancı nazara verilmek istendiği gibi İslam ahlâkının temel öğretileri de işlendiği ve kendisinden sonra gelen eserlere kaynak teşkil ettiği görülmektedir (Uludağ, 2002: 26/474; Aşkar, 2015: 82-85). Bu çalışmada *er-Risâle*'de geçen kıssaların belirli bir bölümünde İslâm toplumunun geleceği olan çocuklara ve onların eğitimi ile meşgul olan ailelerine verilmek istenen mesajlar temel ilkeler ekseninde ortaya konulmaya çalışılacaktır.

1- Tevhid

Tasavvufta tevhid, "Yüce Allah'ın zâtını akıl yolu ile tasavvur edilen, vehim ve zihin ile hayale sığdırılabilen her şeyden uzak tutmaktır" (Cürcânî, 2004: 62). Kaşanî (ö. 736/1335), tevhidin başlangıçtaki suretinin, "Yüce Allah'tan başka ilah olmadığına, bir olup ortağı olmadığına iman etmenin yanında bir olup Samed olduğuna, kimsenin babası olmadığına, doğurulmadığına, dengi bulunmadığına iman etmektir" (Kâşânî, 1992: 378). Aşağıdaki hikâyede İmam Kuşeyrî, anne ve babası Hristiyan olan Marûf Kerhî'nin (ö. 200/815-16 [?]), körü körüne inanılan ve kendisine zorla dayatılmak istenen bir inancı kabul etmediğini konu edinmektedir.

> Maruf Kerhi'nin anne ve babası Hristiyan'dı. Maruf çok küçük bir çocuk iken onu eğitmesi için bir öğretmene teslim ettiler. Öğretmen ona "Allah üçün biridir" ifadesini söyle derdi. Maruf ise "bilakis o birdir" derdi. Bir gün öğretmen Maruf'u çok sert bir şekilde dövdü. Maruf bunun üzerine oradan ayrıldı. Anne babası "keşke Maruf geri dönseydi de hangi din üzere bulunsaydı ona uyardık." Maruf Kerh-i daha sonra Ali b. Musa er-Rızâ'nın (ö. 203/819) elinde Müslüman oldu. Müslüman olduktan sonra evine döndü. Kapıyı çaldı. "Kim o?" diye karşılık gelince "Maruf" dedi. Ona sordular "hangi din üzere geldin?" "Hanif din olan İslam" dedi. Bunun üzerine anne babası da Müslüman oldu (Kuşeyrî, 2013: 26).

Maruf Kerh'inin Kerhî nisbesinden anlaşıldığı gibi Bağdat'ın Kerh bölgesindendir. Hristiyan bir ailenin evladı olan Maruf Kerhî, Hristiyan öğretmen tarafından kendisine telkin edilen "Allah üçün biridir" şirk inancını kabul etmemiş "bilakis o birdir" ifadesini kullanmıştır. İmam Kuşeyrî'nin rivayet ettiği bu hikâye, Hz. İbrahim'in Yüce Allah'ın varlığı ve birliğine getirmiş olduğu kevnî ve akli delilleri hatırlatmaktadır (En'am, 6/76-79). Maruf Kerhî de kendisine telkin edilen ifadeleri akıl süzgecinden geçirmiş, şirk ifadesini kabul etmemiş neticesinde tevhid ve hidayet nûru kalbinde ortaya çıkarak Müslüman olmuştur. Küçük, zeki çocuğun Rabbine karşı sadakati, anne ve babasına karşı iyi davranışlarının sebebiyle olacak ki en sonunda tüm ailesi de kendisiyle beraber Müslüman olmuştur. Bu kıssada verilen dersleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

a- İşitilen her bilgi peşinen doğru kabul edilmemelidir. Akıl süzgecinden geçirilmelidir.

b- Maruf Kerhî'nin İmam Ali er-Rızâ'ya gitmesi aklın ve naklin birbirini desteklemesiyle iman nûrunun ortaya çıkacağına delil olabilir.

c- Bir nimete eriştikten sonra onu etrafındaki yakınları ile paylaşmanın vefa gereği olduğu anlaşılmaktadır.

d- Samimi bir şekilde yapılan tebliğ vazifesinin olumlu sonuçları olacağı ortaya çıkmaktadır.

2- Murakabe

Tasavvufta murakabe; kulun, Yüce Allah'ın her haline muttali olduğunun, onu gördüğünün şuuru içerisinde hareket etmesidir (Kuşeyrî, 2013: 225). Hadis-i şerifte şöyle buyurulmuştur: "İhsan, Allah'a onu görüyormuşsun gibi kulluk etmendir. Sen onu görmüyorsan da O, seni mutlaka görüyor (Buhârî, Îmân, 37). Murakabe hali, hadis-i şerifte geçen ihsan halidir (Kuşeyrî, 2013: 225). Aşağıdaki rivayette Bâyezîd-i Bistâmî, murakabe halinin baskın gelmesiyle küçüklüğünde işlemiş olduğu ve kendisini rahatsız eden bir eylemden dolayı yapmak istediği zikre başlayamadığı aktarılır.

> Bâyezîd-i Bistâmî (ö. 234/848 [?]), bir gece sınır boyundaki surların üzerinde Yüce Allah'ı zikretmek için çıkmıştı. Sabaha kadar orada durmasına rağmen zikir yapamamıştı. Ben de kendisine bunun sebebini sorduğumda şu şekilde cevap verdi: Çocukluğumda ağzımdan çıkan kötü bir kelimeyi hatırladım, bu halde Yüce Allah'ı anmaktan haya ettim (Kuşeyrî, 2013: 39).

Murakabe halini yaşayan Bâyezîd-i Bistâmî, sınır boyundaki surların üzerine çıkarak Cenâb-ı Hakk'ı zikretmek istemiştir. Yalnız o arada küçüklüğünde işlediği bir hata hatırına gelip kalbini meşgul ettiği için zikrine başlayamamıştır. Bu kıssada verilen dersleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

a- Hikâyede mümkün mertebe hatalardan kaçınılması gerektiğinin mesajı verilmektedir. Yapılan hatalar günün birinde kişinin karşısına çıkıp onu manen huzursuz edebilir.

b- Yapılan hata her ne olursa olsun ümitsizliğe düşülmemesi ve kişinin hatalarından ders çıkararak doğru bir insan olmak için gayret göstermesi gerekmektedir. Nitekim Bâyezîd-i Bistâmî'nin daha sonra takva sahibi, âlim ve saygın bir insan olarak yaşam sürmesi buna şahitlik etmektedir.

3- Sohbet

Tasavvufta sohbet, mürşidi ile beraber bulunmak ve onunla konuşmaktır (Cerrâhî, 2013: 353). Sohbet, Peygamber Efendimiz'in (s.a.v.) tercih ettiği eğitim metodu olup eğitimde en etkili yol olarak görülmektedir (Yılmaz, 2009: 213). Tasavvufta da mürşid ile sohbete önem verilmektedir. Nitekim Ebu Ali ed-Dekkâk (ö. 405/1015), buna işaret etmek için, kendi başına büyüyüp gelişen bir ağacın yaprak verip yeşerse bile meyve veremeyeceğini ifade eder (Kuşeyrî, 2013: 328). Aşağıdaki rivayette Sehl. b. Abdullah et-Tüsterî'nin (ö. 283/896), dayısını örnek alarak ilim ve ibadet ile dolu bir hayata başlangıcı dikkatlere sunulmaktadır.

> Sehl. b. Abdullah et-Tüsterî şöyle der: “Ben üç yaşında iken, gece kalkıp dayım Muhammed b. Sevvâr’ın namaz kılışını seyrederdim. Dayım gece namazına kalkardı. Çoğu kez bana şöyle dediği olurdu: “Ey Sehl! Hadi sen git yat, kalbimi meşgul ediyorsun (Kuşeyrî, 2013: 39).

Sehl b. Abdullah et-Tüsterî’nin, dayısının hal, hareket ve davranışlarından etkilendiği görülmektedir. Bu hikâyede Sehl b. Abdullah’ın, dayısının hayatında önemli bir yer tutan gece namazını merak ettiği ve onun da o vakitlerde kalkmaya çalıştığı ifade edilmektedir. Bu kıssada verilen dersleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

a- İyi insanların yakınında bulunma, onlarla arkadaşlık veya sohbette bulunmanın insan üzerindeki olumlu etkileri fark edilmektedir.

b- Çocuğun hal, davranış ve fiillerden daha çabuk etkilendiği, bundan dolayı örnek olma yöntemiyle verilen eğitimin daha tesirli olduğu görülmektedir.

c- Küçüklerin sıkıntı veren bazı hal ve davranışlarına katlanabilme, çocukların ileriki hayatlarının olumlu yönde gelişmesine temel teşkil edebilmektedir.

4- Zikir

Belli bazı vakitlerde, belirli sayılarla bir düzen içinde “Allah”, “lâilâhe illallah” v.b. ibareleri tekrarlamaya zikir denmiştir (Uludağ, 2016: 393). Hakiki zikrin, Cenâb-ı Hakk zikredilirken onun dışındaki tüm varlıkların unutulması olduğu söylenmiştir (Kelâbâzî, 1994: 74). Dil ve kalp ile yapılan zikirden; dil ile olanı derece, kalp ile olanı ise Cenâb-ı Hakk’a yakınlık kazandıracağı ifade edilmiştir. Aşağıdaki hikâyede, küçük yaşlarda zikir ve murakabe ile Yüce Allah’ın gözetimi altında olduğu şuuru verilen çocuğun ruh ve mana dünyasına yaptığı olumlu katkılar göz önüne serilmektedir.

> Sehl b. Abdullâh şöyle der: Bir gün dayım bana: "Seni yaratan Yüce Allah’ı zikretmez misin?" diye sordu.
>
> Ben de: "Onu nasıl zikredebilirim" dedim. Şöyle söyledi: "Yatağına girdiğin zaman dilini oynatmadan “kalbinle” üç kere, Allah benimledir, Allah beni görüyor, Allah benim şâhidimdir" şeklinde zikret, dedi. Ben de bu söylediklerini üç gece tekrar ettikten sonra ona bildirdim. Bana: "Her gece yedi defa tekrar et" dedi. Ben de söylediklerini yaptığımı bildirdim. Yine “Her gece on bir defa tekrar et" dedi. Söyleneni yaptıktan sonra kalbimde bir tatlılık oluştu. Bir yıl geçtikten sonra dayım şöyle dedi: "Sana öğrettiklerimi muhafaza et, ölene kadar buna devam et, bu zikir dünyada da ahirette de sana fayda verecektir." Senelerce bu zikre devam ettim. Bu zikrin tatlılığını sırrımda hisseder oldum. Sonra dayım bir gün bana şöyle dedi: "Ey Sehl! Yüce Allah birisi ile beraber olursa ona bakar ve şahit olursa o kişi Allah’a isyan eder mi? Günah işlemekten sakın (Kuşeyrî, 2013: 39).

Sehl b. Abdullah’ın dayısı Muhammed b. Sevvâr, yeğeni ile özel bir şekilde ilgilenmiştir. Bu durum yeğeninin ilim, ibadet ve düşünce hayatında önemli gelişimlere kapı aralamıştır. Yeğenini yavaş yavaş zikir ve murakabe ile ibadet hayatına alıştırmış, yaptığı ibadetlerde kulluk şuurunu kazanmasına çok büyük katkıda bulunmuştur. Bu kıssada verilen dersleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

a- Çocuklara küçük yaşlarda ve anlayabilecekleri bir şekilde zikir ile murakabe "Yüce Allah'ın kendisini gördüğü", bilincinin aşılanması önem arz etmektedir.

b- Acele etmeden çocukları ibadete hazırlamanın, kulluk görevlerini manevi bir havada haz alarak yapmalarına vesile olacağı anlaşılmaktadır.

5- İlim

İlim için, "vakıa uygun düşen kesin inanç" denmiştir (Cürcânî, 2004: 130). Yine, "sâlikin, şer'i ölçülere uyarak yaptığı doğru amelle birlikte zahiri seyirde tezkiye ve tasfiye sonucu elde ettiği bilgidir (Kâşânî, 1992: 288). Tasavvufta hallerin doğruluğunun anlaşılması ilme bağlanmıştır (Cerrâhî, 2013: 179). Muhyiddîn İbn Arabî'ye (ö. 638/1240) göre ilimden murat "ilmi tafdil" olan ledün ilmidir. Aşağıdaki hikâyede özenle yetiştirilen bir çocuğun geleceği için doğru kararlar alabilecek bir olgunluğa sahip olabileceği konu edinmektedir.

> Sehl b. Abdullâh şöyle der: Ben halvet ve uzlet ederdim. Beni okula gönderdiler. Halimin değişmesinden çekiniyordum. Öğretmene, yanına belirli bir süre gidip dönme şartını koşun, dedim. Sonra öğretmene gittim. Bu sırada altı veya yedi yaşlarındaydım, Kur'an-ı Kerim'i de ezberledim. Her gün oruç tutar, sadece arpa ekmeği ile iftar ederdim. On iki yaşına girinceye kadar böyle devam etti. On üç yaşına girince bir meselede takıldım, Basra alimlerine sormak için ailemden beni Basra'ya göndermelerini istedim. Basra'ya geldim (Kuşeyrî, 2013: 40).

Sehl b. Abdullah et-Tüsterî küçüklüğünden beri dayısının kendisine rehberlik etmesi ile belli bir donanıma sahip olmuştur. Dayısının ilgisi, kendisinde de ilim ve ibadete olan yatkınlığı sebebiyle Sehl b. Abdullah et-Tüsterî, belli bir seviyeyi yakalamıştır. Kur'an-ı Kerîm öğreneceği hocanın yanına gittiğinde, kendisi için basit düşecek detay meselelerle vakit kaybetmek istememiştir. Bu noktada ailesi ile konuşmuş, yanına gideceği hocadan temel prensipleri öğrendikten sonra tekrara düşmek istemediğini belirtmiştir. Bu kıssada verilen dersleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

a- İlgi gösterilen ve bilinçle yetiştirilen çocuklar sağlam bir karaktere sahip olup doğru karar verebilme ve bunu çevreleri ile paylaşabilme özgüvenini yakalayabilmektedir.

b- Belli bir özgüvene ulaşan çocuk, önüne gelen fırsatları değerlendirebilmekte ve geleceğe hazır bir şekilde emin adımlarla yürüyebilmektedir.

Aşağıda verilen rivayette, yine özenle yetiştirilmiş çocukların sorumluluk alabilme olgunluğuna sahip olmakla birlikte ailelerinin bu kararda onların yanında durmaları ve doğru yönlendirmelerinin önemi vurgulanmaktadır.

> Ahmed b. Cellâ (ö. 306/918) şöyle demiştir: Anne ve babama "beni Yüce Allah'a hibe etmenizi istiyorum" dedim. Onlar da "seni Yüce Allah'a hibe ediyoruz" dediler. Aradan bir müddet geçti. Yağmurlu bir gece eve döndüm. Babam seslendi: "Kim o" ben de "evladın Ahmed" dedim. Babam da "bizim bir çocuğumuz vardı, yalnız biz onu Yüce Allah'a hibe ettik, biz Arap kavmi hediye ettiğimiz şeyi bir daha geri almayız" dedi. Bana kapıyı açmadı (Kuşeyrî, 2013: 54).

Ahmed b. Yahya el-Cellâ'nın babası sûfîlerden Yahya el-Cellâ'dır. Babası küçüklüğünden beri iyi bir eğitim almasını sağlamıştır. Bu terbiyenin etkisi ile oğlu, günün şartlarına göre ilim ve takvada ilerleyebilmek için ailesinden izin almış ve ilim tahsili için memleketinden ayrılmıştır. Hikâyeden alınabilecek dersleri şöyle sıralayabiliriz:

a- Dönemin geleneksel anlayışına göre eğitim çağındaki bir çocuk daha iyi bir eğitim alabilmesi için çoğu kez ailesinden ayrı düşebilirdi.

b- Eğitim için yola koyulan bir öğrencinin eğitimini aksatabilecek durumlar ortaya çıkabilir, buna karşılık ailesi hazırlıklı olmalı ve eğitimini tamamlayabilmesi için onu yönlendirebilmelidir.

6- İbadet

İbadet; âmme için, Yüce Allah'a tam manasıyla boyun eğmektir (Kâşânî, 1992: 125). Ebu Hafs el-Haddâd (ö. 260/874) şöyle demiştir: "Cenâb-ı Hakk'a kulluk etmek kul için bir süstür. Onu terk edenin süsü de gider (Kuşeyrî, 2013: 234). İbadetin iki şartı olduğu söylenmiştir: "Biri taat ile meşgul olma, diğeri de günahtan kaçınmadır" (Erginli, 2006: 406). Aşağıda geçen hikâyede sûfîlerin ibadet ehli insanlar olduğu inancının, halk nezdindeki yaygınlığı anlaşılmaktadır. Dönemin insanlarının ilim ve kültür seviyesinin yüksekliği, küçük yaştaki çocuğun algı ve ifade becerisinden açığa çıkmaktadır.

> Ebu Muhammed Ruveym b. Ahmed (ö. 303/915-16) şöyle der: Bir gün öğleden sonra susamış bir halde Bağdat sokaklarının içinden geçiyordum. Bir evden su istedim. Elinde bir su testisi ile küçük bir kız çocuğu kapıya çıktı. Beni görünce "hayret ederek" şöyle dedi: "Sûfî, gündüz vakti "oruç tutmadan" su içer mi?" O günden sonra bir daha orucu terk etmedim (Kuşeyrî, 2013: 26).

Ruveym b. Ahmed sûfîlerin ünlülerindendir. Bir gün Bağdat sokaklarının birinden geçerken bir evden su istemiş, evin küçük kızı bu zâtın ya meşhur bir sûfî oluşundan veya üzerinde sûfîlerin giydiği sade kıyafetler olduğundan su istemesini yadırgamıştır. Çünkü küçük kıza göre takva sahibi olarak tanıdığı sûfîler, nafile ibadetlerde öncü kişiliklerdir, oruç da bu nafile ibadetlerin başında gelmektedir.

a- İleride sorumluluk alabilmeleri adına evde belirli bazı hizmetlerde "misafirlerin ağırlanması gibi", çocuklar etkin bir biçimde rol alabilirler.

b- Küçük bir kız çocuğunun belirli bir bilgiye göre sorgulama yapabilmesi dönemin kültür seviyesinin yüksekliğinin ve çocukların fikir dünyasının gelişimini göstermektedir.

c- İyi yetiştirilen bir neslin, toplumu ıslah ve dönüştürmede çok etkin bir rol alabilme potansiyeline sahip olduğu açığa çıkmaktadır.

7- Günah

Şeriat ölçülerine ve tabiata göre çirkin olup kaçınılması gereken her türlü fiil, durum ve davranışlar "günah" olarak nitelendirilmiştir (Cürcânî, 2004: 11). Peygamber Efendimiz (s.a.v.) "Kul işlediği günahlar yüzünden rızkından mahrum olur" demiştir (İbn-i Mace, Mukaddime, 10). Mutasavvıflara göre her günahın belli bir cezası vardır. Kul işlediği günahın cezasını ahirette çekeceği gibi dünyada da çekebilir. Bundan kurtulmanın yolu, kişinin hemen

tevbe edip işlediği günahlara pişman olmasıdır (Mekkî, 2001: 523-537). Aşağıdaki hikâyede ihtiyar bir adamın dilendiği görülmüş, Ebu Bekir el-Kettânî (ö. 322/933) bu duruma düşmesinin sebebini küçüklüğünde ve delikanlılığında Yüce Allah'ın rızasını kazanmak için çaba göstermemesine bağlamıştır.

> Ebu Bekir el-Kettânî saçı sakalı ağarmış bir ihtiyarın dilendiğini görünce; şöyle dedi: "Bu adam küçüklüğünde Yüce Allah'ın hakkını zayi ettiğinden Yüce Allah da bundan dolayı onu zayi etmiştir (Kuşeyrî, 2013: 74).

a- Küçüklüğünde ibadete sarılan ve günahlardan sakınmayı düstur edinen kişinin Cenâb-ı Hakk'ın koruması altında olacağı, tersi davranışlarda bulunanların ileriki hayatlarında kötü seçimlerinin acıklı neticesine katlanacakları salık verilmektedir.

8- Vera'

Vera' şüpheli olan şeyleri terk etmektir (Kuşeyrî, 2013: 146). Vera' iki türlüdür: "Zahirde vera'; tüm hareketlerin Allah (c.c.) rızası yönünde olmasıdır. Batında vera'; Cenâb-ı Hakk'ın dışında kalbe bir şeyin girmemesidir (Kuşeyrî, 2013: 147). Aşağıda geçen hikâyede küçük yaşlarda olan bazı çocukların, kendilerinden yaşça çok büyük bazı adamların yanında umursamaz bir şekilde eğlendiklerini, Ali el-Attâr'ın bu durumu sorguladığını ifade eder. Netice de o adamların günahlardan sakınmayan kimseler olduğu, bundan dolayı çocukların gözünde saygınlıklarını yitirdikleri ortaya çıkmaktadır.

> Ali el-Attâr şöyle der: Basra sokaklarından birinden geçerken, bazı ihtiyarların oturduğunu bir kısım küçük yaşta çocukların da yanlarında oyun oynayıp eğlendiklerini gördüm. Onlara seslendim: "Bu ihtiyarlardan utanmıyor musunuz?" Çocuklardan birisi şöyle söyledi: "Bu yaşlıların verası azaldığı için heybetleri de azalmıştır (Kuşeyrî, 2013: 148).

Ali el-Attâr küçük yaştaki çocukların, bir kısım büyüğün yanında eğlendiklerini görmüştür. Büyüklerin yanında çekinmeden hareket etmelerini yadırgayıp sebebini sormuştur. Büyüklerin dinin emirlerinde lakayt kalmalarının, çocuklarda onlara karşı saygı duygusunun yok olmasına sebebiyet vermiştir.

a- Verası terk edip şüpheli şeylere girme, büyüklerin heybet ve saygınlığının gitmesine neden olmaktadır.

b- İyiliği emretme ve kötülükten sakındırmanın ölçülü bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir.

Aşağıda geçen rivayet Hasan el-Basrî'nin (ö. 110/728) ilim tahsilindeki gayretini ve bu uğurdaki tevazuunu, Ehl-i beyte mensup çocuğun ilimdeki derinliğini konu edinmekledir.

> Hasan el-Basrî Mekke'ye varmıştı. Hz. Ali'nin (r.a.) çocuklarından birisinin Sırtını Kâbe'ye dayamış insanlara vaaz ettiğini gördü. Hasan el- Basrî hemen önünde durarak; "dinin temeli nedir? Diye sordu. "Vera'dır." Dedi. "Dinin âfeti nedir?" Diye sordu. O da "tamahtır" dedi. Hasan el-Basrî bu cevapları çok beğendi (Kuşeyrî, 2013: 149).

Hasan el-Basrî Mekke'de Ehl-i beyt'ten küçük yaşlardaki birisinin vaaz verdiğini görünce tüm ilmine rağmen kendisinden yaşça çok küçük olan bu zâtın ilminden istifade edebilmek için ona soru sormuştur. Aldığı cevaplar hoşuna gitmiş ve etkilenmiştir.

a- Ehl-i beyt'in, atalarından kendilerine miras kalan ilim ve edebi muhafaza etmeleri gösteriyor ki ilim ve takva hayatını düstur edinen ailelerin küçük yaştaki çocukları bile bu manevi atmosferden faydalanmakta ve çevrelerine ışık saçmaktadırlar.

b- Hasan el-Basrî bütün ilmi donanımı ve toplum içindeki saygınlığına rağmen tevazu göstererek küçük yaştaki birisinin ilminden istifade etmesi, İslam toplumunda ilme verilen değeri göstermektedir.

c- Vera' sahibi olmanın dindeki önemi anlaşılmaktadır.

9- Cûd

Cûd, "bir kimseye herhangi bir karşılık beklemeden faydalı olmaktır (Cürcânî, 2004: 71). Esas cûd, Allah rızası için hayırlı işlerde malını harcamaktan çekinmeme ve bunun kişiye zor gelmemesidir (Kuşeyrî, 2013: 280). Aşağıdaki hikâye küçük çocukların cömertliği, din büyüklerine karşı takındıkları edep ayrıca Hz. Hasan'ın (r.a.) tevazuu ve iyiliğe kat kat cevap vermesi konu edinmiştir.

> Hz. Hasan (r.a.) bir grup çocuğun yanından geçti. Çocukların önünde ekmek kırıntıları vardı. Onu birlikte yemek yemeğe davet ettiler. O da bineğinden inerek onlarla beraber yedi. Daha sonra onları evine götürerek onlara yemek ikram etti ve onları giydirdi. Hz. Hasan (r.a.) şöyle dedi: "Esas cömertlik onlarındır, çünkü onların sahip olduğu tek şey bana ikram ettikleri idi. Biz ise onlara verdiğimizin çok daha fazlasına sahibiz (Kuşeyrî, 2013: 188).

İmam Kuşeyrî'nin, huşu ve tevazu bahsinde Hz. Hasan'ın tevazuuna örnek olmak üzere naklettiği bu hikâyede, Hz. Hasan'ın tevazuu ile beraber çocukların da cömertliği göze çarpmaktadır.

a- Yapılan iyilik karşılıksız kalmaz.

b- İnsan kemale erdikçe tevazu, şefkat ve cömertlik bakımından da zirveye çıkar.

10- Şükür

Şükür, "dil ve uzuvlarla nimetin sahibi olan Yüce Allah'ı övme, nimeti tanıma ve onun Yüce Allah tarafından geldiğini bilmedir (Kâşânî, 1992: 251). Verilen nimetin içinde nimeti vereni görme, halinden şikâyet etmeme şükür olarak değerlendirilmiştir (Uludağ, 2016: 338). Aşağıda nakledilen rivayet, Cüneyd-i Bağdâdî'nin küçük yaşına rağmen akli olgunluğunu, ilmi yetkinliğini ve dayısının onu takdirini, teşvikini konu edinmiştir.

> Cüneyd-i Bağdâdî (ö. 297/909) şöyle demiştir: Yedi yaşından iken bir keresinde dayım Serî es-Sakatî'nin (ö. 251/865) yanında oynuyordum. Dayımın yanında bir cemaat vardı, şükür hakkında konuşuyorlardı. Dayım bana seslendi "Çocuk! Şükür hakkında sen ne dersin?" Dedim ki; "Yüce Allah'a verdiği nimetlerle ona isyan etmemendir? O da bana "yakında Yüce Allah'tan sana güzel

> konuşmadan bir hisse verilir" dedi. Ben de dayım Serî'nin bu sözünden dolayı hala "çekinir" ağlarım (Kuşeyrî, 2013: 212).

Serî es-Sakatî, Bağdatlı meşhur bir sûfî olup Cüneyd-i Bağdâdî'nin dayısıdır. Yeğeninin ilme düşkünlüğünü, zekâ ve kabiliyeti gören Serî es-Sakatî, yeğenini sürekli ilme ve ibadete teşvik etmiş onu yönlendirmeye çalışmıştır. Yaşça küçük olmasına bakmadan üzerinde olgunluk belirtileri olan yeğeninin de gerektiğinde fikirlerine danışmıştır.

a- Aile içinde ehil olan birisinin gözetiminde terbiye edilen çocukların, akranlarına göre daha olgun fikirlere sahip olabileceği kanaati oluşmaktadır.

b- İlmi ve fikri seviyesi yüksek toplumlarda ilim ehlinin, rüştünü ispat etmiş küçük çocukların da fikirlerinden yararlanmaktan çekinmedikleri ortaya çıkmaktadır.

c- Erdem sahibi küçük çocuğun, verdiği güzel cevaptan dolayı kibirlenmek yerine sonunu düşünerek kendisini hesaba çekmesi, başarılı bir eğitimin sonucu olduğu anlaşılmaktadır.

11- İrade

İrade için, "hakikatin çağrısına olumlu cevap vermeyi gerektiren kalpteki sevgi ateşi" denmiştir (Uludağ, 2016: 189). İrade "sâliklerin yolunun başı, Yüce Allah'ın rızasını kast edenlerin ilk menzilidir (Kuşeyrî, 2013: 236). Aşağıda verilen hikâye, Ebu Ali ed-Dekkâk'ın küçük yaşlarda yaşadığı manevi bir duyguyu konu edinmiştir.

> Ebu Ali ed-Dekkâk şöyle demiştir: "Küçük bir çocuk iken irade konusunda içimde bir yangın vardı. Kendi kendime "keşke şu iradenin ne olduğuna vakıf olabilseydim" derdim (Kuşeyrî, 2013: 237).

Ebu Ali ed-Dekkâk, Yüce Allah'ın yoluna ve rızasına adım atmak isteyenlerin ilk durağı olan irade konusunu merak ettiği, onu hakkıyla gerçekleştirmek istediği anlatılmaktadır.

a- Yüce Allah'ın rızasına doğru giden yolda ilk adım iradedir. Girilecek yolda sağlam ve doğru bir niyete sahip olmak lazımdır.

12- Hizmet

"Her kim ki, Cenâb-ı Hakk'ın rızası için hizmet ederse o kimse halk katında muhterem, Hakk katında mükerrem olur" (Cerrâhî, 2013: 158). Aşağıda verilen rivayet hizmet etmenin önemini ve kişiye katkısını konu edinmiştir.

> Cüneyd-i Bağdâdî şöyle demiştir: Yanımda dört dirhem para vardı. Onları dayım Serî es-Sakatî'ye vermek için yanına vardım. Bana dedi ki: Sana müjdeler olsun ey çocuk! Benim dört dirheme ihtiyacım vardı. Ben de şöyle dua etmiştim: "Allah'ım, kendisine kurtuluşu nasip ettiğin bir kulunun eliyle bana ihtiyacımı gönder (Kuşeyrî, 2013: 405).

Cüneyd-i Bağdâdî ahlâki eğitimini çoğunlukla dayısı Serî es-Sakatîden almıştır. Cüneyd-i Bağdâdî'nin ailesi, dayısının üzerindeki etkisini bilmektedir. Bunun için dayısı ile ilgili hizmetleri ona verdikleri görülmektedir.

a- Olumlu yönde etkilendiği aile ve din büyüklerine hizmet etme, çocuğun gelişiminde önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Sonuç

İmam Kuşeyrî er-Risâle'de eğitsel kıssalara yoğunlukla yer vermiştir. Onun, bu hikâye ve kıssaları aktarmaktaki temel hedefi, İslam toplumunda bulunan her yaş grubunun ibret ve teemmül ile uyanışına vesile olmaktır. Bu yaş grupları içinde küçük çocuklarla ilgili olan kıssalara da sıklıkla yer verdiği görülmüştür. Bunun nedeni de hikâye ve kıssaların çocukların gönül ve zihin dünyasına daha etkin bir şekilde hitap etmesi ve bir eğitim aracı olarak kalıcı neticeler doğurmasından dolayıdır. İmam Kuşeyrî er-Risâle'de aktardığı her başlığın altında Kur'an-ı Kerîm ve Sünnetten deliller getirmiş, konuyu iyice açıkladıktan sonra konu bağlamında bazı hikayeler naklederek muhatabın anlaması ve kavramasını kolaylaştırma amacı gütmektedir. İmam Kuşeyrî çocuklarla ilgili verdiği hikayelerin önemli bir bölümünde "gulâm" kelimesini tercih ettiği görülmüştür. Bu kelime "küçük çocuk" anlamını taşıdığı gibi "ergenlik çağına yaklaşmış çocuk" anlamını da taşımaktadır. İmam Kuşeyrî'nin çocuklara İslam'ın temel ilkelerinden "ilim, tevhid, ibadet, vera', tevazu, cömertlik, şükür, murakabe, zikir" ile ilgili mesajları sıklıkla verdiği anlaşılmaktadır. Yalnız ilim tahsili ile ilgili mesajlarının daha baskın olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

Cerrahi, S. M. (2013). *Istılahat-ı sofiyye fi Vatan-ı Asliyye*. 2. bs. İstanbul: Kırkkandil Yayınevi.

Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü.* 2. bs. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

İbn Hallikân, Ebü'l-Abbas Ahmed b. Muhammed (1978) *Vefeyâtü'l-aʿyân ve enbâʾü ebnâʾi'z-zamân I-VIII.* (İhsân Abbâs thk.) Beyrut: Dâru Sâdır.

Aşkar, M. (2015). *Tasavvuf Tarihi Literatürü.* 2. bs. İstanbul: İz Yayıncılık.

Kâşânî, A. (1992). *Mu'cemü Istılâhâti's-Sûfîyye.* (Abdülal Şahin thk.) Kahire: Dâru'l-Menâr.

Kuşeyrî, İmam A. (2013). *Mişkâtü'l-Envâr.* (Ahmed Hâşim es-Sülemî thk.) Beyrut: Dâru'l-Kutubü'l-İlmiyye.

İbn Mâce M. (ts.). *Sunenu İbn Mâce*. Riyad: Beytu'l-Efkâr ed-Devliyye.

Buhârî, M. (1998). *Sahîhu'l-Buhârî*. Riyad: Beytü'l-Efkâr ed-Düveliyye.

Yılmaz, H.K. (2009). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar.* 12. bs. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Kelâbâzî, M. (1994). *et-Taarruf li Mezhebi Ehli't-Tasavvuf.* Kahire: Mektebetü'l-Hancî.

Mekkî, E.T. (2001). *Kûtu'l-Kulûb I-III.* Kahire: Mektebetu Dâru't-Turâs.

Cürcânî, S. Ş. (2004). *Mu'cemu't-Ta'rîfât.* (Muhammed Sıddîk el-Minşâvî thk.) Kahire: Dâru'l-Fadîle.

Erginli, Z. (2006). *Metinlerle Tasavvuf Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Kalem Yayınevi.

DEĞERLERİN KAZANDIRILMA SÜRECİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Mete ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı - arslanmete55@gmail.com
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ
Marmara Üniversitesi , akatilmis@marmara.edu.tr

ÖZET

Eğitim kurumları, programlı ve sistemli bir şekilde yeni nesillere akademik bilgi ve becerilerin kazandırılması yanında yaşam becerilerinin ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında da önemli rol oynayarak ortak değer anlayışının oluşmasına katkı sunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki çeşitli sebeplere bağlı olarak kalabalıklaşan okul ortamlarında öğretmenler ile öğrenci ilişkisi zayıflamakta ve sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden alınan verim düşmektedir. Öte yandan incelenen ilgili alan yazın içinde okul büyüklüğünün değerlerin kazandırılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ne düşündüklerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, okul büyüklüğü boyutunu da içerecek biçimde değerlerin kazandırılma sürecinde yaşanan sorun ve çözüm önerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ne düşündüklerinin tespit edilmesinin ilgili alan yazına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesini "Değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleri hangi sorunlarla karşılaşmaktalar ve bu sorunların çözümüne ilişkin neler düşünmekteler?" sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini okul büyüklüğü boyutunda sınıflandırmaktır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup öğrenci sayısı 400'ün altındaki okullar küçük, 400-900 arası öğrencisi olan okullar orta büyüklükte, öğrenci sayısı 900'den fazla olan okullar ise büyük okul olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya uygun olarak küçük okullarda görev yapan 6, orta büyüklükteki görev yapan 6 ve büyük okullarda görev yapan 6 olmak üzere toplam 18 sosyal bilgiler öğretmeni araştırma katılımcısı olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenler; sınıf içi etkinliklerde sosyal bilgiler ders saatinin az oluşundan dolayı değerlere gereken vurguyu yapamadıklarını ve sınıf mevcutlarının fazlalığını, okul dışı etkinliklerde ise genellikle etkinliklerin kâğıt üzerinden uygulamaya geçirilememesi, akademik bilgilerin ve sınav başarılarının önemli görülmesi gibi nedenlerden dolayı değerler eğitiminin aksadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre değerler eğitimindeki en büyük sorunun okul ve aile arasındaki değer uyumsuzluğu ve medyanın olumsuz etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler. Değerler Eğitimi, Okul Büyüklüğü

PROBLEMS FACED BY TEAHERS OF SOCIAL STUDIES ANDSUGGESTIONS FOR SOLUTIONS WHILE TEACHING VALUES

Bir öğe seçin. ***Mete ARSLAN***
Ministry Of Education, arslanmete55@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Ahmet KATILMIŞ
Marmara University, akatilmis@marmara.edu.tr

ABSTRACT

Educational institutions contribute to the formation of a common value understanding by playing an important role in bringing academic knowledge and skills to new generations in a programmed and systematic way, as well as in gaining life skills and social values. However, studies have shown that in today's increasingly crowded school environments, the teacher-student relationship is weakening and the efficiency from in-class and out-of-class activities falls. On the other hand, when the literature is examined, it is observed that there is no study about what social studies teachers think about school size during the value education process. In this context, it is thought that it will be an important contribution to the literature to determine what social studies teachers think about the problems and the solution proposals when the values education is given by consider in the size of the schools. The problematique of the research is "What are the problems faced by the teachers of social studies in the process of values education and what do they think about the solution of these problems?". The purpose of the study is to present a classification in terms of school size about the problems faced by the teachers of social studies in the process of values education and their solution suggestions. This study is characterized by the phenomenology as a qualitative research method. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the research. The research participants were identified by purposive sampling method, the schools with less than 400 students were classified as small, the schools with 400-900 students as medium size, and the schools with more than900 students as large school. In accordance with this classification, a total of 18 social studies, 6 of which are working in small schools, 6 of which are medium sized and 6 of which are working in large schools, have been identified as teacher research participants. Research has shown that teachers of social studies have stated that they can not emphasize the value because of the short course hours. They pointed out that the value education is inadequate because of the reasons such as fewer class hours and classroom attendance for in-class activities. It is also mentioned that it is because of the reasons such as usually the activities can not be put into practice and considering academic knowledge and examination success as more important by the senior authorities. Moreover, in accordance to participants, the biggest problem in values education is the differences in value understanding between school and family and the negative effect of the media.

Keywords: Social Studies, Values Education, School Size

DEĞERLERİN KAZANDIRILMA SÜRECİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

GİRİŞ

Problem Durumu

Değerler ve değerlerin yeni yetişen genç nesle kazandırılmasına yönelik faaliyetler eğitim düşüncesinin oluşumundan günümüze önemini muhafaza eden çalışma alanlarından biridir. Bu kapsamda hangi değerlerin kazandırılması gerektiği ve söz konusu değerlerin nasıl kazandırılacağına ilişkin arayışlar geçmişten günümüze ilgili alan yazında genişbir biçimde tartışılmaktadır (Katılmış, 2010). "Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar (Akbaş, 2004: .44)" olarak tanımlanan değerler toplumun yaşayış tarzıyla, inancıyla ve sosyal-kültürel yönleriyle karşılıklı etkileşim halindedir. Eğitim kurumları, programlı ve sistemli bir şekilde yeni nesillere akademik bilgi ve becerilerin kazandırılması yanında onlara hayata dair yaşam becerilerinin ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında da önemli rol oynamaktadır. Okul bireyin kazandığı değerleri pekiştirmekle kalmayıp bunları geliştiren, bireyin bu değerleri içselleştirmesini sağlayan ve bunların yanında yeni değerler kazandıran sistemli ve programlı bir kurumdur. Bundan dolayı bireyin mevcut değerlerinin farkına varması, bunları geliştirmesi ve yeni değerler edinmesinde okulun payı büyüktür (Özdaş, 2013:47). Ancak günümüzde artan nüfus ile birlikte kalabalıklaşan okul ve sınıf ortamları eğitime olumsuz etki etmektedir (Seyfullahoğulları, 2010: 22).

Akkalan (2009)' a göre küçük okullarda sınıf mevcutlarının az olması, dolayısıyla öğrencilerin yakından tanınması, her öğrenciye yeterli zaman ayrılması, sınıf hâkimiyetinin kolay sağlanması öğretmenler açısından avantajlı durumlardır. Bu nedenle küçük okullarda öğretmenlerin öğrencilerle verimli bir şekilde ilgilenebildiği ve olumlu bir okul iklimi oluşturulabildiği söylenebilir. Demircan, (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise disiplin ve iletişim konusunda okul yöneticileri, okul mevcudu arttıkça öğretmenler-öğrenciler, öğrenciler-okul idaresi, okul idaresi- veliler arasında iletişim kopukluğu olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bahsi geçen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere okul büyüklüğü normları ve uygun okul büyüklüğü soruları sık sık araştırmalara konu olmuş ve eğitimde kalite, verim, disiplin gibi değişkenlere etkisi araştırmacılar tarafından cevaplanmaya çalışılmıştır. Öte yandan incelenen ilgili alan yazın içinde okul büyüklüğünün değerlerin kazandırılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ne düşündüklerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Böyle bir çalışmanın yapılmasının oldukça önemli olduğunu ifade edebiliriz. Çünkü söz konusu boşluğa ilişkin elde edilen sonuçlar okullarda gerçekleştirilecek değerler eğitimi faaliyetlerini doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda, okul büyüklüğü boyutunu da içerecek biçimde değerlerin kazandırılma sürecinde yaşanan sorun ve çözüm önerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ne düşündüklerinin tespit edilmesinin ilgili alan yazına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesini "Değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleri hangi sorunlarla karşılaşmaktalar ve bu sorunların çözümüne ilişkin neler düşünmekteler?" sorusu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini okul büyüklüğü boyutunda sınıflandırmaktır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri değer ve değerler eğitimine yönelik neler düşünmektedirler?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri öncelikli olarak kazandırılması gereken değerlere ilişkin neler düşünmektedirler?
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri okulda değerler eğitimine ayrılan zamana yönelik neler düşünmektedirler?
4. Sosyal bilgiler öğretmenleri okul büyüklüğünün değerler eğitimi faaliyetlerini nasıl etkilediğine yönelik neler düşünmektedirler?
5. Sosyal bilgiler öğretmenleri büyüklük bakımından ne tür okulda görev yapmak istemektedirler?
6. Sosyal bilgiler öğretmenleri değer kazandırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin neler düşünmektedirler?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylere çok sayıda seçenek sunmakla birlikte bunları geliştirme olanağı da yaratan bir yöntemdir. Nitel araştırma sosyal yaşamın özelliklerini ölçmek için ve ölçümlerle yeni kavram ve teorilerin oluşturulduğu bir süreçtir (Neuman, 2003: 171). Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgu bilimde amaç; tüm katılımcıların bir olguya ilişkin deneyimlerinin neler olduğu tanımlanmaya çalışmaktır (Creswell, 2007). Buna bağlı olarak bu desen, tercihinde farklı büyüklükteki okullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmek istenmesinden dolayı tercih edilmiştir. Araştırmada tercih edilen olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavrayışlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78)

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırma katılımcıları Erzurum ilinin merkez ilçelerinde, farklı büyüklükteki (küçük, orta ve büyük) okullarda çalışan en az beş yıllık mesleki deneyimleri olan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından seçilmiştir. Çalışmada öğrenci sayısı 400'ün altındaki okullar küçük, 400-900 arası öğrencisi olan okullar orta büyüklükte, öğrenci sayısı 900'den fazla olan okullar ise büyük okul olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya uygun olarak küçük okullarda görev yapan 6, orta büyüklükteki görev yapan 6

ve büyük okullarda görev yapan 6 olmak üzere toplam 18 sosyal bilgiler öğretmeni araştırma katılımcısı olarak belirlenmiştir

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bir nitel araştırma yöntemi olarak ele alınan görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994'ten akt. Türnüklü, 2000). Verilerin toplanması aşamasında görüşmeler daha önceden hazırlanmış görüşme formu doğrultusunda okul idarelerinin de onayı alınarak öğretmenlerle gürültüsüz ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamda sağlanmıştır. Böylelikle katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerinin yanında güvenilir, objektif ve samimi olarak görüş bildirmelerine olanak sağlanmıştır. Ortalama 25-30 dakika süren görüşmeler katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma çözümlenme tekniklerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz sürecinde görüşler benzerlik ve farklılıkları da göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Çalışmada güvenirliliği arttırmak ve bulguları desteklemek için katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmıştır. Farklı konu alanlarının değerlendirilip yorumlanmasıyla oluşan betimsel analizde görüşülen bireyin görüşlerini çarpıcı biçimde aktarabilmek için doğrudan alıntılara yer verilir. Dört aşamadan oluşan betimsel analizin ilk aşamasında verilerin düzenlendiği kavram ve temaların çerçevesi belirlenir. İkinci aşaması ise hazırlanan bu çerçeve doğrultusunda verilerin işlendiği aşamadır. Üçüncü aşama ise elde edilen bulgular kolay veanlaşılabilir bir dille tanımlanarak doğrudan alıntılar ile desteklendiği aşamadır. Dördüncü ve son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanarak anlamlandırılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer ve değerler eğitimine yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular

Tablo 1'de yer alan bulguları incelediğimizde katılımcıların değer kavramını; Toplumsal kurallar, insani vasıflar, ahlak, inanç, gelenek görenek ve yarar sağlama kavramları altında tanımladıklarını söyleyebiliriz.

TABLO 3.“Değer”In Tanimina Yönelik Bulgular

Boyut	**f**	**Katılımcı**
Toplumsal kurallar	11	K3, K4, K5, K6, O1, O2, O3, O4, B1, B2,
İnsani vasıflar	5	B6, K3, O5, B3, B4, B6
Ahlak	3	K1, K3, O2,
İnanç	2	K5, B5
Gelenek ve görenek	1	O6
Yarar sağlama	1	K2

Toplumsal kurallar, insani vasıflar ve ahlak olarak tanımlama yapan K3 değeri şu şekilde ifade etmiştir; “*Kişilerde bulunması gereken ve toplum tarafından kabul gören olumlu davranışlardır. Her toplumun kendine*

özgü bir ahlak kuralı vardır ve bu ahlak kuralları üzerinden toplum tarafından kabul edilen pozitif unsurlara ve insani vasıflara değer diyebiliriz." doğrudan alıntı olarak verilen tanımı incelediğimizde K3 değeri Ahlaki unsurlar çerçevesinde toplumun kabul ettiği insani vasıflar olarak tanımlayarak değerin toplumsal önemi belirtmiştir. Katılımcı K3 ile benzer olarak K4: "*Herkes tarafından kabul edilen ortak düşünce değerdir*." şeklinde, Katılımcı B6 ise: "*Toplum içerisinde uyulması gereken insani unsurlar değerdir."* şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan hareketle katılımcıların değerleri daha çok toplumda kabul gören, benimsenen ve toplum içerisinde düzen sağlayan kurallar olarak ele aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikli olarak kazandırmak istediği değerlere yönelik bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere hangi değerlerin kazandırılmasına öncelik verilmesi gerektiğini saptamak amacıyla katılımcılara "Size göre değer nedir?" sorusuna ek olarak "Öğrencilere öncelikli olarak hangi değerler kazandırmalıdır?" sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevaplar incelenerek tekrarlanma sayılarına göre Tablo 2'de belirtilmiştir.

TABLO 4. Katilimcilara Göre Öncelikli Kazandirilmasi Gereken Değerler

Değer	**f**	**Katılımcı**
Saygı	11	K1, K3, K4, K5, K6, O1, O2, O3, O4, B3, B5
Dürüstlük	7	K6, O1, O2, O5, O6, B5, B6
Sevgi	7	K1, K3, K4, O4, O5, B2, B5
Hoşgörü	6	K1, K2, K3, K4, O3, B2
Vatanseverlik	6	K5, K6, O1, O5, B4, B5
Adil olma	3	K6, B1, B2
Sorumluluk	3	K2, B5, B6
Güven	2	K1, B5
Empati	2	K2, O1
Yardımseverlik	1	K6
Duyarlılık	1	O3
Özgüven	1	B1
Tutumluluk	1	B5
Temizlik	1	B5

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların saygı, dürüstlük, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, sorumluluk, güven, adil olma, empati, yardımseverlik, farklılıklara saygı, duyarlılık, tutumluluk, özgüven, tutumluluk ve temizlik değerlerinin öğrencilere kazandırılmasına önem verdikleri anlaşılmaktadır. İnsani değerlerin kazandırılmasına öncelik veren katılıcılarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

> K3: "*Öncelikli olarak bir defa insanda olması gereken değerler nelerdir? Saygı, sevgi, hoşgörü, karşısındakinin fikirlerine saygı. Bunlar öncelikli değerlerdir. İnanç değerleri daha sonra gelmelidir bence. Önce evrensel unsurları kazandırmamız lazım daha sonra öze inmemiz lazım."*

> O2: "*Öncelikle ahlaki değerlerdir. Bir kişinin toplumda neleri yapması neleri yapmaması gerektiğini bilmesi gerekiyor işte efendim öğrencinin sınıf içerisindeki arkadaşlarına karşı davranışları öğrencilerin doğruyu söylemeleri, dürüst olmaları, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olmaları işte bunlar öncelikli olmalıdır*."

Yukarıdaki soruya ilişkin açıklamaları doğrudan alıntı yapılarak verilen katılımcıların görüşleri incelendiğinde daha çok öğrencilerin topluma uyum sağlamasını ve kaynaşabilmesini sağlayacak, bulundukları sosyal çevrede büyükleri ile ve arkadaşları ile olumlu iletişim kurmalarında etkili olacak evrensel diyebileceğimiz değerleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Tüm bu değerler öncelikli olmakla birlikte bunların yanında milli değerlerin kazandırılmasını gerektiğini düşünen katılımcılarda olmuştur. Bu katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

> B2: "*Mesela hoşgörülü olmak. Bizim kendi milletimizin özelliklerinden doğan milli şeyleri diyebilirim yani geçmişten günümüze gelen öncelikle sevgi odaklı olup kendini ifade etme anlamında adalet duygusu kesinlikle önemli*."

> O5: "Öğrencilere *öncelikli olarak sevgi, dürüstlük doğruluk aşılanmalı. Bunlar olursa diğerleri de olacaktır. Değerler arasında vatanseverlik ya da işte ne bileyim kendi ülkesinde bir takım değerlere sahip çıkma bunlarda önemli ama öncelikle insani değerlerden başlanmalı. Evrensel değerler kazandırılmalıdır öncelikle*."

Okulda değerler eğitimine ayrılan zamana yönelik bulgular

Çalışma amacına uygun olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin okullarında değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmaları yeterli bulup bulmadıklarını saptayabilmek amacıyla öğretmenlere "Değerler eğitimine okulunuzda yeterince vakit ayırabildiğinizi düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş verilen cevaplar nedenleri ile derinlemesine incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kapsamda vermiş olduğu cevaplar Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 5. Değerler Eğitimine Ayrılan Zamana İlişkin Görüşler

Görüşler		**f**	**Katılımcı**
Hayır	Zaman olmaması (Ders ve müfredat yoğunluğu, öğretmenin iş yükü fazlalığı)	10	K1, K3, K4, K6, O2, O3, B1, B2 B3, B6
	Akademik bilginin ön planda tutulması ve sınav kaygısı	5	K1, K6, B1, B2, B5
	Okul içinde iş birliğinin sağlanamaması	5	K2, O1, B1, B2, B5
	Fiziki imkanlar	3	K4, K6, B3
	Nüfus fazlalığı	2	B3, B4
	İkili öğretim	2	K4, B4
	Öğretmenlerin değerler eğitiminde yetersizliği	1	K6
	Rehberlik saatinin olmaması	1	B1
Evet		4	K5, O4, O5, O6,

Tablo 3'te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin toplam 14'ü çeşitli sebeplerden dolayı okullarında değerler eğitimine yeterince vakit ayrılmadığını düşünürken, dört öğretmen okullarında değerler eğitimine yeterince vakit ayrıldığını düşünmektedir. Katılımcılardan B1 görüşünü:

> "*Ayrılmıyor. Çünkü zaman yetmiyor. İlk zamanlarda son saatler rehberlik saati olurdu ve okulca çalışmalar yapılırdı. Bu süreçte çocukla ilgilenebiliyorduk etkinlik yapılabiliyordu. Öğretmen arkadaşlar konuyu bitirdikten sonra soru mu çözelim değerler eğitimine mi vakit ayıralım diye düşünüyor. Okulda da böyle bir saat yok. Mesela Çarşamba günü 3.saat değerler eğitimi ile etkinlik yapalım denilse öğretmen çıkıp diyor ki; benim önemli konu anlatmam yetiştirmem gerekiyor. Benimse sınavım oluyor. Bütünlük sağlamak zor.*"

Katılımcı B1'in ifadesi incelendiğinde, birçok gerekçenin genel olarak belirttiği görülmektedir. Özellikle rehberlik saatinin kaldırılmış olması öğrenci ile ilgilenmeyi kısıtlamakta ve okul genelinde etkinliklere zaman ayrılmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğretmenler zamanlarını akademik bilgi ve derslere mi? Yoksa değer kazandırmaya mı? ayırmalıyım ikilemine düşmektedir. Konuların ve müfredatın yoğun olması da okul genelinde çalışmaların ortak yürütülmesini engellemekte bireysel çalışmalar ise yetersiz kalmaktadır. Okul genelinde iş birliği olmadığını ifade eden bir diğer katılımcı B5 ise: "*Yok hayır düşünmüyorum. Öncelikle hiç kimsenin derslerinin dışında bu tip şeylere önem verdiği yok. Din dersinde bırakmışlar. Sadece dine bırakılması doğru bir şey değil. Dini terminolojinin dışında da olması lazım."* şeklinde görüş açıklamıştır. Bu görüşe göre değer eğitimine vakit ayrılmasını zorlaştıran unsur akademik bilginin öncelikli olması ve değerler eğitimin yalnızca DİKAB öğretmenlerinin sorumluluğunda olarak algılanmasıdır. Değerler eğitiminin tek branşın sorumluluğunda algılanması diğer branş öğretmenlerinin bu konu üzerine yeterince eğilmesini ve bunun sonucu olarak çalışmalarda işbirliği sağlanamadığı için okul bazlı etkinlikleri engellediği söylenebilir. Bu noktada dikkat çeken bir diğer hususta değerler eğitiminin tek branş sorumluluğunda görülmesi yani değerler eğitimine yönelik öğretmenlerdeki algının yanlış olmasıdır. Algının yanlış olmasında ve okuldaki etkinliklerin de yetersiz olmasındaki sebeplerden birisi de değer eğitimi alanına yönelik okullarda görev yapan öğretmenlerin belirli bir eğitim almamış olmasıdır. Bu sonucu destekleyen nitelikteki K6 katılımcısına ait ifade şu şekildedir: "*Biz değerler eğitimini bana sorarsanız ezberden veriyoruz kulaktan duyma. Bununla ilgili öğretmenlerin yeterince eğitim aldığına inanmıyorum*." İfadeden de anlaşılacağı üzere değeri bireylere sistemli ve planlı bir şekilde kazandırması gereken kurum olan okullarda öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yetersiz olmasından dolayı değerlerin gelişi güzel ve yetersiz biçimde aktarıldığı söylenebilir.

Okul Büyüklüğünün değerler eğitimi faaliyetlerini nasıl etkilediğine yönelik bulgular

Okul büyüklüğünüm değer kazandırma etkinliklerine etkisine ilişkin görüşlerini saptayabilmek için öğretmenlere "Okul büyüklüğü değerler eğitimini nasıl etkilemektedir?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular analiz edildiğinde katılımcıların okul büyüklüğünün değerlerin kazandırılmasına yönelik faaliyetleri bazı boyutlarda etkileyeceğini düşündükleri saptanmıştır. Bu boyutlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 6. Okul Büyüklüğü ve Değerler Eğitimi

Boyut	**f**	**Katılımcı**
İletişim ve öğrenciyle ilgilenebilme	8	K1, O2, O3, O6, B1, B2, B3, B4
Davranışı gözlemleme ve düzeltme	6	K4, K5, O1, O5, B5, B6
Yaparak-yaşayarak öğrenme	3	O4, B3, B6
Öğrenciyi zaman ayırabilme	3	K3, K6, O1
Aile ile işbirliği	2	K3, O1
Planlama zorlaşmakta	1	K2
Ödüllendirme	1	O5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul büyüklüğünün öğrencilerin değerleri kazanmasında etkili olduğunu, nüfusun fazla olmasının öğrencilere değerleri kazandırmayı zorlaştıracağını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı görüşleri esas alınarak okul büyüklüğünün değerler eğitimine yönelik etkileri şöyle sıralanabilir:

- Sayının fazlalığına bağlı olarak öğretmen öğrenci iletişimi zayıflamaktadır ve öğretmen

öğrenciye rol model olamamaktadır (K1, O2, O3, O6, B1, B2, B3, B4).

- Sayı arttıkça okul aile işbirliği zayıflamakta bu durumda değerler eğitimi noktasında ailenin desteği alınamadığı için sorun oluşturmaktadır (K3, O1).
- Kalabalık okullarda öğretmenler öğrencilerin davranışlarını gözlemleme imkânı bulamadığı için olumsuz davranışlar tespit edilememekte bu durumda kazandırılan değerin davranışa dönüşüp dönüşmediğinin takibini güçleştirmektedir. Bu durum davranış kazanan öğrenciyi ödüllendirebilmenin önüne geçmektedir (K4, K5, O1, O5, B5, B6).
- Öğretmenlerin ve idarenin öğrencilere ayırabileceği zaman sayıya bağlı olarak düşmektedir ve bu durumda öğrencilerin her yönüyle tanınmasına engel teşkil etmektedir (K3, K6, O1).
- Kalabalık okullarda öğretmenlerin ders sayısı, nöbet gibi iş yükünden ve kalabalık kadro v.b. durumlardan dolayı planlama zorlaşmakta bu da değerler eğitiminde verimliliği düşürmektedir (K2).
- Nüfus fazlalığı sınıflara da yansıdığı için öğretmenler ders içerinde ve ders dışındaki etkinliklerde yaparak-yaşayarak öğrenme ve ahlaki muhakeme, değer analizi gibi yöntemler yerine değer telkin yöntemini uygulayabilmektedir. Ayrıca etkinliklere tüm öğrencilerin dahil edilememesi adil olma değerini de zedelemektedir (O4, B3, B6).

İletişim ve öğrenciyle ilgilenebilme öğrenci ile sağlıklı bir diyalog kurma açısından nüfusun az olmasının değerler eğitimini daha etkili kılacağını belirten katılımcı B3 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> "*Yani örneğin öğrenci az olduğu zaman öğrenci ile birebir iletişim kurabildiğim için davranışlarımda da değerleri uygularsam yaşatırsam öğrencilerin rol model almasını olumlu etkileyecektir. Öğrenci ile öğretmenin dertleşmesini konuşmasını iletişim olumlu yönde etkileyeceği için birbirlerini anlamalarına olanak sağlayacaktır. Bu olanaklarda öğrencilerin değerleri kavrayarak hissederek görmesini sağlayacaktır*."

Kalabalık okullarda öğretmenlerin öğrencinin gözlemlenme olanağının azaldığının ve öğrenciye ulaşılmasını, ödüllendirilmesini zorlaştığını belirten katılımcılardan O5, bu bağlamda görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Kalabalık okullarda daha fazla öğrenciye değer kazandırabilirsiniz ama etkili olmayacaktır. Kalabalık arasında ulaşamayacağımız öğrenciler olacaktır dolayısı ile öğrenci sayısı ne kadar az olursa değerler eğitimi o kadar daha fazla amacına ulaşır. Değeri davranışa dönüştüren öğrenciyi ödüllendirebilirsiniz buda öğrenciyi daha çok motive ediyor. Öğrenci sayısı çoğaldıkça hepsine ulaşma gözlemleme süresi zorlaşacaktır. Bu değer uzun sureci kapsıyor bundan dolayı değeri kazandırmayı zorlaştırır."*

Katılımcının cevabı incelendiğinde dikkat çeken husus kalabalık okullarda kısa sürede daha fazla öğrenciye değer kazandırma çalışması yapılabilmesi ancak bu çalışmanın kalabalık okullarda başarılı olamayacağını belirtmesidir. Her ne kadar fazla öğrenciye hitap etme olanağı olsa da kalabalık nüfuslu okulda değerler eğitiminde verim alınamayabilecektir. Planlama bakımından nüfusun az olmasının avantaj olmasını belirten katılımcı K2 ise: *"Nüfus az olursa idare ve öğretmenlerin iş yükü biraz daha hafif olacaktır ve değerler eğitimi için planlama kolaylaşacaktır. Buda değerler eğitimini daha etkili kılacaktır."* şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Katılımcı bu doğrultuda küçük okullardaki iş yükünün fazla olmamasından dolay öğretmenlerinde değerler eğitimine vakit ayırabileceğini, planlı ve sistemli bir şekilde değerler eğitiminin yürütüleceğini ifade etmiştir.

Okul büyüklüğünün değerler eğitimine yansımasını derinlemesine inceleyebilmek amacıyla öğretmenlere "Değerler eğitiminde sınıf içi etkinliklerde okulunuzun öğrenci sayısının az ya da çok olması size hangi avantajları ve dezavantajları sağlamaktadır?" sorusu yöneltmiş ve küçük okullarda (4 0 0 ve altı nüfus) çalışan öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 5'te sınıflandırılarak verilmiştir.

Tablo 7. Küçük Okullar ve Değerler Eğitimi

Boyut	Neden	f	Katılımcı
Avantaj	Tüm öğrenciler katılabiliyor	3	K1, K3, K4
	Zaman verimliliği sağlıyor	3	K4, K5, K6
	Sınıf yönetimi sağlanabiliyor	2	K2, K5
	İletişim ve ilgilenme kolaylaşıyor	2	K2, K6
	Davranış takibi kolaylaşıyor	1	K2
Dezavantaj	Dezavantaj yaşanmıyor	4	K1, K2, K4, K6
	Fikir ve düşünce çeşitliliği	1	K3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul mevcudunun sınıf içi etkinliklerdeki avantajını; katılımın artması, sınıf yönetiminin kolaylaşması, zaman ayrılabilmesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin daha iyi sağlanması, öğrenciyle bire bir ilgilenme imkânı sunması, uygulamaya yönelik eğitimi sağlaması ve davranışların takibinin kolaylığı olarak belirttikleri görülmektedir. Sınıf mevcudu az olduğu için etkinliklere de zaman ayırabildiklerini ifade eden katılımcılar öğrenci az olmasından dolayı daha rahat etkinlik yaptıklarını sadece değer telkininde bulunmak yerine etkinliğe dayalı çalışmalara zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K5:

> *"Sayısı az olduğunda dersle birlikte değer kazandırılma olasılığı yüksek. Çünkü öğrenci sayısı az oldu mu sınıf içerisinde ders disiplini yönünden sorun olmuyor. Baktığımızda bizim okulumuzun bu yönden avantajı var, Çünkü en kalabalık sınıfımız şu anda 27-28 kişi civarında. Ne kadar çok öğrenci olursa o kadar çok gürültü oluyor, öğretmenlerin zapt etmek konusunda da belirli bir zaman harcaması gerekiyor ama öğrenci sayısı az oldu mu öğretmen arkadaşlarımız çok rahat derse yoğunlaşabiliyor. Bu yolla ders kazanımı ve değer kazanımı çok daha kolaylaşıyor. Mesela böyle bir durumda öğretmen daha çok etkinlik yapar. Az önce dedik ya vatan sevgisi ile alakalı şimdi dersin tamamını kullanınca vatanseverlik ile alakalı daha çok etkinlik yaparken dersin bir kısmını kaybetmesi o değeri geçme olasılığını doğurduğu için o değeri verememe riskini doğuruyor."*

Katılımcı K5'incelendiğinde sınıf mevcudunun az olmasının sınıfta disiplin sorunlarını azalttığı ve bu durum öğretmenin sınıf yönetimine zaman harcamasına engel olduğu görülmektedir. Disiplin sorunlarının azalmasına bağlı olarak kolaylaşan sınıf yönetimi ile öğretmen ders süresini daha verimli kullanabildiği gibi kazandırılması gereken değerleri de atlamamakta ve bu değerler üzerine odaklanabilmektedir. Zaman verimliliğine ve buna ek olarak iletişim ve öğrencilerden dönüt almanın da kolaylaşacağını ifade ederek bu etkenlerin değerler eğitime faydası olduğunu belirten katılımcı K6 ise şu şekilde görüş sunuştur.

"Az olduğu zaman bir takım etkinlikleri daha kolaylıkla kavratabilir ve gerçekleştirebiliriz. Sınıf sayılarının öğrenci sayılarının çok olması mevcudun çok olması bizi maalesef bu yönde biraz engeller. Dezavantaj olarak küçük okul olmanın dezavantaj olduğu bir yer görmedim eğitimciler olarak bire bir dönüt almak istediğimiz için, çünkü iletişim halinde olmanız gerekiyor, iletişimde de mesajı karşıya verip tekrar dönüt almamız gerekiyor gereğin üzerinde bir sayı varsa dönütü sağlıklı alamazsınız ve değerler eğitimi çok verimli olmaz. Sayının fazla olmasından kaynaklı olarak geri dönüp alamazsınız yetişemiyorsunuz süre olarak sayı olarak yetişemiyorsunuz."

Sınıf mevdun az olmasına bağlı olarak katılımın arttığını ifade eden katılımcı K1: *"Daha az olduğu zaman çocuklar daha fazla katılmış oluyor. Yani diyelim ki bin kişilik bir okulda her çocuğu katamazsınız ama bizimki gibi 380-390 kişilik okulda çocuklar ders içerisinde birçok etkinliğe katılabiliyor."* şeklinde ifadede bulunarak düşük sayıya bağlı olarak sınıfta öğrencilerin daha fazla etkinliklere katılım sağladığını belirtmiştir. Bu durum öğrencinin kalabalık içerisinde kaybolmamasına ve değer eğitimi açısından yapılan etkinliklerde yer almasına avantaj sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin değerleri yaparak-yaşayarak öğrenme ve davranışa dönüştürmesi kolaylaşmaktadır.

Değerler eğitimine yönelik sınıf dışı etkinliklerde okul mevcudunun avantajlarını ve dezavantajlarını saptamak amacıyla öğretmenlere: "Değerler eğitiminde sınıf dışı etkinliklerde okulunuzun öğrenci sayısının az ya da çok olması size hangi avantajları ve dezavantajları sağlamaktadır?" sorusu yöneltilmiş ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 8.Küçük Okullar ve Değerler Eğitimine Yönelik Sinif Dişi Etkinlikler

Boyut	Neden	f	Katılımcı
Avantaj	Tüm öğrenciler katılabiliyor	4	K2, K3, K4, K5
	Etkinlik yapılabiliyor	3	K3, K4, K6
	Maddi kolaylık sağlıyor	1	K5
	Okul paydaşları ve aile ile iş birliği artıyor	1	K6
Dezavantaj	Yaşanmıyor	4	K2, K3, K5, K6
	Gönüllülük azalıyor	1	K4
	Çok fazla etkinlik yapılmıyor	1	K1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler değerler eğitimine yönelik etkinliklerde küçük okul olmalarının daha çok avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda etkinliklere tüm öğrencilerin dâhil edilebilmesi, uygulama yapılabilmesi, dönüt alınabilmesi, maddi kolaylık sağlaması, okul paydaşları ve aile işbirliğinin artması yönünden avantajlarının olduğunu belirtirken bir katılımcı dezavantaj olarak yalnızca bazı durumlarda etkinliklere katılacak öğrenci bulmakta güçlük çekildiğini belirtmiştir. Okullarda yapılan ders dışı faaliyetler düşünüldüğünde okullarda etkinliklere katılacak öğrencilerin gönüllülük, başarı durumu, davranışları gibi kriterler göz önüne alınarak seçildiği çoğu zaman etkinliklerin tüm öğrencilere ulaşamadığı ve hitap edemediği bilinen bir gerçektir. Ancak küçük okullarda görev yapan öğretmenler değerler eğitimine yönelik yapılan etkinliklerde katılımın fazla olduğunu öğrencilerin hepsini çalışmalara ortak edebildiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak katılımcı K2 dezavantaj yaşanmadığını ifade ederek*" Büyük okullarda etkinliklerden belirli*

öğrenciler yararlanıyor ama biz küçük okul olduğumuz için daha çok öğrenci katabiliyoruz." Şeklinde açıklamada bulunuştur. K4 ise:

> *"Aslında öğrenci sayısı az bununla ilgili öğrenciler huzurevlerine götürülebilir. Ancak çok fazla yapılmıyor. Mesela yardımlaşma ile ilgili öğrencilere hediyeler alınmıştı sayı azlığı burada avantaj oldu. Herkese ulaşabildik. Sayı az olduğu için okul içinde ve okul dışında da etkinlik yapmak kolay oluyor ama çok fazla yapılmıyor maalesef."*

Şeklinde görüş bildirerek okul içinde sayılarının az olması sebebiyle yaptıkları etkinliklerin tüm öğrencilere ulaşabildiğini ifade ederken buna rağmen değerler eğitimi ile ilgili okul içi ve dışında sınıf dışı faaliyetlere çok fazla yer verilmediği gerçeğine değinmiştir. Sayı azlığına bağlı olarak okullarda öğretmenler arası ve etkileşimin ve öğrencilerin aileleri ile işbirliğinin kolaylaştığı da görülmüştür. Ayrıca çalışmalara aileyi katmanın ve okul paydaşları arasındaki iletişiminde önemine dikkat çekerek çalışmalar sonucunda dönüt almanın daha kolay olduğunu ifade eden katılımcı K6 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *"Sayı az olunca okulda idareciler öğretmenler arası iş birliği daha rahat oluyor, etkinliklere aileyi katabiliyorsun ve dönüt alma noktasında da daha rahat olabiliyor."* Katılımcı K3 de bunlara benzer olarak sayı azlığına bağlı olarak; "*Dönüt alabiliyoruz, etkinliklere öğrencileri katmamız görev dağılımı yaparken öğrencileri seçmemiz kolaylaşabiliyor."* ifadeleri ile etkinliklerin daha rahat düzenlendiğini ve bütün öğrencilerin katılabildiğini belirtmiştir.

Orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin ders içerisindeki yaşadıkları avantajlar ve dezavantajlar Tablo 7'de sınıflandırılarak verilmiştir.

Tablo 9. Orta Büyüklükteki Okullar ve Değerler Eğitimi

Boyut	Neden	f	Katılımcı
Avantaj	Avantajını yaşamadım	2	O2, O6
	Etkinlik yapamıyorum	1	O1
	Daha çok öğrenciye hitap edilebiliyor	1	O3
	Heterojen öğrenci profilleri oluşuyor Çok Kültürlü ortam sağlıyor	2	O5, O4
Dezavantaj	Takip etmek zorlaşıyor	2	O2, O4
	Hâkimiyet zorlaşıyor	2	O2, O6
	Tüm öğrencilere ulaşamıyorsun	2	O4, O6
	Dezavantaj yaşamadım	1	O3
	İlgilenmek zorlaşıyor	1	O2

Orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin ders içerisindeki yaşadıkları avantajlar ve dezavantajların sınıflandırıldığı Tablo 7 incelendiğinde orta büyüklükte okul olmalarının sınıf içerisindeki etkinliklere avantajını ifade eden katılımcılar bu avantajları farklı öğrenci profillerinin bir sınıfta toplanması ve daha çok öğrenciye hitap edilebilmesi şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcı ise (O2, O6) sınıf içerisinde nüfusun bir avantajını yaşamadıklarını ifade ederken bir katılımcı sınıf içerisinde etkinlik yapamadığını ifade etmiştir. O1 etkinlik yapamadığı için avantajı veya dezavantajı konusunda görüş belirtmezken düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir;

"Zaman maalesef yetmiyor. Aslında bu etkinlik çocukların öğrenmesini kolaylaştırıyor ama maalesef her konuda yapamıyorsun bunu. Konu seçmek zorunda kalıyorsun o konuda yapmayayım bu konuda yapayım diyorsun. Çünkü diğer türlü müfredat yetişmez. Değerler eğitiminde de aynı şey geçerli bu konuda en büyük problem zaman. Tüm hafta ben müfredatla boğuşuyorum haliyle diğerlerini vermek kolay olmuyor."

Katılımcının açıklamasından yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinde müfredat yoğunluğundan dolayı ve ders saatinin az olması nedeniyle değerler eğitimine ilişkin çalışma yapılamadığı anlaşılmaktadır. Okul mevcudundan dolayı dezavantaj yaşamadığını daha çok öğrenciye hitap etmenin bir avantaj olduğunu ifade eden, sınıf mevcudu arttıkça etkinliklerin ve değerlerin daha fazla öğrenciye ulaşacağını düşünen O3 ve okul büyüklüğünün farklı öğrenci profilleri oluşturduğunu ifade eden O4 ve O5 sınıfta mevcudun artmasına bağlı olarak daha farklı kültürden, yetenekten, kişilik özelliğinden öğrencinin bir araya gelebildiğini ve bu durumun değerler açısından olumlu sonuçlar yarattığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu doğrultudaki ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

O3 "*Mesela şu anki durumda da önemli bir dezavantaj olmuyor. Yani avantajı şöyle diyelim daha fazla öğrenci ile daha çok kitleye hitap etme avantajı var. Mesela atıyorum 400 kişilik bir okula hitap etmek var 800 kişilik okula hitap etmek var."*
O4: *"Sınıf içi etkinliklerde öğrenci fazlalığının değer kazandırmaya avantajını gözlemlemedim Ancak öğrencilere zengin ve farklı kültürlü ortam sunduğu için hoşgörüye katkısı olabilir."*
O5*: "Okulun fazla olduğu zaman avantajı olabiliyor her öğrencinin profilleri farklı olabiliyor. Ancak takip etmek kalabalık sınıfa hakim olmakta etkinlikleri olumsuz etkiliyor."*

Sınıf içi etkinliklerin yanında sınıf dışı etkinliklere yönelik olarak da öğretmenlerin görüşleri alınmış ve Tablo 8'de sınıflandırılarak verilmiştir.

Tablo 10. Orta Büyüklükteki Okullar ve Değerler Eğitimine Yönelik Sinif Dişi Etkinlikler

Boyut	**Neden**	**f**	**Katılımcı**
Avantaj	Kabiliyetli öğrenci artıyor	2	O4, O6
	Farklılık sağlıyor	2	O1, O5
	Avantaj yaşamadım	1	O2
Etkilemiyor	-	1	O3
Dezavantaj	Etkinliklere öğrenciler katılamıyor	3	O1, O4, 06
	Kontrol zorlaşıyor	1	O5
	Tüm öğrencilere ulaşamıyorsun	1	O2
	Takip zorlaşıyor	1	O2

Yukarıda yer alan tablo 8'de orta büyüklükteki okullarda değerler eğitimine yönelik ders dışı etkinliklerde öğretmenlerin yaşadıkları avantajlar ve dezavantajlar sorunların sıklığına göre sınıflandırılmıştır. Sınıf dışında yapılan etkinliklerde bir öğretmen (O2) mevcuttan kaynaklı herhangi bir avantaj yaşamadığını ifade ederken iki öğretmen okuldaki öğrenci sayısına bağlı olarak şiir, kompozisyon, tiyatro, resim v.b. etkinlikler için yetenekli öğrenci sayısının arttığını aktarmıştır (O4,O6). İki öğretmen ise farklılık sağladığını (O1,O5) ifade etmiş, bir öğretmen (O3) herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Etkinlikler için çeşitli yetenekte ve bireysel özellikte öğrencinin mevcudun artmasına bağlı olarak arttığını bu durumun etkinlikler açısından yetenekli öğrenci seçmeyi kolaylaştırdığını ifade eden katılımcılardan O4 görüşünü: *"Etkinliklere öğrenci seçmek istediğinizde her etkinliğe uygun bireysel özellikte ve değişik alanlarda kabiliyeti olan öğrencilere*

ulaşma imkânı oluyor onun dışında avantajı olduğunu düşünmüyorum." şeklinde ifade ederken benzer görüşte olan bir diğer katılımcı O6 ise : *"Bir sporda bir futboldur basketboldur veya müzik kursunda veya Türkçe' den şiir dinletisinde öğrenci bulma şansınız bizde çok fazla. Değerler eğitimindeki etkinliklere de yansıyor bu durum."* Sözleriyle kendisini ifade etmiştir. Kalabalığın artmasına bağlı olarak okuldaki farklılığında artacağını bununda bir avantaj olduğunu ifade eden katılımcılardan O1: *"Teneffüsteki etkileşimleri açısından çok fazla kişi görmelerini sağlıyor. Birbirinden farklı kişilikleri tanımaları açısından büyüklük iyi."* şeklindeki görüşleriyle kalabalığın avantajını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin farklı öğrencilerle bir araya gelme, sosyalleşme çeşitli kültürlerden insanları tanımalarına da olanak sağlamakta ve özellikle hoşgörü değerini olumlu etkilemektedir.

Küçük okulda ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere sorulan soru büyük okulda görev yapan öğretmenlere de yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9'da öne çıkan boyutlar altında sınıflandırılarak verilmiştir.

Tablo 11.Büyük Okullar ve Değerler Eğitimi

Boyut	Neden	f	Katılımcı
Avantaj	Avantaj yaşamadım	4	B1, B2, B3, B5
	Etkinliğe katılım artıyor	1	B4
	Farklı örnek olaylar sunuyor	1	B6
Dezavantaj	İlgilenmek zorlaşıyor	5	B1, B2, B3, B5, B6
	Zaman alıyor	4	B2, B4, B5, B6
	Dönüt alıp verme güçleşiyor	2	B2, B6
	Sınıf Hâkimiyet güçleşiyor	2	B4, B6
	İletişim güçleşiyor	1	B3
	Bütün öğrencileri dâhil edemiyor	1	B4

Tablo 9 incelendiğinde büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ders içi etkinliklerde okul mevcudunun fazla olmasının etkinliklere katılım için yetenekli ve farklı bireysel özellikteki öğrencilerin sayısının artması ve öğrencilere zengin örnek ortamı sunması dışında bir avantaj yaşamadıklarını aktardıkları görülmüştür. Avantaj yaşamadıklarını ifade eden B3: *"Kalabalıkta bir avantaj göremedim."* şeklinde kendini ifade ederken katılımcılar B1, B2 ve B5'de benzer şekilde kalabalığın avantajını görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak kalabalık okullarda etkinliklerin farklı özellikte ve yetenekte heterojen öğrencilerden oluşmasından dolayı bunun etkinliğe olumlu yansıdığı görülmüştür. Bu doğrultuda B4:

> *"Daha fazla öğrenci katabiliyorsun. Mesela az olduğu zaman bir etkinlik yaptığımızda öğrenci eğer etkinliğe kendi katılmıyorsa etkinliği yapmakta zorlanırsın ama burada etkinliği yaparken farklı yetenekte özellikte öğrenciler olabiliyor. Bu durum avantaj sağlıyor."*

Öğrenci sayısının ders içerisindeki tartışma etkinliklerinde farklı fikir ortamları sunduğu da saptanmıştır. Bu bulguyu destekleyen Katılımcı B6'nın görüşü şu şekildedir: *"Örnekle karşılaşması açısından ve yaşanmışlık açısından öğrenci sayısının fazla olması avantaj olabiliyor.".* Dezavantaj olarak ise öğretmenlerin mevcutların fazlalığına bağlı olarak etkinlik esnasında öğrenciler ile ilgilenmenin güçleştiğini, davranışlar hakkında öğrencilere

dönüt sunulamadığını, zaman aldığını, iletişimin zayıfladığını, sınıf yönetiminin zorlaştığı ve etkinliklere tüm sınıfı dâhil edemedikleri görülmüştür.

Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerde mevcutlarından kaynaklı olarak yaşadığı avantaj ve dezavantajlı durumlar elde edilen bulgular neticesinde Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 12.Büyük Okullar ve Değerler Eğitimine Yönelik Sinif Dişi Etkinlikler

Boyut	Neden	f	Katılımcı
Avantaj	Avantaj yaşamadım	5	B1, B2, B3, B5, B6
	Yetenekli öğrenciler artıyor	1	B4
Dezavantaj	Etkinliklere öğrenciler katılamıyor	4	B1, B3, B4, B5
	Hâkimiyet ve kontrol zorlaşıyor	3	B1, B2, B6
	Maliyet artıyor	1	B2
	Veliye ulaşmak güçleşiyor	1	B2
	Öğretmenler arası iş birliği zorlaşıyor	1	B5

Tablo 10'da yer alan büyük okullardaki değerler eğitimine yönelik ders dışı etkinliklere ilişkin bulgulara bakıldığında ders içerisindeki avantaj ve dezavantajların ders dışındaki etkinliğe de yansıdığı görülmektedir. Ders dışı etkinliklerde de büyük okul olmalarının avantajlarını görmediğini belirten katılımcıların olduğu gibi etkinlikler için heterojen ortam sağladığını ve etkinliklerin daha geniş kitleye hitap ettiğini avantaj olarak belirten katılımcılarda olmuştur. Ders içi etkinliklerde avantajını görmeyen katılımcılar sınıf dışı etkinliklerde de avantajını görmediklerini belirtirken, avantajına dikkat çeken katılımcı B4 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Değerler eğitimi ile ilgili bir faaliyet yapılacaksa o faaliyete katılacak öğrenci bulmakta zorlanılmıyor. Mesela bir şiir dinletisi yapılacaksa güzel şiir okuyabilen öğrenciyi bulabiliyorsunuz ama mevcut az olsaydı uygun yetenekli öğrenci bulmakta zorlanabilirdik."*

İfadeler incelendiğinde okul mevcudunun fazla olmasının sınıf dışı etkinliklerde daha çok dezavantaj yarattığı görülmüştür. Bu dezavantajlar etkinliklere tüm öğrencilerin katılamaması, yönetim ve hâkimiyet sorunlarının yaşanması, maliyetli olması, veliyle işbirliğine gidilememesi ve kalabalık okullarda öğretmenler arası işbirliğinin zorlaşması olarak sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda bazı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

> B3: *"Şöyle yansıyor mesela beni BİMER' e şikâyet eden velim oldu. Öğretmen şehir içine ve şehir dışına öğrenci götürüyor ama bizim çocuğu götürmedi diye. Bu durum çocukta adalet duygusunun zedelenmesine neden oluyor. Öğrenci az olduğu zaman tüm etkinliklere her bir öğrenciyi farklı zamanlarda farklı şekillerde katabilir ve adalet duygusunu verebilirsiniz. Ama etkinliklere katamadığınızda adalet duygusunu da katamıyorsunuz."*
> B5 : *"1400-1500 kişi olduğu zaman geziye götüremiyorsun okulda etkinlik yapamıyor öğrencileri katamıyorsun tam anlamıyla. Tabi birde öğretmenler arasında kopukluklar oluyor. Sayımız fazla olunca planlama yapamıyorsun. Etkinlik yapalım desek ne kadar çok öğretmen o kadar sorun oluyor iş birliği sağlamak açısından."*
> B4: "*Faaliyetlerde mesela okulca bir faaliyet yapılmaya çalışıldığında mesela milli değerlerimiz açısından milli bayram kutlamalarını yaparken disiplin sorunu çok fazla oluyor. 1400 öğrenciye aynı anda faaliyeti izletemiyorsunuz disiplin sorunları yaşanıyor. Konferans olsa yapsak herkesi katamıyoruz salon almıyor."*

B1: "*Büyük okul olmak sorun oluyor. Törenlerde olsun etkinliklerde olsun sürekli disiplin ve hâkimiyet sorunu oluyor ayrıca etkinliklere tüm öğrenciler dâhil edilemiyor."*

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde B3 ve B5 daha çok gezi gibi sınıf dışı etkinliklerin okul mevcudundan olumsuz yönde etkilendiği tüm öğrencilerin gezilere götürülemediği üzerinde durmuştur. Ayrıca B3 bu durumun öğrencilerde olumsuz etki yarattığına dikkat çekerek adil olma değerinin de zedelenebildiğini ifade etmiştir. B5 ise bir farklı boyut olarak bunların yanında okul mevcudu arttıkça okulda öğretmen sayısının da arttığını öğretmenler arasında etkinliklerde iş birliğinin bundan olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. B4 ve B1 sayıya bağlı olarak öğrencilerin etkinliklere katılımın azalmasının yanında disiplin ve hâkimiyet sorununda yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durum sınıf dışı faaliyetlerde verimliliğin düşüren bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcudun artmasına bağlı olarak etkinliklerin maliyetli olmasının bir dezavantaj olduğunu ifade eden katılımcı B2 ise: "*Kalabalık öğrenci kitlesi demek hepsinin ekonomik olarak bize masrafı yüksek. Bu yüzden de birçok yapacağımız etkinliği değerler eğitimi konusunda ben diyelim ki yapmak istiyorum sınıfta bir etkinlik yapacağız yapamıyorsunuz."* Şeklinde dezavantaj bildirmiştir. B6 ise avantajını yaşamadığını "*Avantaj yaşamadım kontrol ve hâkimiyet zorlaşıyor"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde öğrenci sayısı bakımından hangi okulların başarılı olup olmayacağına ilişkin düşüncelerini tespit edebilmek amacıyla; "Öğrencilere değerleri kazandırmada öğrenci sayısı bakımından büyük, orta ve küçük okullardan hangisinin daha başarılı olacağını düşünüyorsunuz? Niçin?" sorusu yöneltilerek düşünceleri nedenleri ile incelenmiş ve elde edilen sonuç aşağıdaki Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 13. Değerler Eğitiminde Başarili Olacak Okullara İlişkin Düşünceler

Okullar	**f**	**Katılımcı**
Küçük Okul	13	K2, K3, K4, K5, K6, O4, O5, O6, B1, B2, B3 B4, B5
Orta Büyüklükteki Okul	3	K1, O1, B6
Büyük Okul	--	-
Kararsız	2	O2, O3

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların değerler eğitiminde öğrenci sayısı bakımından küçük okulların daha başarılı olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. 13 katılımcı değer eğitiminde küçük okulların daha başarılı olacağını düşünürken 3 katılımcı ise orta büyüklükteki okulun daha başarılı olacağını düşünmektedir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulguya göre büyük okulların başarılı olacağını düşünen öğretmen ise bulunmamaktadır. Küçük okulların değer kazandırma bakımından daha etkili olacağını düşünen katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde aşağıdaki nedenleri öne sürdükleri görülmüştür:

- Öğrenci ile daha iyi ilgilenildiğini ve sıkı bir iletişim kurulduğunu
- Öğrenci davranışlarının daha kolay takip edildiğini ve kontrol

altında tutulabildiğini

- Sorunların azaldığını, bunun değer eğitimine yoğunlaşma bakımından avantaj sağladığını
- Öğrenciyi her yönüyle tanımanın daha mümkün olduğunu
- Veli ile iletişimin ve işbirliğinin daha iyi sağlandığını
- Öğrencilerde aidiyetliğin arttığını
- Etkinlik ve uygulama temelli eğitimin daha mümkün olduğunu
- Öğretmenler arasında işbirliğinin rahat sağlanacağını

belirterek tüm bunların değerler eğitimine olumlu yansıyacağını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ulaşılmasında etkili olan bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı olarak verilmiştir:

> K2: *"Büyük okulların bu konuda başarılı olabileceğini düşünmüyorum. İyi bir planlama ile az sayıdaki öğrenci ile daha etkili bir iletişim kurulabilir ve kazandırılması gereken bilgi, beceri ve değerler daha etkili kazandırılır."*
> K5:*" Şimdi okul büyüdükçe eğitim-öğretimin dışında yeni sorunlar çıkmaya başlıyor ve eğitim-öğretimin engellenmesine sebebiyet veriyor. Sorunlarla karşı karşıya kalıyorsun, ister istemez ona da yoğunlaşmak zorunda kalıyorsun. Bundan dolayı eğitim-öğretim biraz daha ikinci plan demeyeyim de biraz daha az ilgilenmeye sebebiyet veriyor."*
> O4: *"Küçükte çok iyi olur. Küçükte daha etkili ve güzel faaliyetler yapabilirsin değerler eğitimini daha iyi verebilirsin, öğrenciyle daha iyi ilgilenirsin, veliyle iletişim kurabilirsin dersleri daha verimli anlatırsın."*
> B3: *"Küçük okul daha başarılı olur çünkü örnekleme ulaşma her öğrenciye ulaşma, iletişim kurma imkânı var. Bu durum verimliliği arttıracaktır."*
> B4: *"Değer kazandırmada küçük okul avantajlı olacaktır değer kavratmak daha basit ve kolay oluyor. Değer eğitiminde rehberliğe ve okuldaki tüm çalışanlara görev düşüyor. Küçük okul olursa bu iş birliği daha rahat sağlanır ve öğrenciler aidiyet hissedebilir."*

Orta büyüklükteki okulların daha başarılı olacağını düşünen katılımcılar ise bunun sebebini genellikle küçük okullarda öğrenci kitlesinin daha homojen olması, farklı özellik ve kültürden öğrenciler olmaması nedeniyle bunun öğrenciye geniş bir örneklem ortamı yaratmaması olarak belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yapmak istedikleri okul türüne (küçük okul, orta büyüklükteki okul ve Büyük Okul) yönelik bulgular

Öğretmenlere öğrenci sayısı bakımından küçük, orta veya büyük okullardan hangisinde görev almak istediklerini ve bu konudaki düşüncelerini saptayabilmek için öğretmenlere "Öğrenci sayısı bakımından büyük, orta ve küçük okullardan hangisinde öğretmenlik yapmak istersiniz? Niçin?" sorusu yöneltilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri Tablo 12'de sınıflandırılarak verilmiştir.

Tablo 14.Öğretmenlerin Görev Almak İstediği Okullar

Okullar	**f**	**Katılımcı**
Küçük Okul	9	K2, K3, K6, O6, B1, B2, B3, B4, B5
Orta Büyüklükteki Okul	6	K1, K4, K5, O1, O4, B6
Hepsi	1	O5
Kararsız	1	O2
Büyük Okul	1	O3

Tablo 12 incelendiğinde toplam 18 katılımcıdan 9'unun küçük okulda öğretmenlik yapmak istediği 6 öğretmenin ise orta büyüklükteki okulu tercih ettiği görülmektedir. 1 öğretmen ise büyük okul tercih ederken 1 öğretmen farklı okullarda deneyim yaşamak istediğini belirtmiş, 1 öğretmende kendisi için sayının önemsiz olduğunu vurgulamıştır. Bu analizler sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun küçük okuldan yana tercih kullandıkları görülmüştür. Küçük okullarda görev yapmak isteyen öğretmenler buna gerekçe olarak küçük okulların mevcutlarının sınıflara da yansıdığını ve sınıf yönetiminin kolaylaştığını, öğretmen ve öğrenci arasında daha iyi iletişim olduğunu, öğretmenin öğrenciyle daha iyi ilgilenebildiğini, öğrencinin daha çok etkinliklere katıldığını ve eğitim-öğretimde verimliliğinin sağlandığını belirtmişlerdir. Katılımcı K2 bu doğrultuda görüşünü: *"Küçük okulda sınıf yönetimi kolay olur öğretmen öğrenci etkileşimi artar ve verilmek istenen bilgi ve beceriler daha rahat verilir."* şeklinde açıklamıştır. Orta büyüklükteki okulda görev almak istediğini belirten katılımcılardan K1 çalışmak istediği okulda öğretmenler arası iletişime önem verdiğini ancak büyük okullarda bunun pek mümkün olmadığını düşünerek ve küçük okulların ise kırsal bölgelerde yer aldığı kanısından hareketle büyük şehirde olmak istediği için orta büyüklükteki okulları tercih etmektedir. Küçük okullarda daha iyi iletişim kurulduğunu belirtmesine rağmen büyük şehirlerde yaşama isteğini dile getirmiş, ancak büyük şehirlerde küçük okul olmadığından dolayı orta büyüklükte okulu tercih ettiğini söylemiştir. K1'in açıklamalarda bulunurken ifade etiği: *"Orta büyüklükteki okulu ederdim. Büyük okullarda öğretmen iletişimsizliği daha fazla olur. Öğretmenler birbirini tanımayabiliyor. Küçük okullarda ise sıcaklık daha fazla olabiliyor ama ben artık büyük şehirde olmak istedim onun için küçük okul istemedim. Bu okul zamanla ilk ve ortaokulun ayrılması ile küçüldü."* Cümlelerden de anlaşılacağı üzere katılımcı her ne kadar küçük okul istese de küçük okulların bulunduğu bölgelerin imkân ve olanaklarını göz önüne alarak orta büyüklükteki okullardan yana tercih kullandığını belirtmiştir. Büyük okul istediğini belirten katılımcı O3'ün bu tercihinde etkili sebebi ise; *"İşte dedim kalabalık okullar. Kalabalık olduğu zaman daha çok öğrenciye ulaşmış oluyorsun."* cümleleri ile anlatmıştır. Katılımcının bu açıklamasında katılımcının tercihinde okulun daha geniş kitleye hitap etmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik bulgular

Çalışmada katılımcıların değerler eğimi bağlamında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini saptayabilmek amacıyla onlara "*Değerleri kazandırma sürecinde karşılaştığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir*? sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 15. Değer Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Sorunun kaynağı	**f**	**Katılımcılar**
Aile	15	K1, K2, K3, K4, K5, O1, O2, O3, O4, O5, O6, B1, B2, B3, B5,
Medya	7	K5, O1, O4, B3, B4, B5, B6
Toplum ve Çevre	7	K4, O1, O3, O4, O6, B3, B4
Akademik başarının daha fazla önemsenmesi	6	K1, K3, K4, O6, B4, B5

Öğretmenler	4	K3, K6, O2, B1
Kalabalık okullar	2	O6, B1
Ders saatinin azlığı	2	K4, O5
Kitap Okumama	2	K6, O1
İş yükü	1	K4
Rehberlik dersi	1	B1

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaştıkları sorunlar olarak; aile ilgisizliği ve aile ile okul arasındaki değer uyuşmazlıkları; medya araçları aracılıyla sunulan olumsuz örnekler; toplumdaki olumsuzlukları; eğitim sisteminden kaynaklı sorunları ve akademik başarı temelli eğitimin öncelikli olmasını; öğretmenlerden kaynaklı sorunlar; sosyal Bilgiler ders saatlerinin az olmasını; okuma oranının düşük olmasını; öğretmenlerin iş yükünün fazlalığını; rehberlik saatlerinin olmayışını gördükleri saptanmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu ailelerin değerlerin kazandırılma sürecinde olumsuzluklara neden olduğunu belirtirken ailelerin ilgisizliğini ve ailelerin değer yargılarının farklı olmasını bu durumun temel nedeni olarak belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> K1: "*En büyük sorun ailenin biraz daha işin içine katılmaması. Yani aile faktörü bu işin temelidir. Sandalyenin ayağı gibi düşünün ne vardır? Aile, çocuğun kendisi, öğretmenler ve arkadaşları. Bunda en büyük etmen ailedir ve çocuk ne yaparsa haklıdır anlayışı çok hâkim olunca sıkıntılara neden oluyor.*
> K5: "*Bizzat kendimiz olumsuz tutum davranışları sergileyen öğrencileri bir abi gibi bir baba gibi bir anne gibi yanımıza alıyoruz o yaptığının yanlış olduğu konusunda uyarıda bulunuyor, takip ediyoruz. Ama işte veli ilgilenmeyince o çocuk o davranışı evde tekrar yapmaya devam ediyor. İster istemez olumsuz durum ve davranışı söndürme konusunda tek başımıza kalıyoruz. O açıdan da ister istemez zorluk yaşıyoruz velinin ilgisizliğinden dolayı."*
> B5*: "Aileler bilinçlendirilmelidir. Çocuğuyla birlikte evlilik programlarını izleyen aile ne kadar değer kazandırabilir çocuğa?"*

Katılımcılar aileden kaynaklı sorunlara çözüm önerisi olarak ise okul ve aileler arasında ortak bir değer anlayışının oluşturularak iş birliği sağlanmasını, aileleri bilinçlendirecek birtakım çalışmaların yapılmasını ve gerekirse ailelere sosyolog ve psikoloji uzmanlarının yardım etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin bilinçlendirilmesi için halk eğitim merkezlerinde eğitimler sunulması gerektiği de sunulan çözümler arasındadır.

Değerler eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer sorun ise medyanın olumsuz etkileridir. Ailelerin medya konusunda bilinçsiz davrandığını ifade eden B5*: "Aileler bilinçlendirilmelidir. Çocuğu ile birlikte evlilik programlarını izleyen aile ne kadar değer kazandırabilir çocuğa."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiş ve medyanın olumsuzluklarına karşı ailelerinin çocuklarını korumadığına değinmiştir. Katılımcıların bir diğer sorun olarak düşündükleri unsur ise eğitim sisteminden kaynaklı sorunlardır. Katılımcılar bu hususta düşüncelerini ifade ederken şu görüşlere yer vermişlerdir:

> K3: "*Sistem değer eğitimin uygulanmasına imkân vermiyor. Öğrenci bunu angarya olarak görüyor umursamıyor. Öğrenciyi başarıya götürecek unsurlar arasında öğrenciye göre değerler eğitiminin yeri yok. Sen ne kadar ahlaklı doğru olursan iyi yerlere gelirsin desende o daha çok soru yaparsam*

iyi yerlere gelirim düşüncesinde. Değerler eğitiminin bir ders olarak okutulması veya her dersin değerler eğitimini daha iyi kapsaması sağlanmalıdır. Matematiğinden Fen dersine kadar her derste bunu öğrenci hissetmeli. Müfredat içerisinde doğru şekilde yer verilmesi lazım. Atatürkçülük konuları gibi serpiştirilmeli ve bunun bir akademik getirisi de sağlanmalı. Zamanla öğrenci bunu yapa yapa davranışa dönüştürecektir."

B4: "*Eğitim öğretimde eğitim biraz daha ikinci planda kalıyor. Daha çok öğretim odaklı sınava hazırlama. Değerden daha çok okul ve aile çocuğun sınavdaki aldığı nota akademik beceriye veya ileride gireceği sınavda ne kadar başarılı olacağına önem veriyor. Mesela gelen veli bana öğrencinin notunu soruyor. Bana öğrencinin arkadaşlarına karsı öğretmenlerine ve çevresine karsı tutumunu sormuyor."*

Katılımcılar en temel sorun olarak eğitim- öğretimde okuldan beklentinin eğitim olmadığını öğretim olduğunu ifade etmişlerdir. Gerek yöneticiler gerek veliler gerekse öğrencilerin okullarda akademik başarıyı önemsediklerini yukarıdaki düşüncelerinde ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen verilerini analizi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okullarda öğrencilere öncelikle kazandırılmasını istediği değerlerin başında saygı, dürüstlük, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, sorumluluk, güven, adil olma, empati, yardımseverlik, farklılıklara saygı, duyarlılık, tutumluluk, özgüven ve temizlik değerleri gelmektedir. Bu sonuç sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler ile ve alan yazındaki diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla da örtüşmektedir (MEB, 2018, Katılmış ve Kop, 2016, Yiğittir ve Öcal 2010, Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Elde edilen bulgular sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okullarında değerler eğitimine ayrılan zamanı yeterli bulmadıkları görülmektedir. Değerler eğitimine yeterli zaman ayrılamama gerekçesini ise; yeterli zamanın olmaması, akademik bilginin ön planda tutulması, okullarda iş birliğinin olmaması, fiziki imkân yetersizliği, nüfus fazlalığı, ikili öğretim, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik bilgi ve deneyiminin yeterli olmaması ve rehberlik saatinin olmaması gibi faktörler oluşturmaktadır. İlgili alan yazı incelendiğinde bu sonuçlara benzer sonuçların saptandığı görülmektedir (Akbaş, 2004, Katılmış, 2010). Çünkü bu çalışmalarda da okullarda eğitimin bilgi temelli olduğu ve velilerin öğrencilerin başarısını akademik başarı ile değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tokdemir (2007) de çalışmasında okullarda etkili bir değerler eğitimi için akademik bilgi ve ezberin azaltılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okullarda yeterli iş birliğinin olmayışının da değerler eğitimine yeterince vakit ayrılamamasına neden olduğu görülmüştür. Çalışmaların belirli bir zümrenin bireysel çabalarıyla yürütülmesi diğer öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçmasına neden olmakla beraber okul genelindeki etkinliklere de olumsuz yansımaktadır. Benzer sonuçlara ulaşan araştırmacılardan Çengelci, Hancı, ve Karaduman, (2013) çalışmalarında değerler eğitiminin okul genelinde planlı şekilde yürütülmesi gerektiği sonucuna saptarken, Katılmış ve Balcı (2017) ise araştırmalarında tüm okulun katılımı ve desteği ile gerçekleştirilecek bir değerler eğitimi çalışmasının avantaj sağlamasının yanında okul paydaşlarının yeterliliklerine de katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Okullardaki fiziki imkânların yetersiz olmaması da değerler eğitimi zorlaştıran bir diğer etmenlerdendir. Öğrenci sayısının az ya da çok olması fark etmeksizin okulların fiziki durumlarının mevcut kapasiteyi karşılamasının güçleştiği durumlarda tüm okul genelini kapsayacak etkinlikler yapılamamaktadır.

İkili öğretime bağlı olarak bir sınıf ortamını farklı şubelerin paylaşıyor olması, sınıf ortamını ve sınıfta yapılan görsel çalışmaları öğrencinin sahiplenmesini zorlaştırmakta, sınıfa ve okula aidiyetlik hissini zedelemektedir. İkili öğretim olan okullarda teneffüs süreleri daha kısa tutulabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin dinlenme, kişisel ihtiyaçlarını karşılama gibi zorunluluklarını kısıtlamanın yanında derste akademik başarıya odaklanan öğretmenin teneffüs ortamında öğrenci ile de ilgilenip etkinlik yapmasını zora sokmaktadır. Bu sonuçlara benzer sonuca ulaşan Cice ve Özgan (2017) okulların fiziki durumlarının değerler eğitimi çalışmalarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul mevcudunun artması da değer kazandırmaya olumsuz etki etmektedir. Okul mevcudu arttıkça öğrenciyle ilgilenmek, etkinlik yapmak ve bütün öğrencileri etkinliğe katmanın yanında davranışları gözlemlemek de zorlaşmaktadır. Öğrenciye ayrılan zamanın azalmasının yanında mevcut attıkça yaparak-yaşayarak değer aktarımı zorlaştığı gibi öğretmenler arası ve okul ile aile arasında iş birliğinin sağlanması, planlama yapmak ve öğrencilerin ödüllendirilmesi de okul mevcudunun artmasından menfi manada etkilenmektedir. Alan yazı incelendiğinde yapılan çalışmalarında benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Barkey ve Gump (1964) küçük okullarda öğretmenler, öğrenciler, yönetim ve veliler arasında daha rahat iletişim kurulduğunu, sayının az olmasından dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha öğrenci merkezli olduğunu ifade ederken büyük okullarda daha geleneksel ve öğreten merkezli olduğunu ifade etmişlerdir. Cotton (1996) incelediği 103 çalışma sonucunda küçük okullarda ders dışı etkinliklere katılımlarının fazla olduğunu, aidiyet duygusunun küçük okullarda büyük okullara göre daha fazla geliştiğini, küçük okullarda öğretmenlerin birbirlerine karşı tutumlarının büyük okullara göre daha olumlu ve iş birlikçi olduğunu ifade etmiştir (Barkey ve Gump 1964, Cotton 1996'dan akt. Akkalan 2009). Hangi büyüklükteki okulların daha başarılı olacağına ilişkin veriler analiz edildiğinde küçük okulların değerleri kazandırmada daha başarılı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük okullarda öğretmen ile öğrenci iletişimi kuvvetli olmakta ve öğretmen öğrenciyi her yönüyle tanıyabilmekte, aile ile rahat iş birliği sağlayabilmektedir. Ayrıca küçük okullarda daha az sorunla karşılaşıldığından öğretmenler değerler eğitimine ağırlık verebilmektedir.

Öğretmenlerin çalışmak istediği okullara ilişkin elde edilen verilerin sonucunda öğretmenlerin büyük bölümünün nüfus bakımından daha çok küçük okulları tercih ettiği ancak orta büyüklük ve büyük okul tercih eden ve hepsinde deneyim yaşamak isteyen öğretmenlerinde bulunduğu görülmüştür. Küçük okul tercih eden öğretmenler, küçük okullarda sınıf yönetiminin daha kolay olacağını, öğretmenin sınıfta kendisini daha iyi ifade edebileceğini, öğretmenin öğrenci ile daha iyi iletişim kurabileceğini ve etkinliklerin daha verimli geçeceğini bunlardan dolayı mesleki olarak daha iyi doyum sağlayacaklarını düşünmektedirler. Bracey (2001) küçük okullarda öğretmenlerin iş doyumunun artacağını aktarmıştır (Bracey,2001'den akt. Aydın, 2002, s.119-120). Orta büyüklükteki okulları tercih eden öğretmenler ise büyük okulları çok fazla öğretmen olmasına bağlı olarak öğretmen iletişimsizliği olması ve kalabalık olmasından dolayı tercih etmemişlerdir. Küçük okulları tercih etmemelerinin nedenleri ise öğrenci kitlesi açısından benzerlik taşıması, mesleki anlamada öğretmenin gelişimine katkı sunmaması ve küçük okulların kırsal kesimlerde yer alması gibi nedenlerdir. Öğretmenler orta büyüklükteki okullarda bu tarz sorunlarla karşılaşmayacaklarını düşündükleri için orta büyüklükteki okulları tercih etmektedirler. Bu sonuçla benzer olarak Akkalan (2009) küçük okulların merkezlerde değil de daha

kenar mahallelerde bulunduğunu ifade etmiştir. Büyük okulda çalışmayı istemenin gerekçesini ise daha fazla öğrenciye ulaşabilme ve faydalı olabilme düşüncesi oluşturmaktadır.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre ise değerler eğitiminde karşılaşılan sorunları; ailelerin ilgisizliği, medya ve teknolojinin olumsuzlukları, çevrenin olumsuz etkileri, sistemsel sorunlar, öğretmenden kaynaklı sorunlar ve kitap okunmaması gibi nedenler oluşturmaktadır. Bu sorunlara karşı öğretmenler; okul aile arasında iş birliğinin sağlanması, ailelerin bilinçlendirilmesi, medyanın RTÜK tarafından daha sık denetlenmesinin sağlanması, öğrencilerin çevrenin olumsuz etkisinden kurtulabilmesi için sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere yönlendirilmesi gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Sistemsel sorunlara ise çözüm önerisi olarak; değerler eğitimine verilen önemin arttırılmasını, akademik başarının yanında öğrenci tutum ve davranışlarının da dikkate alınması gerektiğini, sosyal bilgiler ders saatinin arttırılmasını ve rehberlik saatlerinin tekrar getirilmesini sunmuşlardır. Yiğittir (2010), bu sonuçlar ile benzer olarak değerler eğitiminde öğretmenlerin yanında ailenin de bilinçlendirilmesi gerektiğini aktarmış, bu çalışmalar sonucunda milletimize ve kültürümüze ait değerlerin seçilmesi ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçları destekler nitelikte olarak Katılmış ve Balcı (2017) çocuklara değerleri kazandırmada ailelerin çok önemli bir yeri olduğunu ifade ederlerken, olumlu rol model olmalarının da etkili olduğunu bundan dolayı ailelere değerler eğitimi hakkında eğitim verilmesi gerektiğini aktarmışlardır. Akbaş (2004) ise okul ve aile arasında iş birliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiği sonucunu saptamıştır. Ayrıca sosyal medya ve internet konusunda da ailelerin bilinçlendirilmesi, çocukların teknolojinin olumsuz yönlerinden koruyacak tedbirlerin arttırılması bu soruna çözüm olarak sunulabilir. Literatür incelendiğinde de medyanın ve teknolojik gelişmelerin değerlerin kazandırılmasını zorlaştırdığı yönünde bulgular mevcuttur (Tokdemir, 2007, Cice ve Özgan, 2017).

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırmada küçük okulların değerlerin kazandırılmasında büyük okullara göre daha çok fırsatlara sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle eğitimin paydaşları arasında daha sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi, öğrencilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri için fırsatlar sunulabilmesi, istenmeyen davranışlara müdahale edilebilmesi kısaca eğitim daha kaliteli ve verimli olması adına büyük okullardan kaçınılarak küçük okulların sayısının artırılması ve aynı zamanda sınıflardaki öğrenci sayısının 25'in altına düşürülmesi gerekmektedir.
- Araştırmada okulların fiziksel imkanlarının yeterli seviyede olmamasının genelde eğitim-öğretim faaliyetlerini özelde ise değerler eğitimine yönelik etkinlikleri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle hem mevcut okulların söz konusu eksikliklerini gidermek için çalışmalar yapılmasının hem de yeni okullar inşa edilirken okulun fiziksel imkânlarının, araç gereç donanımlarının okulda eğitim-öğretim açısından zafiyete sebebiyet vermeyecek şekilde tasarlanmasın ayrıca bütün okullarda ikili öğretimden tekli öğretime geçilmesinin gerekli olduğunu ifade edebiliriz.
- Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi yeterliklerinin istenilen seviyede olmadığı saptanmıştır. Bu

nedenle öğretmenlerin söz konusu yeterliklerini artırmak için hizmet içi eğitim faaliyetleri organize edilebilir.

- Araştırmada okullarda değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin bireysel veya belirli zümrelerin çabalarıyla yürütülmeye çalışıldığını sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitiminde sadece bir zümre veya bireysel sorumluluklarla istenilen başarıya ulaşılması oldukça zordur. Bu nedenle okullarda değerler eğitimine yönelik gerçekleştirilecek faaliyetlerde bütün okul personelinin ve öğrenci velilerinin sorumluluk alması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Akkalan, H. (2009). *Ankara İli Çankaya İlçesinde Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı*,. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Aydın, İ. (2002). *Alternatif Okullar.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Cice, Y., & Özgan, H. (2017). Değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul çalışma ekibinin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 101-120.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five approaches.* SAGE Publications.

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 33-56.

Demircan, N. P. (2005). Okul Mevcudunun Okul Yönetimine Etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* İstanbul.

Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Katılmış, A., & Kop, Y. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri* (s. 223-238). Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.

Katılmış, A., & Balcı, A. (2017). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1-12.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Prgoramı.

Neuman, W. (2003). *Social research methods qualitative and quantitative approaches.Qualitative and quantitative measures.* Boston: Allyn and Bacon, 169- 192.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

Seyfullahoğulları, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 21-40.

Tokdemir, M. A. (2007, Eylül). Tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Trabzon.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi (24), 543-559*.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*, 207-223.

Yiğittir, S., & Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 407-416.

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

MEKANİZMA SU DEPOSUNUN GELİŞİMİ KESİLDİ

Öğretim görevlisi Mohd Hariz Bin Samian
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, hariz@psa.edu.my

Öğretim görevlisi Ishak Bin Hassan
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, ishak@psa.edu.my

Öğretim görevlisi Mohd Fauzi Bin Derani
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, mfauzi@psa.edu.my

ÖZET

Arıtılmış suyun israfı, Ulusal Su Temini Dairesi'nin karşılaştığı başlıca sorunlardan biridir. Bu sorunların etkisi, yıl içinde milyonlarca ringgit kaybının yanı sıra çevre ekosistemleri üzerinde önemli bir etki bırakmayı da kapsamaktadır. Ülkenin ham su arzı kontrolsüz kirlilik nedeniyle giderek daha kritik hale geldi, bu yüzden de ülke, tüm ülkeye su arzının tüketici talebini karşılaması ve doğal ekosistemlerin korunmasını sağlayabilmesi için arıtılmış su kaybıönleme sistemine ihtiyaç duyacak. Genellikle, arıtılmış su borusu sızıntısı israfı üç ana nedeni vardır, su hırsızlığı ve fark edilmeden rezervuar taşan neden su depolama sistemi zarar. Bu çalışmanın amacı, tankın fazla su yla sonuçlanan hasara yol açarken, tüketici ev tankındaki arıtılmış su kaybının önlenmesi sistemine odaklanmaktır. Bu önleyici sistemin mekanizması akış kontrol vanaları kullanılarak çalışır, bu taşma ve kullanıcının hemen oluşumu da tank sisteminin çalışması için başarısız olduğunu ve onarım gerektiren bir uyarı göstergesi alacak tankı içine arıtılmış su akışını durduracaktır. Berita Harian makalesi, günde kişi başına toplam 234 litre ve 290 litre ile arıtılmış su, Selangor ve Pulau Pinang en yüksek kullanım alabilen iki devlet olduğunu gösterdi. Kullanılan veri analizi teknikleri her evde ki anketler ve anketlerden alınmıştır. Buna ek olarak, projenin sorunsuz çalışmasını sağlamak için proje planları yaptık. Ayrıca, bu projenin tasarımı mucit aracılığıyla yapılır. Proje uygulaması zamanında ve yerinde yapılır. Bu çalışmada, üretilen sistemin mekanizmasını azaltabilen tüketicinin evinden su taşmasını azaltmaya devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Israfı ile arıtılmış su, ev tankı, arıtılmış su kaybı önleme sistemi.

THE DEVELOPMENT OF MECHANISM WATER TANK CUT OFF

Lecturer Mohd Hariz Bin Samian
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, hariz@psa.edu.my

Lecturer Ishak Bin Hasan
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, ishak@psa.edu.my

Lecturer Mohd Fauzi Bin Derani
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, mfauzi@psa.edu.my

ABSTRACT

Wastage of treated water is one of the main problems faced by the National Water Supply Department. The impact of these problems involves the loss of millions of ringgit in the year as well as leaving significant impact on environmental ecosystems. The country's raw water supply was increasingly critical due to uncontrolled pollution, hence the country would require a treated water loss prevention system so that water supply to the whole country could meet consumer demand and ensure the preservation of natural ecosystems. Generally, there are three main causes of wastage of treated water pipe leakage, water theft & and damage to water storage system which causes overflowing from the reservoir without being noticed. The aim of this study is to focus on the prevention system of treated water loss on the consumer home tank when the tank is experiencing damage resulting in the excess water out of the tank. The mechanism of this preventive system works is by using flow control valves, it will stop treated water flow into the tank where the overflow and immediate occurrence of the user will also get a warning indication that the tank system has failed to function and requires repair. Berita Harian article showed that there were two states with the highest use of treated water, Selangor and Pulau Pinang with a total of 234 litres and 290 litres per capita per day. The data analysis techniques used are from questionnaires and surveys at each home. In addition, we have made project plans to ensure smooth running of the project. Further, the design of this project is made through inventor. The project implementation is done on time and place. In this study, the mechanism of the produced system is able to reduce the water overflow continues from the consumer's home.

Keywords : Wastage treated water, home tank, prevention system of treated water loss.

1.0 Introduction

Treated water is a valuable source that needs to be maintained the welfare of life, the world's raw water resources are now declining due to pollution and also the destruction of water catchment areas. In Malaysia, the problem of treated water loss occurs due to theft, damage to transmission pipes and also damage to water tanks in residential homes. Syarikat Bekalan Air Selangor (SYABAS) has spent RM35.41 billion over 30 years for the implementation and strategic initiatives for consumers to extract, treat and distribute treated water supply is Selangor, Kuala Lumpur and Putrajaya (Khairul Anuar, M.I. et al 2018). Treated Water loss prevention system are required to ensure the water supply can meet customer demand and the most important things is to preserving the environment.

This study is focusing to prevent a treated water loses at residential homes. Therefore, this study inspires to combine a valve system that can stop water automatically when the overflow pipeline receive a water. The valve system is located at the emergency tank to make the water flow to the reservoir tank stop immediately. Currently the main problem is when there is got a damage on the filling stop valve at the main reservoir tank, the filling process is cant to stop and the treated water will be discharged through the overflow pipe into the drain, it is happen frequently at the area of residence. This problem will only be realized by consumers when they receive high bills. This problem leads to loss of money, waste of water resources as well as environmental damage.

The development of this stop valve system is aimed to enhance the effectiveness of treated water loses prevention. The equipment used to develop this system is at very reasonable cost furthermore there is no need a maintenance work on it. This system will be developed to operate in semi-automatic, a user friendly and can be executed by its own as well as not require working time and manpower. Subsequently, it also facilitates to all house developer to equip all the house in Malaysia with this system to help world today in conserving water resources from wastage.

2.0 Materials and Method

In design an affective system, data analysis becomes the most important element in addition to reasonable manufacturing costs, all of this will affect user satisfaction. On the other hand, user safety and comfort factors should be taken into design consideration. Generally this project can be divided into three phase to achieve the objectives which are (i) The problem analysis & data collecting, (ii) The design stage (iii) Fabrication process

2.1 Design Process

The design stage needs to through a few phases as shown in figure 1, based on the problem encountered as the main reference in designing. Material Selection is also an important factor in producing memorable products at an effective cost and product durability. The design of water tank cut off by using Computer-Aided Design inventor software version 2019.

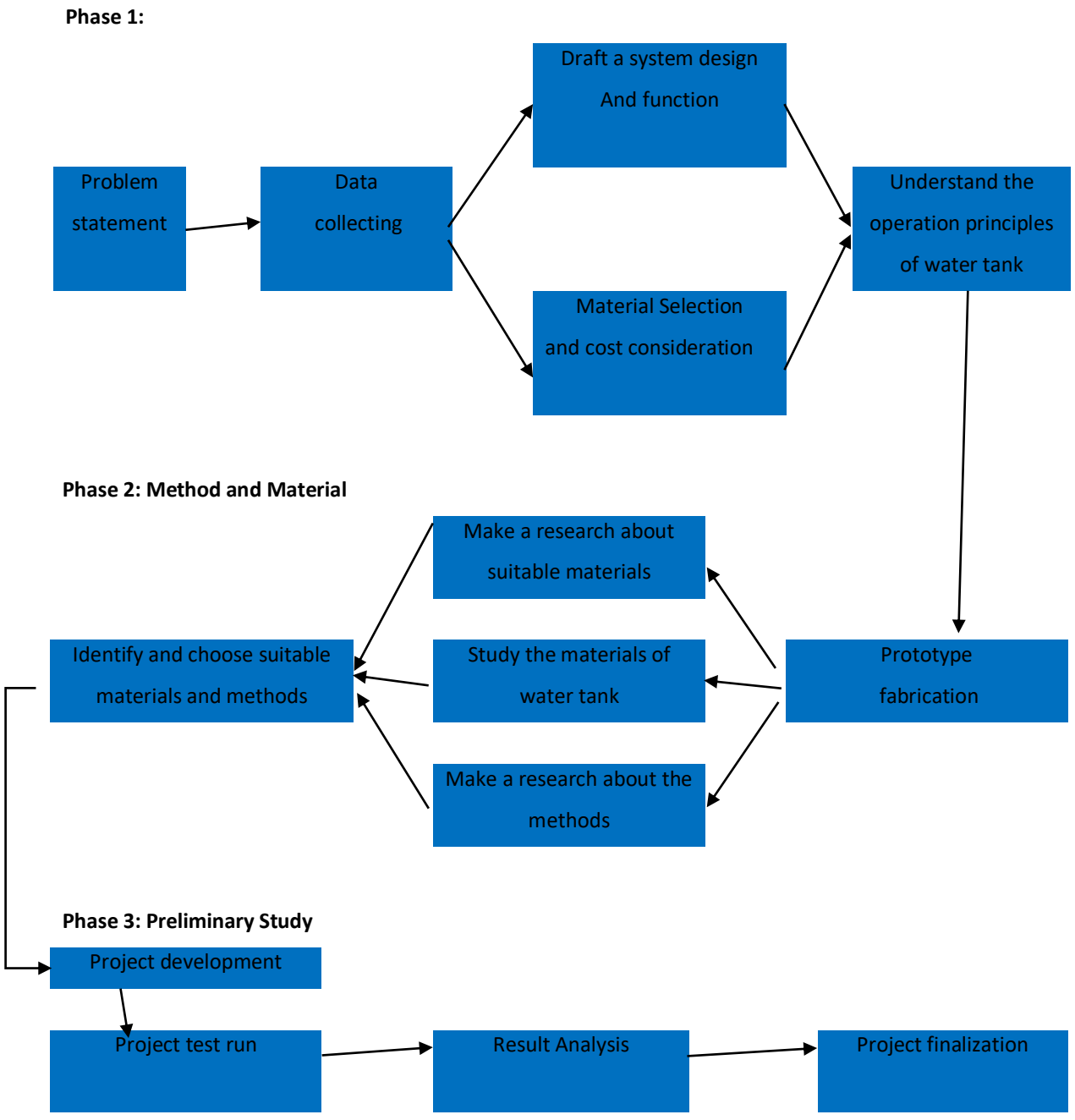


Figure 1: Design Process Flowchart

2.2 Design Concept

The aimed of water tank cut off system is to stop the filling process at the main reservoir water tank when the emergency water tank is filled up by a treated water from overflow pipeline. It is activated automatically due to the level water increase, then the pipeline source of treated water will be shut off to prevent a water wasting. The pressure of water is the source of energy to the stopper valve function, there is no need any electricity or sensor in this design.



Figure 2: Real design water tank cut-off system

2.2.1 Automatic cut-off valve



Figure 3: Automatic cut-off system

The main Function of this valve is to stop the process of filling treated water into the main reservoir of water supply. This valve is located inside the emergency tank, it will stop the filling process automatically when it's get enough pressure inside the emergency tank. Treated water flowing through the overflow pipeline will fill the emergency tank to activate this valve. The operation is free from electrical usage and complicated electronics circuit, water can be act as electric current conductor so the risk have to be avoid from a danger to a use.

2.2.2 Emergency tank

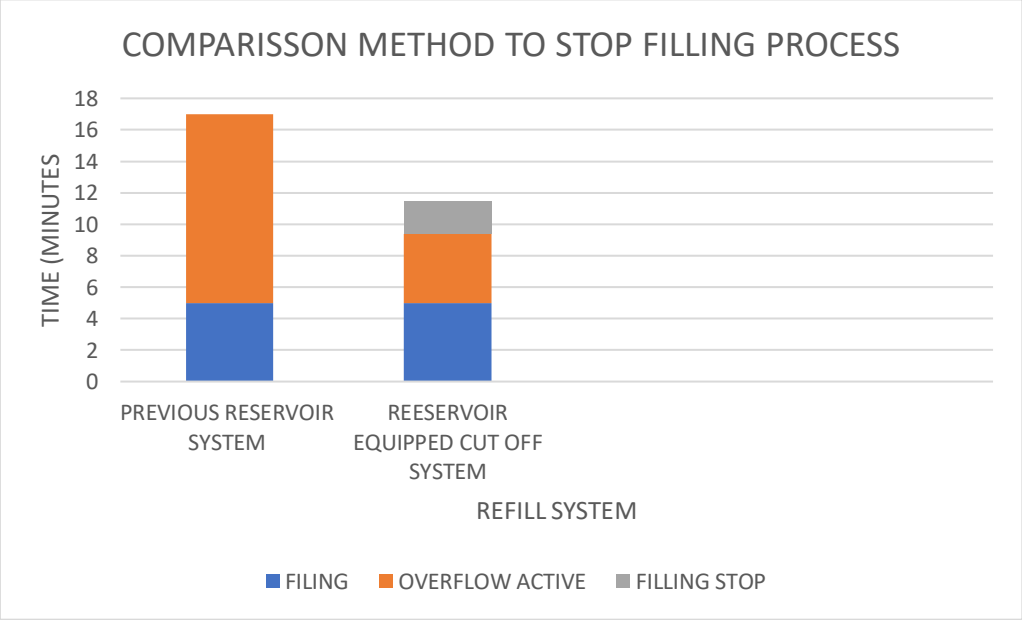


Figure 4: Emergency Tank

This emergency tank serves as an activation chamber for cut-off valve to function. The size of this tank is much smaller than the size of the main reservoir tank, this is to ensure that there is no waste in operation. Designing this system should be as easy as possible due to the position of the water tank of the house where is on the ceiling. If a damage occurred, its need a quick action and complicate design will make a difficulties to a maintenance process.

3.0 Result and Data Analysis

The water tank cut-off valve can make an emergency stop with a less than 11 minutes due to the pressure build up on the valve in the emergency tank, compared to the previous design, there is no back up system to stop the treated water filling process if a damage occurred to the stopper system. It is totally a new invention system in our live and the operation is so simple but the benefits is so significant to the money and also environment. It is totally the absolute solution for global problem in curbing wastage of treated water at home.



4.0 Conclusion

The development of water tank cut-off system is aimed to enhance the effectiveness of treated water loses prevention, it gives a lot of benefits just not to humans but also the environment. With the effectiveness of this product, it is hoped that it can be penetrate the market for commercial use as well as possible. Referring to comparative data analysis clearly shows that this system saves maintenance costs and bills significantly.

References

-"6 Uses for Bolted Steel Tanks on a Farm". Gulf Coast Tanks. September 30, 2016. Retrieved 2019-07-12.

- "Good old earthen pots , with a modern touch". Thehindu.com. 29 April 2014. Retrieved 8 September 2018.

- "Año Nuevo Water Tank". California State Parks. Retrieved 2019-07-12.

- "Failure Analysis of a GRP Tank". Coventive Composites. Retrieved 2019-04-05.

- "Get algae out". Media Elites. June 18, 2020.

-Saladino García, Alberto. El sabio: José Antonio Alzate y Ramírez de Santillana (Toluca, UAEM, 2001), PP. 42-43.

- The Repertory of Arts and Manufactures: Patent Inventions: And Other Discoveries and... (Volume 10 ed.). London. 1799. pp. 1–5. Retrieved 5 November 2017.

AKILLI TELEFON UYGULAMASINI KULLANARAK PROTOTİP SELF-ADMİSSİON GATE GELİŞTİRİLMESİ

Mohd. Sharizan Mohd. Sharif[1]

[1] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şah, Malezya, sharizan539@yahoo.com

Suaiza Binti Khairi[2]

[2] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şah, Malezya, suaiza@psa.edu.my

ÖZET

Çevrenin hızlı modernizasyonu ve dönüşümü ile, kapılı ve korunan topluluklar (GGCs) toplum güvenliği bilinci ile birlikte büyüdü. Şu anda yerleşim alanının çoğu hala giriş izni için alınan uzun bir süre neden bekçi hizmetleri ile manuel güvenlik sistemi kullanıyor. Ayrıca yanlış anlama sahibi, korumaları ve ziyaretçi arasında olabilir. Yani, kendini kabul kapısı daha iyimser verimlilik ve güvenlik düzeyini artırmaya yardımcı olmak için geliştirilen bir fikirdir. Sadece ülkenin Sanayi Devrimi 4.0 (IR 4.0) misyonuna uygun uygulamaları kullanarak, bu sistem tüm kullanıcılar tarafından zevk olabilir. Bu proje devre elektronik çit taşımak için kullanılır bağlanırken elektrik içerir. Böylece, Arduino Uygulaması projeyi taşımak için kodla ilgili programlama kodunu eklemek için kullanılır. Daha sonra, doğrudan elektronik çit ile ev sahibi bağlayacak bir uygulama oluşturmak için, proje talimatları sunmak için ev sahipleri tarafından kullanılacak özel bir uygulama oluşturmak için Blynk gibi mevcut bir kanal kullanır. Yani, güvenlik görevlileri incelemek zorunda kalmadan, maliyet kaydedilebilir. Hatta bu uygulamanın kullanımı ile ev sahipleri ve ziyaretçiler arasında doğrudan bir bağlantı yapılabilir. Bu uygulama sayesinde her şey yapılabilir ve sadece parmak uçları ile çözülebilir. Bu proje, yüksek teknoloji üretiminde ve birçok fayda sağlamada yeni kavramlar ve sistemler üretme sürecini kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Self Kabul, Kapı, ziyaretçi, sahibi

DEVELOPMENT OF PROTOTYPE SELF-ADMİSSİON GATE USİNG SMARTPHONE APPLİCATİON

Mohd. Sharizan Bin Mohd. Sharif[1]

[1] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, sharizan539@yahoo.com

Suaiza Binti Khairi[2]

[2] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, suaiza@psa.edu.my

ABSTRACT

With rapid modernization and transformation of the environment, gated and guarded communities (GGCs) have grown in tandem with community security awareness. Currently situation most of residential area are still using manual security system with guard services that cause a long time taken for permission to entry. Also misunderstanding can be happen between the owner, guards and visitor. So, the self admission gate is an idea developed to help increasing the level of efficiency and security that is more optimistic. Only using applications that align with the country's mission towards Industrial Revolution 4.0 (IR 4.0), this system can be enjoyed by all users. This project involves electricity when connecting the circuit is used to move the electronic fence. Thus, the Arduino Application is used to insert code-related programming code to move the project. Next, to create an application that will link the homeowner with the electronic fence directly, the project uses an existing channel such as Blynk to create a special application that will be used by homeowners to deliver instructions. So, without having to examine security guards , cost can be saved. Even a direct connection between homeowners and visitors through the use of this app can be made. Through this application all the things can be done and solved only through the fingertips. This project involves the process of generating new concepts and systems in producing high technology and providing many benefits.

Key words: Self Admission, Gate, visitor, owner

1. INTRODUCTION

Studies show that security levels using security guards are less satisfying and effective. This is because, visitors have to wait a long time when they want to enter the house because security guards on duty take longer to allow visitors. There are even a few security guards in some places who implement the visitor verification system by requesting and keeping a visitor's identity card where it is unsafe and in violation of national regulations. [1]

In addition, the activists are irresponsible to some security companies who take on foreign guards without a permit. This is not to be overlooked because it is unlikely that the foreign security guard had ever undergone a formal training course. In fact, unauthorized taking of foreign security guards is particularly dangerous in residential areas because there is no guarantee of safety and can threaten public order in the event of a crime. In addition, no one will be held liable if the fraud caused by the illegal foreign or hired foreign security guards. Communication problems also often arise when these security guards are unable to communicate in both Malay and English.

As a result of these frequent problems, a new idea for improving the existing system called Self Admission Gate is emerging. The system has the same functionality as the existing security system but the improvement will be that it will only need to use applications and monitors. To implement or use this system, homeowners will need to install applications that have been provided via smartphone. The function is to send orders to homeowners in the event of a visitor to visit or enter their home area. For the visitor, before entering the home area, the visitor must enter the required information on the monitor in the security bar before allowing the homeowner to enter. The bar will only open once the homeowner presses 'open' and will not be able to enter if the homeowner presses 'close' through the application.

On the monitor side, there is a display that shows the information that the visitor should fill out, such as the address they want to visit, keyword and contact number. Only after that the data will be send to the owner by notification through Blynk Software. With all of enhancements and improvement been made to the new system can minimized and reduce time taken that visitor need to get their entry permission in hope time taken of visitor to wait for get a permission entry can be minimize. And also to prevent any problem in communication between the owner, visitor and also the guard. And also enhancing security system and reducing crimes rates and the same time with the help and usage of Self Admission Gate.

2. OBJECTIVE OF PROJECT

i) To develop a prototype of self-admission gate using smartphone application.

ii) To strengthening security factor and efficiency that is more optimistic.

3. LITERATURE REVIEW

Automatic gates are used to control access into a secured area. Most commonly, automatic gates are used at the entrance to the facility, and are used to control vehicular access on and off of the site. Access control systems for automatic gates can be operated by a variety of access control devices, including card readers, vehicle tag readers, digital keypads, and portable wireless transmitters. In most commercial installations, automatic gates are controlled by the same access control system that is used to control the entrance doors to the buildings, allowing the same access card to be used in both places. A typical home security system includes:

- A control panel, which is the primary controller of a home's security system
- Door and window sensors
- Motion sensors, both interior and exterior
- Wired or wireless security cameras
- A high-decibel siren or alarm
- A yard sign and window stickers

Table 2.1: Variety of access control device.

Intercom systems	Intercom stations are often provided at automatic gates to give visitors and delivery drivers a means to contact someone inside the facility when the gate is closed. Most of these systems will allow the gate to be remotely opened by someone inside the facility once the visitor's identity has been verified.
Video surveillance systems	Video cameras can be used to view and record activity at the gate. The video surveillance system can be used in conjunction with the intercom system. This allows the identity of visitors to be visually confirmed before opening the gate.
Free exit devices	In many cases, it is desirable to have the gate open automatically when a vehicle exits the property. Devices that can be used to provide free exit include loop detectors, photoelectric beams, and pressure switches.
Post office and utility company access	The post office and many utility companies may require a means to enter through the gate. This usually requires the use of one or more key-operated switches that are keyed to the post office's or utility company's standard key.
Emergency access	Most fire departments and many law enforcement agencies require a means to gain access to your property through your gate at all times. Devices used to provide access can include key boxes (Knox Boxes), strobe or siren activated sensors, and radio receivers that can be activated by the emergency vehicle's two-way radio.

4. METHODOLOGY

The design of project consists of Arduino Uno that played the big role to transmit the signal from apps to operate the barrier gate based on the data that have been entered with the help of Blynk apps. ESP8266 Wi-Fi is needed to help transmit the signal in width coverage area where this system will be used in residential area. It is to make sure

everyone get to enjoy this apps. This project also involves the use of servo motor which is function to operate the barrier at 90° angles at XY- axis.

4.1. Apps Development

Gate system apps is the apps that will be used by owner to identify their visitor and at the same time to send the signal to the barrier gate. In this apps, owner need to log in first and knowledge the after that they will got notification if there any visitor want to visit the owner. After the info of visitor will be show to the owner, decision will make after that and barrier gate will react upon that.

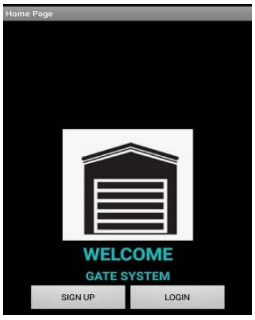


Figure 1: Gate System Apps

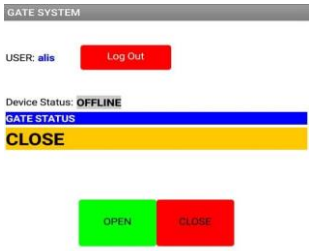


Figure 2: Resident's Account

This is where the user will get the notification about the visitor information such as name and contact info. After that the owner can tap close or open button and it will give signal to the barrier gate system.



Figure 3: Barrier Gate System Apps



Figure 4: Visitor Info on Apps

Below figure is the apps that will be used by the visitor. This apps will be installed at the monitor located at barrier gate so every visitor can use it at the entrance of residential. First they need to select the address of the resident they want to visit. Choose block number, floor and the number.

After the selection of the address this information requirement will appeared at the monitor. So the visitor need to enter their information and only after that, the information will be send to the owner of the selected address.

4.2 Software Development

In Figure 5 shows that Blynk apps was downloaded and installed on the computer to start to develop the mobile app. Blynk is a Platform with IOS and Android apps to control Arduino, Raspberry Pi and the likes over the Internet. It's a digital dashboard where you can build a graphic interface for your project by simply dragging and dropping widgets. The advantage of Blynk is it was really simple to use, many features, no additional hardware, active community and cool GUI.

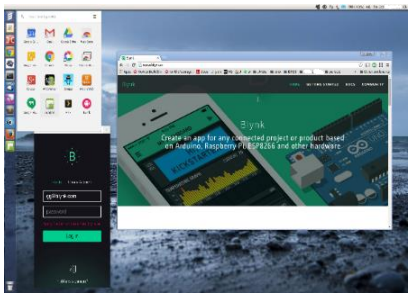


Figure 5: Blynk Software

Figure 6: MIT Apps Inventor

MIT Apps Inventor 2 are used to create the apps that will be used by owner and visitor. First, apps for owner are created. This application requires owners to log in to their account to allow them to receive notifications if there are visitor wants to visit them. Then information about the visitor will be sent to the owner's account. Only then the owner will press either open or close button which then sends the signal to the barrier gate to operate. For the user, it will enter the information that is provide on the monitor placed at the barrier gate then the information will be passed directly to the owner for the next action.



Figure 7: Arduino Uno Figure



Figure 8: Servo Motor 6V DC

Arduino Uno (Figure 7) is an open-source platform used for building electronics projects. Arduino consists of both a physical programmable circuit board (often referred to as a microcontroller) and a piece of software, or IDE (Integrated Development Environment) that runs on your computer, used to write and upload computer code to the physical board. In this project Arduino Uno microcontroller been used to transmit the data from the apps and software to the barrier gate and make it move based on the data that data that has been entered and processed. [4]

Servo motor as shown in Figure 8 is for operates the barrier gate arms in the up and down motion. Servo motor with 6V of operating speed and 11 kg/cm stall torque. This specification selection is important to make sure the barrier arm can operates well and move in correct motion based on the data have been delivered to the barrier gate by Blynk software. [5]



Figure 9: LCD Display 12X6



Figure 10: Piezo Buzzer

LCD uses a liquid crystal to produce a visible image. Liquid crystal displays are super-thin technology display screen that are generally used in laptop computer screen, TVs, cell phones and portable video games. LCD's technologies allow displays to be much thinner when compared to cathode ray tube (CRT) technology LCDs are used in a wide range of applications, including LCD televisions, computer monitors, instrument panels, aircraft cockpit displays, and indoor and outdoor signage. In this project LCD are being used to display the command or the result of operation.[6]

A buzzer or beeper is an audio signalling device, which may be mechanical, electromechanical, or piezoelectric (piezo). Typically uses of buzzer and beepers include alarm devices, timers, and confirmation of user input such as mouse click or keystroke.[7] In this project, buzzer been used as giving the signal to visitor by making beep sound for 3 second if there are respond from the owner if they Reject the visitor.

Figure 11 show the final result of the project and also components used to build the product. Servo motor used to operates the barrier gate. Then LCD 12 X 6 are for show command result from direction from the owner. Buzzer is for produce sound of 'beep' to indicate that the owner has denied the visitor access.

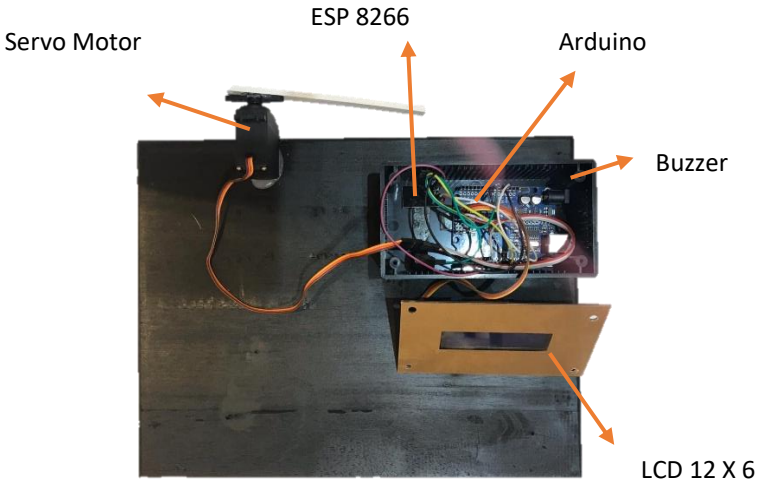


Figure 11: Prototype of Self Admission Gate

5. RESULT AND SURVEY

5.1 Result

This prototype needs electricity source so first plugs in USB port that connecting circuit to electricity sources. For this servo motor its operating voltages is 4.8 V to 6 V, so the resources must be at that amount to make sure servo motor can operates and also LCD screen can display it command so visitor can be aware about it.



Figure 12: LCD Screen shown Testing Gate Command.

Using application that are specialist for this project, if the owner allowed the visitor to come in by select 'ACCEPT" option then the barrier gate will be open. In LCD screen, word 'ACCEPTED' will be display to visitor as the sign that they are allowed to enter. This thing will be put at the entrance of barrier gate to visitor use it and look at it.

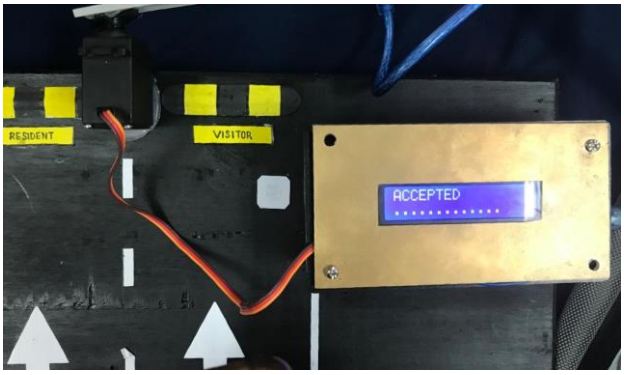


Figure 13: Images of 'ACCEPTED' Screen Display.

Then, if the owner didn't accept or did not allowed the visitor to enter, at the screen word 'ACCES DENIED' will display as the sign to visitor. But, to make sure the visitor more alert about it, buzzer will produce sound for 4 second to be hear by the visitor. By then, visitor will not get permission to enter and the barrier gate will not open.



Figure 14: Images of 'ACCESS DENIED' Screen Display

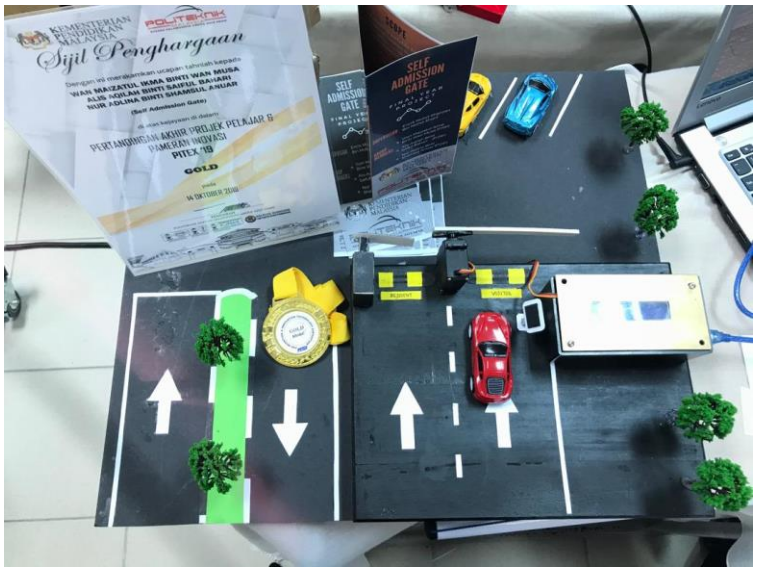


Figure 15: Complete prototype of self-admission gate

Table 2.2 shows the difference between current conditions and innovation projects that occur at the residential entrance.

Table 2.2: Comparison between current situation and project

	Current Situation	**Project**
1	Visitor arrive at gate	Visitor need to enter the requirement information such as keyword and contact at the monitor located barrier gate. For example, Visitor only need to enter keyword (for example 'Grabfood') and their contact number for owner make a call if they not sure about their visitor
2	Park the car	Owner received the information through notification
3	Go to guard house	If owner verified the visitor, 'Accepted' button will be pressed and the gate will open. If the owner 'Reject' the gate will be not open and sound of buzzer can be hear near monitor for 4 second as signal to the visitor
4	Fill form	
5	Give personal identity card to get pass card	
6	Go to the car and drive to gate	
7	Guard will push the button to open the gate	

5.2 Survey Findings

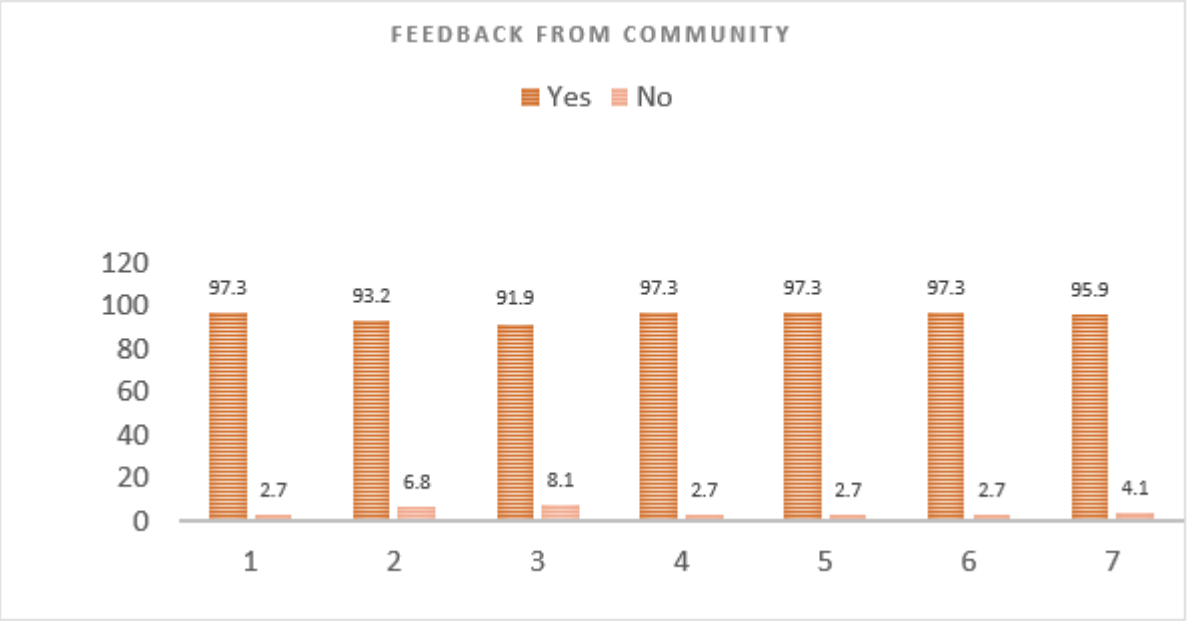


Figure 14: Bar chart of survey

In this survey, there are 74 respondent participants to give out their answer to 7 questions that been asked and also opinions about this project. For the first question been ask is whether respondent is satisfied with this product and 97.3% say that they are satisfied with it while 2.7% did not satisfied with it. Then 93.2% respondent said that this product easy to use in their daily life but 6.8% didn't think so. This shown that this product user friendly and easy to use and also to learn about it usage. This product also helped community to overcome their problems because 91.9% agree with it and only 8.1% not agree with it. That means the problem that always encounter between the owner, visitor and the guard can be solved through this product. Moreover, this product also makes user life more convenient because this product can save time and energy result from 97.3% respondent agree with it. But, 2.7% of respondent didn't think so maybe because they had another problem that requires another solution.

With this product misunderstanding between the owner, visitor and the guards that always happened can be settled down by using this product because 97.3% respondent says so and only 2.7% of respondent do not think so. Furthermore, this product also helps 97.3% respondent to easily get a permission to entry from the owner directly and no need to wait for a long time to get an entry permission from owner. From survey result, there are 95.9% respondent that say they will recommend this product to other because of above factors where this product easy to use and convenient because it can save up time and energy.

6. CONCLUSION

The primary aim of this research is to construct the Self Admission Gate controlled by a mobile application. Based on the test result, it can be seen that the main objective of this research was met. Additionally, some individual

registration number or password input configurations can be done to increase the safety and convenience of usage. Future applications of this kind of barrier system are broad. For example, the automatic barriers can be used in parking places entrance to the restricted military areas, industrial or governmental facilities, accesses to bridges, tunnels, level crossing, and so on. In hope security system can be improved and reducing crime rates that keep arise day by day. Also visitor didn't need to face problems like they need to wait for a long time every time they try to get a permission for entry. Miscommunication and misunderstanding between the owner, visitor and guard can be avoid in future with application of Self Admission Gate in residential area.

7. ACKNOWLEDGMENT

Thanks to Allah by His grace giving the strength, good health, and ideas to complete this study as it is. On this occasion, I would like to say a big thank you to all my colleague who have been involved to achieve the objectives of this study.

8. REFERENCES

[1] Amusa K. A., Nuga O. O., Adetomi A.A. (2012) "Design And Construction of Automated Barrier For Car Park Gates", International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering, vol. 2, no. 11, pp. 493-496,.

[2] "The Benefits of Automatic Barrier Systems – Advance Systems Access Control", Advance Systems Access Control, (2016) from https://advanceaccess.ie/the-benefits-of-automatic-barrier-systems/.

[3] **Automatic barriers, car park barriers** from http://www.automatesystems.co.uk/automatic-car-park-barriers

[4] What is Arduino (2004) from https://learn.sparkfun.com/tutorials/what-is-an-arduino/all

[5] Riazollah Firoozian, (2014) 'Servo Motors and Industrial Control Theory'

[6] Robert H. Chen, (2011) 'Liquid Crystal Displays: Fundamental Physics and Technologies'

[7] Won-Jae Yi, Weidi Jia, Jafar Saniie. (2012). "Mobile Sensor Data Collector using Android Smartphone" Circuits and Systems

[8] F.Roos, H. Johansson, and J. Wikander, (2006)"Optimal selection of motor and gearhead in mechatronic applications", Mechatronics, vol. 16, no. 1, pp. 63-72.

[9] Tildon H. Glisson, (2011) 'Introduction to Circuit Analysis and Design'

UZAKTAN EĞİTİM ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Uzm. Murat KORKMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı, bef80@hotmail.com

Uzm. Nail SAYAR
Milli Eğitim Bakanlığı, nsayar1991@gmail.com

Uzm. Nur Özge MENŞAN
Milli Eğitim Bakanlığı, ozgemensan@gmail.com

ÖZET

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişimler, her alanı etkilediği gibi eğitimi de önemli bir biçimde etkilemektedir. Meydana gelen değişimler, eğitim sistemlerinin de temel öğesi olan öğrencilerin farklı donanım ve yeterliliklerle geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yeterliliklerden birisi de bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişim ve değişimleri, güncel değişimleri takip edebilmektir. Uzaktan eğitimde ortaya çıkan gelişmeler de bu güncel değişimler içerisinde yer almaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, Türkiye'de uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü çalışmaları analiz ederek çalışmaların eğilimlerini belirlemektir. Uzaktan eğitim alanında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek amacıyla tasarlanan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmış ve araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerini Türkiye'de uzaktan eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmalar oluşturmaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitim alanında yapılan makaleler, bildiriler ve araştırma raporları kapsam dışında tutulmuştur. Bu kapsamda veriler YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı kullanılarak toplanmıştır. Yapılan tarama sonucunda toplam 145 izinli teze ulaşılmıştır. Araştırmada tezlerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından araştırmanın amaçlarına yönelik oluşturulan yayın inceleme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmanın yılı, tez türü, araştırma yöntemi, katılımcılar, veri toplama kaynakları, verilerin analizi ve anabilim dalı kategorilerinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verileri araştırmacılar ayrı ayrı kodlamıştır. Daha sonra kodlamalar arasında tutarlılık sağlanabilmesi için araştırmacılar bir araya gelmiş ve son biçimi verildikten sonra frekanslar belirlenmiştir. Belirlenen frekanslar ışığında bulguların sunumunda grafiklerden yararlanılmıştır. Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel içerik analizinden faydalanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda uzaktan eğitimle ilgili en fazla 2018 yılında çalışma yapıldığı, en çok uzaktan eğitimle ilgili inceleme çalışmaları yapıldığı belirlenmiştir. İncelenen tezlere bakıldığında ise en fazla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada uzaktan eğitim alanındaki incelenen tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak ölçeklerden yararlanılmıştır. Bunun yanında verilerin analizinde ise nicel veri analizi yaygın olarak kullanılmıştır. Buna, yapılan tez çalışmalarında nicel yöntemle daha fazla çalışılması sebep olarak gösterilebilir. İncelemeler sonucunda veri kaynağı olarak en çok öğrencilerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca incelenen tezlerin yapıldığı anabilim dallarına bakıldığında ise en fazla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'na ait tezlerin var olduğu görülmektedir. İncelenen araştırma doğrultusunda uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora tezlerinden daha fazla yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Bilgi ve iletişim teknolojileri, Nitel araştırma.

EVALUATION OF POSTGRADUATE STUDIES IN THE FIELD OF DISTANCE EDUCATION

Lecturer Murat KORKMAZ
Ministry of Education, bef80@hotmail.com

Lecturer Nail SAYAR
Ministry of Education, nsayar1991@gmail.com

Lecturer Nur Özge MENŞAN
Ministry of Education, ozgemensan@gmail.com

ABSTRACT

Today, developments in information and communication technologies affect education significantly as they affect every field. The changes that take place necessitate the development of students, which are the basic elements of education systems, with different equipment and competencies. One of these competencies is to be able to follow the developments and changes and current changes in information and communication technologies. Developments in distance education are also included in these current changes. The purpose of this research move from this point is to identify trends of studies by analyzing graduate studies in distance education in Turkey. The basic qualitative research design was used in this study, which was designed to examine the master's and doctoral theses published in the field of distance education, and the data of the research were collected through document analysis, one of the qualitative data collection methods. In the qualitative research method, the case study design was used. The data of the research is formed by the graduate studies in the field of distance education in Turkey. Therefore; articles, papers and research reports in the field of distance education are excluded. In this context, data were collected using YÖK National Thesis Database. At the end of screening, a total of 145 permission theses were reached. In the study, the publication review form created by the researchers for the purposes of the research was used in the examination of the theses. This form consists of the year of the research, thesis type, research method, participants, data collection sources, data analysis and department categories. The researchers coded the data obtained in the study one by one. Later, researchers came together to ensure consistency between codings and frequencies were determined after final form. Graphics were used to present the findings in the light of the determined frequencies. In this study, descriptive content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the most studies were conducted on distance education in 2018, and that the most studies were conducted on distance education. Looking at the analyzed theses, it is seen that quantitative research method is used the most. In the research, scales were used as data collection tools in thesis studies examined in the field of distance education. In addition, quantitative data analysis was widely used in data analysis. This can be shown as a reason to study more with quantitative method in thesis studies. As a result of the examinations, it is understood that students are the most preferred data source. In addition, when we look at the departments in which the theses examined are made, it is seen that there are most theses belonging to the Department of Computer and Instructional Technologies. In line with the studies examined, it has been determined that studies on distance education are conducted more than doctoral theses at master's level.

Keywords: Distance education, Information and communication technologies, Qualitative research.

GİRİŞ

UZAKTAN EĞİTİM

Dünyadaki ilk örnekleri ülkemizin kurulmasından yaklaşık iki yüz yıl öncesine kadar dayanan uzaktan eğitim (Bozkurt, 2017, s.87), öğreten ile öğrenenin zaman ve mekândan bağımsız olarak teknolojik olanakları kullanarak öğrenme-öğretme faaliyetlerini gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir. Bu tanım aslında çok uzun bir zaman süzgecinden geçerek her dönemde farklı şekillerde ifade edilmiştir. Ancak son dönemde yaşanan pandemi süreci uzaktan eğitimin yeni tanımının ortaya çıkmasını hızlandırmıştır. Yani uzaktan eğitim bir ihtiyaca binaen ortaya çıkmış ve öğrenenler ile öğretenlerin hayatlarının kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Yaşadığımız Covid-19 pandemisi sürecinin başlarında öğreticiler ile öğrenenler için uzaktan eğitim süreci sıkıntılı başlamış, teknik altyapıların eksik ve yetersiz oluşu, toplumun her kesiminin buna hazırlıklı olmayışı gibi sebepler uzaktan eğitim sürecinin olgunlaşmasını geciktirmiştir.

Uzaktan eğitimin herkesçe kabul edilen, ortak nokta sayılabilecek üç temel özelliği vardır (Garrison ve Shale, 1987, s.7-8): 1. Uzaktan eğitim genellikle öğretmen öğrenci bir arada olmadan yapılır. 2. Öğretmen ve öğrenci arasında iletişim sağlanmalıdır. 3. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi sağlamak için teknoloji kullanılmalıdır. Dünyadaki ilk uzaktan eğitim ya da uzaktan öğretim örneklerinin belki de bugün ilkel dönem olarak tanımlayabileceğimiz mektupla öğretim yöntemiyle yazışarak başladığı görülmektedir. Bu dönemi görsel ve işitsel araçlardan Radyo-Tv, sonrasında açık üniversite ve telekonferans yöntemlerinin kullanılmaya başladığı gelişme dönemi, internet ve sosyal ağların etkisini ortaya çıktığı bilişim dönemi izlemiştir. Başlangıçta öğretim merkezli bir yapı kullanılırken yakın zamanda bu yapı öğrenci ve öğrenme merkezli bir yapıya evrilmiştir (Bozkurt, 2016, s.13).

Ülkemizdeki uzaktan eğitim çalışmalarına, Cumhuriyet'in kurulması ile başlanmış, kuluçka aşaması da diyebileceğimiz dönem 1955 yılına kadar düşünce kısmını geçememiştir. Atatürk'ün davetiyle ülkemizde çalışmalar yapan John Dewey' in raporu ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilanı ile başta yaygın eğitim olmak üzere bir hareketlenme olsa da uzaktan eğitimde icraata geçilememiştir. 1956 yılında banka personellerinin mektup yoluyla eğitimi ülkemizdeki uzaktan eğitimin ilk örneği olarak görülmektedir. Bu olgunlaşma evresinde Milli Eğitim Bakanlığı Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş, 1964'te TRT eğitsel yayınlar yapmaya başlamıştır. 1973'te Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Televizyon ve Eğitim Enstitüsü'nün kurulması olgunlaşma döneminin önemli gelişmelerinden biri olarak sayılabilir. 1974'te kurulan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR), hemen iki yıl sonra eğitsel televizyon yayınlarına başlamıştır. Ancak asıl yaygınlaşma evresi, Anadolu Üniversitesi'ne açık öğretim yapma görevinin verilmesi ile başlamaktadır. Ana akım uzaktan eğitim süreci, açık ve uzaktan öğrenme olarak öğrenci merkezli bir anlayışa kavuşmuştur. Dünyayla paralel olmasa da aynı aşamalardan geçen ülkemizdeki uzaktan eğitim süreci, 1996'da internet ile tanışmış, bu tarihte Bilkent Üniversitesi Amerika Birleşik Devletlerinden ülkemiz ile video konferans sistemi ile ders vermeye başlamıştır (Bozkurt, 2017, s.89). Bilişim tabanlı uzaktan öğrenme yöntemlerini kullanan kurum ve kuruluş sayısı her geçen gün çığ gibi artarak bugünlere kadar gelmiştir.

Covid-19 Pandemi süreci, uzaktan eğitim ve öğrenmenin önemini gözler önüne sermiştir. Pandemi öncesinde gerekli altyapıya sahip kişi ve kurumların, bu süreçten en az hasarı alarak güçlenerek çıkması muhtemeldir. Zaten uzaktan eğitim tarihinde bile eğitim sisteminde kullanım oranı yüzde yüz olmamıştır. Bu açıdan uzaktan eğitimdeki bu durum, bilimsel çalışmalar için öğrenme-öğretme sürecinin izlenmesinde kullanılabilir.

Ülkemizdeki gelişimi kısa bir zaman alan uzaktan eğitimle ilgili çok fazla çalışma olmamakla birlikte mevcut çalışmalar 2000 yılı sonrasında yoğunlaşmaktadır. Göktaş vd. (2012), 2000-2009 yılları arasında Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yayımlanmış 460 makaleyi incelemişler, en çok öğretim ortamları ve teknoloji konularının araştırıldığını tespit etmişlerdir. Horzum vd. (2013), 2005-2011 yılları arasında yayımlanmış 35 makaleyi incelemiş, literatür taraması ve nicel çalışmaların daha çok olduğunu ve Türkçe uzaktan eğitim çalışmalarının azlığını tespit etmişlerdir. Bozkurt vd. (2015), 2009-2013 döneminde uzaktan eğitim araştırmaları alanındaki güncel eğilimleri tespit etmek amacıyla 861 makaleyi incelemiş, en sık kullanılan anahtar kelimeleri ve en sık alıntı yapılan yazarları ve uzaktan eğitimdeki çalışmaları tespit etmişlerdir. Gökmen vd. (2017), Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan 380 uzaktan eğitim tezini incelemişler, yayınlanan tezlerin 2010 yılına kadar artış gösterdiğini, sonraki yıllarda azalma eğiliminde olduğunu, enstitülerin tez çalışmalarında metodolojik olarak farklı tercihler sergilendiğini tespit etmişlerdir. Doğan ve Tok (2018), Eğitim ve Bilim dergisinde yayımlanan eğitim bilimleri alanındaki 181 makaleyi incelemiş, en fazla yayının Hacettepe, Ankara ve Gazi Üniversitelerinde görev yapan bilim insanları tarafından yapıldığını, makalelerin daha çok EYDPE anabilim dalında yapıldığı tespit etmişlerdir. Orakcıoğlu (2019), uzaktan eğitim temalı Türkiye'de 2013-2018 yılları arasında yayınlanmış doktora ve yüksek lisans tezlerinin tematik dağılımları ve metodolojik özellikleri ile incelediği yüksek lisans tezinde, tezlerde en çok seçilen konunun web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları olduğunu, en çok doktora tezinin Anadolu ve Ankara Üniversitelerinde, en çok yüksek lisans tezinin ise Gazi Üniversitesi'nde yazıldığını tespit etmiştir.

Uzaktan eğitim alanında YÖK veri tabanına eklenmiş 1999-2020 yılları arasındaki 21 yıllık sürede yayım izni verilen lisansüstü tezleri kapsaması, bu süre içerisinde yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin durumunu açıklayacak olması ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara konu seçimine ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu yönleri ile alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin analiz edilerek eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerle ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Tez türüne göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Veri toplama kaynaklarına göre dağılımı nasıldır?
- Verilerin analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Verilerin katılımcılara göre dağılımı nasıldır?
- Verilerin anabilim dalına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, tüm disiplin alanlarında ve uygulama alanlarında görülebilen bir çalışma olan temel nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Temel nitel araştırmada veriler; gözlem, görüşme ya da doküman analizi yoluyla toplanmaktadır (Merriam, 2013,s.23).

Bu araştırmada, araştırmanın verileri doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016,s.189).

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmanın amacına uygun olarak yürütülmüş ilgili tezler, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde taranmıştır. 1989-2020 yılları arasında yapılan 169 lisansüstü tezden erişim izni olan 99'u yüksek lisans ve 46'sı doktora tezi olmak üzere toplam 145 lisansüstü tez araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

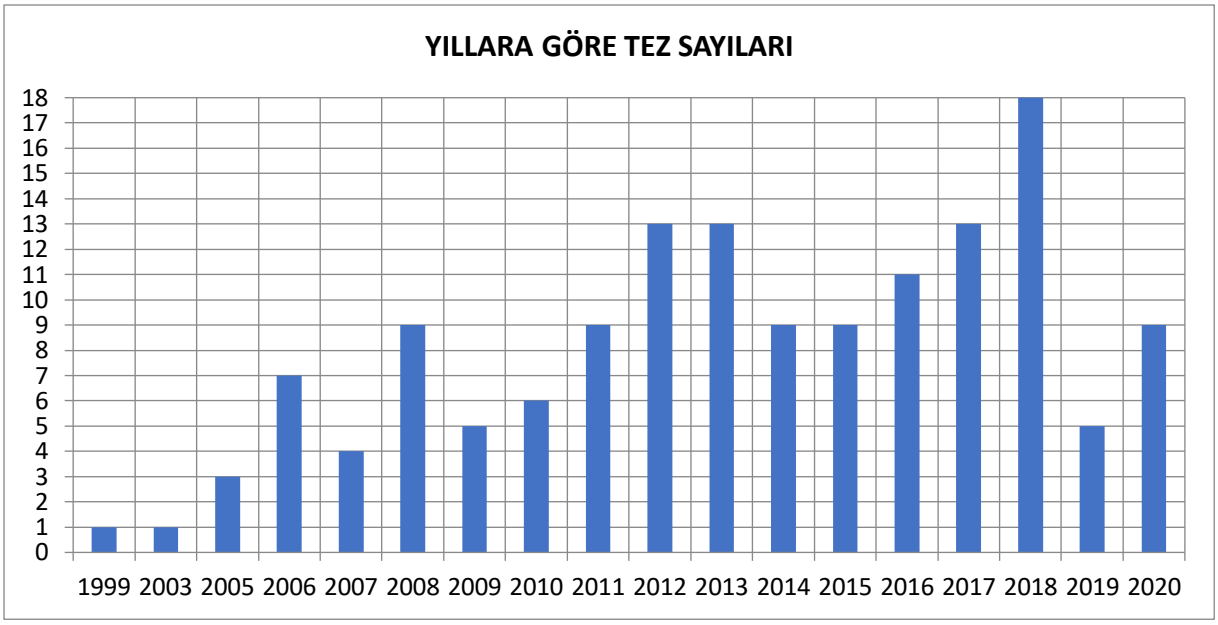
Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan verilerin toplanma sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen bir tez inceleme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmanın yılı, araştırma cümlesi, tez türü, araştırma yöntemi, katılımcılar, veri toplama kaynakları, verilerin analizi ve anabilim dalı kategorilerinden oluşmaktadır. Form oluşturulurken alandaki benzer literatür taraması araştırmalarından yararlanılmıştır.

Verilerin Kodlanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016,s.239). Bu çalışmada elde edilen veriler oluşturulan tez inceleme formundaki kategoriler dikkate alınarak çözümlenmiştir. Tez inceleme formu doldurulurken ilgili tezlerde verilen bilgilerden yararlanılmış, aranan bilgilerin bulunmadığı durumlarda o sütun boş bırakılmıştır. Elde edilen verilerin frekans değerleri bulgular kısmında şekiller halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

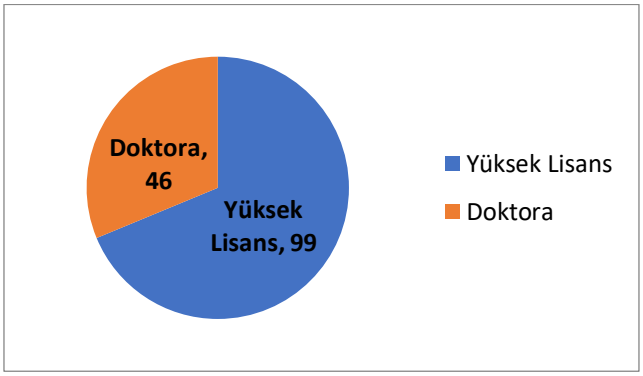
Bu bölümde, elde edilen YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 1999 yılından itibaren dizinlenen lisansüstü tezler, doküman analizi yapılarak kategorisel olarak analiz edilmiş ve tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur. Ayrıca uzaktan eğitim konusunda yapılmış olan tezlerin; (I) yapılış yılı, (II) tez türü, (III) analiz yöntemi, (IV) katılımcılara göre dağılım, (V) veri toplama grubu, (VI) anabilim dalına göre dağılım ve (VII) araştırma yöntemine göre dağılım yer verilmiştir. Uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 1.'de görüldüğü gibi, uzaktan eğitim alanında en fazla lisansüstü çalışma 2018 (f=18) yılında yapılırken, en az çalışma 1999 ve 2003 (f=1) yıllarında yapılmıştır. Uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaları sırasıyla 2012, 2013 ve 2017 (f=13), 2016 (f=11) ve 2008, 2011, 2014, 2015 ve 2020 (f=9) yılları izlemiştir.

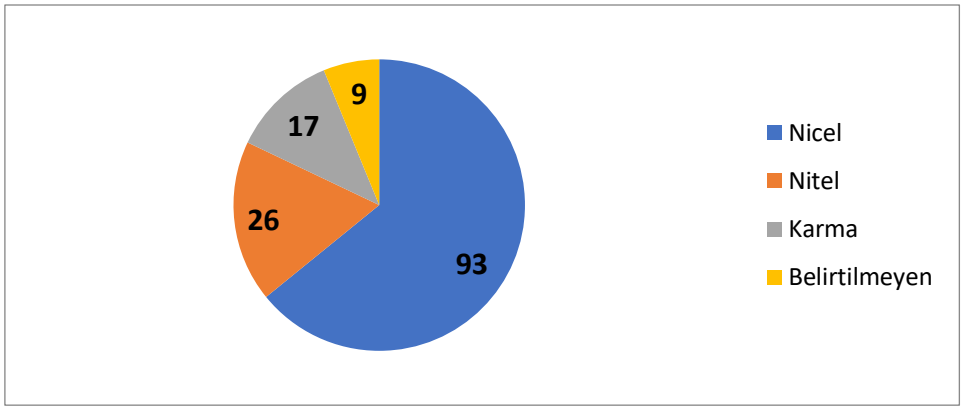
Uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Lisansüstü çalışmaların tez türüne göre dağılımı

Şekil 2.'de görüldüğü gibi uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu yüksek lisans (f=99) düzeyindedir. Bu alanda doktora düzeyinde 46 çalışma yapılmıştır. Bu durumda uzaktan eğitim alanında yapılan doktora tezi sayısının yüksek lisansa kıyasla oldukça az olduğu söylenebilir.

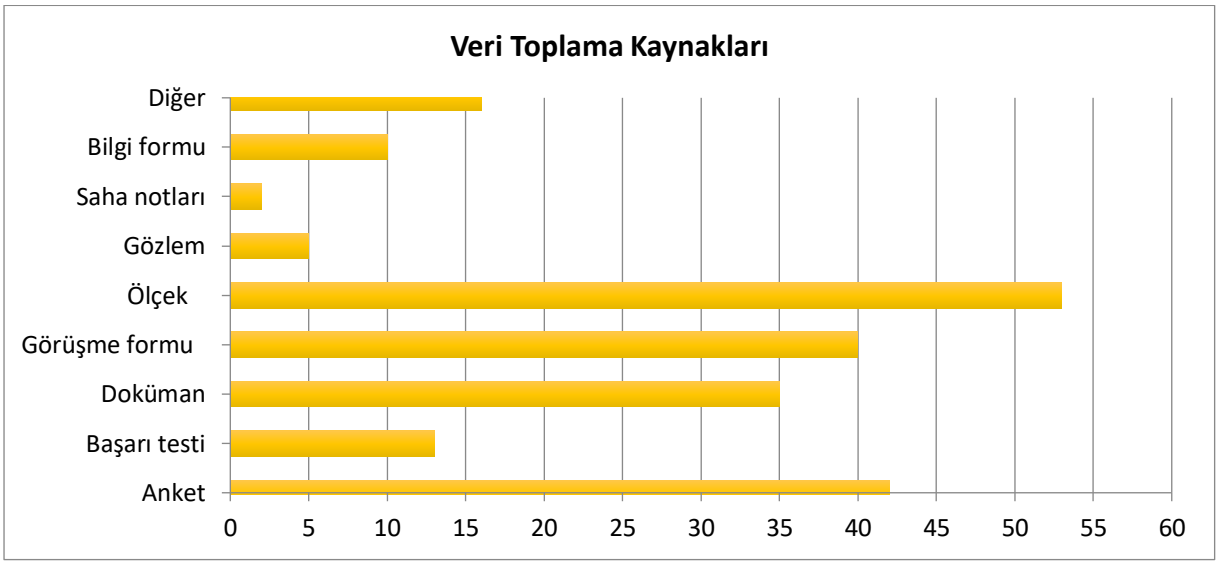
Uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Lisansüstü çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı

Şekil 3.'te görüldüğü uzaktan eğitim alanında en fazla nicel araştırma yöntemlerinin (f=93) kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunu (f=26) çalışma ile nitel araştırma yöntemleri izlemiştir. Uzaktan eğitim alanında (f=17) çalışmanın da karma araştırma yöntemi ile yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca (f=9) çalışmada da çalışmaların araştırma yönteminin belirtilmediği görülmüştür.

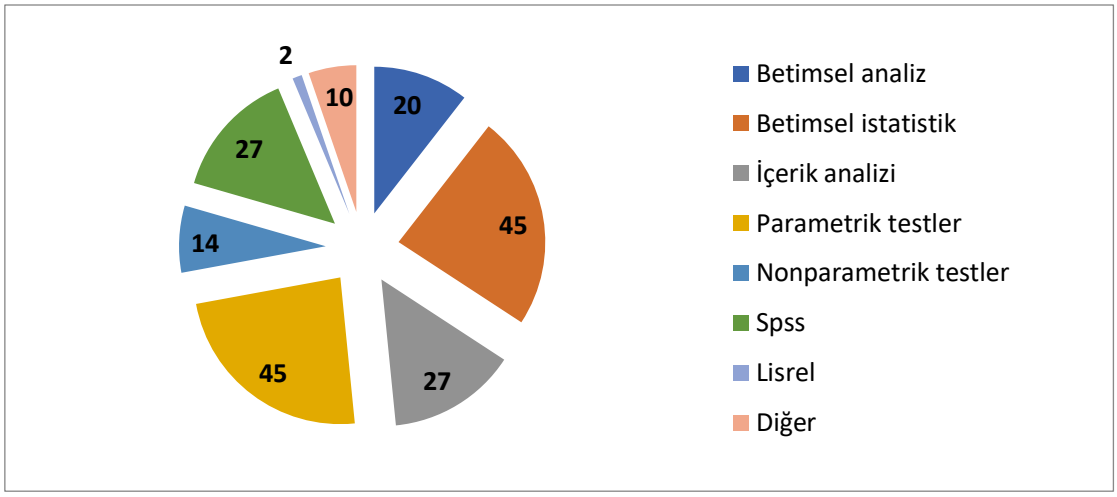
Uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama kaynaklarına göre dağılımı Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. Lisansüstü çalışmaların veri toplama kaynaklarına göre dağılımı

Şekil 4.'te görüldüğü uzaktan eğitim alanında en fazla veri toplama kaynağı olarak (f=53) ölçek kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunu (f=42) ile anket ve (f=40) ile görüşme formu izlemiştir. Uzaktan eğitim alanında en az veri toplama kaynağı olarak (f=2) ile saha notları olmuştur. Bununla birlikte tezlerin çoğunda birden çok kaynak kullanıldığı tespit edilmiştir.

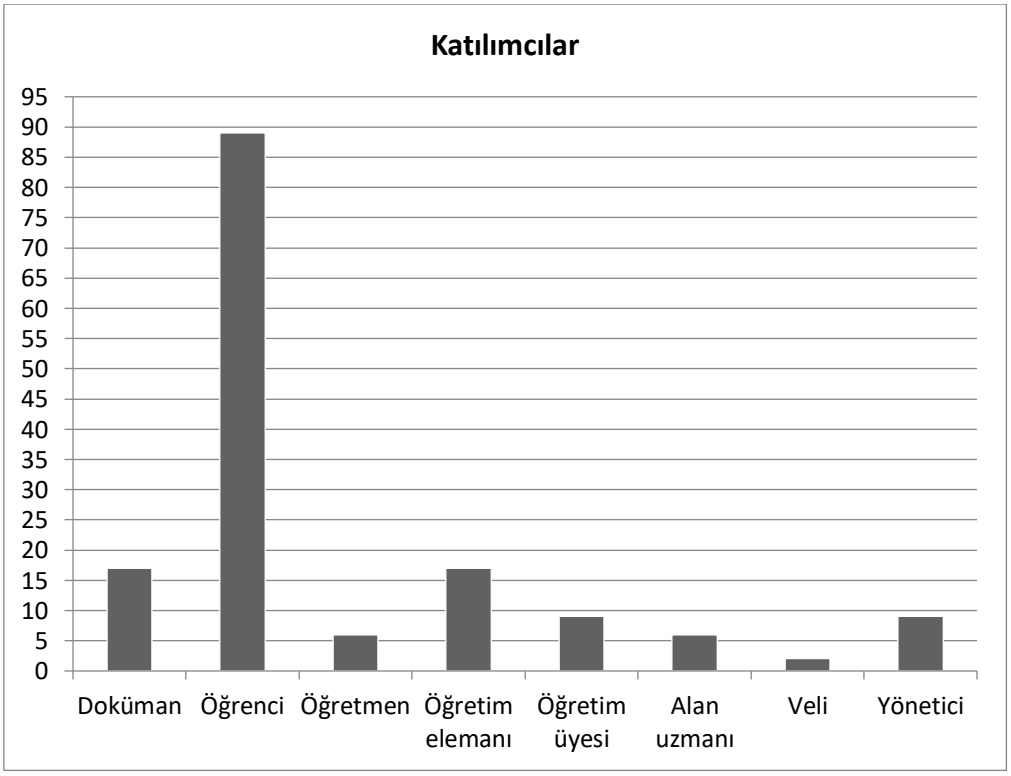
Uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin analiz yöntemine göre dağılımı Şekil 5.'te sunulmuştur.



Şekil 5. Lisansüstü çalışmaların analiz yöntemine göre dağılımı

Şekil 5.'te görüldüğü gibi, uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaların analizine bakıldığında en fazla karşımıza (f=45) ile parametrik testler ve (f=45) ile betimleyici istatistik çıkmıştır. En az ise (f=2) ile Lisrel testi olmuştur. İçerik analizi (f=27) ve spss (f=27), betimsel analiz (f=20) olarak karşımıza çıkarken nonparametrik testler ise (f=14) olarak görülmektedir.

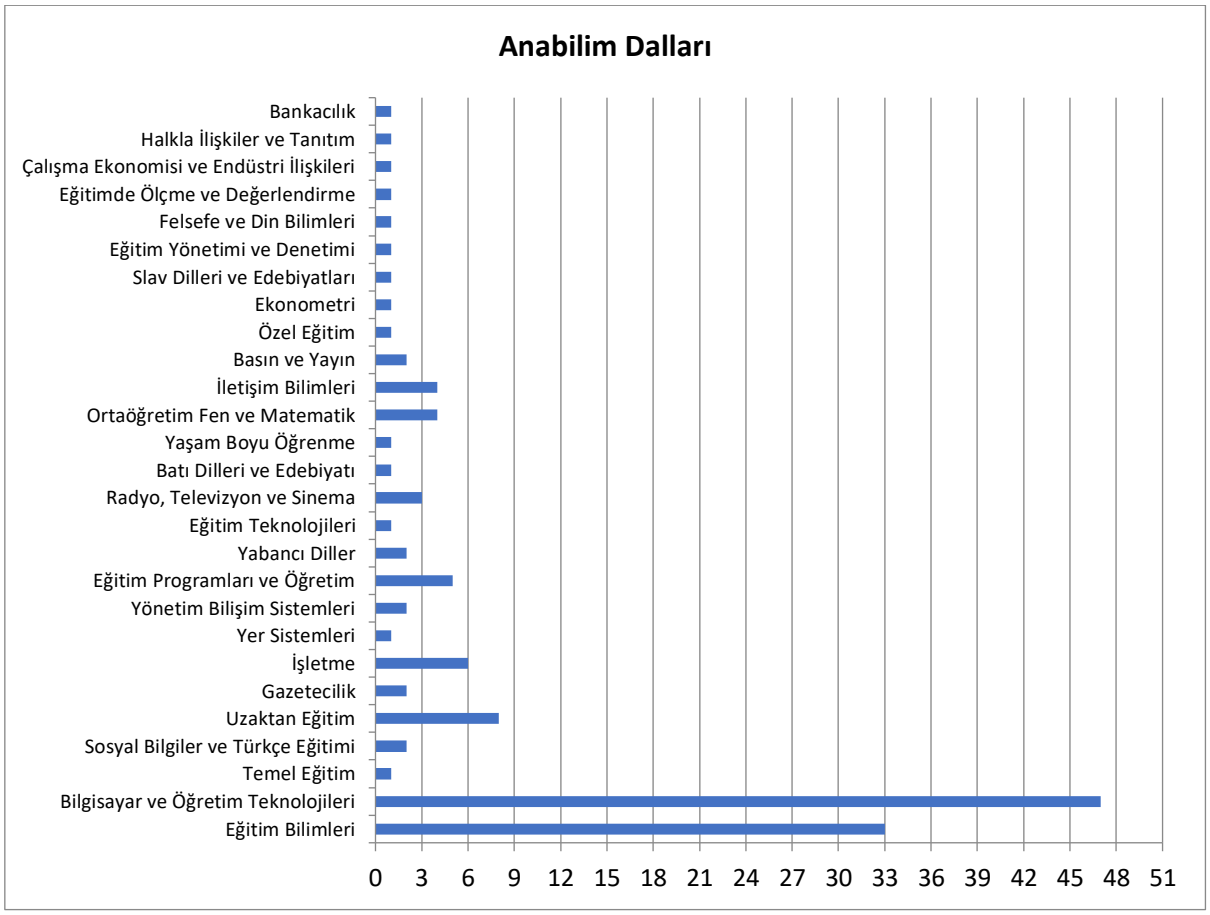
Uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerdeki verilerin katılımcılara göre dağılımı Şekil 6.'da sunulmuştur.



Şekil 6. Lisansüstü çalışmaların verilerinin katılımcılara göre dağılımı

Şekil 6.'da görüldüğü gibi, uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaların katılımcı durumlarına bakıldığında en fazla karşımıza (f=89) ile öğrenci grubu çıkmıştır. En az ise (f=2) veli grubu olmuştur. Öğretim elemanları (f= 17), doküman incelemesi (f=17) olarak karşımıza çıkarken eğitim yöneticisi ise (f=9) olarak görülmektedir.

Uzaktan eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerdeki verilerin anabilim dalına göre dağılımı Şekil 7.'de sunulmuştur.



Şekil 7. Lisansüstü çalışmaların verilerinin anabilim dalına göre dağılımı

Şekil 7.'de görüldüğü gibi, uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaların hangi ana bilim dallarında olduğuna baktığımızda en fazla (f=47) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı olarak gözükmektedir. Bunu sırasıyla, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (f=33), Uzaktan Eğitim anabilim dalı (f=8) izlemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada, Türkiye'de uzaktan eğitim konusunda yapılmış olan lisansüstü eğitim (yüksek lisans/doktora) tezleri farklı değişkenler (tezlerin yapıldığı yıl, tez türü, kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama grubu, katılımcılara göre dağılım ve anabilim dalına göre dağılım) açısından ele alınarak analiz edilmiştir. İncelenen araştırmalar doğrultusunda uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora tezlerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yıllara göre dağılıma bakıldığında en fazla çalışmanın 2018 yılında yapıldığı, 2011-2018 yılları arasında uzaktan eğitime daha çok yoğunlaşıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitim alanında nicel çalışmaların da fazla olduğunu söylemek

mümkündür. Uzaktan eğitim çalışmalarında elde edilmek istenen verilerin çoğunlukla ölçek, anket ve görüşme formu kullanılarak toplandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmalardaki analizlerin büyük bölümünün betimsel istatistik ve parametrik testler kullanılarak analiz edildiği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar yürütülürken de en fazla öğrenci ve öğretim elemanlarından veri toplanmıştır. Uzaktan eğitim çalışmalarına en çok Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nın, ikinci olarak ise Eğitim Bilimler Anabilim Dalı'nın yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır.

2019-2020 Eğitim Öğretim yılının Mart ayından 2020-2021 Eğitim Öğretim yılının ilk dönemine kadar uzaktan eğitim yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, özellikle doktora çalışmalarında uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme-öğretme süreçleri konularının ele alınması önerilmektedir. Bu çalışma sonucunda da görüldüğü üzere uzaktan eğitim alanındaki çalışmalarda nicel boyuta ağırlık verilmekle birlikte önümüzdeki yıllarda gerçekleştirilecek çalışmaların daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan nitel boyutlarda gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı tarafından birçok kez ele alınan uzaktan eğitime, bu alan uzmanları tarafından geliştirilecek yazılımlar ve programlar ile katkı sağlanabilir, tüm paydaşların kullanımına sunulabilir. Bu çalışmada, YÖK ulusal tez veri tabanında uzaktan eğitim anahtar kelimeleri taranmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda çevrimiçi eğitim, çevrimiçi öğrenme-öğretme, e-öğrenme gibi kavramlar kullanılarak tarama yapılabilir veya bu kavramlar da taramaya dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., . . . Aydin, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 16*(1), 330-363.

Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten öğrenen rollerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. AUAd, 3(2), 85-124.

Doğan, H. & Tok, T. N. (2018). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ, 4*(2), 94-109.

Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education, 1*(1), 5-11.

Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 Yılları Arasında Yayınlanan Uzaktan Eğitim Tezlerindeki Yöntemsel Eğilimler: Bir İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 1-25.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 177-199.

Horzum, M. B., Özkaya M., Demirci, M., ve Alpaslan M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 79-100.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (S.Turan Çev.Ed.) Ankara: Nobel.

Orakcıoğlu, E.(2019). Türkiye'de Uzaktan Eğitim Temalı 2013-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin: Ankara.

YÖK (2020). Uzaktan Eğitim konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin taranması. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden 22.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

ÇEVRİMİÇİ EĞİTİM SÜRECİNDE VELİ - ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ

Uzm. Murat KORKMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı, bef80@hotmail.com

Uzm. Nail SAYAR
Milli Eğitim Bakanlığı, nsayar1991@gmail.com

Uzm. Nur Özge MENŞAN
Milli Eğitim Bakanlığı, ozgemensan@gmail.com

Prof. Dr. Pınar GİRMEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi , pgirmen@ogu.edu.tr

ÖZET

Okul, aile ve öğrenci arasındaki bağlantının merkezini öğretmen ile veli arasındaki iş birliği oluşturmaktadır. Çocuğun çevreyle olan etkileşimine bağlı olan gelişimini, onun günlük yaşamında birlikte olduğu kişiler ve bu kişilerle olan ilişkileri oluşturmaktadır. Bu çevre en temelde aileyi, okulu ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır. Öğrencinin eğitim ve öğretim hayatında amaçlanan başarılı sonuca ulaşabilmesi her şeyden önce okul ile velilerin olumlu bir iş birliği içinde çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Okul aile işbirliği, bu işbirliğinin parçası olan çocuğu, aileyi ve öğretmeni olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca işbirliğine yönelen öğretmenler ailelerden daha fazla destek görmektedir. Günümüz pandemi döneminde, öğretmen veli iletişimi ve işbirliği çok daha önem kazanmış; öğrenci başarısını yakalamada bu işbirliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durum, öğretmenlerin velilerden beklentilerini yükseltmekte ve veli rollerini artırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, çevrimiçi eğitim sürecinde veli öğretmen işbirliğinin nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştımanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, 19 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin 6'sı özel okulda, 13'ü ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, farklı sınıf düzeyinde derse girmeleri ve il, ilçe ve köyde görev yapmaları göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerden oluşturulan kodlar doğrultusunda üç tema belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin velilerden en önemli beklentileri, çevirimiçi ders öncesinde fiziki mekanların hazırlanması, öğrenme ortamının teknolojik alt yapısının oluşturulması, öğrenciye duyuşsal destek verilmesi, ödev takibinin yapılması ve ders sürecinde öğrenciye baskıcı müdahale yapılmamasıdır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, okul aile işbirliği, veli öğretmen iletişimi.

PARENT – TEACHER COOPERATION IN ONLINE EDUCATION PROCESS

Lecturer Murat KORKMAZ
Ministry of Education, bef80@hotmail.com

Lecturer Nail SAYAR
Ministry of Education, nsayar1991@gmail.com

Lecturer Nur Özge MENŞAN
Ministry of Education, ozgemensan@gmail.com

Prof. Dr. Pınar GİRMEN
Eskisehir Osmangazi University, pgirmen@ogu.edu.tr

ABSTRACT

Collaboration between teachers and parents is the center of the connection between school, family and student. The development of the child, which depends on his interaction with the environment, is created by the people he / she is with in his / her daily life and his / her relationships with these people. This environment basically includes the family, school and friend groups. In order for the student to achieve the intended success in his/her education and training life, first of all, the school and parents must work in a positive cooperation. School-family cooperation positively affects the child, family and teacher who are part of this cooperation. In addition, teachers who tend to collaborate receive more support from families. In today's pandemic period, teacher-parent communication and cooperation have gained much more importance. This cooperation has become inevitable in achieving student success. This situation raises teachers' expectations from parents and increases the parent role. In this context, the purpose of this study is to determine how parent-teacher cooperation is in the online education process. Qualitative research approach was used in the research. The research data were collected using the semi-structured interview technique. Maximum variation sampling was used to determine the participants of the study. In this context, semi-structured interviews were conducted with 19 classroom teachers. 6 of the classroom teachers within the scope of the research work in private school and 13 of them work in public school. In determining the participants, it was taken into account that they attend classes at different grade levels and work in the province, district and village. Content analysis was used in the analysis of the data. Three themes were determined in line with the codes generated from the data obtained from the semi-structured interview. According to the findings obtained from the research; the most important expectations of primary school teachers from parents are preparing the physical environment before the online lesson, creating the technological infrastructure of the learning environment, providing affective support to the student, following homework, and avoiding oppressive intervention to the student during the lesson.

Keywords: Primary school, School – parent cooperation, Parent – teacher communication

GİRİŞ

Covid-19 pandemisi Aralık 2019'da Asya'da ortaya çıkmış ve Mart 2020 itibarıyla dört ay gibi kısa bir sürede tüm dünyayı etkisi altına alan bir pandemiye dönüşmüştür (WHO, 2020). Covid-19 olarak bilinen koronavirüs, dünyada her alanı etkilediği gibi eğitimi de derinden etkilemiştir. UNESCO raporuna göre; 191 ülkede 1,6 milyar öğrenci, eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmasından ciddi şekilde etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Ülkemizde de aynı şekilde bu salgının etkisiyle eğitim kurumlarının kapatılmasının ardından eğitimi sürdürmenin yolları aranmış, uzaktan eğitim, televizyon gibi çeşitli platformlarla yürütmek amacıyla birçok adım atılmıştır. Etkiyi azaltmak için eğitim kurumları, hem materyal hem de insan kaynaklarına bağlı olarak öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler için bir dizi seçenekler geliştirmişlerdir. Seçeneklerin çoğu, uzaktan eğitimin sürekliliğini sağlamak için yenilikçi teknolojileri (EBA, EBA TV ve televizyon yayınları gibi dijital ve mobil teknolojiler vb.) içermektedir (Dawadi, Giri & Simkhada, 2020).

Uzaktan eğitim; eğitimde eşitliği sağlayan, herkesin yaşam boyu eğitim almasına imkan sağlayan, bireysel ve toplumsal amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilen, eğitim teknolojilerinden faydalanarak bireysel öğrenmeyi destekleyen bir disiplindir (Kaya, 2002: 9). Ağaoğlu, İmer ve Kurubacak'a (2002) göre, uzaktan eğitim, öğrenenlerin ve öğretenlerin birbirlerinden uzakta olduğu, herhangi bir yerde, zamanda veya yaşta herkes için eğitim fırsatları sunmaktadır. Birçok ülke için çevrimiçi ve uzaktan eğitim günümüzdeki kadar gündemde değildi, ancak Covid-19 pandemisi ile birlikte tüm ülkeler şimdi inanılmaz bir hızla sanal sınıf yazılımları ve platformları kurmaktadırlar. Ayrıca, hangi öğrenme platformlarının kullanılacağı, çevrimiçi öğrenmenin uygulanmasında öğretmenlere nasıl yardımcı olunacağı, evde az veya hiç internet erişimi olmayanlara nasıl ulaşılacağı ve öğrenme çıktılarının nasıl izleneceği ve değerlendirileceğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Atchoarena, 2020). Pandemi, eğitimcileri, ebeveynleri ve öğrencileri eleştirel düşünmeye, problem çözmeye, yaratıcı olmaya, iletişim kurmaya, işbirliği yapmaya ve aktif olmaya zorlamaktadır (Anderson, 2020). Aynı zamanda pandemi ilkokulda veli-öğretmen iş birliğinin önemini vurgulamıştır.

Eğitim ailede başlayıp okulda devam eden ve ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin velileri çocuklarının daha iyi yetişmesi için öğretmenlerle iş birliği içerisinde bulunma zorundadır. Özellikle ilkokulda veli öğretmen işbirliğinin sağlanması, öğrencilerin gelecek yaşamlarını olumlu yönde etkilemektedir.
İlkokulda veli öğretmen işbirliğinin sağlanabilmesi için ilgili tarafların karşılıklı beklentilerinin ortaya koyulması gerekmektedir. Covid-19 Pandemisi sebebiyle uzaktan eğitimle tanışmak ve çalışmak zorunda olan sınıf öğretmenleri ile aileler, öğrenci başarısını sağlamak için işbirliği yapmanın ve iletişim halinde olmanın önemini farketmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ile velilerin karşılıklı beklentileri artmakla birlikte evdeki uzaktan eğitim ortamı sebebiyle velilerin rolleri de değişmektedir. Bu çalışmanın, sınıf öğretmenleri ile evde bir nevi sınıf öğretmenliği yapan velilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimdeki işbirliklerinin tespit edilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Her iki paydaşın da ortak amacının öğrenci başarısının artırılması olduğu düşünüldüğünde bu işbirliğinin çok sağlam olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme sürecinde veli ile öğretmen işbirliğinin esaslarının belirlenmesi, hem sorunların çözülmesine hem de işbirliğinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenme sürecinde velilerden

beklentilerinin neler olduğunun bulunmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı çevrimiçi öğrenme süresince uzaktan eğitim veren sınıf öğretmeni ve veli işbirliğini, bu süreçte yaşananları ve öğretmen beklentilerini ortaya koymaktır. Bu durum ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda; bu temel amaca aşağıdaki sorularla ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenme sürecinde, veliler öğrenme ortamını nasıl hazırlamaktalar?
2. Çevrimiçi öğrenme sürecinde, veliler öğrenme sürecine nasıl katılmaktalar?
3. Çevrimiçi öğrenme sürecinde, sınıf öğretmenlerinin velilerden beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada temel nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Temel nitel çalışmalar tüm disiplin alanlarında ve uygulama alanlarında görülebilen çalışmalardır. Temel nitel çalışmalarda veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013, s. 23).

Bu araştırmada, araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırılan konuyla ilgili önceden belirlenmiş olan sorular, görüşülen her kişiye sistematik ve tutarlı bir düzen içinde sorulmaktadır (Berg, 2009, s. 107).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında fiili olarak 6'sı özel okulda, 13'ü ise devlet okulunda görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 19 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleminden yararlanılmıştır. Bu örneklemde amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.119). Katılımcıların belirlenmesinde, farklı sınıf düzeyinde derse girmeleri ve il, ilçe ve köyde görev yapmaları göz önünde bulundurulmuştur. Maksimum çeşitliliğe ulaşmaya çalışmadaki amaç, katılımcılardan olabildiğince farklı sosyal, kültürel ve ekonomik çevrede görev yapanlara ulaşmak ve dolayısıyla katılımcılar arasında ortak bir olguya sahip olup olmadığını belirlemektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamda veriler, 19 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından fikir birliğiyle oluşturulmuş 8 sorudan meydana gelmektedir. Sorular, araştırmanın geçerliliği için alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında sorulara son şekli verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının işlerliğini kontrol etmek amacıyla 5 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Uzaktan eğitimin başlaması sebebiyle görüşmeler sosyal mesafe ve mevzuata uymak amacıyla telekonferans yöntemiyle toplanmıştır. Böylece hem farklı illerden hem de farklı statüdeki okullardan ekonomik olarak zamandan ve mekandan bağımsız verilerin toplanması sağlanmıştır. Görüşme sorularına geçilmeden önce katılımcılara konu ile ilgi genel bilgi verilmiş ve katılımcıların sözlü rızaları alınarak görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. Veriler, iki haftalık sürede toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler kodlara, kodlardan da temalara ulaşılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme kayıtları, tüm araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüş ve her öğretmene bir kod (Ö1,Ö2,Ö3 gibi) verilerek öğretmenlerin cevapları Microsoft Word belgesine aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra içerik analizine geçilerek her soruya verilen cevaplar kodlanmıştır. İçerik analizinde sorulan sorularda özellikle tekrarlanan kelimeler tespit edilmek amacıyla taranır (Patton, 2014, s.453). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar tüm araştırmacılarca tekrar tekrar okunmuş, her soru için kodlar belirlenmiş ve bu kodların ortak yönleri belirlenerek alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmada; çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, velilerin çevrimiçi öğrenme sürecine katılımı, çevrimiçi öğrenme sürecinde sınıf öğretmenlerinin veli beklentileri olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Bu temalara bağlı olarak velilerin öğrenme sürecine katılımına ilişkin olumlu durumlar ve velilerin öğrenme sürecine katılımına ilişkin olumsuz durumlar ismiyle iki alt tema oluşturulmuştur. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin söylemlerine bulgular bölümünde yer verilmiştir.

BULGULAR

1. **Çevrimiçi Öğrenme Sürecinde Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesine İlişkin Bulgular**



Şekil 1. Öğrenme Ortamlarının Fiziki Olarak Düzenlenmesi

Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler; velilerin, öğrenme ortamını fiziki olarak düzenlerken ders saatinin takibine dikkat ettiklerini, sessiz bir öğrenme ortamını oluşturduklarını, ders araç gereçlerini dersten önce

hazırlandıklarını, teknolojik araçların ve internet bağlantısının sağlanmasına yardımcı olduklarını ve öğrencinin giyiminin derse hazır hale getirilmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin özel bir okulda çalışmakta olan Ö6'nın görüşleri şu şekildedir:

> *"Genellikle öğrencilerin kendisine ait bir odası var. Ve bu odada öğrencinin kendisine ait bir bilgisayar ya da tablet üzerinde gerekli materyaller hazırlanmış durumda ders kitapları, derste kullanacakları bütün materyaller çocuğun kendi odasında düzenlenmiş, dizayn edilmiş bir şekilde ortamı hazırlıyorlar. Gerektiği durumlarda kendileri de yardımcı oluyorlar. (Ö6)"*

Aynı bulguya ilişkin devlet okulunda çalışan Ö18 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

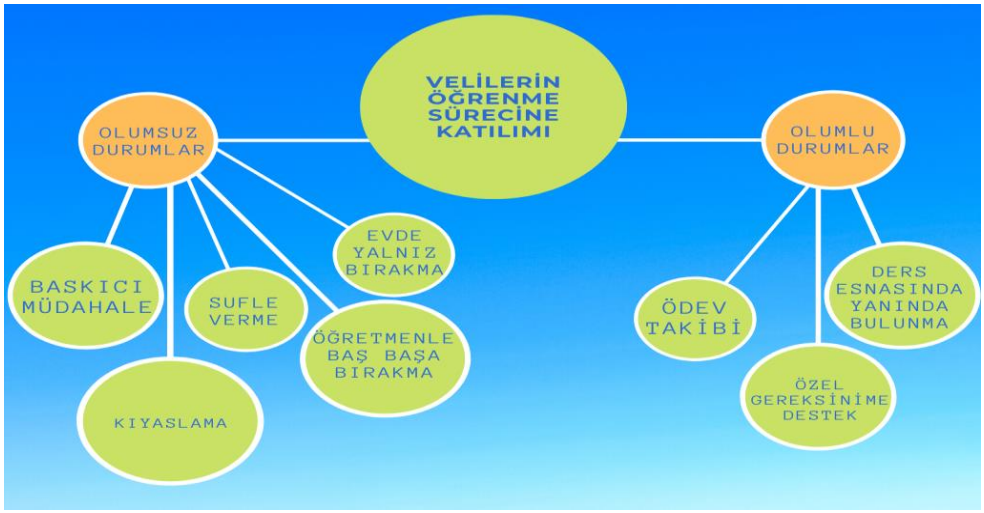
> *"Anneler genelde internet bağlantılarında yardımcı oluyor, ondan sonra odadan ayrılıyorlar. Ama masa düzenleri, defter kitaplarının bulunma şekli, çalışma masaları, çalışma odalarının hazırlanmasında yardımcı oluyor velilerim. (Ö18)"*

Katılımcı öğretmenlerden bazıları çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarının fiziki olarak düzenlenmesinde velilerin bazı nedenlerden dolayı herhangi bir hazırlıkta bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenler; kırsal alanda yaşamaları nedeniyle internet probleminin yaşanması, öğrencinin kendi odasının olmamasından dolayı evin ortak alanlarında derse katılması ve bu durum sonucunda yaşanan gürültülerdir. Devlet okulunda sınıf öğretmeni olan Ö1 konuya ilişkin şunları söylemiştir:

> *"…öğrencilerin olduğu odadaki televizyondan ses gelmesi, annenin arkada iş görmesi ya da küçük kardeşlerin yaptığı gürültüler, daha sonra süpürge makinasının sesi vs. bu tip sesler tabi ki canlı derslerimizi olumsuz etkiliyor. Bu yüzden sık sık öğrencilerimin mikrofonunu kapatmak zorunda kalıyorum."*

2. Velilerin Çevrimiçi Öğrenme Sürecine Katılımına İlişkin Bulgular

Bu bulgular Şekil 2'deki gibi iki alt temaya ayrılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.



Şekil 2. Velilerin Öğrenme Sürecine Katılım Durumları

2.1. Velilerin öğrenme sürecine katılımına ilişkin olumlu durumlar

Şekil 2 incelendiğinde, velilerin öğrenme sürecine katılımlarındaki olumlu durumlar; öğrenci ödevlerini takip ettikleri, aynı odada ya da ortamda olmamak koşuluyla ders esnasında teknolojik destek sağladıkları katılımcı öğretmenler tarafından olumlu olarak nitelendirilen veli desteği bulgularıdır. Bununla birlikte velilerin öğrencilerin motivasyonlarını destekledikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca velilerin, kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinim açısından ders esnasında yanlarında bulundukları olumlu veli katılımı olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgulara ilişkin özel okul öğretmeni olan Ö7'nin velilerin katılımına ilişkin düşünceleri şu biçimdedir:

> *"En büyük destekçim benim velilerim. Özellikle ödevlerin yapımı ve kontrolü konusunda. Çünkü her öğrencinin ödevlerinin kontrolünü yapmama imkan yok. O yüzden bu konuyu velilere bıraktım ben. (Ö7)"*

Devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmakta olan Ö3 ve Ö14 ise velilerin öğrenme sürecine katılımlarına ilişkin şu görüşleri bildirmişlerdir:

> *"Çocukların derse katılması için onları motive ediyorlar. (Ö3)"*
> *".... derse müdahale etme olayları hemen hemen hiç olmadı. Sadece bir kere bir öğrencimde yaşandı, o özel eğitim gereksinimi olan kaynaştırma öğrencisiydi, onda da sadece annesinin bilgisayar ekranının arkasından elini uzattığını, işte cevap bu şeklinde parmağıyla gösterdiğini hatırlıyorum. Onun dışında özel bir müdahale görmedim. (Ö14)"*

2.2. Velilerin öğrenme sürecine katılımlarına ilişkin olumsuz durumlar

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin velilerin öğrenme sürecine katılımlarına ilişkin olumsuz durumlar olarak sufle verdikleri, ders esnasında yanında müdahalede bulundukları, çocuklarına ders esnasında baskıcı tavırlar sergiledikleri, diğer öğrencilerle kıyaslamalarda bulundukları, velilerin öğrenciyi evde tek başına bıraktıkları bulgularına ulaşılmıştır.

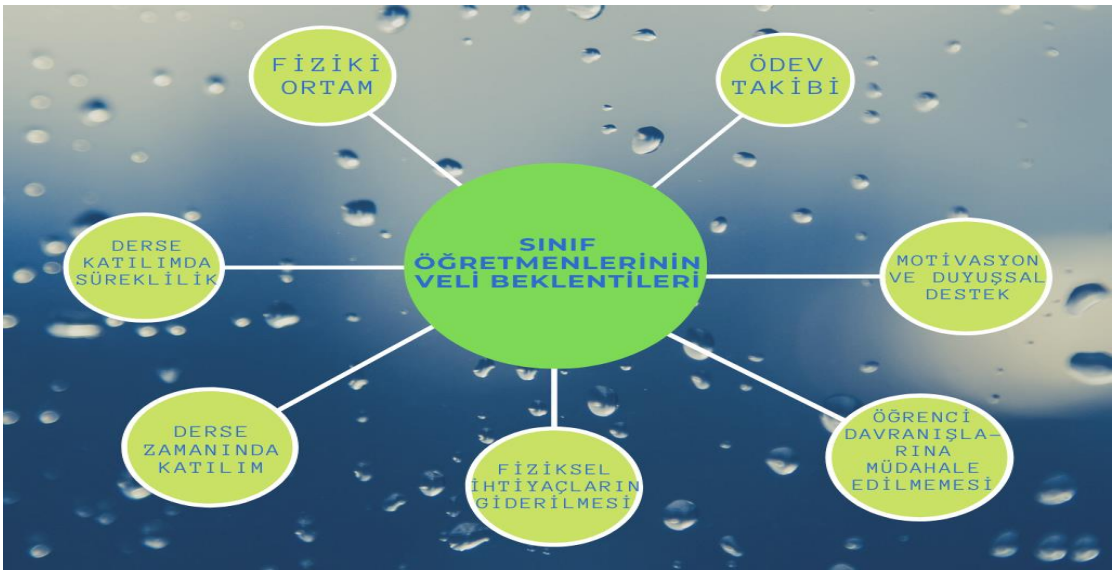
> *"Ben mesela soru sorduğum zaman alttan sufle vermeye çalışıyor kimi velilerimiz. Öğrenciye hatta kızdıkları da oluyor bazen; niye cevap vermedin işte niye sen parmak kaldırmadın gibisinden kızdıkları da oluyor. Bu şekilde sürecin içinde olmaya çalışıyorlar. (Ö13).*

Araştırmaya katılan özel okul çalışanı öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; çalışan ebeveynlerin çocuklarını anneanne ya da babaanne haricinde bakıcıya bırakmak zorunda kaldıkları, bazı öğrencilerin ise çevrimiçi öğrenme sürecinde yalnız başlarına derslere katılım sağladıkları görülmektedir. Özel okulda çalışan Ö7 ve Ö9'un bu konuya dair düşünceleri şu şekildedir:

> *"Öğrencilerin yanlarında anneanne babaanne olanlar vardı ama olmayanlar da vardı. Yaklaşık dört çocuk kendi başına duruyordu. (Ö7)"*

> *"... kendi başına duran çocuklar da vardı. Tabii kendi başına çok sağlıklı durduğu söylenemez... dikkatini toplamada, dersi takip etmede sıkıntı çekiyorlardı. (Ö9)"*

3. Çevrimiçi Öğrenme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Veli Beklentilerine İlişkin Bulgular



Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Velilerden Beklentileri

Şekil 3 incelendiğinde araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenleri çevrimiçi süreçlerde veli beklentilerini; fiziki ortamın hazırlanması, ödevlerin takibinin yapılması, velilerin çocuklarına motivasyon ve dikkat toplama gibi duyuşsal destek vermesi, ders sürecinde öğrenci davranışlarına müdahale edilmemesi, öğrencinin dersten önce fiziksel ihtiyaçlarının sağlanması, derse zamanında katılım ve ders katılımında sürekliliğin sağlanması biçiminde belirtmişlerdir. Devlet okulunda görev yapmakta olan Ö2, Ö3 ve Ö13'ün konuya dair görüşleri şu biçimdedir:

> *En büyük beklentim aslında süreklilik. Canlı derslere katılmada süreklilik. Ve bu işi biraz daha ciddiye almalarını bekliyorum. (Ö2)*

> *Ben velilerden açıkçası çocuklar sanki kalkıp okula gideceklermiş gibi kaldırıp onları kahvaltılarını yaptırmalarını, üstlerine pijama giymişlerse onu değiştirip kıyafet giymelerini, sanki okula gelir gibi hazırlanmalarını istiyorum. İstediğim ders araç gereçleri hazır vaziyette masalarının üzerinde işte sandalyelerinde oturarak düzgün şekilde beni dinlemelerini istiyorum. Ödev konusunda da verdiğim ödevlerde bazen çalışmalar verebiliyoruz. Bununla ilgili bir çalışma yaptırın diye, onların yaptırdıklarının fotoğraflarının gönderilmesini istiyorum. Video göndermelerini istiyorum. (Ö3)*

> *Benim en büyük beklentim hocam öğrenciye benle baş başa olacağı yani fiziki ortamı sağlamaları, yalnız olacağı ortam sağlamalarını istiyorum en büyük beklentim bu. Öğrenme öğretme sürecinde öğrenciyi, fiziki ortamını düzenli olarak gelmeleri onun haricinde öğrencilerin fiziki olarak hazırbulunuşluğunu da sağlamaları en büyük beklentim. Öğrencilerin işte ihtiyacı karşılanmış olsun, yemeğini yemiş olsun, kahvaltısını yapmış olsun o şekilde katılsınlar derse. Onun haricinde ödev konusu dediniz. Ödev konusunda da birinci sınıf*

okuttuğum için öğrencilerin yaşları da küçük bu yüzden ödev konusunda benle biraz daha iletişimi arttırarak öğrenciye ödev takibi konusunda daha çok yardımcı olmalarını istiyorum. Yani bu konuda beklentim var. (Ö13)

Özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden Ö8 ve Ö10 ise velilerden beklentilerine ilişkin şu görüşleri belirtmişlerdir:

Her zaman çocukları kendi başlarına bırakmalarını istedim. Sadece geriden kontrol etmeleri gerekiyor. (Ö8)

Çocukların canlı derslere katılmalarını sağlamalarını bekliyorum. Ders ortamını sınıf ortamı gibi düşünüp öğrenciyi benimle baş başa bırakmalarını istiyorum. Ders esnasında müdahale etmemelerini istiyorum. Verilen ödevlerin takibini yapmalarını istiyorum. Dersten önce öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının karşılanmış olmasını bekliyorum. (Ö10)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çevrimiçi öğrenme sürecinde veli-öğretmen işbirliğine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde velilerin; ders araç gereçlerini dersten önce hazırladıkları, teknolojik araç ve internet bağlantısını sağladıkları, çocuklarının giyimini derse hazır hale getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Velilerin çevrimiçi öğrenme sürecine katılımlarında olumlu durumlar olarak; öğrenci ödevlerini takip ettikleri, aynı odada ya da ortamda olmamak koşuluyla ders esnasında teknolojik destek sağladıkları belirlenmiştir.
- Çevrimiçi öğrenme sürecinde velilerin; çocukların motivasyonlarını destekledikleri, kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimlerini karşıladıkları sonucu elde edilmiştir.
- Velilerin çevrimiçi öğrenme sürecine katılımlarında olumsuz durumlar olarak; öğrencilere sufle verdikleri, ders esnasında öğrencilere baskıcı müdahalede bulundukları, diğer öğrencilerle kıyasladıkları, öğrenciyi evde tek başına bıraktıkları belirlenmiştir.
- Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin veli beklentileri; fiziki ortamın hazırlanması ve ödevlerin takibinin yapılması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte velilerin çocuklarına motivasyon ve dikkat toplamak gibi duyuşsal destek verdikleri belirlenmekle birlikte öğretmenler bu konunun devamında süreklilik beklemektedirler. Ders sürecinde öğrenci davranışlarına müdahale edilmemesi, öğrencinin dersten önce fiziksel ihtiyaçlarının sağlanması, derse zamanında katılım ve ders katılımında sürekliliğin sağlanması araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin velilerinden beklentileridir.

Çevrimiçi öğrenme sürecinde veli-öğretmen işbirliğine ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen ve veli iş birliği içerisinde çevrimiçi ders kurallarının oluşturulması.
- Sınıf öğretmenlerinin periyodik olarak tematik toplantılar düzenlemesi. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dahilinde oluşturulabilecek temalar; öğrencinin gelişim özellikleri, akran kıyaslama sakıncaları, derse katılım ve sürekliliğin önemi, öğrenme ortamının özellikleri, ödev desteği, zamanın etkili kullanımı, öğrencinin duyuşsal özellikleri, içsel motivasyon ve bireysel farklılıklardır.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., İmer, G. & Kurubacak, G. (2002). A case study of organizing distance education: Anadolu University, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, *3*(1), 45-51.

Anderson, J. (2020). *Brave New World The coronavirus pandemic is reshaping education*. https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/ , web adresinden 05 Aralık 2020'de edinilmiştir.

Berg, L. B. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston: Allyn and Bacon.

Atchoarena, D. (2020). *COVID-19: Learning cities on the front line*. https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-cities-front-line, web adresinden 15 Aralık 2020'de edinilmiştir.

Dawadi, S. , Giri, R. ve Simkhada, P. (2020). Impact of COVID-19 on the Education Sector in Nepal - Challenges and Coping Strategies, *Challenges and Coping Strategies,* Sage Submissions, Preprint.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (S.Turan Çev.Ed.) Ankara: Nobel.

UNESCO (2020), School Closures Caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse, Erişim Tarihi: 05. 12. 2020.

WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

ŞEKER FABRİKALARININ SOSYOEKONOMİK ETKİLERİ: YOZGAT ŞEKER FABRİKASI ÖRNEĞİ

Mustafa YAŞAR
Yüksek Lisans Öğrencisi, mstfysr6678@gmail.com

Prof. Dr. Prof. Dr. Fatih AYDIN
Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, fatihaydin@karabuk.edu.tr

ÖZET

Şeker endüstrisinin temel hammaddesi olan şekerpancarı ziraati, Türkiye'de tarıma dayalı sanayide önemli bir misyon üstlenmiştir. Katma değeri yüksek olan şeker endüstrisi, Cumhuriyet döneminin ilk ekonomik faaliyetlerinden biridir. 1998'de Sorgun'da kurulan Yozgat şeker fabrikası bölge ve ülke ekonomisine katkısı yanında şehrin mekansal gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamıştır. Kurumsallaşma ile birlikte kırsal alanların kalkınmasına da destek veren fabrika, Sorgun şehri ve yakın yerleşmelere istihdam imkanı ile birlikte ekonomik bir hinterland oluşturmuştur. Ayrıca üretim işlemi sonucunda şeker pancarından atık olarak elde edilen küspe besi hayvancılığında, melas ise yem sanayisi, alkol ve maya üretiminde kullanılmaktadır. Özellikle küspe ve melas üretimi yörenin tarım ve hayvancılık sektörüne destekte kilit bir rol oynamaktadır. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırmanın deseni durum çalışmasıdır (case study). Veri toplama tekniği olarak döküman analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma sahasına ait bulgular görseller ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şeker fabrikası, Şeker sanayi, Sosyoekonomik Etki.

SOCIOECONOMIC EFFECTS OF SUGAR FACTORIES: SAMPLE OF YOZGAT SUGAR FACTORY

Bir öğe seçin. ***Mustafa YASAR***
Karabuk University, Graduate Education Institute, Graduate Student, mstfysr6678@gmail.com

Prof. Dr. Fatih AYDIN
Karabuk University, Faculty of Letters, Department of Geography fatihaydin@karabuk.edu.tr

ABSTRACT

Sugar beet sugar industry, the main raw material of agriculture, has undertaken an important mission in the agricultural industry in Turkey. The sugar industry with high added value is one of the first economic activities of the Republic period. The Yozgat sugar factory, established in Sorgun in 1998, has played an important role in the spatial development of the city as well as its contribution to the economy of the region and the country. Supporting the development of rural areas with institutionalization, the factory has created an economic hinterland with employment opportunities in Sorgun city and nearby settlements. In addition, pulp obtained from sugar beet as waste as a result of the production process is used in fattening livestock, while molasses is used in the feed industry, alcohol and yeast production. In particular, pulp and molasses production plays a key role in supporting the local agriculture and livestock sector. In the study qualitative research method was used as method. The pattern of the research is a case study. Document analysis was used as data collection technique. In this context, the findings of the research field are supported by photographs.

Keywords: Sugar Factory, Sugar Industry, Socioeconomic Impact.

GİRİŞ

Sanayi, başlıca ekonomik faaliyet alanlarından birisi, kalkınma ve küreselleşmenin motorudur (Tümertekin ve Özgüç, 2012:399). 18. yy. da James Watt'ın buhar makinasını dokuma sanayisi ve imalat sektöründe kullanıp enerji kaynağına dönüştürmesi sanayide dönüm noktasını oluşturur. Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler için uygun koşullar barındıran İngiltere birinci sanayi devrimine tanık olmuştur. Bu gelişmeler sonucunda insan gücü ve küçük el tezgâhları önemini kaybetmiş yerini büyük boyutlu makinalar almıştır.

Birinci sanayi devrimi üretim alanında etkili olduğu gibi yaşamın her alanında etkisini göstermiştir. Pamuk fabrikalarında çalışmaya başlayan insanlar yeni bir mekânsal düzenlemeye gitmiştir. Buna bağlı olarak sanayi şehirlerinin ilk örnekleri sergilenmiştir. Bu noktadan hareketle sanayileşme, ekonomi, tarım ve hizmet sektörlerinde etkisini göstermiştir. Kırsal alanlardan kentsel alanlara göç, üretim sektörlerinde iş gücü ve uzmanlaşmaya dayalı seri üretim, birim alandan yüksek verim, tarımda kullanılan malzemelerin değişimi ve sanayide beyaz yakalı sınıfın ortaya çıkması gibi temel olgular yukarıda anlatılanları destekler niteliktedir (Şimşek, 2018).

Tarım sektöründe meydana gelen sanayileşme hareketi tarımsal üretimi arttırmış, ürünleri işlemek amacıyla birçok sanayi tesisi kurulmuştur. Bu tesisler arasında bulunan şeker fabrikaları da sanayileşme ve modernleşme açısından oldukça önemlidir. Batılılaşma ve modernleşme etkisi ile kurulan fabrikalar arasında yer alan şeker fabrikaları hem ülke hem de içinde bulundukları bölge ve yörelerin kalkınmaları açısından büyük katkı sağlamıştır (Şimşek 2018).

Bu çalışmada Sorgun (Yozgat) ilçesinde bulunan şeker fabrikasının bölge ekonomisine katkısı ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorular ile alt amaçlar belirlenmiş ve söz konusu sorulara cevap aranmıştır. Bu doğrultuda; a) Yozgat şeker fabrikası yılda ne kadar üretim yapmaktadır. b) Şeker pancarı hangi sektörde kullanılmaktadır. c) Şeker pancarı üretiminde tarımsal desteklemeler ve kota uygulaması nelerdir. d) Fabrikanın şehir ekonomisi ve kırsal alanlara katkısı nelerdir gibi sorulara cevap aranmıştır.

Çalışma sahası olarak 1998 yılında işletmeye açılmış olan Yozgat şeker fabrikası ele alınmıştır. Alan yazınında Bulut ve Koç (2016) tarafından "Türkiye Şeker Pancarı Üretiminde Yozgat İlinin Yeri ve Önemi" adlı çalışma bulunmaktadır. Eldeki araştırma farklı bir metodoloji seçilerek alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu minvalde çalışma sahasına yönelik olarak literatür taraması yapılmış, fabrika yetkilisi ve yerel halka yarı yapılandırılmış sorular yönetilmiştir. Söz konusu sorularda uzman görüşü alınmıştır.

ŞEKER FABRİKALARININ TARİHÇESİ

İlk şekerin nasıl üretildiği ne zaman ve kimin tarafından keşfedildiği kesin olarak bilinmemektedir. Fakat yapılan araştırmalar şekerin milattan önce Hindistan'ın kuzeyinde Bengal'de şeker kamışından elde edildiğini ortaya çıkarmıştır (Eyüpoğlu, 1967). Şekeri dünyaya tanıtan Hintlilerdir. İran üzerinden Anadolu'ya oradan da Avrupa'ya şeker kamışı taşınmıştır. Büyük İskender'in seferi, Arap tüccarların ticari faaliyetleri, Marco Polo'nun gezisi, Haçlı Seferleri ve Coğrafi Keşifler neticesinde Avrupa'da da yaygınlaşmıştır. Bu ana kadar şeker kamışından basit bir ev sanatı şeklinde üretilen şeker, ilk defa fabrikasyon şekline 1515 yılında Gonzales Velasa tarafından Dominik Cumhuriyeti'nin başkenti olan Santa Domingo'da çevrilmiştir (Eyüpoğlu 1967).

Dünya nüfusunun artmasına bağlı olarak üretilen şekerler talepleri karşılayamaz hale gelmiştir. Köleliğin yasaklanmasıyla beraber şeker kamışı üretim prosesinde çalışacak işçileri bulmak güçleşmiştir. Bu durum şeker pancarından şeker üretimi çalışmalarının hızlandırmıştır. Şeker pancarından şeker üretimi girişimleri ünlü Alman kimyacı bilim adamı Marggraf tarafından 1747 yılında gerçekleşmiştir. Ünlü bilim insanı pancarda şeker olduğunu ispatlamıştır. Ölümünden sonra onun araştırmalarını devam ettiren öğrencisi Achard (1753-1821), 1796'da ilk şekeri üretmeyi başarmıştır. İlk şeker pancarı şekeri fabrikası ise, Aşağı Silezya 'da 1802'de kurulmuştur (Doğanay ve Coşkun, 2019). Bu gelişmelerden sonra Avrupa'da şeker endüstrisi faaliyetleri hızlanmış, şeker ekim ve dikim alanları artmaya başlamıştır.

Türkiye'de şeker sanayisinin ilk adımları Avrupa'daki pancar sanayinin gelişimine paralel olarak Osmanlı döneminde atılmıştır. 1840'lı yıllarda Arnavut köylü Dimitri Efendi İstanbul'da bir şeker fabrikası için faaliyetinde bulunmuş ancak başarılı olamamıştır (Erdinç. 2017). Türkiye'de şeker fabrikalarına yönelik ilk ciddi adım Uşaklı Molla Ömer Oğlu Nuri (Şeker) Efendi tarafından atılmıştır. Nuri Efendi 1923 yılında arkadaşlarıyla birlikte 600 bin lira sermayeli Uşak Terakki Ziraat AŞ'yi kurmuştur. Uşak Şeker Fabrikası, Uşak Terakki Ziraat AŞ tarafından 17.12.1925 yılında üretime başlamış olup, Türkiye'deki ilk şeker fabrikasıdır (Eştürk, 2018). Uşak Şeker Fabrikası faaliyete geçirilmeden 1925 yılında Alpullu Şeker Fabrikası'nın inşaatına başlanmış, fabrika 26 Kasım 1926'da tamamlanarak faaliyete girmiş ve ilk Türk şekeri üretilmiştir (Kaya, 2015). 1933 yılında Eskişehir, 1934 de Turhal'da açılan fabrika ile birlikte şeker fabrikaları ile dörde yükselmiştir.

Mevcut fabrikaların zaman içinde kapasiteleri artırılarak ülkenin şeker ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Nüfus ve yaşam standartlarının artmasına bağlı olarak şeker ihtiyacı artmıştır. Bu kapsamda 1953-1956 yılları arasında

Adapazarı, Amasya, Konya, Kütahya, Burdur, Kayseri, Susurluk, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Malatya Şeker Fabrikaları kurularak fabrika sayısı 15'e çıkarılmıştır. 1962 ve 1963 yıllarında Ankara ve Kastamonu Fabrikaları üretime geçmiştir. 1977'de Afyon Şeker Fabrikası, 1980-1992 yılları arasında Muş, Ilgın, Bor, Ağrı, Elbistan, Erciş, Ereğli, Çarşamba, Çorum ve Kars ile 1998 yılında Yozgat Şeker Fabrikaları üretime başlamışlardır (Avcı, 2005). Çalışma sahası olan Yozgat şeker fabrikası; Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş bünyesinde faaliyet göstermektedir. 1989 yılında yatırım programına alınmış, 1990 yılında temeli atılmış ve 1998 yılında işletmeye açılmış bir kuruluştur.

ÇALIŞMA ALANININ SINIRLARI VE GENEL ÖZELLIKLERI

İç Anadolu Bölgesi'nde Yozgat ili Sorgun ilçe sınırlarında yer alan araştırma sahası 39° K-35° D coğrafi koordinat sisteminde yer alır. Yozgat şehrine 40 km uzaklıkta yer almaktadır. İnceleme alanı kuzeyde Çatmasöğüt, güneyde Danışman, batısında Küçükköhne köyleri ile çevrilidir (Şekil 1). Bunlara ek olarak kuzeydoğusunda Çiğdemli, güneydoğusunda Osmaniye köyleri bulunmaktadır. Yozgat şehri şehrin kuzeybatısı kesiminde bulunmaktadır.



Şekil 1: Araştırma Sahasının Sınırları

Çalışma alanı Sorgun şehrine 5 km, Yozgat şehrine ise 40 km uzaklıktadır. Yozgat- Sivas (D-200) veya uluslararası E-88 karayolu ile D-805 karayolunun kesiştiği noktada kurulmuştur. Fabrikanın karayolu güzergahında kurulması fabrika için avantaj teşkil etmektedir. Ürünlerin sevkiyatı ve pazarlama süreci karayolu bağlantısı ile gerçekleştirilmektedir. Söz konusu durum fabrikanın karayolu hinterlandının gelişmesine katkı sağlamıştır.

ŞEKER FABRIKASININ KURULMASINI BELIRLEYEN FAKTÖRLER

Sanayi kuruluşunun yerinin belirlenmesinde hammadde, enerji, sermaye, işgücü, ulaşım, pazar gibi faktörler etkilidir (Doğanay, Özdemir ve Şahin, 2014). Tarıma dayalı sanayi kuruluşları arasında yer alan şeker fabrikalarında, hammadde olarak şeker pancarı işlenmektedir. Bu sebeple, şeker fabrikalarının kuruluş yerlerinin tespitinde şeker pancarı yetiştirilebilecek tarım alanlarının bulunması önemli bir rol oynamaktadır (Özçağlar, 1992). Şeker pancarının çabuk bozulabilen bir mamul olması fabrikanın hammaddeye yakın olmasını zorunlu

kılmıştır. Bu doğrultuda fabrikanın kuruluş yerinin belirlenmesinde hammaddeye yakınlık tercih edilmiştir. Diğer yandan pancar ekim alanlarının şeker fabrikası sınırlarının hemen dışında başlaması hammadde teminini kolaylaştırmaktadır. Kuruluş şartlarından enerji, sermaye, ulaşım ve iş gücü gibi faktörler araştırma sahasında görece olarak önem derecesi azdır. Bunlardan enerji ise fabrika yakınlarından geçen yüksek gerilimli hattı tarafından sağlanmaktadır. Fabrikanın sermayesi ise devlet tarafından Türkiye Şeker Fabrikası A.Ş. bünyesinde karşılanmıştır. Fabrikanın kuruluş yerinin karayollarının kesişim noktasında bulunması ulaşım hinterlandı açısından önemlidir. Son olarak yerleşim yerlerininin fabrikaya yakın konumda bulunması işgücüne erişimi kolaylaştırmaktadır.

YOZGAT ŞEKER FABRİKASININ ÖZELLİKLERİ

Türkiye Şeker Sektöründe en büyük şirket durumundaki Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. (TÜRKŞEKER) faaliyetlerini; başta 4634 sayılı Şeker Kanunu ve Şirket Statüsüne göre yürütmektedir. Aynı zamanda 4046 sayılı Özelleştirme Uygulamaları Hakkında Kanun'a tabii bir şirkettir. Merkezi Ankara'da olan Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Tarım, İmalat-Gıda, İmalat-Kimya, İmalat-Elektriksiz Makina, İmalat-Meslek Bilim Ölçü Kontrol Optik Donanım sektörlerinde faaliyet göstermektedir (TÜRKŞEKER, 2020). Türkiye şeker fabrikaları A.Ş. bünyesinde faaliyet gösteren Yozgat Şeker Fabrikası 1989 yılında yatırım programına alınmış, 1990 yılında temeli atılmış ve 1998 yılında işletmeye açılmıştır. 666 dekara arazi üzerinde kurulmuştur.

1)HAMMADDE SAĞLAMA DURUMU VE HASAT İŞLEMLERİ

Fabrika şeker pancarı ihtiyacını yörede bulunan üreticiler tarafından karşılamaktadır. Üreticiler şeker pancarlarını toplanma alanlarında biriktirerek ya da bireysel olarak fabrikaya getirmektedir. Şeker pancarı ekim alanları fabrikaya yakın veya uzak konumda olabilmektedir. Örneğin Akdağmadeni ilçesinde bulunan üreticiler pancarları bir alana getirerek bırakmaktadır. Tartma, analiz ve diğer işlemlerden geçtikten sonra fabrikaya ait araçlar ile taşınmaktadır.

Tarla ekim işlemine hazır hale geldikten sonra pancar ekimi Mart- Nisan aylarında yapılır. Belirli bir süre geçtikten sonra pancar bitkisi filizlenir(Fotoğraf 1). Bitkinin mukavemetini sağlama ve yabancı otlardan arındırmak için çapalama işlemi yapılır. En geç 1-2 ay içerisinde çapalama işlemi gereklidir. Çapalama ve yabani otlardan temizlemek için yöre dışından gelen (Şanlıurfa, Diyarbakır gibi illerden) mevsimlik işçiler gelmektedir. Bahsi edilen grup ev kiralayarak ya da çadırda kalarak ikamet etmektedir. Çapalama işlemi yapıldıktan sonra bitkinin belirli bir süre büyümeye bırakılır. Bitkinin ihtiyacına göre ekiminden hasat zamanına kadar geçen süre zarfında sulama işlemi yapılmaktadır



Fotoğraf 1: Pancar Bitkisinin Filizlenmesi ve Sulanması

Pancar bitkisi filizlendikten sonra bitkinin boy atımı ve kök özelliklerinin güçlenmesi için gübreleme yapılır. Pancarın hasat mevsimi Ekim ayında başlayıp Kasım ayı ortalarına kadar devam etmektedir. Ancak bitkinin vejetasyon süresi, yaz aylarında aldığı yağış miktarı ve sulama işlemi pancarın hasat süresini kısaltmakta veya uzatmaktadır. Hasat işlemleri el ile yapılabildiği gibi aynı zamanda makine ile de yapılmaktadır. Ancak pancar söküm makinalarının ücreti yüksek olduğu için satın almak yerine kiralama yoluna gidilmektedir. Kiralama işlemeleri üreticinin hasat işlemi bitene kadar devam etmektedir. Diğer yandan söküm alet sahipleri ücret karşılığında üreticilerin pancarlarını makine yardımı ile sökmektedir (Fotoğraf 2). Pancar bitkisinin nakliye işlemi ise iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki pancar bitkisi el yordamı ile söküldüğünde insan gücüne bağlı olarak kamyon ve tırlara yerleştirilmektedir. Diğeri ise söküm makinaları bünyesinde bulunan asansör sistemiyle yüklenmektedir (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2: Pancar Bitkisinin Hasat ve Nakliye İşlemleri

2) FABRİKANIN İŞ GÜCÜ DURUMU

Fabrikada 18 memur, 248 işçi, 79 geçici işçi olmak üzere toplam 345 kişi istihdam edilmektedir. Söz konusu işçiler Sorgun ilçesi ve yakın çevresinden gelmektedir. Fabrika bünyesinde 2020 yılı itibarı ile 116 köyde 2784 çiftçi fabrikaya şekerpancarı getirmek için üretim yapmaktadır. Bu kapsamda 500.000 ton pancar sözleşmesi yapılmıştır. Bunlara ek olarak Yozgat Şehri, Sorgun, Akdağmadeni, Çekerek, Kadışehri, Şefaatli ve Sarıkaya Ziraat Bölge Şefliklerine bağlı çiftçiler tarafından üretilen pancarlar fabrika tarafından işlenmektedir. Fabrikanın günlük pancar işleme kapasitesi 3800 tondur.

3) PAZARLAMA STRATEJİSİ

Şekerpancarı gerek hemen işlemesi gerekse de birden fazla sektörde kullanım alanına sahip olması nedeniyle pazarlanması üretici ile yapılan sözleşmeler gereği fabrika garantörlüğündedir. Şekerpancarından elde edilen şekerler anlaşma çerçevesinde Tarım Kredi Kooperatiflerine, Askeri birliklere, İlgün- İşlem Gıda, Polen ve Özaltın gibi şirketlere pazarlanmaktadır. Pazarlanma alanları içerisinde Nevşehir, Ankara, Denizli ve İstanbul başta olmak üzere Türkiye'nin birçok yöresine ürünler pazarlanmaktadır. Ayrıca şekerpancarından yan ürün olarak elde edilen küspe, yöre halkının hayvancılık ile uğraşan kesimine ve bölgedeki entegre büyük hayvan çiftliklerine satılmaktadır. Son olarak melas da yem sanayisi ve diğer alanlarda kullanılmak üzere anlaşmalı şirketlere satılmaktadır. Sözü geçen ürünler araştırma alanında demiryolu bağlantısının bulunmaması ve fabrikanın karayolları güzergâhında kurulmasına bağlı olarak daha çok karayolları ile taşınmaktadır.

4)TARIMSAL DESTEK VE KOTA UYGULAMALARI

Türkiye tarımsal ürünlerin niteliği ve ekonomik getirisine bağlı olarak esnek bir politika izlemektedir. Şeker üretimi ise yıllar içerisinde değişkenlik göstermesinden dolayı stokların artması önemli bir sorun haline gelmiştir (Tosun, 2015). Bu kapsamda şeker üretimini denetim altına almak ve Türkiye'de bulunan şeker fabrikalarının ihtiyacını

karşılamaya yönelik olarak söz konusu üründe kota uygulaması uygulanmaktadır. Kota uygulaması ilk olarak 1968-1969 yılları arasında uygulanmıştır. Daha sonraki dönemlerde beşer yıllık periyotlar halinde devam etmiştir (Kıymaz, 2000). 1981-1996 yılları arasında kota uygulamasında düzenlemeler yapılmıştır. Kota uygulaması 04.04. 2001 yılında Resmi Gazete yer alan 4634 Sayılı Şeker Kanunu ile ilgili yönetmelikler gereğince tahsis edilen kota çerçevesinde mevcut stoklar ve anlaşmalı fabrikaların kapasitesine bağlı olarak yapılmaktadır (Resmi Gazete, 2001). Ancak bu durum fabrika ölçeğinde geçerliliği bulunmaktadır. Çiftçiler için kota uygulaması bir nebze ürün fazlası ya da eksiğinin tamamlanması ya elde kalması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

5) FABRİKANIN MEYDANA GETİRDİĞİ SOSYO-EKONOMİK ETKİLER

Yozgat şeker fabrikası bulunduğu yöreyi ekonomik olarak katkı sağlamaktadır. Yıllar içerisinde üretim miktarı ve ekim alanlarında değişim söz konusudur. Örneğin 2000 yılında 12020 dekar alamda üretim yapılırken, 2020 yılı itibarı ile ekim alanı 70000 dekara çıkmıştır. Aynı yıl hasat edilen ürün 40.995 ton iken 2020 yılında 500.000 ton ürün için üretici ile sözleşme yapılmıştır. 2020 yılı içerisinde fabrikada 18 memur, 248 işçi ve 79 geçici işçi olmak üzere toplamda 345 kişiye istihdam imkânı sağlamaktadır. Aynı zamanda 116 köyden 2784 çiftçide ürünlerini fabrikaya satarak gelir elde etmektedir.

Üreticiler aldıkları avans paraları ile aile bireylerinin ihtiyaçlarını karşılamakta ve tohum-gübre temin etmektedir. Ayrıca fabrika ürettiği şekerlerden üreticiye ve çiftçilere belirli bir meblağ karşılığında vermektedir. Bilindiği gibi Türkiye'de Türkiye'deki tarım işgücünün de büyük kısmını mevsimlik tarım işçileri karşılamaktadır (Kaya ve Özgülnar, 2015). Buna göre araştırma sahasına gelen mevsimlik işçiler çadırda veya kiralanan evlerde geçici olarak ikamet etmektedir. Bu durum yöre ekonomisi canlandırmaktadır. Diğer yandan yöre halkından vasıfsız olan kişiler pancar ekim-dikim-hasat işlerinde çalışarak gelir elde etmektedir. Bahsi edilen durum gerek pancar ekim sahalarında gerekse de yakın çevresinde bulunan kırsal kesime iş imkânı sağlamaktadır.

Şekerpancarı tarımının yanında hayvancılık faaliyetleri de yapılmaktadır. Bu doğrultuda şeker pancarından üretilen yaş pancar posası ağırlıklı olarak büyükbaş hayvancılıkta hayvan yemi olarak kullanılmaktadır. Yörede bulunan büyükbaş hayvan çiftlikleri fabrikadan alınan küspe ile et ve süt verimini arttırmaya çalışmaktadır. Bunlara ek olarak şeker pancarından pekmez yapılarak insanların beslenmesinde de kullanılır. Kapalı ekonominin getirdiği şartlara bağlı olarak üretilen pekmezler ticari kazanç olarak değerlendirilmektedir. Yozgat şeker fabrikasının açılması bölgede şeker pancarı üretimini artırmış ve birçok kişiye istihdam sağlamıştır.

Son olarak zirai aletlerin alım ve satımında, kiralanması, bakım ve onarımında yöre esnafı gelir sağlamaktadır. Mahsulün tarladan nakliye araçlarına yüklenmesi de güç gerektiren bir iş olduğu için yevmiye ile çalışan işçiler içinde bir kazanç kaynağıdır. Üretilen ürünün fabrikaya ulaştırılmasında nakliye çalışanları da ekonomik kazanç elde etmektedir.

6) SOSYOMEKANSAL DÖNÜŞÜM

Yozgat Şeker fabrikası kurulmadan önce fabrika sahası daha çok orman arazileri ve tarımsal ekim sahası olarak kullanılmaktaydı. Ayrıca bulunan alanda herhangi bir yerleşme ve ticari işletme bulunmamaktadır. 1998 yılında faaliyete geçen fabrika ile beraber gerek yerleşmeler gerekse de ticari tesislerin yapımına başlanmıştır (Şekil 2).

Bu tesislerden bekleme alanı, üreticilerin ürünlerini fabrikaya teslim ederken dinlenmelerini ve sosyal açıdan vakit geçirmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda bekleme alanı içerisinde temel ihtiyaçların gidilebileceği alanlar bulunmaktadır. Bunlara ek olarak fabrika çevresinde akaryakıt istasyonları, lokantalar ve dinlenme tesisleri de vardır. D200 karayolu güzergâhında fabrikaya bağlı olarak gelişen *Pankobirlik, Pancar Birliği* gibi kuruluşlar mevcuttur. Söz konusu durum fabrikanın yakın çevresinde yerleşmelere mekânsal katkıda bulunmuştur. Dolasıyla sözü geçen etmen zirai aletlerin satış ve kiralamasını yapan işletmeler çoğalmış, bölgede yetiştirilen tarımsal ürünlerde çeşitlilik sağlanmıştır.



Şekil 2: Yozgat Şeker Fabrikasının Hava Fotoğrafı (1984-2020).

SONUÇ

Fabrikanın kurulmasından sonra yakın çevresinde arazi kullanımı ve konut kullanımı açısından belirgin bir değişiklik söz konusudur. Daha önce araştırma alanında bulunmayan yerleşmeler ve ticari işletmeler fabrikanın gereksinimlerine bağlı olarak yapılmıştır. Fabrikanın kurulduğu sahada bulunan E88 karayolu fabrikanın ticari hinterlandının gelişmesini sağlamıştır. Fabrikada üretilen şekerler, Sorgun ilçesi ve Türkiye'nin çeşitli yerlerine pazarlanmaktadır. Ayrıca yan ürün olarak işlenen küspe yöre hayvancılığına büyük destek sağlamaktadır. Fabrika Sorgun ilçesi ve yakın çevresinde bulunan yerleşmeler için sosyofinansal açıdan gelir kaynağıdır. Aynı zamanda kooperatifleşme sonucu çiftçilerin ürünleri tek elden toplanmaktadır. Bu durum çiftçilerin ürünlerini satarken beraber hareket etmelerini sağlamaktadır. Araştırma sahası Türkiye ekonomisine getirisi çok büyük olmasa da yerel şartlar göz önünde bulundurulduğunda yaklaşık 3500-4000 kişi fabrikadan gelir elde etmektedir. Hasata katılan mevsimlik işçiler bu gruba dâhil edilmektedir. Her ailede 4 kişi olduğu göz önünde bulundurulsa 4000x4=16000 kişi fabrika hinterlandından ekonomik gelir sağlamaktadır. Araştırma sahasında münavebeli ekim yapıldığı için iç göçlerin yapılmasını iş gücüne bağlı olarak engellemektedir. Çalışma alanının geçim kaynağını tarım oluşturduğu için kırsal alanların kalkınmasına yardımcı olmaktadır. İnceleme alanında bulunan çiftçilere verilen seminer ve eğitimler yetersiz gelmektedir. Ayrıca sulamanın daha çok kapalı sulama sisteminin yöreye

uyarlanması gerekmektedir. Fabrikanın alım kapasitesinin düşük olmasından dolayı üreticiler ürünleri zamanında yetiştirememektedir. Bu durum ürünlerin geç pazarlanmasına ve çiftçi ödemelerinin ertelenmesine neden olmaktadır. Kota uygulaması üreticileri için ürün fazlasının elde kalması ya da ürün azlığı şeklinde ifade edilirken, fabrika için alım-satım dengesini kurması açısından faydalıdır. Son olarak üretilen 500.000 ton şeker pancarından 55.000 bin ton şeker, 120.000 ton küspe ve 15.000 ton melas üretilmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada araştırma sahasına yönelik olarak şu öneriler sunulabilir;

- Tarımsal verimliliği arttırmak için pancar ekim alanlarının toprak analizi yapılması ve toprağın ihtiyacı olan minerallere uygun olarak gübrelenmesi
- Fabrikanın üretim kapasitesinin arttırılması ve makinelerin modernize edilmesi günlük ve yıllık üretim miktarlar ve kapasiteleri artıracaktır.
- Çiftçiye verilen hizmet içi eğitimlerin niteliği ve niceliğinin arttırılması sonucunda bilinçli üreticinin oluşmasını sağlar.
- Çiftçilerin tarım kredi kooperatifleri ile entegre çalışma sisteminin oluşturulması, ürünlerin denetim altında tutulması ve ürün kalitesinin arttırılmasını sağlayacaktır.
- Pancarın gelişimi için büyüme alanlarına dikkat ederek ekimin yapılması
- Son olarak yağmurlama ve sulama yerine kapalı sulama sistemlerinin tercih edilmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

Avcı, S. (2005). , "Türkiye'de Şeker Sanayinde Yaşanan Değişiklikler ve Coğrafi Sonuçları", *Ulusal Coğrafya Kongresi 29-30 Eylül 2005*, Bildiri Kitabı: 457-466.

Bulut, İ. ve Koç, H. (2016). Türkiye şekerpancarı Üretiminde Yozgat ilinin yeri ve önemi, *Türk Coğrafya Dergisi,* 67,s. 33-40.

Doğanay, H. Özdemir, Ü. ve Şahin, İ. F. (2014). *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya,* Pegem Yayınları, Ankara.

Doğanay, H. ve Coşkun, O. (2019). *Tarım Coğrafyası (4. Baskı),* Pegem Akademi, Ankara.

Erdinç, Z. (2017). Türkiye'de Şeker Sanayinin Gelişimi ve Şeker Sanayinde İzlenen Politikalar, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 17, Sayı:3, s. 9-26.

Eştürk, Ö. (2018). Türkiye'de Şeker Sektörünün Önemi ve Geleceği Üzerine Bir Değerlendirme, *Anadolu İktisat ve İşletme Dergisi*, Cilt 2, Sayı:1, s.67-81.

Eyüpoğlu, A. C. (1967). Şeker Fabrikasyonun Tarihçesi ve Türkiye'de Şeker Sanayi, *Kimya Mühendisliği,* 3(23), 14-23.

Kaya, F. (2015), "Küresel ve Bölgesel Şeker Politikalarının Türkiye Şeker Fabrikalarına Etkilerine Bir Örnek: Ağrı Şeker Fabrikası", *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Dergisi,* 31: 41-46.

Özçağlar, A. (1992). Türkiye de Şeker Pancarı Ekim Alanlarının Coğrafi Dağılışı, *A.Ü. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÜCAUM) Dergisi,* Sayı 1, s. 15-54.

Resmi Gazete, 2011, Şeker Kanunu, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4634.pdf, Erişim Tarihi: 17.11.20 Tarihinde erişildi.

Şimşek, G. (2018). Şeker Fabrikalarının Ekonomik ve Sosyal Etkileri: Erzurum Şeker Fabrikası Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 60, s. 1136-1152.

Tosun, F. (2015). Tosun, F. (2015). Şeker Pancarı ve Şeker, *Ürün Raporu, Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü (TEPGE),* Ankara.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2012). *Küreselleşme ve Kalkınma*, Çantay Yayınevi, İstanbul.

Türkşeker, 2020. https://www.turkseker.gov.tr/?ModulID=3&MenuID=2, Erişim Tarihi: 15.11.20 Tarihinde erişildi.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR AŞAMASINDA YAPAY ZEKÂNIN KULLANILABİLİRLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Namık Kemal DEMİR
Ankara Üniversitesi. nkdemir81@gmail.com

ÖZET

Fikir babası Alan Turing olmakla birlikte, "Yapay Zekanın" kavramsal temelleri dönemin bir grup öncü bilim insanı tarafından 1956 yılında Dartmount Koleji'nde düzenlenen konferansta atılarak "Artificial Intelligence: AI" şeklinde ifade edilmiş ve zeki bilgisayarların gerçekleştirilme olasılığının araştırılması önerilmiştir. Aradan geçen 64 yıllık zaman diliminde bilgisayarların işlem hızındaki artış, yapay zekâ araştırmalarındaki gelişme ve sonuç olarak insan zekâsına yakın sistemlerin oluşturulmaya başlanmasıyla, bu uç teknolojiler yeni bir boyut kazanmıştır. Bilim insanlarının şimdiki hedefinde düşünen, anlayan, algılayan robotlar bulunmaktadır. Geçmişten günümüze gelen birikimle YZ hakkında şu tanımlamalar yapılmıştır: " -YZ, insan tarafından yapıldığında zeki olarak adlandırılan davranışların makine tarafından yapılmasıdır." "İnsan aklının nasıl çalıştığını göstermeye çalışan bir kuram" "YZ'nın amacı insan zekasını bilgisayar aracılığıyla taklit etmektir." "YZ, makineleri kontrol eden bilgisayar programları oluşturarak zekanın yapısını anlamaya çalışır. Günümüzde YZ, tıp, finans, trafik, sigortacılık ve süreç denetimi gibi alanlarda yoğun olarak kullanılmaktadır. Eğitim yönetiminde, karar verme sürecinin aşamaları aslında bilimsel araştırma sürecinin de aşamalarıdır. Karar verme zor bir süreçtir. Bu süreçte YZ, yöneticinin en büyük yardımcısı olacaktır. Araştırma, "doküman analizi (incelemesi)" yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda ülkemizde eğitim alanında YZ çalışmalarının çok yeni olduğu görülmektedir.Yurtdışında bir çok ülkede YZ teknolojileri eğitim sektöründe kullanılmaktadır. Bunlar; temel eğitim aktivitelerinde ve yazılımlarında öğrenci ihtiyaçlarına göre kişiselleştirme, öğrencilerin eksiklerini anlaması ve gelişimlerine yardımcı olunması, faydalı geri bildirimler sunma, eğitim yapısını, öğretmenlerin rolünü değiştirme, deneme yanılma öğrenimini daha aktif hale getirerek, kendini sürekli geliştirme başlıkları altında toplanmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim yönetimi, yapay zekâ, eğitim yönetiminde karar süreci

AN EVALUATION ON THE USABILITY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT THE DECISION STAGE IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION

Dr. Namık Kemal DEMİR
Ankara University. nkdemir81@gmail.com

ABSTRACT

Although Alan Turing was the master of idea, the conceptual foundations of "Artificial Intelligence" were laid by a group of pioneering scientists at the conference held at Dartmount College in 1956 and expressed as "Artificial Intelligence: AI" and it was proposed to investigate the possibility of realizing intelligent computers. In the intervening 64 years, these extreme technologies have gained a new dimension with the increase in the processing speed of computers, the development of artificial intelligence research and the creation of systems close to human intelligence. The current goal of scientists is to think, understand and perceive robots. With the accumulation from the past to the present, the following definitions have been made about AI: "AI is the behavior of the machine, which is called intelligent when done by humans." "A theory that tries to show how the human mind works" "The purpose of AI is to imitate human intelligence through computers." "AI tries to understand the structure of intelligence by creating computer programs that control machines. Today, AI is used extensively in fields such as medicine, finance, traffic, insurance and process control. In educational administration, the stages of the decision-making process are actually the stages of the scientific research process. Decision making is a difficult process. In this process, AI will be the manager's greatest assistant. The research is a qualitative research in which the "document analysis (review)" method is used. As a result of the research, it is seen that AI studies in the field of education in our country are very new. AI technologies are used in the education sector in many countries abroad. These; In basic education activities and software, personalization according to student needs, understanding the shortcomings of students and helping their development, providing useful feedback, changing the educational structure, teachers' roles, making trial and error learning more active, and continuous self-improvement. Based on these results, recommendations have been developed.

Keywords: Education administration, artificial intelligence, decision process in education administration

GİRİŞ

Ülkelerin bilgi toplumuna dönüşmesiyle birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişmelere yol açmıştır. Sosyal değişmenin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden payını almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişmeden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağlıdır. Eğitim yöneticisi bir yandan kendi alanındaki gelişmeleri yakından izlemek, diğer yandan hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamak zorundadır. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da çok sayıda araştırma yapılmakta ve araştırmalardan elde edilen bulgular eğitim yönetiminin kuramsal ve pratik temellerini şekillendirmektedir (Çelik, 1995, 47). Teknolojide son yıllarda ve hatta son günlerde yaşanan hızlı gelişim, kendisini yönetim bilimleri alanında da hissettirmektedir. Bu teknolojik gelişime paralel bir şekilde yönetim bilimi teknikleri de gelişme göstermekte ve yönetim açısından değişik alanlarda kolaylıklar sağlanmaktadır. Bilgisayar bilimlerindeki bu ilerleme, insan gibi düşünen ve davranan sistemlerin geliştirilmesine yönelik olarak, 1950'li yıllardan beri sürmektedir. Geçmişten günümüze gelen birikimle YZ hakkında şu tanımlamalar yapılmıştır: YZ, insan tarafından yapıldığında zeki olarak adlandırılan davranışların makine tarafından yapılmasıdır." "İnsan aklının nasıl çalıştığını göstermeye çalışan bir kuram" YZ'ının amacı insan zekâsını bilgisayar aracılığıyla taklit etmektir." YZ, makineleri kontrol eden bilgisayar programları oluşturarak zekânın yapısını anlamaya çalışır (Pirim, 2006; Say, 2019). YZ olarak isimlendirilen bu alan, insan düşünme ve davranışlarını taklide yönelik olduğundan, farklı disiplinleri kapsayan geniş bir alana yayılmıştır. İnsan gibi düşünebilen ve davranabilen sistemlerin geliştirilmesi için yapılan çalışmalarda bugün için gelinen nokta, henüz YZ'nın tam olarak geliştirilememiş olmasıdır. YZ'nın yapılabilirliği üzerinde yapılan felsefi tartışmalar bir yana, düşüncenin salt fiziksel süreçlere indirgenebildiği kabul edilse bile, henüz beynin tüm fonksiyonları tam olarak çözülemediğinden, bugün için yapılabilmesi henüz mümkün gözükmemektedir. Fakat konu üzerinde yapılan çalışmalar farklı alanlarda hızla devam etmektedir (Altuntaş ve Çelik, 2020).

Eğitim yönetimi alanında YZ'nın kullanılması ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Makalemizde eğitim yönetimi alanında bilgisayar ya da YZ kullanımı geleceğe yönelik bir öngörü olarak yapılacaktır.

YZ çalışmalarının hemen her alanda hızla önem kazandığı bir dünyada, eğitim ortamlarının bu çalışmalardan etkilenmemesi düşünülemez. Bilgisayar destekli eğitim uygulamalarından olan Zeki Öğretim Sistemleri neyi, kime ve nasıl öğreteceğini bilen YZ teknikleri ile tasarlanmış bilgisayar sistemleridir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını ve zihinsel gelişimlerini taklit etmeye çalışan bilgisayar destekli eğitim sistemlerini YZ teknikleri kullanarak geliştirme fikri atmışlı yıllarda ortaya çıkmıştır. Yetmişli yılların sonlarına doğru ortaya çıkan Zeki Öğretim Sistemleri spesifik bir alanda kime, neyi, nasıl öğreteceğine ilişkin çıkarsama yapabilen ve bir bakıma uzman öğretmen davranışlarını taklit etmeye çalışan eğitim destek sistemleridir. Yapılan çalışmaların temel amacı, öğrencilere bireysel öğretim desteği ile geri bildirim sağlayan bilgisayar sistemleri geliştirmektir. Yirmi birinci yüzyıl öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetebildiği, bireysel özellik ve hızlarına göre kendilerine özel öğrenme yöntemleri geliştirebildikleri bir yüzyıldır. Bu nedenle dünyanın birçok yerinde eğitim alanında

kullanılmak üzere yapay zeka çalışmaları yapılmakta, birçok ülke öğrencilerinin gelişimlerini sağlamak için YZ uygulamalarını kullanmaktadır (Kayahan,2018).

Yapay Zeka

Fikir babası Alan Turing olmakla birlikte, "Yapay Zekanın" kavramsal temelleri dönemin bir grup öncü bilim insanı tarafından 1956 yılında Dartmount Koleji'nde düzenlenen konferansta atılarak "Artificial Intelligence: AI" şeklinde ifade edilmiş ve zeki bilgisayarların gerçekleştirilme olasılığının araştırılması önerilmiştir. Alan Turing 1950 yılında "Computing Machinery and Intelligence" isimli makalesinde "Makineler düşünebilir mi?" sorusunu sorarak bu alandaki tartışmaları başlatır.

Bunun gibi zekâ gerektiren oyunlarda YZ sistemlerinin insanın çözmekte zorlandığı problemleri çözmesi ve insanı yenmesi mümkün hale geldi. YZ sistemlerinin bu başarısı, hem bilgi işlemsel hesaplama avantajını kullanmaları hem de makine öğrenmesi ile önceki oyun deneyimlerini sonraki hamleleri öngörebilmek için kullanabilmelerine bağlıdır. Bu sistemlerin kuşkusuz olarak en ünlüsü olan IBM'in Deep Blue bilgisayarı, 1997 yılında dünya satranç şampiyonu Gary Kasparov'u yenerek YZ tarihindeki en önemli başarılardan birine imza attı. IBM'in insan zekâsına karşı geliştirdiği son YZ sistemi, Watson süper bilgisayarı Amerika'da "Jeopardy!", ülkemizde ise "Büyük Risk" adıyla bilinen yarışmada insanlara karşı aynı koşullar ve kısıtlar altında yarışarak verilen cevaplara uygun soruları insanlardan daha hızlı bularak yarışmayı kazandı. 2016 yılında Google Deep Mind şirketinden mühendislerin geliştirdiği AlphaGo adındaki program, satrancın uzak doğudaki rakibi olan Go oyununun, en iyileri olan, Li Sedol ve Ki Che'yi yenerek insanüstü bir seviyede olduğunu kanıtladı. (Adalı, 2017; Say, 2019; Şener, 2017). Aradan geçen 64 yıllık zaman diliminde bilgisayarların işlem hızındaki artış, YZ araştırmalarındaki gelişme ve sonuç olarak insan zekâsına yakın sistemlerin oluşturulmaya başlanmasıyla, bu uç teknolojiler yeni bir boyut kazanmıştır. Bilim insanlarının şimdiki hedefinde düşünen, anlayan, algılayan robotlar bulunmaktadır (Adalı, 2017; Say, 2019; Şener, 2017). Geçmişten günümüze gelen birikimle YZ hakkında şu tanımlamalar yapılmıştır: YZ, insan tarafından yapıldığında zeki olarak adlandırılan davranışların makine tarafından yapılmasıdır." "İnsan aklının nasıl çalıştığını göstermeye çalışan bir kuram" YZ'nın amacı insan zekâsını bilgisayar aracılığıyla taklit etmektir." YZ, makineleri kontrol eden bilgisayar programları oluşturarak zekânın yapısını anlamaya çalışır (Pirim, 2006; Say, 2019)." Yapay zekâ, insan zekâsının karar verme yöntemini, yapay sinir ağlarının matematiksel modelini çıkartarak, karşılaştığı verileri analiz edip, yorumlayan, karar alan ve uygulayan algoritma ve sistemlerdir. Yapay zekâ teknolojisi artık günümüzde insan hayatının çok önemli bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde YZ, tıp, finans, trafik, sigortacılık, ağır endüstri ve süreç denetimi gibi alanlarda yoğun olarak kullanılmaktadır (Cem, 2020).

Dünya'da Eğitimde Yapay Zeka Uygulamaları

YZ, insanlar tarafından geliştirilen belli özelliklerin öğretildiği ve daha sonrasında bu öğretilerin kullanım alanlarına göre geliştirilerek insanlara sunulduğu bir teknoloji modelidir. Günümüzde YZ ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda; YZ'nın kendini geliştirebildiği, öğrenebilme yetisinin olduğu, üstün analiz yeteneği ile bir çok alanda kullanıldığını biliyoruz. Bilgiden beslenen ve her geçen gün kendini geliştirmeye devam eden YZ, artık öğrendiğini öğretiyor, öğrettikçe deneyim kazanıyor ve her geçen gün daha da iyi bir öğretmen haline

geliyor. Bir çok ülkede, günümüzde YZ teknolojileri eğitim sektöründe 10 alanda kullanılmaktadır. Bunlar; temel eğitim aktivitelerini hızlandırma imkanı sağlar, eğitim yazılımlarını öğrenci ihtiyaçlarına göre kişiselleştirir, öğrencilerin eksiklerini daha iyi anlar ve gelişim için kişiye özel destek avantajı oluşturur, kişiselleştirilmiş çözümler sunar, faydalı geri bildirimler sunar, eğitim yapısını değiştirebilir, öğretmenlerin rolünü değiştirebilir, deneme yanılma öğrenimini daha aktif hale getirir, kendini sürekli geliştirir, YZ öğrencilerin öğrendikleri, onlara kimin öğrettikleri ve temel becerileri nasıl kazandıklarını değiştirebilir. Verilen maddeler doğrultusunda, önümüzdeki on yıl içerisinde eğitim alanında büyük değişiklikler beklenmektedir (Yazar kadrosu, 2018);(Fagella, 2019); (Schmelzer, 2019); (Johnson, 2019).

Ülkemizde Eğitimde Yapay Zeka uygulamaları

Ülkemizde eğitimde YZ uygulamaları başlangıç aşamasındadır. Eğitimde 1.Yapay Zekâ Çalıştayı, Deep Learning Türkiye ile Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü (ESTEN) işbirliğinde, 2018'de İstanbul'da Microsoft Türkiye Ofisi'nde gerçekleştirilmiştir. Toplantı sonunda, özellikle üç nokta üzerinde önemle durulması gerektiği belirlenmiştir.

Veri Toplama:

Yapay zekâ algoritmalarının oluşturulabilmesinde en temel gereksinim, yeterli miktarda verinin sağlanmasıdır. Eğitim söz konusu olduğunda, bu süreç içinde; öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul çalışanları, yöneticiler, işverenler gibi birçok eğitim paydaşından verilerin toplanması söz konusu olacaktır.

Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü:

Öğretmen öğretim sürecinde içerik hazırlama, pedagojik manevralarda bulunma ve değerlendirme aşamalarında çeşitli yazılım ve donanımlardan faydalanabilir. Buradaki amaç öğretmeni, şimdiki uygulayıcı boyutundan daha ileriye taşıyan; onu bir öğretim tasarımcısı hâline getirmektir.

Öğrenme Sürecinin Kişiselleştirilmesi:

Eğitimde YZ'nın potansiyel kullanım alanlarından biri olan kişiselleştirilmiş eğitim, öğrenen birey hakkında gelişiminin her yönüne dair veri toplanması ve bu verilerin öğretim içeriği, sürecinde kullanılmasıdır (Tunalı, 2018). Kapsamlı olarak toplanan bu veriler, hem eğitim politikalarına genel anlamada veriye dayalı politika yapma imkânı verecek hem de öğrenme süreci ve örüntülerine dair YZ ile geliştirilecek yazılımların temelini oluşturacaktır.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 hedefleri doğrultusunda eğitimde dijitalleşme öncelikli konular arasında yer alıyor. Eğitimde YZ sürecinin başlatılmasıyla okullardaki dersler, seminerler ve atölye kurulumları hız kazandı. Bu yıl eğitimde YZ'nın önemine dair farkındalık oluşturulması için tüm okullarda öğretmen, öğrenci ve velilere

seminerler verilmeye başlanacak. Türkiye Yapay Zeka İnisiyatifi (**TRAI**) tarafından 22 Ekim 2020 tarinde gerçekleştirilen TRAI zirvesinde Türkiye'de, YZ alanında yapılan çalışmalar sunuldu. İTÜ, KÜ'lerinde YZ bölümlerinin ciddi çalışmalar içinde olduğu, Bahçeşehir kolejinin eğitiminde 'Öğrenme Sürecinin Kişiselleştirilmesi' alanında çalışıldığı anlatılmıştır. Bunun dışında bazı özel liseler ve devlet üniversitelerinde YZ çalışmaları sürmektedir.

Türkiye'de Eğitim Yönetiminde Yöneticiler Karar Verirken Nelerden Yararlanmaktadır ?

Karasar'ın, (1991) yaptığı araştırmada problem çözmenin temel yaklaşımları, karar dayanakları dört grupta toplanmıştır. Bunlar "Örnek" aramak, "Otorite" figürlerine bakmak, "Şahsi tecrübe'lerini değerlendirmek ve nihayet "Bilimsel araştırma" sonuçlarını aramak ya da bizzat elde etmek olarak sıralanabilir. Demir'in (2019). Yaptığı araştırmada Özel lise yöneticileri çoğunlukla sorunlarını çözerken kendi tecrübesi değerleri ve alışkanlıkları doğrultusunda hareket etmektedirler. Beldağ ve Yaylacı'nın (2015) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin sorunlarını çözerken kendi değerlerinin doğrultusunda hareket ettikleri saptanmıştır. Bakioğlu, Ayşen ve Demiral, Seyhan'nın, (2011) yaptığı araştırmada,okul yöneticilerinin ilk olarak çevrelerindeki kişilere - başta müdür yardımcıları, diğer okulların idarecileri ve gerekli durumlarda öğretmenler olmak üzere- danıştıkları -ya da yaşadıkları duruma benzer örnekler arama yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sezer'in,

(2016) yaptığı araştırmada, Okul müdürlerinin karar alma süreçlerini etkileyen faktörler arasında, müdür yardımcılarının görüş ve önerileri, üst kademe yöneticilerinin isteklerinin ön planda yer aldığı görülmüştür. Çelikten'in (2001) 21 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada ise okul müdürlerinin çoğunluğunun sorun çözme aşamalarını bilmedikleri, sorun çözmek için bilimsel olmayan yollara başvurdukları, bilimsel yöntemin aşamalarını kullanmadıkları saptanmıştır. Korkmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada ise 97 yöneticisi ve 375 öğretmenden elde edilen veriler sonrasında eğitim yöneticilerinin kişilik özellikleri ile sorun çözme becerileri arasında bir ilişki olduğu, sorunların çözümünde ya da sorun yaşanma durumlarında kişisel farklılıkların da etkili olabileceği belirlenmiştir. Çınkır (2010) okul müdürlerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunları, sorun kaynaklarını ve destek stratejilerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada 165 okul müdüründen veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin yeterli beceriye sahip olmadan görevlerini sürdürdükleri için sorunların aşılmasının zorlaştığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar (Üstün ve Bozkurt, 2003; Çelikten, 2001, Akçadağ, 2013, Çınkır, 2010) eğitim yöneticisinin sorun çözme konusunda yeterlik kazanması gerektiğini göstermektedir. (Karakütük ve Özban, 2019). Araştırmalar incelendiğinde birçok okul müdürünün sorun çözme aşamalarını bilmediğinden bilimsel olmayan yolları denediği, bilimsel yöntemin aşamalarını uygulamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle birçok sorunun çözüme kavuşması gecikmekte ya da çözüme ulaşılamamaktadır (Karakütük ve Özban, 2019). Tüm bu sorunların üstesinden gelmek için YZ bir çok çözüm önerebilir.

Eğitim Yönetiminde Karar Aşaması

Yönetim eyleminde her sorun bir karar alma ve uygulama durumunu gerektirir. Birden çok seçenek düşünülür, zihinsel bir değerlendirme yapılır, gerektiği durumlarda ortak tartışmalar yapılır ve seçenekler arasından biri tercih edilerek karar verilir. Karar verme hakkı yöneticiye aittir. Yönetici sorun çözen yani sorunlara çözüm arayan kişidir. Karar verme sürecinde, sorun çözme sürecinde izlenen aşamaların izlenmesi gerekir. Karar verme sürecinin aşamaları aslında bilimsel araştırma sürecinin de aşamalarıdır. Sorunun anlaşılması, sorunla ilgili bilgi

toplanması, bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması, uygulama ve değerlendirme gibi aşamalar karar verme sürecinin aşamalarındandır (Bursalıoğlu, 2000, 86-91; Balcı ve Aydın, 2003, 72-74; Lunenburg ve Ornsteins, 2013, 137; Hoy ve Miskel, 2010, 300).

Karar verme süreci, başa dönmeyi, kontrol edilmeyi gerektiren bir süreçtir. Yöneticilerin etkili karar verebilmeleri için örgütün yapısını ve yönetim süreçlerini; (iletişim, planlama, örgütleme, etkileme, koordine etme ve değerlendirme) bilmesi gerekmektedir.

Karar verme sürecinde, örgütün yapısının (resmi ve resmi olmayan) ve yönetim süreçlerinin bilinmesi de yeterli olmamaktadır. Kişinin geçmiş yaşantıları, kişinin algılama biçimi, kişinin duyguları, kişinin değer yargıları, kişinin amaç ve beklentileri, örgütün bulunduğu çevrenin kültürel, siyasi, ekonomik ve sosyal özellikleri, örgüt ile ilgili yasal metinler bu süreci etkileyen temel noktalar olarak sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2000, 88; Balcı ve Aydın, 2003, 73; Yılmaz, 2016, 137-138).

Eğitim yöneticisi kurumundaki bilgi ve teknolojinin yöneticisidir. Günlük hayatımızda her alanda karşımıza çıkan yapay zekâ teknolojilerinin eğitim yönetimindeki yeri ve önemini vurgulamadan önce teknoloji eğitiminin, bu eğitimin unsurlarının ve yapay zekâ tekniklerinin eğitimdeki uygulamalarının ele alınması gerekir. Teknoloji Eğitimi (TE), mühendislik eğitimi ile teknik eğitimin iç içe olduğu bir eğitim türüdür. TE, müfredatın teknolojik gelişmelere göre güncellenmesi gereken dinamik bir eğitim türüdür. ideal bir teknoloji eğitiminde temel teorik derslerin yanı sıra laboratuvar uygulamaları, simülasyonlar, proje çalışmaları, verimli bir staj dönemi ve en güncel teknoloji olan yapay zekâ teknolojileri (YZT)'nin bu müfredat kapsamına ne şekilde yansıtılacağı konusu çok önemlidir. Öncellikle bu eğitimi verecek öğreticiler ile yapay zekâ teknikleri ile ilgilenen veya YZT konusunda çalışan profesyonellerin bir program çerçevesinde TE müfredatını ülkemiz koşullarına göre yeniden gözden geçirmeleri ve dünya standartlarını yakalamak için bu eğitimi verecek tüm disiplinlere yaygınlaştırmaları gerekir. (Tektaş ve diğ. 2010). TE, araştırma-geliştirme yapabilen, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen ve bilgilerini bu yönde güncelleştirebilen bireyi yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitimdir. TE bu anlamda müfredatın teknolojik gelişmelere göre güncelleştirildiği, eğiticilerin öğreticilerin buna ayak uyduracak şekilde kurslarla yetiştirildiği, oryantasyon programları ve seminerlerle desteklendiği bir eğitim türüdür. Eğitim yöneticileri böyle bir programı yönetecekleri için en başta bu eğitimi almaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir.

Eğitim yöneticisi YZ'yı nasıl kullanacaktır?

Bir sistem olarak okulun özelliklerini, aşağıda olduğu gibi sıralamak mümkündür:

Okulun girdi alması: Okul çevresinden önce temel girdisi olan öğrenciyi, sonra eğitim çalışanlarını, araç ve gereçleri, bilgiyi ve teknolojiyi alır. Bu girdileri sınıf ortamında işleyen girdi, okul çalışanları olarak öğretmenlerdir.

İşleme: Okulun temel girdisi olan öğrenci girdisini işlemesi üretim sürecini ifade eder. Bu süreç öğretmenler yoluyla öğrencide yeni davranışlar , değişmeler yaratılır, değiştirilir ve geliştirilir.

Okulun ürünü: Okulun ürünü, dönüştürülen, istenilen davranışlar kazandırılan öğrencidir.

Okulun ürününün bir kısmının yeniden girdiye dönüşmesi, yeniden sistemi aktif hale getirmesi:

Okulun ürünü olan öğrencilerden çoğu çevreye sunulur, bir kısmı da girdiye dönüşerekyeniden sistemi işletir.

Okulun girdi miktarını arttırması: Okul amaçlarına dönük faaliyetlerde bulunurken giderek enerji kaybeder, gücünden yitirir. Okulun yitirdiği gücünü kazanması için gereksinim duyduğundan fazla girdi alması gerekir.

Okulun dönüt alması: Okulun dönüt almadan hayatını devam ettirebilmesi olanaksız gibidir.Eğitimin, özellikle de üretim sürecinde ve ürün aşamasında beklentileri ne derce karşılayabildiği, aldığı dönütlerle ortaya çıkar.

Okulun girdilerini ayıklaması-seçmesi: Okul, başta öğrenci olmak üzere her tür girdisini seçerek alır. Okul, girdilerinde belli niteliklerin olmasını arar.

Okulun dengesini bozmadan değişme ve gelişmesi: Okulun her tür sorununu çözerken sıkıntı hatta bunalım yaşaması kaçınılmaz olur. Dengelenme, sistemin sorunlarını çözerek eski dengesine kavuşması çabasıdır. Denge okulun eskisine oranla ileri ya da geri yeni bir noktaya gelebilmesi halidir.

Okulun bir çevre içinde yaşaması: Okulun çevresi, okulun yaşamak için alışverişte bulunduğu üst eğitim örgütleri, diğer okullar, toplum, aileler, ilgili diğer örgütlerden oluşur.

Türk Milli Eğitim Sistemi; kamu kesimi olarak yönetim gücünü yasalardan ve yasal belgelerden almaktadır. Bunlar önem derecelerine göre Anayasa, eğitim-öğretim yasaları, bunlara dayalı olarak hazırlanan tüzük, yönetmelik, genelge ve yönerge olarak sıralanmaktadır. Türk Milli Eğitim Sisteminde her düzeydeki yöneticinin bu yasal dayanaklara göre birimlerini yönetmesi gerekmektedir (Balcı ve Pehlivan, 2003).

Bir okul örgütünde yerine getirilmesi gereken yönetim hizmetleri de vardır.

Personel (İnsan kaynakları) hizmetleri:

Bir okulda calışan bütün personelin göreve başladıkları andan, görevden ayrılıncaya kadar özlük işlerini yapmak üzere harcanan çabaların tümüne personel hizmetleri denir. Bir okulda gerçekleştirilen personel hizmetleri: Atama, nakil ve görevlendirme yapılması, stajyerlik ve adaylık işlemlerinin yapılması, personelin özlük haklarının sağlanması, sicil ve disiplin işlerinin yürütülmesi, sağlık, güvenlik ve askerlik işlerinin yapılması, devamlı izleme ve denetlemenin yapılması şeklinde sıralanabilir.

Öğrenci hizmetleri: Okulun temel görevlerinden biri, yetiştirmekle yükümlü olduğu öğrencilerin okula uyumu ve başarısı için, öğrencinin okula kaydolduğu andan, mezun olduğu ana kadar geçen sürede gerekli her türlü hizmeti sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında okulda okulda sunulan öğrenci hizmetleri: Öğrencilerin okula kaydedilmesi, öğrenci devamının izlenmesi, nakil işleri ve kayıt silme, sağlık ve güvenlik önlemleri alınması, kimlik, paso verilmesi, burs sağlanması, mezuniyet ve diploma işlerinin yapılması şeklinde sıralanabilir.

Eğitim-öğretim hizmetleri: Bir okulda eğitim ve öğretim hizmetlerinin düzenli olarak sunulabilmesi için yapılması gereken pek çok etkinlik vardır. Eğitim hizmetleri: Rehberlik hizmetleri, öğrenci disiplin işleri, nöbet işlerinin yürütülmesi, eğitici çalışmalar ve beden eğitimi şeklinde sıralanabilir. Öğretim hizmetleri: Yıllık öğretim planının hazırlanması, öğretmenler kurulu toplantılarının yapılması, ders kitap ve araçlarının sağlanması, kütüphane ile ilgili işlerin yapılması, öğretimin yapılması.

Okul işletmesi: Eğitim için kullanılacak bina, tesis, ve araçların kullanıma hazır bulundurulması, okul bütçesinin yapılması ve maddi gereksinimlerin karşılanmasını kapsar.

Okul-halk ilişkileri: Bir okulun çevresini; okulu etkileyen varlıkların, olay ve olguların, düşüncelerin tümünü oluşturur. Çevresine en yakın olması gereken sistemlerden biri okuldur. Çünkü okul çevresi ve toplum için var olan bir kurumdur. Okulun, çevresini kalkındırmak gibi temel bir işlevi vardır. Bu nedenle okul yöneticileri, çevre ile olan ilişkilere gereken özen ve duyarlılığı göstererek planlı çalışmalar yapmak zorundadırlar (Taymaz, 2000).

Yönetimde karar verme ya da sorun çözme sürecinde bilgi nitelik ve niceliğinin; alınacak kararların verimini, derecesini etkileyeceği ortadadır. Özellikle bilginin yönetsel karar verme sürecinde etkili ve etkin kullanımı önem taşımaktadır.

Tüm bu görevlerin yanında yönetici bilginin uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Yönetimde asıl kaynak bilgidir (Bursalıoğlu, 2000, 88). Okullar da yönetimin varlık nedenlerinin başında karar verme ve sorun çözme gelmektedir. Tüm toplumsal kurumlar gibi okullar da sosyal, ekonomik, kültürel, politik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden olumlu ve olumsuz yönde etkilenirler. Okulları bu değişme ve gelişmelere uyarlamak okul yönetiminin görevleri arasındadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin karar verme ve sorun çözmede gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Çınkır, 2010, 1030). Ayrıca karar verme sürecini etkileyen temel unsurlardan kaynaklı olarak karar verme sürecini sınırlayan birtakım unsurlar da vardır. Karar verme sürecini sınırlayan etkenler bilgi eksikliği, yetki karmaşası, amaçların iyi anlaşılmamış ya da belirsiz olması, değerlendirme ölçütlerinin yanlışlığı, yetersiz zaman, önceden verilen sözler ve taahhütler, bireysel tercihler, daha önceki karar örneklerinin izlenmesi alışkanlığı, karara katılmaktan çekinmek, üst yönetimin çalışanları karara katmak istememesi, karar sürecinde beklenmedik gelişmeler, üst ya da alt basamaklardaki kişilerin eksik bilgilendirme yapması olarak sıralanabilir (Yılmaz, 2016, 138).

Karar verme sürecini sınırlayan en önemli unsur bilgi eksikliğidir. Bilgi eksikliği karar verme sürecinin başından itibaren sürecin yanlış işlemesini sağlar. Doğru kararların verilebilmesi için o konu hakkında yeterli ve doğru bilgilere sahip olmak gerekmektedir (Yılmaz, 2016, 138).

Yukarda sıralanan karar verme sürecini sınırlayan etkenler YZ'da olmayacaktır. Çünkü,

Yapay zeka kalıcıdır: İnsan öğrendiği ve deneyimlediği olay ve konuları, benzerlerini yaşamadığında zaman içinde unutabilir. Ancak yinelenen ve insan için önemli deneyimlere ilişkin bilgiler bellekte sürekli tutulmaktadır. Dolayısıyla bilgisayarın unutma yeteneği yoktur.

Yapay zekâ tutarlıdır: Aynı olay karşısında verilecek tepki insandan insana değişik olacaktır. Hatta benzer iki olayda, aynı insan farklı davranabilmektedir. Bunun nedeni insanların zekâ düzeylerinin farklı olması ve insan olmalarıdır. YZ sistemlerinde aynı ya da benzer olaylarda verilen tepki hep aynı olacaktır. Farklı zekâ düzeyindeki YZ sistemlerinden aynı olay karşısında farklı tepki görülmesi, zekâ düzeyi ile ilgilidir.

Yapay zekâ kayıtlıdır: Bir durum veya olay karşısında YZ tarafından üretilen tepki kaydedilmektedir. Dolayısıyla, benzer bir durumla karşılaşıldığında, eski kararlar gözden geçirilmekte ve en yakın olan tepki verilmektedir. Buna karşın insan, karşılaştığı her olayda, geçmişte yaşadığı benzer olayı aklına getirmekte ya da onu hiç düşünmeden

yeni bir karar oluşturabilmektedir (Adalı, 2017). YZ sahip olduğu özellikler nedeniyle Eğitim yöneticisinin en büyük yardımcısı olacak, onun zamanını en verimli, üretken şekilde geçirmesini sağlayacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Büyük bir değişiminin önünde duruyoruz. Yapay zekâ teknolojileri günlük hayatımızda. tıp, finans, trafik, sigortacılık ve süreç denetimi gibi alanlarda yoğun olarak kullanılmaktadır.

Bu tip uygulamaların büyük bir çoğunluğu ithal teknolojidir. Cep telefonları, bilgisayarlar, dokunmatik ekranlar yaşamımızın bir parçasıdır. "2018 sonbaharından başlayarak, Montour Okul Bölgesi, YZ'da yeni bir program başlatmıştır. Öğrenciler YZ'yı keşfetmek ve deneyimlemek için sayısız fırsat sunmuş, onun kullanımını artırmayı amaçlayan girişimleri geliştirmek, beslemek ve geliştirmek için kullanmıştır. YZ toplanan verilere dayandığı gibi, Montour YZ'nın başarısı da yüksek öğrenim akademisyenleri, topluluk liderleri, şirket yöneticileri, ebeveynler ve öğrenciler dahil olmak üzere ortak paydaşlardan oluşan bir koleksiyona bağlı olarak çalışmaktadır."

Böyle bir çalışma neden bizim Meslek Yüksek okullarımızda olmasın. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığına büyük görevler düşmektedir:

bilgisayar destekli YZ'yı öğretim programlarına yansıtarak, değişimin getirdiği yenilikleri öğrencilere kazandırmalıdır. Meslek yüksek okulu yöneticileri, Meslek yüksek okullarından bazıları seçilerek tamamen bilgisayar, yazılım ve yapay zeka üzerinde çalışacak şekilde geliştirilmesine yardımcı olabilirler.

Eğitim yöneticileri: Öğrencilerin kazandıkları bilgiyi pratiğe aktaracak şekilde yeni bir öğrenim tarzı geliştirilmesine, öğreticinin burada rehber olarak görev yapmasıyla öğrenciye önem verilmesine, geleneksel öğrenim yönteminin bu anlayışa göre yeniden yapılandırılmasına, öğreticinin tecrübelerini aktarmada uygulamalı olarak teknolojik cihazları derslerinde kullanması ve bunu sağlayacak ortamların hazırlanmasına,

proje ve ödevlerle öğrencinin düşünme, araştırma ve uygulama yeteneğinin geliştirilmesi ve aynı zamanda öğrendiklerini pratiğe aktarmasına öncülük edebilir.

Eğitim yöneticisinin görev alanları çoktur. Aşağıda belirteceğimiz alanlarla ilgili yazılımlar hazırlanıp bilgisayar destekli YZ'ya yüklendiğinde iş yükü çok hafifleyecektir. Sonuçları rahatlıkla kontrol edebilecektir:

Okulun ayrıca yönetim hizmetleri alanlar vardır: Personel hizmetleri, öğrenci işleri, eğitim öğretim hizmetleri, okul işletmesi, okul-halk ilişkileri. En önemlisi okul yöneticileri okul yönetecek niteliklere sahip olacak biçimde eğitim almalıdır.

Gelecek on yıl ve sonrası için eğitim yöneticisi, okulunda çağın gerektirdiği teknoloji, bilgisayar teknolojisine dayalı YZ çalışmalarını bir an önce başlatabilir.

Bir çok ülkenin üniversitelerinde YZ konusunda Yüksek Lisans programları vardır. Aynı eğitim, Eğitim yöneticileri için bizim üniversitelerimizde de oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Adalı, E. (2017). Yapay zekâ. *İTÜ Vakfı Dergisi. Ocak/Mart.1*(75).

Aglio, J. (2018) Coming This Fall to Montour School District: America's First Public School AI Program. *gettingsmart.com* adresinden 23.03. 2020 tarihinde alınmıştır.

Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: Sorunlar, çözümler, beklentiler, yansımalar. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 379-399.

Altuntaş, E.ve Çelik, T. (2020). Yapay Zekâ Nedir?, Temel Kavramlar,Uygulamalar. *members.tripod.com/~Bagem/bagem/index.html* adresinden 23.03.2020 tarihinde alınmıştır.

Bakioğlu, Ayşen ve Demiral, Seyhan. (2013). Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama ve Karar Verme Tarzları. *Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Dergis*i, (Cilt, 38, Sayı 6).

Balcı, A. ve Pehlivan, İ. A. (2003). *Eğitim yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Beldağ, A. ve Yaylacı, A. (2015). Karar Verme Sürecinde Okul Yöneticileri ve Değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Cilt 11, Sayı1).

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* 4. Bs. Ankara: Siyasal Kitabevi

Cem, H. (2020). Yapay Zeka ve Makine Öğrenimi. *T24, Bağımsız İnternet Gazetesi*. 20.12.2020 tarininde alınmıştır.

Çelik,V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Eğitim Yönetimi*. Cilt1, Sayı 1.

Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.

Demir, N. K. (2019). Özel Lise Yöneticilerinin Karar Verme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim.* Cilt: 48, Sayı: 223, (267-281).

Faggella, D. (2019). Examples of Artificial Intelligence in Education. *Emerj.com*. adresinden 23.03. 2020 tarihinde alınmıştır.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı) (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.

Johnson. A. (2019) 5 Ways AI Is Changing The Education Industry**.** *elearningindustry.com/* adresinden 23.03. 2020 tarihinde alınmıştır.

Karasar, N. (1991). *Araştırma Eğitimi ve Türk Üniversitelerinde Bir Tarama ve Düşündürdükleri*. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul.

Karakütük ve Özbal. (2019) Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. *Milli Eğitim*. Cilt: 48, Sayı: 223, (33-60)

Kayahan, S. (2018) Eğitim uygulamalarında yapay zeka: Bir derleme. *6. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 199-226.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi: Kavramlar ve uygulamaları* (6. Baskı) (Çev. Ed. Gökhan Arastaman). Nobel: Ankara.

Pirim. H. (2006). Yapay zekâ. *Journal of Yasar University*, 1(1).

Sarıel, S. (2017). Günümüzde yapay zekâ. *İTÜ Vakfı Dergisi.* Ocak/Mart.1(75).

Schmelzer, R. (2019) AI Applications In Education. *Forbes.com.* adresinden 23.03. 2020 tarihinde alınmıştır.

Say, C. (2019). *50 Soruda yapay zekâ* (9. Baskı). İstanbul: 7 Renk Basın Yayın.

Sağır, M. ve Göksoy, S. (2012). Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Karşı Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri. *Turkish Journal of Education*. (Cilt 1, Sayı1).

Şenol, S. (2016). Okul Müdürlerinin Görev Öncelikleri ve Karar Alma Süreçlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Cilt 17, Sayı 3).

Şener, S. M. (2017). İnsanlaşan makinalar ve yapay zekâ. *İTÜ Vakfı Dergisi*. Ocak/Mart.1(75).

Taymaz, A. H. (2000). *Okul yönetimi*. PEGEM yayınevi: Ankara.

Teach Tought Staff. (2018) 10 Roles For Artificial Intelligence In Education. *teachthought.com* adresinden 23.03. 2020 tarihinde alınmıştır.

Tektaş, M. ve diğ. (2010) *Web Tabanlı Yapay Zeka Teknikleri Eğitim Simülatörlerinin Hazırlanması.* Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı Proje Raporu.İstanbul

Tunalı, S. (2018). Eğitimde Yapay Zeka Çalıştayı. Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı Proje Raporu. İstanbul. *tasam.org.* adresinden 23.03. 2020 tarihinde alınmıştır.

Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 11 (1), 13-20.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri .10.bs. Ankara,Seçkin yayıncılık.

Yılmaz. K. (2016). *Yönetim süreçleri: Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Edt. H. B. Memduhoğlu; K, Yılmaz) 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

TRONOH SILIKA KUM TOP FREZELEME SÜRECININ ETKISI ÇALIŞMA

Nazratulhuda Hashim

Polytechnic sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah

nazratulhuda@gmail.com

ABSTRACT

Malezya'da Tronoh silica kumu (TSS) arınması, bu silica kumu technique uygulamalarının genişletilmesinde önemli beer adımdır. Ancak, önceki çalışmalar da tTronoh silica kum arındıcı üzerinde hiçbir araştırma göstermiştir. Kasıtlı olarak, Tronoh silica kum arınma için beer ön top olar technique frezeleme tekniği çalışmanın odak. İlk olarak, amaç üç farklı hız (90, 95 ve 100) silica kum arınma üzerinde çevirme pozisyonları ile top frezeleme etkisini incelemek ve ikinci olarak, top frezeleme işleminden sonra özelliklerin Çalışma, Alan Emisyon Taramalı Elektron Microskobu (FESEM), X-ışını floresans (XRF), ile frezeleme işleminden önceki ve sonraki numunelerin analaiz Top frezeleme tekniği basit beer yöntemdir; ancak frezeleme işleminden sonra TSS'nin özelliklerini etkiler. Sonuç olarak, süreç parçacıkların boyutu ve yüzey alanış bir azalma ile sonuçlandı. Silisin (SiO2) saflığı da frezelemeden sonra artmıştır. 4 seconds click frezelemeden önce ve sonra silikanın crystal evreleri kalmıştır.

Anahtar Kelimeler: top frezeleme, Tronoh silica kum, ultrasonic banyo

STUDY OF THE INFLUENCE OF BALL MILLING PROCESS IN TRONOH SILICA SAND.

Nazratulhuda Hashim

Polytechnic sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah

nazratulhuda@gmail.com

ABSTRACT

In Malaysia, Tronoh silica sand (TSS) purification is an essential step in expanding this silica sand's technical applications. However, previous studies have shown no research on the purifying of Tronoh silica sand. Intentionally, the study's focus on the ball milling technique as a preliminary technique for Tronoh silica sand purification. Firstly, the objectives are to study the influence of ball milling with three different speeds (90, 95, and 100) dial positions on the silica sand purification and, secondly, to analyze its characteristics after the ball milling process. The study focuses on the analysis of samples before and after the milling process by Field Emission Scanning Electron Microscopy (FESEM) and X-ray fluorescence (XRF). The ball milling technique is a simple method; however, it affects the characteristics of the TSS after the milling process. In conclusion, the process resulted in a reduction of the particles' size and surface area increment. The purity of silica (SiO_2) also increased after milling. The crystalline phases for the silica before and after 4 hours of milling remained.

Keywords—ball milling; Tronoh silica sand; ultrasonic bath

Introduction

In Malaysia, usually the Tronoh silica sand is involved in the construction sector. The use of the silica sand becomes very limited due to the existence of objects namely Al_2O_3, Fe_2O_3, TiO_2, Na_2O, K_2O, CaO, MgO, MnO, P_2O_5 and Cr_2O_3. This impurity can influence grading that affects the color and nature of silika [1,2]. In order to achieve a high silica review value, the process of isolation of these elements is very important.

The process of sand purifying is a very significant step in increasing the use of Tronoh silica sand. Most of the previous studies focused on imported sand sources and were mainly focused on the manufacture of optical sand. Meanwhile, a study on Tronoh's silica sand-purifying process was found to have not been available. Despite this, there are studies to purify the silica sand, unfortunately, most studies focus on the removal of iron elements and turn optical glass as the final product. However, in the field of this study, the remaining elements of the leftover are still an obstacle in achieving high-quality silica sand.

Nowadays, ball manufacturing techniques are becoming popular because of its simple design and only in need of low-cost equipment. The principle of ball milling involves a fraction that reduces the size of the particles mainly to the size of the nano to develop in producing new applications and this mechanism is very important in increasing the surface area of the particles [3,4].

Some parameters should be considered during the manufacturing process to get optimal results. Consideration of such parameters is very important to fulfill the study; manufacturing jars, manufacturing speed, powder per

weight ratio (BPR), jar volume and manufacturing media. However, in this study, the optimal parameter adaptation of the US stoneware ball mill was performed by Muhammad and Othman [5,6]. They have found that the use of ball milling is a simple and more economical alternative method to produce a nano-sized silica sand particle. The study focused on ball-manufacturing techniques as an early technique for the cultivating of the Tronoh silica sand. The objective of this study was to examine the effects of ball milling techniques to purify Tronoh silica sand and to analyze the characteristics of Tronoh silica sand after the ball milling process.

Methodology

Natural silica sand is taken from the Tronoh area at the coordinate location of N 04° 23.858', E 100° 58.708'. The first step, the raw sand is washed to eliminate impurities and then dry the right in the oven at 120°C. Next, the sand is filtered using Sieve Shaker to a size of 600 µm produce uniform particle size.

After that, the sieved sand is inserted into the rotation jar along with the zirconia ball and the process continues for 4 hours. The ball factory used in this experiment was a US Stoneware ball factory with a maximum dial position of 100 and for this experiment the selected dial position was 95. The grinding jar used is 1.0 l Roalox Alumina-Fortified Grinding Jars. The grinding balls used are made of zirconia with a diameter of 10 mm. BPR used in this experiment is 20:1. Samples before and after the manufacturing process are analyzed using XRF and SEM.

Result and discussion

Tronoh's silica sands were analyzed by X-ray fluorescence (XRF) for chemical composition before and after the manufacturing process. The result on compounds content for Tronoh silica sand is shown in Table 1. It has shown that there is a difference in the percentage of silica after milling which is found that the percentage of silica has increased from 93.41% to 95.64%. It can be said that, activity of this milling can result in a particle conjugated to being isolated by each other and this process contributes to a cleaner surface. However, it has been reported that manufacturing activities can also cause pollution to silica particulates caused by grinding media as well as the milling jar itself. However, clashes as well as collisions between particulates, jar walls, and even the roaring media actually create the occurrence of particulate fractions and produce clean surfaces.

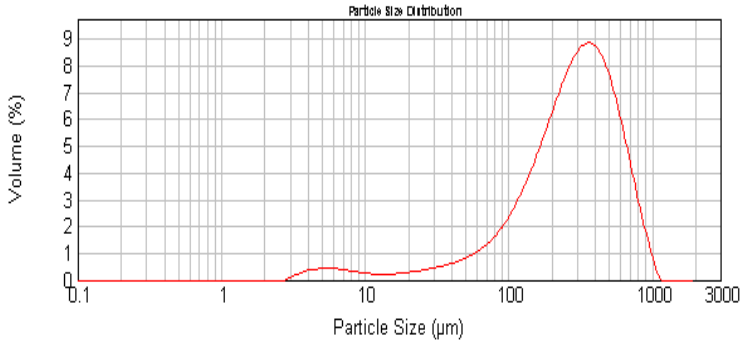
Table 1: The chemical composition of the natural Tronoh silica sand before and after ball milling.

Sio_2	Al_2O_3	Fe_2O_3	TiO_2	Na_2O	K_2O	Cao	MgO	MnO	P_2O_5	Cr_2O_3
93.412	1.919	0.325	0.183	0.067	0.228	0.151	0.13	0.005	0.036	0.0232 PPM
95.640	1.542	0.253	0.178	0.040	0.166	0.116	0.113	0.006	0.020	0.0100 PPM

This mechanism involves breaking and mixing products as well as making changes to particle size. A collision occurred during the manufacture could eventually reduce the size of the particle. Figure 1 shows the results of

analysis of particle size. Value d(0.5) or known as median means that the percentage of distribution of particle size is smaller and the other half is larger. In Figure 1, distribution of size for silica sands before manufacturing d(0.5) = 293.148 µm 9 (fig. 1a) and after the process of manufacturing the volume size ball changes to d(0.5) = 5.020 µm (diagram 1b). Results showed that after 4 hours the process of manufacturing particle size for Tronoh silica sand was reduced to finer particle size.

(a)



(b)

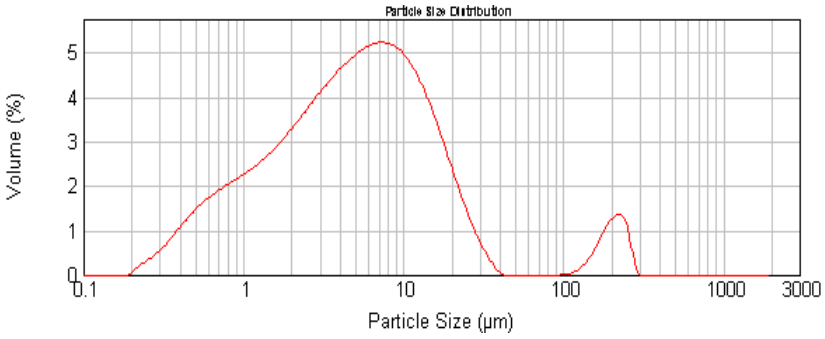


Figure 1: Distribution of particle size (a) before (SM), and (B) after (BM) ball milling

At the same time, the manufacturing process will affect the surface of the particles. The meaning of certain surface areas (SSA) is the number of area particle divided by overall weight. This mechanism resulted in a reduction in the size of particle and the area of the surface could be increased. Therefore, by increasing the size of the partition means increasing the area of the surface for the next reaction activity. Table 2 shows the SSA changes before and after the manufacture. Results showed that the SSA for sand silika after the ball manufacturing process increased from 0.0642 m2/g to 2.75 m2/g.

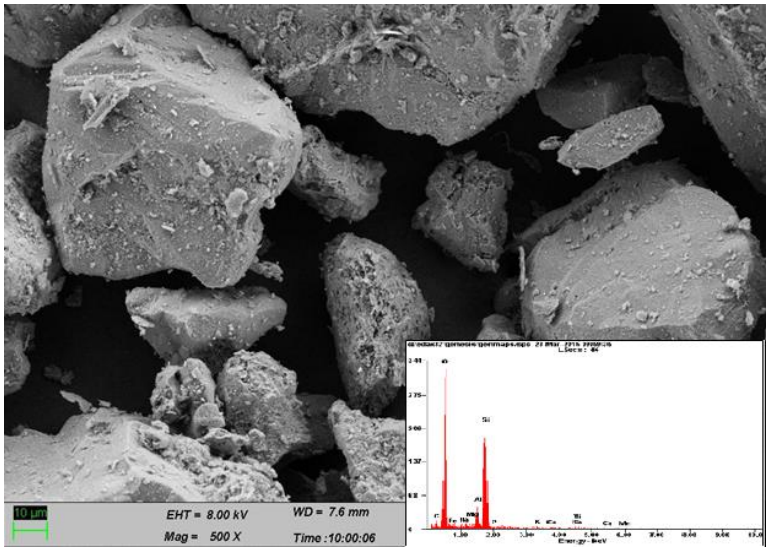
Table 2: Laboratory scale production results

Sample	Particle size analysis

	d(0.5)	SSA (m2/g)
Sm	293.148µm	0.0642
Bm	5.020 µm	2.75

Sample morphology was examined by scanning electron microscopy (SEM) and their results were given in Figure 2. It has been explained that the ball manufacturing process has affected the size of the particle, also brings major changes in morphological characteristics. The average particle size decreased significantly after 4 hours of manufacturing and from EDAX spectra obtained for both samples and showed peaks corresponding to Si and O. Clearly, the peak of the EDAX pattern of Si after milling is higher. This means that no phase change occurs after 4 hours of manufacturing and purity has increased.

(a)



(b)

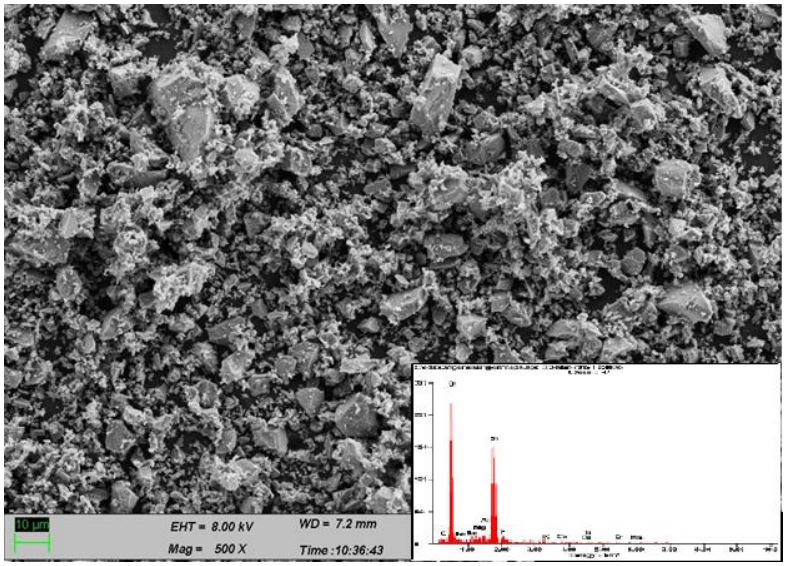


Figure 2: Morphology of particle sand (a) before (SM), and (b) after (BM) ball milling

Conclusion

Although the ball manufacturing technique is a simple method, the effect can be clearly seen on the characteristics of the Tronoh ceiling sand after the manufacturing process. By XRF's decision, the purity of SiO_2 was increased. At the same time, the size of the particles has been reduced and the surface area has increased.

REFERENCE

[1] Kayal N and Singh N 2007 Chemistry Journal Center 1 1-5
[2] Huang H, Li J, Li X, and Zhang Z 2013 Separation and Cleaning Technology 108 45-50
[3] Metzger M J and Glasser B J 2013 Powder Technology 237 286-302
[4] Suryanarayan C 2001 Progress in Material Science 46 1-184
[5] Muhammad R Z and Othman M 2014 Applied mechanics and Materials 465 998-1002
[6] Tahir A and Othman M 2011 World Journal of Nano Science and Engineering 01 7-14

DEVELOPMENT OF ADJUSTABLE MULTIPURPOSE TABLE

Nazratulhuda Hashim[1]

[2] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; nazratulhuda@gmail.com

Suaiza Khairi[2]

[1] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; suaiza@psa.edu.my

Nur Farahaizan Idris[3]

[3] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; nurfarahaizan@psa.edu.my

ABSTRACT

An adjustable multipurpose table is a platform that is at waist level, and it works like a workbench. This table uses when working in metal fabrication with especially in welding. It is handy because it gives the welder a stable place to work and can provide squaring and measuring assistance. A previous study found some problems experienced by the respondents when using the welding table. Among the problems experienced are such as back pain, the table is too heavy, and no safety features. The objective of this study is to design a more efficient and user-friendly welding table. For methodology research, a pneumatic system is applied to adjust the height of the table. Next, we use lighter iron than usual, so it is easier to move. A survey has been done to identify the existing table's problems and things that need to be upgraded. As a result, the design of the adjustable multipurpose table makes worker easier to do the welding task. However, the disadvantage of the product is limited to the size of the table. The results presented here may facilitate improvements in the materials, size, and safety factors.

Keywords: Adjustable multipurpose table, pneumatic, welding

INTRODUCTİON

Ergonomic is the application of scientific information concerning humans' factor to the design of objects, systems and environment for users. Standing needs 80% more energy than sitting to do the same work, if the body is properly supported. Working table is one of the main equipment in workshop. A high-quality working table can improve workplace safety and efficiency. By providing a stable and flat working surface, it will simplify the process. As we know the working table works to facilitate the work of the consumer and is commonly found in workshops. This study focuses on the adjustable multipurpose table in welding use.

By using conventional table, it is difficult to perform task in various position. There are four basic welding position; flat, horizontal, vertical and overhead. From the observation and online survey found that the fixed welding table is popularly deployed (Halim, et.al.(2017). A conventional fixed welding table height burdens the welders in term of work postures. A suitable table height has long been a discussion among global welders who have been using a fixed type welding table. They are struggling to find out what the absolute table height is that can accommodate every welder. When a tall welder works at a low table surface, they have to bend their torso downwards, and a short welder need to raise their shoulder when working at a high table surface.

A bench provides a stable and flat surface at a comfortable height and may even feature things like guide rails, corner clamps, and tool storage holes to enhance job accuracy and save time. The relation between human feelings and emotions has been studied by the researcher in related with the engineering discipline in developing a product in order to satisfaction to users (Soewardi, H.& Dindadhika, K.A., 2018). In this study, a multipurpose table was created to provide comfort while carrying out work on a standing manly without having to bend the body. It is enhanced by adding the pneumatic concept on the platform of the table that aims to move the table top vertically. In addition, ergonomically designed table increase the standing comfortability of the user's position.

Design Principles of pneumatic cylinder.

Pneumatic systems use air as the gas medium because air is sufficient and can be easily exhausted into the atmosphere after completing its assigned task. In addition, the pneumatic system is less costly to build and operate. In the pneumatic system air is used to transmit energy to get its power. When air is compressed it can be used to perform work. Pneumatics is the most widely applied fluid power technology. In the system compressed air acts as both working and control medium.

The mechanism of pneumatic cylinder used a simple theory of stored gas or air, consist of potential energy which gets converted into the kinetic energy under the force of compression. The compressed air tries to expand, thus forcing the piston of the device to shift with a significantly large force. This force derived from pressurized gases forms the ultimate basis of the operation of pneumatic tools. As this happened, the pneumatic arms extend upward. The gravitational weight is not enough to prevent the table top falling to a lower position, since there is no direct force applied.

Methodology

To create a good project design is important in keeping up with current trends and considering marketing costs as well as consumer satisfaction should also be taken into consideration. On the other hand, user safety and comfort factors are the most important elements when implementing this project. This project involved three phases to achieve the objectives which are (i) the design process, (ii) fabrication process and (iii) analysis of adjustable multipurpose table to determine users' satisfactions.

Design Process

The design process consists of several phases as shown in Figure 3. The problem is identified based on the needs and requirements of users. The pneumatic principles, material and equipment were studied to determine the concept design of the adjustable table. The design was drawn using Computer-Aided Design Inventor software version 2019. The design of frame structure was analyzed using Solidworks.

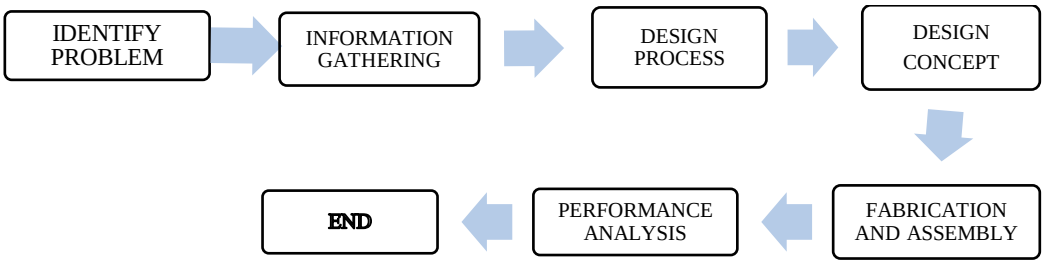


Figure 3: Design Process Flowchart

Design Concept

The purpose of the adjustable multipurpose table design is to reduce the burden of work posture while doing welding. It is important to every welder to get the right bead height and the right position of the work piece or the position of the welded joint on the plates or sections. This is because, they have problem to change the plate position as required instantly. Sometimes they have to use brick stone to get the degree of inclination while doing the welding process. Otherwise, this adjustable multipurpose table can help welders to do so. The detail design was shown in figure 4 below. Mild steel hollow (400 mm x 500 mm x 700 mm) is used as a beam of the structure.

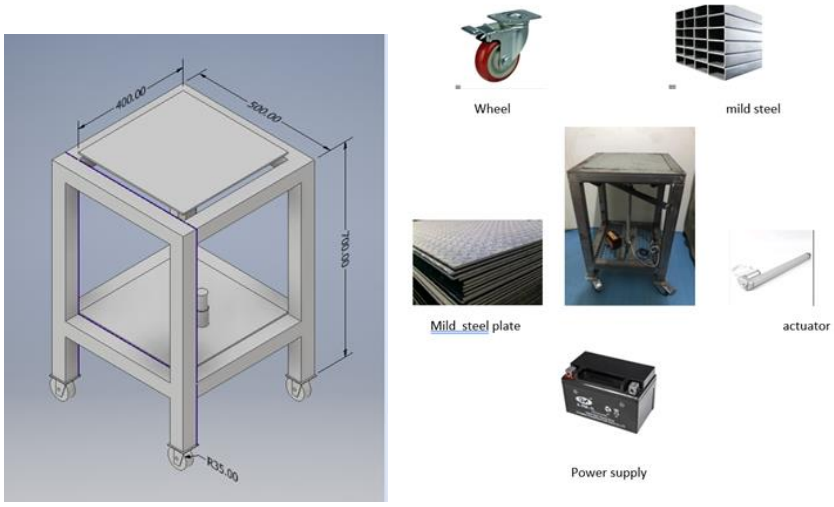


Figure 4: Design of adjustable table

DC Motor Actuator

The main purpose of the actuator used in the adjustable multipurpose table is to make it the main driving force for the table top to move downward as a result of the movement caused by the actuator. This actuator is mounted in the middle of the table and is attached to the bottom surface and below the table top structure so that it can be mounted up and down.

It uses the battery power to move it and connects it using a positive and negative wire attached to the toggle switch and then mounted in the middle of the bottom table so that it can be controlled and adjusted in height according to the comfort of the user at the desired height. The maximum height of this actuator is 30cm.

Control box

A toggle switch that applies in adjustable multipurpose table is used to move up and down the table top. The right switch is used to move up while the left switch is move down. A toggle switch used because it easy for users to use and toggle switch is common switch that always uses in daily. Moreover, a toggle switches also easy to find and buy.

A toggle switch or tumbler switch is a class of electrical switches that are manually actuated by a mechanical lever, handle or rocking mechanism by a moving a lever back and forth to open or close an electrical circuit. Toggle switches are available in many styles and sizes and are used in numerous applications. Many are designed to provide the simultaneous actuation of multiple sets of electrical contacts or the control of large amounts of electric current or main voltages.

A switch where a definitive click is heard, is called a “positive on-off switch”. A very common use of this type of switch is to switch lights or other electrical equipment on or off. 1 ways toggle switch rated 20A@12V with metal plate ON/OFF decal.

Battery

Battery is commonly used to act as a power supply to an electrical component. So, the battery used on this adjustable multipurpose table is intended to provide the actuator with enough power to move it from one level to another. These batteries are located at the bottom of the table and included with safety features such as adding an iron barrier to the battery so that it is not easily picked up and taken by irresponsible people.

The actuator's wire is fitted with new wires designed and mounted once with a toggle switch to allow it to be controlled by the user if the wires are attached to the battery. The battery used on the table switch is a 12 VCD type battery used on motorcycles and is readily available in any shop that sells spare parts in case of battery drain.

Result and Discussion and Conclusion

The main function of the pneumatic cylinder is to be a tool that helps to attach a load on its surface so that it does not move and is stronger to move from one level to another using specific concepts such as pneumatic, actuator and etc. according to product suitability. The table surface can be adjusted up to 30cm height to facilitate the tasks that need to be done tilted. The real product can be seen from Figure 5.



(a) (b)

Figure 5: Design of Adjustable multipurpose table with table top; (a) close, and (b) height adjusted

Indirectly, the Adjustable multipurpose table moves smoothly and is easy to operate as it has a moving tool such as a wheel or bearing placed at the bottom of the structure. Furthermore, the table top of Adjustable multipurpose table must use strong and hard steel to prevent any accident or accident arising from the failure of the steel intended to accommodate the load placed on the surface.

The purpose of pneumatic cylinder applied is to serve as a tool that supports the work load that is on the table top during the up and down process. This table top is made from flat bar due to its thin structure which allows it to save space and hence a strong and hard type of steel which is very suitable as a tool for the actuator. Among other reasons to use pneumatic cylinder as a tool to assist with movement is because they are easy to operate or maintain in the event of any damage or anything that needs to be maintained.

The presence of this pneumatic arm indirectly makes the table top more balanced as it is positioned in the middle of the top. This arm allows this table top to only go to a height of 30cm equal to the maximum actuator height.

Satisfactory user survey

The survey composed of questions based on a thorough review of the literature and was based on three categories; users satisfactory, user friendly and multifunction. The users satisfactory is included these factors;

design finishing, comfortable, maintenance, useful and stability. A summarized version of the questionnaire is provided in Table 1. About 40 respondents were answered this survey.

Table 1 Questionnaire; users satisfactory, user friendly and multifunction

	Questionnaire
Users satisfactory	
1.	The design of this multipurpose table is ergonomic and neat.
2.	The table is comfortable.
3.	The elevator table top is easy to maintain and clean.
4.	This table top facilitates the movement of users who have trouble getting up.
5.	This table top is able to accommodate the load.
6.	Adjustable multipurpose table is suitable to be placed in this area.
7.	Table top height is sufficient and suitable for use by all ages.
8.	Elevator table top has stable and sufficient stability
User friendly and multifunction	
9.	This Adjustable multipurpose table is easy to use and user friendly.
10.	This elevator table top can be used as a multi-purpose desk.

Physical satisfactory, ecofriendly and multifunction.

Beginning with identifying problems and justifying the scope, the project identifies the problem of 'adjustable multipurpose table' until the machining process. Scope of the project is necessary to ensure that the key objectives of the project are met. To begin the process of product development, a model search is performed to find the right method for design, at the same time; customer's needs are identified by conducting in-market research. From this stage, the product targets meet up to provide machines design needs based on customer's needs. In the histogram figure below show that 40 respondents had been answered the questionnaire. Majority respondent strongly agreed that three main factors have been given major impact in the design which is maintenance, useful and stability of the product. Figure 7 show that the comfortable and finishing factor element of the design does not give a big impact to the overall design.

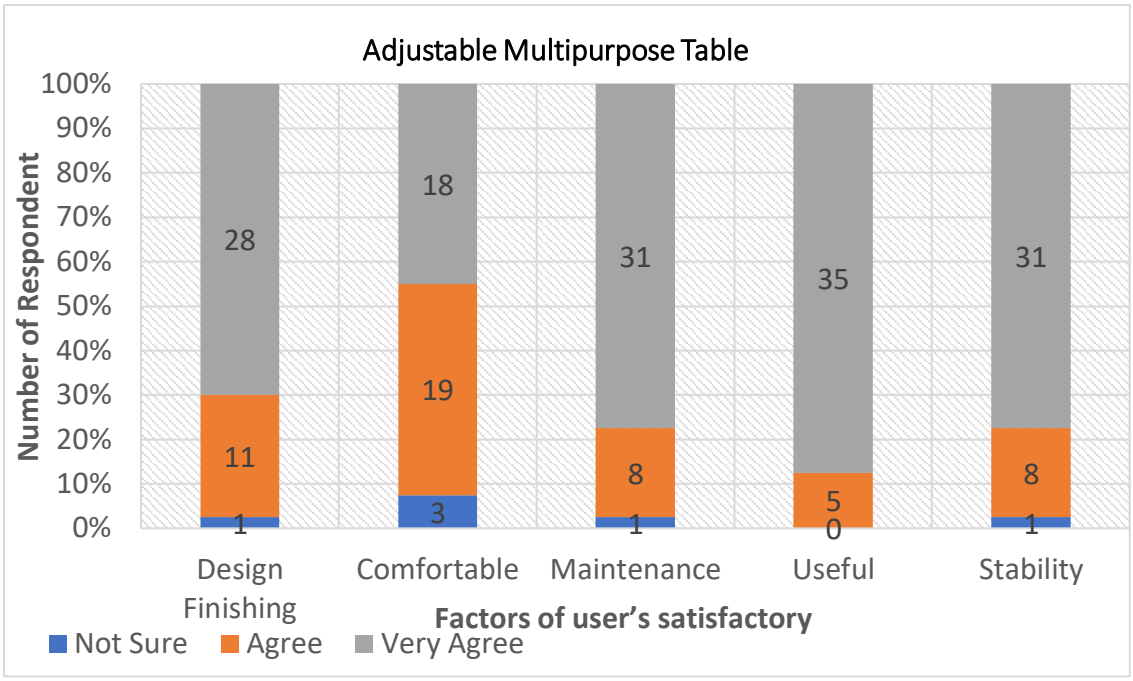


Figure 7: Result on the users satisfactory is included these factors; design finishing, comfortable, maintenance, useful and stability.

Adjustable multipurpose table includes a structure arrangement wherein a lower frame is provided rigid support for the up and down movement. The movement of the table top can be done in two ways which are vertically; up and down. Figure 8 overall shows that the respondent had agreed that user-friendly factor give a value-added to the design. The use of Adjustable multipurpose table can also be considered as a multifunction because of the effectiveness in various situations and condition.

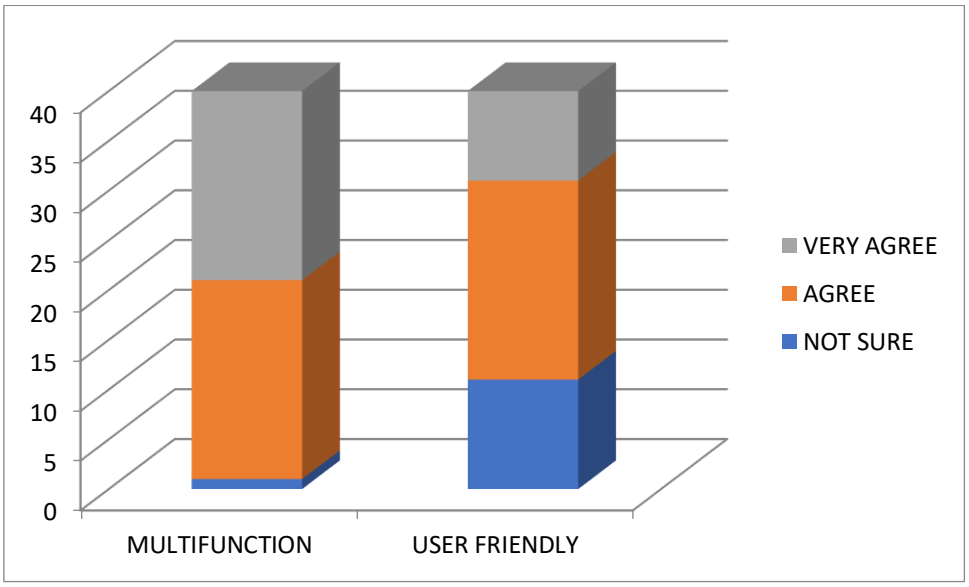


Figure 8: Result on the users' satisfactory factors; user friendly and multifunction

Conclusion

This study is using the pneumatic concept to consider ergonomic demand, and undertake the capital issue in order to establish a design to suit for different body height. The majority of the respondent has agreed that this table is very useful, stable and also low maintenance. As a result, this table makes a welder to do the welding task easier. However, the disadvantage of the product is limited to the size of the table. The results presented here may facilitate improvements in the materials, size, and safety factors in the future.

REFERENCES

Halim, R.Z., Radin, U., N. Ahmad, R. A. Rahim, N.F. Zakaria, (2017), Conceptual Design of Shielded Metal Arc Welding Workstation: Work Posture and Bead Dimension Consideration, Journal of Advanced Manufacturing Technology, ISSN: 1985-3157 Vol. 11 No. 2 July - December 2017

Lai, C.S, Jamaludin H.,(2018) Development of Multiposition Welding Table As Teaching and Learning Tool for The Subject of Welding Technology, Konvensyen Teknologi Pendidikan Ke-18

Niekerk, S.M., Louw, Q.A., & Hillier, S. (2012). The effectiveness of a chair intervention in the workplace to reduce musculoskeletal symptoms. A systematic review. Van Niekerk et al. BMC Musculoskeletal Disorders, 13:145

Rungtai, L. and Yen-Y.K. (2000). Ergonomic design of desk and chair for primary school students in Taiwan. 1-13

Nasr, A., Mahmood, A., & Ahm, S. (2018). An Ergonomic Student Chair Design and Engineering for Classroom Environment. International Journal of Mechanical Engineering and Robotics Research Vol. 7, No. 5.

Virve, P., (2017). Bad Enough Ergonomics: A Case Study of an Office Chair. SAGE Open. 1–11.

Samira, A., Ahmad, N., & Sakineh, V. (2018). Design and Development of an Ergonomic Chair for Students in Educational Settings. Health Scope. In Press(In Press):e60531.

Hoeben, C., & Louw, Q., (2014). Subergonomic chair intervention: effect on chronic upper quadrant dysfunction, disability and productivity in female computer workers. SA Journal of Physiotherapy Vol 70 No 2.

Gopura, R.A.R.C., & Amarasena, K.G.A.H., (2008). Design of an Ergonomically Efficient Chair. 14TH ERU SYMPOSIUM.

Ning, M., Ren, M., Fan, Q., & Zhang, L., (2017). Mechanism design of a robotic chair/bed system for bedridden aged. Advances in Mechanical Engineering Vol. 9(3) 1–8.

Soewardi, H., & Dindadhika, K.A., (2018). Redesign of innovative and ergonomic coolege chair to improve student performance. International Journal of Engineering & Technology 7, 423-431.

DEVELOPMENT OF ASSISTIVE TECHNOLOGY UPRIGHT POSTURAL DEVICE FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Noraini Naseran[1]
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; noraini@psa.edu.my

Mariani Ayu Omar[2]
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; mariani_ayu@psa.edu.my

Nurin Hafilah Hamzah[3]
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; nurin@psa.edu.my

Fatimahwati Hamzah[4]
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; fatimahwati.hamzah@gmail.com

ABSTRACT

Cerebral Palsy (CP) is a term used to describe a movement and posture problems caused certain activities to be hard and difficult. Anyone who has cerebral palsy may have difficulty in moving the muscles because muscle movements associated with brain problems. They need more equipment to support their daily life. It is important to encourage them to become more independent. Children with CP cannot stand up by themselves. They need devise to help them. Parents also face the problem of finding the appropriate equipment for their children. The numbers of equipment's to accommodate the CP Childs also not much. Furthermore, most of all devices to help children CP imported from abroad and is very expensive. In addition, the design of the existing aid in the establishment of the market, need to be improved. Weaknesses of existing device have been identified which the size of the products do not comfort to the patient, and requires more manpower to hold the child. To develop this assistive device, Hani Zahra (8 years) has been selected to obtain the appropriate device size. The upright postural device designed is equipped three functions which it can sitting, standing and lying down. The frame of standing aid will be made from light wood and completed with wheel for easy mobility. The product also completed with hydraulic system and joystick for changes movement controlling system. It have been designed with safety features likes wider straps and seat stopper. Stopper serves as a barrier for child from slipped or fell down. Apart from that, strap will be function as a body supporter. Upright postural device will help the CP child to stand and training to strengthen their leg muscles. Maintaining a patient's posture normally requires nanotechnology, which requires the handling of light materials, can help patients move easily. This allows the patient to find and adjust their proper posture to prevent and relieve muscle stiffness. This is in line with the industry revolution 4.0 (IR 4.0) which requires easy-to-use device.

Keywords: cerebral palsy, upright postural, standing frame

1.0. INTRODUCTION

Cerebral palsy (CP) is a group of disorders that affect a person's ability to move and maintain balance and posture. CP is the most common motor disability in childhood. Cerebral means having to do with the brain. Palsy means weakness or problems with using the muscles. CP is caused by abnormal brain development or damage to the developing brain that affects a person's ability to control his or her muscles. The symptoms of CP vary from person to person.

CP is incurable where the CP treatment is to broaden the scope of muscle movement and prevent any further medical complication. Treatment may include assistive aids, medications, and surgery. But, medication and surgery are the only two ways to treat CP for them more independent to manage their selves. While, the other types of treatment for CP include speech therapy, physical therapy, occupational therapy, recreational therapy counseling or psychotherapy and social services consultations.

A person with severe CP might need to use special equipment to be able to walk, or might not be able to walk at all and might need lifelong care. Physical therapy can reduce the muscle tension and jerky movements associated with spastic cerebral palsy. Exercises such as stretching can even relieve stiffness over time. Assistive Technology product or equipment that is used to increase, maintain, or improve the functional capabilities of individuals with disabilities. Generally, there are several assistive devices on the market available to individual with CP likes wheelchairs, universal corner chair standing equipment, writing tools and soon.

Standing equipment is tools developed for assisting with movement while promoting stability or when difficulty holding themselves in an upright position. The benefit of therapy to the child with Cerebral Palsy is in treatment of problematic conditions when they occur, including muscle atrophy or tightening, loss in joint range of motion, muscle spasticity, pain in muscles and joints, joint inflammation and contractures (muscle rigidity). This physical therapy is the rehabilitation of physical impairments by training and strengthening a patient's large muscles those in the arms, legs, and abdomen. The goal of physical therapy is to maximize functional control of the body, or increase gross motor function.

1.1 Statement of Problem

i. Children with CP need an assistive device to encourage them to be more independent.
ii. The numbers of equipment's to accommodate the Children with CP is not much
iii. Most of all devices to help children imported from abroad and it is very expensive.
iv. The design of the existing aid in the market, just one function
v. The design of the existing aid in the market, just one function
vi. Requires more manpower to hold the child.

1.2 Objectives of Research

i. To develop upright postural assisstive devices for Children with CP

ii. To design upright postural assisstive devices for children Cerebral Palsy children motoring systems.

1.3 Limitation of Research

i. User : Children with Cerebral Palsy

i. Level of Children with CP : GMFCS level 5 (mild)

ii. Type of Assistive Tools : Upright Standing Frame

2.0 LITERATURE RIVIEW

2.1 Cerebral Palsy

Cerebral palsy has affected humans since antiquity. The oldest likely physical evidence of the condition comes from the mummy of Siptah, an Egyptian Pharaoh who ruled from about 1196 to 1190 BCE and died at about 20 years of age. The presence of cerebral palsy has been suspected due to his deformed foot and hands (Panteliadis, 2013). The modern understanding of CP as resulting from problems within the brain began in the early decades of the 1800s with a number of publications on brain abnormalities by Johann Christian Reil, Claude François Lallemand and Philippe Pinel.

Cerebral palsy is classified according to the Gross Motor Function Classification System (GMFCS). The World Health Organization (WHO) and the Surveillance of Cerebral Palsy in Europe developed the GMFCS as a universal standard for determining the physical capabilities of people with CP. The five levels of the GMFCS increase with decreasing mobility (Verneda, 2018): Level 1 - is characterized by being able to walk without limitations.

Level 2 - a person CP can walk long distances without limitations, but they can't run or jump. They may need assistive devices, such as leg and arm braces, when first learning to walk. They also may need to use a wheelchair to get around outside of their home.

Level 3 - A person can sit with little support and stand without any support. They need handheld assistive devices, such as a walker or cane, while walking Indoors. They also need a wheelchair to get around outside of the home.

Level 4 - A person CP can walk with the use of assistive devices. They're able to move independently in a wheelchair, and they need some support when they're sitting.

Level 5 – A person with level 5 CP needs support to maintain their head and neck position. They need support to sit and stand, and they may be able to control a motorized wheelchair.

There's no cure for CP, but the condition can often be treated and managed effectively. The specific type of treatment varies from person to person. Some people with CP may not need very much assistance, and others might need extensive, long-term care for their symptoms.

2.2 Assisstive Aid for Cerebral Palsy

In 1997, Robert Palisano et al. introduced the Gross Motor Function Classification System (GMFCS) as an improvement over the previous rough assessment of limitation as either mild, moderate or severe (Rethlefsen, 2010). The GMFCS grades limitation based on observed proficiency in specific basic mobility skills such as sitting, standing and walking, and takes into account the level of dependency on aids such as wheelchairs or walkers.

According to Goktepe: Tugcu: Yilmaz: Alaca: Gunduz, 2008 a standing frame also known a stand, stander, standing technology, standing device, standing aid, standing box, tilt table is a assistive technology that can be used by a person who relies on a wheelchair for mobility. A standing frame provides alternative positioning to sitting in a wheelchair by supporting the person in the standing position. The child who cannot yet stand alone can be placed in a standing frame for about an hour each day. Even for the child who may never stand alone or walk, standing in a frame helps prevent deformities. It also helps the leg bones grow and stay strong.

2.3 Development of Assistive Technology for Children with Cerebral Palsy

Assistive technology is a broad term that includes any device or piece of equipment that can be used to help a person perform some type of activity or improve their ability to function. An adaptive device is any tool or other device that has been altered in a specific way that makes it easier for a person with a disability to use. For a child with cerebral palsy, there are many different types of devices that can be used to allow for participation in more activities, enhance learning, improve communication, hearing, and mobility, and to make life easier. Assistive technology is crucial in helping a child succeed and transition into independent adulthood.

An exciting technology that holds great promise for helping disabled individuals gain more mobility is called functional electrical stimulation. A small device is used to deliver electrical impulses to stimulate specific muscles. It works by activating the nerves and causing the muscles to move, training the muscles to function better over time. In this study, the combination of motorized use in aids is the main focus of the development of assistive device for cerebral palsy. Standing aid system with customized controllers, suitably integrated can potentially make the operation of upright posture much simpler and make it more accessible to children with CP.

2.4 Standing Frame

A person with cerebral palsy who cannot bear weight on their legs may be able to stay in an upright posture using a standing frame. Standing frames are suitable for people with cerebral palsy who have difficulties standing and walking (GMFCS III, IV, V). Some important health benefits that can only be gained in positions other than sitting. It can even help prevent serious health problems if a person is vulnerable to hip displacement and dislocation. The Standing Frame is designed as assistive device tool that will help with the child's physical growth and social skills.

3.0 METHODOLOGY

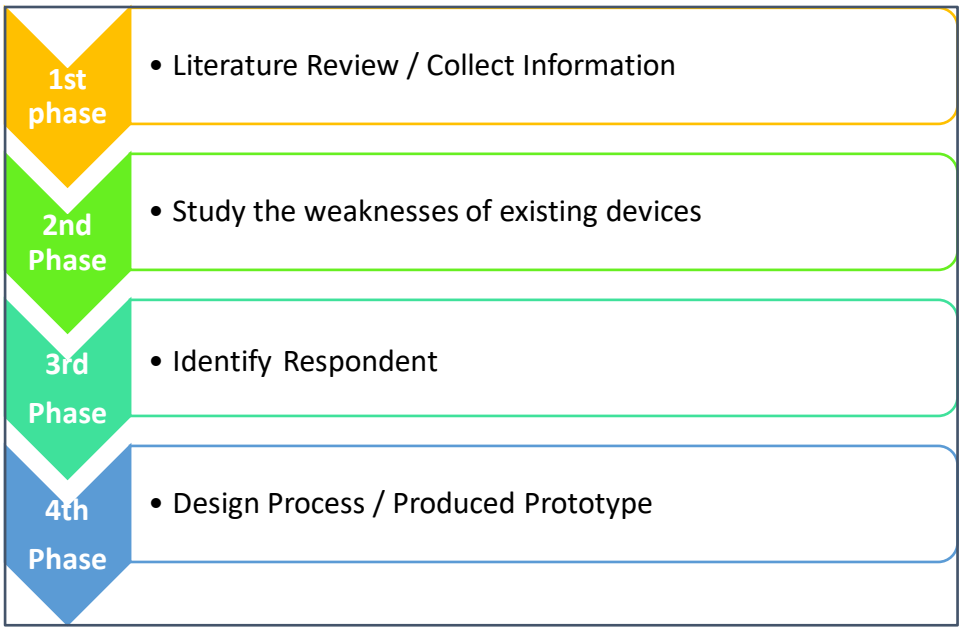


Figure 1: Flow of Methodology

3.1 First Phase: Literature Review / Collect Information

Based on previous information given by doctors and therapist at Occupational Therapy (OT) Clinic, UKM, KL the more equipment to support the child with CP in their daily life is needed. This is important to encourage them to be more independent. Child with CP cannot stand up by themselves. They need an assistive device to help them. Parents also faced a problem to find out a suitable equipment for their child. The number of equipment to accommodate the child with CP also are very limited, mostly all assistive device is imported from abroad and it is very expensive.

3.2 Second Phase: Study the weaknesses of existing devices

The existing standing aid or standing frame need to be improved in the aspect of portable, dismantled, unsuitable product size and manpower required to hold the child in standing position. As state in research problem statement, the weaknesses of the existing product have been identified and need to be improved. To overcome the problems, the assistive technology upright postural device for children with cerebral palsy were developed.

3.3 Third Phase: Identify Respondent

To develop this assistive device, Hani Zahra (8 years) is a child with CP has been selected to obtain the appropriate device size. She get rehabilitation from Genius Worlds Solution in Shah Alam Selangor. His measurement was taken to design this upright assistive devices. The anthropometric data collected were based on MS ISO 7250 (2003) standard (Malaysian Standard, 2003). The standard measurement has taken as below:

Table1: Anthropometric Measurement of Adik Hani

PATH	MEASUREMENT (mm)
1	1220
2	680
3	390
4	370
5	310
6	190
70	320 (right) , 350(left)
8	380 (right), 400 (left)
9	130
10	540
11	310
12	300+/- 320 (right), 330+/- 350 (left)
13	310 (right), 330(left)
	Weight 20.1 kg

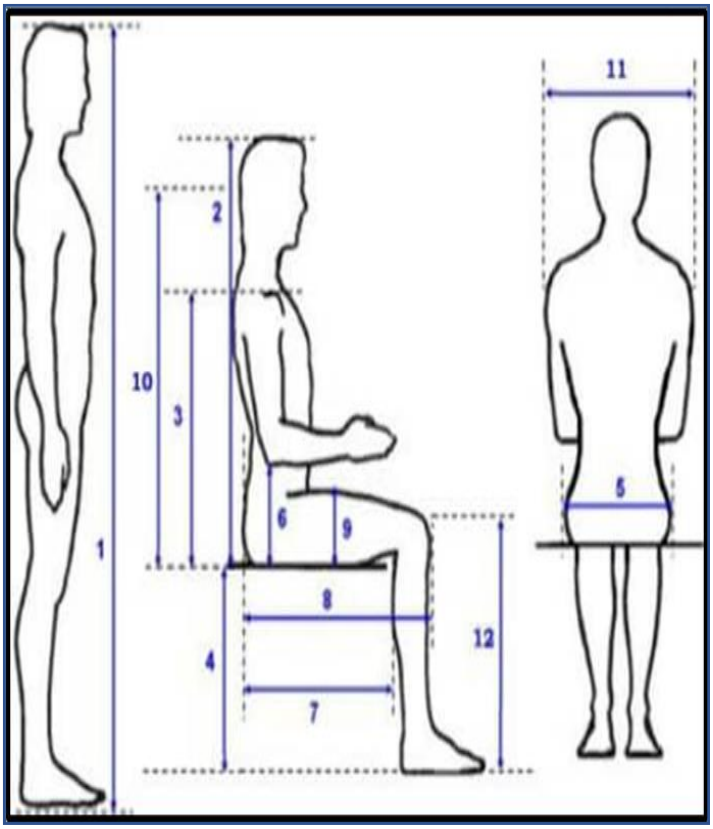


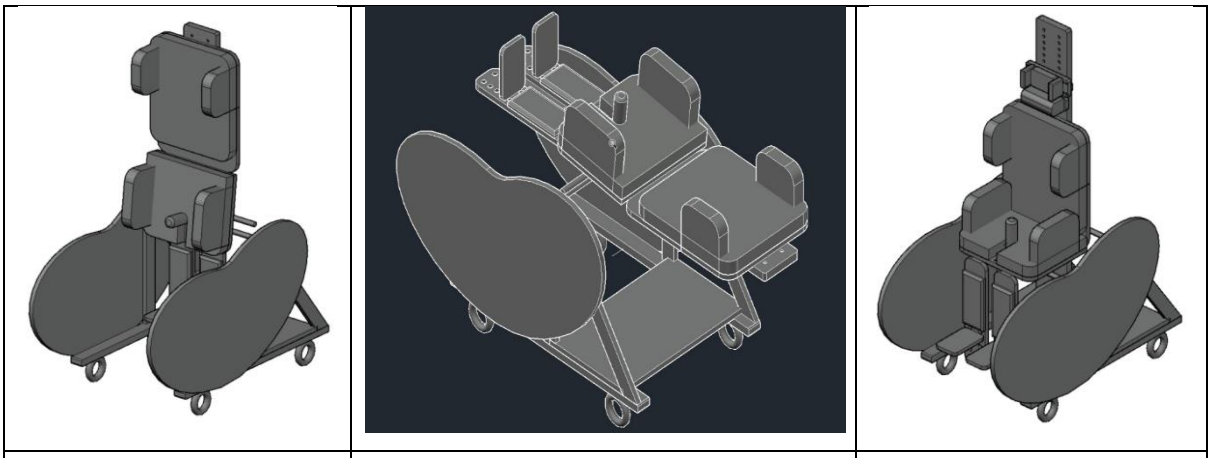
Figure 2: Anthropometric measurement MS ISO 7250

Standard (Malaysian Standard, 2003).

3.4. Fourth Phase: Design Process / Produced Prototype

The upright postural device is designed with three function that can be sitting, standing and lying down. The frame was made from rubber wood, plywood covered with foam and polyurethane (PU) leather, and aluminum and completed with wheel for easy mobility. Px-25 foam is chosen because it is usually use for making sofa so it's stable enough for sit and side support. To cover the foam, high durability polyurethane (PU) leather is used because it is soft and supple for the duration of time it remains on the furniture, less cost, non-toxic and will last for a long time (Jim Blesius, 2014).

This upright postural device also completed with hydraulic system and joystick for changes movement controlling system. It has been designed with safety features likes wider straps and seat stopper. Stopper serves as a barrier for child from slipped or fell down. Apart from that, strap will be function as a body supporter. There are three position of assistive technology upright postural device for children with cerebral palsy which is standing, lying and sitting.



Standing position	Lying Position	Sitting Position

Figure 3: Differential of tree position

Upright postural device will help the CP child to stand and training to strengthen their leg muscles. Maintaining a patient's posture normally requires nanotechnology, which requires the handling of light materials, can help patients move easily. This allows the patient to find and adjust their proper posture to prevent and relieve muscle stiffness. To attract the attention of children using this product, the chosen finish is to use clear spray and patterned stickers suitable for children.

4.0 RESULT AND DISCUSSION

4.1 Result

The upright postural device is an assistive device that can be used by a person who are unable to stand by themselves because it is completed with motorized systems. It helps child with CP to train their leg muscle. The upright postural device can be used in sitting position before fixing up the child with CP to be standing and lying down. Thus the parents can handle their child and the device itself. This upright postural device also will add up a number of assistive devices in local market because there were less manufacturer involved. Lastly, the feedback given by the parents, therapist and doctor stated that the upright postural device is suitable to be use at home and medical center as one of the treatment devices.

The advantages of upright postural device is 3 in 1 concept which is sitting, standing and lying down in one designed, equipped with hydraulic system and joystick for changes movement controlling system, adjustable foot rest, finishing used were non-toxic and odorless type, high quality foam used covered with PU leather for patient

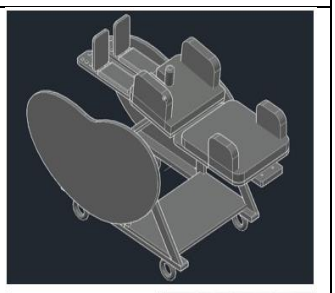
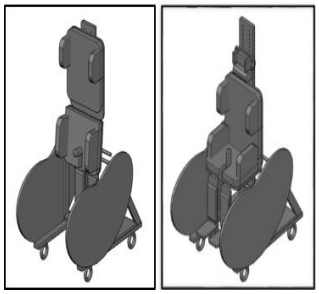
comfortable and easy to clean, wider straps and seat stopper as a barrier child with CP from slipped or fell down and also as s body supporter, easy handled and mobile used.

4.2 Discussion

Previous research on cerebral palsy devices has been conducted by a group of researchers consisting of lecturers and students from Polytechnic Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia in 2015 and 2017 found that, the backrest support is too high and does not match with patient height, the table locks are difficult to be adjust, the curve side or corner of the frame base preventing the wheels from working properly and foam and also PU leather applied are untidy.

The following are the design differences that have been made in 2015, 2017 and the upright postural device in 2020. 2015 and 2017 just have two function which is for sitting and upright stand. 2015 design is made from wooden material, while 2017 design made by hollow steel. For 2020 design many improvement has done where the devices has been equipped with motorized systems to help patient control the devices.

Table 2: Differential of three design since 2015 until 2020 were design

Year Design	Design 2015	Design 2017	Design 2020
Design Criteria	 	 	  Upright Posture Devices (UPD) for children with CP equipped with motorized system.
Material	Wooden	Hollow steel	Wooden + Aluminium
Backrest	90 degree	45 – 90 degree	90 – 180 degree
Backrest inclination	No	Yes	Yes

Footrest	Yes	Yes	Yes
Adjustable footrest	No	No	Yes
Dismantled	Yes	No	Yes
Stopper	No	Yes	Yes
Adjustable stopper	Yes	Yes	Yes
Wheel	Yes	Yes	Yes
Table	No	Yes	Yes
Foam	Yes	Yes	Yes
Leather	Yes	Yes	Yes
Seat Belt	Yes	Yes	Yes

5.0 CONCLUSION

From this study, it can be concluded this UPD for children with cerebral palsy equipped with motorized system were more effective and easy to handle. Exercise rehabilitation for cp patient trough therapeutic, it is generally desirable several assistants. Because of the many challenges nervous system patients face during exercise rehabilitation, intelligent robots are needed. Particularly, maintaining a patient's posture normally requires nanotechnology, which requires the handling of light materials, can help patients move easily. This allows the patient to find and adjust their proper posture to prevent and relieve muscle stiffness. This is in line with the industry revolution 4.0 (IR 4.0) which requires easy-to-use cp tools.

This UPD has a potential to penetrate in local market because it has a demand, affordable by parent to handle their children to sit, stand up and lie down and it will help the children with cerebral palsy to do the standing exercise regularly. Hopefully with this research, the upright postural device can help many children with CP to use it as one of the therapeutic tools. As a concerned citizens, we must show our love and support to children with CP by develop more assistive device for their through innovation.

ACKNOWLEDGMENT

This research was supported by TVET Applied Research Grant Scheme 2020 through Department of Polytechnic Education and Community Colleges (JPPKK), Ministry of Higher Education (KPT). Special thanks to Commercialization, Research & Innovation Unit, Polytechnic Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah and Malaysian

Advocates for Cerebral Palsy (Mycp) for their encouragement and providing valuable information during execution the project. Our deep gratitude also goes to our collaborator which is Jabatan Perkhidmatan Pemulihan Perubatan, Hospital Canselor Tuanku Muhriz UKM and Furniture Industry Technology Center (FITEC).

REFERENCES

Goktepe, A.S.; Tugcu, I.; Yilmaz, B.; Alaca, R.; Gunduz, S. (2008). "Does standing protect bone density in patients with chronic spinal cord injury?". J Spinal Cord Med 31 (2): 197–201.

Panteliadis, C; Panteliadis, P; Vassilyadi, F (April 2013). "Hallmarks in the history of cerebral palsy: from antiquity to mid-20th century". Brain & Development. 35 (4): 285–92. doi:10.1016/j.braindev.2012.05.003. PMID 22658818. S2CID 11851579.

.Vermeda Lights and Jennifer Nelson. (2012) retrieved from Healthline.com.

Cogher L, Savage E, Smith MF (1992). Seating In Management of Disability Series. Cerebral Palsy. The Child and Young Person. London: Chapman & Hall Medical.

Cook AM, Hussey SM (2002). Seating systems as extrinsic enablers for assistive technologies. In Assistive Technologies Principles and Practice. St Louis: Mosby.

Engström B (2002). Ergonomic Seating A True Challenge Wheelchair Seating and Mobility Principles. Sweden: Posturalis Books.

Ham R, Aldersea P & Porter D (1998) Wheelchair Us-ers and Postural Seating A Clinical Approach. London: Churchill Livingstone

Healy A, Ramsey C, Sexsmith E (1997). Postural support systems: their fabrication and functional use. Developmental Medicine and Children Neurology, 39, 706-710.

Kangas KM (2002). Seating for task performance; creating seating systems that allow weight-bearing, pelvic stability and mobility. Rehab Management: The Interdisciplinary Journal of Rehabilitation, (15), 54-56, 74.

Rethlefsen, SA.; Ryan, DD.; Kay, RM. (October 2010). "Classification systems in cerebral palsy". Orthop Clin North Am. 41 (4): 457–67. doi:10.1016/j.ocl.2010.06.005

UYGULAMASI İLE İNME HASTALARI İÇİN YENİ TASARIM TEKERLEKLI SANDALYE GELİŞTİRİLMESİ

1Nur Farahaizan IDRIS
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, farahaizan00@gmail.com

2Nazratulhuda AWANG@HASHIM
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nazratulhuda@gmail.com

3Nurus Sadiqin ABDUL RAZAK KHAN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nurussadiqin@gmail.com

İnme tıkanıklık ve insan beynine kan dolaşımını etkileyen kan damarlarının incelmesi oluşumu ile kalıcı sakatlığa yol açabilir bir hastalıktır. Malezya Ulusal İnme Derneği (NASAM) her yıl 40.000 Malezyalılar inme muzdarip ve çoğu hasta evde ya da hastanelerde yoğun bakım gerektirir tahmin ediyor. Bu nedenle tekerlekli sandalye kullanımı sağlık sırasında hastalara yardım çok önemlidir. Ancak, piyasada mevcut mevcut tekerlekli sandalyeler ergonomik stand noktasından inme hastaları için pratik değildir ve daha az uygundur, bakıcılar için zorluklara yol açan, özellikle tekerlekli sandalye yatakta hasta hareket ederken. Bu nedenle, özellikle inme hastalarına yönelik yeni bir tekerlekli sandalye tasarımı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma Shingley's Model kullanılarak yapılmıştır. Konvansiyonel tekerlekli sandalyeleri kullanırken inme hastaları ve bakıcılarının karşılaştığı sorunların büyüklüğünü anlamak amacıyla Tüketici İhtiyaç Analizi (PNA) yapılmıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların çoğunluğunun inme hastalarını taşımak için bir inovasyon ürününe ihtiyaç duyduğunu ve ortalama 4,38 puanla yüksek olduğunu gösterdi. Ürün üretim sürecinde kullanılan malzemelerin özelliklerini belirlemek için malzeme analizi (Gerinim Testi) yapılmıştır. Ürün yük limitini artırmak için tekerlekli sandalyeye iki demir çubuk daha entegre edildi. Ayrıca, Malezya antropometrik bilgi ürünün boyutları uygun ve hastalar için uygun olduğundan emin olmak için sevk edildi. Son modifikasyon daha sonra girişe dayalı tasarım ince ayar için yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tekerlekli Sandalye1, Mobilite2, Tasarım ve Geliştirme3, Antropometrik Data4, İnme hasta5

DEVELOPMENT OF NEW DESIGN WHEELCHAIR FOR STROKE PATIENTS VIA SHINGLEY'S MODEL APPLICATION

ABSTRACT

Stroke is an illness which can lead to permanent disability through occurrence of blockage and thinning of blood vessels which affects blood circulation to the human brain. The National Stroke Association of Malaysia (NASAM) estimates every year 40,000 Malaysians suffer from stroke and most patients require intensive care either at home or in hospitals. Thus the use of wheelchairs is very important in aiding the patients during healthcare. However, existing wheelchairs available on the market are impractical and less suitable for stroke patients from the ergonomic stand point, leading to difficulties for the caretakers while moving the patients, particularly from wheelchairs to bed. Hence, a study on design and development of a new wheelchair specifically addressing stroke patients were conducted using Shingley's Model. Consumer Needs Analysis (PNA) was conducted in order to understand the magnitude of issues faced by stroke patients and their caretakers while using the conventional wheelchairs. Analysis results showed that majority of the respondents required an innovation product to move stroke patients was high with 4.38 mean score. Analysis of material (Strain Testing) was carried out to determine the properties of the materials used in the product fabrication process. To improve product load limit, two additional iron rods were integrated in the wheelchair. Further to that, Malaysian anthropometric information was referred to ensure the dimensions of the product were appropriate and suitable for the patients. Final modification was then conducted to fine tune the design based on input provided by the patients and caretakers. Based on the results, the product was found effective in addressing stroke patient mobility issues.

Keywords: Wheelchair1, Mobility2, Design and Development3, Anthropometric Data4, Stroke patient5.

Introduction

In tandem with various technology advancement that Malaysia is progressing in the current decade, hospital facilities also evolve to provide better comfort and quality patients' care. With regards to the medical sector point of view, an efficient and reliable product with optimum level of functionalities using appropriate material should be built through Engineering Design Process Analysis and Product Needs Study Analysis.

The National Stroke Association of Malaysia (NASAM) estimates every year 40,000 Malaysians suffer from stroke and most patients require intensive care either at home or in hospitals. The main issue in health care of stroke patients arises through difficulties for caretakers to move the patients, particularly from wheelchairs to bed. According to Hayes and Carroll (Hayes, S.H. and Carroll, S.R., 1986), stroke patients cannot move due to the issues on nerve resting due to clogged blood vessels interrupted blood supply to the brain (Berg, K., Hines, M. & Allen, S. ,1995). Due to inadequate oxygen level in the brain, stroke patients will experience muscle weakness that results in incapacity to move, thus requiring healthcare and helpers. Thus the use of wheelchairs is very important in aiding the patients during healthcare. However, existing wheelchairs available on the market are impractical and less suitable for stroke patients from the ergonomic stand point, leading to difficulties for the caretakers while moving the patients, particularly from wheelchairs to bed.

Thus, to cater for the care of stroke patients, the development of a new design wheelchair is an innovation work that will be discussed in this paper. The design of the wheelchair was inspired from the original wheelchair function application used by hospital staff in helping patients move the patient to a wider function which can be adjustable from wheelchair into a bed. Hence, a study on design and development of a new wheelchair specifically addressing stroke patients were conducted using Shingley's Model. Consumer Needs Analysis (PNA) was conducted to understand the magnitude of issues faced by stroke patients and their caretakers while using the conventional wheelchairs.

Methodology

The methodology consists of 3 major activities which are Product Needs Analysis (PNA), Product Development based on Shingley's Model and Material Test (Strain Test). Product Needs Analysis (PNA) was conducted to identify problem statements. 50 respondents from six medical clinics and hospitals around Sabak Bernam area were interviewed to obtain relevant input on the needs of the product. The respondents in the PNA survey consists of nurses and healthcare personnel. The data was analyzed using descriptive statistical methods by observing the mean scores of relevant fields in the questionnaires. The mean score classification is shown in Table 1.

Table 1. Satisfaction Level Classification
Source: Adapted from Mohd Najib,2003

MIN SCORE	***Level***
High	3.68-5.0
Moderate	2.34-3.67
Low	1-2.33

Prior to conducting the study, an engineering design framework was planned based on Shingley's Model that covers the process of creativity development, problem statement, specifications, development process, barriers, safety and ethics as well as impact on society .

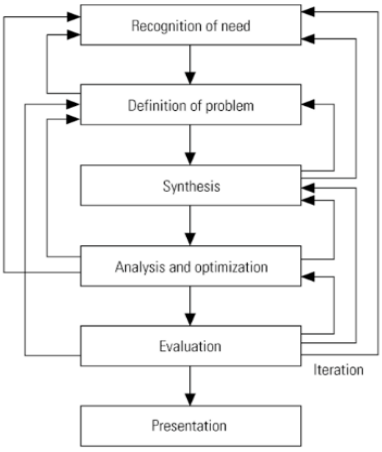


Figure 1. Shingley's Model
Source: Shingley, J. E and Mischke, C. R. Mechanical engineering Design, Fifth edition (New York: McGrowHill, 1989)

Before starting the fabrication process, an ergonomic analysis was carried out by using the anthropometric data to gain the comfort of the product users. The product has been designed based on 5th percent anthropometric data.

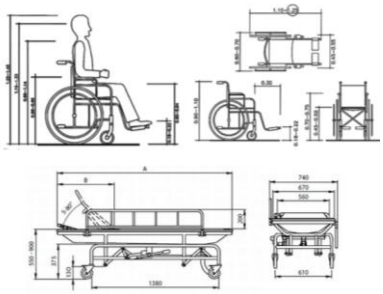


Figure 2. Antropometrical Data 95th Percentile
Source: Accessibility for the disable: Design Manual for a Barier free enviroment,2004

To ensure that product functions properly strain testing was carried out *using* Instron Universal Testing Machine. This test was conducted to measure the tense-strain of the materials used to obtain the maximum threshold load

limit on the wheelchair. An average of four readings were taken using the same iron type as specimens. The material that was tested was ASTM 36 Plat Steel bar.

The chronology of wheelchair development shows in Figure 3, start with designing the product through sketching and brainstorming ideas. Then it goes with drawing in 2d sketch using Autocad software. The 3rd stage will be designing in 3d using inventor software. The first prototype have been done but with some issue and problems the development continue with the second prototype. The second prototype have been improved in terms of design, frame, wheel, sitting and resting position.

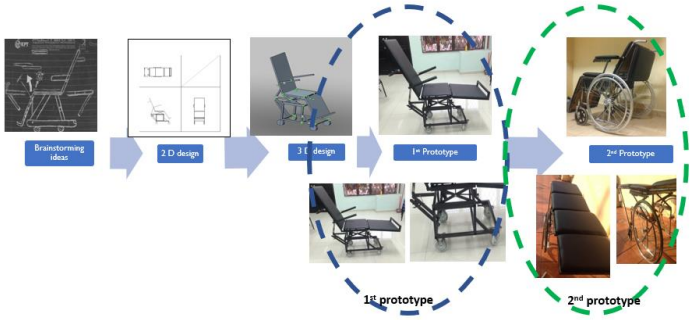


Figure 3. Chronology of wheelchair development

The initial sketch of the product was completed using Autodesk software. The product is designed to fit the height of common house beds to ensure no compatibility issues occur when in use. On the other hand, hospital beds can be adjusted to the wheelchair height thus not exposed to height mismatch issue with the new designed wheelchair (Figure 4).

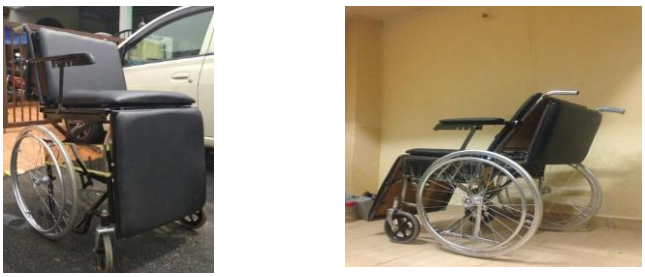


Figure 4. The new design wheelchair

In this new design wheelchair, lifting patient become more easier by using a lifter Scissor Mechanism or scissor lifting mechanism concept shows in Figure 5. This wheelchair able to be heightened or deployed in accordance with the height of the hospital beds or beds available at home.

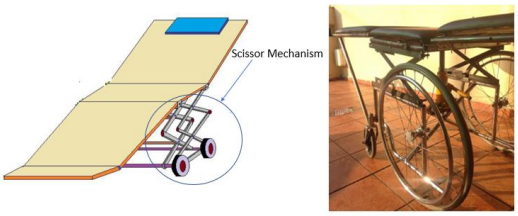


Figure 5. The new design wheelchair (Lifting Mechanism)

The improved function of this new design of wheelchair shows in Figure 6, can be converted into a bed for stroke patient. This basic function of a wheelchair has also been diversified by adding function as a bed for the purpose of stroke patient relaxation. The seat has been innovated by helping the process of moving stroke patients without involving a great workforce.



Figure 6. The new design wheelchair (Functionality)

The new design of wheelchair has been innovated by helping the process of moving stroke patients without involving a great workforce by implementing based on the sliding mechanism concept. Patient can be transfer to the bed by sitting or lying position. The cushion sit can be slide to move the patient (Figure 7)



Figure 7. The new design wheelchair (Sliding Mechanism)

Result and Analysis

In total, the Product Needs Analysis (PNA) survey was conducted on 50 respondents consist of health workers who perform their duties as stroke patient car takers. The respondent comprised of 62% females and 38% male health workers, as shown in Figure 8. With regards to their age, majority (42%) of the respondents were aged between 20-30 years old (Figure 8)

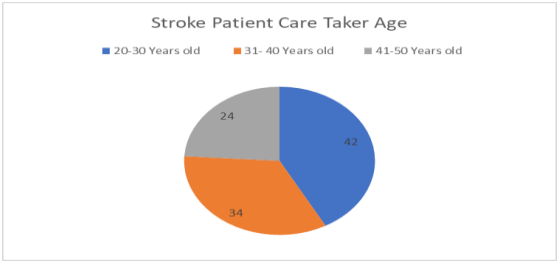


Figure 8. The new design wheelchair

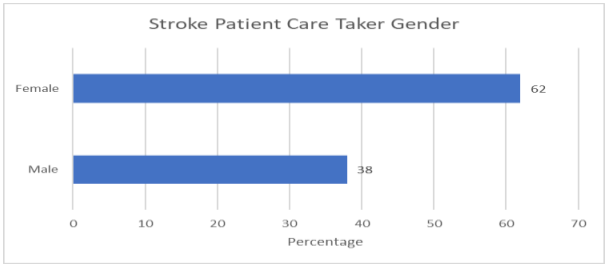


Figure 9. The new design wheelchair

The PNA was aimed to understand three critical elements that will be used as the fundamental to gauge the needs of a newly designed wheelchair suitable for stroke patients' health care from the care takers point of view. The three critical elements are as follows:

- Level of understanding of the illness and patients
- Experience in stroke patients' care
- Needs of improved product

For the purpose of measuring the level understanding, a total of 10 questions on related field were probed to the respondents. This was followed with 4 questions on experience and 4 questions on their opinion on the needs of a new improved wheelchair. The sub elements of the survey questions are listed in Table 2 to 5 as follows:

Table 2. Respondent's Experience on Stroke Related Matters

Study Issues	Min score
Experience of managing stroke patients	3.52
Difficult process when managing stroke patients:	
a) Feeding/Medicines	1.76
b) Transfering Patient	4.62
c) Changing Cloth of strokepatient	2.62
Body pain when managing stroke patient	
a) Back body	4.56
b) Hands	4.26
c) Leg	2.92
d) The whole Body	4.24
The frequency of respondents in need of an assistant when moving a stroke patient	4.44
Frequency of respondents moving patients	3.5

Table 3. Understanding of Respondents Against Stroke Patients

Study Issues	Min score
Stroke	4.34
Disabilities of stroke patients	4.46
Training/ Courses related to the handling of stroke patients	1.92
Knowledge of wheelchair usage against stroke patients	2.76

Table 4. Requirements of Respondents Innovating Existing Wheelchairs Against Stroke Patients

Study Issues	Min score
Existing wheelchair requirements in transferring stroke patients.	4.14
Modification requirements for wheelchairs in the process of moving	4.72
The existing wheelchair switching functions as a temporary bed	4.34
Stroke patients need to feel comfortable while using a wheelchair.	4.32

The mean values for each element were calculated from the min score obtained for each of the sub elements. Going through the results of Product Needs Analysis (PNA), the score value for the respondents' understanding of stroke patients was 2.68 which is moderate as shown in Table x. The experience score was also at a high of 3.69. This shows that respondents possessed experience in looking after stroke patients but with lack of understanding the issues arises such as the disabilities of stroke patients, training or courses and skills of diverting stroke patients. Moderate levels of understanding have led to a high level of need in the need to innovate products that help healthcare personnel in moving stroke patients.

Table 5. Product Needs Analysis Survey Result

Min Score	Mean value of the score	Level
	2.68	Moderate

Understanding of Respondents Against Stroke Patients		
Respondent's Experience on Stroke Related Matters	3.69	High
Requirements of Respondents Innovating Existing Wheelchairs Against Stroke Patients	4.38	High

Meanwhile, Table 6 shows the analysis of material test carried out on the material used in the wheelchair. The Strain Test was conducted using the Instron Universal Testing Machine. Based on the test result, the general structure of the wheelchair can sustain up to 1.15 kN load that equivalent to 8.5 J energy. In structural point of view, the wheel chair will be able to sustain a maximum 114.46 kg weight patient (standard deviation 0.13513).

Table 6. Material Properties Testing

	Load at Break (Standard) (kN)	Maximum Load (kN)	Load at Yield (Offset 0.02 %) (kN)	Energy at Maximum Load (J)
1	0.00137	1.18512	1.13736	11.87317
2	0.62094	1.22321	0.90125	5.86578
3	0.58883	0.92545	0.85266	7.73323
4	0.57876	1.16618	1.16086	8.52797
Mean	0.44748	1.12499	1.01303	8.50004
Standard Deviation	0.29795	0.13513	0.15866	2.51039

Moreover, to further increase the load limit of the wheelchair, two iron rods were used as the seat foundation. This can cater additional load generated through torque when the height of the wheelchair is adjusted according to bed height.

Conclusions

The new design wheelchair is a simple yet effective tool to ease the burden faced by health care personnel specifically in terms of stroke patient (wheelchair – bed) mobility. The product is beneficial for both experienced and less experienced health care personnel as it is easy to use and require minimum level of effort, as compared to the convenient wheelchair. For future direction of the study, the scope of use for the wheelchair will be further extended to higher level, covering outdoor element for stroke patients. Focus will be given on wheelchair – vehicle aspect, in order to cater for stroke patient outdoor mobility issue.

References

[1] Accessibility for the disable: Design Manual for a Barier free enviroment, (2004), Kuala Lumpur

[2] Annual Report, Ministry of Health Malaysia (MOH), (2005), Kuala Lumpur

[3] Angin Ahmar / Strok, Kementerian Kesihatan Malaysia, http://myhealth.gov.my/, Accessed on 20 November 2018.

[4] Berg, K., Hines, M., & Allen, S., Wheelchair Users at Home : Few Home Modifications and Many Injurious Falls , pp.6–8, (1995)

[5] Chang, W. and Taylor, S. A., The Effectiveness of Customer Participation in New Product Development: A Meta-Analysis. Journal of Marketing: January 2016, Vol. 80, No. 1, pp. 47-64. (*2016*)

[6] Guo, J., Tan, R. H, Sun, J., Wu, J. R. S., Qiu, J. R., A Needs Analysis Approach to Product Innovation Driven by Design " Volume 39 elvesier, Procedia CIRP 39 pp.39 – 44. (2016)

[7] Hector, M. G., Yentzer, D. R., Structure, Components And Method For Constructing And Operating An Automatically SelfLocking Manually Propelled Vehicle Such As A wheelChair. (2014)

[8] Hsu, P. E., Hsu, Y. L., Lul, J. M., and Chang, C. H., Seat Adjustment Design Of An Intelligent Robotic Wheelchair Based On The Stewart Platform, Regular Paper, Gerontechnology Research Center, Yuan Ze University, Taoyuan, Taiwan. (2013)

[9] Humrickhouse, R., and HannekeKnibbe "The Importance of Safe Patient Handling to Create a Culture of Safety: An Evidential Review" The Ergonomics Open Journal, Crossmark, 9, pp.1-16 (2016)

[10] Krishnamoorthy M., Killer Stroke : Six Malaysians Hit Every Hour, in The Star, ed (2007)

[11] Nasam Know Your Stroke Facts, National Stroke Assosiation of Malaysia, http://www.nasam.org/ accessed on 2018.

[12] Nipanikar, R. S., Gaikwad,V., Choudhari, C., Gosavi, R., Harne, V., "AutomaticWheelchair For Physically Disabled Persons", (Ijarece) (2013)

[13] Ogundare, O. D., Momoh, I. M., Akinribide, O. J., Daniyan, A. A., Adetunji, A. R., Olusunle, S. O. O., Effect of Strain Rates on Mild Steel under Tensile Loading International Journal of Science and Technology Volume 2 – IJST Publications UK. All rights reserved. 588 (2013)

[14] Paik, J. K., Kim, K. J., Lee, J. H., Jung B. G., & Kim, S. J., Test Database Of The Mechanical Properties Of Mild, High-Tensile And Stainless Steel And Aluminium Alloy Associated With Cold Temperatures And Strain Rates, pp. S230-S256, Taylor & Francis Online Journal (2018).

[15] Richard G. B., Nisbett, J. K., Shigley's Mechanical Engineering Design, McGraw-Hill Education, ISBN 978-0-07-339820-4. (2015)

[16] Sh, H., Early intervention care in the acute stroke patient." , 67(5), p.3707317. (1986)

[17] Suryawansh, S. J., Reddy, K. J., Product Development Of Wheelchair For People Disabled In Legs. (2013)

[18] Shigley, J., E., Mischke C., R.,Standard Handbook of Machine Design. 2nd edition Mc Graw Hill Companies, Inc. ISBN 0-07-056958-4. (1995)

[19] Tzotzou M. D., (2014) Designing And Administering A Needs Analysis Survey To Primary School Learners About EFL Learning: A Case Study, Volume 2, Issue 1, pp. 59-82 Laboratory of Pedagogical Research & Applications, ISSN: 2241-7206

KÜÇÜK VE ORTA ÖLÇEKLI SANAYI IÇIN PROTOTIP TARTLET MAKINESI NIN GELIŞTIRILMESI

Nur Farahaizan IDRIS

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, farahaizan00@gmail.com

Nazratulhuda HASHIM

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nazratulhuda@gmail.com

Nurus Sadiqin ABDUL RAZAK KHAN

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nurussadiqin@gmail.com

Bir tart ünlü tatlı seçenekleri biridir ve Malezya nüfusu arasında sık sık yüksek talep olduğunu. Ancak, tart kabukları üreten geleneksel yöntem verimli ve etkili değildir. Bu durum Malezya'daki Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler (Kobİ'ler) tarafından yüksek günlük talebi karşılayamamaktadır. Mevcut makineler geleneksel tart cilt üretmek, tart hamuru kolayca kalıp eklemek ve üretmek için uzun bir zaman almak neden. Elleri kullanarak tart kabukları oluşturma temizlik garanti değildir ve eller kabarcık haline neden olarak ergonomik değil. Ayrıca üretilecek tart kabuğunun büyüklüğü ve kalınlığı da düzensizdir. Bu makinenin tasarımı süreci kolaylaştırır ve herhangi bir zamanda maksimum tart kabukları bir kabuk oluşturma hızını artırır. Tasarım büyük miktarlarda kabukları üretebilir ve kalıp sopa değil bir makine üzerinde duruluyor. Tasarımın amacı tart kanca yapımında zamanı azaltmak için, hatta bu süreçten çok hareket kullanarak. Araştırmanın amacı aşağıdaki gibidir: Birincisi, aynı boyut, şekil ve kalınlıkta bir tart kabuk üretebilir bir tart makinesi tasarlamak. İkincisi, hamur kalıp unstick sağlayan bir tart makinesi geliştirmek için. Motor DC basınç kullanarak, tart kabuk makinesi aynı şekil, aynı boyutta ve aynı ürün olarak kalınlıkta tart kabukları üretebilir. Kablosuz röle cep telefonu kontrolü ile otomatik makine kontrol sürecini kolaylaştırmak mümkün. Sonuca göre, hamur kalıp yapışmaz, tart kabuk üretim oranı arttı. Bu makine aynı ölçülere, şekillere ve kalınlıkta ürünler de üretebilir. Dolaylı olarak insan kaynakları, kolaylık ve zaman tasarrufu açısından maliyetleri düşürecektir

Anahtar Kelimeler: hamur, makine, yapışmaz, tartlet.

DEVELOPMENT OF PROTOTYPING TARTLET MACHINE FOR SMALL & MEDIUM SCALE INDUSTRY

A tart is one of the famous dessert choices and is often in high demand among the Malaysian population. However, the conventional method of producing tart shells is not productive and effective. This situation cannot meet the high daily demand by the Small and Medium Enterprises (SMEs) in Malaysia. Available machines produce tart skin conventionally, causing the tart dough to easily attach to the mold and take a long time to produce. Creating tart shells using hands is not guaranteed cleanliness and not ergonomic as causing hands to become blistering. Besides, the size and thickness of the tart shell to be produced is also uneven. This machine's design facilitates the process and increases the speed of forming a shell of tart shells maximally at any one time. The design focuses on a machine that can produce shells in large quantities and not stick to the mold. The purpose of the design to reduce time in making tart hooks, even using much movement from this process. The research's objective is as follows: Firstly, to design a tart machine that can produce a tart shell with the same size, shape, and thickness. Secondly, to develop a tart machine that ensures the dough unstick to the mold. Using motor DC pressure, the tart shell machine can produce tart shells in the same shape, same size, and thickness as the same product. The wireless relay able to facilitate the automatic machine control process with mobile phone control. Based on the result, the dough nonstick to the mold, the production rate of tart shell manufacturing increased. This machine can also produce products with the same measurements, shapes, and thicknesses. It will indirectly lower costs in terms of human resources, convenience, and timesaving.

Keywords: Dough, Machine, Nonstick, Tartlet.

1.0 INTRODUCTION

Tart is one of the popular choice of dessert and it is often in high demand among the Malaysian population. However, conventional method of producing tart shells is not productive and effective. This situation cant meet the daily high demand by the Small and Medium Enterprises (SMEs) in Malaysia. Machine manufacturers produce tart skin convectionally causing the tart dough to easily attach to the mold and take a long time to produce. The method of creating tart shells using hands is not guaranteed cleanliness as well as not ergonomic as causing hands to become blistering. In addition, the size and thickness of the tart shell to be produced is also uneven.

The rationale for the production of tart shell manufacturing machines comprising IR 4.0 could increase the productivity of SME in Malaysia and spearhead a more progressive SME development and be able to move in tandem with major industries to boost the country's economy. The tart shell manufacturing has been developed overtime but there is also weakness available on existing machine. Based on the study, this tannery manufacturing machine changes according to age distribution. The first method is manually or by hand. In other words, the dough is connected kneaded and flattened and then placed in a tart container [1]. Then the dough itself is format by hand in the container. However, the method cannot be rely on because the thickness for the tart shell is not the same and depend on the individuals. This method also takes quite a while and requires a lot of workforces if it receive high demand from customers. The other method is by using a human machine, and machine that is specialist designed to make tart shell more than once at a time [2-4]. Indirectly, this machine can save time and the number of employees required to complete a daily order. However, the existing machine only produces a limited tart shell in a time. So, it requires a lot of machine and required cost is also quite high.

Among the problems faced by tart makers are the dough produced sticking in hand and this causes the production work of tart skin to be slow and wasting time. This will result in overhead costs going up. The hygiene aspect of the tart skin is also doubtful because the skin of the tart should hold the skin of the tart over a long period of time and a lot [5-6]. The size of the mold used is not in line with the mold size of the tart combat mould. This will result in the size of the resulting tart is unequal and reduce the quality of the resulting tart skin. Conventional tart combat manufacturing machines, generally incapable of producing tart fighting in large numbers at a time. This indirectly cannot meet customers' needs. The objective of the research is as follows, firstly, to design a tart machine that can produce tart shell with same size, shape and thickness and secondly, to develop a tart machine that ensure the dough will not stick to the mould.

2.0 Methodology

2.1 Design concept

The Press Tart Shell Maker is developed with improvement of more affective and safer tack manufacturing machine. The project is plan to produce a tart shell making machine that only use 30% manpower and the rest using it electric power source and also increased the production of tart shell at a time. By using pneumatic pressure, our designed can produce the tart shell in the same shape, same size and same thickness of the product.

12 tart shells will be able to be produced simultaneously with the size of the tart shell diameter is 40mm. Wireless Relay usage has been applied for the purpose of automatically facilitating the machine control process with mobile phone control. The project was designed by using Autodesk Inventor Professional 2017. Figure 2 shows the drawing of Press Tart Shell Maker.



Figure 1. The prototype of Press Tart Shell Maker

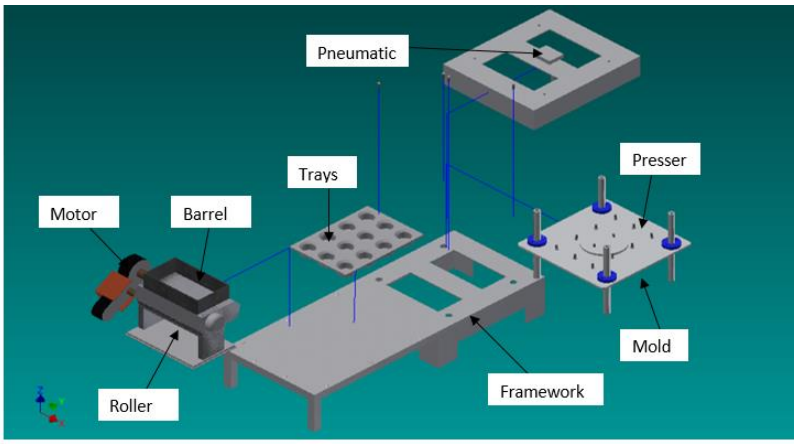


Figure 2. Design of Press Tart Shell Maker

2.1.1 Framework

This tartlet machine is designed to improve the efficiency and to give a comfortable in the working environment to the user in process of produce the tart shell. Material for the framework is from stainless steel it can prevent from rusty and highly corrosion resistant.

2.1.2 Roller

An automatic mixer roller is designed to facilitate the solvency of the flour to be pulverized into tart shell. The modifier is the roller part has been added the motor for the roller to run automatically so that it will not use much energy to roll the dough compared with manual process. the power-type motor window is been used to make sure the roller can run smoothly and the roller are able to pull the flour properly. This roller machine also provides a various size of thickness that can be change based on the thickness that the user wants.

2.1.3 Mold

Tart molds are made of aluminum-shaped iron. Which is it will not easily get rusty. This mold made in the form of a small tart shell. This mold is 4.5cm in diameter.

2.1.4 Tray

The tray mold designed to facilitate the current non-moving tart mold to suppress the dough. The tart mold will, be attached to the mold tart. This tray mold has 12 holes and it is the same number with tart press and tart mold. The size of the tray mold is 226mm for length and 160mm for width.

2.1.5 Presser

By using pneumatic pressure, this machine can produce the tart shell in the same shape, same size and same thickness of the product. 12 no's of tart shells will be able to be produced simultaneously with the size of the tart shell diameter is 40mm.

2.1.6 Wireless Relay

Wireless relay is an affordable Wi-Fi smart switch that provides users with smart home control. It is a remote-control power switch that can connect to a wide range of appliances.

3.0 Result and Analysis

This Press Tart Shell Maker is designed to improve the efficiency and to give a comfortable in the working environment to the user in process of produce the tart shell. Material for the framework is from stainless steel it can prevent from rusty and highly corrosion resistant. Stainless steel is a green product. It is 100% recyclable, as it is not coated with any toxic material it does not produce toxic run-off. A huge difference can be made by companies and individuals by simply choosing stainless steel over non-recyclable materials. Its impact on the environmental is minimal when compared to other materials and its life impact reduces significantly as it used and recycled.

Tartlet maker machine is designed to produce the tart shell in shorter time. This machine can produce 12 of tart shell once a time in a tray. It used an automatic movement to press the tart shell. The controller button allows upward and downward movement. Before the consumer want to use this machine, the mold has to be wrapped

with plastic first to avoid the dough stick to the mold and the plastic need to be changed frequently. Dough need to be put manually in the tray.

From the Figure 3, the graph has shown the time taken using press tartlet machine are more effective and it reduce 60% than using a conventional method. The quantity of tart shell also increased 50% by sing the tartlet machine. This can reduce time and human energy and indirectly will increase the profit and reduce cost and bigger the margin.

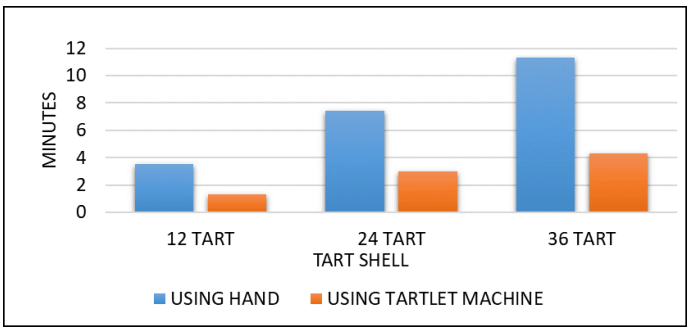


Figure 3. Comparison between using tartlet machine and conventional method

The design of this machine is one of the important factors to consider because we know that at the moment users want something that can solve problems, easily and quickly as well as be able to perform multiple tasks at one time. Figure 4 shows the comparison of quantity of tart shell produced between proposed machine and conventional method. It was shown that, the quantity of the tart shell production increased significantly.

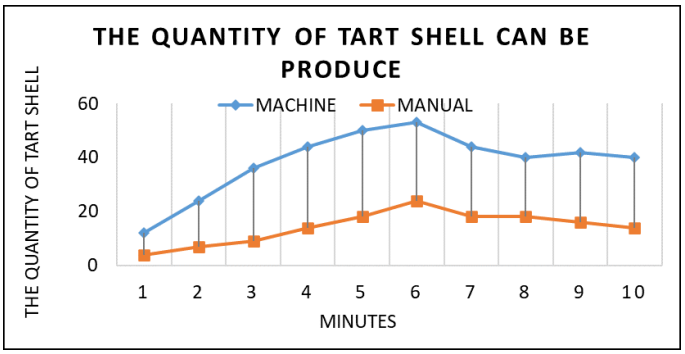


Figure 4. Differences quantities of tart by sing tartlet machine and conventional method

The main purpose of producing this product is, to help produce tarts with cost savings, manpower, time, production of more profitable products. For small and medium-sized industries they care for products that have low cost but can produce high-quality tart skin. Product development is for commercialization purposes. Machine's tartlet target market consists of a small industrial population (SM), a merchant and a housewife running a small business of tart cookies.

The project needs to be touched up by installing a conveyor along the roller until the pressure part. The installation of this conveyor is intended to connect the movement of the dough from the roller part to the pressing part. The main purpose of this improvement is to facilitate the process of flattening and forming dough. Besides that, with the addition of this conveyor, the maker of tart skin no longer needs to hold this dough. This will further enhance the level of hygiene of the tart skin. The original designed form of pressing is round and does not follow the shape of the mold. This form of pressing needs to be modified because the original form of pressing is round. Pressing should be designed based on the shape of the tart skin mold so that the shape of the tart skin produced is more uniform.

4.0 Conclusions

As a conclusion, proposed machine is able to have a positive impact on which it can produce a faster and cleaner number of tart skin because it does not require direct skin contact. This machine is able to save on tart production time and can directly reduce employees. Overall, these machines are able to overcome the problem of sticky dough where can slow down the production process. With this project on the market, we believe that demand for tarts in the market can be fulfilled and can be produced easily and quickly. Therefore, we believe and hope this project will be further expanded. Although this project looks easy but it has a high impact on housewives and SMI entrepreneurs in producing tarts.

References

[20] Afam I. O. Jideani, Awelani P. Mutshinyani, Ntsako P. Maluleke, Zwivhuya P. mafukata, Mkateko V. Sithole, Mashudu U. Lidovho, Edwin K. Ramatsetse and Monica M. Matshisevhe. 2020. Impact of Industial Revolutions on Food Machinery. Journal of Food Research 9(5):42

[21] C. C. Eze. 2016. Design and Fabrication of a House-Hold instant Noodles Making Machine using Cassava Dough. American Journal of Engineering Research (AJER) e-ISSN: 2320-0847 p-ISSN : 2320-0936 Volume-5, Issue-10, pp-137-146

[22] David M. Lichtenstein. 2009. Making Pastry Shell. Patent No.: US 7.628,603 B2

[23] Nguyen V. T. T, Tran T. B, Nguyen T.G, Huynh H.H, To V. H, Doan D. M, Nguyen T. Q, Dang V. T. 2019. An Investigation Of Designing And Manufacturing The Hard-Shell Peanut Peeling Machine With A Small Scale-Size. International Journal of Scientific & technology Research Volume 8, Issu 12. ISSN 2277-8616

[24] Yee, P. M, Shamsudin, R., Hamzah, A. and Endan, J. 2011. Development and Fabrication of Pineapple Rolled Tart Machine. American Journal of Food Technology 6. ISSN 1557-4571.

[25] Yesulis.W.1976. Tartlet Press. Patent No: 4,078,876

EMNIYET ALETİ OLARAK EMNIYET KEMERİ KULLANARAK ARAÇ HIZ SINIRI SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Nurus Sadiqin ABDUL RAZAK KHAN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şhah, nurussadiqin@gmail.com

Nur Farahaizan IDRIS
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şhah, farahaizan00@gmail.com

Zulkhairi KHAIRUDIN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şhah, zulkhairi6649@gmail.com

ÖZ

Hız limitsistemi, sürücü emniyet kemeri takmadığında aracın hızını sınırlamak için çalışan bir sistemdir. Bu çalışma, sürücüler arasında emniyet kemeri kullanımı konusunda farkındalık sağlamayı amaçlamaktadır. Buna ek olarak, aynı zamanda ciddi yaralanmaları önleyebilir. Sürücülerin emniyet kemeri takmama nedenleri arasında genellikle giymek tedirgin lik ve sadece kısa bir mesafe seyahat gibi nedenler vermektir. Ayrıca, bir hava yastığı olan kazalardan onları kaydedebilirsiniz ve önemsiz bir konu olarak bir emniyet kemeri kullanımı hissediyorum düşünün. Bu çalışmanın temel amacı sürücüye koruma ana sistemi eklemektir aracın hızını kontrol etmek için bir güvenlik cihazı tasarlamaktır. Buna ek olarak, sürücü bip sesi dışında bir emniyet kemeri takmadığını tespit edebilirsiniz. Bu çalışmanın metodolojisi sistemdeki hız limiti denetleyicisi üzerine kuruludur. Koltuk tokasındaki bir sazlık anahtarı sinyali kumandaya gönderir ve sürücü emniyet kemeri takmıyorsa kumanda aktüatöre bir çıkış sinyali gönderir ve hız pedalına tam olarak basılmasını önler. Bu da otomobilin sadece 20 km/s adede hareket edebiliyor. Ayrıca, pedal ve dedektör arasındaki mesafeyi ölçmek için bir ultrasonik dedektör vardır. Pedal ve dedektör arasındaki mesafe artarsa, aracın hızı artar. Bu, aktüatörün hız pedalında 20 km/s hız sınırına ulaşmak için ne kadar basılmış olduğunu bilmesine yardımcı olabilir. Çalışmanın bulguları sayesinde, sürücü emniyet kemeri takmazsa bu cihazın araç hızını 20 km/s'ye kadar başarıyla kontrol ettiği tespit edilebildi. Ayrıca, pazar incelemesi üzerinde yapılan bir araştırma, katılımcıların çoğunun emniyet kemeri takmanın önemi, bu araçların araca monte edilebilebilirliği ve yaralanma riskini azaltmak için bu aracın uygunluğu konusunda yüksek bir yoruma sahip olduğunu ortaya koydu. Yani, emniyet kemeri aracın hız limitini kontrol etmek için bir güvenlik cihazı olarak kullanılabilir. Yapılabilecek bir iyileştirme, otomobil kullanıcılarının sahte bir emniyet kemeri yerine gerçek bir emniyet kemeri takacağından emin olmak için klipte bir sensör ekleyerek emniyet kemeri klipsini değiştirmektir.

Anahtar Kelimeler: Emniyet Kemeri1, Reed Switch2, Aktüatör3, Hız Pedalı4, Tasarım ve Geliştirme5.

DEVELOPMENT OF VEHICLE SPEED LIMIT SYSTEM BY USING A SEAT BELT AS A SAFETY DEVICE

Nurus Sadiqin ABDUL RAZAK KHAN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, nurussadiqin@gmail.com

Nurfarahaizan IDRIS
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, farahaizan00@gmail.com

Zulkhairi KHAIRUDIN
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, zulkhairi6649@gmail.com

ABSTRACT

Speed limit system is a system that works to limit the speed of the car when the driver is not wearing a seat belt. This study aims to provide awareness in the use of seat belts among drivers. In addition, it can also prevent serious injuries. Among the reasons why drivers do not wear a seat belt is often giving reasons such as feeling uneasy to wear it and travel only a short distance. Also, consider that having an airbag can save them from accidents and feel the use of a seat belt as a trivial matter. The main objective of this study is to design a safety device to control the speed of the car that is to add the main system of protection to the driver. In addition, it can detect if the driver is not wearing a seat belt other than the beep sound. The methodology of this study is based on speed limit controller on the system. A reed switch at the seat buckle will send the signal to controller and the controller will send an output signal to the actuator if the driver is not wearing a seat belt, and it will prevent the speed pedal from being fully pressed. This causes the car can only move at a speed of 20 km/h only. Furthermore, there is an ultrasonic detector to measure the distance between the pedal and the detector. If the distance between the pedal and the detector increase, the speed of the car will increase. This can help the actuator to know how much in the speed pedal is stepped to reach the speed limit of 20 km/h. Through the findings of the study, it was found that this device successfully controls the car speed to 20km/h if the driver does not wear a seat belt. Besides, a research on consumer review found that most of the respondent have a high interpretation on importance of wearing seat belt, suitability of this tools to be installed on the vehicle and suitability of this tool to reduce the risk of injury. So, the seat belt can be used as a safety device to controls the speed limit of the car. An improvement that can be made is to modify the seat belt clip by adding a sensor on the clip to ensure that car users will wear a genuine seat belt instead of a fake one.

Keywords: Seat Belt1, Reed Switch2, Actuator3, Speed Pedal4, Design and Development5.

Introduction

Malaysia is a rapidly developing country. With population density along with the increase in vehicles, it has indirectly affected the increase in road accidents. According to statistics issued by the PDRM (2019), there is an increase in road accidents annually. There are three factors identified as the cause of the accident are drivers, vehicle conditions and road environments. Accidents stemming from drivers can occur due to various factors such as negligence, unscrupulous driving, speed and failure to wear seat belts as contributors to fatal accidents (Bhardwaj S.D.R. & Joddhankar S.R., 2014).

Seat belts are vehicle safety devices designed to protect passengers and drivers from the occurrence of any movements that could endanger the lives of passengers and drivers while in unexpected conditions such as sudden stopping (Ariffin, A. H., Hamzah, A., et.al (2016). The use of seat belts can reduce the risk of death or injury quite seriously during the collision by reducing the impact on the interior and also retaining passengers and drivers at the correct position (Mohamad Zamri, 2014). Not only that, with the availability of a seat belt it can also prevent passengers from getting out of the car when an accident occurs or when the car reverses when experiencing a collision. Seat belts also impose opposite force on drivers and passengers to prevent them from contact with the interior of the car.

As described, seat belts are a barrier tool for safety for drivers while oil pedals are used to control speeds. The speed of the vehicle should be taken into account as it involves the safety, time and efficiency of the driver to reach the destination. In the event of a breach, the impact of the crash is proportionate to the speed of the car. The faster the car is getting higher the impact of the shooting and this can be the cause of the fatal accident (Jiménez, 2018). Nevertheless, the driver's awareness of using seat belts is still low. This is because the attitude of the driver who considers the wearing of the seat belt as a trivial matter and various reasons given includes feeling uneasy or a short-distance journey does not require the application of seat belts (Mohamed N., Yusoff M. F. et. al, 2010). The existence of an existing belt-usage alert system only shows a signal on the meter display and the sound of beep. However, after a while the signal will disappear even if the belt has not been worn. This condition will be prone to the lack of safety belt awareness among drivers.

Thus, to cater this problem, the development of a vehicle speed limit system is an innovation that will be discussed in this paper. The design system includes a combination of Arduino microcontroller, ultrasonic sensor, belt buckle sensor and actuator. Actuator is a locking mechanism that will control the speed pedal and the parametric study will focus on seat belt detection and speed limit.

Methodology

This device is created as a tool to control the speed of the car if the seat belt is not worn by the driver. The system development is suitable for use by Malaysian-made vehicles such as Perodua. The concept that wants to be highlighted is that as long as the driver does not wear a seat belt, the speed of the vehicle will be limited and is at a constant value at a certain time through mechanical controls placed on the speed pedal.

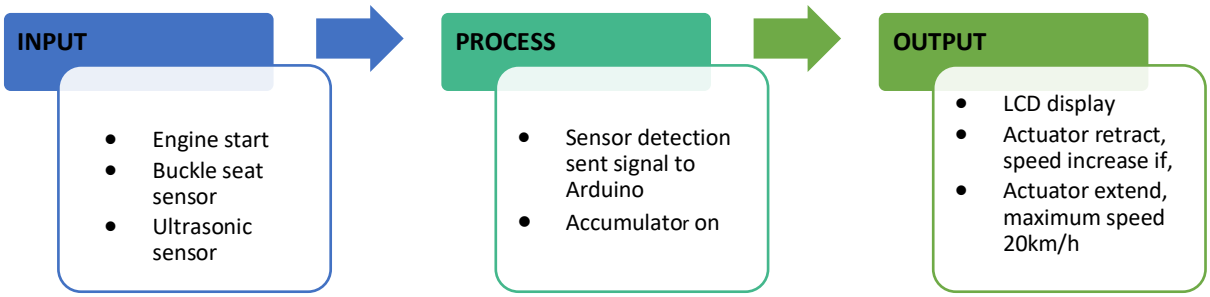


Figure 1: System Process

The input of the system comes from the seat belt buckle sensor. The limit switch exists inside a seat belt buckle will determines whether or not the passenger is wearing their seat belt. It has been known by seat belt designers as being the most reliable way to detect if the seat belt has been engaged. The sensor inside the seat belt buckle also can light up the symbol resembling a person belted into their seat. This occurs when the passenger is not buckled in their seat. Here the sensor will connect to the controller. The system uses arduino devices as a process controller. Arduino is an open-source electronics platform based on easy to use hardware and software. Arduino boards are able to read input from a seat belt buckle sensor and ultrasonic sensor and turn it into an output. Here the output will send a signal to the LCD display and it will show the speed value meanwhile the output signal will activate the actuator which is placed at the speed pedal.

Rough sketch of the shape of the project is required to be carried out to demonstrate the appearance of the project. Selection of an appropriate design is made to ensure and to provide materials according to component design. The selection of materials should be made according to the selected design. The material selection should be appropriate and reasonable that match with the characteristics of durability and safety design. Then the purchase of raw materials, electrical parts and installation of actuators. Finally comes the product as shown in Figure 2 below:

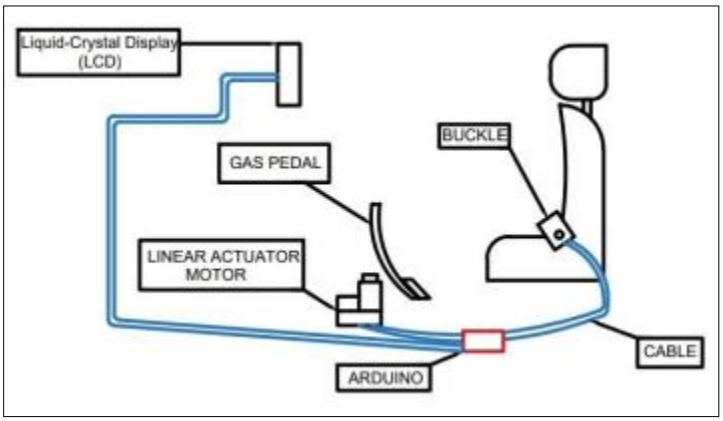


Figure 2: System Design

Figure 3 shows the system flowchart implementation. The system starts when the driver turned on the engine. The driver seat belt buckle sensor will detect the buckle engagement. The controller will process and send an output to the actuator. Here there are two conditions of process. If the buckle is not engaged the sensor will not send any signal to the controller. Which means that nothing will happen and the actuator will remain in extended mode and the speed pedal will limit to 20km/h. If the buckle is engaged, the actuator is released and retracted, so the speed pedal can be pressed to the desired speed.

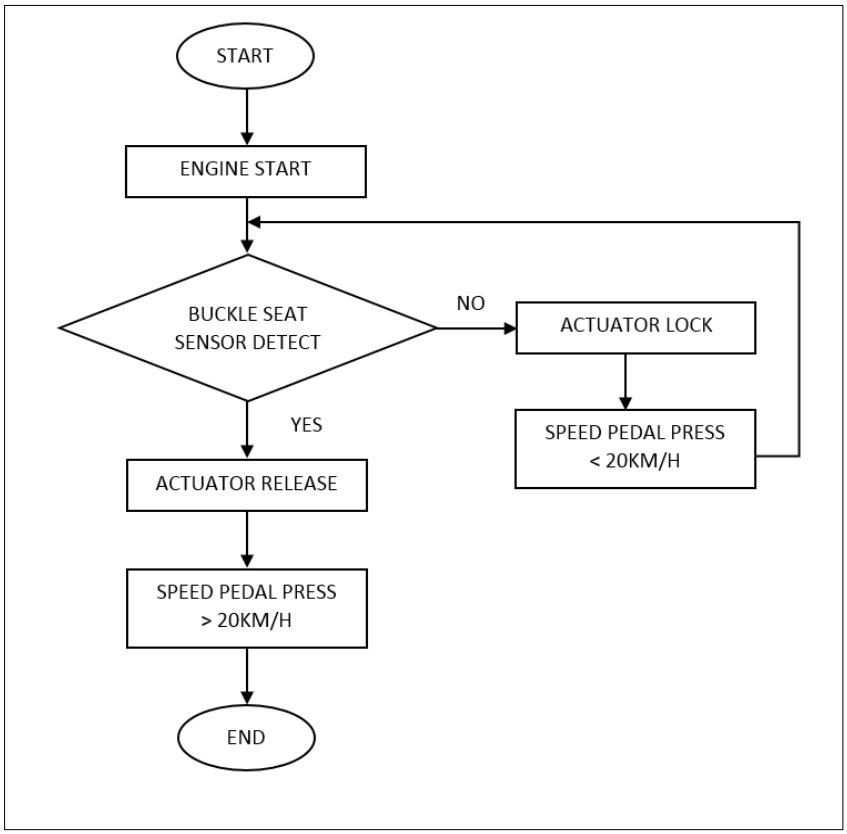


Figure 3: Flow Chart of System Implementation

To ensure that this tool meets the needs of consumers, a questionnaire has been conducted. The data was analysed using descriptive statistical methods by observing the mean scores of relevant fields in the questionnaires. The mean score classification is shown in Table 1.

Table 1. Satisfaction Level Classification
Source: Adapted from Mohd Najib,2003

MEAN SCORE	INTERPRETATION
3.68-5.0	HIGH
2.34-3.67	AVERAGE
1-2.33	LOW

Result and Analysis

Component Testing

In terms of component testing, Table 2 show the result finding from the project.

Table 2: Result Finding

CONDITION / COMPONENT	BUCKLE SEAT ENGAGE	BUCKLE SEAT NOT ENGAGE
Reed Sensor	1	0
Ultrasonic Sensor	> 5cm	< 5cm
Warning Sign	Off	On (Blinking)
Beep Sound	Off	On and off after 3 minutes
Actuator	Retract	Remain Extend
LCD Display	Show speed value more than 20km/h	Show the speed value less than 20km/h
Speed	>20km/h	< 20km/h

Based on the above table, when the seat buckle is engaged, the warning signal and the sound of the beep will be turned off. Reed sensors will send a signal to the controller. The controller will send an output signal to the actuator. At this point the actuator will move on the retract position. When the actuator retracts then, the speed pedal can be pressed up to the desired speed. The ultrasonic sensor will measure the distance between the actuator and the speed pedal. If the speed pedal is near to the actuator, controller will send a pulse to the sensor to initiate a reading, then listens for a pulse to return. The length of the returning pulse is proportional to the distance of the actuator from the sensor.

If the seat buckle is not engaged, the warning signal will be show at the dashboard meter with the sound of beep. Reed sensors will send 0 signals to the controller meaning nothing will happen to the output which is the actuator. The actuator remains on the extend position and will decrease the movement of the speed pedal up to 20km/h.

Consumer Review

A consumer study was conducted to assess the effectiveness of this product to be installed on the vehicle. The questionnaire was distributed to 80 respondents comprising 53 male drivers and 27 female drivers with diverse backgrounds such as age, driving experience and the type of vehicle used. The study is divided into four parts, namely demographic data, consumer understanding of the importance of wearing seat belts, the suitability of this tool to be installed on the vehicle, and the suitability of this tool to reduce the risk of injury resulting from not wearing a seat belt. The results of the findings of mean score analysis is shown on the table below:

Table 3: Market Review Survey Result

ITEM	MEAN SCORE	INTERPRETATION
1. Understanding of the importance of wearing seat belts	4.38	HIGH
2. Suitability of this tool to be installed on the vehicle	4.04	HIGH
3. Suitability of this tool to reduce the risk of injury	4.25	HIGH

According to the table 3 above, most of the respondents have a high interpretation of understanding the importance of wearing seat belts. Although the seat belt is a passive safety tool but it is able to protect drivers by 60% of the injuries due to hit and collisions. As the vehicle moves, drivers and passengers will also move at the same speed. If suddenly the car brake, the driver and passenger will continue to move at the same speed as before. Hence, the seat belt will impose opposing forces on the driver to prevent the ability to hold and keep the driver from crashing and reducing the impact force with the internal part of the vehicle. This can allow to avoid serious injury. Besides, in Malaysia wearing a seat belt is required by law. Any driver or passenger who does not wear a seat belt will be summed a fine not exceeding RM2,000 or imprisonment not exceeding one (1) year or both.

Going through the result for item 2, by the mean score show high interpretation on suitability of this tool to be installed on the vehicle. This is because this tool can improve security features to drivers. In addition, cheap manufacturing costs as well as simple maintenance also become the driver selection factor for installing this tool. Respondents agreed that this tool is an innovative idea to but need to be improved with other safety aspects such as control from the vehicle theft.

For item number 3, suitability of this tool to reduce an injury also give a high interpretation with mean score 4.25 by respondent. With a minimum speed of 20km/h if not wearing a seat belt it can reduce the risk of accidents and injuries. This is because driving with this speed is considered safe and usually in Malaysia the prescribed lowest speed is 35km/h and applies in schools, housing and construction areas. However, it should be noted, regardless of long or short distance travel, near or far, in villages, in towns or in highways, it is mandatory to always wear seat belts because the majority of road accidents occurred are unpredictable. But with the availability of this tool, it can at least reduce the risk of injury to the driver.

Conclusion

The effectiveness of the project occurs while the driver does not wear a seat belt, then the speed of the car can be limited to 20km/h. The project's innovation of the speed limit system creates awareness of the use of seat belts among drivers to prevent serious injuries. The system on this product is recommended especially to car users and also benefits drivers and passengers. Findings from this study are also important especially to the government to introduce this safety mechanism to the car manufacturer. With this innovation it would

encourage the car manufacturers to equip this tool to increase the safety feature of the vehicle. And it is hoped that this system can increase the seatbelt wearing among drivers in Malaysia. An improvement that can be made is to modify the seat belt clip by adding a sensor on the clip to ensure that car users will use a genuine seat belt instead of a fake one.

References

Ariffin, A. H., Hamzah, A., Paiman, N. F., Solah, M. S., Jawi Said, Z. M., Abu Kassim, K. A., Shabadin, A. & Mohamed, N. (2016). "Association of Seatbelt Reminders (SBRs) with Seatbelt Wearing Rates among Front Occupants of Private Vehicles in Klang Valley." Selangor: MIROS

Arjun K., Lakshmi S., Balaji S.P. & Rahul L., (2017). "Ignition Inducing Seatbelt Using Relay and Microcontrolling Programming Structure for Automobiles." International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology. ISSN(Online): 2319-8753 Volume 6, Issue 5, pp. 8926-8930.

Bhardwaj S.D.R. & Joddhankar S.R. (2014). "Seat Belt Safety Features Using Sensor to Protect Occupant." International Review of Applied Engineering Research, ISSN 2248-9967 Volume 4, Number 4,pp. 349-354.

Jiménez F. (2018) "Driver Assistance Systems and Safety Systems." Enabling Technologies and Future Developments, Pages 209-226

Kulanthayan S., Raha A. R., Law T. H. & Radin Umar R. S. (2004). "Seat Belt Use Among Car Users in Malaysia." IATSS Research Volume 28, Number 1, pp.19-25

Mohamad Zamri M. Z. (2014). "Intelligent and Portable Seat Belt Reminder For Vehicle." Perak: UTP

Mohamed N., Yusoff M. F. M., Batcha W. A., Othman I., & Abdullah, I. (2010). "Seatbelt Wearing Compliance Among Road Users in Putrajaya." InI. 978-983-44643-2-5 (Ed.), MRR 13/2009. Kajang, Selangor Darul Ehsan.

Royal Malaysian Police (PRDM). (2019). Statistical Report on Road Accidents in Malaysia,Traffic Branch, Bukit Aman Kuala Lumpur [www.rmp.gov.my].

Swingler J. (2013). "MEMS for Passenger Safety in Automotive Vehicles." Woodhead Publishing Series in Electronic and Optical Materials, Pages 3-28

EFFECTIVENESS OF TEACHING AND LEARNING AIDS USING TECHNOLOGY DURING ONLINE CLASS IN MATHEMATICS COURSE

Rabiatul Adawiyah binti Rosli

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, knada2225@gmail.com

Diana Malini binti Jarni

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, dmalini2003@yahoo.com

Zurita binti Abdul Kadir

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, zuri@psis.edu.my

ABSTRACT

Adapting to the new normal due to Movement Control Order (MCO) shows technology elements is widely used in the process of Teaching and Learning (T&L). Educators and students are placed in situations where they need to fully develop skills in the field of technology for the T&L process can be implemented effectively. Before MCO, using technology in education is not the main tools but nowadays technology is the linkage between lecturers and students. During MCO, in ensuring the T&L continues, lecturer have to form online classes. It is necessary to find the outmost way for T&L process. Thus, the use of Slide Presentation and Video help student to learn in this new normal. Lecturers and students have to adapt to new education mediums. Although students claim that is difficult adjusting to the new normal, however lecturer need to overcome and make it enjoyable as they are exposed to various online resources such as YouTube Video, Power Point and PowToon. There are two main online platform that are use at Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah (PSA) which are Microsoft Teams and CIDOS. The aim of this study is to examine the effectiveness of this method to the students taking Mathematics course at PSA. A total of 103 respondents were involved in this study. The findings from the questionnaire were carried out and successfully describe three main points in online T&L which is implementation, perspective and recommendation from both lecturers and students point view.

Keywords: Teaching & Learning (T&L), Technology, Education

INTRODUCTION

The use of technology in mathematics education has been highlighted by researchers over the past two decades. Online learning has become an important educational model in the globalizing world of today. Due to the opportunities and flexibility, it provides for individuals and society, online distance learning has become a globally-preferred option (Newby et al., 2006).

COVID-19 makes online learning is a necessary teaching method. Educators have to teach students via online using technology. It is the main teaching methods because of the flexibility in terms of location, time and costs. Educators and students must have either desktop computer or smartphone to make online class as main platform to Teaching and Learning (T&L). There have many T&L aids that required to develop the online class such as educational videos and teaching platforms. Online class becomes a challenge to educators and students because an average level of skills to apply technology tools. Therefore, educators and students need to be trained before apply online class.

Three main objectives of this research are to describe:

(i) Implementation in Online Teaching and Learning;
(ii) Perspective towards Online Teaching and Learning; and
(iii) Recommendation for Online Teaching and Learning

This study will show the effectiveness of T&L aids using technology during online class in mathematics based from four main roles played by:

(i) educators or lecturers;
(ii) Undergraduate students who experience only online T&L processes;
(iii) Diploma students (senior in semester 3) who experience only online T&L processes, and
(iv) Diploma students (junior in semester 1) who experience both face to face and online T&L processes.

In June 2020 session, Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah (PSA) decided to allow new students (semester 1) from diploma program to attend PSA for face to face T&L process. However, diploma students in semester 2, semester 3 and also undergraduate students have to fully learn through online platform. But once again, when the cases of covid19 rises, all the students including semester 1 need to stay at home and continue the study online. So, the diploma students in semester 1 experience 8 weeks of face to face T&L session and 6 weeks of online T&L session.

LITERATURE REVIEW

Great institutions have their own Learning Management System (LMS). The advantageous of LMS is not only in having great functions of the system, but it also need to be well designed and has usable interface. CIDOS or Curriculum Information Document Online System is one of collaborative platform that is used widely among all

the polytechnics community in Malaysia as its LMS. It is branding to new eLearning Portal to suit the needs of lecturer and student to achieved blended learning. Zaihasrina (2012) found that CIDOS LMS in Polytechnics shows the means of 4.90 represent respondents agree CIDOS application are effective, efficiency and satisfied for user. Therefore, the objectives of CIDOS to provide an effective and efficient system teaching and learning process in polytechnics is achieved.

In addition, Norhafizah Ismail, e.t al (2014) state that e-Learning should be supported by good internet access and continuous commitment from the students. Blended learning has contributed to the outstanding quality and performance of Malaysian Polytechnic Institutions after the Polytechnic Transformation programme was introduced in 2010. CIDOS is use to upload and download exercises and assignments, administer online quizzes and test, and short messages in discussion forums and post online lecture notes.

According to Compete366 (2018) website, Microsoft Teams or MS Teams is a persistent chat-based collaboration platform complete with document sharing, online meetings, and many more extremely useful features for communications. MS Teams is included in Microsoft365 and Office365 for free. MS Teams features make it stand out from other collaboration software with eight (8) main appearances:

(i) *Teams and channels.* Teams are made up of channels, which are conversation boards between teammates.

(ii) *Conversations within channels and teams.* All team members can view and add to different conversations in the General channel.

(iii) *A chat functions.* It is commonly found within most collaboration apps and can take place between teams, groups, and individuals.

(iv) *Document storage in SharePoint.* It contains a default document library folder with all files shared across all conversations will automatically save to this folder. Permissions and security options can also customize for sensitive information.

(v) *Online video calling and screen sharing.* Seamless and fast video calls on a collaboration platform. Simple and fast desktop sharing for technical assistance and multi-user real-time collaboration.

(vi) *Online meetings.* This feature can help enhance communications, meetings, and even training with online meetings functions that can host up to 10,000 users. It also includes a scheduling aid, a note-taking app, file uploading, and in-meeting chat messaging.

(vii) *Audio conferencing.* This feature allows anyone to join an online meeting via phone, even users that are on the go can participate with no internet required (with additional licensing).

(viii) *Full telephony.* Microsoft 365 Business Voice can completely replace existing phone system (with additional licensing).

Cathy Li, e.t al in World Economic Forum (2020) state that those who do have access to the right technology, there is evidence that learning online can be more effective in a number of ways. Some research shows that on average, students retain 25-60% more material when learning online compared to only 8-10% in a classroom. This is mostly due to students being able to learn faster online; e-learning requires 40-60% less time to learn than in a traditional classroom setting because students can learn at their own pace, going back and re-reading, skipping, or accelerating through concepts as they choose.

Kellin Wong, caretaker of Universiti Malaysia Sabah's (UMS) student representative council, noted that online teaching methods or e-learning are generally already in place and used every semester in public universities, but said a full switch to online learning would come with certain challenges. The online medium has opened up a whole new vista of education possibilities.

METHODOLOGY

All data is obtained through the distribution of feedback forms to four categories of respondents, i.e. lecturers, undergraduate students, diploma level students (senior) and diploma level students (junior). The total number of respondents involved was 13 lecturers and 90 students. The Feedback form is divided into four section:

(i) Section A - Respondent Background
(ii) Section B - Implementation in Online Teaching and Learning
(iii) Section C - Perspective Towards Online Teaching and Learning
(iv) Section D - Recommendation for Online Teaching and Learning

Section B and C involved the selection of answers based on the Likert Scale, as in Table 1. Hence, comparison is made to analyze the average value obtained with the average value of the interpretation (Table 2).

Table 1: Likert Scale

Level of Agreement	**Disagree**	**Less Agree**	**Agree**	**Strongly Agree**
Scale	1	2	3	4

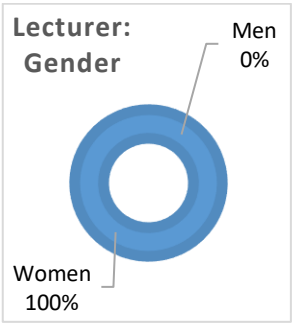
Table 2: Interpretation of Average Value

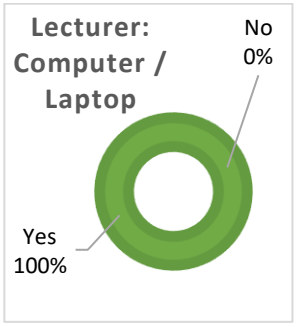
Interpretation	**Disagree/ Low**	**Less Agree/ Moderate**	**Agree/ High**	**Strongly Agree/ Very High**
Average Score	1.00 – 1.50	1.51 – 2.49	2.50 – 3.49	3.50 – 4.00

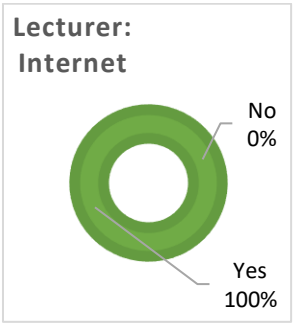
Table 3 shows Total [and Percentage] of Respondent Background from Both Lecturer and Students Responses and it is illustrating as in Figure 1.

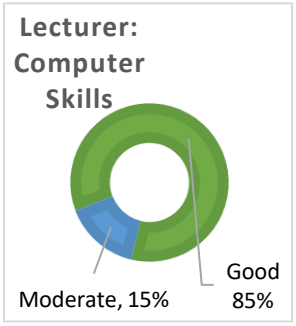
Table 3: Total [and Percentage] of Respondent Background

A	Respondent Background	Respondent				
		Lecturer	Under-graduate Students	Diploma Students (Senior)	Diploma Students (Junior)	Total of Student
1	Gender					
	Men	0 [0]	12 [40]	30 [81]	17 [74]	59 [66]
	Women	13 [100]	18 [60]	7 [19]	6 [26]	31 [34]
2	Computer / Laptop Equipment					
	Yes	13 [100]	30 [100]	26 [70]	23 [100]	79 [88]
	No	0 [0]	0 [0]	11 [30]	0 [0]	11 [12]
3	Internet Access (at Home)					
	Yes	13 [100]	29 [97]	29 [78]	17 [74]	75 [83]
	No	0 [0]	1 [3]	8 [22]	6 [26]	15 [17]
4.	Computer Skills					
	Good	11 [85]	16 [53]	21 [57]	12 [52]	49 [54]
	Moderate	2 [15]	14 [47]	16 [43]	11 [48]	41 [46]
Number of Respondent		13	30	37	23	90









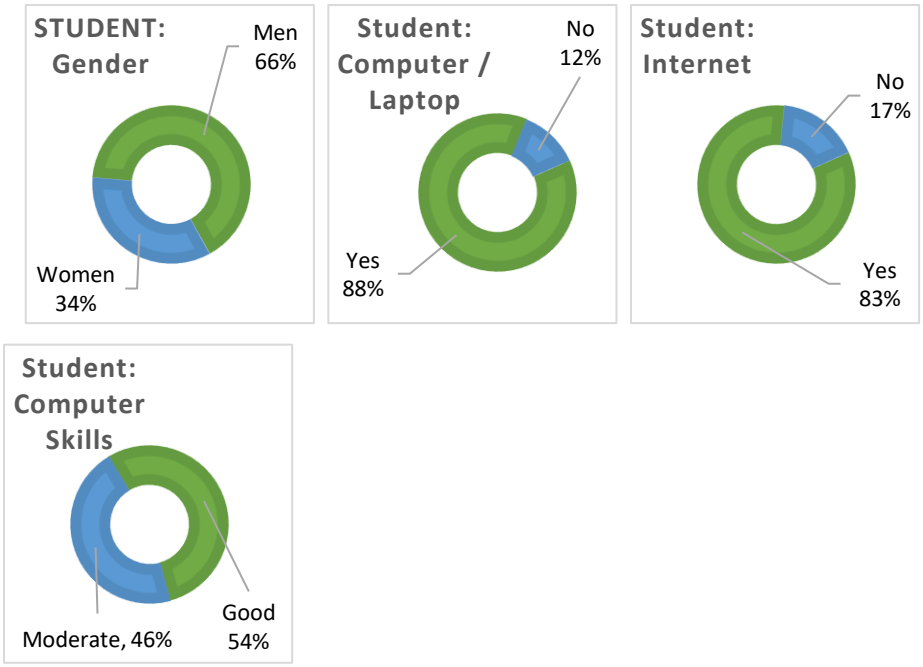


Figure 1: Percentage of Respondent Background

From the data, the results show that:

(i) Women respondents from lecturers and students are 100% and 34% respectively.

(ii) 100% of lecturers have both computer / laptop equipment with internet access.

(iii) More than 80% of students have both computer / laptop equipment with internet access.

(iv) Lecturer shows 85% good in computer skills, higher than student at 54%.

Some students without reliable equipment and internet access struggle to participate in digital learning.

RESULTS AND DISCUSSION

Analysis is conducted according to the main objective of the survey. There are seven (7) items in both Implementation in Online T&L, and Perspective towards Online T&L, and three (3) items in Recommendation for T&L.

Table 4 shows the Average of Implementation and Perspective from Lecturers Responses and it is illustrating as in Figure 2. From the data, the results show that lecturer agree with average of:

(i) 4.0 implementation in offering guidance on how to complete assignments or assessments during online learning sessions, which is the highest average in the implementation point.

(ii) 3.2 implementation in both attention to student and interaction in pleasant atmosphere, which are the lowest average in the implementation point.

(iii) 3.0 and above in overall results for implementation in online Teaching and Learning.

Table 4: Average of Implementation from Lecturer Responses

B	**Implementation In Online Teaching And Learning**	Average
1	Attend courses to improve skills before online learning sessions.	3.8
2	Pay attention to student during online learning sessions	3.2
3	Open an opportunity for student to ask questions during online learning sessions	3.8
4	Interaction of students-lecturer in a pleasant atmosphere during online learning sessions.	3.2
5	Encourage students to be actively involved during online learning sessions.	3.6
6	Offer guidance on how to complete assignments/ assessments during online learning sessions.	4.0
7	Learning objectives and outcomes are achieved after online learning sessions.	3.6

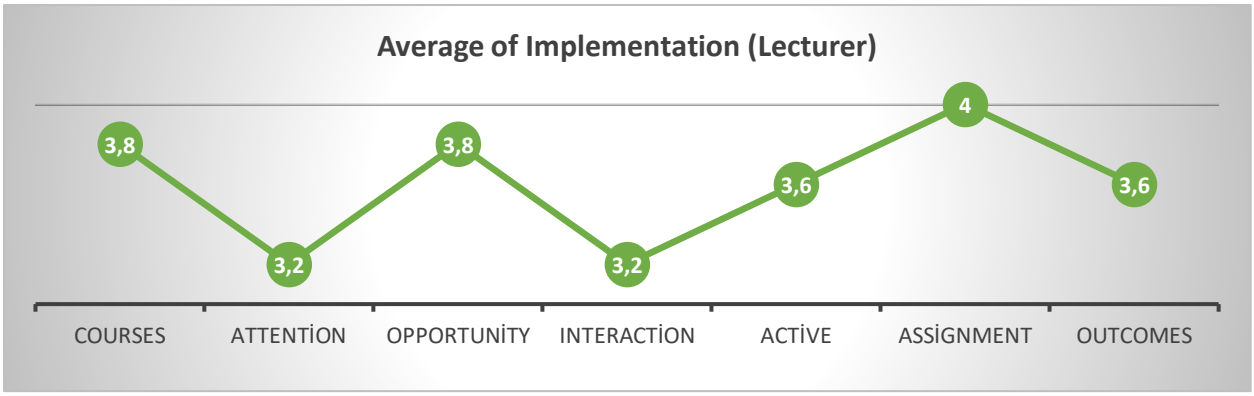


Figure 2: Average of Implementation from Lecturer Responses

Table 5 shows the Average of Implementation from Student Responses and it is illustrating as in Figure 3.

Table 5: Average of Implementation from Student Responses

B	**Implementation In Online Teaching and Learning**	Respondent (Students)		
		Under-graduate	Diploma (Senior)	Diploma (Junior)
1	Obtain guidance before online learning sessions	3.7	3.5	3.7
2	Gain attention from lecturer during online learning sessions	3.7	3.5	3.9
3	Opportunity to ask questions during online learning sessions	3.9	3.8	3.9
4	Interaction of students-lecturer in a pleasant atmosphere during online learning sessions.	3.6	3.6	3.9
5	Access to be actively involved during online learning sessions.	3.8	3.6	3.9
6	Obtain guidance to complete assignments/ assessments during online learning sessions.	3.8	3.6	3.9
7	Learning objectives and outcomes are achieved after online learning sessions.	3.5	3.5	3.9

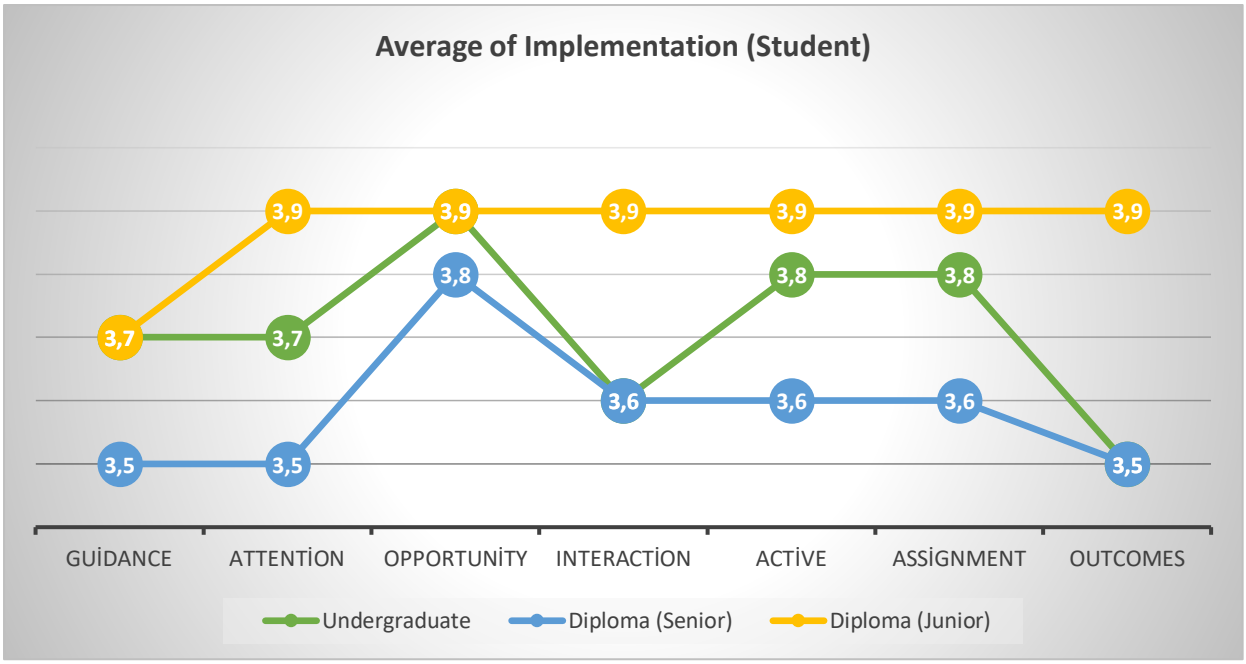


Figure 3: Average of Implementation from Student Responses

From the data, the results show that student agree with average of

(i) 3.9 implementation in six items, i.e. gain attention, opportunity to ask questions, interaction in a pleasant atmosphere, actively involved, guidance to complete assignment and learning outcomes achieved in online Teaching and Learning for Diploma (junior) students, which is the highest average in the implementation point.

(ii) 3.8 implementation in two items, i.e. actively involved and guidance to complete assignment in online Teaching and Learning for Undergraduate students.

(iii) 3.6 implementation in three items, i.e. interaction in a pleasant atmosphere, actively involved, and guidance to complete assignment in online Teaching and Learning for Diploma (senior) students.

(iv) 3.5 implementation in three items, i.e. obtain guidance, gain attention and learning outcomes achieved in online Teaching and Learning for Diploma (senior) students, which is the lowest average in the implementation point.

Table 6 shows the Average of Perspective from Student Responses and it is illustrating as in Figure 4.

Table 6: Average of Perspective from Lecturer and Student Responses

C	**Perspective Towards Online Teaching And Learning**	Respondent (Lecturers)	Respondent (Students)		
			Under-graduate	Diploma (Senior)	Diploma (Junior)

1	MS Teams and CIDOS platforms are easy to use.	3.8	3.8	3.6	4.0
2	The content of teaching materials are planned and organized.	3.9	3.7	3.5	4.0
3	Online teaching method and materials are interesting.	3.7	3.6	3.2	3.7
4	Home environment suitable for online learning sessions.	3.2	3.0	2.9	3.2
5	Online lectures are more flexible.	3.7	2.8	2.7	3.3
6	Online lectures are attractive.	3.4	2.3	2.5	3.2
7	Online lectures provide experience in a new learning environment.	3.8	3.5	3.3	3.6

From the data, the results show that student agree with average of

(i) 4.0 perspective in two items, i.e. MS Teams and CIDOS platforms are easy to use and content of materials are organized in online Teaching and Learning for Diploma (junior) students, which is the highest average in the perspective point. It is supports by the highest average which is also recorded for undergraduate students and diploma (senior) students with 3.8 and 3.6 of average respectively, where they find the platforms are easy to use. In addition, the highest average of 3.9 in the content of teaching materials are planned and organized is recorded for lecturer responses.

(ii) 2.3 perspective in one item, i.e. lectures are attractive in online Teaching and Learning for Undergraduate students, which is the lowest average in the perspective point. It is supports by the lowest average which is also recorded for diploma (junior) students and diploma (senior) students with 3.2 and 2.5 of average respectively.

(iii) 3.2 perspective in suitable of home environment for online learning sessions, which is the lowest average in the perspective point of lecturer responses.

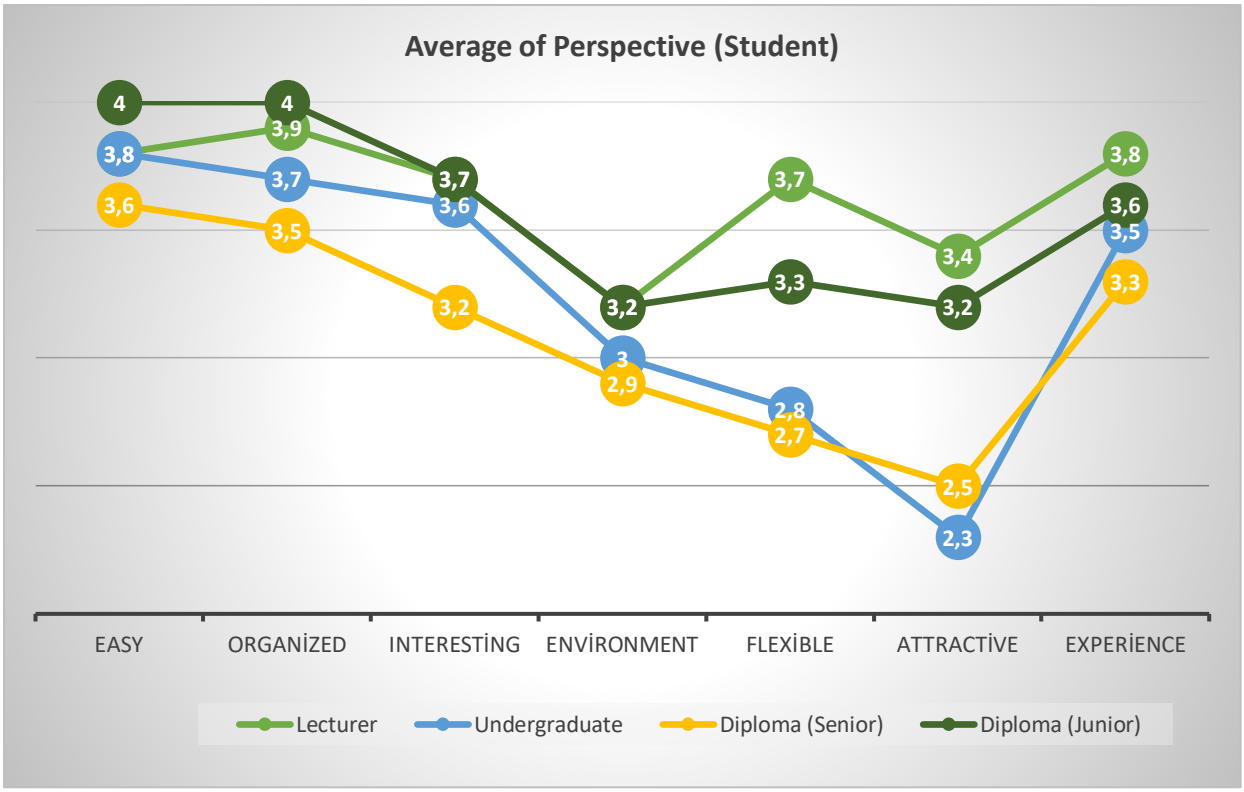


Figure 4: Average of Perspective from Student Responses

Table 7 shows the Percentage of Recommendation from Both Lecturer and Students Responses and it is illustrating as in Figure 5. From the data, the results show that

(i) All four categories of respondent agree that Teaching and Learning methods should be held in two ways, i.e. face to face and online in the situation where the country is recover from COVIDD-19 pandemic.

(ii) 26% of diploma student (junior) agree for online Teaching and Learning.

(iii) 35% of diploma student (senior) disagree for online Teaching and Learning.

Table 7: Percentage of Recommendation from Both Lecturer and Students Responses

D	**Recommendation For Online Teaching And Learning (T&L)** *Situation: Country is recovering from COVID-19 pandemic*	Respondent			
		Lecturer	Under-graduate Students	Diploma Students (Senior)	Diploma Students (Junior)
1	Agree that online T&L is fully continued	0	6	11	26
2	Agree that T&L methods are held in two ways, i.e. (1) face to face (2) online.	100	67	54	57
3	Disagree that online T&L continued.	0	27	35	17

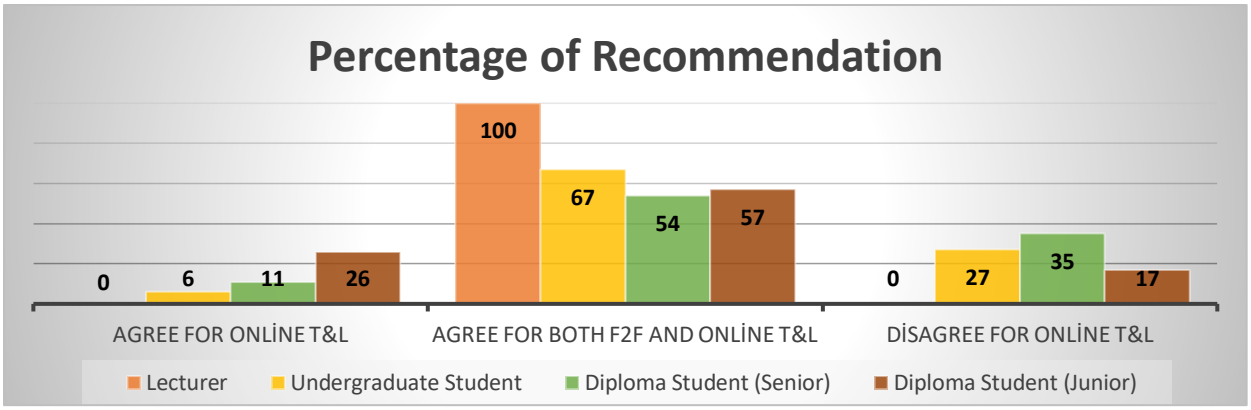


Figure 5: Percentage of Recommendation

CONCLUSION

Based on the results it is obvious that using online T&L is favorable by the educators and students. Moreover, from the result, it helps students to overcome their struggle in learning mathematics and makes the lesson more interesting, attractive and effective.

As for conclusion, this survey manages to achieve three main impact related to

(i) Implementation in Online Teaching and Learning;
- Lecturers and students shows the good implementation in online teaching and learning on all aspects.

(ii) Perspective towards Online Teaching and Learning;
- Lecturers and students show the positive perspective towards online teaching that proof online teaching can create good and fun environment to both lecturers and students.

(iii) Recommendation for Online Teaching and Learning
- Lecturers and students show their highest recommendation for both face to face and online T&L applied when the pandemic in a good controlled

Table 8 shows the result of relationship of implementation in online T&L between lecturer and student responses.

Table 8: Relationship [Average Definition] of Implementation in Online Teaching and Learning

Relationship of Implementation In Online Teaching and Learning Between Lecturer And Student		Total Average	
		Lecturer	Student
1	Before online learning sessions: ➢ Lecturer: attend course ➢ Student: obtain guidance	3.8 [Strongly Agree]	3.6 [Strongly Agree]

2	During online learning sessions: ➢ Lecturer: give attention to students ➢ Student: gain attention from lecturer	3.2 [Agree]	3.7 [Strongly Agree]
3	During online learning sessions: ➢ Lecturer: open questions to students ➢ Student: ask questions to lecturer	3.8 [Strongly Agree]	3.9 [Strongly Agree]
4	During online learning sessions: ➢ Lecturer: interaction with students ➢ Student: interaction with lecturer (in a pleasant atmosphere)	3.2 [Agree]	3.7 [Strongly Agree]
5	During online learning sessions: ➢ Lecturer: open access to student ➢ Student: actively involved	3.6 [Strongly Agree]	3.8 [Strongly Agree]

Table 8: Relationship [Average Definition] of Implementation in Online Teaching and Learning *(continue)*

Relationship of Implementation In Online Teaching and Learning Between Lecturer And Student		Total Average	
		Lecturer	Student
6	During online learning sessions: ➢ Lecturer: offer guidance to students ➢ Student: obtain guidance from lecturer (to complete assignments/ assessments)	4.0 [Strongly Agree]	3.8 [Strongly Agree]
7	After online learning sessions: ➢ Lecturer: Teaching objectives achieved ➢ Student: Learning outcomes achieved	3.6 [Strongly Agree]	3.6 [Strongly Agree]
		3.6 [Strongly Agree]	3.7 [Strongly Agree]

It is found that:

(i) The highest recorded in average by lecturer's responses is 4.0 where during online learning sessions, lecturer agree that they offered guidance to students to complete assignments/ assessments.

(ii) The highest recorded in average by student's responses is 3.9 where during online learning sessions, students agree that they have opportunity to ask questions to lecturer.

(iii) The lowest recorded in average by lecturer's responses is 3.2 where during online learning sessions, lecturer agree that they pay attention to student and interaction between them is in pleasant atmosphere.

(iv) The lowest recorded in average by student's responses is 3.6 where before online learning session they obtained guidance and after online learning sessions, students agree that they have achieved learning outcomes.

(v) Both lecturer and student agree with average of 3.6 in the same relationship where after online learning sessions, lecturer have achieved teaching objectives while student achieved learning outcomes.

Table 9 shows the result of relationship of perspective towards online T&L between lecturer and student responses.

Table 9: Relationship [Average Definition] of Perspective towards Online Teaching and Learning

C	**Relationship of Perspective Towards Online Teaching and Learning Between Lecturer And Student**	Total Average	
		Lecturer	Student
1	Ms Teams and CIDOS platforms are easy to use.	3.8 [Strongly Agree]	3.8 [Strongly Agree]
2	The content of teaching materials are planned and organized.	3.9 [Strongly Agree]	3.7 [Strongly Agree]
3	Online teaching method and materials are interesting.	3.7 [Strongly Agree]	3.5 [Strongly Agree]
4	Home environment suitable for online learning sessions.	3.2 [Agree]	3.0 [Agree]
5	Online lectures are more flexible.	3.7 [Strongly Agree]	2.9 [Agree]
6	Online lectures are attractive.	3.4 [Agree]	2.7 [Agree]
7	Online lectures provide experience in a new learning environment.	3.8 [Strongly Agree]	3.5 [Strongly Agree]
		3.6 [Strongly Agree]	3.3 [Agree]

It is found that:

(i) The highest recorded in average by lecturer's responses is 3.9 where the content of teaching materials are planned and organized.

(ii) The highest recorded in average by student's responses is 3.8 where MS Teams and CIDOS platforms are easy to use.

(iii) The lowest recorded in average by lecturer's responses is 3.2 where home environment suitable for online learning sessions.

(iv) The lowest recorded in average by student's responses is 3.7 where online lectures are attractive.

(v) Both lecturer and student agree with average of 3.8 in the same relationship where MS Teams and CIDOS platforms are easy to use.

These are several views from respondents for further discussion and references for administration:

(i) Disclosure of the use of applications such as scans, google drive to enhance student's skills with latest applications of technology.

(ii) Providing facilities for students to have internet access at a cheaper price (student package) or unlimited internet data.

(iii) Providing more interactive teaching materials to attract students in T&L process.

Education has changed significantly with the rise of e-learning, whereby teaching is undertaken remotely and on digital platforms. CIDOS and MS Teams is widely use in PSA for T&L Online. There are many benefits using MS Teams as a collaborative platform nowadays. It is extremely user-friendly and can facilitate a work environment between remote users or within a large community in education. Teams is very intuitive and the learning curve is quite small compared to more complicated collaboration tools. It brings simplicity to teamwork by collaborating, sharing, communicating and doing it all under one platform. All these benefits is proved and agree by the respondents in this study.

RECOMMENDATIONS

This study revealed educators and students' perspectives about the effectiveness of teaching and learning aids using technology during online class in mathematics course. In particular, we believe there is potential for improving online T&L which give benefits for both educators and students in mathematics education. In this respect, support team of education centers can arrange in-service training for the teaching staff to teach how they use technology effectively in their online courses and gain some experiences in this regard.

In line of the findings, it can be suggested that educators must find some alternatives to make online class more attractive to grab attention from students. Some instructional design developments are needed to more thoroughly exploit the educational benefits possible by utilizing online class.

REFERENCES

Cathy Li and Farah Lalani (2020) . *The COVID-19 Pandemic has Changed Education Forever: This is How in World Economic Forum*. https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/

Compete366 by Carr Kamasa Design, CKD. (2018). *What is Microsoft Teams and Who Should Be Using It*. From https://www.compete366.com/blog-posts/microsoft-teams-what-is-it-and-should-we-be-using-it/

Karal, H., Kokoc, M., Colak, C., & Yalcin, Y. (2015). *A Case Study in Online Mathematics Teaching with Pen-based Technology: Experiences of Two Instructors*. Turkey. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105757.pdf

Newby, T.J., Stepich, D.A., Lehman, J.D., & Russell, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/ Prentice Hall.

Norhafizah Ismail, Wan Zah Wan Ali, Aida Surata Md Yunus, Ahmad Fauzi Mohd Ayub. (2014). *The Effects of Blended Learning Methods on educational Achievement and the Development of Online Material in a Curriculum Information Document Online System (CIDOS) for Computer Application Courses in Malaysian Jurnal of Distance Education* 12(2), 59-82.

Zaihasrina, Zahari (2012). *Evaluation of Learning Management System-Curriculum Information Document On-line System (CIDOS) Application in Polytechnics*. Master thesis, Universiti Utara Malaysia.

Zwart, D. P. (2017). *The Effects of Digital Learning Material on Students' Mathematics Learning in Vocational Education*. From https://www.tandfonline.com/

LIM, I. (2020). *REALITY FOR MALAYSIA'S UNIVERSITY STUDENTS: ONLINE LEARNING CHALLENGES, STRESS, WORKLOAD; POSSIBLE SOLUTIONS FOR FULLY DIGITAL FUTURE UNTIL DEC.*

FROM HTTPS://WWW.MALAYMAIL.COM/NEWS/MALAYSIA/2020/05/30/REALITY-FOR-MALAYSIAS-UNIVERSITY-STUDENTS-ONLINE-LEARNING-CHALLENGES-STRESS/1870717

EĞİTİMDE DİJİTALLEŞMENİN BASINDA SUNUMUNA İLİŞKİN ELEŞTİREL SÖYLEM ANALİZİ: COVID-19 ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Rengim SİNE NAZLI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi, rengimsine@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Arzu KALAFAT ÇAT

Karabük Üniversitesi, Türker İnanoğlu İletişim Fakültesi, arzukalafatcat@gmail.com

ÖZ

Yeni iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte dünya hızla dijitale doğru evrilmiştir. Artık günlük yaşamın hemen hemen her bölümünde teknoloji hüküm sürmektedir. Zira araç insanın uzantısıdır diyen McLuhan'ın bugünün dünyasını görebilme fırsatı olsa idi ünlü sözünü "insan aracın uzantısıdır" şeklinde değiştirme ihtimali güçlü idi. Dolayısıyla dijitalin hüküm sürdüğü çağımızda hayata dair her şey bu platformlarda yerini almıştır (e-imza, e-kütüphane, e-devlet, e-sağlık, e-okul, vb.). Halen devam eden COVID-19 pandemisi sürecinde dijitale olan dönüşüm daha da önemli hale gelmiştir. Sosyal izolasyon ve sonrası süreçlerde salgının kontrol altında tutulabilmesi için eğitimin örgün olarak sürdürülmesinin mümkün olmadığı görülerek bu sebeple COVID-19 süresince dünya hızla dijital eğitime doğru yönelmiştir. Zira eğitimin en önemli yanının sürdürülebilirliği olduğunu göz önünde bulunduran Ülkemizde de eğitimin online olarak devam etmesi kararı alınmıştır. Ancak teknolojik araçların temel kaynak olduğu online eğitime yönelik sorular ve sorunlar da bu kararla birlikte gündeme gelmiştir. Eğitime ulaşacak teknolojik araçlara sahip olamayan öğrencilere Devlet ve Sivil Toplum Kuruluşları tarafından bu araçlar ulaştırılmaya çalışılmış olsa da ülkenin her köşesindeki öğrencilere ulaştırılabilmesi mümkün olmamıştır. Bu durumda ihtiyacı olan öğrencilerin okullarında derslere erişebilmesi veya yaşadıkları yerlerde bulunan kütüphanelere gidebilmeleri gibi çözümler bulunmuştur. Pandemi süresince öğrencilerin eğitimlerine devam edilebilmesi bakımından uğraşlar verilirken bu konu aynı zamanda hükümetin eğitimde reform açısından rüştünü ispat etmesi olarak da algılanmıştır. Bu süreçte kimi zaman konu bağlamından koparılarak iktidar için PR çalışması, muhalefet için de karalama çalışmasına dönüşen ideolojik bir zeminde yer almıştır. Bu çalışmada iktidara yakın ve muhalif olarak yayın hayatına devam eden internet gazetelerinde "Eğitimde Dijitalleşmenin COVID-19 Pandemisi bağlamında" nasıl ele alındığı Van Dijk Eleştirel Söylem Analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital eğitim, eğitim, söylem analizi, medya, haber.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF PRESENTATION OF DIGITIZATION IN EDUCATION: THE COVID-19 EXAMPLE

Assoc.Prof. Rengim SİNE NAZLI

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Communication, rengimsine@gmail.com

Assist. Prof. Üyesi Arzu KALAFAT ÇAT

Karabük University, Türker İnanoğlu Faculty of Communication, arzukalafatcat@gmail.com

ABSTRACT

With the developments in new communication technologies, the world has rapidly evolved towards digital. Technology now prevails in almost every part of daily life. Because McLuhan, who said that the vehicle is the extension of the human, had the opportunity to see today's world, he was likely to change his famous phrase "the human is the extension of the vehicle". Therefore, in our age where digital prevails, everything about life has taken its place on these platforms (e-signature, e-library, e-government, e-health, e-school, etc.). In the ongoing COVID-19 pandemic process, the transformation to digital has become even more important. It has been seen that it is not possible to maintain formal education in order to keep the epidemic under control in social isolation and post-process processes, therefore, during COVID-19, the world has rapidly turned towards digital education. In our country, considering that the most important aspect of education is its sustainability, it has been decided to continue education online. However, questions and problems regarding online education, where technological tools are the main source, have also come to the fore with this decision. Although the State and Non-Governmental Organizations have tried to provide these vehicles to students who do not have the technological means to access education, it has not been possible to reach students in every corner of the country. In this case, solutions have been found, such as the access of students in need to the lessons at their schools or the libraries in their places of residence. While efforts were made to continue students' education during the pandemic, this issue was also perceived as the government proving its come of age in terms of education reform. In this process, it sometimes took place on an ideological ground, which turned into a PR work for the government and a smear work for the opposition, sometimes detached from the context of the subject. In this study, it is aimed to examine how "Digitalization in Education is handled in the context of the COVID-19 Pandemic" in internet newspapers, which are close to the government and continue to be published in opposition, by using Van Dijk Critical Discourse Analysis method.

Keywords: Digital education, education, discourse analysis, media, news.

GİRİŞ

Dijital medya çağında pek çok yaşamsal pratik gibi habercilik pratikleri de dönüşüme uğrayarak geleneksel kitle iletişim ortamlarından internet ortamına taşınmıştır. Gazeteciliğin dijital ortama taşınması internet gazeteciliği, sanal gazetecilik, online habercilik, dijital habercilik gibi adlarla anılan yeni bir gazetecilik alanının doğmasına zemin hazırlamıştır (Özdemir, 2018: 89). Gazetelerin faaliyet gösterdikleri mecralar çeşitlenmiş olsa da haber metinlerinde üretilen ideolojik görüşler varlığını sürdürmektedir. Haber metinlerinde yer alan örtük anlamların ortaya çıkarılması söylem analizi yöntemi ile mümkün olmaktadır. İlk olarak 1983 yılında T. vanDijk tarafından ele alınan haber söylem analizi, haberi oluşturan sözcükler ve cümle yapılarının dilin anlamlandırma süreçleri bakımından ele alındığı nitel analiz yöntemlerinden birini oluşturmaktadır (Karaduman ve Akbulutgiller, 2018:14). Söylem, bir ifadenin anlatım biçimi, ideolojik anlamı, belirli kuralları olan sistematik dilsel yapıları ifade etmektedir. Dolayısıyla söylem, bir mesajın yalnızca içeriğine odaklanmayıp, mesajın hangi amaçla, kim tarafından oluşturulduğu, kime söylendiği ve neye dayanarak oluşturulduğunu içermektedir (Çelik ve Ekşi, 2008: 100). Söylem ideolojik gerçekliği inşa ederken söylem analizi gerçekliğin nasıl inşa edildiğini ortaya koymaktadır. Eleştirel söylem analizi "güç/bilgi, politik ve ideolojik ilişkilere yönelip, bu ilişkilerin belli bir söylem etrafında nasıl değişime dönüşüme uğradığını gösterir" (Oğuz, 2008: 54). Eleştirel söylem analisti T. vanDijk, haber metinlerinin ideolojik söylemler içerdiği tespitinde bulunarak haber metinlerini analiz etmek amacıyla eleştirel söylem analizi yöntemini ortaya koymuştur. Bu yolla haber metinleri içerisine gizlenen ideolojik kodlar açığa çıkarılabilmekte, güç ve iktidar ilişkilerinin yanı sıra haber söyleminin anlamsal inşası kavranabilmektetir (Karaduman, 2017: 31). Bu çalışmada örnekleme dahil edilen gazetelerdeki "eğitimde dijitalleşme" yi konu alan haberler eleştirel söylem analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Bilindiği üzere 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkarak tüm dünyaya yayılan ve küresel pandemi ilan edilmesine sebebiyet veren Covid-19 virüsü toplumsal yaşamın pek çok alanında değişimleri beraberinde getirmiştir. Pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetleri de dönüşüme uğrayarak uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Eğitimin dijitalleşmesi ile ilgili olarak medya ortamlarında pek çok haber yapılmış olmakla birlikte haberlerin kimi zaman bağlamından koparılarak ideolojik zeminde kurgulandıkları görülmektedir. Bu çalışmada iktidara yakın ve muhalif olarak yayın hayatına devam eden internet gazetelerinden Sözcü ve Yeni Şafak gazeteleri örneğinde “Eğitimde Dijitalleşmenin COVID-19 Pandemisi bağlamında” nasıl ele alındığı Van Dijk Eleştirel Söylem Analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda her iki gazetenin de “uzaktan eğitim” gibi geleceğimizin mirası çocuklarımızı ve gençlerimizi etkileyen önemli bir konuyu, ideolojik süzgeçlerinden geçirerek haberleştirdikleri tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

“Eğitimde Dijitalleşmenin COVID-19 Pandemisi bağlamında” gazete haberlerinde ele alınış biçiminin incelendiği çalışma nitel araştırma desenine göre tasarlanmış olup Yeni Şafak ve Sözcü gazetelerinde konuya ilişkin yer alan haberlerdeki örtük kodların ortaya çıkarılması amacıyla Van Dijk Eleştirel Söylem Analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini dijital gazetelerin internet sitelerinde yer alan uzaktan eğitim konulu haberler oluştururken,

çalışmanın örneklemini Yeni Şafak ve Sözcü gazetelerinin internet sitelerinde yer alan uzaktan eğitim konulu haberler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında seçilen gazetelerin internet sitelerindeki arama motorlarına "uzaktan eğitim" ve "dijital eğitim" kelimeleri yazılarak elde edilen çok sayıdaki haberden araştırmaya tipik örnek oluşturacağı düşünülen beşer tane haber analize tabii tutulmuştur. Çalışma yalnızca konuya ilişkin haberlerle sınırlandırılmış olup, köşe yazıları incelemeye dahil edilmemiştir.

BULGULAR VE YORUM

Sözcü Gazetesinde Yayınlanan Uzaktan Eğitim Konulu Haberlerin Analizi

Haber 1:

Başlık: *Uzaktan eğitime uzak kalıyoruz*[41]

Spot: *OECD'nin araştırması, uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliğini gözler önüne serdi. Türkiye'de öğrencilerin yüzde 33'ü bilgisayara erişemiyor. Bu alanda 77 ülke içinde 64'üncü sıradayız.*

Sözcü gazetesinin 25 Nisan 2020 tarihinde yayınladığı bu haberde başlığa taşınan ifadelerde uzaktan eğitimin meydana getirdiği olumsuz durumların ima edildiği görülmektedir. Tematik anlamda başlığa taşınarak güçlendirilen bu anlam aynı zamanda haberin retoriğini oluşturmaktadır. Mikro çözümlemeye göre haberin retoriğinin kurulduğu, uzaktan eğitimin ülke için olumsuz olduğuna dair inandırıcılığın artması için haberin spotunda rakamsal ifadeler kullanıldığı görülmektedir. "*öğrencilerin yüzde 33'ü bilgisayara erişemiyor. Bu alanda 77 ülke içinde 64. Sıradayız"* şeklinde yapılan açıklamalar Türkiye'nin uzaktan eğitimde başarısız olduğunu belirtirken aynı zamanda ekonomik anlamda da belirtilen güçte olmadığına işaret etmektedir.

Haber 2:

Başlık: *18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmen için çok büyük risk!*[42]

Spot: *MEB uzaktan eğitimi EBA'yla vermeye çalışsa da, bazı okul müdürlerinin öğretmenleri 'Zoom' adlı video-konferans programını kullanmak zorunda bıraktı. Bazı yöneticiler, öğretmenleri 100 kişilik toplantıya kadar ücretsiz olan bu programı kullanmaya teşvik etti. Bunun sonucunda kişisel bilgilerini vererek 'Zoom'a giren bazı öğretmenlerin hesaplarından 58.5 dolar kesildi. Mağdur öğretmenlere bankadan gelen bilgilendirme mesajıyla hesaplardan kesilen miktarın ABD'li perakende devi Wallmart'tan yapılan alışverişin karşılığı olduğu ortaya çıktı. Fakat öğretmenler 'Zoom' dışında hiçbir yurt dışı temaslarının olmadığını belirtti. Bunun üzerine Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un, 81 il müdürüyle her pazartesi yaptığı online toplantıda konuyu, acil gündem maddesi olarak ele aldığı öğrenildi.*

Sözcü gazetesinde yayınlanan bir diğer haberde tematik anlamda yine uzaktan eğitimde yaşanılması beklenen bir olumsuzluk tematik anlamda ön plana çıkarılmıştır. Haberin başlığına taşınan ifadelerde yer alan "risk" kelimesini takiben ünlem işaretinin kullanılırken bu olumsuzluk güçlendirilmek istenmiştir. Haberin spotunda ise Milli Eğitim

[41] https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/uzaktan-egitime-uzak-kaliyoruz-5772994/: Erişim Tarihi:25.12.2020
[42] https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/8-milyon-ogrenci-guvenlik-ve-1-milyon-ogretmen-maas-hesabi-bosaltilma-riskinde-5727662/, Erişim Tarihi: 25.12.2020

Bakanlığı'nın (MEB) uzaktan eğitim programı için kullanılacak olan Zoom isimli programa yönelik sıkıntılar haberin ana temasını oluşturmaktadır. Haberde Zoom'a ilişkin yaşanan problemler haberin arka plan bilgisi olarak verilerek haberin ara başlıklarında yer alan ifadelerde de programa yönelik olumsuzluklar tematik anlamda ön plana çıkarılmıştır. "ABD'de Zoom'a Soruşturması" ifadesi söz konusu ara başlıklar arasında yer almaktadır. Mikro analize göre haber, MEB'in uzaktan eğitim için anlaşma sağladığı programın Amerika'da dahi sorunlu olduğu bu anlamda bakanlığın seçimini doğru yapmadığı ve bu hususta başarılı kararlar vermediği ima edilmiştir.

Haber 3:

Başlık: *6 milyon öğrenci uzaktan eğitime erişemiyor*[43]

Spot: *Türkiye'de en az 6 milyon öğrencinin uzaktan eğitim imkanı olmadığını açıklayan Eğitim Sen Genel Başkanı Feray Aytekin Aydoğan, "Özel okullardaki öğrenciler salgının başından itibaren uzaktan eğitime erişimde hiçbir sorun yaşamazken, devlet okullarında bu sorun hala devam ediyor" dedi.*

Eğitim Sen Genel Başkanı Feray Aytekin Aydoğan'ın uzaktan eğitimle ilgili yapmış olduğu açıklamalara dayandırılan bu haberde incelenen diğer 2 haberde olduğu gibi uzaktan eğitime yönelik olumsuzlukları konu edinmiştir. Makro çözümlemenin bir ayağı olan tematik çözümlemeye göre "6 milyon öğrencinin uzaktan eğitime erişemediği" bilgisi başlığa taşınarak tematik anlamda ön plana çıkarılmıştır. Spotta yer alan "…devlet okullarında uzaktan eğitime erişim sorunun devam ettiği" ifadeleri mevcut hükümetin salgın dönemi eğitimde başarısız olduğunu ima etmektedir.

Haberin devamında ara başlığa taşınarak ön plana çıkarılan anlamlarla da bu düşünce güçlendirilmek istenmiştir:

"6 AYDA TEK BİR ADIM ATILMADI",

"EĞİTİM ARZ VE TALEP OLARAK DEĞERLENDİRİLEMEZ",

"BAKANLIK LİSANSSIZ PROGRAM KULLANMAMIZI İSTEDİ"

Haber 4:

Başlık: *Uzaktan eğitim için cami terasına çıkıyorlar*[44]

Spot: *Gaziantep'in İslahiye ilçesine bağlı Koccağız Mahallesi'nde yaşayan bir grup öğrenci, Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) bağlanarak eğitim almak için her gün internete erişimin sağlandığı tek yer olan mahalle camisinin terasına çıkıyor*

İncelenen bu haberde de "uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar" tematik olarak ön plana çıkarılmıştır. Gaziantep'in İslahiye ilçesinde yaşayan bir grup öğrencinin derse girebilmek için mücadelesinin konu edindiği bu haberin

[43] https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/6-milyon-ogrenci-uzaktan-egitime-erisemiyor-6052922/?utm_source=dahafazla_haber&utm_medium=free&utm_campaign=dahafazlahaber, Erişim Tarihi: 25.12.2020

[44] https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/uzaktan-egitim-icin-cami-terasina-cikiyorlar-6064254/, Erişim Tarihi: 25.12.2020

retoriği "uzaktan eğitimin her öğrenci için uygulanabilir olmadığı" düşüncesinden kurulmuştur. Haberin ara başlığında da söz konusu olumsuzluk anlamı güçlendirilmek istenerek *'KAR YAĞDIĞINDA NE OLACAK?'* sorusu sorulmuştur. Mahallenin muhtarının sözlerinin aktarıldığı haber metninin devamında, muhtarın sözlerinden bir kesitin tırnak işaretiyle soru haline getirilerek başlığa taşınması gazetenin, bu açıklamaya katıldığını göstermektedir. Tırnak içinde yapılan alıntılar vasıtasıyla muhabirler kendileri yorum yapmadan olayı yorumlamış olurlar (van Dijk, 1988: 28). Bu bağlamda gazetenin örtük bir şekilde editoryal yorum yaptığı tespit edilmiştir.

Haber 5:

Başlık: *Eğitimde ne olacağını eğitimciler de bilmiyor!*[45]

Spot: *İlkokuldan üniversiteye 26.1 milyon öğrenci ile LGS ve YKS gibi sınavlarda yarışacak 5 milyon öğrencinin geleceğini artık corana virüsü belirleyecek. Eğitim Uzmanı Salim Ünsal, "Gerçekçi olalım. Şimdi ve 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında eğitimde bizi ne beklediğini eğitim camiası dahil hiç kimse bilmiyor" dedi.*

Sözcü gazetesinde incelenen son haberde yer alan başlığa bakıldığında "eğitime yönelik belirsizliğin" tematik olarak ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Başlıkta yer alan ifadenin sonunda ünlem işaretinin kullanılması mikro çözümlemeye göre ima edilen belirsizliğe ilişkin gazetenin tepkisine işaret etmektedir. Sözcü gazetesi uzaktan eğitime yönetimle ilgili olumsuzluk içeren uzmanların görüşlerini haberleştirirken, bu ifadeleri de "dedi" gibi katılım ifade eden yüklemlerle aktarmayı tercih etmiştir.

Hükümete olan muhalif bir yayın politikasını benimseyen Sözcü gazetesi uzaktan eğitime yönelik bilgileri haberleştirirken özellikle eğitimde yaşanan olumsuzlukları da çeşitli uzman görüşlerine başvurarak ön plana çıkarmak istemiştir. Gazete kendi ideolojik süzgecinden geçirerek yapılandırdığı bu haberlerde hükümet karşıtı olumsuz görüşünün haklılığını ve COVID-19 salgını süresince hükümetin başarısız olduğunu, uzaktan eğitimle ilgili haberlerinde de ima ederek, bu konulu yayınlanan haberlerinin genel retoriğini de olumsuz bir çerçeveden geçirmiştir.

Yeni Şafak Gazetesinde Yayınlanan Uzaktan Eğitim Konulu Haberlerin Analizi

Haber :1

Başlık: *MEB 500 bin ücretsiz tablet başvurusu nereden ve nasıl yapılır?*[46]

Spot: *Milli Eğitim Bakanlığı, 500 bin tablet başvurusu için açıklamalarda bulundu. Milli Eğitim Bakanı Selçuk, yaptığı açıklamada, "21 Aralık tarihine kadar 200 bin tablet daha dağıtılacak, 2021 Ocak ortasına kadar ilave 300 bin tablet daha dağıtılacak" dedi. MEB ücretsiz tabletler milli eğitim müdürlüklerince ihtiyaç sahibi öğrencilere ulaştırılıyor.*

[45] https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/egitimde-ne-olacagini-egitimciler-de-bilmiyor-5800823/, Erişim Tarihi: 25.12.2020

[46] https://www.yenisafak.com/gundem/meb-500-bin-ucretsiz-tablet-basvurusu-nereden-ve-nasil-yapilir-3589537, 15.12.2020

Yeni Şafak gazetesinde incelenen ilk haberde ihtiyaç sahibi öğrencilere tablet dağıtılacağı bilgisi verilerek tematik çözümlemeye göre bu tabletler için başvurunun nasıl yapılacağı bilgisi ön plana çıkarılmıştır. MEB bakanı Selçuk'un yaptığı açıklamalardan üretilen haberin retoriğinde "ihtiyaç sahibi öğrencilerin devlet tarafından unutulmadığı" ima edilmiştir.

Haber 2:

Başlık: *Bakan Selçuk: 500 bin adet tablet ocak ayı sonuna kadar öğrencilere ulaşacak*[47]

Spot: *Uzaktan eğitim sürecinde internet ve cihaz ihtiyacı olan öğrencilere tablet bilgisayar ulaştıran Milli Eğitim Bakanlığı, ocak ayı sonuna kadar yüz binlerce öğrenciyi daha mutlu edecek. Konuyla ilgili açıklama yapan Bakan Ziya Selçuk, ''EBA portalını kullanım ve canlı derslere katılım konusunda cihaz ve internete erişim sıkıntısı yaşayan çocuklarımız için yerel yönetimler, özel sektör kuruluşları, sivil inisiyatifler tarafından sağlanan desteklere ilave olarak tedarik ettiğimiz ve dağıtımını sürdürdüğümüz 500 bin adet tablet bilgisayarın tamamını, resmi veriler doğrultusunda oluşturulan öncelik sırasına göre Ocak ayı sonuna kadar öğrencilerimize ulaştırmış olacağız" dedi.*

Gazetede incelenen bir diğer haberde bir önceki haberde olduğu gibi öğrencilere dağıtılacak tablet bilgisi tematik olarak ön plana çıkarılmıştır. Haberin başlığında kullanılan "500 bin" rakamı çokluk göstergesi olarak "hükümetin salgın süresince eğitimi desteklediği" anlamını güçlendirmektedir. Haberin spotunda yer alan "yüz binlerce" ifadesine bakıldığında mikro çözümlemeye göre haberin retoriğinin rakamsal bir ifade kullanılarak güçlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda muhabir açıklamaları aktarırken "dedi" şeklinde yüklem kullanarak Bakan Selçuk'un açıklamalarına olan katılımını ve olumlu düşüncelerini hissettirmiştir.

Haber 3:

Başlık: *Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk açıkladı: Türkiye'de bir ilk*[48]

Spot: *Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, "TIMSS 2019 sonuçlarına göre Türkiye, TIMSS uygulamalarında sabit başarı ölçüsü olarak kabul edilen ölçek orta noktasının yani 500 puanın, her iki alanda da ilk kez üzerine çıkmış oldu. Üst ve ileri yeterlilik düzeyindeki öğrenci oranları da arttı. Performans iyileşmesi Türkiye'nin tüm bölgelerine yayıldı" dedi.*

Yeni Şafak'ta incelenen üçüncü haberin başlığında "Türkiye'de bir ilk" ifadesi tematik çözümlemeye göre haberde ön plana çıkarılan anlamdır. Başlıkta yer alan "ilk" kelimesi mevcut eğitim sistemine yönelik bir başarıya işaret ederken, aynı zamanda bu başarının Türkiye Cumhuriyeti tarihinde bir ilk olduğu da belirtilmiştir. Haberin retoriği MEB Bakanı Ziya Selçuk'un açıklamalarından üretilen "başarı" söyleminden kurulmuştur. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2019'un sonuçlarının açıklandığı haber metninin devamında Bakan Selçuk'un açıklamalarından ön plana çıkarılan detaylar ara başlıklara taşınmıştır. "TIMSS 2019 sonuçlarına göre

[47] https://www.yenisafak.com/gundem/bakan-selcuk-500-bin-adet-tablet-ocak-ayi-sonuna-kadar-ogrencilere-ulasacak-3590117, Erişim Tarihi: 17.12.2020

[48] https://www.yenisafak.com/gundem/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-acikladi-turkiyede-bir-ilk-3588588, Erişim Tarihi: 10.12.2020

Türkiye, 500 puanın, her iki alanda da ilk kez üzerine çıkmış oldu" ifadesinin tırnak işareti kullanılarak başlığa taşınması, muhabirin örtük bir şekilde katılımına işaret etmektedir.

Bakan Selçuk'un açıklamalarından üretilen haberin devam metninde bir kutucuk içinde muhabirin çıkarımına yer verilmiştir. Söz konusu çıkarımda Bakan Selçuk'un sözleri açıklanarak, bu sözlerin ardındaki başarının altı çizilmiş ve "Türkiye ilk kez …. başarılı ülkeler arasında yer aldı." sözleri ile bu başarı muhabirin yorumuyla aktarılmıştır:

Bakan Selçuk'un açıkladığı sonuçlara göre; öğrenci başarılarındaki eğilimleri izleyen ve ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirleyen araştırmanın 2015 yılı sonuçları ile karşılaştırıldığında Türkiye, 2019'da hem matematik hem de fen alanında puan ve sıralamasını artırdı. Türkiye, ilk kez sabit başarı ölçüsü kabul edilen 500 puanın üzerine çıkarak başarılı ülkeler arasında yer aldı. Türkiye'nin performansındaki iyileşme, tüm bölgelere yayıldı.

Haber 4:

Başlık: *Türkiye'nin başarı grafiği yükseliyor*[49]

Spot: *Türkiye'nin de üyesi olduğu Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dört yıllık döngülerle yapılan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2019'un sonuçlarını açıkladı.*

"*Türkiye'nin başarı grafiği yükseliyor"* başlıklı bu haber bir önceki haberle aynı bilgilerden oluşmuştur. Aynı habere bir gün arayla yer veren gazetenin genel duruşunun, eğitime yönelik problemlerin yüksek seslerle duyulmaya başladığı uzaktan eğitim sürecinde insanların olumlu gelişmeler duyarak tepkilerin azalması olduğunu söylemek mümkündür. İktidar yanlısı bir yayın politikası benimseyen gazete mevcut ideolojisini uzaktan eğitim politikalarına yönelik haberlerde de hissettirmektedir.

Haber 5:

Başlık: *Bakan Selçuk'un minderde ders çalışırken fotoğrafını paylaştığı Hasan Hüseyin'e belediyeden masa ve sandalye*[50]

Spot: *Şanlıurfa'nın Harran ilçesinde çalışma masası olmayan 5'inci sınıf öğrencisi Hasan Hüseyin Aslıhan'ın, minder üzerinde ders çalıştığı anlara ilişkin fotoğrafı ağabeyi tarafından sosyal medyadan paylaşıldı. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk da bu fotoğrafı, 'Meslek liselerimiz çalışma masası yapıp gönderir mi' notuyla paylaşınca, harekete geçen Harran Belediyesi, küçük öğrenciye masa ve sandalye hediye etti.*

Yeni Şafak gazetesinde yayınlanan "uzaktan eğitim" konulu incelenen son haberin retoriğinde Bakan Selçuk kahramanlaştırılarak, sempatik bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Benzer haberler incelenen diğer gazetede bir

[49] https://www.yenisafak.com/gundem/turkiyenin-basari-grafigi-yukseliyor-3588697: Erişim Tarihi: 10.12.2020

[50] https://www.yenisafak.com/hayat/bakan-selcukun-minderde-ders-calisirken-fotografini-paylastigi-hasan-huseyine-belediyeden-masa-ve-sandalye-3591230, Erişim Tarihi: 24.12.2020

sorgulama ve suçlama mekanizması olarak yapılandırılırken Yeni Şafak eğitime yönelik kötü koşulu, yaşam tarzı haberciliği şeklinde hikayeleştirerek Bakan'a yönelik sempati oluşturmaya çalışmıştır.

Hükümete yakın bir yayın politikası benimseyen Yeni Şafak uzaktan eğitimle ilgili yayınladığı haberlerde olumlu ve pozitif bir imaj oluşturulmasına katkı sağlayacak hususları öne çıkarmaya gayret etmiştir. Zira mevcut problemlerin de aslında fırsata çevrilebileceği düşüncesini okuyucuları aktarmak için gazete, bu görüşü savunan uzmanlara yer vererek düşüncesini güçlendirme yoluna gitmiştir. Buna örnek olarak Prof. Dr. Sinan Canan'ın açıklamalarından bu anlamı güçlendirecek olan *"Eğitimdeki handikapı fırsata çevirmeliyiz"*[51] ifadesi başlığa taşınarak haberleştirilmiştir.

SONUÇ

Kitle iletişim araçları geçmişten günümüze her dönem bilgilendirici ve eğitici işlevlerinin yanı sıra propaganda aracı olarak da kullanıla gelmiştir. Kitle iletişim araçlarının dördüncü güç olarak kabul görmesinin ardında yatan gücü de buradan gelmektedir. Kamuların yönlendirilmesi, tahakküm altına alınmasında temel etki mekanizmalarının başında gelen kitle iletişim araçları aynı zamanda ideolojik bir işlev görmektedir. Siyasi propagandanın malzemesi haline gelen medya organlarının temel çıktısı olan haber, yönetim şekilleri fark etmeksizin tarihin her döneminde benzer şekilde tahakküm aracı olarak kullanılmıştır.

Tüm dünyanın benzer şekilde etkilendiği COVID-19'da hayat durup, insanlık evlerinde yakınlarından, sosyal hayatlarından uzaklaşırken eğitim-öğretim hayatı da sekteye uğramıştır. Ansızın meydana gelen salgının uzuk soluklu olacağı anlaşıldığında ise yaşamın temel öncelikleri arasında yer alan eğitimin devam edebilmesi adına tüm dünya, "uzaktan eğitim" sistemine geçiş yaparken Türkiye de ivedi bir şekilde bu sisteme uyum sağlamıştır.

Yaşanan her yenilikte olduğu gibi teknolojinin ve mekaniğin yer aldığı "uzaktan eğitim" sürecinin dijital iletişim araçlarıyla uygulanabiliyor oluşu kimi zaman sorunları beraberinde getirmiştir. Bunun yanı sıra teknolojik eşitsizlik nezdinde bu süreç ele alındığında her öğrencinin dijital araçlara ulaşamadığı gerçeğiyle de yüzleşilmiştir. Bu çalışmada içinde hem olumluluk hem de olumsuzluğu barındıran COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim konulu yaşanan gelişmelerin internet haberciliğinde nasıl ele alındığı Yeni Şafak ve Sözcü gazeteleri örnekleri üzerinden incelenmiştir.

Çalışmanın sonucunda iktidar yanlısı duruşuyla bilinen Yeni Şafak gazetesinin uzaktan eğitime yönelik olumsuz konuları görmezden gelerek nesnel ve objektiflikten uzak bir yayın politikası benimsediği tespit edilmiştir. Gazetede yayınlanan haberlerin incelenen örneklerde de görüleceği gibi tamamen öğrenci merkezli ve MEB Bakanı Ziya Selçuk'un sempatikleştirilmeye çalışıldığı içeriklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Muhalif bir yayın politikası benimseyen Sözcü gazetesi ile Yeni Şafak'tan tamamen farklı şekilde uzaktan eğitime yönelik olumsuzlukları ön plana çıkararak nesnel ve objektiflikten uzak bir çizgide haberlerini yapılandırmıştır. Gazete, COVID-19 salgını sebebiyle apar topar uzaktan eğitim sistemine geçildiğini göz ardı edip, salgının ne zaman biteceğine yönelik belirsizlikler sebebiyle uzaktan eğitimin de ne kadar devam edeceğinin bilinmiyor oluşu

[51] https://www.yenisafak.com/hayat/egitimdeki-handikapi-firsata-cevirmeliyiz-3590347, Erişim Tarihi: 22.12.2020

gerçeğini yok saymıştır. Sözcü, uzaktan eğitim konulu haberlerde hükümet karşıtı ideolojik duruşunu haklı çıkarmak amacıyla olumsuzlukları ön plana çıkararak, haberleri kendi ideolojik belirlenimleri doğrultusunda yapılandırmıştır.

Sonuç olarak her iki gazete de "uzaktan eğitim" gibi geleceğimizin mirası çocuklarımızı ve gençlerimizi etkileyen önemli bir konuyu, ideolojik süzgeçlerinden geçirerek haberleştirerek; gazeteciliğin temel mesleki unsurlarından olan nesnellik ve objektiflik unsurlarını görmezden gelmiştir.

KAYNAKLAR

Çelik, Hilal ve Ekşi, Halil (2008) Söylem Analizi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(27): 99-117.

https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/6-milyon-ogrenci-uzaktan-egitime-erisemiyor-6052922/?utm_source=dahafazla_haber&utm_medium=free&utm_campaign=dahafazlahaber, Erişim Tarihi: 25.12.2020

https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/8-milyon-ogrenci-guvenlik-ve-1-milyon-ogretmen-maas-hesabi-bosaltilma-riskinde-5727662/, Erişim Tarihi: 25.12.2020

https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/egitimde-ne-olacagini-egitimciler-de-bilmiyor-5800823/, Erişim Tarihi: 25.12.2020

https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/uzaktan-egitime-uzak-kaliyoruz-5772994/: Erişim Tarihi:25.12.2020

https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/uzaktan-egitim-icin-cami-terasina-cikiyorlar-6064254/, Erişim Tarihi: 25.12.2020

https://www.yenisafak.com/gundem/bakan-selcuk-500-bin-adet-tablet-ocak-ayi-sonuna-kadar-ogrencilere-ulasacak-3590117, Erişim Tarihi: 17.12.2020

https://www.yenisafak.com/gundem/meb-500-bin-ucretsiz-tablet-basvurusu-nereden-ve-nasil-yapilir-3589537, 15.12.2020

https://www.yenisafak.com/gundem/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-acikladi-turkiyede-bir-ilk-3588588, Erişim Tarihi: 10.12.2020

https://www.yenisafak.com/gundem/turkiyenin-basari-grafigi-yukseliyor-3588697: Erişim Tarihi: 10.12.2020

https://www.yenisafak.com/hayat/bakan-selcukun-minderde-ders-calisirken-fotografini-paylastigi-hasan-huseyine-belediyeden-masa-ve-sandalye-3591230, Erişim Tarihi: 24.12.2020

https://www.yenisafak.com/hayat/egitimdeki-handikapi-firsata-cevirmeliyiz-3590347, Erişim Tarihi: 22.12.2020

Karaduman, Murad ve Akbulutgiller, Betül (2018) "İnternet Gazeteciliği ve Haber Söylemi: Reina Saldırısı Haberlerinin Çözümlenmesi". *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(3): 12-26.

Karaduman, Sibel (2007) "Eleştirel Söylem Çözümlemesinin Eleştirel Haber Araştırmalarına Katkısı ve Sunduğu Perspektif". *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi.* 4(2):31-46.

Oğuz, Mustafa Cem (2008) Söylem Analizi. *Sosyoloji Notları*, Ankara: İdeal Copy.

Özdemir, Zafer (2018) İnternet Gazeteciliği ve Güven, *Dijital Çağda İletişim* (Ed. Suat Gezgin) Konya: Eğitim Yayınevi.

PERFORMANCE ANALYSIS THICKNESS LAYER CIGS OF TANDEM SOLAR CELLS USING AMPS-1D

Rohana Sahak
Department of Electrical Engineering,

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, 40150 Selangor, MALAYSIA

srohana@psa.edu.my

Sharizan Mat Saat
Department of information & Communication Technology,

Politeknik Idris Shah, 40150 Selangor, MALAYSIA

sharizanm.saat@psis.edu.my

Summary

This paper presents the results of the analysis of temperature changes done on line performance solar cells using AMPS simulator (Analysis of Microelectronic and Photonic Structures) . Tandem solar cell structure used in this study can also be converted to CIGS absorber material CIS. This is because the CIS absorber is lighter than the CIGS. In this study can be concluded that the higher value of Efficiency is given by the simulation results also compared using CIGS absorbers by the values of the parameters of the solar cell is involved. In this study involving CdTe as the absorber side of the tandem cell because it would involve two types of absorbers. Various effects such as thickness of the CIS absorber operations performed to investigate the optimum efficiency of the cell. Performance single junction , two doubles and three amorphous silicon and amorphous silicon carbon (a- SiC : H) as the top layer of each cell is measured by the solar cell parameters such as VOC , JSC , FF and efficiency . The results of the simulation study showed that by increasing the operating thickness of the CIS absorber will increase the efficiency of solar cells and stability of the thickness gradient across the cell to indicate that CIGS absorber is from , 18.3 % / and the slope of the CIS absorber is , 20.2 %

Index Terms— *Tandem Solar Cell ; Multilayer; simulators AMPS, thickness obserber analysis .*

INTRODUCTION

The solar system, also known as the voltage photo system that uses solar cells where it will convert the energy of sunlight into electrical energy. This solar system encompasses solar, mechanical and electrical cells with a method by which it can be converted to electrical output. The effect of this photovoltaic system is the basic physical process in the cell that is able to produce light rays into the PV of electrical energy. This is because studied detect that sunlight can be applied to electricity because it consists of photons, or solar energy particles can be converted into electrical loads that can be used as one of the substitutes for electricity.

Energy Sources of light from the sun are one of the most important natural sources in daily life. The sun is a source of energy that uses energy generated by natural processes or technologies delived from sunlight. The electrical energy produced by solar energy is produced through nuclear and earth reactions in the form of light. Various research conducted with solar energy is the field of space science and technology presented by Malaysia. This is because as we all know Malaysia is a country that is a the equatorial region of the earth closest to the sun and the sunlight that reaches Malaysia is all the time because Malaysia is not a country that belongs to the four seasons.

Malaysia can still explore the potential of solar energy power generation industry in countries such as North Africa and Arab countries. These countries are the countries that receive sunlight in large numbers and have a very high surface temperature about 40 degrees Celsius. These countries are also looking at the edge of the solar system where the country wants to be known as an Islamic country the most advanced in terms of technology and economic management. African countries and Arab countries, besides having high surface temperatures, these countries also have specific areas where north Africa and the Arab There is no overcast sky that is always hot. Consequently, these areas receive sun all the time. For that reason these areas is the best location for the production of solar power directly and indirectly.

The development of this solar system has gone through three generations of solar cell development. The development of these solar cells is the next generation where it is the first generation that is larges and frequently used is by applying layers of silicone material. Photovoltaic cells that have been taken over by the use of silicon solar panels. Solar cells are silicon wafers, which make up 86% of the solar cell market. These solar cells using silicone coatings are more dominant due to the absorption of solar energy has a high level of absorption
efficiency when compared to other coating material
when compared to its material cost.

The second generation in the development of the solar system used as thin film solar cells. This second generation is cheaper compared to the first generation which uses a conceptual absorption layer silicone material. Consumption that uses lower costs and is capable of having lower efficiency. Thin film solar cells have many advantages where they are cheaper and more flexible. With this technology can produce innovations in solar systems that are able to generate electricity naturally. These solar panels that can be rolled onto a flat or sloping roof or other surface. Researchers have predicted that the second generation of cells in he market will be able to detect new homes that are more efficient compared to the first generation

Solar cells are the cutting edge of third generation solar technology. The third generation is still in the research phase in which the cells have been moved out of third generation cells are based on silicon. Generally, these cells are the third generation of solar cells that are not required to have the necessary pn junction in the semiconductor silicon-based semiconductors. It contains a variety of third-generation solar innovation potential in the solar system including the polymer solar cells, nano-crystalline cells, and solar cells is sensitive dye. If and when the technology is developed and manufactured, third-generation appears to be divided into several separate categories.

The rise in temperature reduce the band gap semiconductor, thereby carrying out most of the parameters of semiconductor materials. Reduction of the band gap semiconductor with an increase in temperature can be seen as increasing the energy of the electrons in the material. Lower energy is required to break the bond. In the semiconductor band gap bond, bond energy reduction also reduces the band gap. Thus increasing the temperature band gap. In solar cells, the most affected by rising temperatures is the open circuit voltage. The impact of rising temperatures shown in the figure below.

Studies have shown that solar energy generation systems have many advantages compared to other energy generation systems such as hydro, nuclear and coal. The advantage of this solar system is using a solar power plant in an area close to the target consumer when compared to other electricity such as hydroelectric power plants that will be used in flowing and heavy rivers and require a suitable operating area. Apart from solar energy there are no effects such as coal and nuclear energy. In m study, solar cells have been studied for multilayer use as cell efficiency with solar energy output results using different material layer thickness, this study is output using AMP-1D

The project, which will be titled Performance Analysis of CIS / CIGS solar cells with a variety of Layer Thickness Using the AMPS-1D software. This project has several objectives to be achieved as follows:

- Synthesize Chalcogenide (i.e. CIS/ CIGS based) solar cells and Analyze various parameters that influence the performance such as absorber thickness.
- Compare the perfomances of Modeled (CIGS based) solar cells with various layers such as in terms of efficiency, spectral response, J-V characteristics, fill factor, I_{sc} and $V_{oc.}$
- To identify potential CIS absorber layer to replace CIGS in CIS/CIGS tandem solar cell.

METHOD

The research methadology

3.1 INTRODUCTION OF AMPS-1D

AMPS software is a computer program is just one dimension of transport physics in solid-state devices. AMPS software was developed by a team from Pennsylvania State University under support of the Electric Power Research Institute (EPRI). Structure of analysis of Microelectronics and Photonics (AMPS-1D), this software is commonly used to analyze and design of microelectronic structures. It is to be commonly used computer simulation tools and versatility to zero analyzed the physics of the device and in addition to the process of designing the device..

AMPS-1D is the behavior of carriers and optoelectronic semiconductor electronic devices using the three governing equations of Poisson equation, the equation for the free holes and continuity equations for electrons. Each of these equations will have two boundary conditions related to each equation. Features of this equation is determined by solving the three non-linear differential equations coupled numerical simulation requires a method density (DOS) in the sample studied. There are two receivers such as the gap in half and donors such as the bottom of the pit for the local density of states in the mobility gap of a material used in a study

By using softwares AMPS-1D, the program can also generate a one-dimensional quantum efficiency (QE) and spectral response (SR). In addition, the AMPS-1D also capable of treating a device consisting of a single crystal, polycrystalline, amorphous material, or any combination thereof itself

FEATURES OF AMPS-1D

AMPS software can be used to study a variety of device structures that will include:

a. Homosimpang pn and heterojunction and pin, the solar cell and the detector.
b. Homosimpang pn and heterojunction and pips, microelectronic structure Nin
c. Detectors are also graded on the composition and structure of the solar cell

d. The microelectronic structure was graded Composiotional
e. Multijunction solar cell structure
f. Multijunction structure, microelectronics
g. Shottky barrier device with a coating on the rear of choice
h. The novel microelectronics in devices, photovoltaic and opto electronic structure.

AMPS-1D software may have been used to analyze the structure of the carrier in a variety of devices that may contain a combination of layers, such as crystalline, polycrystalline or amorphous. AMPS-1D software has been developed to analyze the form and structure optimized for use in micro or photovoltaic. AMPS software is computer software model that can be found by combining all the physical properties of the various structures of the device.

3.2 USER INTERFACE FOR AMPS-1D

In studies that have been done this, AMPS software simulator to be used as a simulation tool to study the band gap, the density of defects and the drug range in the p / i interface and its effect on light JV characteristics. To check the p / i interface characteristics of solar cells, AMPS software has been used to build the cell where the reference to the interface layer is then added. In this simulation pin structure as a whole, not just the intrinsic layer was modeled.

3.2.1 MAIN WINDOW

The first step to build a model solar cell is to choose to replicate the model in either the density States (DOS) model or Model for Life. DOS model describes the state of the valley, traffic recombination, trapping and state charges. As a result of all traffic recombination, trapping and charges and the effect of an electric field in a DOS image, this approach requires user input energy gap in the distribution of defects as well as changes in their area. From Figure 3.1, there is a main window for AMPS-1D. In the main window AMPS software, there are many parameter variables we have to be filled by material parameters. There are three main sections in the main window in the software. The three main parts of this approach is device modeling, device operating conditions and device structure and material parameters

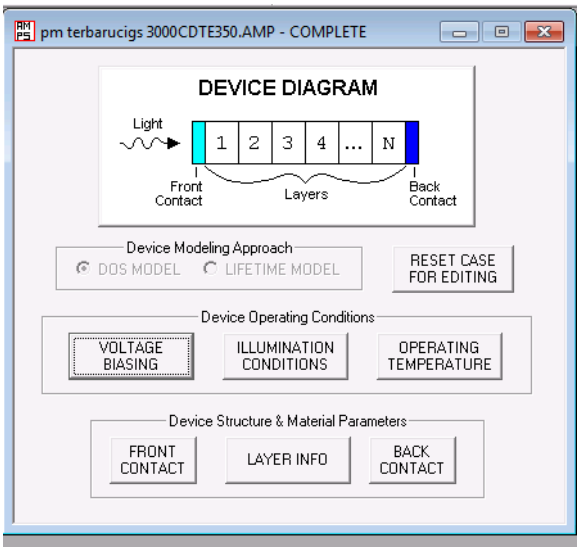


Figure 3.1 Main Window of AMPS-1D Software

For windows AMPS-1D software, users have the option of two different approaches. One of them is known as term life, and bearing a photo of one is the density of state (DOS) images. Model DOS mode is very important when dealing with material that contains a significant density of defects. This model is important because the electric field distribution changes that occur because of the cost build-up in the country's disabled. In this case, our choice of a life model for the CIS / cell CIGS solar.

3.2.2 OPERATING TEMPERATURE

To ensure that the use of this software AMPS fully functioning stable temperature should be set for optimum output. AMPS-1D software is at a temperature that has been set is a major factor affecting the efficiency of the device. In AMPS-1D simulation program, AMPS software will provide a range of operating temperature is limited to users. Values that have been set for this study is 300K shown in Figure 3.2:

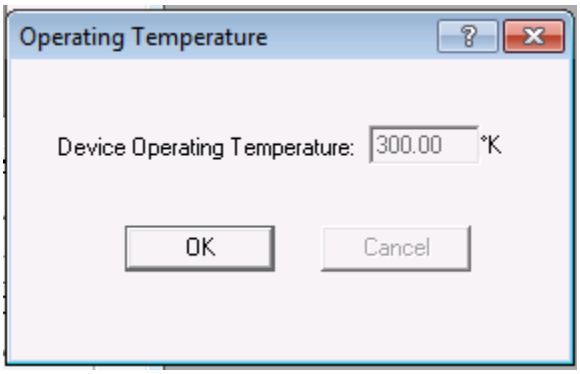


Figure 3.2: Operating Temperature

RESULTS AND DISCUSSION

CONCLUSION

4.1 SIMULATION RESULT

After simulating the thin film structure SnO2/CdS/CdSxTe1-x/CdTe/ZnO/CdS/CiGS various outputs have been available to study the effectiveness of the solar cell structure. Solar cell parameters obtained by simulation using the AMPS in accordance with the structure has been designed according to the material thickness of each layer of solar cells. Parameters such as efficiency (η), fill factor (FF), short circuit voltage (*VOC)* and Short Circuit Current (*JSC)* is obtained by changing the thickness of each layer of the solar cell structure. Each result recorded in the table based on a study by the specification. Varying the temperature and the band gap was also examined in this study. Quantum efficiency of solar cells was also studied to investigate the structural stability of the solar cell.

In my research with the semiconductor layer tandem SnO2/CdS/CdS 1-x/CdTe/ZnO/CdS/CiGS Sel, copper indium gallium indium diselenide (CIGS), sulfidamium (CdS) and Cadmium Telluride (CdTe) as the cell layers of solar. Material of each layer is important because it determined appropriate to ensure that the output level for maximum efficiency. Heavy p-doping and n-layers are important to the tunnel / recombination junction in the device with the next generation. Special nature of the cell is more stable tandem compared to other solar cell is as dependent on the tandem photovoltaic cell materials are used. A lower temperature for the synthesis and high tolerance to defects and impurities make them very relevant for future developments in solar cells. From this study it was found that the output values can be differentiated by providing different inputs in terms of thickness, temperature used and the bandgap is selected.

In this research, AMPS-1D simulation was used to analyze the efficiency of CIS/CIGS solar cells using CIS/CIGS layer and the thickness varies from 500nm-4000nm. In addition this study will also use the AMP-1D software to analyze the efficiency of using different thickness and different band gap in the structure of solar cells.

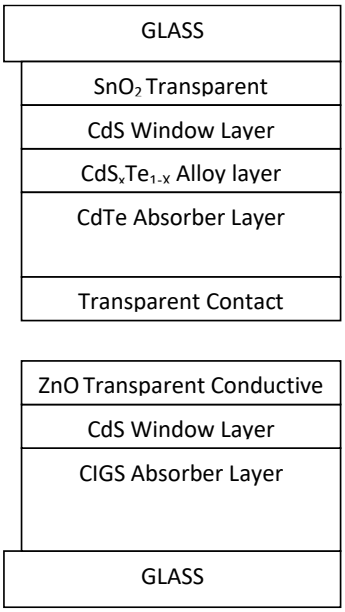


Figure 4.1 : Tandem Cell layer of the CIS / CIGS

4.2 STRUCTURE ANALYSIS OF THE CONVENTIONAL MODEL LAYER SOLAR CELL FOR SnO2/CdS/CdSxTe1x/CdTe/ZnO/CdS/CiGS

The Thin Film Solar Cells consists of several layers of different material in thin film form. In general the solar cell consists of substrate, TCO, window layer (p or n type) and metal contact layer was shown in Figure 4.1. Each of component layer materials has different physical and chemical properties and each affects the overall performance of the device in some form or the other. A critical understanding of the behaviour of these individual components is essential for designing a device. Also important are the various interface between the different layers.

Since each layer has different crystal structure, microstructure, lattice constant, electron affinity/work function, thermal expansion coefficient, diffusion coefficient, chemical affinity and mobility, mechanical adhesion and mobility etc, the interface can cause stresses, defect and interface state, surface recombination centers, photon reflection transmission/scattering, inter diffusion and chemical changes with attendant electro-optical changes

4.2.1 EFFECT OF VARYİNG THE THİCKNESS OF THE CIS ABSORBER

Tandem solar cell structure used in this study can also be converted to CIGS absorber material CIS. This is because the CIS absorber is lighter than the CIGS. From Table 4.11 it can be concluded that the higher value of Efficiency is given by the simulation results also compared using CIGS absorbers by the values of the parameters of the solar cell is involved. In this study involving CdTe as the absorber side of the tandem cell because it would involve two types of absorbers. Simulation results are described in Table 4.11. Simulation results are also illustrated in Figure 4.18 which includes the features of the JV with a thickness of 500nm to 4000 nm. Figure 4.18 shows the simulation results influenced by the thickness of the CIS absorber is better than CdTe by plotting graphs IV.

These results indicate that CIS is a better absorbent than CdTe. Apart from the absorber, buffer layer is no less important. In my review of this tandem cell has been chosen as the ZnO buffer layer Cds, ZnO, and both can be used as a buffer layer of layer of material having a high bandgap value of about 3.3eV. Due to a transparent oxide (TCO) CIS solar cells are also ZnO, process of ZnO buffer layer at the TCO process to fabricate.

From Table 4.11, it is possible that the simulation results show that the efficiency of solar cells increased with increasing thickness of the layer of CIS absorber. This value increases with increasing thickness of the absorption and then reached a peak value. CIS absorber layer thickness varies from 500 nm to 4000 nm.

From Table 4.11, the recorded efficiency is 18.27 % and 19.74 % respectively at the thickness of 500 nm and 4000 nm. Comparing the results with 17.49% efficiency at various values between 500 to 4000 nm, it was found that the increase occurs even where the higher value of the thickness of the CIGS higher levels of efficiency. Increasing the efficiency of the CIS absorber is proving good for the construction of this solar cell.

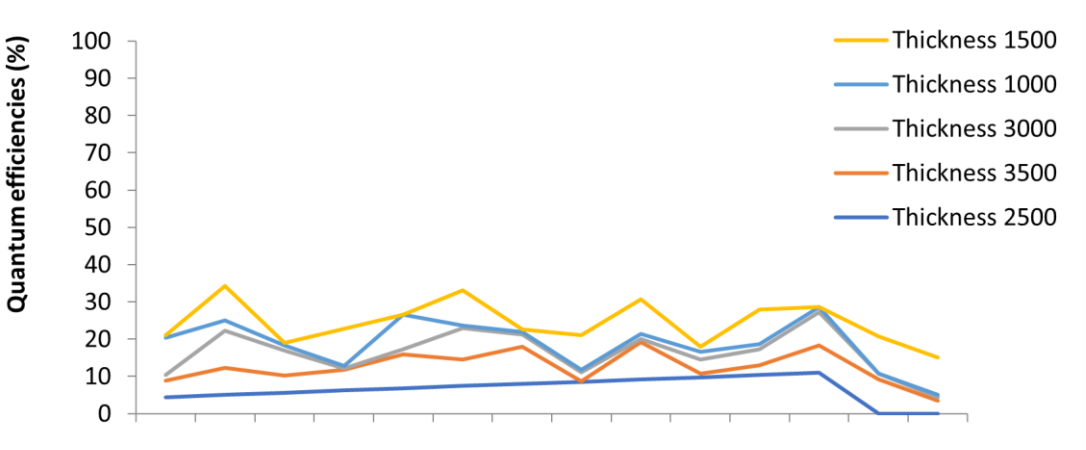
From, Table 4.11, the simulation results showed that the JSC is recorded increases with increasing absorber thickness. JSC improvement is probably due to two factors that help increase the value. First, the possible increase in the value of the minority carrier diffusion length when the thickness of the CIS absorber increased. This shows that the electrons produced in p-type absorber layer as the absorption of a photon has a longer diffusion length as the thickness of the absorber was increased CISG. With the generation of p-type absorber layer is pushed to the generation of longer wavelength photons are absorbed in the CIS absorber layer and the subsequent absorption of these electrons longer be collected. It can produce power generation. The second factor is likely to increase the thickness of the absorber layer, the depletion region will also increase. Therefore, electrons can drift towards the n-type region because the electric field produced by the depletion region is easy.

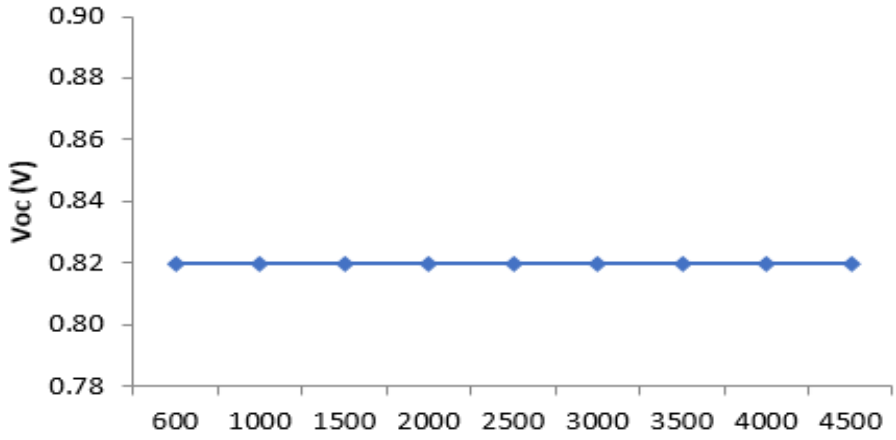
From the Figure 4.19 fill factor of solar cells increased when the CIS absorber layer between the CIS thickness increased from 500-4000 nm. Figure 4.18 shows the JV curve of increased absorption. From the value obtained can be increased by increasing the JSC the CIS thickness of 500nm to 4000nm where the JSC and then reached a peak value at a thickness value. As absorption layer thickness beyond this value increases further, the JSC will remain relatively constant with changes in the minimum size when the thickness of the CIS layer increases.

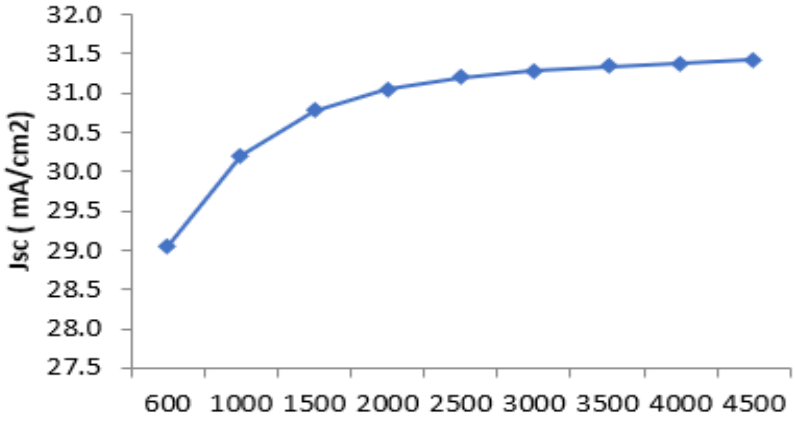
Although, from Table 4.2 showed the step to determine the thickness of tandem cell from top to bottom cell. The V_{oc} and J_{sc} increases with increasing absorber layer thickness, these values will gradually become constant when the absorber layer thickness is increased further. This is due to the recombination of electron and hole to their respective counterparts. Whenever an electron-hole pair is generated in the region far from the depletion region, it takes a longer path for the carriers to be drifted to the depletion region for carrier collection process. The probability of the carriers reaching the depletion region decreases although the minority carrier diffusion length increases because the recombination probability is high.

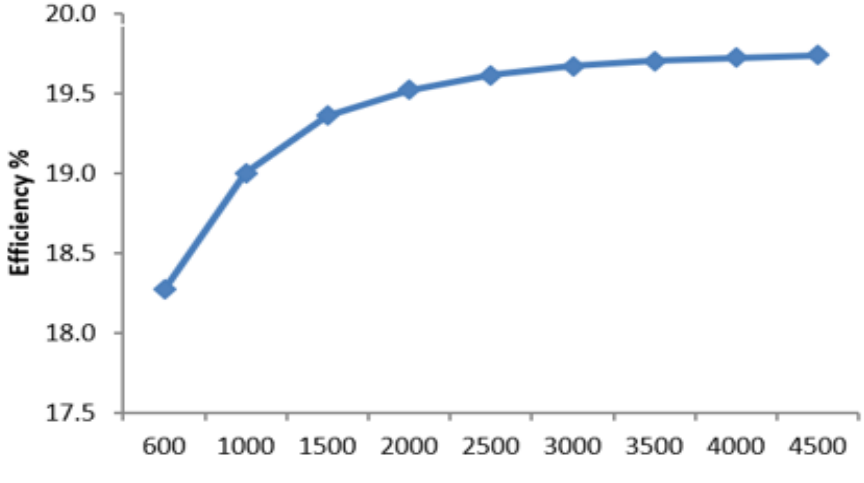
Table 4.11 Effect of varying absorber layer thickness of top cell in structure - CIS

Thickness (nm)	V_{oc} (V)	J_{sc} (mA/cm^2)	Fill factor	Efficiency (%)
500	0.82	29.5	0.863	18.3
1000	0.821	30.2	0.862	19.5
1500	0.822	30.7	0.862	19.8
2000	0.822	31.2	0.862	20.0
2500	0.822	31.2	0.861	20.2
3000	0.822	31.4	0.861	20.2
3500	0.822	31.4	0.861	20.2
4000	0.822	31.4	0.861	20.2




0.90
0.88
0.86
0.84
0.82
0.80
0.78
Voc (V)
600 1000 1500 2000 2500 3000 3500 4000 4500


32.0
31.5
31.0
30.5
30.0
29.5
29.0
28.5
28.0
27.5
Jsc (mA/cm2)
600 1000 1500 2000 2500 3000 3500 4000 4500


20.0
19.5
19.0
18.5
18.0
17.5
Efficiency %
600 1000 1500 2000 2500 3000 3500 4000 4500

5. CONCLUSION

From this numerical modeling and analysis of CIGS solar cells with various thickness of absorber layers, few common trends on CIGS solar cells performance regardless of its absorber layers were observed. Firstly, increasing the CIGS absorber layer thickness results in higher J_{sc} *a*nd V_{oc}. Secondly higher band gap value of CIGS absorber layer yields better efficiency, J_{sc} and V_{oc}. Conventional buffer layer in CIGS solar cell has thickness CdS values in 50 nm. Although for all cases, the highest efficiency is recorded for cells with buffer layer thickness of 50 nm, from technology point of view fabricating extremely thin and high quality absorber is was economical. Finally, the rise in operating temperature has a negative effect on the performance of CIS/CIGS solar cells except for cells with ZnO (50nm) as a window layer and CdS (50nm) as buffer layer for the structure of this solar cell. Both of these CIS/CIGS layers show somewhat a little deviation.

In the case of absorber thickness effects, the simulation indicated an increase efficiency and the value of the parameter of solar cell like fill factor, Jsc and Voc. The optimum absorber thickness is between 500nm to 4000nm with the CdS buffer layer with the thickness in 50nm. The thickness value of the ZnO for the window layer is 50nm. Both of this layer must thin because easy to sunlight to go through of the layer. For the varying of the value of temperature between 300K to 400K, the efficiency is decrease when the thicness of CIS/CIGS is increase.

REFERENCES

Alan, L & Richard *H. B.,. Fundamentals of solar cells : Photovoltaic Solar Energy Conversion* New York : Academic Press*1983*

Anon. t.th. A Manual for AMPS-1D, , http://en. wikipedia.org/wiki/Amorphous_silicon. The Pennsylvania State University [9 December 2010]

De Vos.,. *A. Detailed Balance Limit of The Efficiency of Tandem Solar Cells*. J. Phys. D: Appl. Phys. 1980

Fonash, S.V., Arch, J., Cuiffi, J., Hou, J., Howland, w., McElheny, P., Moquin, A.,Rogossky, M., Rubinelli, F., Tran, T.& Zhu, H.,. *A Manual for AMPS-1D for Windows 95/NT; A One dimensional devices simulation program for the analysis of microelectronic and photonic structure*. Pensylvania State University. 1997

Gavryushin, V.,. *PN Structures Functional Combinations in Solid States Habil.* Interactive Learning Centre2002

Gloeckler,M.. *Numerical Modelling of CIGS of Solar Cell: Defination of The Baseline and Explanation of Superposition failure*. Colorado : Colorado State University. 2003

Gloeckler, M., Fahrenbruch, A.L., Site J.R., 2009.*Numerical Modelling of CIGS and CdTe Solar cell: Setting and Baseline*. USA: Physics Department, Colorado State University

Green, M.A.,. *Solar Photovoltaic: What Does the future Hold?*. New Jersey: Prentice Hall Incorporated.2010

Hamakawa, Y. (Ed.).,. *Thin Film Solar Cells*. New York: Springer. 2004

Interactive Learning Centre.,. How solar cell work. http://www.soton.ac.uk/~solar/intro/apps1.htm University of Southampton1997

Interactive Learning Centre.,. Some Semiconductor Physics. 1997http://www.soton.ac.uk/~solar/intro/tech5.htm. University of Southampton

Kasap, S.O.,. *Optoelectronic*. Prentice Hall1999

Kenewell, J., Donald, A.Mc.,. *The Solar Constant, IPS Radio and Space Service*. Australian Governmant. 2002

Lei, C.,. *Random Deposition Model of CdS Layer in CdS/CdTe Thin Film Solar Cells*. Colorado: Colorado State University 2008

Lund, H. Nilsen, Salomatova, R., Skåre O., Riisem, D.E.,. *Introduction to solar cell.* University of Florida2008

Matin, M.A., Nowshad, Amin.,Azami, Zaharim., Kamamaruzzaman, Sofian., , *Ultra Thin High Efficiency CdS/CdTe thin Film Solar Cells From Numerical Analysis.* 2008
Malaysia :Universiti Kebangsaaan Malaysia

Meng, C.Y., 2008. *Performance Analysis Of High Efficiency Amorporphous Silicon Thin Film Solar Cell By AMPS*. Malaysia: Universiti Kebangsan Malaysia

Mohd. Yusof Othman & Kamaruzzaman., 2002. *Teknologi Tenaga Suria*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia

Neamen, D.A., Carr A., Fletcher S., O'Mara K. and Rayner M., 1999. *Solar Cell Principles and Applications.* Murdoch University. 2003

Partain, K.D.,. *Solar Cell and Their Applications.* : New York: John Wiley & Sons. 1995

Persson, C.,. *Thin Film Zn)/CdS/ CuIn1-xGaxSe2 Solar Cell : Anomalous Physical Properties of of the CuIn1-xGaxSe2 Solar Cell Absorber.* Brazilian Journal of Physics. 2006

Pudov., A.O.. *Impact of Secondary Barries on CuIn1-xGaxSe2 Solar Cell Operation*. Thesis Ph.D. Colorado State University.2005

Puvaneswaran.,. *Performance Analysis of CIS/CIGS Solar Cell with Various Buffer Layers By Using Solar Cell capacintance Simulator (SCAPS). T*hesis Degree. UKM. 2009

Saiful.,.*Kuasa Solar Di Malaysia*. Malaysia : Tenaga Nasional Berhad.2008

Salinger, J.,. *Measurement of Solar Cell Parameters with Dark Forword I-V Characteristic*. Czech Technical University Publishing House.2006

Shah. A., 2009. Solar Cell. http://www.techonline.com/showArticle.com/

(07 January 2011 9:42pm)

Sze, S.M. & Ng, K.K . *Physics of Semiconductor Devices. Third Ed*. New Jersey: Wiley Interscience.2007

Top Alternative. *Energy Solar Cell 2010*. http://www.top-alternative-energy-sources.com/photovoltaic-system.html [14 Mac 2011 11:32pm]

Twin Creeks Technology Inc Bernama, *Kilang Teknologi Tinggi Dibina, Banyak Peluang Pekerjaan.* http://siswaperak.com/v1/p=719 (11 December 2010 9.00am)

U.S. Department of Energy Photovoltaics Program. *How A Photovoltic Cell Works*

Zweibel,K., 1990. *Harnessing Solar Power: The Photovoltaic Challenge*. New York: Plenum Publishing Corporation

EFFECTIVENESS OF ONLINE SUPPLIER PERFORMANCE EVALUATION

Salizawati Kamaruzzaman

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, salizawati89@gmail.com

Zahid Daim

Kolej Komuniti Ampang, zahiddaim@gmail.com

ABSTRACT

Positive reforms of the institution in the conduct of assessments are strongly influenced by the latest technology adoption strategies. This study was conducted to identify the effectiveness of supplier performance evaluation methods that transformed traditional systems into online systems. Next, classify the factors that assist to improvement through the analysis of the results. It is well known that the process of online system development often faces many difficulties that need to be addressed. A few key points need to be discussed in order to provide useful inputs to the institution in the hope of making the online supplier's performance evaluation system more effective in line with what is expected of the current changes.

Keywords: Supplier performance, online, evaluation.

1.0.Introduction

Supplier performance evaluation is an important mechanism to guarantee that the products and services received meet the specifications required and enable organizations to provide the latest list of suppliers in their respective fields. According to Van Weele (2010), supplier selection is part of the sourcing process and it is a vital part of success of the purchasing process.

Besides contributing in product innovation, they also contribute in achieving highly effective production system. Therefore, overall organisational excellence depends on the enhancement of supplier. However, the measurement system are too burdensome to be implement even though it helps in improving the supplier performance. (Estampe et al. 2013).

Effective methods and systems are required for recording, evaluating and flourishing supplier performance (Kateryna Bulavina, 2013).

Therefore, a practical performance evaluation system can benefit from variety of operational aspects. Those are organizational decision making, communication along with internal and functional level, clarity of purchasing activities and departments, waste identification and newest items, and motivation for perceived staff. Moreover, Simpson's results reflex the extensive degree of assessment process with 41.7 percent agreement (Cousins, 2008 & Simpson, 2002).

As stated by Gordon (2008), the first advantage to be withdrawn from the concept of supplier's performance administration is to concentrate the resources on better-quality activities, and reducing the effort in dealing with problems induced from supplier's performance, for instance late delivery, deformity, competitiveness weakening, or excess stockpile. In addition, advantages that companies can benefit from driven situation are competitive boost with low-priced, responsiveness and excellent services and goods, technology, minimising order cycle times, and orienting practices between firms and suppliers. Thereafter, firms can determine supplier's capability in innovation and develop their key relationships. Into the bargain, Simpson et al. (2002) states that the supplier verse buyer relationship can receive the utmost benefit from the evaluation system.

2.0 Methodology

This research is quantitative. Data were collected by distributing questionnaire to the staff who used the online supplier's performance evaluation at Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor. The questionnaire is the technique of data collection selected in this research. To ensure consistency, the validations involve only fifteen (15) supplier management experts.

2.1 Reliability and validity

Table 2.1: Cronbach's Alpha analysis summary

Cronbach's Alpha	N of Items
0.868	35

Cronbach's alpha is calculated to estimate the reliability and validity of the survey instrument and the results are given in Table 2.1. Cronbach's alpha analysis is a model of internal consistency and is based on the average inter-item correlations. According to (Chakrapani, 2004), the value of Cronbach's alpha of less than 0.5 is considered poor, and greater than 0.7 is considered acceptable. For this study, values of Cronbach's Alpha were in the range from 0.8 and 0.9 for the entire questionnaire which indicates an excellent reliability of the entire questionnaire. Thereby, it can be said that it is proved that the questionnaire is valid, reliable, and ready for distribution for the population sample.

2.2 Data Analysis

For this research, descriptive statistics and inference statistics will be used (refer Table 2.2). Descriptive statistics were used to infer the overall study data, gives an insight into a variety of data collected and the difference between the data obtained. Statistical tests used were frequency, percentage, mean and standard deviation. Inferential statistical analysis was used to make comparisons between groups or relate connection between two or more variables in a study.

Table 2.2: Statistical tests that will be conducted

Section	Variable	Method of Analysis	Purpose
A	Demography	Percentage	To classify and display the data of respondents background (Creswell, 2008; Cohen et al., 2007; Nuzul, 2011)
B	Effectiveness	Arithmetic Measurements	To present the factor evaluation (mean) (Creswell, 2008; Cohen et al., 2007; Nuzul, 2011)
C	Improvement	Arithmetic Measurements	To present the factor evaluation (mean) (Creswell, 2008; Cohen et al., 2007; Nuzul, 2011)

3.0 Results and Discussion

The findings of the data analysis were carried out with the help of IBM SPSS software Statistics 25. The analysis was conducted using descriptive and inference tests. Analysis begins with testing the frequency and percentage. These data represent the characteristics of the study sample demographic. Then, the mean and standard deviation analysis is carried out to answer the researches questions.

3.1 Respondent Demographics

This section presented summary contents of respondent background base on department, working experience, their experience in supplier management and number of suppliers had managed. The result will be discussed in term of percentage, as shown in Table 3.1. In total were 15 respondents, which accounted for 100% in this study.

Table 3.1: Demographic percentages

Variables	Respondent, N	Percentage (%)
Department		
Academic	13	86.7
Non-Academic	2	13.3
Working experience		
< 5 years	0	0
5 – 10 years	1	6.7
11 – 15 years	9	60
16 – 20 years	4	26.7
> 20 years	1	6.7
Experience in supplier's performance management		
< 2 years	1	6.7
3 – 4 years	1	6.7
5 – 6 years	10	66.7
7 – 8 years	2	13.4
> 8 years	1	6.7
Number of suppliers had managed		
0	0	0
1	0	0
2	1	6.7
3	10	66.7
> 3	4	26.7

Almost three quarters of the respondents from academic department. This group accounts for 86.7% with 13 respondents. The balance on quarter of the respondents amounted to 2 respondents from non-academic department.

Most of the respondents have working experience with range 11 to 15 years represent 60% of the respondents, followed by range 16 to 20 years with 26.7%. The 5 to 10 and >20 years had 1 respondent accounting with 6.7% for each group.

In terms of experience in supplier's performance management, most of the respondents were doing it more than 5 years formed 86.8% with 13 of the respondents, while 2 respondent forming 13.4% doing it less than 4 years.

More three quarters respondents had managed supplier's performance more than three. This group makes up 93.4% of the respondents, while 2 group make up 6.7%.

3.2 Finding of the Research Question 1

What are the effectiveness of online supplier's performance evaluation?

Table 3.2: Mean and standard deviation of effectiveness

Variables	Mean	Standard Deviation
How well does the SEP function in evaluating supplier's performance?	4.33	0.516
How well does the default criteria help in the evaluation of supplier's performance?	4.17	0.408
How easy is the system to use for evaluating supplier's performance?	4.67	0.516
How well does the system in representing the supplier's relevant information for selection purpose?	4.00	0.000

The effectiveness of system scored on mean in the average of 4.00 - 4.67. It shown that the result is positive. The SEP for evaluating supplier's performance was given a good mean of 4.33 by the participants. The second question (refer Table 3.2) on how well does the default criteria help in the evaluation of supplier's performance received a mean of 4.17, which is satisfactory. They saw the need to allow more criteria for assessing supplier's performance. The function for evaluating supplier's performance was perceived as very easy to use with a very high mean of 4.67. The participants recognised that the system does present well the suppliers relevant information for selection purpose by giving a mean of 4.00.

3.3 Finding of the Research Question 2

What are the factors that contribute to improve the online supplier's performance evaluation?

Table 3.3: Mean and standard deviation of improvement

Variables	Mean	Standard Deviation
Secure and is not accessible to the unauthorized users	4.75	0.544
More convenient to excess in the future	4.65	0.723
User friendly, minimum training	4.40	0.964

Less workload	4.27	1.125

Table 3.3 shows the mean and standard deviation of the factors that contribute to improve the online supplier's performance evaluation at Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah. From the table, secure and is not accessible to the unauthorized users has the highest mean value is 4.75 with standard deviation 0.544. From this research, four (4) improvements are suggested in order to improve supplier's performance evaluation system. Recommendations in order of priority are secure and is not accessible to the unauthorized users, more convenient to excess in the future, user friendly, minimum training and less workload.

4.0 Conclusion

The results of this analysis show that the online performance evaluation of suppliers can effectively replace the traditional evaluation system. However, there is an opportunity to improve the system. Therefore, the system should be accessible using mobile apps and information is constantly updated.

REFERENCES

Chakrapani, C. (2004). *Statistics in Market Research.* London: Arnold Publisher.

Cohen L., Manion L. & Morission, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th ed. London : Routledge.

Cousins P., Lamming R., Lawson B. & Squire B. (2008). *Strategic Supply Management : Principles, Theories and Practice.* 1st edition. Essex : FT Prentice Hall.

Creswell, J.w. (2008). *Research design : Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Apporaches*. 3rd ed., Thousand Oaks : Sage Publications.

Estampe, D., Lamouri, S., Paris, J.-L. and Brahim-Djelloul, S., 2013. *A framework for analysing supply chain performance evaluation models.* International Journal of Production Economics, 142 (2), 247–258.

Gordon, S. R. (2008). Supplier Evaluation and Performance Excellence
: A Guide to Meaningful Metrics and Successful Results. Florida : J.Ross Publishing.

Kateryna Bulavina (2013). *Designing a set of assessment criteria for following up supplier performance.* Bachelor's Thesis Degree Programme in International Business : University of Applied Science.

Nuzul Azam Haron (2011). *Strategies to Improve Customer Satisfaction With Industrialised Building System (IBS) Houses and IBS Adoption Using Quality Function Development (QFD) Application : A Malaysian Based Study.* Kuala Lumpur : University of Malaya.

Simpson P. M., Siguaw J. A & White S. C (2002). *Measuring the Performance of Suppliers : An Analysis of Evaluation Processes.* Journal of Supply Chain Management.

Van Weele, A. (2010). *Purchasing and Supply Chain Management. Analysis, Startegy, Planning and Practise*. 5th edition. Hampshire : Cengage Learning EMEA.

PALEOLİTİK ÇAĞDA ATEŞİN KULLANIMININ KÜLTÜREL GELİŞİME ETKİSİ

Prof. Dr. Seçkin AYDIN
Batman Üniversitesi, seckin.aydin@batman.edu.tr

ÖZET

Ateş, ilk olarak Paleolitik çağda Homo Erectuslar tarafından, yanardağ ve yıldırım çarpmaları sonucunda oluşan doğal yangınlardan alev ve köz alma gibi yollarla elde edilirdi. Yıldırım ve yanardağ olaylarının çok sık yaşanmamasından dolayı bir kere elde edilen ateşin sürdürülebilmesi oldukça önemliydi. Bu ateşin sürdürülebilmesi, değiş tokuş edilmesi ve uğruna doğal ve toplumsal mücadeleler verilmesi yeni teknik ve teknolojiler ve toplumsallaşma çeşitlerini doğurdu. Bunun yanında ateşin kullanımının biyolojik ve kültürel sonuçları da oldu. Ateş, yiyeceklerin pişirilerek tüketilmesi sonucunda insan biyolojisinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Besinlerin daha kolay çiğnenmesi ağzı ve yüz yapısında değişikliklere yol açarken kolay sindirilmesi bağırsakların kısalmasına, proteinlerin daha verimli şekilde vücut tarafından sindirilmesi de beynin büyümesine ve gelişimine yol açmıştır. Bunların yanında ateş başta ısınma, beslenme ve korunma gibi temel ihtiyaçları karşılamanın yanında iletişim kurma, sosyalleşme, inanç ve düşünce geliştirme, alet yapma gibi alanlarda da gelişmelere olanak sağladı. Ateşin etkin olarak bir araç olarak kullanılması insanı diğer canlılar arasında daha avantajlı bir konuma yükseltmiştir. Ancak ateşin doğal yollar dışında bizzat insanlar tarafından çeşitli yöntemler ve araçlarla yapay olarak elde edilmesi de en az ateşin kullanılmaya başlaması kadar önemli sonuçlar doğurdu. Öncelikle ateşin elde eidlmesi için verilen doğal ve toplumsal mücadelelere aktarılan kaynak ve enerjiler başka alanlara kaydırıldı. Bunun dışında ve en önemlilerinden biri İnsanlığın ateşin elde edilmesinin küçük taşlar ve tahtalarla yapılabilmesi ateşi ve dolayısıyla insanı moilize etmiş, bu da İnsanlığın zamana ve mekana olan bağımlılığını esnetmiştir. Bu sayede insanlık farklı coğrafyalarda ve iklimlerde yaşayabilme olanağı kazanmıştır. Bir çok bilim insanı ve düşünürün görüşleriyle desteklenen bu araştırmada literatür taraması yöntemiyle arkeolojik ve antropolojik verilerden faydalanılmaya çalışılmış. Sonuç olarak da ateşin kullanımının ve daha sonra yapay olarak elde edilmesinin insanlık tarihinde Tarım devrimi ve Sanayi devrimi kadar önemli ve hatta bu iki devrimin temeli olarak nitelendirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Paleolitik Kültür, Avcı-Toplayıcı kültür, Ateşin icadı.

THE EFFECT OF THE USE OF FIRE ON CULTURAL DEVELOPMENT IN THE PALEOLITHIC AGE

Prof. Dr. Seçkin AYDIN
Batman University, seçkin.aydin@batman.edu.tr

Bir öğe seçin.Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun.
Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun. Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun.

ABSTRACT

Fire was first obtained by Homo Erectus in the Paleolithic age by means of getting flames and embers from natural fires caused by volcano and lightning strikes. Since lightning and volcano events were not experienced very often, it was very important to be able to sustain the fire that was obtained once. The sustainability and exchange of this fire and the natural and social struggles for it gave birth to new techniques and technologies and types of socialization. In addition, the use of fire had biological and cultural consequences. Fire has led to significant changes in human biology as a result of the consumption of food by cooking. The easier chewing of foods caused changes in the mouth and face structure, while easy digestion led to shortening of the intestines, and the more efficient digestion of proteins by the body, led to the growth and development of the brain. In addition to these, fire has enabled improvements in areas such as communicating, socializing, developing beliefs and thoughts, making tools, as well as meeting basic needs such as warming, nutrition and protection. The effective use of fire as a tool has elevated man to a more advantageous position among other living things.However, the fact that fire was obtained artificially by various methods and means by humans besides natural ways had at least as important consequences as the use of fire. First of all, the resources and energies that were transferred to the natural and social struggles to achieve fire were shifted to other areas. Apart from this, and one of the most important ones, Humanity's ability to obtain fire with small stones and woods made fire, and therefore man, moilized, which resulted in humanity's dependence on time and space. In this way, humanity has gained the opportunity to live in different geographies and climates.In this study, which is supported by the views of many scientists and thinkers, it was tried to benefit from archaeological and anthropological data with the method of literature review. As a result, it has been concluded that the use of fire and its subsequent artificial acquisition are as important in human history as the Agricultural and Industrial Revolutions, and may even be considered the basis of these two revolutions.

Keywords: Culture, Paleolithic Culture, Hunter-Gatherer culture, Invention of fire

GİRİŞ

Paleolitik çağ insan gelişiminin en erken dönemi ve insanlık tarihinin en uzun aşamasıdır. "Y*aklaşık üç milyon yıl önce alet yapan hominidlerin ortaya çıkmasıyla başladı ve yaklaşık on iki bin yıl önce son buzul çağından çıkılmasıyla sona erdi. Bu anlamda, insan türünün varoluşunun yüzde 99.5'inden fazlasını kapsamaktadır" (Wright, 2007; 9).*

Bu çağda, yaşayan insansı tür Homo Erecturstur. Dik yürüyebilme özellieğinden dolayı Erekturs adı verilirir. Erecturlar alet kullanma ve aletlerini üretme yeteneğine sahiptir.Anatomik özellikleri açısından günümüz insanına benzer özellikler göstermektedir.

Gövdesine göre daha kısa kolları ve daha uzun bacakları olan, insan benzeri vücut oranlarına sahiptir. Aynı zamanda Afrika'dan göç eden ilk bilinen hominini ve muhtemelen ilk yemek pişiren hominini oldu. Türlerin hayatta kalması açısından Homo Erectus büyük bir başarı öyküsüdür. Homo Erectus'un fosil kanıtı 1,5 milyon yıldan fazla bir süreyi gösterir, bu da onu tüm insan akrabalarımızın en uzun süre hayatta kalanı olma ünvanını veriyor. Homo Erectus ayrıca Homo Sapiens dışında coğrafi olarak en yaygın türdür. Homo Erectus, yaklaşık iki milyon yıl önce Afrika'da ortaya çıktı, ya geç bir australopith formundan ya da Homo'nun daha ilkel formlarından birinden evrildi ve Asya'nın birçok yerine yayılmaya devam etti. (Hendry, 2020)

Homo Erectus'un bu başarısını ateşi kullanabilme eteneğine borçlu olduğunu söyleyebiliriz. Zira ateş, dünyadaki en önemli güçlerden biridir. Ateşin insanlar tarafından kullanılması uzun zamandır bizi diğer hayvanlardan ayıran zekanın tanımlayıcı bir özelliği olarak görülmüştür. Scott (2018) in ifade ettiği gibi "Ateş, yalnızca geceleri ışık ve sıcaklık için değil, aynı zamanda yırtıcı hayvanları korkutmak için de yararlı oludu. Ateşi "sürdürme" yeteneği, yalnızca insanlar tarafından geliştirilen yeni bir beceriydi. Bu, daha düzenli ve kontrollü kullanım sağlayarak, yemek pişirmenin gelişmesine ve diyetimizin genişlemesine izin verirdi. Yemek pişirme beynimizin genişlemesinde bir rol oynamış olabilir. *(Scott, 2018).*

Birçok antropolog, ateşin bize yemek pişirme, koruma ve ısı sağladığını ve ayrıca anatomimizi yeniden şekillendirdiğini ve nedenle de atalarımızı tam anlamıyla insana dönüştürdüğünü düşünüyor. Yangının kontrolü ilk olarak Güney Afrika'da 1,5 milyon yıl önce ortaya çıktı. (Lake, 2013)

Ateş sayesinde insanlar, vahşi hayvanlardan korunabildi, yiyeceklerini pişirdi, soğu iklimlerde ısınabildi, besinerini pişirerek daha kolay tüketebildi ve en önemlisi tüm bunları yaparken insane kültür geliştirebilmek için zaman kazandırdı. Darwin (2019;72) "Ateş yakmak, insanın belki de dilden sonraki en büyük keşfidir" der. Morgan (1994; 49) ve Engels (1990; 28) ateşi alt barbarlıktan orta barbarlığa geçişteki en önemli dönemeç olarak ifade ederek, ateşin tarihteki önemini vurgulamışlar.

Ateşin kullanımı ilk önceleri yanardağ ve yıldırım çarpmaları sonucunda oluşan doğal yangınlardan alev ve köz alma gibi yollarla elde edilirdi. Yıldırım ve yanardağ olaylarının çok sık yaşanmamasından dolayı bir kere elde edilen ateşin sürdürülebilmesi oldukça önemliydi. "*Büyük ihtimalle ateş, muhafaza edilmeden önce uzunca bir*

zaman, volkanlarda veya doğada kendiliğinden yanarken bulunduğunda kullanılmıştır. Sonrasında da, yakılması öğrenilene kadar yine uzun bir dönem muhafaza edilmiştir" (Wright, 2007; 10)

Ancak ateşin doğal yollar dışında bizzat insanlar tarafından çeşitli yöntemler ve araçlarla yapay olarak elde edilmesi de en az ateşin kullanılmaya başlaması kadar önemli sonuçlar doğurdu. Ateşin kontrolünün hem gündelik hayat için hem de boş zamanlar yaratma açısından ne kadar büyük bir devrim olduğunu anlayabilmek için ateşin kontrolünden önceki yaşama bir göz atalım. Buna göre: Günün büyük bir kısmı besin maddelerinin temininde geçerken, yine aynı derece de önemli bir bölümü de bu besinleri tüketmek ve sindirmekle geçmektedir. Çiğ etin ve hatta meyve ve sebzelerin bile çiğnenerek tüketilmesi saatleri alan uzun bir zamana yayılır.

Ateşin kontrolünden önce insanlar besinlerini çiğ olarak tüketmek zorundaydılar ve bu da insanlara ciddi bir zaman ve çaba harcama zorunluluğu getiriyordu. Ancak yiyeceklerin pişişirilerek tüketilmesi insane hem zaman hem de enerji kazandırdı, ayrıca bunun yanında insanın biyolojik, psişik ve toplumsal yapılarında büuük değişimlere yol açtı.

Zorluk, çiğ yiyecekleri yemenin uzun zaman almasıdır. Büyük maymunlar bunu tahmin etmemizi sağlar. Sadece büyük oldukları için - 30 kilogram ve daha fazlası – daha fazla yiyecek çiğnemek için daha fazla zamana ihtiyaç duyarlar. Tanzanya'nın Gombe Ulusal Parkı'ndaki şempanzeler, günde altı saatten fazla çiğneme yapıyorlar. Altı saat, yiyeceklerinin çoğunun olgunlaşmış meyve olduğu göz önüne alındığında yüksek görünebilir… Ancak yabani meyveler evcilleştirilenler kadar ödüllendirici değildir. Bir orman meyvesinin yenilebilir posası genellikle fiziksel olarak zordur ve çıkarılması gereken bir kabuk, posa veya kıllarla/dikenlerle korunabilir. Çoğu meyve, etli kısmın, kabuk veya çekirdeklerinden tamamen ayrılmadan önce ve katı parçalar değerli besinlerini bırakacak kadar ezilmeden önce uzun bir süre çiğnenmelidir… yapraklar da zordur ve aynı şekilde yeterince küçük parçalar halinde çiğnemek ve etkin sindirim için uzun zaman alır. Diğer büyük maymunlar (bonobolar, goriller ve orangutanlar) yemeklerini çiğnemek için benzer şekilde uzun saatler çalışırlar. Çiğneme için harcanan zaman, primatlar arasındaki vücut büyüklüğü ile ilgili olduğundan, büyük maymunların yaptığı aynı tür çiğ gıdaları insanların ne kadar süre çiğnemek zorunda kalacağını tahmin edebiliriz. On iki saatlik bir günde beş saatten fazla çiğneme olacaktır. (Wrangham, 2010; 139-144)

Ateş kullanılmadan önce yiyecek bulma, avlama, tüetmeye hazı hale getirme ve tüketme oldukça büyük zaman ve enerj gerektirmektedydi. Ayrıca tüm bu işlemlerin hava kararmadan hemen önce bitirilmesi gerekiyordu zira ateşin olmadığı bir yerde korunma amacıyla girilen mağaralar oldukça karanlıktı.

Bütün gün avlanmayı harcayamazlardı, çünkü herhangi bir av elde edemezlerse, karınlarını bitkisel gıdalara doldurmak zorunda kalacaklardı, bu sadece çiğnemek uzun zaman alacaktı… Çiğ yiyecekleri yiyen bir maymunun zaman bütçesi de sindirim ritmi ile sınırlıdır, çünkü maymunlar yemekler arasında duraklamak zorundadır. İnsanlar hakkındaki verilerden hareketle, yemek ne kadar büyük olursa, midenin boşalması o kadar uzun sürer. Bir şempanzenin karnının tekrar beslenmeyi gerektirecek kadar boşalması muhtemelen bir ila iki saat sürer. Bu nedenle, beş saatlik çiğneme gereksinimi sekiz veya dokuz saatlik beslenmeye bağlılık haline gelir. Yiyin, dinlenin,

yiyin, dinlenin, yiyin. Pişirmeyen bir insan türü muhtemelen benzer bir ritim yaşayacaktır. (Wrangham, 2010; 143, 144)

Ancak ateşin kullanımı insanlara besinlerini pişirme, ısınma, aydınlatma sağlamanın yanında insanların sosyalleşmelerine de yardımcı oldu. Ayrıca insanlar arasında çeşitli işbölümü ve işbirliğini de sağladı. Ayrıca ateşin kullanımı insanlara yeni aletler yapabilme olanağı sağladı. Taş ve tahta aletler ateş sayesinde, çatlatılma, sertleştirme, sivriltme gibi yöntemlerle şekillendirildi. Ayrıca tüm bunları yaparken yeni fikirler, kavramlar, semboller geliştirerek iletişim kurma becerilerini geliştirdiler.

Çiğ yiyecek yemenin aksine, oldukça sosyal bir eylem olan pişirme avcı-toplayıcılar arasında yeni bir sosyalleşme alanı doğurdu. İnsanlar yemek pişirdiğinde, çoğunlukla yaşam alanlarında yaparlar ve bunu aile içinde veya diğer ailelerle paylaşırlar. Aile üyeleri de aynı zamanda kabaca aynı anda pişirme ve yeme eğilimindedir ve genellikle ateşin etrafında yüz yüze otururlar. Sadece yemek pişirirken ya da yerken değil yemekten sonra da ve başka zamanlarda da ateşin etrafında oturmak sosyalleşmek için bir alan oluşturdu (Wrangham, 2010).

Kamp ateşi başında toplanan avcı ve toplayıcı takımın üyeleri arasında duygusal ilişkileri geliştirdiği, takımın birliğini pekiştirdiği öne sürülüyor. Ayrıca kamp ateşi, gündüz avcılığa ve toplayıcılığa dağılmış üyelerin, akşamları gün boyu başlarından geçen farklı deneyimlerini ateş çevresinde birbirlerine anlatmak için jestlere, seslere, taklitlere başvurmalarıyla dilin ve düşüncenin gelişmesinde etkili olmuş, sanatın gelişme ortamını hazırlamış ve tohumlarını atmış olmalı (Şenel, 1982: 55)

Ayrıca besinlerin pişirilerek tüketilmesi insane biyolojisinde de büyü değişimler yaparak insanın konuşma yeteneğinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Besinlern kolayca ve kısa sürede çiğnenerek tüketilmesi çene, şakak, dudak, dil, diş, damak ve yüz kaslarında değişikliklere yol açmış ve bu da konuşabilmesi için gerekli biyolojik hassasiyeti sağlamıştır. Ayrıca bunu yanında yiyecekleirnn pişirilerek tüketilmesi sindirimi kolaylaştırıp bağırsakları küçültmüş ve bağırsaklar için harcanan enerjinin vücudun başka bölgelerine katarılmasına yol açmıştır. Bunun yanında beyin büyümüş ve buna bağlı olarak da düşünebilme ve bağlantılar kurbilme kaabiliyeti gelişmiş.

Ancak büyük bir beyin sadece biyolojik bir dönüşüm değildir. Bu biyolojik devrimin evrim sürecindeki rolü insana açtığı sosyal ve düşünsel yetilerden geçer. Büyük, karmaşık beyinler birçok bilgiyi işleyebilir ve depolayabilir. Bu, sosyal etkileşimlerinde ve alışılmadık habitatlarla karşılaşmalarında ilk insanlar için büyük bir avantajdı. İnsan evrimi boyunca beyin büyüklüğü üç katına çıktı. Modern insan beyni, yaşayan primatlar arasında en büyük ve en karmaşık olanıdır. (Wrangham, 2009; 109-114)

Çok sayıda prehistoryen pişmiş besinlerin yenmesinin insanın fizyolojik ya da psişik evrimini değiştirmiş olması gerektiğini savunmaktadır. Ateş beslenme ekonomisini değiştirme aracı olarak görülmektedir. Bunun sonucunda da insanın fizik evrimi önemli derecede etkilenmiştir (Perlés,1977; 397). Homo erectusların yaklaşık iki milyon yıllık deneyimleri ve dönüşümleri biyolojik ve kültürel kalıtımla Homo sapienslere aktarıldı. Homo erectusların paleolitik çağ boyunca edindikleri bilgi birikim ve deneyimleri dolaylı olarak biyolojilerini de dönüştürdü. Beyinleri büyüdü, ince tutuşları gelişti, iletişim kabiliyetlerini geliştiren dil, ağız ve çene yapıları dönüştü ve sonunda bu kültürel ve biyolojik kalıtımlarını homo sapiense devrettiler. Bu durumu Şenel (1982; 55) Coon'dan şöyle aktarırır;

“Coon, The History of Man, s. 84 "Homo erectus'un ateş olmadan Homo sapiens'e evrinmiş olması olası görünmüyor" der ve taş araçların biçimlerinin yüzbinlerce yıl gelişmemesini bu süre içinde ateşin kullanılmamış oluşuna verir.”

Bradfield’in (2019) ifade ettiği gibi “Geliştirdikleri teknik ve teknolojileri insanların Afrika'dan çıkmasına ve nihayetinde dünyanın geri kalanını kolonize etmesine izin vermesidir (Akt: Pagano; 2019). İnsanlar dünyanın her tarafına yayılarak kalıcı medeniyetler kurdular. İlk insanlar doğadaki yangınları kontrol etmeyi ilk olarak yaklaşık bir milyon yıl önce öğrendiler, ancak yaklaşık 400.000 yıl önce kendi ocaklarında sürekli olarak kendi ateşlerini yönetmeye ve sürdürmeye başladılar. Yaklaşık yetmiş bin yıl önce insanlar Afrika'yı terk edip yeni kıtalara göç etmeye başladılar. Bir ısı kaynağı olarak hareket etmenin yanı sıra, göçmen insanların kendilerini avcılardan korumalarına ve yiyecek kaynaklarının raf ömrünü uzatmalarına da izin verecekti. (Gowlett, 2016)

Ateşin kontrolüyle insanlığın gelişmesi için gerekli olan birçok teknik, teknolojik, biyolojik, psişik, sosyolojik gelişmeler sağlamıştır. Bu da insanları yaşadıkları tabiat içinde diğer canlılara göre daha avantajlı konuma getirmiştir. Bunların yanında sadece canlılara karşı değil, tabiatın kendisine canlı ve canlı herşeye karşı daha dayanıklı olabilme şansı vermiştir. Bu sayede insanlar, dünyanın herkeyerinde her iklimde ve her coğrafi koşulda yaşayabilmiş.

İnsanlık tarihinin 2 milyon yıl önceki en eski dönemi olan Paleolitik dönem (Eski Taş Devri), insan türünün gelişimini gördü. Mağaralarda yaşayan ve taştan aletler yapan göçebe avcılar ve toplayıcılar, son buzul çağında ortak avlanma, barınaklar ve inanç sistemleri inşa ettiler. Üst Paleolitik (Eski Taş Devri'nin sonu), insanlığın bilişsel ve kültürel olduğu kadar sanatsal başlangıcına da işaret eder. (Bednarik, 1998)

Soğuk ve karanlık mağaralarda yaşamlarını sürdüren ve besinleri peşinden sürekli olarak yer değiştiren avcı-toplayıcılar ateş sayesinde teknik ve teknolojik olarak yeni aletler yapabilmiş, daha güçlü bir iletişim kurabilmiş, bunlar sayesinde daha fazla besin elde edebilmiş, mağaralarını daha sıcak, güvenli ve aydınlık ahle getirmiş tüm bunlar sayesinde nüfusları artmış. Sosyalleşerek yeni düşünce becerileri, inanç sistemleri ve sanat formları üretebilmişler.

SONUÇ

Ateş, Palolitik çağda, yanardağ lavları, yıldırım çarpması sonucu ortaya çıkan yangınlardan elde edilen köz ve alevlerin insanlar tarafından devam ettririlmesi yoluyla kullanılmıştır. Bu ateşler daha sonar insanların kendi yaşadıkları yerlerde, genellikle mağaralarda çeşitli yöntemlerle canlı tutulmaya çalışılmıştır. Insanlar bu ateşleri sürdüreblmek için küvet şeklinde ocaklar hazırlamış ve bunalrın içinde ateşi sürekli besleyerek uzun zamanlar boyunca kullanmışlar.

İnsanlar, yaşadıkları mağaraları yabani btiklilerden ve hayvanlardan temizlemek için mağaralarını ateşe vermişler, sığ ormanlık arazilari yakarak buraları çayırlara dönüştürerek hayvan çeşitlerinin buralarda yaşamalarını sağlamışlar. Mağaraların girişlerine ateş yakarak ateşin dumanıyla böcekleri, ışığı ve ısısıyla da büyük yırtıcıları uzaklaştırmışlar. Gündüz avcı-toplayıcılık faaliyetlerinden edindikleri deneyimleri geceleri ateşin etrafında otururarak birbirlerine anlatmışlar. Bu şekilde, anlatı, mit, sembollerle aktarım, yeni kavramlar, inanışlar ve dil gibi soyut kültür ürünleri ortay açıkmay abaşlamış.

Ateşin kullanımı insanlara biyolojik olarak da büyük değişiklikler sağlamış. Insanın geçirdiği bu biyolojik, psişik, sosyolojik ve kültürel gelişimler onu doğa içerisinde pasif bi rkonumdan daha aktif bi rkonuma getirmiş. Insan tabiatı dönüştürmeye başlamış, vasat düzeyde bir avcı iken besin zincirinin en üst seviyelerine çıkarak popülasyonunu ve habitatını genişleterek soyunun devamını garanti altına almıştır.

Ateşin yapay olarak elde edilmesi ateşi ve insanı zamana ve mekana olan bağımlılığıı esneterek insanın Afrika'dan çıkıp dünyanın heryerine yayılabilmesine olanak sağlamıştır. Insanlar Afrika çllerinden, sığ tropikal ormanlara, kurak steplerden kutup buzullarına kadar her türlü iklim vcoğrafyalarda yaşayabilmesini atelşe ve ateş sayesinde geliştridiği somut ve soyut kültürel ürünlere borçludur.

Aayrıca tarihsle olarrak da ateş, insanların, toprak pişirme yöntemiyle kaplar, evler, yapmalarına, madenlerin ertilmesiyle yoluyla şekillendirmesine, ateşli silahlar yapımına, sanayi devriminin tetikleyici olan buhar gücüne kadar insanlık taraihindeki en önemli gelişmelerin kaynağını oluşturur.

KAYNAKÇA

Andrew C. Scott , (2018) When Did Humans Discover Fire? The Answer Depends on What You Mean By 'Discover'. Erişim Tarihi: 02.12.2020. Erişim Adresi: https://time.com/5295907/discover-fire/

Bednarik, RG The first stirrings of creation. UNESCO Cour. 1998;51:4 https://www.sscnet.ucla.edu/comm/steen/cogweb/ep/Art/Bednarik_98.html

Darwin, C. (2019) İnsanın Türeyişi, Çev: Bahar KILIÇ, Alfa Bilim Yayınları, İstanbul.

Engels, F. (1990) Ailenin Özel Mülkiyetin Ve Devletin Kökeni, Çev: Kenan SOMER, Sol Yayınları, İstanbul.

Gowlett, J. A. J. (2016) The Discovery Of Fire By Humans: A Long And Convoluted Process. Erişim Tarihi: 13.10.2020, Erişim Adresi: https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2015.0164

Hendry, L., (2020) Homo Erectus, Our Ancient Ancestor. Erişim Tarihi: 11.11.2020. Erişim Adresi https://www.nhm.ac.uk/discover/homo-erectus-our-ancient-ancestor.html

Lake, E., (2013) Families Made Us Human, Erişim Tarihi: 11.10.2020, Erişim Adresi: https://aeon.co/amp/essays/how-families-and-feelings-built-human-culture

Morgan, L., H., (1994) Eski Toplum 1, Çev: Ünsal OSKAY, 2. Basım, Payel Yayınevi, İstanbul.

Pagano, J. (2019) Sewing Needles Reveal the Roots of Fashion, Erişim Tarihi: 10.10.2020, Erişim Adresi: https://www.sapiens.org/archaeology/fashion-history-sewing-needles/

Perlés,C., (1977), Préhistoire du feu, Paris, Masson, VOL 1

Şenel, A (1982) İlkel Topluluktan Uygar Topluma Geçiş Aşamasında Ekonomik Toplumsal Düşünsel Yapıların Etkileşimi, Ankara, 1982, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları : 504, 324 s.

Wrangham, R. (2010) Catching Fire: How Cooking Made Us Human, Profile Books; Main edition.

Wright, R. (2007) ilerlemenin Kısa Tarihi. Çev: Zarife Biliz, Barış Baysal Versus Yayınları 2007, İstanbul.

TARİH ÖNCESİ ÇAĞLARDA BRONZ KULLANIMININ KÜLTÜREL GELİŞİME ETKİSİ

Prof. Dr. Seçkin AYDIN
Batman Üniversitesi, seckin.aydin@batman.edu.tr

ÖZET

Bakırın kullanılmasıyla insanlık taş devrinden maden devrine geçmiş oldu. Bakırdan yapılan aletler sayesinde ürünlerde artış yaşanmış, toplumsal işbölümü ve işbirliği gelişmiş. Tarla ve hayvancılık işleri özellikle hayvanların iş gücü olarak kullanılması ve bakır aletlerin daha verimli kullanılmasıyla kolaylaştı. Ürünler arttıkça elde edilen ihtiyaç fazlası ürünler başka toplulukların ürettikleriyle takas edilmeye başlandı. Tarım ve hayvancılıkta gelişen teknik ve teknoloji sayesinde daha az iş gücüyle daha fazla ürün elde edilebilmesi bu işlerden muaf olan kişilerin tüccarlık ve zanaatkarlık işleriyle uğraşabilmeleri için artı zaman kazanmasını sağladı. Bakır kullanan topluluklarda bakır ustaları bakır ve kalay alaşımından elde ettikleri yeni bir maddenin bakıra göre daha dayanıklı olduğunu keşfettiler. Bu madde bronzdu. Bakırla karşılaştırılınca bronz daha kolay şekillendirilebiliyordu ve daha dayanıklıydı. Tıpkı bakır kullanımının her alanda verimi arttırdığı gibi bronz kullanımı da bakıra göre verimi daha fazla arttırdı. Bu da beraberinde daha fazla ürün ve daha fazla zenginlik getirdi. İnsanlar tarlalarda ve hayvancılıkta daha az zaman harcadıkça ve özellikle bazıları bu işlerle hiç uğraşmayıp başka alanlarda uzmanlaştıkça medeniyet için çok önemli buluşlar gerçekleştirdiler. Bu çağda artı ürünün had safhalar ulaşmasıyla nüfus artmaya başladı ve büyük şehir devletle kuruldu. Bu devletlerin yönetimi ve alt yapı sistemlerinin kurulma zorunlulukları siyasal ve bilimsel gelişmeleri beraberinde getirdi. Vergi sistemi ve artı ürünün hesaplanması yazı sisteminin gelişmesini gerekli kıldı. İnanç sistemleri kurumsallaştıkça dünyevi hayatı düzenleyen kurallar yazının icadıyla yazılı kanunlara dönüştü. Büyük tapınaklar artı ürünler ve elde edilen vergilerle yapıldı. Toplumsal artı ürün sayesinde bu tapınakların üst katlarında rasathaneler kuruldu ve çeşitli bilimlerin geliştiren bilimler geliştirildi, orta katlarında eğitim ve ibadet işleri yapıldı, en alt katları da tanrı adına alınan vergilerin toplandığı ve takas edildiği devasa depolar olarak inşa edildi ve kullanıldı. Bronz Çağı olarak bu dönemde insanlık soyut ve somut kültür ürünlerinde büyük gelişmelere imza attı. Bu araştırma kapsamında bronz çağındaki gelişmeler neden ve sonuçlarıyla birlikte ele almaya çalışılmıştır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmış bu minvalde birçok bilim insanı ve düşünürün görüşlerinin yer aldığı kaynaklar taranarak arkeolojik verilere ve çağın yaşantısını analiz etmeye çalışan felsefi düşüncelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak da bronzun kullanılması sayesinde ortaya çıkan ihtiyaç fazlası ürünün yarattığı zenginlik sayesinde günümüzü büyük oranda etkileyen birçok kültürel gelişmenin bu dönemde ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Bronz Çağı Kültürü, Yazının icadı.

THE EFFECT OF BRONZE USE ON CULTURAL DEVELOPMENT IN THE PREHISTORICAL AGES

Prof. Dr. Seçkin AYDIN
Batman University, seckin.aydin@batman.edu.tr

Bir öğe seçin.

ABSTRACT

With the use of copper, humanity has passed from the stone age to the mining age. Thanks to the tools made of copper, there has been an increase in products, social division of labor and cooperation has developed. Field and livestock work became easier, especially with the use of animals as labor force and the more efficient use of copper tools. As products increased, surplus products started to be exchanged for those produced by other communities. Thanks to the developing techniques and technology in agriculture and animal husbandry, the fact that more products can be obtained with less labor force enabled those who are exempt from these jobs to gain additional time to deal with trades and craftsmanship.In communities using copper, copper masters discovered that a new material they obtained from an alloy of copper and tin is more durable than copper. This item was bronze. Compared to copper, bronze was more malleable and more durable. Just as the use of copper increased the efficiency in every field, the use of bronze increased the yield more than copper. This brought with it more products and more wealth. As people spent less time in the fields and livestock farming, and especially some of them never tackled these jobs and specialized in other areas, they made very important discoveries for civilization.In this age, when the surplus product reached the extreme, the population started to increase and the big city was established with the state. The necessity of the administration and establishment of infrastructure systems of these states brought along political and scientific developments. The tax system and the calculation of the surplus product required the development of the writing system. As the belief systems became institutionalized, the rules governing the worldly life turned into written laws with the invention of writing. Great temples were built with surplus produce and taxes obtained. Thanks to the social surplus, observatories were established on the upper floors of these temples and the sciences that developed various sciences were developed, education and worship were carried out in the middle floors, and the lower floors were built and used as huge warehouses where taxes received in the name of the god were collected and exchanged. As the Bronze Age, humanity made great progress in abstract and concrete cultural products during this period.Within the scope of this research, the developments in the bronze age were tried to be handled together with their causes and consequences. Literature review method was used in the study, in this way, it was tried to reach the archaeological data and philosophical ideas that try to analyze the life of the age by scanning the sources containing the views of many scientists and thinkers. As a result, it has been observed that many cultural developments that greatly affect our day have emerged in this period thanks to the richness of the surplus product that emerged thanks to the use of bronze.

Keywords: Culture, Bronze Age Culture, Invention of writing.

GİRİŞ

Madenleirn kullanı ilk olarak Nolitik çağda bakırın kullanılmaısyla başlar. Dah asonra bakır kullanımının yavaş yavaş yaygınlaşmasıyla bakır etkin olarak tarım ve hayvancılık işlerind ekullanılır ve verimin bu dönemde arttığını görürüz. Bakır ustaları daha sonra bakır ve kalayı karıştırarak daha dayanıklı olan Bronzu elde ederler. Bronz, taş ve bakır aletlere göre daha kolay şekil almakla birlikte dah adayanıklıdır. Bu da bronzun tarım araşları olarak kullanılmasının tarımdadah averimli olmasına yol açmış ve verimi daha üst düzeylere ulaştırmıştır. Aynı şekilde bronz savaş araçları olarak kullanılınca da henüz bronzu kullanmayan toplulujklara karşı büyük üstünük sağlamıştır.

Üretimde verim, savaşlarda da ganimet arttıkça bronz kullanan toplulujlar zenginleşerek müferreh toplumlara dönüşmüş ve ferahlık da doğum oranlarının artmasına yani nüfusun artmasına yol açmıştır. Ayrıca bu refah toplumlarının zenginlik ve güvenliğinden faydanlanmak isteyen insanlar da bu bronz kullanan toplumların yaşam alanlarına göç ederek nüfusun daha da artmasına yol açmıştır bu da Neolitik çağların küçük köylerinin genişleyerek şehir devletlerine dönüşmesine yol açmıştır.

Artan nüfus, büyüyen iktisadi ilişkiler, gelişen kentin alt yapısı ve yönetimi bu şehirleri biraz daha karmaşık hale getirmiştir. Bu da şehirlerin yönetimsel olarak profesyonelleşmesini zorunlu hale getirdi. Bu kentlerin güvenliği, mali işleri, üretim işleri, güvenlik işleri, din işleri, başka topluluklarla olan dış işleri gibi alanlar kurumsallaşmak zorunda kaldı ve bu da şehirde çeşitli hiyerarşilerin oluşmasına yol açtı. Pleiner ve Bjorkman'ın (1974; 283) belirttiği gibi; "Toplumsal hiyerarşiler oluştukça toplumlar daha karmaşık hale gelmiştir.

Ancak bu görevleri yapan kişilerin bu işlerinde yeterince özen gösterebilmeleri için başka işlerle uğraşmamaları gerekmektedir. Yani yaşamaları için gerekli ihtiyaçların giderilmesi için tarla, hayvancılık, savaşçılık işlerinden muaf olmaları gerekmektedir. Bu inşaların ihtiyaçlarını gidermek de kamunun görevi olmalıdır. Böylelikle insanların elde ettikleri artı ürünler şehir devletlerinin yönetilebilmesi için vergi olarak toplanmaktaydı.

Bu vergiler mabetlerde toplanır, hesaplanır, bölüşülür ve takas edilirdi. Mabetlerin kendileri de elde edilen bu vergilerle büyütülerek şehrin yönetim merkezlerine dönüşmüştü. Yazı ilk olarak Tanrının mabetlerinde vergi olarak toplanan ürünlerin hesabını tutmak için geliştirildi. Whipps'in de (2008-a) berlirttiği gibi; **"**İlk yazı örnekleri, tapınak yetkilileri tarafından, Ur gibi daha büyük Sümer şehir merkezlerinde hafızaya göre saymayı güvenilmez kılacak kadar büyük olan, şehrin tahıl ve hayvan depolarının giriş ve çıkışlarını takip etmek için kullanılan piktogramlardı.". Gordon Childe (1994; 105, 106) yazının geliştirildiği bu mabetleri şöyle anlatmakta;

> Bu tür mabetlerin kurulması ve döşenmeleri önemli miktarda toplumsal artı-ürünün varlığını ve bunun tanrının ellerinde yoğunlaşmasını gerektirir...Şimdi, yazılı tarihin başlangıcında, biz, daha o zaman bir rahipler loncası tarafından kadrolanıp yönetilen ve yalnız gönüllü bağışlarla değil ama onda birlik bir vergiyle ve tanrının toprağında paylar tutan veya onu kiracılar veya ortakçılar olarak işleyen tanrının halkının hizmetleriyle de zenginleşen tapınağı buluruz…Böylece Uruk devrindeki tapınak, açıkça kanıtlanabileceği daha erken dönemler için çıkarsama yoluyla öne sürülebileceği gibi toplumsal artı-ürünün birikimi için bir merkez olmuştur…Tanrının gelir ve giderlerinin

> hesabını tutmak için, tapınak mülkünü yöneten rahip loncaları bir uylaşımsal işaretler, yani yazı sistemini tasarladı ve onayladı; Uruk ve Jemdet Nasi devirlerine ait biricik yazılı dokümanlar gerçekte hesap tabletleri veya işaret listeleridir.

Böylece tapınak hazinelerinde -veya daha doğrusu tahıl ambarlarında- önemli miktarda toplumsal artı-ürünün birikmesi, bizim uygarlık ölçütü olarak aldığımız kültürel ilerleme için gerçek anlamda fırsatın doğuşuydu. Aynı zamanda o diğer ilerlemeleri de olanaklı kıldı; çünkü yoğunlaşan artı-ürün, yalnız kimileri yazıyı tasarlamak ve sonra aritmetik ve astronomi bilimlerini ayrıntılı olarak işlemek için gerekli boş zamana sahip olmuş rahipleri geçindirmek için değil, ama aynı zamanda kimilerinin metal ve diğer gerekli hammaddeleri almak için ürünlerinin ihraç edildiği eğiriciler ve dokumacılar gibi değişik sanatkar ve zanaatkarları da geçindirmek için kullanılmıştır (Childe, 1994; 106).

Çalışmaktan muaf olan bu tam zamanlı profesyoneller, uygarlığı daha üst sevieyelere ulaştıracak buluşlara imza atmış. Yaşadıkları topluluklara çok çok büyük zenginlikler kazandırmışlar. Toplumsl eşitsizlikler de bu çağda artarak ayrıcalıklı sınıfların doğmasına yol açmıştır. Bir çok düşünür ve bilim insanı bronz çağının ayrıcalıklı sınıflarının küresel ticaret yollarının kurulmasına neden olan çok büyük ölçeklere varan gösterişçi tüketiminden söz ederler (Steel, 2013; Mozhajsky, 2018; Kerov, 2019**).** Ayrıcalıklı sınıfların abartılı gösterişçi tüketimlerini karşılayabilmek için dünya çapında ticaret yolları kuruluyor ve büyük zorluklarla getirtilen bu ürünler çok yüksek fiyatlara satılıyordu. Frank (1993; 383) bu durumu şöyle ifade eder; "Dünya çapında sistemli bir ticaret ağı oluşmaya başladı. Dünyanın her tarafından farklı topluluklar ellerindeki eşsiz ürünleri bu büyük şehir devletlerindeki zenginlere satıp kazandıklarıyla Afganistan'dan kalay, Kıbrıs'tan Bakır ve Girit'ten bronzu alarak kendi toplumlarında bronzu kullanarak çağı yakalamaya çalışıyorlardı. Dünyanın hemen hemen her yerinden karalar ve denizler üzerinden gelen bu malların sürekliliği ticaret yollarının oluşmasına yol açtı."

Bronz çağının tüm mega şehir devletlerinde durum benzerdi. Başta kraliyet ailesi olmak üzere ayrıcalıklı sınıfların sarayları, mabetleri, abartılı hediyeleşmeleri ve davetleri için daha fazla kaynağa ihtiyaç vardı. Bu kaynaklar hem doğanın talanına hem de arttırılan vergiler yoluyla toplumsal/sınıfsal bir talana dayanıyordu. Bu da beraberinde iki türlü sorunu getirmişti. Haddinden fazla artan tarım ve madencilik faaliyetleri doğanın iflasına yol açarken doğanın iflasıyla azalan ürünlere ayrıcalıklı sınıfların el koyması ise toplumsal çatırdamalara yol açmıştı.

Nüfus doruk noktasına ulaştığında, had safhada büyümüş olan yasa koyucu sınıf ve süreğen savaş hali nedeniyle daimi orduları beslemek zorundaydılar… İnsanlar yerleşik inançlara ve pratiklere saplandılar, bugünü kurtarmak için gelecekten çaldılar, doğal sermayenin son kaynaklarını pervasız bir şekilde aşırı zenginlik ve zafer tutkusu için harcamaktan çekinmediler. Kanallar genişletildi, nadas süreleri kısaltıldı, nüfus arttı ve ekonomik üretim fazlası, Ur'un görkemli binaları için harcandı (Wright, 2007: 50)

Mark'a (2019) göre "Depremler şehirleri yıktı ve kötü hasatlar (iklim değişikliği) kıtlığa neden oldu, bu da sosyal ve politik istikrarsızlığa yol açarak iç isyanlara yol açarken, aynı zamanda büyük nüfus aynı zorluklarla Akdeniz'e göç etti ve yeni bir yuva arayışlarında mevcut nüfusları altüst etti ve tüm bu baskılar sonunda diplomatik ve ticari ilişkilerin kaybına ve Akdeniz'de medeniyetin çöküşüne neden oldu. Robert Drews *(1995; 3)* bu medeniyetlerin çöküşünü **"***Antik tarihin en büyük felaketi" olduğunu bu yaşanan felaketlerin "Batı Roma*

İmparatorluğu'nun çöküşünden daha büyük felaket" olduğunu ifade eder. Drews bu felekatlerin sebebini deprem ve kuraklık (syf; 33) gibi doğal olaylarının yanında yoğun göçlere (syf;48) ve mega askeri savaşlara dayandırır. Cline da (2014; 160) **"***Benzeri görülmemiş bir dizi deprem, yaygın mahsul kıtlığı ve bozkırdan, Tuna nehrinden, çölden gelen büyük istilalar - hepsi bir rol oynamış olabilir" der. Mallam (2020) ise bu durumu şöyle açıklar;* **"**Yaklaşık iki bin yıllık büyüme ve refahın ardından (yaklaşık MÖ 3000–1200) Ege, Mısır ve Yakın Doğu'daki medeniyetler çözüldü. Roma, Maya ya da Moğol gibi tek bir imparatorluğun ya da tek bir medeniyetin çöküşü değil, batıda Yunanistan ve İtalya'dan Mısır, Kenan ve Mezopotamya'ya kadar çok sayıda medeniyetin geniş küreselleşmiş dünya sistemiydi. Küresel bir ağla birbirlerine bağlı olan bu büyük imparatorluklar ve küçük krallıklar domino taşları gibi birinin çöküşünü tetiklemiş, yaklaşık yüz yıl içinde, MÖ 1225 ile MÖ 1175-1130 arasında son bir çöküşe uğramıştı."

Tarihin en zengin ve en güçlü toplumları iç ve dış istilalara, yağmalara, doğal felaketlere, siyasi krizlere maruz kalarak yıkılmasıyla birlikte ticaret yolları ve ağları da çökmeye başladı. Özellikle hemen hemen tüm sistemin dayandığı bronzun hammaddelerinin aktığı bu trafiğin çökmesi bronza dayalı sistemler için son darbeydi. Tüm bunlar, yaklaşık 300 yıl sürmüş olabileceğini gösteriyor.

Bronz çağının üst üste gelen felaketlerinin etkileri o kadar ağırdı ki bu çöküşlerin ardından yaklaşık 300 yıl süren bir karanlık çağ yaşandı. "MÖ 1200 civarında sistem çöktü ve yaygın sosyo-politik çalkantılarla karakterize edilen bir "Karanlık Çağ" ı başlattı (Van De Mieroop 2004: 179). "Büyük şehirler yıkıldı, tüm medeniyetler yıkıldı, diplomatik ve ticari ilişkiler koptu, yazı sistemleri ortadan kalktı ve daha önce hiç görülmemiş bir ölçekte kitlesel yıkımlar ve ölümler oldu… Çöküş rotasını tamamladığında, diplomatik ve ticari ilişkilerin neredeyse yok olduğu ve sanat, mimari ve genel yaşam kalitesinin zarar gördüğü "karanlık bir çağ" a girildi. Mark (2019). Elde edilen veriler, Erken Demir Çağı'nın önceki Tunç Çağı'ndan daha kurak olduğunu göstermektedir. Kuzey Yarımküre sıcaklıklarında keskin bir artış, Saray merkezlerinin çöküşünden önce geldi, terk edilmeleri sırasında keskin bir düşüş meydana geldi. Geç Tunç Çağı boyunca Akdeniz yüzey sıcaklıkları hızla soğudu, tatlı su akışını atmosfere sınırlandırdı ve böylece kara üzerindeki yağışları azalttı. Bu iklim değişiklikleri, yüksek düzeyde tarımsal üretkenliğe bağlı olan Saray merkezlerini etkilemiş olabilir. Tarımsal üretimdeki düşüşler, Saray merkezlerindeki yüksek yoğunluklu nüfusları sürdürülemez hale getirebilirdi. Ardından gelen "Yunan Karanlık Çağı", Roma Sıcak Dönemi'ne kadar süren uzun süreli kurak koşullar sırasında meydana geldi (Drake, 2012).

SONUÇ

Bronzun kullanımı teknik ve teknolojide büyük gelişmelere yol açtı. Bu gelişmeler sayesinde az sayıda insanın daha fazla ürün elde edebilmesiyle bu işlerde çalışmak zound akalmayan insanlar başka işlerle meşgul olmaya başladı. Bu tam zamanlı profesyoneller insanlığın tarihsel kazanımlarını en uç noktalarına çıkardı. Tarihin en büyük en zengin medeniyetleri bu çağda kuruldu. Toplumlar o kadar büyüp zenginleşti ki bunların kayıtlarını tutmak artık hafızya dayalı sistemlerle yapılamaıyor ve bu yüzden de çeşitli sembollerin kullaışmasını zorunlu kıldı. Bu semboller sistematik hale gelerek yazıya dönüştür. Yazı il ebirlikte her bilgi kayıt altın alaınarak daha doğru bir şekilde ham hem çağdaşlarına hem de yeni gelen nesillere aktarıldı. Bilgi ve birikim artması tekniği ve zenginliği arttırdı. Bilgiye ve profesyonelliğe dayalı iş kolları geliştirkçe ve farklılaştıkça yeni toplumsal roller ve sınıflar ortay açıktı. Ortay acıkan hiyerarşiler ayrıcalıklı sınıfların daha fazla kaynağa sahip olma ve onları tüketme ayrıcalığına sahip olmalarını sağladı.

Toplum içindeki ve toplumlar arasındaki bu eşitsizlik tam da bronz çağının bütün kazanımlarının sonunu hazırladı. Medeniyetin en üst noktaya geldiği bu çağın sonunu hazırayan şey tam da ferahığın ve zenginliğin artmasına yol açan teknişk ve teknolojinin getirileriydi. Yani bronz bu toplulukları o kadar zenginleştirdi ki daha sonra bu toplumların tarıma ve bronza dayalı medeniyetleri doğanın hesapsız kullanımıyla zayıflamaya başladı, ürünler azaldıkça artı ürüne el koyan ayrıcalıklı sınıfın konumu sorgulnmaya başladı bu da toplumsal çatırdamalara yol açtı. Kırılgan olan küresel ticaret sistemleri de bu olumsuz durumlardan etkilenerek çöktü. Dünyanın çeşitli yerlerinden ticareti yapılan bronzun hammaddelerinin akışı da bu yolların çökmesiyle durunca, bronzla krulan ve büyüyen bu medneiyetler bronzun yokluğuyla birer birer yıkılmaya başladı. Bu yıkım o kadar büyük felaketlere yol açtı ki 300 yıllık bir karanlık çağı başlatı. Bu karanlık çağın ne kadar karanlık olduğunu bazı toplulukları yazı yazmayı tamamen unutmalarından anlayabiliyoruz.

KAYNAKÇA

Childe, G. (1994) Toplumsal Evrim, Çev: Cemal Balcı, Alan Yayıncılık, İstanbul.

Drake, B., L. (2012) The influence of climatic change on the Late Bronze Age Collapse and the Greek Dark Ages

Drews, D. (1995) The End of the Bronze Age: Changes in Warfare and the Catastrophe Ca. 1200 B.C., Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Eric H. Cline, 2014, 1177 B.C.: The Year Civilization Collapsed, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Frank, A., G. 1993, Bronze Age World system Cycles, *Current Anthropology* Vol. 34, No. 4 (Aug. - Oct., 1993), pp. 383-429 (47 pages) Published by: The University of Chicago Press on behalf of Wenner-Gren Foundation for Anthropological

June 2012Journal of Archaeological Science 39(6):1862–1870 Follow journal DOI: 10.1016/j.jas.2012.01.029

Kerov, Z., M. (2019) İlkel Topluluk Köleci Toplum Feodal Toplum, Çev: Sevim BELLİ, 17 Basım, Sol Yayınları, İstanbul.

Mark J., J. (2019) Bronze Age Collapse Erişim Tarihi: 16:09.2020, Erişim Adresi: https://www.ancient.eu/Bronze_Age_Collapse/

Mozhajsky, A., Y. (2018) Bronze in Aegean of the Late Bronze Age: significance of metallurgy, delivering and consumption, Non-ferrous Metals. 2018. No. 1 43 HISTORY OF METALLURGY . pp. 43–48, DOI: 10.17580/nfm.2018.01.08

Pleiner, R, and JK Bjorkman 1974 The Assyrian Iron Age: The History of Iron in the Assyrian Civilization Proceedings of the American Philosophical Society 118(3):283-313. American Philosophical Society, Philadelphia.

STEEL, L. (2013) MATERIALITY AND CONSUMPTION IN THE BRONZE AGE MEDITERRANEAN, ROUTLEDGE TAYLOR AND FRANCIS GROUP, NYC

Whipps, H. (2008-a) "How Writing Changed the World" Erişim Tarihi: 17.11.2020, Erişim Adresi: https://www.livescience.com/2283-writing-changed-world.html

Van De Mieroop, M. (2004) A History of the Ancient Near East ca. 3000–323 BC. Blackwell, Oxford

Wright, R. (2007) ilerlemenin Kısa Tarihi. Çev: Zarife Biliz, Barış Baysal Versus Yayınları 2007, İstanbul.

SÜPERPANOPTİKON VE BÜYÜK VERİ KAVRAMLARININ GÖZETİM ÇALIŞMALARI KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Prof. Dr. Seçkin AYDIN
Batman Üniversitesi, seckin.aydin@batman.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Menekşe AYDIN
Batman Üniversitesi, menekse.aydin@batman.edu.tr

ÖZET

Jeremy Bentham'ın ortaya attığı Panoptikon merkezi bir kontrol kulesi etrafında inşa edilmiş daire şeklinde bir yapıdır. Bu yapı aynı zamanda hapishanelere, ticarethanelere, ıslahevlerine, hastanelere ve okullara uygulanabilecek bir plandır. Bu proje bir gözetim teknolojisi olmanın ötesinde içindeki insanların davranışlarını da değiştirebilecek bir disiplin aracıdır da. Günümüzde Özellikle bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişip hayatın her alanına yayılmasıyla bireylerin ve toplulukların tüm davranışları "Dijital ayak izleri"yle kolayca takip edilebilmektedir. Bu da beraberinde genişleyen ve dijitalleşen bir gözetim ve denetimi getirmiştir. Literatürde bu gözetim türü Süperpanoptikon olarak da adlandırılır. Süperpanoptikon, panoptikonun işaret ettiği tekil fiziksel mekânların ötesinde zaman ve mekan sınırlamasına takılamayan, bütün bir hayatı kontrol eden bir sistemi ifade eder. Superpanoptikon kavramı Mark Poster'in kullandığı ve David Lyon'un geliştirdiği bir kavramdır. Pantoptikondaki gibi insanlar sınıflandırılır ve hareketleri kontrol altında tutulur. Ancak anoptikondakinden farklı olarak, insanları sadece bedenen kontrol etmez, aynı zamanda onları algı, duygu, beğeni gibi daha çok duygusal ve zihinsel süreçleriyle birlikte kontrol altına alınıp yönetmeye çalışılır. Böyle insanlar hem güvenlik hem de ekonomik gerekçeler için inşa edilirler. Büyük veri ise insanların sosyal medya paylaşımlarından, kredi kartlarıyla yaptıkları sanal ve reel alışverişlere, seyahat ve konaklama bilgilerinden, çeşitli yapılara giriş çıkışlardaki sensörlerden, şehir içi akılı toplu taşıma sistemlerine ve cep telefonu sinyallerine kadar insanların dijital ayak izlerinin toplanıp anlamlı şekilde yorumlanması için bir araya getirildiği bir veri bulutudur. Büyük veri sadece bilgilerin bir araya toplanması değildir, bunun ötesinde bu bilgilerin kişi ve toplumların ayak izlerinin takip edilerek gelecekteki olası davranışlarını tahmin etme ve kontrol atına alabilme çabasıdır. Bu araştırma kapsamında büyük verinin aslında bir süperpanotikon ve özünde de bir panoptikona hizmet ettiği iddiası Gözetim Çalışmaları kapsamında tartışılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için alanla ilgili literatür taraması yapılıp güncel örneklerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Büyük veri, Süperpanoptikon, Panoptikon, Gözetim Çalışmaları.

EXAMINATION OF SUPERPANOPTICON AND BIG DATA CONCEPTS WITHIN THE SCOPE OF SURVEILLANCE STUDIES

Prof. Dr. Seçkin AYDIN
Batman University, seckin.aydin@batman.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Menekşe AYDIN
Batman University, menekse.aydin@batman.edu.tr

ABSTRACT

The Panopticon, created by Jeremy Bentham, is a circular structure built around a central control tower. This structure is also a plan that can be applied to prisons, businesses, detention centers, hospitals and schools. This project is not only a surveillance technology, but also a disciplinary tool that can change the behavior of people in it.Nowadays, especially with the development of computer and internet technology and spreading to all areas of life, all behaviors of individuals and communities can be easily followed with "Digital footprints". This has brought with it an expanding and digitalizing surveillance and control. In the literature, this type of surveillance is also called the Superpanopticon. The superpanopticon refers to a system that controls a whole life beyond the individual physical spaces indicated by the panopticon, and cannot be bound by time and space limitations. The concept of superpanopticon is a concept used by Mark Poster and developed by David Lyon. As in the pantopticon, people are classified and their movements are kept under control. However, unlike the panopticon, it not only controls people physically, but also tries to control and manage them with more emotional and mental processes such as perception, emotion, and liking. Such people are built for both security and economic reasons.Big data, on the other hand, is where people's digital footprints are gathered and brought together to interpret them in a meaningful way, from social media sharing, virtual and real shopping with credit cards, travel and accommodation information, sensors in entrance and exit to various buildings, smart public transportation systems and mobile phone signals. is a data cloud. Big data is not just a collection of information, but also an effort to follow the footprints of people and societies to predict and control their possible future behavior.Within the scope of this study, the claim that big data actually serves a superpanotion and essentially a panopticon has been tried to be discussed in the scope of Surveillanc Stuedies. In order to form the theoretical framework of the research, the literature on the field was reviewed and it was tried to be supported with current examples.

Keywords: Big data, Superpanopticon, Panopticon, Surveillance Studies.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin son hızla hayatımızın her alanine girdiği bu çağda, bireylere ve topluluklara ait kişisel bilgiler çeşitli amaçlarla sürekli olarak biriktirilmektedir. Ekonomik değeri olan bu bilgiler çoğunlukla bireyler tarafından pek de büyük kaygılar güdülmeden ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşılır.

Gözetimdeki artışın sadece bir Big Brother devleti tarafından değil, aynı zamanda bireylere mal ve hizmet satmakla ilgilenen özel sektör tarafından da yönlendirildiğini belirtmek önemlidir. Ve bu sürece isteyerek katılıyoruz. Sadece bir müşteri memnuniyeti anketini, kredi kartı başvurusunu veya nüfus sayım formunu doldurarak kendimizle ilgili bilgileri gönüllü olarak veriyoruz (Wong, 2001).

Bu bilgiler şirketler ve devlet tarafından toplandığı gibi bu bilgilere ulaşmak da ekonomik veya stratejik bir değer karşılığında mübadele edilebilir. Ülkeler ve şirketler bu bilgileri genellikle güvenlik, ekonomik ve demografik işlemlerde uygulamak için kullanırlar. Ayrıca bu bilgiler sayesinde bireylerin ve toplulukların gelecekteki davranışları tahmin edilrek hem control edilmeye hem de yönlendirilmeye çalışılır.

Bu araşturma kapsamında Büyük Veri kavramı ve genişletilmiş bir gözetlemeyi açıklamak için kullanılan Sinoptikon kavram Gözetim Çalışmaları disiplini kapsamında incelenmeye çalışılacaktır. Bu minvalde öncelikle, Büyük veri kavramı kısaca ele alınıp ardından Süperpanoptikon kavramı incelenerek daha sonra bu kavramlar Gözetim Çalışmaları perspektifiyle incelencektir.

Büyük Veri

Sosyal medya hesaplarımız, e-posta adreslerimiz, sanal ve gerecek üyelikler, kredi kartı başvususu, uçak bileti işlemleri, konaklama bilgileri, sanal ve gerçek alışverişler, sosyal medyaya yüklediğimiz yazılı, görsel, işitsel ve konuma dayalı bilgiler, buradaki akrabalık ilişkileri, iş bilgileri, beğeniler, takipler, akıllı telefon içeriklerimiz, sağlık kayıtlarımız, fatura bilgilerimiz, beslenem alışkanlıklarımız, giyim, spor, boş zaman alışkalıklarımız ve daha birçok kişisel bilgilerimiz, sanal dünyada adımıza açılmış olan sanal kimliğimize eklenir. David Lyon, (2013: 291) bu durumu veri ikizi olarak adlandırı ve şöyle açıklar; “Bir bireyin veri parçalarından toplanan elektronik profiline işaret eden veri ikizi, yine kendisine bağlı çeşitli bağlamlarda yapılan analizler, varılan yargılar açısından giderek daha fazla toplumsal önem içermektedir. Yazılım benliği ya da dijital kişi olarak anılan veri ikizi, veri öznesi bunun doğruluğunu sorgulasa dahi, bireyin makyajının bir parçası, kimliğinin bir bileşenine dönüşür.

Yeni medya ortamları, özellikle sosyal medya ortamları günümüzde yurttaşlar için kendi sözlerini üretmeye, yaymaya, çoğaltmaya ve çeşitli toplumsal-kültürel-siyasal ve ekonomik sorunlar için örgütlenmeye, bir araya gelmeye olanak tanıyan etkileşimli alanlardır. Katılımcı kültürün kullanıcı türevli içerik üretimi olanağı üzerinden gerçekleştiği bu yeni kamusal alan, aynı zamanda teknolojiye ve alana gömülü olan bir diğer toplumsal-ekonomik ve siyasal olguyu da ortaya çıkartır: süperpanoptikon. Yurttaşın bilerek isteyerek bu dijital gözetim ağlarının bir parçası olması, diğer bir deyişle “dikizleme/gözetleme” olgusu bir yana, gerek siyasi gerekse ekonomik iktidar kaynakları yurttaşları süregiden bir dijital gözetim altında kayıtlamakta, verileri eşlemekte, verilerden “makbul” ve “makbul olmayan”lar şeklinde profiller çıkartmakta, veri ikizleri üretmektedir. Kimlik kartı numarası

uygulamasından, MOBESE kamera kayıtlarına, bankamatik çiplerinden, iris, parmak izi ve damar kesiti kayıtlamasına, cep telefonlarındaki küresel konumlandırma sistemiyle işaretlenmeye, sosyal medya hesaplarından, arama motorları taramalarında oluşturulan kullanıcı bilgileri, tercihleri ve alışkanlıklarına değin, yurttaşların fiziksel bedenleri dijital bedenlere dönüşmekte, fiziki bedenin dijital bir veri ikizi ortaya çıkmaktadır. (Binark ve Altıntaş, 2016: 315)

Işte tüm bu verilerin bir araya getirilmesine Büyük Veri denir. Büyük veride toplanan bilgiler, analiz edilerek kişilerin ve toplulukların gelecekteki tercihlerine dair tahminler yürüterek onları kontrol altında tutma ve yönlendirme amaçları doğrultusunda kullanılır. Aktan'a (2018: 1) göre üyük veri "yüksek hacim, hız ve çeşitlilikte üretilen yapısal, yarı yapısal ve yapısal olmayan veri bütünüdür. Birçok endüstriyel alan, yeni veri üreterek veya mevcut veriyi sayısallaştırarak büyük veriye kaynak oluşturmaktadır. Organizasyonların rekabet avantajı kazanmasında, bilgi önemli bir üretim faktörüdür. Bu noktada büyük verinin bilginin ham maddesi olması ve dolayısıyla karar verme süreçlerini etkilemesi, büyük veri analitiğinin önemini artırmaktadır. Büyük veriden ekonomik değer elde edilebilmesi için, doğruluğu sağlanmış verinin ileri analitik yöntemlerle işlenmesi gerekmektedir. Bugün, ekonomik ve ticari faaliyetlerden kamu yönetimine, ulusal güvenlikten bilimsel araştırmalara kadar birçok alanda, büyük veri ve analitiğinden yararlanılmaktadır

Süperpanoptikon

Süperpanoptikon kavramını açmadan önce Panoptikon kavramını incelemekte fayda var. Jeremy Bentham'ın 1791 yılında ortaya attığı Panoptikon teorisi ve projesi hapishanelere, ticarethanelere, ıslahevlerine, hastanelere ve okullara uygulanabilecek bir mimaridir. Bantham Bu projenin sadece bir mimari olarak kalmadığını aynı zamanda içindeki bireylerin davranışlarını da değiştirebilecek bir disiplin aracı oluğunu vurgular (Bantham, 2008). Panoptikon merkezi bir kontrol kulesi etrafında inşa edilmiş daire şeklinde bir yapıdır. Bu dairenin içindeki hücrelerde tutulan kişiler merkezi kuledeki denetçiler tarafından sürekli gözetlenirler. Sürekli gözlendiklerini düşünen bireyler, gittikçe iktidarın kurallarına uyma davranışları sergilerler. Panoptikonda, merkezi kule içerdeki denetçinin dışarıdan görülemeyeceği şekilde tasarlanmıştır. İşte hücrelerdeki kişilerde, sürekli izlendikleri hissi uyandıran da bu belirsizlik halidir

Çevrede halka şeklinde bir bina; ortada bir kule; kulede açılmış olan geniş pencereler, halkanın iç cephesine bakmaktadır. Çevre bina hücrelere ayrılmıştır, hücrelerin her biri bina boyunca derinlemesine uzanır. Bu hücrelerin iki penceresi vardır: Biri içeriye doğru açıktır, kulenin pencerelerine denk düşer; diğeri dışarıya bakarak, ışığın bir baştan bir başa hücreyi kat etmesini sağlar. Bu durumda merkezi kuleye bir gözlemci yerleştirmek ve her bir hücreye bir deli, bir hasta, bir mahkûm, bir işçi ya da bir öğrenci kapatmak yeterlidir. Önden ışıklandırma sayesinde, karanlıkta kalan kuleden çevre hücrelerdeki esirlerin küçük siluetleri görülebilir. Kısacası, zindan kuralı tersine çevrilir; hücrenin apaydınlık hali ve bir gözcünün bakışı, karanlıktan daha iyi yakalar ki, karanlık eninde sonunda koruyucudur (Foucault, 2015: 86).

Günümüz bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla gözetimin dijitalleşerek genişletilmesi, detaylandırılması ve sürekli hale gelmesine istinaden Panoptikon kavramı da çağın gözetimine göre güncellenerek Süperpanoptikon olarak adlandırılır. Süper panoptikon kavramını ilk olarak ortay aatan Poster'e (1984) göre;

> "Veritabanları süper Panoptikon olarak çalışır. Hapishane gibi, veritabanları da sürekli, sistematik ve gizli bir şekilde çalışır, bireyler hakkında bilgi biriktirir ve bunları profillere dönüştürür. Panopticon'un aksine, "mahkumların" herhangi bir mimaride barındırılmasına gerek yoktur; sadece günlük yaşamlarına devam etmeleri gerekir .... [Diğer bir avantajı] iletişim kolaylığı veya bilgi aktarımıdır. Bilgisayarlar veritabanlarını kolayca değiştirir, birindeki bilgiler diğerlerine erişebilir. Tüm dünyada anında veritabanlarından gelen bilgiler siber uzayda akarak insanları takip eder. Veritabanları, herhangi bir gardiyan gözü olmadan bizi "araştırıyor" ve bunu herhangi bir insandan daha doğru ve kapsamlı bir şekilde yapıyorlar."

Gözetim Çalışmaları

İnsanlar, düzenli olarak birlikte yaşamak üzere bir işbirliğine dayalı sistem oluşturduğu andan itibaren fail ve eylem üzerinden daha sonra da nesneler üzerinde bir kontrol mekanizması geliştirme ihtiyacı doğmuştur. Birlikte yaşamanın zorunluluklarından bire de kontrol ve gözetleme olmuştur. Bu durum iktidar ilişkilerinin gelişmesine ve iktidarın bir kurum olarak toplumsal yaşamda kendini dayatmasına yol açmıştır.

Lyon'a (2006, s; 14) göre Gözetleme kelime olarak da iki ayrı işleve işaret etmektedir. Bunlardan biri koruma (göz kulak olma) anlamı taşırken diğeri ise kontrol-denetleme (gözaltına alma) anlamı taşır. Lyon örnek olarak da çocuğunuzu kazalara karşı koruma için gözlediğinizi ama aynı zamanda yaramazlıklara karşı veya başkasına zarar vermesini engellemek için de gözetleyebileceğinizin örneğini veriyor ve şöyle devam ediyor; "aynı işlem, gözetleme –gözetim-, hem imkân tanıyor hem de sınırlandırıyor; hem koruma, hem kontrol içeriyor."

Sosyal devlet, vatandaşlarını korurken, onlara göz kulak olurken onlardan belirli bilgilerini ister. Lyon'un da (2013, s; 52) belirttiği gibi "İyi niyetli vatandaşların listesini yapmak adına, ad ve aile bilgilerini mesken ve diğer mülkiyetleri kayıt altına alan gözetim türü aslında bunların üretimlerinin bir parçasıdır".

Ayrıca bu *iyi niyetli* vatandaşları, korumanın bir yolu da onları, *iyi niyetli olmayan* kişilerden korumadır. Bu da beraberinde bu iyi niyetli olmayan veya iyi niyetinden şüphe duyulan kişileri gözetim altında tutulmasını beraberinde getirir. Ancak iktidarların totaliter rejimlere dönüşmesiyle bu iyi/kötü niyetlilik, koruma, gözetleme, kamu yararı gibi kavramlar halkın faydasından ziyade iktidarların çıkarlarını gözetlemeye başlamıştır.

Ancak, siyasi iktidarların varlıklarını sürdürebilmek için yaptıklarının aynısını iktisadi yapılarda da görürüz. Ticari kuruluşlar da mevcut ve muhetemel müşterilerini kontrol edebilmek ve üretim süreçlerini buna göre yönetebilmek için çeşitli şekillerde gözetim yaparlar. Binark ve Altıntaş'ın (2016: 318) belirttiği gibi; "Artık, sadece ulus-devletin emniyet güçleri ve istihbarat kurumları değil, ulusötesi şirketler, özel güvenlik şirketleri ve bireylerin bizatihi kendileri dijital gözetim teknolojilerini kullanmakta"

Gözetim tarih boyunca uygulanagelmiş bir kontrol yöntemiyken, gözetimin bu şekilde iktidarla ilişkisinin incelenmesi olduka yeni bir durumdur. Başlangıçta sosyal bilimlerin alt araştırma konularından biriyeken, daha sonra Gözetim Çalışmaları kendi başına bir alan olarak o ortaya çıkmıştır. Gözetim Çalışmaları gözetim türlerini, etkilerini, birey, toplum ve iktira ilişkileri bağlamında alan ve çok farklı disiplinlerden faydalananan bir disiplinler arası çalışma alanıdır. "Gözetim Çalışmaları" isimli kitabında David Lyon (2013: 21-22.)) bu alanı şöyle açıklar;

> "Artık pek çok gözetim türü farklı şekillerde ama her an hayatlarımıza dokunmaktadır… ne var ki gözetimi anlamak için, öncelikle bunun tehlikeli gördüğümüz yönleriyle beraber, hangi yönlerini muğlak, hangi yönlrini yararlı bulduğumumzu da tanımlamak zorundayız. Gözetim belli koordiatlar içinde kişisel veri yakalayarak işler. Ve bu, zaman-mekan artı göstergesnde görülen bendenler, davranışlar ve iletişimlerin geçmişte hayal dahi edilemeyecek oranda önemli olduğu anlamına gelir. Gözetim çalışmalarının incelediği ve açıkllamaya çalıştığı şey tam da budur. Bu görece yeni alan, sosyoloji başta olmak üzere birçok farklı bilim dalından kavrayış, kavram, teori ve yöntemlere minnet borçludur. Büyük resmi görebilmemizde, bunların her birinin önemli katkıları olacaktır."

Süper Panoptikon Olarak Büüyük Veri

Büyük veri güvenlik açısından toplumun lehine kullanıldığı gibi, kişi ve toplulukların özgürlük alanlarının kısıtlanmasında da kullanılabilir. Özellikle totaliter rejimlerde güvenlik gerekçesiyle insan hakları ihlalleri yaşanabilmekte, veya ticari kuruluşların kişilerin algı ve bğenilerini salt kendi ekonomik çıkarları için yönlendirebilmekte. Ayrıca mobil cihazlarla kişilerin özel ve mahrem alanları da sürekli olarak hem control edilmekte hem de çeşitli iletiler gönderilerek taciz edilebilmektedir.Bu anlamda Büyük very bu haliyle hayatın hemen hemen her alanine control edebilen genişletilmiş bir gözetime olanak sağlayarak Süperpanoptikona dönüşmektedir.

Panoptikon'un sibermekâna taşınmış güncel bir versiyonu olarak elektronik veritabanı üzerine yazdığı parlak denemede Mark Poster, "bedenlerimizin, şebekeler, veritabanlan, enformasyon koridorları içine çekildiğini" ileri sürer; ve bu yüzden, bedenlerimizin deyim yerindeyse "enformatik olarak bağlandığı" bu enformasyon depolayan yerlerden hiçbiri "artık gözlenmekten kaçabileceğimiz ya da etrafına direniş hattı çekebileceğimiz bir sığınak sağlamamaktadır." Her bir kredi kartı kullanımı ve hemen her bir satın alma eylemiyle çoğalan muazzam miktarlardaki veri, Poster'e göre, bir "süper-panoptikon"la sonuçlanır. Süper-panoptikon'un Panoptikon'dan tek farkı, depoya veri sağlayan gözetim altındakilerin, gözetimin birincil —ve gönüllü— unsuru olmalarıdır. (Bauman, 2012; 55)

Ancak bu gözetime konu olan bilgilerin bizzat gözetlenenler tarafından servis edilmesi bu tacize dönüşen gözetimin normalleştirilmesini beraerind egetirmektedir. İşte günümüz gözetimini tarihteki diğer gözetim türlerinden ayıran şey de gözetlenenlerin gönüllü olarak bu gözetime katkıda bulunmasıdır. Poster'e (1984: 115) göre bu durum "henüz incelenmemiş olan yeni tahakküm biçimleri oluşturarak normalleştirme kapsamını genişletiyor"

Sonuç

Göz, görme ve bilme ile ilişkilidir, bilgi ise bir iktidar kaynağıdır. Bu sebeple bilme eylemi iktidarı oluşturmak/sürdürmek için temel eylemlerden biridir. Bilme, görme ve iktidar arasındaki ilişkiyi Sennet (2011, s;157) şu örnekle veriyor; "Miken uygarlığındaki en yüksek otoriteler kahinler, yani sözcük anlamıyla "insanın içini görenlerdi… Kahinler içlerini gördükleri insanları yargılayabilme gücüne sahiptiler, ama hiç kimse bu kahinleri yargılama hakkına sahip değildi."

Göz ve iktidar arasındaki tarihsel ilişkiyi ise Çoban (2009) şu şekilde açıklamaktadır; Tarihsel olarak göz iktidarın temel belirleyenlerindendir, iktidar toplum üzerinde denetim kurmak için gözetim sistemlerini kullanmıştır. İktidarın gözü toplumun tüm yaşam alanlarını denetleyen güçtür ve şiddet gücü dolayımıyla kendisini var eder. Toplumu göz ile denetleyen iktidar toplumsal gözü de denetim altında tutmaya çalışır. Her iktidar kendi döneminin teknolojilerini kullanarak, toplumsal yaşam ve toplumsal gözün gördüğü "görsel dünya" üzerindeki denetimini "göz" üzerinden kurar.

Belli bir gruba ilişkin bilgileri gerekli dosyalarda düzenleyen bu pratikler, grupları müdahale ve yönlendirmeye açık hale getirir. İster kelimenin gerçek anlamıyla doğrudan gözetlemek şeklinde, isterse de dosyada muhafaza edilen bilgi yoluyla metaforik anlamda olsun, insanları 'görmek' bir iktidar ilişkisi yaratır. Sınıflandırma bir iktidar yöntemi olmanın yanında son derece önemlidir de; zira birçok kişiyi belli yollardan bilinir kılar ve bu doğrultuda üzerlerinde etki oluşturmasını sağlar (Lyon, 2013, s; 126).

Panoptikonun öncelikli amacı gözetim altında tuttuğu kişilerin davranışlarını kontrol altında tutmak ve bu yolla disiplini sağlamaktı. Bunu yaparken bu kişileri kesin bir şekilde birbirinden ayırır, iletişimlerini keser ve uymanlar için sert yaptırımları getirirdi. Ancak süperpanoptikon olarak büyük veride böyle bir durum yoktur. Herşeyden önce kişisel bilgisini veren kişi gönüllüdür bilgileirni verirken kendisini büyük kolaylıklar ve ödüller bekler. Bilgileirni vermek istemsede sistem içerisindeki hareket kaabileyeti kısıtlanır. Yani aslında bir yaptırımı vardır ama yine sert değildir.

Panoptikonun aksine Süperpanoptikon olarak Büyük Veri insanların bol bol seyahat etmesini, iletişim kurmasını, beğenilerini paylaşmasını, durumunu bildirmesini, tüketmesini, eğlenmesini ve bunları yaparak mutlu olmasını ve bu mutluluğunu da başka insanlarla "veri" olarak paylaşmasını ister. Ancak bunların hepsi beraberinde gözetimi ve kontrolü arttırır. Reklamlar artık bu verilere göre kişiselleştirilerek her adımınzıda önünüze çıkar. Hiç bir şekilde alakanız olmayan kişi ve kurumlar bilgilerinizi satın alıp size çeşitli kanallar aracılığıyla ulaşabilir. Güvenlik gerekçesiyle tüm iletişim araçlarınız takibe alınabilir. İşte tam da bu noktada konforunuz ve güvenliğiniz için verdiğiniz bilgileirniz tam da özel hayatınızın ihlal edilmesine varan sonuçlar doğurabilir. Hareket özgürlükleriniz için verdiğiniz bilgileriniz bir süre sonra sürekli olarak gözetim altında tutularak hayatınızı, her hareketinizin izlendiği bir açık hava cezaevine dönüştürür.

Sonuç olarak Büyük Verinin kullanım şekli kişileri ve toplumların avantajlarına kullanılabilecek bir durumken aleyhledind ekullanılabilecek bri kontrol mekanizmasına dönüşebilir. Verilerin sürekli olarak bu şekilde dolaşımda olması insanlar için hak ve ihlal arasında ince bir çizgi yaratmaktadır.

KAYNAKÇA

Aktan, E. (2018) Büyük Veri: Uygulama Alanları, Analitiği ve Güvenlik Boyutu, Bilgi Yönetimi Dergisi Cilt: 1 Sayı: 1 Yıl: 2018.

BANTHAM, J. ve Diğerleri, (2008), Panoptikon, Haz: Barış Çoban, Zeynep Özarslan, Su Yayınları, İstanbul.

BAUMAN, Z ve Lyon, D., (2013), Akışkan Gözetim, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Bauman, Z. (2012) "Kürselleşme: Toplumsal Sonuçları, Çev: Abdullah YILMAZ, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Binark, M. ve Altıntaş, M. (2016) Veri İkizlerimizin Farkında Mıyız? Dijital Gözetimin Çeşitli Boyutlarına Karşı Farkındalık…, Yeni Medya Çalışmaları II. Ulusal Kongre 26-27 Şubat 2015 İstanbul. Kongre Kitabı ISBN: 978-605-62169-5-4

ÇOBAN, B., (2009), Yeni Panoptikon, Gözün İktidarı ve Facebook, Yeditepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2009 Sayı: 10

Lyon, D. (2013) Gözetim Çalışmaları, Çev: Ali TOPRAK, Kalkedon Yayınları, İstanbul.

Foucault, M. (2015). İktidarın gözü, Çev: Işık ERGÜDEN, (4. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

James Wong (2001)Reality TV, Big Brother and Foucault James Wong Reality TV, Big Brother and Foucault , Canadian Journal of Communication, Vol 26 (2001) 33-501

LYON, D., (2006), Gözetlenen Toplum, Kalkedon Yayınları, İstanbul.

Poster, Mark. (1984). *Foucault, Marxism and history*. Oxford: Polity Press.

SENNET, R., (2011), Otorite, Ayrıntı Yayınlar, İstanbul.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÖZDÜZENLEME BECERİLERİNDE KARDEŞ ETKİSİ

Dr. Öğretim Üyesi Seda SARAÇ

Bahçeşehir Üniversitesi/seda.sarac@es.bau.edu.tr

Dr. Tuğba ABANOZ

Bahçeşehir Koleji/tugbabaskent@gmail.com

Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN

Sinop Üniversitesi/ogelman@sinop.edu.tr

ÖZ

Özdüzenleme, en geniş anlamıyla, bireyin bir amaca ulaşmak ve/veya belirli bir durumda beklenen bilişsel ve sosyal beklentileri karşılayabilmek amacıyla dikkatini, bilişini, duygularını ve davranışlarını izleme ve yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bell vd., 2012). Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının özdüzenleme becerilerinin kardeş değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmada, kişisel bilgi formu ile 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Özdüzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) (İvrendi & Erol, 2018) kullanılmıştır. Ölçeğin engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği olmak üzere üç alt boyutu incelenmiştir. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda, Türkiye'nin nüfus açısından en büyük 10 şehrinde bulunan özel okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık (M= 63.902; SS: 6.353) olan 2822 çocuk yer almaktadır. Örneklem kolayda örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre engelleyici kontrol alt boyutunda tek çocuk olanlar ile kardeşi olanlar arasında tek çocuk olanların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Benzer şekilde çalışma belleği alt boyutunda tek çocuk olanlar ile kardeşi olanlar arasında olmayanların lehine istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Dikkat alt boyutu açısından ise tek çocuk olan ve olmayanlar arasından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Kardeşi olan çocuklar için yapılan analizlerde ise bir kardeşi olanlar ile iki ve daha fazla kardeşi olanlar arasından özdüzenlemenin alt boyutları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kardeşi olan çocukların kendinden büyük kardeşi olup olmama durumuna göre yapılan analizlerde ise kendinden büyük kardeşi olanlar ile olmayanlar arasında engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı ancak çalışma belleği boyutunda kendinden büyük kardeşi olan ve olmayanlar arasında büyük kardeşi olmayanların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sonuçlar kardeş değişkenlerinin özdüzenlemenin farklı boyutlarında farklı etkileri olduğunu göstermektedir. Bu çalışma üç farklı kardeş değişkeni ile sınırlıdır. Kardeş cinsiyeti, kardeşler arası yaş farkları ve büyük kardeşin cinsiyeti gibi farklı kardeş değişkenlerinin de araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özdüzenleme, okul öncesi, kardeş etkisi

SIBLING EFFECT IN PRESCHOOL SELF REGULATION

ABSTRACT

Self-regulation, in its broadest sense, is defined as the ability of an individual to monitor and manage their attention, cognition, emotions and behaviours in order to achieve a goal and / or meet the expected cognitive and social expectations in a particular situation (Bell et al., 2012). The aim of this study was to examine preschool children's self-regulation in terms of sibling variables. The relational screening method was used in this quantitative study. Data were gathered using a personal information form and a Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Years Old Children (Teacher Form) (İvrendi & Erol, 2018). Three sub-dimensions: inhibitory control, attention, and working memory were examined. 2822 children between 48-72 months (M = 63.902; SD= 6.353) attending private preschools in 10 most populated cities in Turkey participated in the study. Convenience sampling approach, which is one of the non-random sampling approaches was used. The results showed that, there was a significant difference in the inhibitory control sub-dimension between single children and children with siblings in favour of single children. In the working memory sub-dimension, a significant difference was found between single children and those with siblings in favour of single children. There was no significant difference between those with and without siblings in the attention sub-dimension. In the analyses performed only for children with siblings, no significant differences between those with one sibling and those with two or more siblings in terms of the sub-dimensions of self-regulation were found. There was no significant difference between those with older siblings and those without in terms of inhibitory control and attention sub-dimensions. However, it was observed that there was a significant difference between who have older siblings and who didn't in favour of those who did not have. The results showed that the sibling variable was effective in some dimensions of self-regulation, but not in some other dimensions. This study is limited to three sibling variables. It is recommended to investigate different sibling variables such as sibling gender, age difference between siblings and older sibling gender.

Keywords: Self-regulation, preschool, sibling effect.

GİRİŞ

Özdüzenleme, en geniş anlamıyla, bireyin bir amaca ulaşmak ve/veya belirli bir durumda beklenen bilişsel ve sosyal beklentileri karşılayabilmek amacıyla dikkatini, bilişini, duygularını ve davranışlarını izleme ve yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bell et al., 2012). Çok boyutlu bir yapı olan özdüzenleme becerileri yürütücü kontrol işlevleri olan dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği becerilerini kapsamaktadır (McClelland & Cameron, 2012). Çocuğun neye dikkat edip neye dikkat etmeyeceğini yönetmesini sağlayan dikkat kontrolü diğer bir değişle bilişsel esneklik, özdüzenleme becerileri içinde temel bir beceridir (Rueda vd, 2004). Engelleyici kontrol ise çocuğun bir amaca yönelik olarak ya da bilişsel ve sosyal beklentileri karşılamak için dominant, dürtüsel tepkisini bastırmasını sağlayan beceridir (Diamond, 2014). Çalışma belleği ise çocuğun verilen yönergeleri izlemek ya da bir planı uygulamaya koymak için ihtiyacı olan bilgiyi aynı anda hem belleğinde tutmasını hem de o bilgi üzerinde işlem yapmasını sağlayan becerisidir (Baddeley, 1992). Prefrontal kortex tarafından yürütülen bu temel yürütücü işlevler sayesinde çocuklar özdüzenleme yapabilmektedirler.

Yaşamın ilk 5-6 yılı özdüzenleme becerilerinin gelişimi açısından son derece kritik yıllardır. Vygotsky (1978)'e göre sosyal etkileşimler, tüm becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuk doğduğu andan itibaren ebeveynleri ve kardeşleri ile sosyal etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Hughes vd. (2014)'e göre de çocuğun kendisinden olan kardeşi adeta bir usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi sosyal mentörlük sağlamaktadır. Çocuklardaki özdüzenleme farklılıklarının da genetik faktörler ve sosyodemografik riskler dışında sosyalleşme deneyimleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Backer-Grøndahl & Nærde, 2017; Eisenberg vd., 2014). Çocuğun sosyalleşmesi bağlamında ise genellikle ebeveynlerle ilişkili çalışmalar olduğunu görmekteyiz (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010; Eisenberg vd., 2014). Kardeş değişkeni ile ilgili yapılmış çalışmalar hem oldukça kısıtlıdır hem de çelişkili sonuçlar ortaya koymuştur. Cole ve Mitchell (2000) 3 ile 5 yaşa arası çocuklarla yaptıkları çalışmada kendinden büyük kardeşi olma değişkeninin çocukların genelde özdüzenleme özelde dikkat becerileri üzerinde etkisi olmadığını göstermişlerdir. Kennedy vd. (2015) 4-11 yaş çocuklar ile yürüttükleri ve kendinden büyük kardeşi olma ile çalışma belleği ve engelleyici kontrol arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında kendinden büyük kardeşi olma ile çalışma belleği ve engelleyici kontrol değişkenleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Hill ve Palacios (2019) ise 4 yaştan 8 yaşa kadar 17020 çocuk ile yaptıkları çalışmada kendinden büyük kardeşi olan çocukların çalışma belleği becerilerinin, kendinden büyük kardeşi olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, bilişsel esneklik becerileri ile kendinden büyük kardeşi olma arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının özdüzenleme becerilerinin (engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkat) kardeş değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkat düzeyleri kardeşi olma ve olmama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Kardeşi olan okul öncesi dönem çocuklarının engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkat düzeyleri kendinden büyük kardeşi olma ve olmama değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Kardeşi olan okul öncesi dönem çocuklarının engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkat düzeyleri, kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışma grubunda, Türkiye'nin nüfus yoğunluğu açısından 10 büyük şehrinde bulunan özel okul öncesi kurumlara devam eden 48-72 aylık (M= 63.902; SS: 6.353) olan 2822 çocuk katılmıştır. Örneklem belirlenirken tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme kullanılmıştır. Şehirler belirlendikten sonra, araştırmacıların bu şehirlerde iletişim halinde olduğu okul öncesi kurumlarla görüşülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören çocuklardan elde edilmiştir. Çocukların tümü yüksek SED ailelerden gelmektedir ve bulundukları ildeki özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedirler. Tüm katılımcı çocuklar normal gelişim gösteren çocuklardır. Çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

	Özellikler	*f*	%
Cinsiyeti	Kız	1416	50.2
	Erkek	1406	49.8
Kardeş	Var	1564	55.4
	Yok	1258	44.6
Kendinden büyük kardeş	Var	974	34.5
	Yok	1848	65.5

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

Çocuklara ait demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda çocukların doğum tarihleri, cinsiyeti, kardeş sayısı ve kendinden büyük kardeşi olup olmadığına ilişkin bilgiler sorulmuştur. Kişisel bilgi formları öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Özdüzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Çocukların özdüzenleme becerilerini ölçmek amacıyla 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Özdüzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) (İvrendi & Erol, 2018) kullanılmıştır. Öğretmen gözlemlerine dayalı olarak öğretmenler tarafından doldurulan ölçme aracında 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin *dikkat (9 madde)*, *engelleyici kontrol (8 madde)* ve *çalışma belleği (5 madde)* olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Öğretmenlerden ölçeği sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocuklar için doldurmaları istenmiştir. Her madde için çocukların davranış sıklığı 5'li likert üzerinden değerlendirmektedir (1= Hiçbir zaman, 5= Her zaman). Orijinal çalışmada ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Dikkat alt ölçeği için .94, Engelleyici Kontrol alt ölçeği için .92, Çalışma Belleği alt ölçeği için ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Tek çocuk olup olmama ve kendinden büyük kardeşi olup olmama durumuna göre çocukların öz düzenleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Bağımsız Örneklemler t Testi analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın sonuçlarına göre engelleyici kontrol alt boyutunda tek çocuk olanlar (M= 34.039; SS= 5.186) ile kardeşi olanlar (M= 33.306; SS= 5.618) arasında tek çocuk olanların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür; t(2762.152)=3.594, p=.000). Benzer şekilde çalışma belleği alt boyutunda tek çocuk olanlar (M=22.761; SS=2.928) ile kardeşi olanlar (M=22.507; SS=3.058) arasında kardeşi olmayanların lehine istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür (t(2649.407)= 2.250, p=.025). Dikkat alt boyutu açısından ise tek çocuk olan ve olmayanlar arasından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Tablo 2'de kardeşi olup olmama değişkenine göre özdüzenleme becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Tek çocuk olanlar ve olmayanların özdüzenleme puanlarına ilişkin t testi sonuçları

		N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Engelleyici kontrol	Tek çocuk	1258	34.039	5.186	2762.152	3.594	.000*
	Kardeşi var	1562	33.306	5.618			
Çalışma belleği	Tek çocuk	1258	22.761	2.928	2649.407	2.250	.025**
	Kardeşi var	1562	22.507	3.058			
Dikkat	Tek çocuk	1258	38.063	6.433	2820	.889	.374
	Kardeşi var	1562	37.850	6.207			

*p< .01, **p< .05

Kardeşi olan çocukların (n=1564) kendinden büyük kardeşi olup olmama durumuna göre yapılan analizlerde ise kendinden büyük kardeşi olanlar (n=932) ile olmayanlar (n=632) arasında engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı ancak çalışma belleği boyutunda kendinden büyük kardeşi olan

(M=22.380; SS=3.165) ve olmayanlar (M=22.695; SS=2.885) arasında büyük kardeşi olmayanların lehine istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür (t(1433,973)= -2.035, p=.042). Tablo 3'te kendinden büyük kardeşi olan ve olmayanların özdüzenleme becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi analizi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3. Kendinden büyük kardeşi olup olmama değişkenine göre özdüzenleme becerilerine ilişkin t testi sonuçları

	Kendinden büyük kardeşi	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Engelleyici kontrol	Var	932	33.189	5.724	1562	-1.013	.311
	Yok	632	33.481	5.457			
Çalışma belleği	Var	932	22.380	3.165	1433,973	-2.035	.042*
	Yok	632	22.695	2.885			
Dikkat	Var	932	37.718	6.328	1562	-1.026	.305
	Yok	632	38.046	6.023			

*p< .05

Sadece kardeşi olan çocuklar (n=1564) için yapılan analizlerde ise bir kardeşi olanlar ile iki ve daha fazla kardeşi olanlar arasından özdüzenlemenin alt boyutları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kardeşi olan çocuklar arasında bir kardeşi olan çocuklar ile birden fazla kardeşi olan çocukların özdüzenleme becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Bir veya birden fazla kardeşi olma değişkenine göre özdüzenleme becerilerine ilişkin t testi sonuçları

		N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Engelleyici kontrol	Bir kardeş	1261	33.293	5.661	1562	-.196	.845
	İki ya da daha fazla kardeş	303	33.363	5.442			
Çalışma belleği	Bir kardeş	1261	22.544	3.088	1562	.976	.329
	İki ya da daha fazla kardeş	303	22.353	2.929			
Dikkat	Bir kardeş	1261	37.901	6.259	1562	.656	.512
	İki ya da daha fazla kardeş	303	37.640	5.987			

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının özdüzenleme becerilerinin kardeş değişkenleri açısından ele alındığı bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; kardeşi olmayan çocukların engelleyici kontrol ve çalışma belleği düzeylerinin kardeşi olan akranlarına göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Dikkat düzeyi açısından,

kardeşi olma ve tek çocuk olma açısından çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kardeşi olan çocukların engelleyici kontrol ve dikkat düzeyleri, büyük kardeşin olup olmamasına göre değişiklik göstermemiştir. Kendinden küçük kardeşi olan çocukların çalışma belleği düzeylerinin kendinden büyük kardeşi olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kardeşi olan çocuklarda, engelleyici kontrol, çalışma belleği, dikkat düzeylerinde kardeş sayısına göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Görüldüğü gibi çalışmanın bulguları, kardeşlerin özdüzenlemenin alt boyutları üzerinde etkisinin olabildiğini ve olamadığı boyutlar olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki çocukların üst sosyo-ekonomik düzeyden geldiği göz önünde bulundurulursa, kardeşi olmayan çocukların engelleyici kontrol ve çalışma belleği düzeylerinin kardeşi olanlara göre daha yüksek düzeyde olması, tek çocukların ev ortamındaki uyaran çeşitliliği, anne-baba-çocuk iletişimi gibi gelişimi olumlu yönde etkileyebilecek faktörler açısından daha avantajlı olabileceği düşünülebilir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan kardeş değişkenlerinden ikisi (kardeşi olup olmama, kardeş sayısı) dikkat düzeyi açısından farklılık oluşturmaması, dikkat değişkenini etkileyebilecek daha etkili faktörlerin olabileceğini düşündürmektedir. Örnek olarak, Gueron-Sela ve Gordon-Hacker (2020) tarafından 199 küçük çocuk ve annesi ile yapılan boylamsal çalışmada, annenin medya kullanım süresinin ve çocukların ekran karşısında geçirdiği zamanın çocukların dikkat değişkenleri üzerinde etkili olabildiğini ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada da çocukların dikkat değişkeninin kardeş değişkenleri dışında farklı faktörlerin etkisi altında olabileceği düşünülebilir.

Kendinden küçük kardeşi olan çocukların çalışma belleği düzeylerinin, kendinden büyük kardeşi olanlardan daha yüksek olması, çocukların küçük kardeşleriyle ilişkilerinde rehberlik etme, model olma gibi çeşitli roller de üstlenebilmesi ile açıklanabilir. Howe., Brody ve Recchia (2006) büyük kardeşlerin küçük kardeşe yönelik bir öğretmen rolü üstlenebileceğini ifade etmiştir. Bu durum büyük kardeşin aldığı sorumluluk ve liderlik rolüyle de bağlantılı olarak çalışma belleği üzerinde olumlu etki oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kardeş ilişkileri, çok sayıda değişkeni barındıran bir konudur. Çocukların kardeş sahibi olup olmaması, kardeşleriyle arasındaki yaş farkı, doğum sırası, kardeşler arasındaki cinsiyet dağılımı, anne-baba-çocuklar arasındaki etkileşim, çocukların mizacı gibi faktörler kardeş ilişkileri etkileyebilmektedir (McHale, Updegraff, & Whiteman, 2012). Downey ve Condron (2004) olumlu kardeş ilişkisinin çocuklardaki sosyal, duygusal ve zihinsel sağlığı da olumlu yönde etkileyebildiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra kardeş ilişkileri, rekabet, kıskançlık gibi çeşitli dinamiklerden dolayı da birtakım çatışmalar da görünebilir (Waid vd., 2020). Bunların yanı sıra çocuklardaki öz-düzenleme becerilerinin ev ortamındaki farklı değişkenlerden etkilenebildiği de ortaya konulmaktadır (Segers, Damhuis, van de Sande, & Verhoeven, 2016). Cox ve Paley (1997), aile içindeki anne-çocuk, baba-çocuk, kardeş-kardeş, anne-kardeşler, baba-kardeşler gibi farklı birçok alt sistemin birbirleri ile sürekli etkileşim halinde olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada özdüzenleme üzerinde bazı kardeş ilişkilerinin etkisinin olmaması, aile ilgili diğer faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırma, üç kardeş değişkeni ile sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda kardeş ilişkilerinin de ele alındığı boylamsal çalışmalar yapılabilir. Yaremych ve Volling (2020), kardeş ilişkileri ile ilgili çalışmaların yeterli düzeyde

olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla gerek özdüzenleme gerekse farklı konular açısından kardeş ilişkilerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, anne-baba-çocuk ve anne-babaların kardeş ilişkileri üzerindeki etkileri incelenebilir. Kardeş değişkenleri çeşitli faktörler (çocukların mizacı, yaş farklı, doğum sırası, cinsiyet gibi) eşliğinde ele alınabilir. Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerdeki kardeş dinamikleri değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Backer-Grøndahl, A., & Nærde, A. (2017). Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status. *Social Development*, *26*(3), 530-544.

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, *255*(5044), 556-559.

Bell, M. A., Calkins, S. D., & Posner, M. I. (2012). Attentional control and emotion regulation in early development. *Cognitive Neuroscience of Attention*, *2*, 322-330.

Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(2), 279-295.

Cox, M. J., & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology, 48*, 243–267.

Diamond, A. (2014). Understanding Executive Functions. *Perspectives on Language and Literacy*, *40*(2), 7-11.

Downey,D. B., & Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home *Journal of Marriage and the Family*, *66*(2), 333-350.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). *Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates.* In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (p. 157–172). The Guilford Press.

Gueron-Sela, N., & Gordon-Hacker, A. (2020). Longitudinal Links Between Media Use and Focused Attention Through Toddlerhood: *A Cumulative Risk Approach. Frontiers in Psychology*, 11, Article number 569222. 10.3389/fpsyg.2020.569222.

İvrendi, A. & Erol, A. (2018, March 29-31). *4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)* [Paper presentation]. 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Bursa, Türkiye.

Hill, T. Y., & Palacios, N. (2020). Older sibling contribution to younger children's working memory and cognitive flexibility. *Social Development*, *29*(1), 57-72.

Howe, N., Brody, M. H., & Recchia, H. (2006). Effects of task difficulty on sibling teaching in middle childhood. Infant and Child Development, 15, 455–470.

Hughes, C., White, N., & Ensor, R. (2014). How does talk about thoughts, desires, and feelings foster children's socio-cognitive development? Mediators, moderators and implications for intervention. In *Children and Emotion* (Vol. 26, pp. 95-105). Karger Publishers.

Kennedy, K., Lagattuta, K. H., & Sayfan, L. (2015). Sibling composition, executive function, and children's thinking about mental diversity. *Journal of Experimental Child Psychology*, *132*, 121-139.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142.

McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. Journal of Marriage and Family, 74, 913–930.

Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, *2*, 284-299.

Segers, E., Damhuis, C. M., van de Sande, E., & Verhoeven, L. (2016). Role of executive functioning and home environment in early reading development. Learning and Individual Differences, 49, 251–259.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, *23*(3), 34-41.

Waid, J.D., Tanana, M.J., Vanderloo, M.J., Voit, R., Kothari, B. H. (2020). The role of siblings in the development of externalizing behaviors during childhood and adolescence: a scoping review. *Journal of Family Social Work, 23*(4), 318-337.

Yaremych, ve Volling (2020), Sibling relationships and mothers' and fathers' emotion socialization practices: a within-family perspective. *Early Child Development and Care, 190*(2), 195-209.

PEDAGOJİK AÇIDAN DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI 4-6 YAŞ KUR'AN KURSLARI ÖĞRETİCİ KİTABI (I-II) ÜZERİNE GENEL DEĞERLENDİRME

Dr. Öğretim Üyesi Seyyid SANCAK
BAİBÜ İlahiyat Fakültesi, seyyidsancak@ibu.edu.tr

Bir öğe seçin. ***Yazar2 Ad SOYAD***
Kurum, e-mail

ÖZET

Diyanet İşleri Başkanlığının temel görevlerinden biri, toplumu dini konularda bilgilendirmek ve rehberlik yapmaktır. Bu amaçla Diyanet İşleri Başkanlığı, yaygın din eğitimi hizmetlerinden toplumun tüm kesimlerinin etkin ve verimli bir şekilde faydalanması için ciddi çaba harcamaktadır. Süreç içerisinde başkanlığın, yaygın din eğitimi faaliyeti çerçevesinde sunduğu hizmetlerin; gelişen ve değişen durumlara adapte olabilecek şekilde çeşitlendiğini görmekteyiz. Din eğitiminde yaş sınırlamasının kaldırılmasıyla beraber[52] bu çeşitliliğe; 4-6 yaş grubunu oluşturan çocuklarımıza din eğitimi vermek, onların dini, ahlaki ve sosyal gelişimine katkı sağlamak için açılan okul öncesi 4-6 yaş Kur'an kursları da katılmıştır. Söz konusu bu kurslarda din eğitiminin kalitesini arttırmak amacıyla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2018 yılında toplamda 2 cilt olan 4-6 yaş Kur'an kursları öğretici kitabı hazırlandığını görmekteyiz. Öğretici kitaplarının en temel özelliklerinden biri ise pedagojik bir anlayışla, hedef kitlenin gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımla hazırlanmalarıdır. Bu çalışma da ki amacımız; Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kursları öğretici kitabı (I-II) nı pedagojik eleştirel bir perspektifte inceleyerek bazı değerlendirmelerde bulunmak ve 4-6 yaş Kur'an kurslarında verilen din eğitiminin kalitesini arttırmaya yönelik neler yapılması gerektiği üzerine düşüncelerimizi ifade etmektir. Yapılan Araştırma sonucunda; öncelikli olarak öğretici kitabı (ı-ıı) için genel manada pedagojik ilkeler dikkate alınarak hazırlanması yönünde bir gayretin olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle bu durum, kitabın giriş kısmında "*4-6 Yaş Çocuklarda Gelişim Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitimlerinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler*" ana başlığı altında işlenen konulardan anlaşılmaktadır. Ayrıca "*Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi ve Tarihsel Süreci",* giriş bölümünde üzerinde durulan başlıklardan biridir. Tarafımızca kitabın daha etkin, basit, sade ve anlaşılır olabilmesi için bu bölümün çıkarılması düşünülebilir. Öğretici kitabında Dini bilgiler I bölümünde yer alan evrensel olarak ifade edebileceğimiz değerlerin öğretimine yer verilmesi doğru bir yaklaşım olmakla beraber öğretici kitabında yer alan değerlerin yeniden gözden geçirilip güncellenmesi faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, okul öncesi, 4-6 yaş Kur'an kursu öğretici kitabı, pedagoji

[52] 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'da değişiklik yapan 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname için bkz: Resmi Gazete, 17.09.2011, Sayı 28057.

PEDAGOGICALLY GENERAL EVALUATION ON 4-6 YEARS OLD QURAN COURSES TEACHER'S BOOK (I-II) OF DIRECTORATE OF RELIGIOUS AFFAIRS

Asst. Prof. Dr. Seyyid SANCAK
BAİBÜ İlahiyat Fakültesi, seyyidsancak@ibu.edu.tr

Bir öğe seçin. ***Author2 Name SURNAME***
Institution, e-mail

ABSTRACT

One of the primary duties of the Directorate of Religious Affairs is to inform society about religious issues and also guide them. Directorate of Religious Affairs, to that end, seriously endeavors for every segment of society to benefit from religious training services in the most efficient manner. We see during the process that the services of the Directorate of Religious Affairs within the frame of common-religious training activity diversify so as to adjust to developing and changing situations. Pre-school 4-6 years-old Quran courses, too, have participated in this diversity to give religious education, contribute to their religious, moral, and social development by removing the age limitation. İn 2018 Related Quran courses informative book with 2 volumes in total has been prepared by Directorate of Religious Affairs to increase the quality of religious education in those related courses. One of the key features of informative books is being prepared by an approach that considers the developmental characteristics of the intended population via a pedagogical mentality. Our purpose in this study was to make evaluations by analyzing the 4-6 years-old Quran Courses informative book of Directorate of Religious Affairs within a pedagogical critical perspective. We also endeavored to mention our opinions about what should be done to increase the quality of religious education in 4-6 years-old Quran Courses. As a result of the research; In general, it is observed that there is an effort to prepare it by taking into account pedagogical principles. Especially, this situation can be understood from the topics covered under the main heading of "Developmental Characteristics of 4-6 Years Old Children and the Principles to be Considered in Preschool Education" in the introduction of the book. In general, it is observed that there is an effort to prepare it by taking into account pedagogical principles. Especially, this situation can be understood from the topics covered under the main heading of "Developmental Characteristics of 4-6 Years Old Children and the Principles to be Considered in Preschool Education" in the introduction of the book. Also "Preschool Religious Education and its Historical Process" is one of the topics discussed in the introduction. We may consider removing this section to make the book more effective, simple, simple and understandable. In Chapter 1 of religious information, the teaching of universal values is the right approach, but the values contained in the book need to be revised and update.

Keywords: Religious Education, pre-school, 4-6 years-old Quran courses ınformative book, pedagogy .

1. GİRİŞ

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan Kur'an Kursları Öğretici kitaplarının giriş bölümünde, bu kitapların okul öncesi dönem din eğitimi ilkelerine uygun olarak, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla hazırlandığına ve kitaplardaki etkinliklerin aktif öğrenmeye katkı sağladığına dikkat çekilmiştir (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II,2018, 5). Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I ve II nin içeriğine baktığımızda giriş ve iki ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde *"4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Gelişim Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitimlerinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler"*, *"Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi ve Tarihsel Süreç"*, *"4-6 Yaş Grubu Çocukların Din Eğitimi"*, *"Programda Görev Alacak Öğreticilerin Dikkat Edeceği Hususlar"* ve *"4-6 Yaş Grubu Çocukların Kursa Uyum Süreci ve Etkinlikler"* (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II, 2018, 7) ele alınmıştır.

I. Bölümde Dini Bilgiler-I *"Dua, Şükür ve Özür Dileme", "Sevgi ve Merhamet", "Saygı", "Sorumluluk", "Yardımlaşma", "Sabır", "İyilik", "Doğruluk ve Dürüstlük", "Adalet"* üniteleri, II. Bölümde ise *"Kur'an- Kerim'i tanıma, harflerini öğrenme ve ezbe*r" konuları yer almaktadır. (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II, 2018, 8).

4-6 yaş Kur' an Kursları Öğretici Kitabı (I-II*)* kitaplarını değerlendirmeden önce, okul öncesine yönelik hazırlanan kitaplarda bulunması gereken en temel vasfın çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması olduğunu ifade edelim (Ünüvar ve dğr, 2017, 231-238; Şimşek, 2004; Sarı, 2019). Ancak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan 4-6 yaş Kur' an Kursları Öğretici Kitabı (I-II*)* na bu bağlamda baktığımızda 4-6 yaş grubunun gelişim özelliklerini ayrı ayrı yaşlara göre ele almak yerine 4-6 yaş grubunun genel gelişim özelliklerine odaklanıldığını söyleyebiliriz. Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere pek çok veli ve öğreticinin de karşı çıktığı bu durum (Gün, 2016; Doğan, 2014; Oruç, 2010); kitap ve programlarda bazı eksikliklerin oluşması, çocuklara uygun etkinlik ve kazanımların hazırlanamaması, öğrenciler açısından konu ve değer eksikliğinin oluşması gibi sorunlara neden olmuştur. Bu nedenle programın ve kitapların hazırlanmasında her yaş grubunun gelişim özelliklerinin tek tek ele alınması gerekmektedir (Tosun ve Çapçıoğlu, 2015).

Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-I'in içeriğine baktığımızda 392 sayfadan oluştuğunu görüyoruz. Kitabın 392 sayfadan oluşması, öğreticiler tarafından bu kitabın okunmasını zorlaştırabileceği gibi öğretici kitabının pratik uygulanabilirliğine de olumsuz etkide bulunacaktır. Kuran Kursları Öğretici Kitabı I içerisinde 4-6 yaş çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor, dini ve ahlaki gelişim özelliklerine yer verildikten sonra 4-6 yaş grubu çocukların eğitiminde; eğitimin çocuğun yaş ve gelişimine uygun olması, ben dili kullanılması, dersten önce öğreticinin plan yapması, çocuğun derse motive edilmesi, çocuklar arasında eşitlik sağlanması, ders içerisinde materyal kullanımının gerekliliği gibi dikkat edilmesi gereken ilkelere yer verilmiştir (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II, 2018, 23,25). Çocuklara eğitim verilmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken hususların bu şekilde belirtilmesinin öğreticilere fayda verme ihtimali elbette ki bulunmaktadır. Ancak kitabın ileri bölümlerinde yer alan " *4-6 Yaş Grubu Çocukların Din Eğitimi*" ve "*Programda Görev Alacak Öğreticilerin Dikkat Edeceği Hususlar*" ((Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II, 2018, 7) bölümleri incelendiğinde ele alınan konuların birbiriyle bağlantılı olduğu hatta eğitim ortamının uygunluğu, eğitimde aile desteği, materyal kullanımı ve materyallerin önceden temini, Hz. Peygamber'in ve Allah sevgisinin çocuklara öğretilmesi gibi bazı kısımlarda tekrara düşüldüğü görülmektedir. Bu

nedenle kitabın sayfa sayısını azaltmak, aynı zamanda öğreticilere de kolaylık sağlamak amacıyla bu bölümlerin birleştirilerek kısaltılması uygun olacaktır.

Özellikle *Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-1* isimli kitabın 17. Sayfasında yer alan *"Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi ve Tarihsel Süreci"* (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II, 2018, 17) bölümünde okul öncesi dönemde din eğitiminin gerekliliği, küttab ve sıbyan mektepleriyle İslam'da çok eski bir tarihe dayanan Kur'an öğretimi ve geçmişten bugüne okul öncesi eğitimin tarihsel süreci ele alınmıştır. Halbuki Yüksek Din Eğitimi'nin önemli bir kısmını temsil eden İlahiyat Fakülteleri'nde din eğitiminin geçmişten günümüze geçirdiği her türlü aşama ve tarihsel süreci ayrıntılarıyla program içerisinde ele alınmaktadır**.** Bu bağlamda Kur'an kurslarına öğretici olmuş her kişi din eğitiminin tarihsel süreci hakkında bilgi sahibidir. Bu nedenle kitap içerisinde yer alan bu bölümün gerekliliği şüphelidir. Yapılan bazı saha araştırmalarında ulaşılan sonuca sonuca paralel olarak kitabın yoğunluğuna ilişkin veli ve öğreticilerden olumsuz dönütler alınmaktadır (Gün, 2016; Doğan, 2014). Bu konuda ki eleştirilerin azaltılması adına bu bölümün kitaptan çıkarılması düşünülebilir.

2. PEDAGOJIK AÇIDAN KUR'AN KURSLARI ÖĞRETİCİ KİTABI, DİNİ BİLGİLER (I-II)

Dini Bilgiler-1 bölümü içerisinde sırasıyla *"Dua, Şükür ve Özür Dileme", "Sevgi ve Merhamet", "Saygı", "Sorumluluk", "Yardımlaşma", "Sabır", "İyilik", "Doğruluk ve Dürüstlük", "Adalet"* üniteleri; Dini Bilgiler-2 bölümü içerisinde ise sırasıyla *"Allah'ı Seviyorum", "Peygamberimi Seviyorum", "Kitabımı Seviyorum", "İnsanları Seviyorum", "Kâinatı Seviyorum", "Dinimi Seviyorum", "Dinî Mekânlarımızı Seviyorum", "Vatanımı Seviyorum", "Bayramlarımızı Seviyorum"* konuları yer almaktadır (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I-II, 2018, 7).

Ünite isimlerinden de anlaşılacağı üzere bu bölümde özellikle değerler eğitimine yer verilmiştir. Sosyal ve duygusal gelişimi etkilemesi açısından değerler önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda bireyin sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönemde temel değerler mutlaka öğretilmelidir. Değerler eğitimi kavramsal anlamda çok soyuttur. Bu soyut yapının çocuklara kazandırılması ise oldukça güçtür. Bu nedenle değerler eğitiminde, çocukların gelişimi de göz önünde bulundurulmalı, hikâye, önemli kişiler, geziler, örnek olaylar üzerinden soyut değerler somutlaştırılmalıdır (Aydın, 2009).

Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-*1* isimli kitabı değerler ünitesi bakımından ele alacak olursak bu aşamada dikkatimizi en çok çeken durumlardan bir tanesi değerlerin sıralamasında karşılaştığımız problemdir. Şöyle ki; kitap, *"Dua, Şükür ve Özür Dileme, Sevgi, Saygı, Merhamet*" konuları ile başlamış, çocuklar henüz Allah'ı, Peygamber'i öğrenmeden dua etmeyi, onları sevmeyi, saygı göstermeyi öğrenmişlerdir. Bu durum değerlerin açıklanmasını ve uygulanmasını zorlaştırmakta ve çocukların değerleri kavrama oranını düşürmektedir. Halbuki dini bir eğitim içerisinde çocuklara öğretilmesi gereken ilk konu Allah ve Peygamber sevgisidir. Kur'an Kursu Öğretici Kitabı-1 içerisinde yeralan değerler eğitiminde sevgi, saygı gibi değerler öğretilmekle birlikte çocuktan Allah sevgisini öğrenmesi aynı zamanda bu sevgisini de göstermesi beklenmektedir. Kazanımların bu yönde olmasına rağmen *"Allah'ı Seviyorum, Peygamber'i Seviyorum"* (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı II, 2018, 27-91) gibi konular Kur'an Kursu Öğretici Kitabı-2 içerisine dahil edilmiştir. Ulaşılmak istenen hedeflerin

gerçekleştirilebilmesi yani çocuklara Allah ve Peygamber sevgisinin öğretilebilmesi için değerler eğitimine paralel olarak Allah ve Peygamber'in de çocuklara anlatılması gerekmektedir.

Kur'an kursları öğretici kitabı-1 *"dua, şükür ve özür dileme*" ünitesi kazanımlar incelendiğinde 4-6 yaş aralığındaki çocuklar için uygun olduğu, ayrıca etkinliklerin de genel anlamda kazanımları destekler nitelikle olduğu anlaşılmaktadır. Dua ve şükür ifadelerinin öğrenilmesi ve çocuğa kazandırılması bakımından üzerinde duaların yazdığı yıldızların hazırlandığı *"Dua Yıldızı, Değer Ağacı, Şükür Çiçeği, Sofra Duası, Dua Kolyesi*" gibi çocukların el ve vücut işlemlerinin gelişmesini sağlayan sanat etkinlikleri bulunmaktadır (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I, 2018, 43-71). Bunların dışında etkinlikler bölümünde yer alan "Ömer'in Duası" isimli hikâye dışında diğer iki hikâyenin 4 yaş grubu çocuklar için soyut cümleler içerdiği aynı zamanda da öğrenci bilgisinin üzerinde olabileceği anlaşılmaktadır. "Minik Meşenin Endişesi" hikâyesinde geçen, *"Yavrucuğum, sen daha dünyaya gelmeden önce de kupkuru bir tohumdun. Bizi yaratan Allah, yağmur gönderdi, seni filizlendirdi. Güneş ile büyütüp yapraklarını yeşertti."* (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I, 2018, 67). Cümleleri, Lezzetli ekmek uygulamasında bulunan unun nereden geldiği, tarladaki buğdayların nasıl oluştuğu gibi sorular 4 yaş grubu çocuklar için soyut ve bilinmesi zor durumlar olabilecekken 6 yaş grubu çocuklar için daha uygundur.

Saygı ünitesinde baktığımızda *"Saygılı olmanın Allah'ın sevdiği davranışlardan olduğunun farkına varır."* şeklindeki kazanım ele alınacak olursa bu dönemde 4 yaş grubundaki bir çocuk, saygılı olmanın Allah'ın sevdiği davranışlardan olduğunu çevresindekilerin telkini ile bilebilir ancak kendi gözlemleriyle bu sonuca ulaşması mümkün olmayabilir. Bu dönem davranışların gerekçelerinin anlaşılabileceği bir dönem değil, davranış alışkanlıklarının kazandırılacağı bir süreçtir. Bu nedenle çocuk, bu aşamada gerekli ayrımları yapamayabilir. Bunun dışındaki gösterir, davranır, bilir şeklinde olan kazanımların, 4-6 yaş seviyesine uygun olduğunu ifade edebiliriz. Ünite içerisinde yer alan etkinliklere baktığımızda; Namaza Saygı dramasında öncelikle tahtaya namaz kılan kız ve erkek çocukların resimleri rükunların doğru sıralanışına göre yapıştırılmakta, sonra ise bu sıralama bozularak çocuklardan doğru sıralamayı yapmaları beklenmektedir. 5 ve 6 yaş çocuklar için geçerli olmasa da 4 yaş grubu çocukların henüz sıralama yeteneğinin tam gelişmemiş olduğu düşünüldüğünde bu etkinliğin 4 yaşındaki çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I, 2018, 119-183).

Sorumluluk ünitesi kazanım ve etkinlikleri incelendiğinde *"İnsanların sorumlu olduğu toplumsal davranışlara örnek verir*." kazanımı ele alınacak olursa; bu dönemde çocukta sınıflandırma yeteneği tam gelişmediği için insanların sorumlu olduğu toplumsal davranışlara örnek veremeyebilir. Bunun yerine, çocuğun sınıf içerisinde kurallara uyması, ailesiyle birlikte bulunduğu ortama uygun davranması yeterli olmalıdır. Yine ünite de yer ala**n** *"İnsanların Allah'a karşı sorumlulukları olduğunu bilir."* (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I, 2018, 183-235) kazanımı hakkında Davut Doğan'ın araştırması ve benzeri çalışmalarda; özellikle 4 ve 6 yaşındaki çocukların tembel, kararsız, başladığı işi bitirmeyen, isyankâr bir tutuma sahip çocuklar olmaları nedeniyle Allah'a karşı olumsuz bir tavır oluşturabileceği, bu nedenle de kazanımın kaldırılması gerektiği yönünde eleştiriler yapılmıştır (Doğan, 2014, 201-225; Acur, 2019).

Yardımlaşma ünitesinde ise yardımlaşma konusundaki kazanımlar mevcut haliyle 4-6 yaş grubu çocuklar için uygun olduğunu söyleyebiliriz. Konuyla ilgili öğreticilere yöneltilen *"Öğrenciler Peygamberimizin yardımsever bir kişi olduğunu biliyor ve gösteriyor mu?", "Öğrenciler aile, arkadaş ve ihtiyaç sahiplerine karşı yardımlaşma ve paylaşmaya istekli hale geldi mi?"* şeklindeki sorular sonucunda alınan olumlu yanıtlar da kazanımların uygunluğunu göstermektedir. (Karaca, 2020, 69-72). Bununla beraber yardımlaşma değeri ile ilgili kazanım ve etkinlikler ele alındığında paylaşma değerinin yardımlaşma içerisinde bazı etkinliklerde işlendiği anlaşılmaktadır (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I, 2018, 235-261). Paylaşma değeri, 4-6 yaş çocukları açısından enaz yardımlaşma değeri kadar önem arz etmektedir. Bu nedenle paylaşma değerinin ayrı bir ünite olarak işlenmesi veya yardımlaşma değeri içerisinde paylaşma alanı etkinlik ve kazanımlarının artırılması doğru olacaktır.

Sabır ünitesiyle ilgili olarak, daha önce yapılan *"Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi"* isimli çalışmada kazanımların uygunluğu tespit etmek amacıyla öğrencilere "Peygamberimiz sabırlı bir insan mıdır?", "Sabırlı olmayı gereken davranışlara örnekler verebilir misiniz?" gibi sorular sorulmuş ve genel anlamda kazanımlara uygun olarak cevaplar alınmıştır. Fakat yine de 4 ve 5 yaşındaki bazı çocukların sabır değerini bilmesine rağmen içselleştirilemediği tespit edilmiştir (Karaca, 2020). Sabır değeri, çocuklar açısından anlaşılması ve uygulanması zor bir değerdir. Bu dönemde çocuk sabır davranışları gösterebilir fakat sabır kavramının anlamını idrak etmekte zorlanabilir. Kitap içerisindeki etkinliklerden sabır değerinin uygulamadan çok sözel olarak ifade edildiği, genel olarak Allah'ın ve Peygamberin sabırlı olanları sevdiği fikrinin oluşturulmak istendiği dikkat çekicidir (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I, 2018, 261-287).

Adalet ünitesine baktığımızda öncelikli olarak şunu ifade etmekte fayda bulunmaktadır: Pedagojik açıdan çocuklarda empati kurma, karşısındakinin görüşlerini önemseme davranışı ve ahlak anlayışı 5-6 yaşlarında oluşmaya başlamaktadır. 4-6 yaş döneminde çocuklar çıkar anlayışına sahiplerdir. Başkalarının duygularına ve isteklerine önem vermezler, kendi çıkarları ve istekleri doğrultusunda hareket ederler (Köylü ve dğr. 2017; Oruç, 2013). Özellikle de 4 yaş grubu çocuklar yaptıkları her şeyin karşılıklı olduğunu düşünürler. Bu nedenle çocuklar bu dönemde adalet kavramını tam olarak anlayıp, yorumlamayacakları gibi davranışlarına da yansıtamayabilirler. Bu gibi sebeplerle Doğan'ın makalesinde de belirtildiği gibi bazı araştırmalarda adalet ünitesinin müfredattan kaldırılması gerektiğini savunanlar olmuştur (Doğan, 2014). Fakat değerler eğitimi açısından adalet değeri en temel değerlerden biri olmakla birlikte, sevgi, saygı, yardımlaşma ve paylaşma gibi değerler kadar da önemlidir. Bu noktada ünitenin kaldırılması yerine yapılması gereken; çocuktan çevresine karşı adil olmasını, başkalarının haklarını korumasını beklemek değil, adil bir öğretici önderliğinde çocuğun adalet kavramının önemini ve olumlu sonuçlarını fark etmesini sağlamak ve Allah ile Peygamberin de adil olduğu söylemiyle zihinlerinde adalet kavramını işlemektir. Bu dönem çocuğun gelişim özellikleri nedeniyle adil olmasını sağlayacağımız bir dönem değil onu sonraki yaşlarında adil olması için hazırlayacağımız bir dönem olmalıdır. Adalet kavramı çocuktaki benmerkezci ve bencil olan tutumun giderilmesi bakımından verilebilecek öncelikli değerlerdendir, bu bakımdan kaldırılmasının doğru olmayacağı kanaatindeyiz.

Dini bilgiler 2 bölümünü incelediğimizde bahsi geçen konular yeterli görülmekle birlikte, toplumun en önemli yapı taşı olan aile kavramının çocukta yer edinmesi ve önemli bir olgu haline gelmesi için konular içerisine "Ailemi Seviyorum" isimli bir ünitenin eklenmesi düşünülebilir (Aydın, 1996). Buna ek olarak Kur'an Kursu Öğretici Kitabı-1 içerisindeki etkinliklerde zaman zaman yer verilen, *"Dinimi Seviyorum*" ünitesinde ise daha ayrıntılı olarak işlenen "İbadetler" için ayrı bir bölüm oluşturulmasının gerekliliğine dikkat çekmek istiyoruz. Nitekim Hz. Peygamber "Çocuğunuz yedi yaşına geldiği zaman ona namazı öğretin." buyurmuştur. 4-6 yaş döneminde çocukların namaz kılan, oruç tutan annesini, babasını taklit etmesi çocukların ibadetleri öğrenmeye olan yatkınlıklarını göstermektedir. 4-6 yaş dönem, çocukların dini duygu ve düşüncelerinin ortaya çıktığı/şekillenmeye başladığı, diğer bir ifadeyle dini duygu ve düşüncelerin uyanmaya başladığı ve konu ile ilgili sorular sormaya başladıkları dönemdir. Öyle ki 4-6 yaşlar çocukların dini duygu ve düşüncelerinin oluşmasında "altın yaş" olarak kabul edilir (Aybey, 219; Köylü, 2015).

Son olarak Dini bilgiler 2 bölümü *"Peygamberimi Seviyorum"* ünite içerisinde dikkat çeken etkinliklerden biri "Temizlik Halkaları" etkinliğidir. Etkinlik içerisinde Hz. Peygamberin temizliğe verdiği önem, Müslümanların temiz olmaları, yemeklerden önce ve sonra elleri yıkamak, banyo yapmak, misvak kullanmak gibi temizlik davranışları anlatılmıştır (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı II, 2018, 91-137). Kur'an Kursu Öğretici Kitabı I-II içerisinde pek çok temel değerin anlatılmasına ek olarak temizlik değerinin de konular içerisine dahil edilmesi düşünülebilir.

3. PEDAGOJİK AÇIDAN KUR'AN KURSLARI ÖĞRETİCİ KİTABI, KUR'ANI KERİM (I-II)

Kur'an-ı Kerim-1 dersi içerisinde ilk ünitede çocukların Kuran'ı tanımaları hedeflenmiş, ikinci ünitede ise Kur'an-ı Kerim harflerinin tanıtılması esas alınmıştır. Bununla birlikte her bölümde ezberlenmesi hedeflenen bir dua veya sure bulunmaktadır. Bunlar; Başarı duası, Sübhaneke duası, Salli-Barik duaları, İhlas suresi, Kevser suresi, Tahiyyat duası, Rabbena duaları ve Fatiha suresidir. Kur'an-ı Kerim-2 bölümü içerisinde ise Kur'an Harflerini Tanıma ve Ezber, Harekeleri Tanıma ve Ezber, Cezm İşaretini Tanıma ve Ezber, Şedde İşaretini Tanıma ve Ezber, Tenvin İşaretini Tanıma ve Ezber, Uzatma Harflerini Tanıma ve Ezber, Lafzatullah'ı Tanıma ve Ezber, Kur'an-ı Kerim Okuma ve Ezber konuları yer almaktadır. Ünite içerisinde ezberletilmesi hedeflenen sureler ve dualar: Nas, Felak, Amentü, Ayete'l- Kürsi'dir. Buna ek olarak daha önce ezberlenen sure ve duaların tekrarı da yer almaktadır. Yine harfler ile ilgili çeşitli drama, oyun ve boyama ile etkinlikler ünitede bulunmaktadır.

Kur'an kursları öğretici kitabı I, Kur'an-ı Kerim'i tanıma ünitesi kazanımlar ele alındığında 4-6 yaş grubu çocuklar için genel anlamda uygun olduğu anlaşılmaktadır. Fakat "Kur'an-ı Kerim'e saygı davranışlarını bilir." şeklindeki kazanımın "Kur'an-ı Kerim'e saygı gösterir." şeklinde düzenlenmesi özellikle de 4 yaş grubu çocukların olayları ve bildiklerini tam olarak sıralayamaması bakımından daha uygun olacaktır. Çünkü bu dönemde çocuk saygı kavramının anlamını tam olarak bilemese de arkadaşlarına, ailesine ve büyüklerine karşı uygun davranışlar sergilemektedir. Ayrıca "Kur'an-ı Kerim'in özel bir kitap olduğunu fark eder." kazanımının da "Kur'an-ı Kerim'in özel bir kitap olduğunu söyler." şeklinde düzeltilmesi daha doğru olacaktır.

Kur'an harflerini tanima ve ezber ünitesi kazanımlara bakıldığında ise harflerin isimleri, şekilleri ve sesleri ile ilgili ayrı ayrı kazanımlar olduğu görülmektedir. Etkinlikler ele alındığında ise *"Çizgileri Birleştir, Harflerdir Lazım Olan,*

Harfleri Bakliyat ile Yazma" gibi etkinliklerde genel olarak harflerin şekilleri ve isimleri üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Harflerin şekil, ses ve isimlerinin bir arada öğretilmemesi durumu 4-6 yaş grubu çocuklarda kafa karışıklığı oluşturabileceği gibi onun Kur'an öğrenme motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyebilir (Çetin, 96-97).

Biz biliyoruz ki harf öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli konuardan biri mahreç ve hareke öğretimidir. *Kur'an-ı Kerim Öğretici Kitabı-2* içerisinde yer alan harekeleme ve mahreç konusunun harflerin öğretimiyle birlikte başlatılmasının daha doğru olduğu kanaatindeyim. 4-6 yaş grubunun bu dönemde çevresindeki insanları ve sesleri taklit ettiği düşünülürse çocuğun haftalarca hareke olmadan harfleri seslendirmesi, sadece harflerin isimleri ile harfleri öğrenmesi Kur'an öğretimi açısından doğru değildir. Bu durum hem çocuk için sıkıcı hem de öğretmen için zor olacaktır. Çünkü Kur'an öğretiminin temelinde mahreç öğretimi vardır ve mahreç öğretimi ne kadar düzgün olursa Kur'an öğretimi de o kadar düzgün olacaktır. Mahreç öğretiminde 4 ve 5 yaş grupları zaman zaman problem yaşayabilir fakat 6 yaşındaki bir çocuk için mutlaka öğretilmelidir (Çetin, 110).

Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalara bakıldığında 4-6 yaş grubu çocukların en yüksek öğrenme güçlüğü çektiği alanın harfleri öğrenme konusunda olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle nadir de olsa veli ve öğreticiler okuma yazma bilmemeleri nedeniyle harflerin çocuklara öğretilmemesi gerektiğini savunmuşlardır (Gün, 17). Fakat harflerin öğretilmemesi durumu dini gelişimin temellendirilmesi bakımından önemli bir eksiklik oluşturacaktır. Türkçe olarak okuma yazma bilmese de 4-6 yaş aralığındaki bir çocuk; zihinsel ve gelişim dönemi açısından arap harflerini öğrenmede yeterli seviyeye sahiptir. Ayrıa çocuklarını Kur'an Kursuna gönderen pek çok veli de harf öğrenimini talep etmektedir (Yazıbaşı, 95-116).

Sonuç

Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2018 yılında hazırlayıp uygulamaya koyduğu 4-6 yaş Kur'an Kursları öğretici kitabı (I-II), pedagojik açıdan, 4-6 yaş gelişim özelliklerine uygunluk düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 4-6 yaş Kur'an kursları öğretici kitaplarına yönelik bazı tespit ve önerilerimz olacaktır:

- Kitabın genel olarak pedagojik ilkeler dikkate alınarak hazırlanması yönünde bir gayret göze çarpmaktadır. Özellikle bu durum, kitabın giriş kısmında "*4-6 Yaş Çocuklarda Gelişim Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitimlerinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler"* ana başlığı altında işlenen konulardan anlaşılmaktadır. Bu başlık altında verilen bilgiler kısaca, *"4-6 yaş çocuklarda gelişim özellikleri", "psikomotor gelişim", "dil gelişimi", "duygusal gelişim", "sosyal gelişim", "bilişsel gelişim", "dini gelişim", "ahlaki gelişim"* (Kur'an Kursları Öğretici Kitabı I, 2018, 7) şeklindedir. Bu bölümde çocukların gelişim süreci bir bütün olarak ele alınmakta ve genel bir bilgilendirmeler yapılmaktadır. 4-6 yaş grubu çocukların tamamına aynı programın uygulanması, okul öncesi dönem Kur'an kurslarında karşılaşılan en önemli problemdir. Birçok araştırma da 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların gelişim özellikleri, bilişsel duyuşsal ve psikomotor açıdan ciddi farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda kitap içerisinde 4-6 yaş grubu

özellikleri de her yaş grubuna göre ayrı ayrı belirtilmesinde ve kurslarda bu bakış açısıyla fiziksel mekansal düzenlemelerin yapılmasında fayda vardır.

- "*Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi ve Tarihsel Süreci"* başlığı yine giriş bölümünde üzerinde durulan başlıklardan biridir. Tarafımızca kitabın daha etkin kullanılması için bu bölümün çıkarılmasının daha doğru olacağı kanaatindeyiz. Akademik bir ortamda sunulacak bilgilerin ders kitabında yer alması kitabın hedefine ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Din eğitiminin tarihsel gelişimi ile ilgili olarak lisans eğitiminde bazı dersler okutulmaktadır.Ayrıca bu ve benzeri konuların seminerler vasıtasıyla da verilebilmesi mümkündür.
- Öğretici kitabında Dini bilgiler I ve II bölümünde yer alan "Dua Şükür ve Özür Dileme", " *Insanları Seviyorum, Kainatı Seviyorum, Vatanımı Seviyorum", "Sevgi Ve Merhamet", "Görev ve Sorumluluk" "Adalet" "Yardımlaşma ve Paylaşma", "Sabır", "İyilik"* başlıklarından evrensel olarak ifade edebileceğimiz temel değerlerin öğretimine önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu da kitaptaki bilgilerin çeşitliliği açısından olumlu bir durum ortaya koymakta ve bu kitap ile amacın sadece dini bilgi öğretmek değil aynı zamanda değer öğretiminin de gerçekleştirilmesi olduğunu göstermektedir.Ancak dini bilgiler I ve dini bilgiler II bölümündeki değerlerin tekrardan öncelik noktasında gözden geçirilmesi gerekir. "Allah'ı seviyorum", "Peygamberimi seviyorum" değerleri işlenmeden "dua, şükür ve özür dileme" değerlerinin öğretilmesi pedagojik açıdan doğru değildir.Önce, Allah ve peygamber tanıtılmalı ve sevdirilmeli ardından dua ve şükür gibi konulara girilmelidir.Bununla beraber öğretici kitabında etkinlikler ve farklı başlıklar altında kısaca işlenen ibadet, temizlik ve aile konuları ayrı birer unite olarak kitaba eklenmesinde fayda vardır.
- Dini bilgi ve Kur'an'ı Kerim öğretimi. Bu bölümde özellikle Kur'an-ı Kerimi tanıma, Kur'an Harflerini Tanıma ve Ezber üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde Kur'an ve harflerinin tanıtılması olumlu olmakla beraber ezber yapılması konusu tekrardan ele alınmalıdır. Harf öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer konu ise mahreç ve hareke öğretimidir. Kur'an-ı Kerim Öğretici Kitabı-2 içerisinde yer alan harekeleme ve mahreç konusunun harflerin öğretimiyle birlikte başlatılmasının daha doğru olacağını söyleyebiliriz.
- Son olarak Kur'an-ı Kerim öğretimi, temel dini bilgiler ve ahlakî değerler, üniteler halinde ele alınarak drama, eğitsel oyun, hikâye, boyama, şiir, şarkı vb. etkinliklerle desteklenmesi pedagojik açıdan olumlu bir durumdur. Ayrıca her hafta bu etkinlikleri pekiştirecek, sürece veliyi de dâhil edecek performans ödevlerine yer verilmesinin doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmek isteriz.

KAYNAKÇA

Aydın, Mehmet Zeki,(2009), Din Öğretiminde Yöntemler, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, Ali Rıza, (1996), Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergi*, cilt 8, sayı 8, 211-220.

Acur, Elif, (2019), *Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lians Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Aybey, Salih, (2019), 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği), *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6/2, 207-240.

Çetin, Cemile, (2019), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kur'an Öğretimi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Davut, (2014), Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Öğretim Programı (Okul Öncesi Dönem) Dini Bilgiler-1 Öğrenme Alanı Kazanımları Üzerine Değerlendirme, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* sayı 24,201-225.

Diyanet İşleri Başkanlığı, (2018), *Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-1/2 : 4-6 Yaş Grubu*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Gün, Ayşegül, (2016), Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı 7, 33-66.

Karaca, Ayşe Sevde, (2020), *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi* , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karoğlu, Hilal, Ünüvar Perihan, (2017), Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 43, 231-254.

Oruç, Cemil, (2010), Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 10/3, 75-96.

a. (2013), Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlaminda Din Eğitimi, *Turkish studies*, Volume 8/8, 971-987.

Köylü, Mustafa, Oruç, Cemil,(2017), *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

a. Köylü, Mustafa, (2015), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarı, Bekir, (2019), *Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şimşek, Eyüp, (2004), Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* cilt 4, sayı 4,207-220.

Tosun, Cemal & Çapçıoğlu, Fatma, (2015), 4-6 yaş Kur'an kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5, 705-720.

Yazıbaşı, Muhammed,(2020), Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği), *Dini Araştırmalar Dergisi*, 23/57, 95-116.

İSTANBUL VE GAZİ ÜNİVERSİTELERİNİN HAZIRLADIĞI YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ (A1) KALIP SÖZLER

Sinem GÖNEN KAYACAN

Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, OMÜ Türkçe, Samsun, Türkiye, gonen80@gmail.com

ÖZ

Türkçe, kalıp sözlerin varlığı açısından zengin bir dildir. Kültürel özellikleri barındıran bu sözlerin yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Çalışmada İstanbul Üniversitesi yayını olan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 ve Gazi Üniversitesi yayını olan Yabancılar İçin Türkçe A1 kitaplarında yer alan kalıp sözlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 ve Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitaplarında yer alan kalıp sözler, kullanım alanlarına göre tasnif edilmiştir. Her iki kitapta kalıp sözlerin kaç defa tekrarlandığı tespit edilmiştir. Gazi kitabında İstanbul kitabına göre daha çeşitli kalıp sözlerin kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan kalıp sözler İstanbul kitabında, Gazi kitabına göre daha çok tekrar edilmiştir. Gazi kitabında kullanılan bazı kalıp sözlerin A1 öğrencisinin düzeyi için çok uygun olmadığı görülmüştür. Ayrıca A1 düzeyi için çok gerekli olan bazı kalıp sözlerin tekrarının Gazi kitabında az olduğu tespit edilmiştir. Bunun Gazi kitabı için bir eksiklik olduğu söylenebilir. Sonuç olarak İstanbul kitabının, Gazi kitabına kıyasla kalıp sözlerin tekrarı bakımından daha zengin, Gazi kitabının da İstanbul kitabına göre kalıp sözlerin çeşitliği bakımından daha zengin olduğu görülmüştür. Kalıp sözlerin yabancı dil öğretimindeki yeri göz önünde bulundurulduğunda kitapların içeriklerinin daha da zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Kalıp Sözler, A1 Düzeyi.

STEREOTYPED EXPRESSIONS IN COURSE BOOKS (A1) PREPARED BY ISTANBUL AND GAZI UNIVERSITIES FOR THE TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Turkish is a rich language in terms of the stereotyped expressions. These expressions, which also contain cultural features, have an important place in teaching Turkish to foreigners.In this study it was aimed to determine the stereotyped expressions in the Turkish Textbook for foreigners for A1 level of Istanbul University and Gazi University. Scanning model has been used for this purpose. The stereotyped expressions in the Turkish Textbook A1 of Istanbul University and Gazi University TÖMER Turkish for Foreigners A1 are classified according to their areas of use. It was determined how many different stereotyped expressions were repeated in both books. It has been seen that the Gazi book uses more various stereotyped expressions than the Istanbul book. It has been determined that the repetition of the used stereotyped expressions is more frequent in the Istanbul book than in the Gazi book. It has been observed that some expressions used in the Gazi book are not very suitable for the A1 student's level. In addition, it has been determined that the repetition of some stereotyped expressions that are very necessary for A1 level is less in the Gazi book. It can be said that this is a deficiency for the Gazi book. As a result, it has been observed that the Istanbul book is richer in terms of repetition of the stereotyped expressions compared to the Gazi book, and that the Gazi book is richer in terms of the variety of the stereotyped expressions than the Istanbul book. Considering the importance of stereotyped expressions in foreign language teaching, it can be said that the contents of both books should be further enriched.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Stereotyped Expressions, A1 Level.

GİRİŞ

Türkçe, kalıp sözlerin varlığı açısından zengin bir dildir. Aksan'a (1996: 35, akt. Gökdayı, 2008) göre bu sözler, "Bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözlerdir." Kalıp sözler, zihinde kalıplaşmış olarak bulunduğundan, gerektiğinde bazı eklemeler yapıldığından, yeniden üretilmediğinden iletişimi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle kalıp sözler, günlük hayatta çokça kullanılmaktadır. Öyle ki bazı durumlarda sadece kalıp söz kullanılması beklenir. Örneğin taziyede bulunurken "Allah rahmet eylesin." "Başınız sağ olsun." vb. ifadelerde olduğu gibi. Kültürel özellikleri de barındıran bu sözlerin yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Ana dili ediniminde birey kalıp sözleri doğal yollarla öğrenirken yabancı dil öğretiminde kalıp sözlerin öğrencilere verilmesi belirli bir plan dahilinde olması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmada İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 ve Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitaplarında yer alan kalıp sözlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Model

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2010: 77). Çalışmada bulunan kalıp sözler Hürriyet Gökdayı (2011) tarafından hazırlanan Türkçede Kalıp Sözler adlı kitap esas alınarak tespit edilmiştir. Gazi kitabının dinleme metinlerinin tamamı kitapta bulunmadığından kitapta yer aldığı kadarıyla değerlendirilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 ve Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitaplarında yer alan kalıp sözler, bağlama göre tasnif edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi yabancılara Türkçe öğretimi A1 düzeyi için hazırlanan ders kitaplarının kalıp sözler bakımından karşılaştırılması.

BAĞLAM	KALIP SÖZ	İSTANBUL	GAZİ
Selamlaşmada kullanılan kalıp sözler	Merhaba.	47	17
	İyi akşamlar.	2	1
	İyi geceler.	2	2
	İyi günler.	4	20
	Günaydın.	9	2
Tanışmada kullanılan kalıp söz	Memnun oldum.	20	4

Özür dilemek için söylenen kalıp sözler	Özür dilerim.	2	4
	Kusura bakmayın.	-	1
	Pardon.	2	-
Teşekküre karşılık verirken kullanılan kalıp sözler	Rica ederim.	4	6
Özür dilemeye karşılık söylenen kalıp sözler	Sağ ol.	3	2
	Sorun değil.	-	1
Hâl hatır sormak için kullanılan kalıp sözler	Önemli değil.	-	2
	Ne var ne yok?	2	1
	Nasılsın/ız?	27	1
	Nasıl gidiyor?	-	1
Bir kişiden bize doğru yönelmesini ve bizimle ilgilenmesini rica ederken kullanılan kalıp sözler	Affedersiniz.	4	7
	Bakar mısın/ız?	-	2
Şans dilemek için kullanılan kalıp sözler	Bol şanslar.	3	-
Bir şeyin olmasını temenni etmek için kullanılan kalıp sözler	İnşallah.	2	1
Nereli olduğunu öğrenmek için kullanılan kalıp sözler	Nerelisin/iz?	15	4
Herhangi bir kimseden görülen bir yardım, iyilik ve hatır sorma karşılığında kullanılan kalıp sözler	Teşekkür ederim.	17	14
	Teşekkürler.	17	7
	İyilik sağlık.	1	-
Büyüklere saygı bildiren kalıp söz	Ellerinizden öpüyorum.	1	-
Şaşkınlık bildiren kalıp söz	Aman Allah'ım.	-	1
Hasta olana söylenen kalıp sözler	Geçmiş olsun.	8	8
	Allah şifa versin.	-	1
Hapşıran kişiye söylenen kalıp söz	Çok yaşa.	2	6
Ayrılırken kullanılan kalıp sözler	Hoşça kal.	7	5

	Görüşürüz.	18	2
	Görüşmek üzere.	4	2
	Kendinize iyi bakın.	2	-
Ayrılırken gidene söylenen kalıp sözler	Güle güle.	8	-
	Güle güle gidin.	-	1
	İyi yolculuklar.	1	2
	Hayırlı yolculuklar.	-	2
	Yolun açık olsun.	-	1
	Allah kavuştursun.	-	1
Tatile giden için kullanılan kalıp söz	İyi tatiller.	-	1
Birini karşılarken kullanılan kalıp sözler	Buyurun.	11	17
	Hoş geldin/iz.	8	7
Karşılanan kişi tarafından kullanılan kalıp söz	Hoş bulduk.	6	3
Yemekte kullanılan kalıp söz	Afiyet olsun.	4	6
Tebriklerde kullanılan kalıp sözler	Kutlarım.	-	1
	Tebrikler.	4	-
	Tebrik ederim.	-	2
	Mutluluklar.	1	-
	Mutluluklar dilerim/iz.	-	4
	Hayırlı olsun.	-	1
	Başarılarınızın devamını dilerim.	2	-
Özel günlerde veya bayramlarda kullanılan kalıp sözler	Ramazan Bayramınız mübarek olsun.	-	3
	Anneler Günü'n / Babalar Günü'n / Cumhuriyet Bayramı'nız / bayramınız kutlu olsun.		6
	Bayramınız / anneler günün / günümüz kutlu olsun.	4	

	Mutlu yıllar.	3	1
	İyi seneler.	1	1
	Nice senelere	-	1
	Yeni yılınız kutlu olsun.	-	1
	Doğum günün kutlu olsun.	2	2
	İyi ki doğdun.	-	7
	Nice uzun yıllara.	1	-
Özel günlerde veya bayramlarda kullanılan kalıp sözler	Nice yıllara.	-	1
	İyi yıllar.	-	1
	Sağlıklı ve huzurlu bir ömür dilerim.	-	1
	Nice mutlu (25.) Yıllara	-	4
Bir istekte /ricada bulunurken söylenen kalıp söz	Lütfen.	8	14
İsteği kabul ederken söylenen kalıp sözler	Hay hay.	-	1
İzin isterken kullanılan kalıp sözler	Müsaade eder misin/iz?	-	1
	İzin verir misin/iz?	-	1
Film, tiyatro vb. izleyene söylenen kalıp söz	İyi seyirler.	-	1
Bir isteğin kabul edilip edilmediğini öğrenmek için kullanılan kalıp söz	Tamam mı?	1	-
Uyarıda kullanılan kalıp söz	Dikkat!	-	1
Telefona cevap verirken söylenen kalıp söz	Alo	1	2
Pişmanlık veya Bir isteği reddetmede kullanılan kalıp söz	Üzgünüm.	2	-
Zor bir işe girişen, çalışan, sınava giren için kullanılan kalıp sözler	Başarılar diliyoruz.	-	1
	Kolay gelsin.	-	6
Uyumadan önce söylenen kalıp sözler	İyi uykular.	-	1
	Tatlı rüyalar.	-	1
Okula giden çocuk için kullanılan kalıp sözler	Allah zihin açıklığı versin.	-	1

Alışverişte kullanılan kalıp sözler	Yine bekleriz.	-	1
	Hayırlı işler.	-	3
Zor durum yaşayan biri için söylenen kalıp söz	Allah sabır versin.	-	1
Bebek için kullanılan kalıp sözler	Allah analı babalı büyütsün.	-	2

Selamlaşmada “Merhaba.”, “İyi akşamlar.”, “İyi geceler.”, “İyi günler.”, “Günaydın.” sözleri, İstanbul kitabında 67; Gazi kitabında 42 defa kullanılmıştır.

Tanışmada kullanılan “Memnun oldum.” sözü, İstanbul kitabında 20; Gazi kitabında 4 defa kullanılmıştır.

Özür dilemek için kullanılan “Özür dilerim.” her iki kitapta kullanılmıştır.” “Kusura bakmayın.” İstanbul kitabında kullanılmamış, Gazi kitabında 1 defa kullanılmıştır. “Pardon.” İstanbul kitabında 1 defa kullanılmış, Gazi kitabında kullanılmamıştır.

Teşekküre karşılık verirken kullanılan “Rica ederim.” ve “Sağ ol.” her iki kitapta da kullanılmıştır.

Özür dilemeye karşılık söylenen “Sorun değil.” ve “Önemli değil.” sözleri İstanbul’da kullanılmamış, Gazi kitabında kullanılmıştır.

Hâl hatır sormak için kullanılan “Ne var ne yok?” İstanbul kitabında 2, Gazi kitabında 1 defa; “Nasılsın/ız?” İstanbul kitabında 27, Gazi kitabında 1; “Nasıl gidiyor?” İstanbul kitabında kullanılmamış, Gazi kitabında ise 1 defa kullanılmıştır.

Nereli olduğunu öğrenmek için kullanılan “Nerelisin/iz?” İstanbul kitabında 15, Gazi kitabında 4 defa kullanılmıştır.

“Teşekkür ederim.” İstanbul kitabında 17, Gazi kitabında 14 defa kullanılmıştır. “Teşekkürler.” İstanbul kitabında 17; Gazi kitabında 7 defa kullanılmıştır. “İyilik sağlık.” İstanbul kitabında 1 defa Gazi kitabında kullanılmamıştır.

Ayrılırken kullanılan “Görüşürüz.” sözü İstanbul kitabında 18 defa; Gazi kitabında 2 defa kullanılmıştır.

Ayrılırken gidene söylenen “Güle güle.” sözü İstanbul kitabında 8; Gazi kitabında “Güle güle gidin.” olarak 1 defa kullanılmamıştır.

Gazi kitabında zor durum yaşayan biri için söylenen “Allah sabır versin.” 1; bebek için kullanılan Allah analı babalı büyütsün 2 defa kullanılmıştır.

SONUÇ

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı kitabında 46 farklı kalıp sözün 279 defa, Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında ise 71 farklı kalıp sözün 250 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Çeşit olarak Gazi kitabında İstanbul kitabına göre daha farklı kalıp sözlerin kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan kalıp sözlerin

tekrarının İstanbul kitabında, Gazi kitabına göre daha sık olduğu tespit edilmiştir. Gazi kitabında kullanılan bazı kalıp sözlerin A1 öğrencisi için ne kadar uygun olduğu ayrı bir çalışma konusu olabilir. Örneğin "Allah analı babalı büyütsün." veya "Allah sabır versin." kalıp sözlerinin kitabın birinci bölümünde yer alması Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan bir öğrenci için doğru bir tercih midir ya da öğretmenin bunları sınırlı dil bilgisi, kelime bilgisine sahip olan öğrencilere nasıl anlatabileceği konuları ayrıca incelenebilir. Hâl hatır sormak için kullanılan "Nasılsın/ız?" kalıp sözünün İstanbul kitabında 27 defa, Gazi kitabında 1 defa; "Nerelisin?" ve "Görüşürüz." sözlerinin İstanbul kitabında Gazi kitabına göre daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların Gazi kitabı için bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak İstanbul kitabının Gazi kitabına kıyasla kalıp sözlerin tekrarı bakımından daha zengin, Gazi kitabının da İstanbul kitabına göre kalıp sözlerin çeşitliği bakımından daha zengin olduğu görülmüştür. Kalıp sözlerin yabancı dil öğretimindeki yeri göz önünde bulundurulduğunda kitapların içeriklerinin daha da zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. (Ed.). (2018). İstanbul: Yabancılar için Türkçe ders kitabı A1.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. Bilig, (44), 89-110.

Gökdayı, H. (2011). Türkçede Kalıp Sözler, Kriter Yayınları. Birinci Baskı, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurt M, Temur N (2013) Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey. (Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara).

İŞITME ENGELLI ÖĞRENCILERIN OTOMOTIV ALANINDA ENDÜSTRIYEL EĞITIM DENENLERININ PERFORMANSLARININ ÖRNEK ÇALIŞMASI

Suaiza Khairi[1]

[1] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şah, Malezya; suaiza@psa.edu.my

Nazratulhuda Hashim[2]

[2] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şah, Malezya; nazratulhuda@gmail.com

Mohd Sharizan Mohd Sharif[3]

[3] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Şah, Malezya; sharizan539@yahoo.com

ÖZET

Engelli kişiler (PWDs) çeşitli engellerin toplumdaki iletişimlerinin tam katılımını ve etkinliğini kısıtlayabildiği uzun süreli fiziksel, zihinsel, zihinsel veya duyusal eksiklikleri olan bireylerdir. Aralık 2019 oturumunda politeknik Sultan Salahuddin Abdülaziz Şah'ta Mekanik Bakım Da Beceri Sertifikası alan öğrencilerin katıldığı, otomotiv alanında endüstriyel eğitim alan işitme engelli öğrencilerin performanslarına ilişkin işverenlerin tepkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirildi. Vaka çalışmasına toplam altı endüstriyel eğitim şirketi katıldı. Bu araştırma, işverenlerin teknik beceri ve bilgi algılarını, bağımsız düzeyde, görev yürütmeye uygunluğu ve endüstriyel eğitim gören işitme engelli öğrencilerin istihdam edilebilirliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın uygulanması niteldir. Veri toplamak için, çalışma ve literatür araştırmasının amaçlarına dayalı bir dizi mülakat protokolü oluşturulmuştur. Bulgular, öğrencilerin belirli bir düzeyde teknik becerilere sahip olduğunu ve ayrıntılı olmadığını ortaya koydu. Öğrenci zayıflıkları, öğrencilerin her zaman denetçiler tarafından izlenmesi gereken özgüven açısından görülebilir.. Ancak, öğrenciler hala basit servis teknik çalışma yürütebilirsiniz. İşverenlerin çoğunluğu onları çalışan olarak işe almaya istekli olmasına karşın, sunulan maaşlar normal işçilere eşit değil. Bu araştırmanın katkısı, engelli öğrencilerin endüstriyel eğitim yerleştirmelerinde bir kriter olarak ve mevcut müfredattaki iyileştirmelerde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler; İşverenler, İşitme Engelliler Öğrenci, Otomotiv Alanı

CASE STUDY OF THE PERFORMANCE OF HEARING IMPAIRED STUDENTS' SKILLS UNDERGOING INDUSTRIAL TRAINING IN THE AUTOMOTIVE FIELD

Suaiza Khairi[1]

[1] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; suaiza@psa.edu.my

Nazratulhuda Hashim[2]

[2] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; nazratulhuda@gmail.com

Mohd Sharizan Mohd Sharif[3]

[3] Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia; msharizan@psa.edu.my

ABSTRACT

People with disabilities (PWDs) are individuals with long-term physical, mental, intellectual or sensory deficiencies where various obstacles can restrict full participation and effectiveness of their communication in society. Hence, a study focused on the response of employers on the performance of hearing impaired students in polytechnics who underwent industrial training in the automotive field was conducted involving students pursuing the Skills Certificate in Mechanical Maintenance Programme at polytechnic Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah in December 2019 session. A total of six industrial training companies were involved in the case study. This research aims to examine employer's perception of technical skills and knowledge, independent level, suitability of task execution, as well as the employability of hearing disabled students undergoing industrial training. The implementation of this study is qualitative. To collect data, a set of interview protocols was built based on the objectives of the study and literature survey. The findings found, students had technical skills at a certain level and were not exhaustive. Student weaknesses can be seen in terms of self-reliance where students should always be monitored by supervisors. However, students can still carry out simple service technical work. The majority of employers are willing to hire them as employees but the salaries offered are not equivalent to normal workers. The contribution of this research can be used as a benchmark in the industrial training placement of disabled students as well as improvements in the existing curriculum.

Keywords; Employers, Hearing Impaired Student, Automotive Field

INTRODUCTİON

Employability means the knowledge, understanding skills and personalities of an individual to ensure effective employment outcomes in the related field (Hanapi & Kamis, 2017; Sumanasiri et.al, 2017). Graduates need to have strong technical skills and employability skills. Educational institutions play a role in producing graduates with high employability (Wesley et al., 2017). Industrial training provides a platform for students to get to know the realm of employment closer. It will equip students with academic and practical elements (Moghaddam, 2017). Employers seek graduates equipped with specific skills required while in the realm of employment (Hanapi and Kamis, 2017). The Department of Polytechnic and Community Colleges (JPPKK), a department under Ministry of Higher Education that focused on technical and vocational education and training (TVET) in Malaysia has placed a condition that makes industrial training an obligation to all students before they are eligible to graduate (Kwok et al., 2017). It aims to produce graduates with high levels of employability (Sumanasiri et.al.,2015). Furthermore, the present situation makes it difficult for graduates to get jobs that match their qualification (Zaliza et.al, 2018). Now, apart from academic qualifications, industrial training is also a necessity to be complementary to prepare students for employability (Jung & Lee, 2017; Machart, 2017). An academic programmed offered by JPPKK should be evaluated in producing quality graduates. Therefore, one of the most appropriate methods is to carry out an assessment of the employer's views on students undergoing industrial training. Past studies have shown that the assessment of hearing students undergoing industrial training is based on three main elements namely technical skills and knowledge, as well as their generic skills (Suaiza et.al, 2017).

Industrial training is a platform that provides students before they step into the realm of employment (Jung & Lee, 2017). In addition, the development of technology, effective communication, teamwork practices, policies, procedures and regulations, professional perspectives and reporting are also applied to students. As a result of their experience in industrial training, the course is expected to build a proactive spirit and attitude among students and thus enhance their confidence in becoming an outstanding trainee. Students usually choose an industry that is in line with the field of study to ensure that the knowledge gained can be utilized in the future. In line with the polytechnic curriculum which leads to the creation of a technical and vocational education-based workforce (TVET), the targets of the resulting graduates should have high quality and employability.

The main destination of each hearing impaired students who attends a skill certificate program at PSA is to fill the job market. However, the findings from the graduates' tracer study found that the percentage of hearing disabled students accepted to work within six months of graduation was low. According to the Executive Report of the Polytechnic Graduate Tracer Study 2014, graduates of the Skills Certificate in Mechanical Maintenance program registered a percentage of only 70% of graduates working. The scenario may be due to the deterioration of students' achievements in psychomotor and cognitive skills. Despite having the skills and qualifications to work, there are still many of these people who do not get the same job as other normal groups. Disabled graduates should compete with other normal graduates in search of employment. The demand for a growing life

has led people to race to improve their standard of living by getting a promised job, conducive workplace and others.

Graduate student with hearing impaired is quite difficult to get companies or organizations to work due to many factors. Among them is that low self-confidence is detected as the cause of the disabled cannot prepare themselves to be in the organization (Hall, 2010). Most employers refuse to evoke disabled workers for having the perception that his ability is not equivalent to normal workers. Besides that, disabled workers also need specialized supervision besides having trouble working within the team, providing good quality of work, having problems of attendance and lack of loyalty to employment. (Siti Suhaila, 2013).

Thus, the curriculum fulfillment of the Skills Certificate in Mechanical Maintenance program was made in 2015 taking into account the inputs from the industry. Through the implementation of the new curriculum which came into force in June 2015, the SUL40110 Industrial Training course was conducted in the final semester. It is an improvement step in terms of preparing students to the job market. Therefore, in order to improve the quality of industrial training, this study focuses on the perception of employers on the hearing impaired trainees skills in the industry. Employer involvement is crucial to identify the effectiveness of training given to them.

As there are not many existing studies on disabled students who undergo industrial training in our country, this is a good research opportunity in helping to improve the existing education curriculum. This study involves the feedback and views of employers towards the hearing impaired student who undergo industrial training in their company. Objectives of the study are firstly to identify the technical skill level of hearing impaired students. Secondly, to identify the frequency of monitoring while the students doing work. Thirdly, to assess the suitability the scope of work and finally to see the willingness of employers to hire hearing impaired students to work. The findings will provide beneficial information to the parties involved directly and indirectly in highlighting the issue of suitability of hearing impaired students on the industry offered. Among the parties involved include the industry, namely employers, institution and students themselves. It provides opportunities for the parties to continue closer cooperation with the organization involved for the purpose of implementing teaching and learning students in the future.

METHODOLOGY

This study uses a qualitative approach that involves systematically and in-depth information gathering of certain individual behaviors, social conditions or events specifically to know how individual behavior or social condition changes occur (Chua, 2006). To collect data, a set of interview protocols was built based on the objectives of the study and literature studies. This qualitative case study with a small sample size (n = 6) is not intended to generalize the findings of the study into any population (Mohd Yusof *et al*., 2014; Vishalache, 2013). However, the findings that used this design can provide an overview, information, description, interpretation and in-depth understanding of the questions of studies that have been formed specifically for this study (Nurulhuda & Ramlee, 2009; Vishalache, 2013). In this case study, employers are respondents of the study who will provide feedback on the level of technical skills, self-reliance, suitability of the scope of work and the willingness of employers to take disabled hearing trainees to work in the field of vehicle maintenance.

RESPONDENTS

The respondents were six employers from six companies that received hearing impaired students to undergo industrial training at their company. It represents 100% of the total employers of disabled students hearing in the automotive field. This means that the whole population is taken as a participant of the study. The organizations or companies involved are in Peninsular Malaysia which is Selangor, Terengganu and Kelantan. Respondents were made up of various backgrounds. To maintain the confidentiality of the participant's identity and to facilitate analysis, the P1 to P6 code is used to replace the participant's name.

INSTRUMENTS OF STUDY

The study used sets of interview protocols that were built based on the objectives of the study and literature studies. The researcher direct contact with the respondents aimed at obtaining more in-depth information on the scope to be studied. This study used structured interviews by reading questions from a set of available interview questions. The respondent, i.e. the employer will answer questions and the researcher will write and record the answer. Preparing an earlier question will make the conversation more focused and easy to analyze.

Data Analysis

The interview data was analyzed based on the objectives of the study and using the Bogdan and Biklen (1992) approach involving the data reduction process, showcasing data and concluding. Researchers would like to see employers' perception on the level of technical skills, self-reliance, suitability the scope of work and the willingness of employers to hire disabled hearing trainees to work in their company.

RESULTS AND DİSCUSSİONS

The results of interviews with respondents are divided into four main aspects, namely technical skills level, independent level, suitability the scope of work and the willingness of employers to take hearing impaired trainees to work. The findings are as follows:

i. Technical skill level

This study wanted to gain an overview from employers whether there was an increase in technical skills during the practical period of the hearing impaired students. It is to measure their ability to adapt the theory and practical that has been learned into the realm of employment such as skills of using the right equipment for each task given, skills in carrying out vehicle service work, skills removing and installing vehicle components and etc. According to Sarimah Ismail (2012), many of the graduates in TVET had difficulties in employment due to lack of skills in the field of venture.

Overall respondents stated there was an improvement in skills at a certain level. Respondents of P3 and P6 informed hearing disabled trainee showed improved skills at good level. P3 respondents also informed that they would give tutoring to do alignment and car balancing work which is an extra task because students never learned about it. Alignment and balancing works are not available in the syllabus of hearing disabled students, but he

willing to teach because of the students' capability. While respondents P2 and P4 informed very few skills upgraded. Other respondents stated that the level of skills of the trainees was satisfactory. Among the work or tasks given are removing and installing tires, changing black oil, changing brakes pad, as well as doing other simple works. Almost all respondents did a demonstration first before allowing trainee to do a task.

ii. Independent level

The self-relying aspects of the study meant that students' ability to do work with minimal monitoring. Apart from the skill level which is the main factor that employers choose employees, self-reliance is also an important aspect to study as student hearing problems cause acceptance in learning to be limited. In fact, aspects of self-affordability became an aspect due to several factors such as limited language domination and means of communication. This study wants to get an overview of monitoring level of the hearing impaired students while do their job.

P3 and P6 respondents stated students did not need supervision in doing recurring work such as changing black oil and changing brake pads. Other respondents informed that monitoring was carried out at all times while the students carried out the work.

P2 respondents showed employers have a low level of trust and confidence in the students' work. Employers need to take care of the quality and work of their employees so that customers are satisfied.

While P4 respondents informed communication problems often arise because almost all employers only use writing to deliver an instruction. The low level of language for some students resulted in complete incomprehensible instructions. For work that requires thoroughness such as overhauling the engine, 3 employers i.e., P1, P3 and P6 declared the need to conduct more frequent monitoring, while P2, P4 and P5 employers do not provide jobs that require thoroughness because they are unsure of the student's ability to carry out the work.

iii. Suitability the scope of work

Feedback from the industry is crucial in designing the content of a course. Therefore, this study would like to seek recommendations from employers on the types of vehicle services that correspond to the hearing disabled. P3 and P6 are of the opinion that disabled students can and are suitable for doing all vehicle service work. While P1 and P5 state disabled students can and suitably doing simple and repeated service work such as changing brake pads and changing engine oil. They argue that students' ability is limited and cannot afford to do troubleshooting.

P1 respondents noted that although students are nice and hardworking, but more difficult tasks to handle for example identify customers' vehicle problems because he cannot hear the sound of the engine problematic. For P2 and P4 employers, they think the automotive sector may be less suitable for hearing impaired students. However, P2 is of the opinion that if students have a deep interest, there may be some tasks that can be performed. Safety factors should be taken into account because of the shouts he did not hear. In conclusion,

work in this automotive field is able to be done by hearing impaired students, but depends on the level of capability and interest of the students themselves.

iv. Willingness of employers to hire hearing impaired trainees to work

Five out of six employers expressed willingness to employ hearing disabled students. However, P1, P2 and P4 stated that students should be given adequate training to be eligible for equivalent salaries with typical employees. Meanwhile, P3 and P6 will offer jobs if students are interested.

P1 respondents are willing to hire those work but extra training needs to be given to be more skillful. P2 respondents, on the other hand, state that employment opportunities can be given but salaries cannot be equivalent to normal workers. The same goes for P3 and P6 respondents who are willing to provide opportunities for them if they are interested. Contrary to P5 respondents who are unwilling to take disabled hearing work due to difficult communication problems and need more attention than typical workers.

Overall, it can be concluded that the level of employability of hearing impaired students is still unsatisfactory and needs to be improved. Therefore, it is a need for a more in-depth study of the employability of disabled students in terms of technical skills, employability skills and self-assessment.

The findings reflect lecturers to see learning outcomes for vehicle maintenance skills subjects. This study is also to help lecturers to see students' ability to adapt learning in the working environment. According to Zhang (2011) the lack of employability is a major factor that causes the disabled to be obstructed from gaining a place in the open job market. Employability skills refer to the general competencies required in doing a job and type of employment such as communication skills, problem solving skills, team working skills and individual interpersonal skills (Sheppard & Unsworth, 2010). The automotive field is one of the directions for hearing impaired graduates.

CONCLUSION

In conclusion, the result of previous related studies proves that industrial training programs are important to supply students with practical knowledge and skills according to their respective fields of specialization as well as helping students improve their soft skills. The challenges of hearing impaired students while undergoing practical in the industry should be emphasized towards producing TVET graduates in line with the prescribed mission. Therefore, it is appropriate for the researcher to evaluate and review the employer's feedback on practical students so that the benefits of the programme can be obtained more effectively.

ACKNOWLEDGEMENT

Thousands of thanks for the cooperation of the companies involved, industry training supervisors and PSA hearing impaired students in December 2019 session.

REFERENCES

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education (2nd ed).* Boston: Allyn and Bacon.

Chua Y. P. (2006). *Asas statistik penyelidikan Buku 2.* Kuala Lumpur: McGraw Hill.

Creswell, J. (2005). *Educational Research - Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative (2nd Ed).* University of Nebraska - Lincoln: Pearson Education International.

Gardner, H. (1999). The discipline mind: What all students should understand. New York: Simon & Schuster.

Hall, J.P (2010). Stuck in a Loop: Individual and System barriers for Job Seekers With Disabilities, 58(March), pp.246-257

Hanapi, Z, & Kamis (2017). Analisis Perbandingan di antara Industri, Pensyarah, dan Graduan Terhadap Kemahiran Bidang Teknikal dan Kemahiran Kebolehkerjaan yang perlu dikuasai Oleh Graduan Bidang Elektrik di Kolej Komuniti. *Humanika* 9(1-5), 67-75

JPPKK. (2015). Laporan Eksekutif Kajian Pengesanan Graduat Politeknik 2014. Selangor: Jabatan Pengajian Politeknik dan Kolej Komuniti.

Ju, S., Zhang, D. & Pacha, J. (2011). Employability Skills Valued by Employers as Important for Entry-Level Employees with and Without Disabilities. Career Development for Exceptional Individuals

Khor, H. (2002). Employment of persons with disabilities in Malaysia. Penang: Penang State Government.

Kwok, D., Gujral, M. & Chan, J. (2014). Work readiness: a study of student intern's self-perception and supervisor evaluation. International Conference on Teaching & Learning in Higher Education, National University of Singapore.

Machart, R. (2017). The implementation of industrial training in tertiary education in Malaysia: Objectives, realisations and outputs in the case of foreign language students. International Review of Education, 63 (1), 103–122.

Mandilaras, A. (2004) Industrial Placement and Degree Performance: Evidence from a British Higher Institution, International Review of Economics Education, vol. 3, no. 1, pp. 39-51.

Mohd Najib, A. G. (1999). *Penyelidikan Pendidikan.* Johor: Penerbit Universiti Teknologi

Mohd Yusof, H., Ramlee, M., Syed A. Malik, S. M. & Seri Bunian, M. (2014). Persepsi Pensyarah Kejuruteraan Terhadap Tahap Kemahiran Empolyability Pelajar Kejuruteraan Institusi Teknikal : Satu Kajian Kes. *First Technical and Vocational Education International Seminar 2014 (TVEIS 2014)* (pp. 157-169). Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.

Nurulhuda, C. A. & Ramlee, M. (2009). Kajian Kes Usahawan Tani Industri Kecil Sederhana (IKS) Bumiputera di Negeri Terengganu (A Case Study of SMI Bumiputera Agropreneurs in Terengganu). *Jurnal Pendidikan Malaysia 34(2)*, 143 - 165.

Ramlee, M., Manisah, M. A., Ruhizan, M. Y., & Safani, B. (2002). Technical and vocational education for all: The case of special needs students in technical higher education in Malaysia. Prosiding Antarabangsa Pendidikan Untuk Semua. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Ramlee, M., Husain, M. Y.,, Syed, A. M. S. M., and Seri Bunian. (2014) Persepsi Majikan Kejuruteraan Terhadap Kemahiran Employabiliti Pelajar Kejuruteraan: Satu Kajian Kes, EDUCATUM - Journal of Science, Mathematics and Technology Vol. 1 No.2 41 - 55 41 ISSN 2289-7070

Rosnita Binti Ahmad. (2005). Menilai Persepsi Majikan Terhadap pelajar UUM yang Menjalani Latihan Praktikum Sesi 2004. Laporan Penyelidikan. Fakulti Pengurusan Awam dan Undang-undang, Universiti Utara Malaysia

Safani, B., & Salleh, A. (2000). Halangan dan masalah yang dihadapi oleh pelajar berkeperluan khas dalam latihan kemahiran teknik dan vokasional. Prosiding Seminar Pendidikan Kebangsaan 2000.

Safani, B., & Mohd Hanafi, M. Y. (2009). Ciri-ciri kanak-kanak bermasalah pendengaran. In M.

Safarin, M., & Kamarudin, M. T. (2004). Kemahiran generik- kepentingannya dalam memenuhi keperluan majikan masa kini. Seminar Kebangsaan Penyelidikan dalam Pendidikan

Seri Bunian & Ramlee, M. (2010). Pengaruh faktor persekitaran pembelajaran terhadap kemahiran generik dan perspektif pelajar politeknik Kementerian Pengajian Tinggi. Prosiding Seminar Penyelidikan Siswazah, 43-56.

Sheppard, L. & Unsworth, C. (2010). Developing Skills in Everyday Activities and Self-Determination in Adolescents With Intellectual and Developmental Disabilities. Remedial and Special Education, 32(5), pp.393–405

Syaira Jihan (2015). Penilaian dari Perspektif Majikan Terhadap Prestasi Pelajar Program Sijil Servis Kenderaan Ringan Kolej Komuniti Redang Sesi November 2014 Semasa Sedang Menjalani Latihan Industri

Suaiza, K., Nurul Izza, R., Nazratulhuda, H.,(2017) Persepsi Majikan Pelajar OKU Pendengaran Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah Yang Menajalani Latihan Industri , 2nd International Conference on Special Education (ICSE 2017)

Suhaila, S., Khadijah, A., Yahya, B.(2013). Persepsi Majikan Terhadap Pekerja Orang kurang Upaya (OKU) Dalam Organisasi Di Negeri Johor. 2 nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013)

Vishalache, B. (2013). Penilaian Program Latihan Khidmat Negara dari Perpektif Pelatih: Satu Kajian Kes. *Asia Pacific Journal of Educators and Education, Vol. 28*, 69-80.

Wan Nadhirah, R. (2014). Persepsi Majikan Terhadap Pelajar Latihan Industri Kolej Komuniti Jelebu, http://en.calameo.com/read/003971463db3e84a47fce

Zaliza, H., Yong, S.S., Zuraifah, S., Tee, T. K. (2018) Tinjauan Awal Kajian Kebolehpasaran Graduan OKU Masalah Pendengaran, Online Journal for TVET Practitioners (Volume 3, No. 2, 2018, Pages 111-118

Zalizan, J. (2009). Pendidikan kanak-kanak berkeperluan khas: Konsep dan amalan (pp. 140-163). Bangi: Penerbit UKM.

Zhao, J.& Harris, K.J. (2004). Industry Internship: Feedback from participating Faculty and Industri Executive. International Journal ofContemporary Hospitality Management, 16(2), 429-436.

SANAT ESERLERİNDE MAVİ RENGİN KAVRAMSAL VE ANLAMSAL YAPISI

Dr. Öğretim Üyesi Şirin KOÇAK ÖZESKİCİ
Uşak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü, sirin.kocak @usak.edu.tr

ÖZET

Antik çağdan günümüze renk bir ifade biçimi olarak yapıtlarda öne çıkan unsurlardan birisi olmuştur. Tarih öncesi dönemlerde doğada bulunan bitkiler, kökler, hayvanlar ve minerallerden elde edilen doğal pigmentler mağara resimlerinde kullanılmıştır. Doğada bulunan renklerden esinlenen insan zamanla organik pigmentlerden ürettiği renkleri kullanmaya başlamıştır. Tarihsel süreçte lapis lazuli mavi rengin elde edildiği bir kayaç türü olmuş ve birçok alanda kullanılmıştır. Rengin biçimle ilişkisinde coğrafi, kültürel, politik ve toplumsal etkilerin varlığı öne çıkmaktadır. Sanatta farklı yöntem ve malzemeler ile mavi rengin eserlerde kullanıldığı gözlemlenmiştir; bu renk izleyici ve eser ilişkisinde önemli bir rol üstlenmiştir. Dolayısıyla mavi renk gerek mimaride gerekse heykel, resim ve seramik gibi disiplinlerde kültürel bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amacı; mavi rengin nasıl kullanılmaya başlandığını, tarihsel süreçte farklı coğrafyalarda nasıl uygulandığını ve günümüz sanatçılarının mavi rengi yapıtlarında nasıl uyguladıklarını araştırmaktır. Babil İştar Kapısı'ndaki mavi renk ile Yves Klein'ın, Marc Chagall'ın ve Şirin Koçak'ın eserlerindeki mavi renk araştırmanın kapsam ve sınırlarını oluşturur. Araştırmada yer alan sanatçıların eserleri analiz edilip mavi rengin kavramsal yapısı ortaya çıkarılacaktır. Araştırmanın problemleri şu şekilde sıralanabilir: Mavi rengin sanatçılar için önemi; anlamsal mıdır yoksa toplumsal kaynaklı mıdır? Mavi rengin sanattaki anlamı nedir? Sanatın tarihsel sürecinde mavi rengin kullanımı nasıl gelişim göstermiştir? Farklı disiplinlerin mavi ile olan ilişkisi eserlere nasıl yansımıştır? Bu soruların cevapları tespit edilerek konu bütünlüğünün sağlanacağı umulmaktadır. Sonuç olarak mavinin sadece renk olarak tanımı ve anlamı değil aynı zamanda rengin farklı sanatçılarla ilişkileri de incelenip kavramsal yapısı tespit edilmiş olacaktır. Bu sayede modern ve güncel sanatçılar arasındaki dönemsel farklılıklardan kaynaklanan üslup özellikleri de anlaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mavi, Kavram, Anlamsal, Sanat.

THE CONCEPTUAL AND SEMANTIC STRUCTURE OF THE COLOUR BLUE IN ART WORKS

Asst. Prof. Dr. Şirin KOÇAK ÖZESKİCİ
Uşak University Faculty of Fine Arts Department of Ceramics, sirin.kocak @usak.edu.tr

ABSTRACT

From the ancient times until today, colour has been a prominent element as a means of expression in works. The pigments obtained from plants, roots, animals, and minerals found in nature, have been used in cave paintings in prehistoric times. With time, humans, who drew inspiration from colours in nature, started to use colours created by organic pigments. In the historical continuum, lapis lazuli became a type of rock where the colour blue was obtained, and has been used in many fields. In the relationship between colour and form, the geographic, cultural, political, and societal influences are prominent. It is observed that in art, different methods and materials are used with the colour blue; this colour has played an important part in the relationship between the viewer and the work itself. Therefore, the colour blue has emerged as a cultural phenomenon be it in disciplines such as architecture, sculpture, painting, and ceramics. The aim of this research is to investigate how the colour blue started to be used, how it was applied in different geographies in the historical continuum, and how contemporary artists apply the colour blue in their works. The colour blue on the Ishtar Gate and the blue in the works of Yves Klein, Marc Chagall, and Şirin Koçak established the scope and limits of the research. The works of the artists in the research were analysed and the conceptual structure of the colour blue will be exposed. The problems in the research can be listed as: the importance of the colour blue for the artists; whether it originates from meaning or society? What is the meaning of the colour blue in art? How has the use of the colour blue developed in the historical continuum of art? How has the relationship that different disciplines have with blue reflected on the works? The answers to all of these questions will be identified and it is hoped that this will help achieve a coherence in the topic. As a result, not only the definition and meaning of blue as a colour will be analysed, but also the colour's relationship with different artists will be studied to identify the conceptual structure. With this, the style characteristics due to periodical differences between modern and contemporary artists will be comprehended.

Keywords: Blue, Concept, Semantic, Art.

GİRİŞ

Rengin kültürden kültüre değişen sembolik anlamları vardır. Mavi, Antik Çağ'dan bu yana, Yunan ve Roma'da, Mısır ve Mezopotamya'da, Yahudilerin Kutsal Kitabında, kilise mozaiklerinde, Orta Çağ ve Rönesans döneminde sanat eserlerinde; Flaman sanatçı Johannes Vermeer, Monet, Vincent Van Gogh, Pablo Picasso, Yves Klein, Miro'nun eserlerinde yer alır. Pek çok sanat dalında kültürel ifadeleri anlamlandırmak, öznel yeni anlamlar geliştirmek için kullanılmıştır. Hüzün, yalnızlık, özgürlük, sonsuzluk gibi kavramlarla bağdaştırılır. Mısırlılar mavi rengin, kötü güçleri uzaklaştırdığına inanırlar, ölülerini mumyalarken değerli eşyaların mavi renkte olmasına dikkat ederler. Hindistan'da mavi renk sessizliğin rengi iken, Moğollarda gücün ifadesidir. Romalılarda barbarların rengi iken Orta Çağ ile birlikte kutsal renk olarak kabul edilir, Hristiyanlıkta Meryem ile özdeşleştirilir. Newton'un renk sınıflandırmasında temel renk olur.

Lapis lazuli mavi rengin elde edildiği bir kayaç türü olmuştur. Yarı değerli taşlar sınıfına girer ve lacivert boya pigmentinin başlıca kaynağıdır. Doğal bir ultramarin bileşiğidir. Tarihsel süreçte insanlar lapise sonsuz bir tutku ile sahip olmak istemişlerdir. Hükümdarların, firavunların ve imparatorların saraylarında yer almış, armağan olarak değerli lapisler hediye edilmiştir. Lapisi ezerek lacivert pigment elde edilmiş ve bu pigment deniz aşırı ülkelerden tüm dünyaya taşınmıştır. Bu yüzden de ultramarin (deniz ötesi) ismini almıştır.

Mavi renk birçok sanatçı tarafından kullanılmıştır. Ancak İştar Kapısı, Yves Klein, Marc Chagall ve Şirin Koçak'ın eserleri araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak örneklendirilmiştir. Bu sebeple araştırma kapsamında mavinin tarihsel sürecinde anlamsal ve kavramsal değişimlerinin neler oldukları ele alınacaktır. Bu kapsamda araştırmaya konu olan örnek sanatçıların eserleri analiz edilip; mavi rengin kullanımının farklı ve ortak yönleri tespit edilecektir.

Mavi Sırlı Tuğlalar: Babil İştar Kapısı

Renkli sırlı tuğladan inşa edilmiş olan İştar Kapısı, antik dönemde M.Ö. 604-562 yıllarında Babil'de, Babil Kralı II. Nebukadnezar tarafından Tanrıça İştar adına yapılmıştır. Mezopotamya'nın en önemli tanrıçalarından biri Aşk Tanrıçası İnanna/İştar'dır ve ismi *Gökyüzünün Hanımefendisi, ordunun koruyucusu* anlamına gelir. Savaşçı tanrıça ve yeraltı tanrıçası olarak kabul edilen tanrıça İştar'ın kapısı krallığın girişi olarak kullanılmıştır; önemli günler ve kutlamalar bu kapıda gerçekleşmiştir. Kapı, Babil Krallığının esas kapısıdır. Tanrıça İştar aslan betimlemesi ile temsil edilmiştir. Tören Yolunda gerçek boyutunda altmış adet aslan kabartması yer almaktadır.

İştar Kapısı ve Tören Yolu, antik dünyanın en görkemli sırlı seramik eserlerinden biridir. Kapıda kullanılan boğa (Fırtına Tanrısı Adad), ejderha (Tanrı Marduk) ve aslan (Tanrıça İştar) kabartmalarının arka fonunda koyu mavi düz zeminli sırlı tuğlalar kullanılmıştır. Hayvan kabartmaları düşmanları korkutmak ve Babil tanrılarının ihtişamını göstermek için yapılmıştır. Kapıdaki sırlı tuğlalarda mavi ve yeşil renkleri gören ziyaretçiler kralın gücüne ve kudretine saygı duyarak şehre giriş yapmışlardır. Mavi renk İştar'ın simgesidir; mavi, lapis lazulinin ultramarin mavisidir. "Gece olduğunda mavi renkli tuğlalar gecenin karanlığında görünmez hale gelir, sadece hayvan kabartmaları parlar ve görünür olur. Gün boyunca güneş ışığını gören arka fondaki mavi renkli tuğlalar mücevher gibi parlar. Bu, Tanrı Ishum'un Babil'i gökyüzünün boynundaki mücevhere benzettiği destansı bir pasajı akla

getirir. Ziyaretçiler tanrıçanın aslanları arasında yürürken, tanrıça tarafından çevrelenmiş hisseder. Sonra yine mavi renkli olan, kentin koruyucu tanrıları Marduk ve Adad'ın sembolleri olan 150 ejderha ve boğa kabartmaları ile kapının kendisi ile karşılaşırlar" (Mieroop, 2003: 267). Bu sayede kapının görkem, ihtişam ve gücü sembolize ederek izleyiciyi etkisi altına aldığı anlaşılmaktadır. Kapının bir diğer önemli unsuru tuğlalardır. "Sırlı tuğlalar, şehrin donuk kırmızı görünümüne parlak renkleri ile dramatik bir kontrast oluşturur. Sırlı tuğlaların kullanımına tam olarak neyin sebep olduğu bilinmemektedir. Belki de kıtlık ve değerli taşları bir araya getiren, oldukça karmaşık bir gelişime yol açan parlak renklere karşı duyulan tutku idi" (Corwin, 1976: 8).



Resim 1. İştar Kapısı ve kapıdan hayvan betimlemeleri

Kaynak: https://www.dailyartmagazine.com/ishtar-gate/

Yukarıdaki görseller bu sırlı tuğla örneklerindendir. Arka fonu mavi olan boğa ve ejderha betimlemeleri beyaz ve sarı tonlarında sırlanmışlardır. Arka fondaki ultramarin mavisi ile zıt renktedir ve yapıya hareketlilik kazandırmıştır. Aslan betimlemelerinin arka fonu mavi ve turkuaz olan çeşitleri vardır. Bu aslanlar tören yolunun karşılıklı duvarlarında bulunurlar. Arka fondaki sırlı tuğla renginin lapis lazuliden gelen bir mavi tonu olduğu söylenebilir. Ancak bu varsayım için tartışmalar sürmektedir. Babylonian Blues: Studying the blue and turquoise-green glazes of the Ishtar Gate and the Processional Way adlı çalışmada mavi sırlı tuğlaların incelemeleri yapılmıştır. Elde edilen bilgiye göre: "Yapılan ön XRF analizlerinde bu mavi rengin önemli miktarda demir, bakır ve kobalt içermektedir" (Hedegaard, Rodler, Rasmussen ve Brons, 2016: 350).

Sırlı tuğlalar kullanılarak gerçekleştirilen mimari eser, hava şartlarının olumsuz etkilerine ve Fırat Nehri'nin taşkınlarına karşı dayanıklıdır. Aynı zamanda renkli kabartmalı betimlemeleri ve sırları ile dönemin ihtişamını yansıtır. Burada mavi renk hem tanrılar hem de hükümdarlar için kutsallığı ve zenginliği sembolize eder. Kapının manevi ve estetik değerini ortaya koyar. Bu değer sadece renk seçiminden kaynaklanmamaktadır; kullanılan renklerin parlaklığı kutsal varlıkların da işareti olabilmektedir.

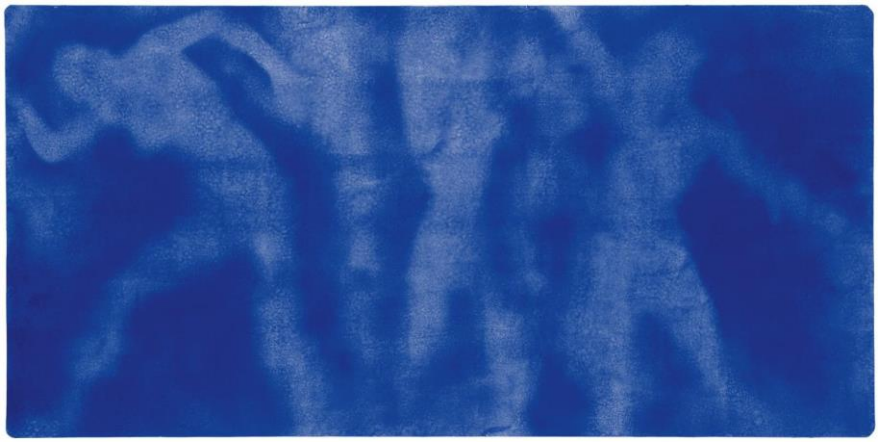
Yves Klein'ın Eserinde Bir Renk Olarak Mavi

Yves Klein yaşamı ile sanatını birlikte ele alan önemli sanatçılardan birisidir. Sanatçı maneviyata ve yaşam felsefesine ilgi duymuştur. Klein'ın maneviyata ve uzak doğu sporlarına ilgisi sanatında bir dönüm noktası oluşturmuştur. Öyle ki Klein'ın sanatında 1950'li yıllardan itibaren monokrom resimler öne çıkmaktadır.

Sanatçının 1957 yılında Milano'da "Yves Klein: Proposte Monocrome, Epoca Blu" isimli sergisindeki resimlerin mavi renkten oluşması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Sanatçının sergi sırasındaki İtalya gezisi mavi renkten etkilenmesine neden olmuştur. "İtalya gezisi sırasında Akdeniz'in mavisinden çok etkilenen Klein, Padua Arena Kilisesi'nde gördüğü Giotto'nın lacivert freskleri onun mavisi için ilham kaynağı olur. Yerden göğe kadar her yerin ve her şeyin mavi ile kaplı olması gerektiğini düşünen Klein, resimlerinin soyut değil aksine oldukça somut olduğunu belirtir ve mavi renk ile ilgili üç teori geliştirir. Onun için mavi bulaşıcıdır, yavaş yavaş tüm gezegene nüfuz eder ve onu gören herkese sızar" (Nurbiye Uz, Ayfer Uz, 2017: 85).

Kendi mavi tonunu keşfetmesinde İtalyan sanatçı Giotto di Bondone'nin payı vardır. Sanatçının maviyi somut olarak nitelemesi nesneler üzerinde bütünleştirmesinden kaynaklanır. Doğayı ve gezegeni yapıbozuma uğratarak maviyi nesnel bir temelde ele alır. 1950'li yıllarda figürler üzerinde mavi rengi kullanmaya başlamıştır. "Klein'ın eserlerini tasarladığı ve uyguladığı mekânlarda izleyiciyi, mavi renkle dolu boya kovaları, çıplak kadın bedenleri ve yere serilmiş onlarca metre muşamba bekliyordu. İlk çalışmalarında öncelikle mavi boyayı çıplak bir modele uygular daha sonra yere serilmiş bir kâğıda modelin yuvarlanmasını ister ve ona rehberlik ederek performansın bir parçası olur" (Balseçen, 2018: 13).

. Bu sayede mavi renk, sürecin bir parçasına dönüşerek kavramsal bir ifade kazanır. Model, renk ve süreç performansın üç önemli kavramsal yaklaşımlarıdır.



Resim 2. Yves Klein, *Hiroshima*, Tuval üzerine monte edilmiş kağıt üzerine kuru pigment ve sentetik reçine, 55 x 110 ½ inç, 1961.

Kaynak:
http://www.yvesklein.com/en/oeuvres/view/1/anthropometries/593/hiroshima/?of=4

Klein *Hiroshima* isimli eserde dünya tarihinde yaşanan bir dramı ortaya çıkarmıştır. Klein bu eserinde İkinci Dünya Savaşı'nda Japonya'nın Hiroşima kentine atılan bombanın ve binlerce insanın ölümüne sebep olan bir tarihin resmini yapmıştır. Mavi rengin değerleriyle yaptığı eserinde bombanın etkisine maruz kalan insanların dramını gözler önüne sunmuştur ve belgelemiştir. Böylece yaşanan olayı güncel tutarak topluma geçmişin izlerini yeniden hatırlatmak istediği söylenebilir. Sanatçının mavi rengi eserlerinde seçmesinin bir diğeri nedeni ise konu seçimidir. Çünkü mavi bir renk olarak koyu ve kasvetlidir. Gecenin karanlık ve kasvetli atmosferini çağrıştırır. Tıpkı bu resimde olduğu gibi konu ve renk seçiminin bütünsel olduğu görülür. Tıpkı performanslarında olduğu gibi *Hiroshima*'da da siluetlerle insanların hareket anları resmedilmiştir. Klein kişisel internet sitesinde bu eserini şu şekilde açıklamıştır: "Hiroşima, çölün ortasındaki atom kazasında Hiroşima'nın gölgeleri, şüphesiz korkunç kanıtlar, ama aynı zamanda umudun da kanıtları, hayatta kalmanın ve kalıcı olmanın umudu"

(http://www.yvesklein.com/en/oeuvres/view/1/anthropometries/593/hiroshima/?of=4). Sanatçının açıklamasından da anlaşılacağı üzere mavi renk bir metafor olarak kullanılmıştır. Yaşanılan olayın ve umudun göstergelerine işaret etmektedir. Bu kapsamda Klein'ın eserlerinde mavi rengi tercih etmesinin sebebi üç önemli faktörle ilişkilendirilebilir: Eserin anlamsal, kurgusal ve eleştirel yapısıdır.

Marc Chagall'ın Eserlerinde Mavi Renk



Resim 3. Marc Chagall, Mavide Aşıklar, 80 x 68 cm, 1914.

Kaynak: https://jamarattigan.com/2018/06/05/marc-chagalls-blue-world/

Marc Chagall mavi rengi eserlerine yansıtan bir diğer sanatçıdır. Eserlerinde mavi rengi izleyiciye bir rüyada ve hayal dünyasındaymış gibi hissettirir. Renkleri koyu tonlarda ve yoğun plastik bir dokuyla aktarmıştır. Bu ifade biçiminin sanatçının yaşadığı olaylarla ilintili olduğu söylenebilir. "Yaşamında yer alan savaşın etkileri ve göç gibi önemli olaylar, Marc Chagall'ın sanatsal yorumunu etkilemiştir. Dolayısıyla, yaşamının geride kalan hatıralarını ve özlemlerini düşsel bir ifadeyle ele alan bir sanatçı olmuştur" (Keten, 2016: 292). Chagall resimlerindeki duyguyu şu şekilde ifade eder: "Beni sadece aşk ilgilendirir ve ben sadece aşk etrafında dönen şeylerle temas halindeyim" (https://jamarattigan.com/2018/06/05/marc-chagalls-blue-world/). Chagall'ın ifadesinden de anlaşılacağı üzere resimlerindeki duygu, aşk teması üzerine yoğunlaşmıştır. Sanatçının yukarıdaki eserinde görüldüğü üzere birbirini seven iki çift vardır. Çiftin her iki portresi de diğer alanlara göre daha belirgin ve detaylıdır. Kâğıdın beyazından da yararlanarak maviyi daha çok bir leke olarak kullanmış ve figürleri soyutlamıştır. Sanatçı bu eserinde olduğu gibi "Le Paysage Bleu", "Lovers in the Sky", "Two Pigeons" ve "Enfant avec une Colombe" gibi eserlerinde de mavi tonu ele almış ve aşk temasını işlemiştir. Bu durum göstermektedir ki; mavi renk Chagall için aşk, sevgi ve özlemi temsil etmektedir. Mavi renk dışındaki resimlerinde daha farklı konular ele alındığı gözlemlenmiştir.

Şirin Koçak'ın Eserinde Mavi Rengin İfadesi: "The Wall Series V "



Resim 4. Şirin Koçak, The Wall Series V, Sırlı seramik, 23x23x12,5 cm, 2020.

Kaynak: Şirin Koçak kişisel fotoğraf arşivi.

Şirin Koçak'ın çalışmasında sonsuzluk hissiyatı göze çarpmaktadır. Biçimlerdeki helezonik sarmalların merkezden genişleyerek yayılması mavi renk üzerinde sonsuzluğu çağrıştırmaktadır. Bu durum biçimler üzerinde süreklilik ve tekrar olgusu ile desteklenir. Saklanma güdüsü ile içbükeyde yeni katmanlar ve yüzeyler oluşturan Koçak, küresel dünyada bireyin yalnızlığına mavi renk ile vurgu yapar. Sınırlılıklar ve kendini koruma güdüsü ile duvar kavramı üzerinde kurgulanan seri, yalın biçimler ile izleyiciye sunulur. Böylece izleyicinin de bu katmanlar arasında kaybolmasına olanak sağlanır. Yukarıda görülen "The Wall Series" çalışmalarında monokrom renk olarak mavinin seçilmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla mavi renk Koçak için biçimler arasında sürekliliği ve

sonsuzluğu temsil eder. Eserlerdeki mavi renk seramik bünye üzerine uygulanan sır tabakası ile elde edilmiştir. Yüzey mat, renk de kobalt mavisidir.

Sonuç:

Araştırmada elde edilen bulgularda mavi rengin kullanımı İştar Kapısında, Yves Klein, Marc Chagall ve Şirin Koçak'ın eserlerinde farklılık göstermiştir. Bu durum İştar Kapısı'nda kralın gücüne ve kudretine; Yves Klein'in eserinde yaşanılan olayın ve umudun göstergesine; Marc Chagall'ın eserinde aşka ve sevgiye; Şirin Koçak'ın eserlerinde sonsuzluk, süreklilik ve tekrar olgusuna işaret ettiği anlaşılmıştır. Ancak ortak noktaları ise; mavinin bir renk olarak yoğun duygu sürecinde ortaya çıkmasıdır.

Araştırmaya konu olanların farklı disiplinlerden seçilmelerinin nedeni; mavi rengin farklı alanlarda nasıl ve neden kullanıldığını ortaya koymaktır. Bu sebeple mavi rengin farklı disiplinlerde kullanımının kavramsal yapıya bağlı olarak değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Sanatçılarda mavinin anlamından ziyade kavramsal çeşitliliğin ön plana çıktığı görülmüştür.

Sonuç olarak bir renk olarak mavi; soğuktur, baskındır ve duygusal olarak etkileyicidir. Yoğun duygusal süreçlerin yaşandığı zamanlarda maviye ihtiyaç duyulacağı tahmin edilmektedir.

KAYNAKLAR

Balseçen, Haydar. *Yves Klein'ın Antropometrilerindeki Bedenler,* Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 2/1, 2018.

Corwin, Elisabeth J. *The Historical Development of The Ishtar Gate*, Colorado State University Fort Collins, Colorado, Summer 1976.

Keten, Hatice. *Modern Sanatın Nesnesi Olarak 'Hayvan'*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 15, Haziran 2016.

Klein, Yves. http://www.yvesklein.com/en/oeuvres/view/1/anthropometries/593/hiroshima/?of=4. 14.12.2020.

Mieroop, Marc van de. *American Journal of Archaeology*, Archaeological Institute of America Stable, Sayı: 107, No. 2, Nisan 2003.

Nurbiye Uz, Ayfer Uz. *MAVİ DÜNYA: Yves Klein'ın Resim ve Heykelleri,* SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 12, Ağustos 2017.

Rattigan, Jama. https://jamarattigan.com/2018/06/05/marc-chagalls-blue-world/. 15.12.2020.

Rodler, Alexandra S. Hedegaard, Signe Buccarella; Rasmussen, Kaare Lund; Brøns, Cecilie. *Babylonian Blues: Studying the blue and turquoise-green glazes of the Ishtar Gate and the Processional Way,* Poster Session III, 2016.

NURETTİN TOPÇU'DA AHLÂK VE DİN İLİŞKİSİ[53]

Tuğba Görgün[54]

ÖZET

Nurettin Topçu'da ahlâk ve din adlı bu çalışma, Cumhuriyet dönemi fikir dünyamızın önemli ve etkili şahsiyetlerinden olan Nurettin Topçu'nun ahlâk konusuna yaklaşımını, ahlâkın din ile ilişkisini kendi düşünce sistemi içinde ortaya koymayı amaçlar. Nurettin Topçu, modern düşünce tarihimizde öne çıkmış ve geleneksel düşüncemizin ışığında başka kültürlerle yeni terkipler geliştirmiş önemli aydınlarımızdan biridir. Nurettin Topçu, Avrupa'da felsefe ve ahlâk eğitimi almış, Batı felsefesinden ve özellikle de onun ruhçu, maneviyatçı yaklaşımlarından ilham almıştır. Özellikle XVIII. yüzyıldan beri Batı'da gelişen materyalist - pozitivist akımların karşısında insanlığın kurtuluşunu ahlâki ve moral değerlerin yükselişinde gören spiritüalist bir felsefe akımı olan hareket (action) felsefesinin kurucusu olan Maurice Blondel (1861- 1944)'in hareket felsefesini derinlemesine tahlil etmiş ve içselleştirmiştir. Nurettin Topçu, ahlâk ile dini bir bütün olarak ele alarak içerik bakımından zengin bir alt yapıya sahip olan, "yeni bir ahlâk felsefesi" kurmak iddiasındadır. Bu ahlâkın adı da "isyan ahlâkı"dır. Topçu'nun isyan ahlâkı saf bir maneviyat ve ahlâk davası değil, bütün bir insan davasıdır. Ona göre isyan ahlâk, iradenin sonsuzluğa ulaşmak gayesiyle her çeşit menfaat ve tutkuya, sonlu olan iyilik ve mutluluğa başkaldıran sorumluluk idealidir. Bu çalışmamızda Nurettin Topçu'nun düşünce sisteminde din ve ahlâk arasındaki yakın ilişki ortaya konmuş, ideal insan karakteri ve toplu anlayışı incelenerek Topçu'nun yeni bir boyutta geliştirmiş olduğu isyan ahlâkının düşünce sistemindeki yeri değerler bağlamında ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Değer, Ahlâk, Din, Nurettin Topçu, İsyan ahlâkı

[53] Bu makale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Muhsin Akbaş danışmanlığında yapılmakta olan "Nurettin Topçu'da Ahlâk ve Din İlişkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[54] Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Tasavvuf Anabilim Dalı, Dr. Lecturer, Artvin Çoruh University, Faculty of Theology, Department of Tasavvuf, Artvin, Turkey, tugbagorgun@artvin.edu.tr, orcid.org/0000-0002-2374-6855

GİRİŞ

XX. asır fikir hayatımızda çok önemli bir yere sahip olan Nurettin Topçu idealist bir yazar, güçlü bir ahlâkçı, sosyolog ve filozoftur. Nurettin Topçu'nun en önemli özelliklerinden biri, kendi tarih ve kültürünü tanıyor olması, dahası Batı felsefesine hâkim olmasıdır. Nurettin Topçu, felsefi metot ve anlayış bakımından XX. yüzyılın önde gelen sistemlerinden Hareket (action) felsefesine bağlı bir düşünürümüzdür. Hareket felsefesi, XVIII. yüzyıldan beri Batı da gelişen materyalist-pozitivist akımların karşısında insanlığın kurtuluşunu ahlâki ve moral değerlerin yükselişinde gören spiritüalist (ruhçu) bir felsefe akımıdır.

Nurettin Topçu'nun fikirlerini incelediğimizde, onun düşüncesinde ahlâkın başköşeyi işgal ettiği görülmektedir. Ahlâkla dinin beraber ortaya çıktıklarını savunan Nurettin Topçu'ya göre, ahlâkı dinden veya dini ahlâktan ayırmak, insanın iç dünyasını yine kendisinden ayırmak demektir. Çünkü ona göre ahlâk, "dini olgunluk"tur. Ahlâk prensipleri, dinin vahyolunan esaslarından çıkarılmalıdır. İnsanlığın ahlâk tarihi, dinlerin tarihidir. Bu prensipler, zorunlulukları akıl yolu ile ispata muhtaç olmayan insana özgü hakikatlerdir. Din ile ahlâkın arasında çok yakın bir ilişki vardır. Öyle ki halk için din, ahlâktan başka bir şey değildir.

Nurettin Topçu, Türkiye'de ahlâk alanında doktora yapmış ve doçent olmuş ilk kişidir. Topçu, esas itibariyle bir ahlâk teorisyenidir. Doktorasını 1934 yılında *İsyan Ahlâkı* isimli eseriyle Fransa'da Sorbonne Üniversitesi'nde yapmıştır. Topçu'nun tezi jüri tarafından yılın en başarılı doktora tezi seçilmiş ve aynı yıl Fransa'da basılmıştır. Nurettin Topçu ahlâk algısıyla önemli bir kaynaktır. Bu yüzden ahlâk anlayışının araştırılması gerekmektedir. Bu çalışma, felsefesinde ve ondan öte dünya görüşünde ahlâka büyük önem veren Nurettin Topçu'nun ahlâk ve din arasında kurmuş olduğu orijinal ilişkileri açıkça ortaya koymayı amaçlamıştır.

1. Nurettin Topçu'nun Düşüncesinde Din ve Ahlâk

1.1. Din Anlayışı

Genel olarak din âlimleri din, kelimesinin Arapça *deyn* kökünden gelen mastar veya isim olduğunu kabul ederler. Bunlardan Cevheri dinin "*âdet, durum; ceza, mükâfat; itaat"* şeklinde başlıca üç anlamını verir ve terim olarak bu son anlamdan geldiğini ifade eder. Ragıp el- İsfehâni (H.343- H.425) ise dinin sadece *"itaat"* ve *"ceza"*(karşılık) anlamlarını kaydetmiştir. İbn Manzur (1233- 1312) da bunlara *"hesap"* ve *"İslam"*ı da eklemiştir. Mütercim Asım Efendi (1755- 1820) ise bunların sayısını artırarak dinin otuzu aşkın anlamından söz etmiştir. Bunlardan dinin terim anlamını yakından ilgilendirenler şunlardır:

> *"Ceza ve karşılık, İslam, örf ve âdet, zül ve inkıyad, hesap, hâkimiyet ve galibiyet, saltanat ve mülkiyet, hüküm ve ferman, makbul ibadet, millet, şeriat, itaat."*[55]

[55] Günay Tümer, (1992). *Din, DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 9: 312.

Kuran'da *din* kelimesinin geçtiği ayetler dikkate alındığında ayetlerin neredeyse yarısının Mekki, diğer yarısının ise Medeni olduğu görülür. Fakat bu ayetlerdeki *din* kavramına yüklenen anlamlarda farklılıklar olduğu görülür. Mekke döneminde din kavramı, "*tarihin akışına ve tabiatın gidişine yön veren, zamana ve âleme hükmeden, dini ortaya koyan, hesap gününü elinde tutan Allah'ın otoritesi*" şeklinde özetlenebilecek bir muhteva kazanırken, Medine döneminde bu muhteva biraz daha genişletilerek *"kişinin Allah'a bağlı bir hayat sürdürmesi, Müslümanın topluluğuna karşı görevlerini yerine getirmesi; Allah'ın mutlak tasarruf ve hâkimiyete sahip olması"* gibi unsurların da dinin muhtevasına katılmış olduğu görülür. Diğer taraftan her iki dönemde din kelimesi sadece Müslümanların değil başkalarının inançlarını da ifade etmek üzere kullanılmıştır.[56] Kısaca denilebilir ki Kur'an genelde bütün inanışları din olarak tanımlarken, özelde bu kavramı İslam için kullanır. Zamanla da bu kavramın muhtevasına yeni anlamlar katmıştır.

Diğer dinlerin kutsal dilinde din kavramının karşılığı olan kelimeler de farklı özellikler taşır. Bunlardan Kutsal dili İbranice olan Yahudilikte "*abodath elohim*" (Allah'a ibadet) tabiri, diğer dini tutum ve davranışlar yanında özellikle din kavramını ifade etmek üzere kullanılmıştır. Eski Yunancada din, hem korku, hem saygı anlamlarını içeren "*thrioheya*" kelimesiyle ifade edilmekteydi. Hristiyanlık, Yahudi geleneğinden gelmesine rağmen din terimini eski putperest Roma'dan almıştır. Cicero (M.Ö 106- M.Ö 43), bir şeyi vazife edinmek, tekrar tekrar okumak, yapmak" anlamındaki *"re-legere"* kökünden gelen *"Religio"* kelimesine yer vermiştir. Zamanla bu kelime kutsal kabul edilene karşı doğruluk, dürüstlük ve saygıyı, ibadet olarak yapılan ayinlerin titizlikle yerine getirilmesiyle gösterilen Tanrı şuurunu veya Romalılarda tanrılara karşı bağlılığı ifade eden bir terim olmuştur. Günümüz Batı dillerinde de *"religion"* kelimesiyle ifade edilen din için, İncillerde *"Allah'ın yolu"* tabiri kullanılır. Kısaca söylemek gerekirse her dini kültürün din kavramını ifade etmek içi seçtiği kelimelere ait anlamların ortak noktasının *"yol, inanç, âdet, bağ, kulluk"* olduğu söylenebilir.[57] Bunlar, insanların içlerindeki ortak inanma duygusunun inançların farklı terimlerle farklı şekillerde adlandırılmasıdır.

İslam bilginlerine ait din tarifleri özellikle Kur'an-ı Kerim ve İslam inançları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bir örnek olarak Seyyid Şerif el- Cürcani (1340- 1413)'nin din tarifi verilebilir: "Din, akıl sahiplerini peygamberin bildirdiği gerçekleri benimsemeye çağıran ilahi bir kanundur." Zebidi'de yer alan diğer bir tarif şöyledir: "Din, akıl sahibi insanları kendi tercihleriyle bizzat hayırlı olan şeylere götüren ilahi bir kanundur." Müslüman bilginlerinin din tariflerine bakıldığında geleneksel din tarifleriyle İslam kavramı arasında açık bir uyum olduğu dikkat çeker. Bu tariflerde ortak noktalardan biri dinin ilahi kaynaklı olduğunun vurgulanmış, dinin akıl ve irade ile ilişkisi gösterilmiştir. Bu da dinin bir bilgi ve tercih konusu olduğu anlamını taşır.[58] Fakat Kur'an–ı Kerim'de İslam dışındaki diğer inançların da din olarak ifade edildiği dikkate alınırsa yukarıdaki tariflerin bütün dinleri içine alan tarifler olmayıp sadece İslam dinini tanımlamak için kullanılan ifadeler olduğu görülür.

Batılı araştırmacılar tarafından yapılan din tariflerinden bazıları şunlardır; Rudolf Otto (1869- 1937) "Din kutsalın tecrübesidir."; James Martineau(1805- 1900) dini "daima yaşayan bir Tanrı'ya, bir ilahi şuur ve iradenin kâinatı

[56] Tümer, (1992). 9: 312.
[57] Tümer, (1992). 9: 314.
[58] Tümer, (1992). 9: 314- 315.

idare ettiğine ve insanlıkla manevi rabıtaları elinde tuttuğuna inanış" ; Herbert Spencer (1820-1903) "her şeyin bizim bilgimizin üstüne çıkan bir kudretin tezahürü olduğunu kabul" ; Max Müller (1823- 1900) ise "insanın, çeşitli adlar ve değişen görünüşler altındaki sonsuzu kavramasını sağlayan zihni bir melekesi veya yeteneği" şeklinde tarif etmiştir. Bu tanımlarda dikkati çeken husus, insanın ihtiyaç duyduğu manevi ve maddi değerleri elinde tutarak kaderini kontrol eden kudrete (Tanrı) inancıdır.[59] Bütün bunlar gösteriyor ki inanan insanlar kendilerinin üstünde bulunan varlığa inanma ihtiyacı konusunda hem fikirlerdir.

Nurettin Topçu'nun hayatında din irade ve ahlâk disiplini[60] olarak karşımıza çıkar. Nurettin Topçu, insanı aşkla Allah'a yönelmekten meneden şekilci, kalıpçı bir din anlayışını da tenkit etmekte bunun yerine dinin ahlâka ilişkin yüzünü ön plana çıkarmaktadır. Topçu bu konudaki düşüncelerini şu cümleleriyle ifade etmiştir:

> "Allah korkusu dünya hadiselerinin benzeri olan bir türlü hadiselerin korkusuna bağlanan ve böylelikle dindar geçinen bir zümrenin elinde katledildi. Dünya denilen bu hile ve riya pazarında ahret metaının muhtekirleri süratle çoğaldı. Bütün kirlerinin üzerinde dindarlık libasını giyenler, din hayatının sarrafları veya kara borsacıları kesildiler. Mallarının sürümünü sağlayanlara cenneti peşkeş çektiler, kendileriyle alışveriş yapmayanları ise cehenneme gönderdiler. Ve sanki kendileri Allah'ın umumi vekâletine sahipmiş gibi iman ile isyanın sınırlarını sımsıkı ayırdılar. Gerçekte Allah huzurunda edep düşmanı olan bu hareket onları kibir ve zulümlere esir etmek suretiyle Allah iradesinden ayırdı. Gönüllerini tıkadı ve bunları karanlıkların önderi yaptı."[61]

Nurettin Topçu'ya göre din, bir günah sevap nizamnamesi veya bir sıkı kaideler mecellesi değildir; biz nasıl davransak davranalım gayesine doğru, kâh dosdoğru ve selametle kâh engellerle karşılaşıp onları aşarak, durmadan ilerleyen ruhi hayattır.[62] O'na göre din, her şeyden önce insan ruhu için bir idealdir. İdeal diye, hem zekâya, hem de duyguya tam tatmin verebilen tasavvurlara denir.[63] Nurettin Topçu din hayatını, mukaddes kitapların zekâya hitap eden emir ve yasaklarının bütünü halinde kilisenin ve İslam'da şeriatın asırlardan beri ortaya koyduğu kaidelerin aynen kabulü olarak anlayanların, yalnız bunlara bağlanmakla vazifeleri tamam oldu zannettiklerini ama içlerinde rahatlığa kavuşmak isteyen bu adamların aslında bizzat kendi ruhlarına ihanet ettiklerini belirtmiştir. Topçu Papazın önünde günah çıkartmakla temizlendiğini zanneden Hristiyan'ın veya mescide mevlit okutup yemeğini diz çöküp yemekle Allah'a yarandığını sanan Müslüman'ın, ruhunu kuvvetlenmiş ve Allah'a yaranabilmiş, kendini O'na yakınlaşmış sanmasının son derece yanıltıcı olduğunu ve bu hareketinin ancak kendi düşüncesine tatmin getirmekten başka şeye yaramadığını belirtir.[64]

Topçu, dini zekâ eseri bir fikir sisteminden ibaret sayanların yanında onu sade bir duygu işi zannedenlerin de olduğunu belirtir. Ona göre bunlar kilise ve mescitlerde güzel sesle din musikisi dinlerken bol bol gözyaşı dökenler veya cehennem ateşinin kızgınlığından korkarak secdeye kapananlardır.[65]

---

[59] Tümer, (1992). 9: 315.

[60] Emin Işık, **(**1992**).** "Nurettin Hoca ve Din Adamları", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 174.

[61] Fatih Gökdağ, (1992). "Mana Adamı Nurettin Topçu", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. 195.

[62] Lütfü Şehsuvaroğlu, (2011). *Türk Sosyalizmi ve Nurettin Topçu*. Ankara: Elips Kitabevi, 254.

[63] İdealler hakikat, sanat, Ahlâk ve din idealleri olmak üzere gruplanırlar. Hepsinde de ortak olan vasıflar, akla bağlı olmaları, hiçbir menfaat gözetmeyişleri ve sonsuzluğa çevrilmiş bulunmalarıdır. Bunlardan din ideali diğerlerini kucaklamalıdır. (Bkz. Nurettin Topçu, (2010). *Türkiye'nin Maarif Davası.* İstanbul: Dergâh Yayınları, 131.)

[64] Nurettin Topçu, (2010). *İrade'nin Davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 63.

[65] Topçu, (2010/a), 64.

Nurettin Topçu'ya göre din, hem zekâ, hem duygu âleminin üstünde bir irade hadisesidir. Bizim irademizi Allah'ın iradesine bağlayıcı bir harekettir. Bu iradenin şuurlu ve sürurlu adımlarında hem zekânın, hem de duyguların hissesi vardır.[66] Ona göre dindarın Allah'a yaklaşması da ruhsal yaşayışında yaptığı birçok egzersizlerin sonucu olmaktadır. Din aslında bütünü ile bir iç eğitimi meselesidir. Aldatıcı olan ihtiraslardan sıyrılıp sürekli hazlara kavuşma, varlıktan geçme ve Allah'a teslim olma denemeleri, iç hayatımızda sıkı temasın ve böylelikle onun bozuk taraflarını tedavi eden bir irade çalışmasının sonucudur. İnsanın ruhunu kuvvetlendiren din, kendine özel olan denemeleri tanıtan felsefe ile sıkı ilgisi bulunan bir psikolojinin temellerine dayanmaktadır.[67]

Özet olarak söylemek gerekirse Nurettin Topçu dini tanımlarken, öncelikle dini hayatı inceleme yoluna gider. O'na göre din, bir günah sevap nizamnamesi veya bir sıkı kaideler mecellesi değildir; ruhi bir hayattır. Din, hem zekâ, hem duygu âleminin üstünde bir irade hadisesidir. Başka bir deyimle din bir iç eğitim meselesidir. Topçu'ya göre dinlerin inanış biçimleri ne olursa olsun önemli olan samimi olmak kaydıyla "inanışın kendisidir". Bu yüzden dinler arasında paylaşılamayacak büyük sorunlar da yoktur.

1.2. Din ve Ahlâk İlişkisi

Din ile ahlâkın beraber ortaya çıktıklarını savunan Nurettin Topçu'ya göre ahlâkı dinden veya dini ahlâktan ayırmak, insanın iç dünyasını yine kendisinden ayırmak demektir. Çünkü onun için ahlâk "dini olgunluk" tur. Ahlâk, hayvani hayattan insani hayata geçiştir. Topçu'ya göre din ve ahlâkın her ikisi de içte derinleşme yoluyla sonsuzluğa yönelme ve bunda ruhun selametini arama idealleridir ve onların dışında, sonsuzluğa göz diken gerçek ideal yoktur. Topçu, insanlığın ahlâk tarihinin dinlerin tarihi olduğunu ifade eder. Bunun yanı sıra ahlâk prensiplerinin dinin vahyolunan esaslarından çıkarılması gerektiğini savunur. Bu prensipler ise zorunlulukları akıl yolu ile ispata muhtaç olmayan insana üstün hakikatlerdir."[68]

Nurettin Topçu, din ile ahlâkın arasında çok yakın bir ilişki olduğunu iddia etmiştir. Çünkü O, halk için dinin ahlâktan başka bir şey olmadığını, büyük ruhlar içinse yine dinin ahlâk olmasının yanı sıra insanlığın da üstüne, adeta ahlâkın kaynağı olan ilahi iradeye yakınlaşma çabası olduğunu savunur.[69] Yaratıcıya yakınlaşmak ise ruhun kuvvetli olmasından geçer. Ruhun kuvvetlenmesi ise dinlerde bir takım düzenli hareketler halinde yapılan ibadetler yoluyla kazanılır. Zaten ibadetler sonucunda yaratıcıya yakınlaşma amacı olmazsa manasız hareketler haline gelir.[70] Topçu'ya göre, din bu yönüyle ahlâkı içerisine alır, onun da ötesine geçer. Onun deyimiyle ahlâk insanlaşmaksa, din insanlığımızın da üstüne yükselme iradesidir.[71] Kısaca ifade etmek gerekirse, Topçu'ya göre halk için ahlâk din demektir. Büyük ruhlar içinse ahlâk din olmanın yanı sıra yaratıcıya yakınlaşma çabasıdır. Bu

[66] Topçu, (2010/a), 64.
[67] Nurettin Topçu, (2008). *Psikoloji*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 11.
[68] Nurettin Topçu, (2008). *İslam ve İnsan.* İstanbul: Dergâh Yayınları, 86.

[69] Topçu, (2008/a), 86.
[70] Nurettin Topçu, (2005). *Ahlâk*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 32.
[71] Topçu, (2008/a), 86.

yakınlaşma ise ibadetleri amacına uygun olarak yerine getirmekten geçer. Ahlâk insana davranış öğretmeyi, din ise ahlâk aracılığıyla ruhu ilahi iradeye yakınlaştırmayı amaçlar.

Nurettin Topçu *Felsefe* adlı kitabında ahlâkın dinle ilişkisinin iki bakımdan göz önünde tutulması gerektiğini ifade etmektedir:

1. Ahlâkın doğuşu ve evrimi bakımından: Ahlâk dinle birlikte oluşmuştur ve toplumda ahlâk kuralları büyük ölçüde dinin emir ve yasaklarıyla birlikte meydana gelmiştir.

2. Ahlâkın gayesi bakımından: Ahlâk iradeli hareketlerimizin ilmidir ve dinin emirlerinin de gaye olarak bizim iradeli hareketlerimizi ve düzenlemekte oluşundan dolayı gaye bakımından benzerlik gösterirler.[72]

Birinci yani dinle ahlâkın ayrı kaynaktan çıkarak birlikte ilerlemeleri, özellikle toplumların başlangıcında açık bir şekilde görülmektedir. Klanda bütün toplum çalışmaları dinin emir ve yasaklarıyla icra edilirken, zamanla hukuk, ekonomi ve güzel sanatlar dinden ayrılmaya başlamışlardır. Bunların yanında ahlâkın da, hepsinden sonra dinden ayrılıp bağımsız hale geldiği görülmekte ise de, ahlâkın daima muhafaza ettiği kutsallık kavramıyla dine sımsıkı bağlı kaldığı bir tarafı vardır.[73] Diğer taraftan ahlâk da din gibi, değişmez ve evrensel kaidelerin varlığına muhtaçtırlar. Topçu'ya göre insanlığın ruh yapısında iyilik, merhamet, hakikati arama duyguları gibi ebedi ve evrensel ilkelerin bulunduğu inkâr edilmedikçe, ahlâkın da din gibi ebedi ve evrensel temellere dayandığını kabul etmek gerekir.[74] Mütefekkirimiz dinlerin evrimine de bakıldığında ilk insan toplumlarından bu yana bilinen bütün dinlerin insanın acı duyan ve düşünen varlığının sonunun ne olacağı meselesini ana mesele olarak ele almış olduklarını ve murada ermenin yolunun da ahlâka uygun yaşamada bulduklarını belirtir. Topçu, ilk çağın dinlerinden Konfüçyüs ve Tao dinleri, Hind'in Buda dini, Mısır dininin mutluluğun ve ruh selametinin sırrını her birinin kendi gösterdiği ahlâk kurallarına uymada bulduklarını belirtir. [75]

Kısaca ifade etmek gerekirse ahlâk dinle birlikte doğmuş ve gelişme göstermiştir. İkisi de insanlarda bulunan evrensel ve değişmez olarak kabul edilen ortak değerler etrafında oluşmuşları bakımından aralarında sıkı bir bağ vardır. Ayrıca din ve ahlâkın her iki de Topçu'nun deyimiyle "ızdırabın getirdiği hayranlık havasında doğmaları" bakımından benzerlik gösterirler. İlk Hıristiyanlar, esirler arasından çıktığı gibi İslam'ın doğuşunda da muzdariplerle çile çekenlerin büyük rolü olmuştur. Bu durum Allah'ın sesini acı çeken yüreklerin duymakta olduğunun göstergesidir.[76]

İkinci durumda; yani gayelerine bakıldığında, dinle ahlâkın her ikisinin de, insan iradesinin düzenlemeyi gaye edindikleri görülür. Din, insan hareketlerini düzenleyerek insanı, toplumun içerisinde, bulunduğu hareket

[72] Nurettin Topçu, (2006). *Felsefe*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 94– 95.
[73] Topçu, (2006), 94– 95.
[74] Topçu, (2006), 94– 95.
[75] Topçu, (2005), 30.
[76] Topçu, (2008/a*)*, 85- 86.

nizamından daha üstün tabakalara yükseltmeyi gaye edinmektedir.[77] Böylelikle insan "toplumun bir parçası iken, kendine derin bir yaklaşma sayesinde bir büyük âlem haline gelmektedir. Bu ahlâki temizlenmede ve olgulaşmada din bir yol sayılmalıdır."[78] Ahlâk da hareketlerimizin idealini arar bunun için iyi ve fena hareketlerin tenkidini yapar, onları değerlendirir. Kaideler ortaya koyar.[79] Sonuç olarak ifade etmek gerekirse ahlâk hem doğuşu ve evrimi hem de gayesi bakımından dinle yakından ilgilidir.

Nurettin Topçu, insanlara ahlâk yolunu göstermek için gönderilen dinlerin bu dünyada yaşarken olduğu gibi öldükten sonra da mutluluk vaat ettiklerini ifade eder. Mutluluktan kasıt ise ruhun selamete kavuşmasıdır, bu onun kurtuluşudur. Kurtuluşun yolu ise erdemlilik yani ahlâk bütünlüğüdür. Topçu'ya göre dindarın mutluluğu bu dünyada iken başlar, ebedi yani sonsuz olarak devam edecektir. Mutluluk, onlar için erdemliliğin mükâfatı olacaktır.[80]

Din ve ahlâkın hedeflerinin aynı olduğunu, dinin iyi saydığı bir hareketi ahlâkın da iyi saydığını ya da bunu tam tersinin de geçerli olduğunu hatırlatan Topçu, bir anlamda dini, "iyi ahlâklı olmak" la eş düzeyde değerlendirmektedir.[81] Büyük dinlerin büyük ahlâk sistemleri, büyük peygamberlerinse büyük ahlâkçılar olduğunu düşünen Nurettin Topçu, ahlâkın peygamberlerin yaşamları vasıtasıyla insanlığa gösterilmiş olduğu sözlerine ekler.

Nurettin Topçu, din ve ahlâk arasındaki birçok benzerliklere rağmen ahlâkın dinden bir konuda ayrı düştüğünü ifade eder. Ona göre din, insanın Tanrı ile olan ilişkilerini, ahlâk ise insanın insan ile olan ilişkilerini düzenler. Bundan dolayı dini insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen bir unsur olarak kabul etmediği anlayışına varılmamalıdır. Çünkü o, dinin ahlâk aracılığıyla insanlar arasındaki ilişkileri düzenlediğini düşünmektedir.[82]

Görüldüğü gibi Nurettin Topçu, ahlâk ile dinin birlikte ortaya çıktıklarını, birbirlerinden ayrı olarak düşünülemeyeceklerini, ahlâkın dini olgunluk demek olduğunu, ikisinin de evrensel ve değişmez kurallara bağlı olduklarını, din için iyi olarak kabul edilen bir şeyin ahlâk açısından da iyi kabul edildiğini, aralarında özellikle

[77] Din gibi ahlâkın da gayesi insan ruhunu temizlemek, yükseltmek ve sonsuza doğru yöneltmektir. İnsanın iç yapısı temel olarak, aşağı canlılarınkinden başka olmayan istekler ve hırslarla doludur. Dinin bizden istediği, yaşadığımız dünyada ve gelecek dünyada mutlu olmak için, bütün bu isteklerden kendimizi kurtarmaya çalışmaktır. Bütün ahlâksızlıklar bunlardan doğmaktadır. Din, onlardan kurtulmanın yollarını göstermektedir. Ahlâkın bizden istediği de, bunlardan başka bir şey değildir. Onun da gayesi insanın kötü huylardan, başkalarına zarar veren hallerden arınıp temizlenmesi, duygu ve düşünce yoluyla sefaletlerin üstesinden gelmesi ve en yüksek iyiliğin barındığı sonsuza doğru yönelmesidir. (Bkz. Topçu, (2005), 29-30.)

[78] Topçu, (2006), 94– 95; Din, sanat, ahlâk, hukuk ve ekonomi hayatının her devrinde ihtiyaçlarına ve anlayışlarına uygun olarak ortaya koyduğu gayeler, yeni faaliyet şekillerini meydana çıkarır. Gayelerin sonsuzluğu sebebiyle bu cemiyetlerde ortadan kalkma ve yeniden kurulma haline rastlanmaz. Belki bunlar evrim kanununa tabi olarak, bir halden diğer hale geçerler. Böylece basit şekillerden, daha karmaşık ve daha evrimli şekillere doğru yükselirler. Gittikçe çevrelerini genişletirler. (Bkz. Topçu, (2010/c), 131.)

[79] Nurettin Topçu, *Felsefe*, 95; Ahlâkın ilkeleri, bazılarına göre doğuştan gelir, bazılarına göre deneylerden çıkarılır. Akılcılara göre bu ilkeler değişmez ve evrenseldir; ampiristlere göre görelik taşıyıcı (relatifdir). Akılcılar tümdengelim metodunu, ampiristler ise tümevarım metodunu kullanırlar.

[80] Topçu, (2006), 76.

[81] Topçu, (2008/a), 45.

[82] Hüseyin Karaman, (2000). *Nurettin Topçu'da Ahlâk Felsefesi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 31.

ortaya çıkışları ve gayeleri açısından benzerlikleri olmasına rağmen konularında küçük de olsa bazı farklılıkların bulunduğu görüşündedir.

1.3. İdeal Toplum

Nurettin Topçu, kendini millet ızdırabıyla yoğurmuş, milletini Allah'la kendi arasında basamak yapmış, âşıkların bulunduğu bir dünya istiyordu. Bu yüzden ferdiyetçiydi. Topçu'nun ferdiyetçiliğini *Fatih Gökdağ* şöyle anlatır:

> "Bu ferdiyetçilik kaba toplum kaidelerine şuursuzca uymuş, şahsiyetsiz, kalbini kaybetmiş insanların bulunduğu toplum karşısında; hizmet yarışında en önde olma gayretini gösteren bütün enerjisini bu yolda harcayan kalpleri ızdırap ve aşk dolu fertlerin meydana getireceği bir toplum ideali idi. Bu yolun karşısında bulunan fertlerde ızdırap ve aşkı söndüren her fikre ve düşünceye karşıdır."[83]

Nurettin Topçu ruhun manevi boyutunu görmezden gelen, madde ihtirasına kapılmış batının pozitivist insan yetiştirmekten başka amacı olmayan "çağdaş medeniyet" fikrine de karşıdır.[84] Çünkü manevi değerlere önem vermeyen, toplumun ızdırabını içinde hissetmeyen böyle çağdaş bir toplumda Mevlana'nın, Yunus'un, Mehmet Akif yetişmesinin mümkün olmayacağını bilir. Nurettin Topçu idealindeki toplumu ise şu cümleleriyle ifade eder:

> " O zaman gaye ve emel birliği içinde aynı imana sahip olmuş, bedeni ruhuyla anlaştırmış ve onun iradesiyle düzenlenmiş aynı ahenk kaidelerine sarılmış, toprağı kanla sulanmış, genci ihtiyarına itaatli, ferdi devletine minnettar, devleti halkına şefkatli, Allah hâkimiyetine hep birlikte teşne bir büyük sevgiliye hep birlikte teşne bir büyük sevgiliye hep birlikte bağlı bir millet."[85]

Görüldüğü gibi Topçu, aşkla yaratanına bağlı, İslam'ı ruhunda ve karakterinde sindiren, insanlara hizmeti yaratıcıya yaklaşmak için aracı olarak gören, toplumun ızdırabını önemseyen, manevi değerlerine bilinçli olarak bağlı, bireylerden oluşan bir toplum hayal etmektedir.

1.4. İdealindeki İnsan Karakteri

Nurettin Topçu'nun idealindeki insan *mesul insan*dır. Mesul insan "mistik dünyasının zaruretleriyle hayatı omuzlayan insandır. İlahi emaneti yüklenmiş bulunan bu insan şuurun eriştiği bütün sefaletlerden mesul olmasını bilen ve kuvvetlerini harekete geçiren insan"dır.[86] Mesuliyet duygusu ise mutlak bir merhamet duygusudur.

Mesul insan varlıktan, âlemden, tabiattan, toplumdan, geçmişten ve gelecekten, ölülerden ve çocuklardan, maddeden ve maveradan mesul olan insandır. Bu ağır yükü insan ancak sağlam karakterle taşıyabilir. Sağlam

[83] Gökdağ, (1992), 194.
[84] Gökdağ, (1992), 194.
[85] Gökdağ, (1992), 195.
[86] Muzaffer Civelek, (1992). "Düşünce Dünyasından Bir Demet", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 56.

karakter ise hayat kaidelerine, doğmalara sahip oluş sonucunda oluşur. Diğer bir ifade ile Topçu'ya göre mesul insan aynı zamanda iman sahibi insandır. Çünkü imanlı insan tek hareket kaidesine bağlı, inancında samimi, karakterli bir insandır. Hiçbir şeye inanmayan, hiçbir doktrine bağlanmaktan hoşlanmayan insandan sağlam bir karaktere sahip olması beklenmez. Çünkü karakter adamı, iyi ve kötüyü kendi içinde ayırt ettikten sonra iyiye bağlanır. Ona göre şahsi hareketlerini düzenler. Karakter adamının bu noktada iradesi denemeye tabi tutulur. İradenin kuvvetli olup olmaması ise bağlı olunan kaidelerle, davranışların birbirleriyle uyumlu olup olmaması sonucunda belirlenir. Burada karakter adamı, şahsiyeti ile menfaatler arasındaki çatışmayı kazanmak zorundadır. Şahsiyetinden yana iktidar kazanan insan hareket adamı olarak ortaya çıkar. İradesini Allah'ın iradesi ile birleştirerek onun emir ve tekliflerine kuvvetle bağlanarak beşerin ihtiraslarıyla yıktığı dünyayı her hareketi ile adeta yeniden yapar. Şahsiyet sahibi hareket adamı devlette, dinde, sanatta, ilimde hatta inzivada görmek mümkündür.[87]

Nurettin Topçu'nun idealindeki mesul insanın karakter özelliklerini birere bir kendinde görmek mümkündür. Nitekim bunu Muhammed Sarıtaş, "*Topçu'nun Fikir Dünyası*" adlı makalesinde şöyle bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade eder:

> "İnsanlığın bütününe mahsus değerleri kucaklayan bir açıdan dünyaya bakmak gayreti içinde görünen Nurettin Topçu, fikirleri arasında önemli yere sahip "sorumluluk bilincini taşıyan aydın" tavrının tipik örneklerini de kendisi vermeye çalışmıştır. Türkiye'de en önemli sosyal, kültürel, siyasi ve iktisadi faaliyetlerin içinde yer alması, Nurettin Topçu'nun bir aydın olarak taşıdığı sorumluluk bilincinde ülkesinin önceliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Onda bir aydının ülkesindeki sorumluluğu, insanlığa olan sorumluluğunun somut şekli ve ön şartı olarak görünmektedir."[88]

Kısaca ifade etmek gerekirse Topçu'nun idealindeki insan mesul insandır. Mesul insan olmak ise belli kaidelere bağlı olarak yaşamakla mümkündür. Bu yüzden mesul insan aynı zamanda da imanlı insandır. İmanlı insan ise güçlü bir iradeye sahip olmalı, bağlı olduğu kaidelere uygun davranışlar sergilemeli, toplumun sorunlarıyla yakından ilgilenmelidir.

1.5. İsyan Ahlâkı

Nurettin Topçu'nun fikirlerini incelediğimizde zengin bir dünya ile karşılaşırız: Fertten topluma, devletten millete ve tarihe, ekonomik nizamdan sanata ve dine hepsinin üstünde ve ahlâka kadar uzanan bir fikir ve felsefe dünyası. Fakat Topçu da ahlâk, hem bunların hepsinin üstünde, hem de bütün bu alanların temelindedir. Çünkü fert ve

[87] Lütfü Şehsuvaroğlu, (2006). "Nurettin Topçu ve Mesuliyet Kavramı", *Hece Dergisi,* 109: 319- 320.
[88] Muhammed Sarıtaş, (1992). "Nurettin Topçu'nun Fikir Dünyası", *Nurettin Topçu'ya Armağan*, İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 88.

toplum, ahlâki varlıklardır; fert hayvan olmaktan, toplum da sürü haline gelmekten onunla kurtulur.[89] Din, İslami manada "güzel ahlâk"tır.

İsyan ahlâkı Nurettin Topçu'nun Fransa'da, Sorbonne Üniversitesi'nde yapılmış, Nurettin Ahmet imzasıyla Paris'te yayınlanmış (*Conformisme Revolte*) doktora tezidir. Eser, "etnik" veya "moral" adı verilen ahlâk felsefesi üzerine yapılmış bir felsefi denemedir. Eser içerik bakımından zengin bir alt yapıya sahip olup, "yeni bir ahlâk felsefesi" kurmak iddiasındadır. Bu ahlâkın adı da "isyan ahlâkı"dır.

Nurettin Topçu'nun yeni bir boyutta geliştirmiş olduğu isyan ahlâkının konusu düşünce sisteminin önemli bir bölümünü oluşturur. Topçu'nun isyan ahlâkı saf bir maneviyat ve ahlâk davası değil, bütün bir insan davasıdır. Bu yüzden onun ahlâk davasının adı *isyan ahlâkı*dır.[90]

Genellikle olumsuz anlamda kullanılan "isyan"a Nurettin Topçu farklı bir anlam katmıştır. Topçu'nun isyandan kastı anarşi değildir. O isyanı şöyle tanımlamaktadır:

> "İsyan, fertte ve onun ihtirasında, kâinatın ve kendisinin hiçliğini ortaya koyan küçümseme; aşk içinde sonsuza atılarak bedenini ve ruhunu hiçe sayarcasına ızdıraba adanan hareket ve insanın içindeki sonsuzluk iradesinin nefsin sefaletleriyle ihtiraslarına ve bunlardan doğan zulümlere karşı ayaklanmasıdır."[91]

Nurettin Topçu'ya göre insani hareket ve değer dünyasının her basamağında bulunan ahlâkın kendisi bir "isyan iradesi"dir. Ahlâk deyince, ilk olarak toplumun örf ve adetlerine uymak akla geldiği halde, bu "isyan iradesi" de ne oluyor diye soracaklara düşünürümüz şöyle cevap vermektedir:

> "Eğer ahlâkın gayesi örf, adet ve kurallardan ibaret olsa idi, toplumun nizamını bugüne kadar muhafaza etmemiz icap edecekti. Oysa tekâmül denilen bütün yaratıcılıklar, mevcut nizamın ötesine geçen iradelerin eseridir. Bu ise menfaat ve ihtirasların tatmininde boğulan insanlığa karşı bir bakıma isyan etmekten başka bir şey değildir. Ve bu anlamda, her isyan daha yeni ve daha üstün bir nizam, her üstün nizam ise Allah'a daha çok yaklaşmadır. İçinde yaşadığımız toplum nizamında nice yaratıcı iradelerin, nice asillerin eseri gömülüdür."[92]

Nurettin Topçu'ya göre *isyan*, iradenin kendi içinde bulunduğu şartlara boyun eğmeyip, bir başkaldırması olmak bakımından harekettir. Nurettin Topçu, *İsyan Ahlâkı* adlı kitabında hareket ve isyan arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamaktadır:

---

[89] Mustafa Kök, (1992). "Nurettin Topçu ve Rönesansımız", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 103. Nurettin Topçu, ilk eseri olan *İsyan Ahlâkı* adlı kitabından son yazısının son satırına kadar kırk beş yıllık yazı hayatı boyunca hep- paradoksal bir şekilde-isyan kavramına sahip çıkmıştır. Onun felsefesinin temel kavramlarından birisi – kendisi aynı zamanda kendine has bir irade felsefesine sahip olduğu için-"isyan iradesi" dir. (Bkz. Nurettin Topçu, (2010). *İsyan Ahlâkı*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 19.)

[90] Topçu, (2010/b), 20.

[91] Karaman, (2000), 113.

[92] Kök, (1992), 103.

> "Düşünce ve inanç da harekettir; hatta bilgi harekettir, çünkü süjenin objeye (benliğin eşyaya) aktif şekilde katılması, onu kendisine mal etmesi anlamında, o da hareket olmaktadır. Hürriyet harekettir; çünkü hürriyet, insanın kendi eliyle eşyayı ve kendisini değiştirmesi demektir. Hareket olmadan bu değişim mümkün değildir. İşte bütün bunların çerçevesinde ve en az bunlar kadar isyan harekettir. İnsanın ferdiyetini ortadan kaldıran her şey iradenin esareti anlamına gelmektedir. Bu anlamda kendi tabiatımız, kibir ve gururumuz, bizi hareketsiz kılan sosyal dayanışma, bizim kendine körü körüne itaatimizi isteyen toplum, hepsi de bizi esir eden kuvvetlerdir. İrade, bütün bunlarla mücadele etmek için, adeta kendi başına yetersizdir. İrade, bu yetersizliğine son vermek için, ferdiyeti kurban etmeyecek şekilde, çevresinde halka gelişen otoriteyi istemektedir. Bu zincirin ilk halkasında aile, son halkasında ise mutlak otoriteden ibaret ilahi iradeye iştirak vardır."[93]

Bu noktadan hareketle Topçu, iki çeşit isyandan bahsetmektedir: Birincisi, Allahsız ferdiyetçilik anlamında Stirner (1806- 1856)'in anarşizmi[94], Rousseau (1712- 1776)'nun toplum kaynaklı her şeyi inkâr eden ferdiyetçiliği[95] ve Schopenhauer (1788- 1860)'ın nihilizmde son bulan kötümser iradeciliği[96]. İkincisi ise ferdi iradenin kendi yetersizlik ve eksikliğini tamamlamak için ilahi iradeye katılması, başka bir deyimle, Allah'ın insandaki bir hareketi, O'nun bizzat bize karşı isyanıdır. Topçu bu isyanı İslami bir yoruma büründürerek açıklamaktadır.[97] Bu konuyu açıklayabilmek için, Topçu'nun anlayışı çerçevesinde ahlâk nazariyelerine bir göz atmak ve sonunda isyan ahlâkını ortaya koymak gerekmektedir.

Nurettin Topçu'ya göre ahlâk tarihi boyunca, birkaç ahlâk anlayışı birbiriyle mücadele etmiştir. Topçu bunları dört grupta incelemektedir. Bunlar; akılcı, deneyci ve sosyal gerçekçi (sosyolojisi) ahlâk, dini ahlâk anlayışlarıdır.

Akılcılar, faziletle bilgiyi aynileştirmişlerdir. Sokrates (M.Ö 470- M.Ö 399), "iyinin bilgisi, onun uygulanmasını da birlikte getirir" ve "kötülük bilgisizliktir, hiç kimse bilerek kötülük etmez" demiştir. Bu anlayış, ilk, orta ve yeniçağ boyunca ilke olarak savunulmuştur. Bilgi ve akıl, ahlâk için yeterli sayılmıştır.[98] Topçu'ya göre akılcılar, ahlâki ideal, yani gaye ile ahlâki olguların bilgisini birbirine karıştırmışlardır. Oysaki bilgi, ahlâki hareketten arta kalan şeydir, onun bir sonucudur. Burada deneyci ahlâk karşımıza çıkmaktadır ve iyinin bilinmesi yetmez, onun uygulaması olmalıdır; fazilet fikrine sahip olmak değil, onu yaşamak gerek anlayışını savunmaktadır. Bu anlayış önceden bir

---

[93] Topçu, (2010/b), 21.

[94] Stirner'e göre tabiat ve toplumdan, devlet ve insanlıktan, ahlâk ve dinden - Tanrı'dan kaynaklanan her şey, insanın etrafında bir takım hayaletler oluşturuyor. Hepsinin de maksadı ferdi benliği engellemek ve onu kendilerine köle yapmaktır. Oysa "benim için kendi benliğimin üstünde hiçbir şey mevcut değildir." Stirner, "hayalet" dediği değerlerin yerine, onların kılık değiştirmiş bencilliğine karşı kendi samimi bencilliğini koyar; kendi iyiliği için başkasından yardım dilemek yerine kendinden başka kimseden hiçbir şey istemeyen bir bencilliği savunur. Topçu'ya göre, Stirner'in takındığı bu tavır aslında ferdi hürriyeti sonuna kadar gerçekleştirmek içindir; fakat aslında bu, ferdi aşan her hareketi, hâkimiyeti, ruhsal ve bilinçli olan her faaliyeti inkârdan ibaret, en üst seviyede bir anarşizmdir.(Bkz. Mustafa Kök, (2006), 109: 129.)

[95] Rousseau'na göre ahlâkın kaynağı "bencillikten tamamen uzak menfaatsiz ve asil duygular"ın barındığı kalptir. İnsan iyi doğar, toplum onun kalbindeki yüksek duyguları yok ederek bozar, yerine menfaat ve gururu koyar. İlk insan tabiat içinde hürdü, toplum onu esir etti. Topçu'ya göre, Rousseau'n kalp ahlâkı, sadece tabiat düzeni için gerçekleşebilir. Bu yüzden hedefine ulaşamamıştır.(Bkz. Kök, (2006), 109: 130.)

[96] Schopenhauer'a göre, her varlık gibi insan da iradenin eseridir. Bizde yaşama isteği olarak gözüken irade acıların da kaynağıdır. Schopenhauer'a göre, iradenin inkârıyla, şefkat ve merhametle başlayıp riyazetle tamamlanan, nihayet Budizm'in Nirvana'sında son bulan gerçek ahlâkın dünyasına girilir ki, bu da bir isyandır. Gaye ise "yokluk"ta kaybolmaktır. Topçu'ya göre bu isyan "hayat'a" çevrilmiştir. Hayatın bize sunabileceği her şeyden uzaklaştırıcıdır. Bir çeşit iradenin intiharıdır. (Kök, (2006). 109: 130.)

[97] Topçu, (2010/b) 21-22.

[98] Topçu, (2010/b), 22.

deneyi şart koşmaktadır. Istırap çekmemiş olan başkasının ıstırabına koşamaz. Yani iyinin egzersizi onun bilgisinden öncedir.[99] O halde ahlâki hareket, kendi bilgisini de tayin etmektedir.

Deneycilere göre, hem ahlâki vazife ile emirlerin koyucusu, hem de onların uygulatıcısı olarak pratik aklı (vicdanı) esas alan Kant da yetersiz kalmıştır. Sadece vazife fikri, insanı harekete geçirmemektedir. Üstelik pratik akıl kuru, soyut ve müphemdir. Kant dışında hem akılcılar, hem deneyciler insanın mutluluğunu gözetmişlerdir.[100] "İnsanı mutlu edecek şey nedir?" sorusuna cevapları değişse bile (zevktir, içgüdülerin tatminidir, ferdi veya sosyal faydadır, özgeciliktir, bencilliktir vb.) hedefleri değişmemiştir. Topçu'ya göre deneycileri yanıltan sebep, hepsinin de tecrübî bir unsurdan hareket etmiş olmalarıdır. Oysa ahlâki hakikatler olgu hakikatleri değil, zaruret hakikatleridir. Onlar harekette ortaya çıkan iradeyi incelemek yerine, bu hareketlerin sonuçlarını incelemişlerdir. Bunların hiçbiri insani hareketin gerçek amaçları değildir. Yani zevk, fayda vs, hareket için gaye olamaz. Hareketin gayesi, her canlı türünü, kendi mükemmelliğine ulaştırmaktır. İnsanın da hareketi ancak, kendini mükemmelleştirmeye adanmıştır. Nitekim insanın zevki arayıp, acıdan kaçtığı doğru değildir. Zevk kadar acı da hayat için bir zaruret olarak karşımıza çıkabilir ve aranabilir.[101] Çünkü gaye, mükemmele ermektir.

Üçüncü grupta bulunan, sosyal gerçekçi ahlâkçılar, mutluluk ve faydayı sosyal dayanışmaya bağlamak istemişlerdir. Oysa dayanışma iyilik için olduğu kadar kötülük için de yapılabilir. Toplumlar ve milletler arası ittifaklarda bunun örnekleri çoktur. Bunlar tecrübeyi akılla, iyiyi de vazifeyle uzlaştırmışlardır. Sonuçta melez bir ilke doğmuştur. Eğer iyilik baskın çıkarsa, faydacılığın hatasına düşülür. Vazife tercih edilirse, o soyut ve belirsizdir. Nihayet bir toplumda ahlâk ideali, o toplumun istekleriyle sınırlanır ve bu isteklere uymak vazife sayılırsa ferdi şuurlar körleşir, buradan da sosyal uymacılık (uysallık) doğmaktadır. Böyle bir durumda, vazifesini düşünüp taşınmaksızın yerine getiren "namuslu adam" iyi insandır. Bu ahlâk, ifadesini "gözlerimi kaparım, vazifemi yaparım" cümlesinde bulur.[102] Oysa o vazife, bazen iyi olmayanların eliyle de sunulur.

Bu üç çeşit ahlâk anlayışı karşısında Topçu'nun isyan ahlâkına baktığımızda Topçu, "biz ahlâk meselesinin merkezine sorumluluk kavramını koyuyoruz" demektedir. Ona göre, ahlâk sistemlerinin hepsi bu kavramı olumsuz açıdan ele almışlardır. Yani bir kötü hareketin sonunda bizi karşılayacak sorumluluktan bahsetmişlerdir. Bu anlamdaki sorumluluk bir hareket sebebi değil, sadece bir sakındırma sebebi olmaktadır. Nitekim hukukçular da onu böyle anlarlar, yaptırım ve ceza ile özdeş kullanırlar. Oysa Topçu'ya göre sorumluluk müspettir ve hareketin sonucu değil, sebebidir. Bunun bir iç hali ve pasiflik ifade eden vicdan azabıyla da bir ilişkisi olamaz. Çünkü o da bir hareketin sonucunda ortaya çıkar. İnsanın sorumluluğu evrensel olmaya can atan düşünceye tabidir. İnsanın sorumluluğu, gerçekleştirilecek hareketin önünde düşünüp taşınmayı gerektirir. O sebepten vicdan azabı gibi sonda değil, öndedir. O yüzden ruhi hayatın kaynağı ahlâki hayattır. Bütün ruh hallerimiz ahlâka tabidir. Mutluluk, fayda, vazife, bunların hepsi de insani duygular olduğu kadar, pasifliği de ifade ederler. Ahlâklılık, bunların hepsinin de üstünde ve ötesindedir. Bunu anlamak için, gayesi sonsuzluk olan hareketin kendisini tahlil etmek gerekir. Çünkü mutluluk, fayda, vs. insanın esaret kapıları olduğu için, insan ancak

[99] Topçu, (2010/b), 23.
[100] Topçu, (2010/b), 22-23.
[101] Hakan Poyraz, (2006). "Ahlâkın İsyanı, İsyanın Ahlâkı", *Hece Dergisi*, 109: 50- 52.
[102] Topçu, (2010/b), 23.

bunlardan kurtulabildiği ve hür olduğu ölçüde ahlâklıdır. Böylece, mükemmelliğe gidilen yolda önüne gelen her engele karşı çıkar. Topçu'nun isyanı budur. İsyan ahlâkı, iradenin sonsuzluğa ulaşmak gayesiyle her çeşit menfaat ve tutkuya, sonlu olan iyilik ve mutluluğa dahi başkaldıran sorumluluk idealidir.[103]

Bir hareket ne zaman isyan adını alır? Her isyan bir harekettir, ama her hareket bir isyan mıdır? Nurettin Topçu'ya göre bir hareket ancak kendinden daha üstün bir düzene yönelirse isyan adını alır. İsyan için isyan yahut sırf inkâr, köklü yahut da kısmi anarşizm, isyanın inkârı anlamına gelir. Stirner, Rousseau, Schopenhauer ve Nietzsche (1844-1900), hiçbiri Topçu'ya göre gerçek isyancı değillerdir. Çünkü onlar, inkâr ettikleri düzenle kendilerini de inkâr etmişlerdir. İlk ikisi bencillik veya benliklerine sığınırken, son ikisi de nihilizmle isyanın imkânını dahi feda etmiştir.[104] Bunlardan Topçu'ya göre sadece Schopenhauer'ın çıkışı ve yolu doğrudur, ama o da yanlış hedefte, nirvanada kaybolmuştur.

Nurettin Topçu, kendisinin bir şuur tahlili yoluyla sezgi ve düşünceden inanca, inançtan imana zorunlu olarak ulaştığını, bunun düşüncenin bir seyri olduğunu söylemektedir. Ona göre irade Allah'ı istemeden önce, tabiattaki bütün varlıkları istedi, aşkı tanıdı, buradan estetik iman doğdu. Orada tatmin bulamayınca da ötelere uzandı. Blondel'in deyimiyle "içi boş tatminlerin üstünden atlayarak kendisini derinlikleri hiç bulunmaz ve boşluğun karşısında buldu". Bundan sonra irade tabiatüstü varlığa bağlandı. Bunun adı iman oluyor, fakat bu andan itibaren imanda benlik ile Allah ikiliği meydana çıkıyordu. İradenin kendini tamamlamak için tabiatüstüne atılış hamlesi, Topçu'ya göre Allah'ın bizdeki hareketidir; kendi yetersizliğinin bilgisine sahip benlik ise Allahsız benliktir. İç hayatındaki bu ikilik ve çatışma, Allahsız benlik ile kendi mukadderatını tek başına gerçekleştiren bir kudrete, ilahi varlığa teslim olmuş, yani Allah'a sahip benliğin çarpışmasından doğmuştur. Allah'ın bizdeki hareketi, bizzat bize karşı isyanı olmaktadır. Ve aynı anlamda Blondel'in meşhur sözü ile "Hareket insan ile Allah'ın bir terkibidir".[105] O halde burada isyan, söz konusu yetersizlikten bu kurtarıcı güce, Allah'a davet olmaktadır.

Nurettin Topçu burada, iradenin çıkmazı halinde Schopenhauer ve benzerlerinin kötümserlikleri yerine, Hallaç'ın şahsında mutasavvıfların iyimserliğini örnek almaktadır. Ona göre, Hallaç'ın mistikliğinin hedefi, ilahi iradeye teslimiyet sebebiyle bencil ve hoyrat benliğe ilgisiz kalmak, bizzat ona isyan etmektir. Bu, benliğin arzularından tamamıyla vazgeçip kendi kendisine aşkın bir tabiatüstü varlığa atılış hamlesidir. Hallaç'ın bu hareketi, mistik bir isyandır. Mistik isyanı ne fert, ne de toplum tanır. Çünkü ferdin bencillik davasından anarşizm doğmakta, toplumdaki dayanışma ahlâkı ise ferdiyeti ortadan kaldırmakta, insanı uysal koyun gibi görmektedir. Topçu her ikisini de reddetmekte, kendi deyimiyle ferdiyetin insan ile Allah arasında bulunduğu bir geçiş noktasında, yani şahsiyet noktasında yer almaktadır. Bu, ferdin Allah'a atılışı olan isyan noktasıdır ki, orada hem bir anarşist, hem de bir uysal (konformist) vardır. Ahlâki her hareket bizim tarafımızdan bir anarşizm, ilahi irade karşısında ise bir uysallıktır. Hareket halinde iken, ne yalnız ulûhiyet, ne de yalnız insanlığımız vardır; belki orada insanın Allah'a iştiraki söz konusudur. Topçu'ya göre insan, isyan hareketi içinde Allah'la birliktedir. Bizde isyan eden Allah'ın hareketidir. O,bizzat insanın içerisindedir. İnsan da Allah olmadan bir iş görmemektedir. Hatta artık burada iki

[103] Topçu, (2010/b), 24.
[104] Topçu, (2010/b), 24.
[105] Topçu, (2010/b), 25.

ayrı varlık da yoktur. Yani insanın iradesi Allah'ın iradesinde kaybolmaktadır. Böylece, eğer ahlâk bir irade meselesi, iyiyi iradeyle gerçekleştirme meselesi ise, Topçu'da Allah meselesi ahlâk meselesi ile birleşmiştir. Mistik bir düşünür için "Allah meselesi" diye bir mesele yoktur. O, içsel tecrübeyle, kendi başımıza yaşadığımız, asla mantıki yollarla ispata muhtaç olmayan, varlığın ta kendisidir. Yani, zaten vardır.[106] Öyleyse halledilmeye muhtaç olan ahlâk meselesidir ve o, hallini ancak Allah' da bulmaktadır.

Nurettin Topçu'nun isyan ahlâkına göre içlerinde Allah'ın iradesini, hareketini bulan bütün peygamberler, veliler ve ahlâk kahramanları kendi tabiatlarına esir olmadan, dışarıdaki tabiata, topluma, yabancı hiçbir güce esir olmadan, benliklerine esir olmadan, vicdanların yük olan hiçbir otoriteye esir olmadan, sırf sorumluluk iradeleri ve onun eseri olan hürriyetleriyle hareket etmişlerdir. Yani her biri, birer asi, fakat o ölçüde ahlâklılardır. Çünkü ahlâklılık, Hakk'ın vicdanlarda hapsolmayıp, ancak hareketlerimizde tecellisiyle mümkündür. Ancak o zaman insanla Allah'ın terkibi olur. Bundan dolayıdır ki, ayı bir eline, güneşi diğer eline verseler de davasından dönmeyen Peygamberler, kendisini dar'a çekenlere bile Allah'dan lütuf dileyen Hallaç 'lar, "Çiğnerim, çiğnenirim Hakk'ı tutar kaldırırım" diyen Akif'ler, milletin iradesini "Milletin Kabesi" olarak gördüğü yerde temsil ettiğine inanan Hüseyin Avni'ler, hatta tevhit diniyle ne kadar alakası olduğu bilinmeyen fakat içindeki manevi bir sese kulak vererek tek başına Atina'ya canı pahasına karşı koyan Sokrates 'ler ve sıska vücuduyla Büyük Britanya yargıçlarına meydan okuyan Gandi (1869- 1948)'ler bile Topçu'ya göre Hakk, hakikat ve ahlâkın en büyük mümessilleriydiler. [107]

Kısaca özetleyecek olursak, Nurettin Topçu ilk eseri ve doktora tezi olan İsyan Ahlâkı'nda başlıca ahlâk felsefelerine ve kendi görüşü olan mistik temelli isyan ahlâkına yer vermiştir. İsyan kelimesi genellikle olumsuz anlamda kullanılmasına rağmen Topçu tarafından iradenin insandan başlayarak millet, sanat, vb. alanlardan geçerek Allah'a ulaşmasını engelleyen bütün kuvvetlere karşı çıkmak anlamında kullanılmıştır. İsyan ahlâkı ise iradenin sonsuzluğa ulaşmak gayesiyle her çeşit menfaat ve tutkuya, sonlu olan iyilik ve mutluluğa başkaldıran sorumluluk idealidir. Topçu'nun isyan hareketi diğer isyancıları aksine ilahi bir varlıktan gelmekte olup, kaynağı insanı mesuliyetle harekete geçiren merhamet duygusudur. Stirner, Rousseau, Schopenhauer ve Nietzsche Topçu'ya göre gerçek isyancı değillerdir. Çünkü onlar, inkâr ettikleri düzenle kendilerini de inkâr etmişlerdir. İsyan anlayışının en güzel örneğini Topçu Hallac'da bulmuştur. Çünkü Hallaç, bütün beşeri yetersizliklere isyan etmiş ve Allah'ın varlığında yok olmak için "Ene'l Hakk" demiştir.

Sonuç

Nurettin Topçu, felsefeci ve ahlâkçı olarak bilinmekle beraber bütün gerçek felsefeciler gibi, ilimlerin her sahasına ilgi duymuş, yani insanlığın hiçbir meselesine kayıtsız kalmamış bir filozoftur. Topçu'nun fikirlerini incelediğimizde fertten topluma, devletten millete ve tarihe, ekonomik nizamdan sanata ve dine hepsinin üstünde ve ahlâka kadar uzanan bir fikir ve felsefe dünyası ile karşılaşırız. Fakat Topçu'nun düşünce dünyasında ahlâkla ilgili boyutların önem bakımından öne çıktığını görürüz. Bunun temel nedeni, Müslüman toplumlardaki öncelikli sorunun, ahlâk sorunu olmasıdır. Müslüman toplumlardaki ahlâk sorununun kaynağı, inanç ve yaşayış farklılığıdır.

[106] Topçu, (2010/b), 26.
[107] Topçu, (2010/b), 26- 27.

İnanç açısından Müslüman olmak, yaşayış açısından Müslümanlığın dışında yer almak sorunun temel özelliği olarak görünmektedir. Müslüman toplumların inanışlarıyla ilgili kuramsal yapıların eylemle bağlantılarındaki kırılma noktası, ahlâk sorunudur.

Biz de bu çalışmamızda, Nurettin Topçu'nun din ve ahlâka dair görüşlerini sistemli bir şekilde incelemeye çalıştık. Bu kapsamda Topçu'nun düşünce dünyasında din ve ahlâka dair düşünceleri arasındaki yakın ilişki incelenerek, ideal insan karakteri ve toplu anlayışı ortaya konularak Topçu'nun yeni bir boyutta geliştirdiği isyan ahlâkının düşünce sistemindeki yeri belirtilmiştir.

Nurettin Topçu, Antik Yunan'da fizikten ahlâka yükselen felsefenin Yunan medeniyetinin kurucusu olduğu gibi bizim de büyük medeniyetler kurabilmemiz için bir ahlâk felsefesi ortaya koymamız gerektiğini ifade eder. Topçu, insan kalbinin akıldan üstün olduğunu ileri sürerek, Pascal, Kant ve Bergson gibi ahlâk filozoflarına ve ahlâk felsefesini ileri bir noktada temsil eden mistikliğe özel bir eğilim gösterir. Nurettin Topçu'ya göre ahlâk, İslam dininin özü, esası ve bizzat kendisidir. Topçu ahlâkı dinden veya dini ahlâktan ayrı görmek isteyenleri, insanın iç dünyasını yine kendinden ayırmak isteyenlere benzetir. İslam ahlâkını hürmet, merhamet ve hizmet başlığı altında inceler. Topçu'ya göre ahlâk birdir ve dinle insanlığa sunulmuştur. Felsefe tarihi içerisinde birçok ahlâk sistemleri ortaya konulmuş olmasına rağmen İslam dininin insanlığa sunduğu ahlâk diğerlerini kapsayacak büyüklüktedir.

Topçu, ahlâkta iradeyi ise "isyan" kavramıyla ifade eder. Ona göre isyan, iradenin sonsuz varlığa ulaşmak gayesiyle dünyevi her çeşit menfaat ve tutkuya, nefsin sefaletleriyle ihtiraslarına, beşeri iyilik ve mutluluğa başkaldırıdır. Topçu'nun ortaya koyduğu isyan hareketinde hem isyan hem de itaat vardır. İradenin her türlü menfaat, tutku, bencil arzu ve istekleri karşısındaki hareketi isyankâr; ilahi varlık karşısındaki tutumu ise itaatkâr olmalıdır.

Sonuç olarak belirtmek gerekirse Nurettin Topçu, ahlâk ve dinin birlikte ortaya çıktıklarını, birbirlerinden ayrı olarak düşünülemeyeceklerini düşünür. Aralarında ortaya çıkışları ve gayeleri açısından benzerlikler olmasına rağmen konularında küçük de olsa bazı farklılıkların bulunduğu görüşündedir. Ona göre din, insanın Tanrı ile olan ilişkilerini, ahlâk ise insanın insan ile olan ilişkilerini düzenler.

KAYNAKÇA

Civelek, Muzaffer. (1992). "Düşünce Dünyasından Bir Demet", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 56.

Gökdağ, Fatih. (1992). "Mana Adamı Nurettin Topçu", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 195.

Işık, Emin**.** (1992). "Nurettin Hoca ve Din Adamları", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 174.

Karaman, Hüseyin. (2000). *Nurettin Topçu'da Ahlâk Felsefesi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kök, Mustafa. (1992). "Nurettin Topçu ve Rönesansımız", *Nurettin Topçu'ya Armağan*. İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 103.

_____, (2006). “Nurettin Topçu’nun Felsefesi Bağlamında İsyan Ahlâkı”, *Hece Dergisi*, 109: 129.

Poyraz, Hakan. (2006). “Ahlâkın İsyanı, İsyanın Ahlâkı”, *Hece Dergisi*, 109: 50- 52.

Sarıtaş, Muhammed. (1992). “Nurettin Topçu’nun Fikir Dünyası”, *Nurettin Topçu’ya Armağan*, İstanbul**:** Dergâh Yayınları, 88.

Şehsuvaroğlu, Lütfü . (2006). “Nurettin Topçu ve Mesuliyet Kavramı”, *Hece Dergisi,* 109: 319- 320.

_____, (2011). *Türk Sosyalizmi ve Nurettin Topçu*. Ankara: Elips Kitabevi.

Topçu, Nurettin. (2005). *Ahlâk*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____, (2006). *Felsefe*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____, (2008/a). *İslam ve İnsan.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____, (2008/b), *Psikoloji*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____, (2010/a). *İrade’nin Davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____, (2010/b). *İsyan Ahlâkı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____, (2010/c). *Türkiye’nin Maarif Davası.* İstanbul: Dergâh Yayınları**.**

Tümer, Günay. (1992). *Din, DİA.* İstanbul: TDV Yayınları, 9:312-320, 341-345.

COVİD-19 SALGIN DÖNEMİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Vahit Ağa YILDIZ
Dr., MEB, vahit442@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında meydana gelen covid-19 salgın döneminde, farklı düzeylerdeki örgün öğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilere ilişkin yürütülen uzaktan eğitim sürecini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma, Erzurum ilinin merkez ilçelerindeki farklı türde eğitim kurumlarında görev yapan 15 öğretmen ve 13 öğrenci velisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğretmen ve velilere ilişkin olarak, uzman görüşü alınarak hazırlanmış, yapılandırılmamış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler iki kodlayıcı tarafından içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlik analizleri yapılarak güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin süreçte uzaktan eğitim için yaygın olarak sırasıyla Watsapp ve EBA'yı kullandığı; öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ilgisiz olduğu; ders ve etkinliklere katılımın düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin hem öğretmenlerin hem de öğrenci velilerinin farklı görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Gelecekte benzer bir dönem yaşanması durumunda özellikle teknolojik altyapının geliştirilmesi ve derslere katılım konusunda yaptırımların olması gerektiği görüşleri dile getirilmiştir. Veliler sıklıkla, öğrencilerin ders çalışma düzenlerinin bozulduğunu ve çalışma sürelerinin azaldığını belirtmişlerdir. Bu dönemdeki eğitim sürecinin başarısına ilişkin farklı görüşler belirtilse de çoğu veli öğretmenlerin bireysel çalışmalarının etkili olduğunu dile getirmiştir. Yine velilerin çoğunluğu çocuklarının bu süreçte ilgisiz olduğunu, ders çalışma isteklerinin azaldığını ve ders çalışmaya yönelik motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin olarak öğrencinin anne-babasını dinlememesi ve çocukların sıkılması gibi nedenlerin yanı sıra EBA TV'nin yayınlarının etkisiz olması gibi görüşler dile getirmişlerdir. Özellikle akademik başarı ve ilgi konularında öğretmen ve veli görüşlerinin aynı doğrultuda olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarının covid-19 salgın dönemi eğitim süreci ve geleceğe dönük çalışmalar açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, covid-19 salgını, öğrenci, öğretmen, öğrenci velisi.

INVESTIGATION OF TEACHER AND PARENTS 'OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION PROCESS IN THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

This study aims to evaluate the distance education process carried out for students studying at different levels of formal education institutions during the covid-19 pandemic that occurred in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The research has been designed as a case study. The research has been conducted with 15 teachers and 13 students' parents working in different types of educational institutions in Erzurum, Turkey. Data were collected through unstructured interview forms about teachers and parents, prepared by taking expert opinion. The data has analyzed by content analysis by two coders. Reliability has tried to be increased by inter-coder reliability. As a result, it has been found that teachers commonly used WhatsApp and EBA respectively for distance education in the process; students are not interested in the distance education process; that the participation to the lessons and activities is low. In addition, it has been determined that both teachers and parents of students have different opinions on the efficiency of the education process. Some suggestions have made regarding the possibility of experiencing a similar period in the future. Parents often have stated that students' studying order is disrupted and their study time decreased. Although different opinions have been expressed regarding the success of the education process in this period, most of the parents have stated that the individual work of the teachers is effective. Again, most of the parents stated that their children are indifferent in this process, their desire and their motivation to study has decreased. Regarding the problems experienced in the process, they have expressed opinions such as not listening to the parents of the student and boring the children, as well as the ineffectiveness of EBA TV's broadcasts. It has been determined that teachers 'and parents' views are in the same direction, especially on the issues of success and interest. The results of the study are thought to be guiding for the pandemic period education process and future studies.

Keywords: Distance education, covid-19 pandemic, student, teacher, parent of student.

Giriş

Eğitim, içinde birbiriyle bağlantılı veya birbirinden bağımsız pek çok değişkeni barıştıran karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin yürütülebilmesi, eğitimin tüm paydaşlarının eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır. Bu eşgüdüm içinde verilen tüm çabalar, eğitimde odak noktası olan öğrencilerin başarıya ulaşmasına dönüktür. Hall, eğitim sürecini "bireyin yeteneklerini belirli bir süreç içinde ulaşabileceği en üst düzeye kadar geliştirmek" olarak tanımlamıştır (Kılıç, 2018, s.9). Bu süreci yürütürken zaman zaman beklenmedik değişkenler sürece katılabilir veya süreci engelleyebilir. Tarih boyunca yaşanan savaşlar, büyük afetler veya salgınlar yaşamın her alanını olduğu gibi eğitim alanını da olumsuz etkilemiştir.

Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde başlayan Covid-19 salgını, önce ortaya çıktığı ülkede daha sonra da bütün dünyada büyük bir salgına dönüşmüş ve bir süre sonra Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından da pandemi (salgın) olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Tüm dünyada büyük etkileri olan Covid-19 salgını Türkiye'de de birçok alanda sıkıntılar yaşanmasına yol açmıştır. Bu süreçte ülkede –bu yazının yazıldığı tarih itibariyle-sekiz yüz bine yakın vaka ve on beş bine yakın ölen insan kayda geçmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu süreçte can kayıplarının ve yaşanan olumsuzlukların, yaşamın birçok alanında olumsuz etkiler gösterdiği söylenebilir. Bu etkinin en çok hissedildiği alanlardan biri de eğitimdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 Örgün Eğitim İstatistiklerine göre örgün eğitim kademelerinde 18 milyonun üzerinde öğrenci ve 1 milyonun üzerinde öğretmen mevcuttur (MEB, 2020). Yüksek Öğretim Kurumu istatistiklerine göre de yükseköğretim kurumlarında 8 milyonun üzerinde eğitim gören öğrenci ve 170 binin üzerinde öğretim elemanı mevcuttur. Bu bireylerin aile çevresi ve sosyal çevresi de hesaba katıldığında, eğitim alanının ülkenin tümünü etkilediği söylenebilir. Salgının yaygınlaştığı dönemde, 16 Mart 2020 tarihi itibariyle hem MEB'e hem de YÖK'e bağlı eğitim kurumları tatil edilmiş ve uzaktan eğitim sürecine girilmiştir.

Uzaktan eğitimin geçmişi 1700'lü yıllara dayanmaktadır. 18. ve 19. yüzyıllarda özellikle Avrupa'da pek çok ülkede mektupla eğitim şeklinde görülmüştür. İngiltere, Almanya ve Fransa'da yaygınlaşan bu uygulama daha sonra dünyada farklı biçimlerde uygulanmıştır (Kırık, 2014). Kavramsal olarak ilkin Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğunda geçmiş olan "uzaktan eğitim" terimi, yine ilk kez aynı üniversitede yönetici olan William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır. Uzaktan eğitim, öğrenenle öğretenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimidir (Adıyaman vd., 2001). Türkiye'de ise 1927 yılından itibaren tartışılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Özellikle eğitim kurumlarının fiziki eksikleri uzaktan eğitimin gelişim göstermesini sağlamıştır. Bu sistem zamanla ilk, orta, lise, yükseköğretim derecelerinde de aktif bir şekilde kullanılmıştır. 2 Haziran 1927 tarihinde bakanlık bünyesindeki bir toplantıda Türkiye'de eğitimin temel sorunları ele alınmıştır. Bu toplantıda gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri irdelenmiş olup Türkiye'deki eğitim sorunun çözümünün mektupla öğretim yöntemi olduğu konusunda anlaşılmıştır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitim zaman içinde farklı formlara bürünmüş ve yaygınlaşmıştır. Covid-19 salgın döneminde de önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

Türkiye'de Covid-19 salgın döneminde eğitim kurumlarının tatil edildiği 16 Mart 2020 tarihi itibariyle pek çok çalışma yürütülmüştür. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının bu süreçte attığı etkin adımlar, uzaktan eğitim sürecinin etkili olmasına katkı sunmuştur. Televizyondan ders yayını yapmak amacıyla kurulan EBA TV buna bir örnektir. Bu kanallarda her sınıf düzeyine yönelik belirli derslerden yayınlar yapılarak yaygın bir kitlenin bilgiye erişmesi sağlanmıştır. Yine Eğitim bilişim Ağı (EBA) web sitesi üzerinden de canlı dersler yürütülmüş ve öğrencilerin takip

etmesi amaçlanmıştır. Merkez teşkilatının aldığı önlemler dışında öğretmenler de bireysel olarak büyük çaba sarf etmişlerdir. Öğretmenler canlı dersler yürütmüşler, içerikler oluşturmuşlar, videolar çekerek öğrencilerine ulaştırmışlar ve sınavlar yapmışlardır. Bu gelişmelerin öğrencilerin eğitimlerine olumlu olarak yansımasının yanı sıra, süreçte birtakım sistemsel veya farklı türde sorunla da karşılaşılmıştır. Bu sorunların belirlenmesi, uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesi ve uygulanması açısından önemlidir. Çünkü uzaktan eğitim iyi planladığında ve yürütüldüğünde başarılı sonuçlar elde etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, internet tabanlı eğitimin farklı eğitim ortamlarına oranla başarılı sonuçlar elde ettiğini belirleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Arasasingham vd., 2005; Terrell, 2002; Şahin vd., 2005; Yorgancı, 2014). Dahası, web tabanlı ödevlerin öğrencilerin tutumlarına da olumlu etki ettiği ortaya konulmuştur Cole vd., 2003). Bunun dışında web tabanlı ödevlerin basılı ödevler kadar etkili olduğunu belirten bir çalışma, ayrıca bu ödevlerin zaman ve maliyet vb. konularda daha avantajlı olduğunu belirtmiştir (Fynewever, 2008). Başka bir çalışmada da web-tabanlı öğrenme ortamının, zengin içeriklere sahip olma, esnek olma, bireysel öğrenmeye uygun olma ve zaman tasarrufu sağlaması bakımından etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Yorgancı, 2014). Bunların aksine harmanlanmış öğrenme ortamlarının uzaktan eğitim ortamlarına oranla öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı, kurumsal destek açısından öğrencilere göre daha fazla doyum verdiği, başarı ve kalıcılık açısından daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Usta vd., 2008).

Covid-19 salgın döneminin eğitime yansımaları üzerine de pek çok çalışma yapılmıştır. Bu süreçte yapılan çalışmalar, sürecin öğrenciler üzerindeki olumsuz yansımalarını ortaya koymuştur. Çalışmalarda bu dönemdeki eğitim sürecine aniden geçişin öğrencilerin sınav puanlarını olumsuz etkileyeceği (Sintema, 2020); Covid-19 salgınının gençleri ciddi biçimde risk altına soktuğu (Seçer & Ulaş, 2020); bu dönemde eğitimdeki eksikliklerin uzun vadede sorunlar yaratacağı ve eğitimde eşitsizliği artıracağı (Burgess vd., 2020) belirtilmiştir. Benzer şekilde Liang vd. (2020), çalışmasında örneklenen gençliğin yaklaşık % 40,4'ünün psikolojik sorunlara ve % 14,4'ünün travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) semptomlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar gençlerin ruh sağlığının daha az eğitimli olmak, işletme çalışanı olmak, TSSB belirtisinden mustarip olmak ve olumsuz başa çıkma stilleri kullanmakla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Örgün öğretim kademelerinin yanı sıra, bu dönemde yapılan uzaktan eğitim sürecinde özellikle yükseköğretimin bazı alanlarına ilişkin elde edilen sorunlar da dikkat çekicidir. Tıp eğitimi gibi uygulamalı dersler verilen alanlarda eğitimin yetersiz olacağı ve bunun da mesleki yetersizliğe yol açacağı (Ahmed vd., 2020) belirtilmiştir. Diş eğitimi alanında yapılan bir çalışmada ise bu alana ilişkin yapılan eğitim ve uygulama yapılan kuruluşlarda yönergelerin ve resmi bir işleyişin henüz olmadığı ve bu belirsizliğin de alandaki eğitimi olumsuz etkilediği vurgulanmıştır (Iyer vd., 2020). Zaman içinde farklı alanlarda yapılacak araştırmalarla da salgının öğrenciler üzerindeki farklı etkilerinin ortaya konulacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de Covid-19 salgın döneminde üniversitelerin tatil edildiği 16 Mart 2020 tarihi itibariyle birçok çalışma yürütülmüştür. Üniversiteler kendi bünyelerindeki dijital altyapılar başta olmak üzere, farklı platformlarda uzaktan eğitim sürecini yürütmeye çalışmıştır. Bu süreçte birçok başarılı işleyiş görülmesinin yanı sıra, sürece aniden giriş yapılması nedeniyle birtakım sorunlar ve eksikliklere de rastlanmıştır. Bu araştırma içinde bulunulan salgın döneminde, örgün öğretimin farklı kademelerinde yürütülen eğitimi farklı yönleriyle ele alması bakımından

önemlidir. Yeni bir alana ilişkin mevcut durumu betimlediği ve geleceğe yönelik de yön çizdiğinden alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Amaç ve Alt Problemler

Bu çalışmanın amacı Covid-19 salgın döneminde yürütülen eğitim süreci ve öğrencileri, öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Salgın döneminde uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlerin yaptığı çalışmalar ve kullandığı dijital platformlar nelerdir?
- Salgın döneminde öğrencilerin derse katılımı, çalışma düzeni, ilgi ve motivasyonları nasıldır?
- Salgın dönemindeki uzaktan eğitim süreci etkili ve başarılı olmuş mudur?
- Salgın dönemi uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve olumsuzluklar nelerdir?
- Öğretmenlerin, benzer bir salgın döneminin tekrar yaşanması durumunda yapılmasını önerdiği uygulamalar ve iyileştirmeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanabilir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary vd., 2010). Araştırmada büyük bir grup (öğrenciler) ve bir süreç (Salgın dönemi eğitim süreci) ele alındığından durum çalışması olarak düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın iki farklı katılımcı grubu bulunmaktadır: Öğretmenler ve öğrenci velileri. Öğretmen grubu Erzurum iline bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Öğrenci velileri ise bu okullarda bir veya birden fazla öğrencisi bulunan 12 kişiden oluşmaktadır. Öğretmenler ve veliler maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir.(Büyüköztürk vd., 2016). Maksimum çeşitlemede örneklem, incelenen konu hakkında farklı görüşleri olan veya çalışılan özelliklerin mümkün olan en geniş kapsamını temsil eden bireylerdir (Lodico vd., 2006).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki ölçme aracı yardımıyla elde edilmiştir: "Salgın Dönemine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" ve "Salgın Dönemine İlişkin Öğrenci Velileri Görüşme Formu". Her iki form da araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uzman görüşleri alınmış ve dil uzmanı tarafından dil kontrolü yapılmış olan formlardır.

Salgın dönemine ilişkin öğretmen görüşme formu: Öğretmenlerle yapılan yapılandırılmamış görüşme formu ile öğretmenlerin Salgın sürecinde yaptıkları eğitim, eğitimin etkililiği ve geleceğine ilişkin değerlendirme yapmak amaçlanmıştır.

Salgın dönemine ilişkin öğrenci velileri görüşme formu: Öğrenci velileriyle yapılan yapılandırılmamış görüşme formu ile çocuklarıyla bu süreci birlikte yürüten velilerin Salgın sürecinde yaptıkları eğitim, eğitim sürecinde öğrencilerde gözlemledikleri tutum ve davranışlar ile süreçte yaşanan olumsuzluklara ilişkin değerlendirme yapmak amaçlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada toplanacak verilerin tümü, salgın döneminde olunması nedeniyle uzaktan, telefon yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle görüşülebilecek veli ve öğrenciler belirlenmiş ve iletişime geçilmiş, çalışmanın amacında bahsedilmiştir. Ayrıca görüşmenin nasıl olacağı açıklanmış ve görüşmelere ilişkin sesli kayıt alınacağı bildirilmiştir. Uygun olan veli ve öğretmenlerden randevu alınmış ve telefonla aranmıştır. Telefonla aranan tüm öğretmen ve velilere ilişkin görüşme telefonun ses kayıt uygulamasıyla kaydedilmiştir. Görüşme kayıtlarında hem sorulara verilen yanıtlar, hem de görüşmeye ilişkin bilgilendirme ve kayıt için izin verip vermediğinin onayı da yer almaktadır. Tüm sesli kayıtlar kayıt sırası ve görüşmeci adıyla birlikte dosyalanmış ve muhafaza edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın verileri, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğretmen ve velilerden alınan görüşler kod ve temalara ayrılmıştır. Cohen vd. (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve kurallı bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen görüşme metinleri incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1, K2…) kodlanmıştır. Kod numaraları öğretmenler için (Ö1, Ö2, …), veliler için (V1, V2, …) şeklinde verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde iki kodlayıcı görev almış ve süreç eşgüdümlü olarak yürütülmüştür. Kodlayıcılar tarafından ortak olarak belirlenen kodlar kategorilere alınmıştır. Farklı kodlayıcıların aynı anlamı içeren fakat farklı şekilde adlandırılan kodları üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Üzerinde uzlaşılamayan kodlar elenmiştir. Oluşan kodlar, daha anlaşılır olması için tablolaştırılmış ve sıklıkla anılan kodlar için doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın hem veri toplama sürecine hem de bütününe yönelik olarak alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri şu şekildedir:

- Araştırma süreci ve araştırmanın tüm aşamaları detaylı bir şekilde sunulmuştur.
- Verilerin nasıl ve hangi koşullar altında yürütüldüğü ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.
- Örneklem grubu amaçsal örnekleme (purposive sampling) yöntemi ile belirlenmiştir (Erlandson vd., 1993).
- Elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla, doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir (LeCompte vd., 1982).
- Görüşme metinleri iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlar karşılaştırılmıştır (Miles vd., 1994, s.64). Kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Miles vd. (1994)'e göre bu değerin, 0,70 ve üzeri olması bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu değer 0,94 olarak hesaplanmıştır.
- Araştırmada veri kaynağı olan kişiler açıkça tanımlanmıştır (Lecompte vd., 1982).
- Kaynak materyaller (referential adequacy materials) dosyalanmıştır (Guba vd., 1982).

Bulgular

Salgın Dönemi Yapılan Çalışmalar

Öğretmenlere Salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde ne tür çalışmalar yaptıkları sorulmuş ve belirttikleri çalışmalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Çalışmalar

Yapılan Çalışmalar	n
Ödev paylaşımı	13

Canlı ders yapma	6
Video gönderme	6
Öğrencilerle görüntülü konuşmalar yapma	4
Öğrenci sorularını yanıtlama	3
EBA TV'ye yönlendirme	3
Veli görüşmeleri yapma	2
Öğrencileri web sitelerine yönlendirme	2
Soru ve Test çözdürme	4
Kitap okuma çalışmaları	2

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin en sık yaptıkları çalışmanın ödev paylaşımı (n=13) olduğu, bunu canlı ders yapma (n=6) ve video gönderme (n=6) çalışmalarının izlediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenler kaynak kitap aldırma, oyun uygulamalarına yönlendirme, öğrencilere kitap ulaştırma, rehberlik yapma, e-twinning projeleri yürütme, sesli öykü okuma, slayt paylaşma, belgesel izletme ve soru zinciri oluşturma çalışmalarını (n=1) yaptıklarını belirtmişlerdir.

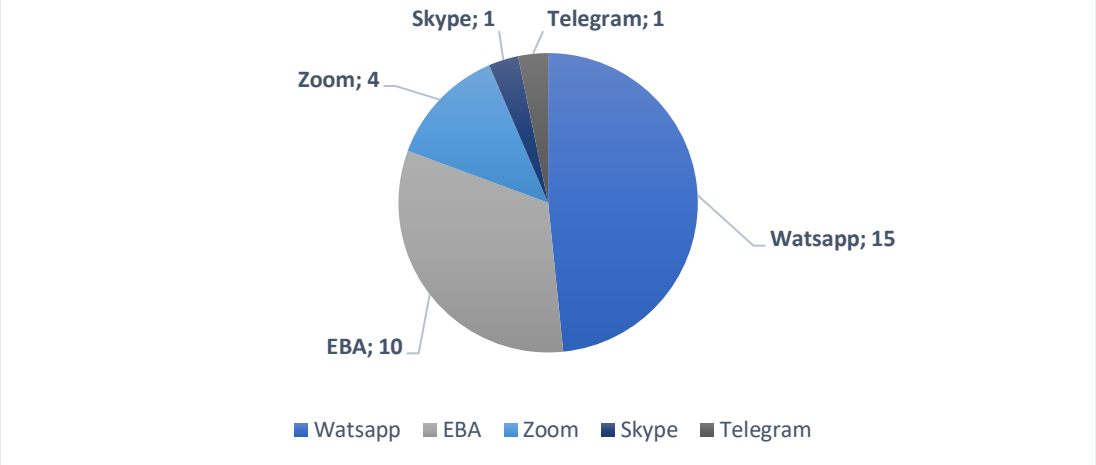
Ö1: *"EBA üzerinden yayınlara paralel olarak, ödevlendirmeler, etkinlik paylaşımları vs. oldu."*

Ö4: *"Sonra MEB canlı ders uygulaması başlattı. Oradaki canlı dersleri yapmaya çalıştık."*

Ö15: *"Sadece video çektim konularla ilgili. O videoları öğrencilere ortak grubumuzdan (Watsapp) gönderdim, o kadar."*

Kullanılan Dijital Altyapılar

Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde hangi dijital altyapıları kullandığı sorulmuş ve alınan yanıtlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Dijital Altyapılar

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla Watsapp programını kullandığı (n=15); bunu MEB'in kendi altyapısı EBA'nın izlediği (n=10) görülmektedir. Az sayıda öğretmenin Zoom (n=4); Skype (n=1) ve Telegram (n=1) kullandığı belirlenmiştir.

Ö2: *"İlk olarak kendi okuttuğum sınıflarda watsapp grupları oluşturduk. Buradan soru ve ödev paylaşımı yaptık. Öğrencilerin yapamadığı soruları çözdük."*

Ö12: *"Uzaktan eğitim süreciyle ilgili özellikle okul idaresinin bize vermiş olduğu EBA programını uyguladık. Canlı dersler yaptım."*

Öğrencilere İlişkin Belirlenen Durumlar

Öğretmenlere ve öğrenci velilerine, öğrencilerin derslere katılımı, ilgi, tutum ve motivasyonları ile ders çalışma düzenlerinde gözlemlenen değişimler sorulmuş ve elde edilen yanıtlar alt başlıklarda sunulmuştur.

Öğrencilerin derse katılımı: Öğretmenlere, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yapılan faaliyetlere etkin katılım gösterip göstermedikleri sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Derslere Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Belirtilen Görüş	N
Katılım düşüktü.	8
Katılım yüksekti.	4
Öğrenci yüz yüze eğitimde nasılsa öyleydi.	3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin derse katılım oranlarının düşük olduğunu belirttiği (n=8) görülmektedir.

Ö10: *"Ben EBA'dan biraz takip etmeye çalıştım. İmkanlardan sanırım, pek giren olmamıştı. Giren vardı ama az sayıdaydı. Katılım azdı. Belki yoğunluktan, belki imkânsızlıktan dolayı olabilir bu, katılım azdı yani."*

Yukarıdaki görüşün aksine öğretmenlerin bir bölümünün katılımın yüksek olduğunu (n=4) ve bir bölümünün de öğrencilerin yüz yüze eğitimdekine benzer şekilde katılım gösterdiğini (n=3) belirttiği görülmüştür.

Ö14: "*O velinin etkisine göre değişkenlik gösterdi. 17, 18 kişi katılıyordu etkinliğe ve etkinliklere göre farklılıklar oluyordu. Video çekimlerine bazıları katılmak istemiyordu.23 Nisanla ilgili video falan çektik, bazısı katılmadı. Ortalamanın üstündeydi."*

Ö11: *"Çok istekli, ailesi ilgilenen öğrenciler derse katıldı. İlgisiz olanlar çok fazla ilgi göstermiyor uzaktan eğitime de."*

Öğrencilerin düzenleri ve alışkanlıkları: Öğrenci velilerine, çocuklarının evde ders çalışma alışkanlıkları, düzenleri, zamanları ve planlarında meydana gelen değişikliklerin olup olmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Ders Çalışma Düzen ve Alışkanlıkları

Belirtilen Görüş	n
Çocuklar düzensizleşti	11
Çocuğun çalışma süresi azaldı	6
Çocuklar gevşek ve sorumsuz davrandılar	4

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci velilerinin büyük bölümünün çocuklarının düzensizleştiğini belirttiği (n=11) görülmektedir. Veli görüşlerinin genellikle olumsuz görüşlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca çocukların

dikkatinin çabuk dağıldığı, özgüvenlerinin arttığı, duygusallığının azaldığı, daha düzenli çalıştığı, düzensizleştiği, çalışma sürelerinin arttığı, düzenin öğrenciye göre farklılaştığı görüşleri (n=1) velilerce dile getirilmiştir.

Öğrencilerin ilgi ve motivasyonları: Öğrenci velilerine, öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde derslere yönelik ilgi ve motivasyonlarında farklılaşmanın olup olmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin İlgi ve Motivasyonları

Belirtilen Görüş	n
Çocuğun ilgisi azaldı	9
Çocuklar derse karşı isteksizdi	6
Çocukların motivasyonu düştü	3

Tablo 4 incelendiğinde öğrenci velilerinin çoğunluğunun öğrencilerin ilgisinin azaldığını belirttiği (n=9) görülebilir. Çocukların isteksiz olduğu (n=6) ve motivasyonlarının düştüğü (n=3) de öne çıkan görüşlerdir. Bunun dışında öğrencinin ilgisinin arttığı, ilgisinin derse göre farklılaştığı ve çocukların psikolojik olarak yıprandığı görüşleri dile getirilmiştir.

V6: *"İlgisi düştü evet. Zaten şu havalar herkesin ilgisini düşürdüğü için. Virüs artı havaların ısınması, ikisi bir arada oldu."*

V10: *"Çalışma süresi azaldı hocam, çok şey yok okuldaki gibi. İstek de ister istemez düştü."*

V7: *"Motivasyonu da düştü hocam. Havaların sıcak olmasıyla iyice motivasyonu düştü."*

Sürecin Başarısına İlişkin Görüşler

Hem öğretmenler hem de öğrenci velileri gözünden, uzaktan eğitim sürecinin başarısı ve etkililiği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda dile getirilen görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sürecin Başarısı ve Etkililiğine İlişkin Görüşler

Öğretmen Görüşleri	n	Veli Görüşleri	n
Kısmen başarılı geçti	6	Öğretmen ödevleri etkili oldu	9
Yüz yüze eğitim kadar başarılı geçmedi	5	Süreç başarısız geçti	6
Başarısız geçti	3	Çocuklar mevcut durumunu korudu	3
Katılanlar için yararlı oldu	2	Çocuğun başarı seviyesi arttı	3
Başarılı geçti	2	Öğrenci öğretmen etkileşimi azaldı	2
Başarı kısa vadede anlaşılamaz	1	Kısmen başarılı geçti	2
Tüm öğrencilere ulaşmadan başarı olmaz	1	Başarı uzun vadede belli olacak	1
Mevcut durumlarını korudular	1	Akran eğitimi başarıyı artırdı	1
TOPLAM	**21**	**TOPLAM**	**27**

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin kısmen başarılı geçtiğini (n=6) veya yüz yüze eğitim kadar başarılı geçmediğini (n=5) sıklıkla dile getirdiği görülebilir. Başarısız geçtiğini (n=3) dile getirenler olduğu gibi, başarılı geçtiğini (n=2) dile getiren öğretmenler de görülmüştür.

Ö8: *"Başarıyı artırmak gibi bir amaç olduğunu sanmıyorum Hedef var olan durumu korumak ve ilgiyi olabildiğince sabit tutmaktı. Bu anlamda hedefe yaklaşıldığını düşünüyorum. Kısmi bir başarı diyebiliriz."*

Ö5: *"Yararı olmadı diyemem ama örgün öğretim gibi olmuyor hiçbir şey."*

*Ö11: "*Çok da etkili olmadığını düşünüyorum. Nedeni bir yaptırımın olmaması. Bizim eğitim sistemimiz sınav odaklı. Sınav olmadığını bildiği için öğrenci, yapmayınca bir şey olmayacak diyor, bilsem de bilmesem de bir şey olmayacak diyor. Yaptırımı, bir dönütü olmadığı için sınav anlamında çok fazla etkili olmadığını düşünüyorum."

Ö2: *"Katılanlar için etkili olabilecek bir durum aslında. Nasıl? Öğrenci 24 saat öğretmenle iletişim kurabiliyor. Aklına takıldı, çözemedi, hocasına atıp destek alabiliyor. Normal eğitimde böyle bir imkânı yoktu. Bu yönden bir avantajı var."*

Öğrenci velileri ise özellikle öğretmen ödevlerinin etkili olduğunu (n=9) yoğun bir şekilde dile getirmiş, önemli bir sayıda kişi ise sürecin başarısız geçtiğini (n=6) belirtmiştir.

V5: *"Öğretmenin whatsapp üzerinden gönderdiği şeyler daha bir bağlanmaya geri dönüş oldu. Öğretmen ödev gönderiyor hatta diyor ki öğretmenim 4'e kadar istedi, bir an önce yapıp gönderelim. Biraz daha heyecanı orda yaşadı."*

V12: *"Hayır başarının arttığını düşünmüyorum… Dediğim gibi kişiden kişiye değişiyor. İstemiyorlar yapmak. Sınıfta öğretmenin olması, okula gitmesi daha farklı. Yani bir sorumluluk hissetmiyorlar gibi. Yapmasak daha iyi olur gibi düşünüyorlar."*

Süreçte Yaşanan Olumsuzluklar ve Sorunlar

Öğrenci velilerine, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyle ilgili olarak yaşadıkları sorunların neler olduğu sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Uzaktan Eğitim Sürecinde Velilerin Yaşadığı Sorunlar

Velilerin Yaşadığı Sorunlar	**n**
Çocukların velisini dinlememesi	6
Çocukların sıkılması	5
EBA TV'nin etkisiz olması	5
Velilerin çok yorulması ve emek sarf etmesi	4
EBA TV yayınlarının tekrar etmesi, sıkması	4
Çocukların TV ve tablete yönelmesi	2
Velilerin ders konularına hakim olmaması	2
*Diğer (n=1) (Toplam 6 görüş)**	6*
TOPLAM	**34**

Tablo 4 incelendiğinde velilerin yaşadığı sorunlar içerisinde sıklıkla dile getirilen "öğrencinin velisini dinlememesi" (n=6); "çocukların sıkılması" (n=5) ve "EBA TV'nin etkisiz olması" (n=5) sorunlarının öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca velilerin internetinin olmaması, çocuklara nasıl davranacaklarını bilememesi, çocuk sayısının fazla olması, çocukları kontrol edememek, çocukların psikolojik yapısının veliyi de etkilemesi, çocukların hırçınlaşması görüşleri (n=1) dile getirilmiştir.

V4: *"Ödev yapmaya odaklı değildi. Fazla bir çocuk sorumluluk almadığını düşündüm. Size odaklı olduğunu düşündüm. Beni dinlemediğini, benim söylediklerimi benim komutlarımı almadığı sadece sizin söylediklerinizi yaptığını ve fazladan hiçbir sorumluluk almadığını anladım. Onda çok zorluk yaşadım."*

V1: *"En çok çocukların içerde kalıp bir şey yapamamasından şey yaptık. Yani çocuklar çok fazla sıkıldılar. Sıkılmaktan ziyade artık TV ve tablete yönelmeye kalktılar."*

Olası Bir Salgın Dönemine İlişkin Öneriler

Öğretmenlere gelecekte benzer bir salgın dönemini yaşamamız veya sürecin devam etmesi durumunda neler yapılması gerektiği sorulmuş ve alınan görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Olası Bir Salgın Dönemi İçin Önerileri

Öneriler	**n**
İnternet sorunu çözülmeli	5
EBA'nın yayınları geliştirilmeli	4
Dijital altyapı güçlendirilmeli	3
İletişim aracı eksikliği (telefon tablet vb.) giderilmeli	3
Veliler eğitilmeli (dijital okuryazarlık için)	3
EBA altyapısı güçlendirilmeli	3
Derse katılım konusunda zorunluluk-yaptırım olmalı	2
EBA ders saatleri esnek olmalı	2
Etkinlik ve değerlendirme süreci için altyapı	2
Her okulun kendi ders altyapısı olmalı	2
*Diğer (n=1)- (Toplam 7 görüş)**	7*
TOPLAM	**36**

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin geleceğe dönük olarak sıklıkla internet sorununun çözülmesi (n=5), EBA'nın yayınlarının geliştirilmesi (n=4) gibi çoğunlukla teknolojik konulara ilişkin öneriler dile getirdikleri görülebilir. Ayrıca sırayla ders anlatımı yapmak (EBA vb.), küçük gruplarla eğitim yapma, çevrimiçi sınavlar yapma, daha fazla öğrenciye ulaşma, iletişim araçlarını etkili kullanma, tüm öğrencileri ders sürecine katabilme ve güvenli toplantı programları geliştirme gibi öneriler (n=1) dile getirilmiştir.

Ö13: *"Öncelikle öğrencilerin internet altyapısını daha etkin bir hale getirebilmeliyiz."*

Ö5: *"Uzaktan eğitim altyapısının güçlendirilmesi lazım. EBA sistemi yeni bir sistem değil, yıllardır var ama hala sıkıntı çekiyoruz."*

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin Covid-19 salgın dönemi aldıkları eğitimin etkililiği ve sürecin farklı yönleri öğretmen ve öğrenci velilerinin gözünden incelenmiştir. Araştırmada bu süreçte yapılan etkinlikler, eğitimin etkililiği, öğrencilerle ilgili gözlemler, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir.

Öğretmenlerin bu dönemde ders bağlamında en fazla ödev paylaşma, canlı ders yapma ve video gönderme gibi etkinlikler yaptığı belirlenmiştir. Genel anlamda yapılan etkinlikler incelendiğinde ödev ağırlıklı bir etkinlik

sürecinin olduğu söylenebilir. Genel anlamda da uzaktan eğitim çoğunlukla ödevdir, nadiren sınıf çalışması içerir; oysa geleneksel eğitim çoğunlukla sınıfta, nadiren evde yapılır. Geleneksel eğitimde öğretmenler; uzaktan eğitimde kurum öğretir (Guri-Rosenblit, 2005). Bu açıdan, bu dönemde kurumsal açıdan standart ve belirli bir düzen oluşturan kurumların başarılı sonuçlar elde ettiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin dijital altyapı olarak en yaygın şeklide Watsapp programını kullandığı ve program aracılığıyla materyaller paylaştığı belirlenmiştir. Oldukça yaygın bir program olması ve velilerce tercih edilmesinin de bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Dahası bu sonuç, sadece salgın döneminde değil önceki dönemlerde yapılan çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Sebetçi vd. (2018) çalışmalarında öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde en yaygın olarak watsapp programını kullandığı belirlenmiştir. Okullarda da öğrenci velileri veya sınıf öğretmenleri tarafından watsapp grupları kurulduğu bilinmektedir. Bu grupların birtakım artıları ve eksilerinin olduğu, zaman zaman kullanım amacı dışına çıkıldığı ve etkisizleştiği belirlenmiştir (Bak vd., 2018). Bu ve benzeri programların verimli kullanılması noktasında hem öğretmenlere hem de öğrenci velilerine önemli bir sorumluluk düşmektedir.

Salgın döneminde yapılan uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin farklı yönlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ders ve etkinliklere katılımlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin düzensizleştiği ve derslere yönelik ilgilerinin azaldığı görüşleri de dikkat çekicidir. Genel olarak öğrencilerin duyuşsal ve psikolojik yönden olumsuz bir süreç yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum pek çok çalışmada da tespit edilmiştir. Çalışmalarda Covid-19 salgınının gençleri ciddi biçimde risk altına soktuğu (Seçer vd., 2020); bu dönemde eğitimdeki eksikliklerin uzun vadede sorunlar yaratacağı ve eğitimde eşitsizliği artıracağı (Burgess vd., 2020); örneklenen gençliğin yaklaşık % 40,4'ünün psikolojik sorunlara ve % 14,4'ünün travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) semptomlarına sahip olduğu ortaya konulmuştur (Liang vd., 2020). Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçların aksine, web tabanlı ödevlerin öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiş olup (Cole vd., 2003), bu çalışmanın sonuçlarıyla aykırılık göstermektedir.

Bu dönemde yapılan eğitim faaliyetlerinin etkililiği ve başarısına ilişkin olarak alınan öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde, farklı görüşler olmasına rağmen genel olarak kısmi bir başarı elde edildiği görüşü egemendir. Öğretmenler kısmen başarılı veya başarısız geçtiğini belirtirken, öğrenci velileri özellikle öğretmenlerin bireysel çalışmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine göze çarpan bir öğretmen görüşü de bu sürecin yüz yüze eğitim kadar başarılı geçmediğidir. Yapılan araştırmalarda da web tabanlı uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze öğretim yöntemlerine oranla daha fazla başarı elde ettiği belirlenmiştir (Terrell, 2002; Şahin vd., 2005; Arasasingham vd., 2005; Yorgancı, 2014). Covid-19 salgın döneminde öğrencilerin farklı açılardan etkilenmesi de söz konusu olduğundan sürecin başarısız olacağına ilişkin algı oluşmuştur. ABD'de yapılan bir çalışmada elde edilen bulgular, COVID-19 salgını nedeniyle yapılan ara verme uygulamalarının, mevcut başarı eksikliklerini daha da kötüleştirebileceği belirtilmiştir (Dorn vd., 2020). Dolayısıyla farklı türde birçok etkenden kaynaklı olarak eğitim sürecinin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Benzer bir salgının olması durumunda öğretmenlerin özellikle dijital altyapı ve internetle ilgili sorunların çözülmesi önerilerini sıklıkla dile getirmişlerdir. Dile getirilen görüşlerden biri olan her öğrencinin internetinin olmasının sağlanması, fırsat eşitliği sağlaması açısından önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığının kendi geliştirdiği EBA altyapısını daha güçlendirmesi ve eğitim sürecinin tüm aşamalarına ilişkin altyapıları geliştirmesi önemlidir. Salgının devam etmemesi veya yeniden olmaması durumunda bile uzaktan eğitim destekleyici bir araç olarak

düşünülmelidir. Bu çalışmada da belirtilen bir görüşe benzer şekilde Opara (2020)'nin de belirttiği gibi, uzaktan eğitim tek başına değil, geleneksel yüz yüze eğitimi destekleyici olarak kullanılabilir. Uzaktan eğitim sağladığı pek çok avantajdan dolayı gelecekte düşünülebilecek iyi bir sistem olabilir (Nash, 2015).

Sınırlılıklar ve Geleceğe Yönelik Öneriler

Araştırma covid-19 salgın döneminde gerçekleştirildiğinden, yapılan görüşmeler yüz yüze değil telefon yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Gelecekte daha geniş katılımlı bir grupla, yüz yüze görüşmeler ve mümkünse gözlemler yoluyla uzaktan eğitim süreci daha kapsamlı ele alınabilir. Yine araştırmada çalışılan örneklem grubu belirli bir ilden ve ağırlıklı olarak merkez ilçelerden bireylerden oluşmuştur. Gelecekte, farklı yerleşim yerlerinden ve daha farklı değişkenler açısından çeşitlilik oluşturacak bireylerin örnekleme dahil edilmesi önerilebilir. Ayrıca uzaktan eğitimin etkililiği ve başarısı üzerine sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiş olup gelecek araştırmalarda bu süreç daha farklı boyutlarıyla ele alınabilir.

Kaynakça

Adıyaman, Z., & M. E. T. G. M (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, *1*(11), 92-97.

Ahmed, H., Allaf, M., & Elghazaly, H. (2020). COVID-19 and medical education. *The Lancet Infectious Diseases*.

Arasasingham, R. D., Taagepera, M., Potter, F., Martorell, I., & Lonjers, S. (2005). Assessing the effect of web-based learning tools on student understanding of stoichiometry using knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, *82*(8), 1251.

Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardswoth Cengage Learning. *Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic*.

Bak, G., Eşidir, O. V., Bak, Ö., & Bak, A. (2018). Öğrenci velilerinin WhatsApp guruplarının oluşturulması konusundaki görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal, 4(*14), 110-1109.

Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu. org*, *1*.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri(22. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cohen, L. Manion. L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. *London. Routledge*.

Cole, R. S., & Todd, J. B. (2003). Effects of web-based multimedia homework with immediate rich feedback on student learning in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, *80*(11), 1338.

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. *McKinsey & Company*.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage.

Fynewever, H. (2008). A comparison of the effectiveness of web-based and paper-based homework for general chemistry. *The Chemical Educator*, *13*(4), 264-269.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, *30*(4), 233-252.

Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education'and 'e-learning': Not the same thing. *Higher education*, *49*(4), 467-493.

Iyer, P., Aziz, K., & Ojcius, D. M. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, *84*(6), 718-722.

Kılıç, D. (2018). Eğitime giriş (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, *52*(1), 31-60.

Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric Quarterly*, 1-12.

Lodico, M. S., & Spaulding, D. D., & Voegtle, K.(2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: Jossey-Bass

Mcmillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals fort he cunsomer (3th ed.). New York: Longman

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Nash, J. A. (2015). Future of Online Education in Crisis: A Call to Action. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *14*(2), 80-88.

Opara, E. (2020). Online distance learning: An alternative in a time of global crisis (Preprint).

Sebetci, O., Topal, A., Hanayli, M. C., & Donuk, G. G. (2018). Perceptions of university students on whatsapp in educational settings. *Route Educational and Social Science Journal*, *5*(6), 63-76.

Seçer, İ., & Ulaş, S. (2020). An ınvestigation of the effect of covıd-19 on OCD in youth in the context of emotional reactivity, experiential avoidance, depression and anxiety. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.

Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(7), em1851.

Şahin, M. C., & Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Akademik Bilişim*, 02-04.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019. Web: https://sgb.meb.gov.tr adresinden edinilmiştir. Erişim Tarihi: 08.06.2020.

T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Türkiye'deki güncel durum. Web: https://covid19.saglik.gov.tr adresinden edinilmiştir (Erişim Tarihi: 11.08.2020).

Terrell, S. R. (2002). The effect of learning style on doctoral course completion in a Web-based learning environment. *The Internet and Higher Education*, *5*(4), 345-352.

Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 1-15.

Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 1401-1420.

YERLİ KULLANICI İÇİN LPG GAZ KAÇAK BİLDİRİM SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Wan Majdah BINTI TON MAMAT

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia majdah@psa.edu.my

Alias BIN OTHMAN

Politeknik Banting, Selangor, Malaysia alias@polibanting.edu.my

OZ

Kalp hastalığı ve kanserin yanı sıra inme, Malezya'daki en büyük ölüm nedenine de katkıda bulunuyor. Malezya Ulusal İnme Derneği (NASAM), her yıl 40.000 Malezyalı'nın felç geçirdiğini tahmin ediyor. İnme, beynin veya kan damarlarının parçalanan kısmında daralmanın meydana geldiği bir durumdur. İnme tehlikeli bir hastalıktır ve kalıcı sakatlık ve sakatlıkla sonuçlanabilir. İnme beyne yapılan bir saldırıdır ve beyne giden kan akışı bozulduğunda meydana gelir. İnme ciddi sakatlığa neden olabilir. Çocuklar dahil herkes inme geçirebilir, ancak çoğu vaka yetişkinleri içerir. Bir inmeden sonra, hastaların uzuvların normal işlevine dönmesine izin vermek için özel fizyoterapi egzersizlerine ihtiyaç vardır. Fizyoterapi koltukları, inme hastalarının evde minimum denetimle kendi kendine rehabilitasyon tedavisine girmesine izin verecek şekilde tasarlanmıştır. İnme hastalarının iyileşme egzersizleri yapmasına yardımcı olmak için beş tür tedavi egzersizini birleştirir. Bu koltukla hastaların artık terapi eğitimi seansları için hastaneye gitmeleri gerekmiyor, böylece inme hastalarının nispeten sınırlı hareketi nedeniyle riski azaltıyor. Bu fizyoterapi koltuğu, fiziksel büyüklük ve boy baz alınarak Güneydoğu Asyalılar için uygun olacak şekilde tasarlanmıştır ve bir seferde yalnızca bir kişi tarafından kullanılabilir. Sadece kritik olmayan inme hastalarının bu fizyoterapi koltuğunu kullanması uygundur.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: inme, fizyoterapi, fizyoterapi koltukları

DEVELOPMENT OF PHYSIOTHERAPY CHAIR FOR STROKE PATIENT.

ABSTRACT

Apart from heart disease and cancer, stroke also contributes to the largest cause of death in Malaysia. The National Stroke Association of Malaysia (NASAM) estimates that every year 40,000 Malaysians suffer from stroke. Stroke is a condition in which narrowing occurs to the part of the brain or blood vessels that rupture. Stroke is a dangerous disease and can result in permanent disability and disability. A stroke is an attack on the brain and occurs when the blood supply to the brain is disrupted. Stroke can cause severe disability. Anyone can afford to have a stroke including children, yet most cases involve adults. After a stroke, patients need specialized physiotherapy exercises to allow the limbs to return to normal function. Physiotherapy chairs are designed to allow stroke patients to undergo self-rehabilitation treatment at home with minimal supervision. It combines five types of treatment exercises to help stroke patients make recovery exercises. With this chair patients no longer need to commute to the hospital for therapy training sessions thus reducing the risk due to the relatively limited movement of stroke patients. This physiotherapy chair is designed to be suitable for Southeast Asian people based on physical size and height and can only be used by one person at a time. Only non-critical stroke patients is appropriate to use this physiotherapy chair.

Keywords : stroke, physiotherapy, physiotherapy chairs.

1. INTRODUCTION

In Malaysia, stroke was the second leading cause of death according to the Malaysian National Burden of Diseases Study and study on vital registry system in 2000 (Yusoff AF, 2004). Since 2005, the percentage of deaths attributed to stroke in general hospitals has ranged from 6·6% to 8·4% (Gan, 2012). Malaysia witnessed an escalating incidence of stroke cases, being the third most common cause of mortality and topped the nation's disability rate (Institute for Health Metrics and Evaluation. Statistics Data, 2019). In 2016 alone, stroke accounted for 11,284 cases, mostly affecting men (55%) and those aged 60 years or older (60%) (Aziz, 2017). Age-standardized stroke mortality rates were 103 per 100,000 in men and 97 per 100,000 in women (Cheah Wee Kooi, 2016).

There are 334 hospitals in Malaysia, a density of 0·12 hospitals per 10 000 population. In 2009, there were only 63 and 64 registered neurosurgeons and neurologists, respectively. In terms of medical devices, 126 units of computed tomography scanners and 81 units of magnetic resonance imaging machines were available throughout Malaysia (Clinical Research Centre. National Healthcare Establishments & Workforce Statistics (Hospital) 2008–2009., 2011).

Some hospitals have traditional and complementary units that practice the traditional Malay massages, which serve as an alternative post stroke therapy (Anuar HM, 2010). A non-profit organization (the National Stroke Association of Malaysia) also provides stroke rehabilitation services for various communities within Malaysia (http://www.nasam.org, n.d.)

Normal procedure, stroke patients have to make an appointments to undergo physiotherapy session based on doctor's advice. This arrangement created several problems for the stroke patients:

- Patients worth mobility problems will have difficulties to go to the hospital
- Time spend for the physio exercise is limited, and the time given to come for the next session sometimes will take several weeks.
- Allocated time for patient to use the equipments very limited, if one is late for the appointment, patient might miss the turn and have to wait for another session.
- Many patients use the same equipments at the physiotherapy centre, and it is not a good practice since we are battling with covid-19 pandemic.

Based on this research, stroke patients have to undergo recovery treatment by themselves at home, and this become a huge problem since they do not have specific equipments to use, even if they try to build the equipments themselves, it is not as good as the real equipments available in the market. Main purpose of this project is to design and fabricate physiotherapy chair that combines 5 equipments into 1 that can be used by stroke patients anywhere, either at their own home or at the hospital.

2. METHODOLOGY

There are five stages in fabricating the product.

2.1 Measurement

Taking measurement the current equipment is crucial in fabricating the chair because the current products already made in taking account the effectiveness and comfort for stroke patients. Measurements are taken based on Nirmal Exercise Chair at Physiotherapy Centre at Tengku Ampuan Rahimah Hospital, Klang, Malaysia



Figure 1 : Nirmal Exercise Chair

2.2 Material Preparation

Material cutting process is to obtain precise dimensions of the chair parts based on the measurement in 2.1. Most of the metals is cut using metal cutter machine.



Figure 2 : Cutting Process

2.3 Frame works

Next step is to set up frames for the chair,which is very crucial in determining the maximum load it can withstand and to reinforce any weak points. Loads including the extra equipments attached to the chair and weight of the patient. In this process, the frame design must be based on the strength of the chosen metal, the flexibility of the metal when it is connected to each other during fabrication using welding (arc/gas/tig/mig). The chosen material is hollow mild steel .

Mild steel is a common and standard material in the steel category, low in brittleness, hard and the cost is acceptable in our budget. Furthermore mild steel is easy to obtain since it is widely used in Malaysia. Then the material is welded at every joints that already marked using arc welding and MIG welding process.



Figure 3 : Welding Process

2.4 Physiotherapy equipments assembly

Next stage is to assemble physiotherapy components to the chair like bearing, spring, pulley, cycling set, hand exerciser and weights for the exerciser.

- Bearing is used to enable relative movements between 2 or more parts in moving linearly and rotational movement. Bearing is fixed at the frames for nirmal exercise equipment.
- Spring is used as shoulder exercise set,hollow rod is inserted into the spring to make sure it stays horizontal while in use.A metal plate is placed behind the spring as a stopper, then a hole is made on the top section of the mild steel and the spring is inserted into it.

- Weight with a hole at the centre is used in nirmal quadriceps exerciser, this type of weight is used because it also can be used for other components. Weight is used to strengthen the muscle of the patients.
- Pulley is used to lessen the load of the weight while patient is doing shoulder pulley exercise on the physiotherapy chair. We have to chose a suitable type of pulley to avoid any accidents happen during the exercise.
- Cycling set exerciser is the most simple equipment attached to the product. It is attached to the chair by welding it to 1"x1" x 1 mm hollow mild steel at the back of the cycling exerciser. Afterwards, it is inserted into a bigger metal so that it can be adjusted towards and backwards depend on the patient's need.
- Hand exerciser set is fixed after shoulder exerciser is attached, it is fixed by inserting a rod into it, then the steel rod is welded to another steel rod inside the spring for shoulder exercise.

2.5 Finishing

Finishing process is done after all the parts of the equipment is attached and fixed to each other. Finishing process consists of removing the unwanted parts, grinding the welding beads, removing the rust and the undercoat layer is sprayed.



Figure 4 : Removing the rust

3. DATA ANALYSIS & DISCUSSION

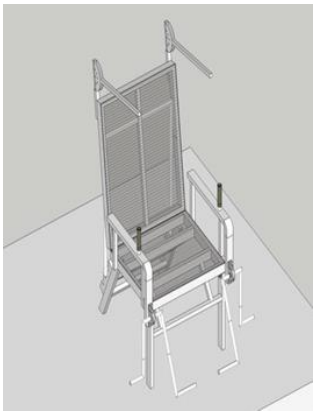


Figure 5 : Design Of Physiotherapy Chair



Figure 6: Physiotherapy Chair

Physiotherapy chair consist of multiple exerciser set, namely nirmal quadriceps exerciser which is used to strengthen the knee joints and at the same time it can stretch other muscles to gain normal movements. This exercise is similar to riding a bicycle.

Hand grip and shoulder exerciser is used to enhance movement at shoulder sections and joints when patient pull the weight from top of the head to their back. Hand grip is used to strengthen the patient's finger and enable them to increase their hand coordination in holding things with their hands. Also enhance the movements and strengthen the joints.

Pulley set is used to pull weight from above the head as if patient is picking fruits from a tree. The pulley is stationary but the weight is moving up and down, this exercise is to strengthen the arms and the elbow also the joints connecting hands and arms so that patient can regain their normal movements.

4. CONCLUSION

Based on the findings, we can conclude that the main objective to combine 5 physiotherapy equipments into 1 is successful. Several benefits that we can get from this product are

- Cost saving, patient no longer have to spend more money for transportation and pay any fee in using physiotherapy equipments
- Saving time, patient no longer have to travel to the hospital or to physiotherapy centre to do the exercise
- The physiotherapy chair is cheaper than all the equipments that is sold separately, and it is easy to use
- Save space, instead of have to use space for multiple equipments, patient only need space only for one single equipment
- Suitable for all size and height.

There a few challenges for this physiotherapy chair,

- The chair does not consist 100% physiotherapy apparatus

- Physiotherapy experts still need to pay home visit and supervise the usage
- The product is only for recovery stage patients

5. BIBLIOGRAPHY

http://www.nasam.org. (n.d.). Retrieved from http://www.nasam.org.

Anuar HM, F. F. (2010). Urut Melayu For Post Stroke Patient : A Qualitative Study. *National Committee for Clinical Research*.

Aziz, Z. A. (2017). *Annual Report of the Malaysian Stroke Registry 2009–2016. In Kuala Terengganu Clinical Research Centre .* Kuala Terangganu.

Cheah Wee Kooi, H. C. (2016). A Review Of Stroke Research In Malaysia From 2000 - 2014. *Medical Jurnal Malaysia Vol 71*, 58-69.

Clinical Research Centre. National Healthcare Establishments & Workforce Statistics (Hospital) 2008–2009. (2011). Retrieved from http://www.crc.gov.my/documents/Primary_Care_Report.pdf.

Gan, K. W. (2012). Burden of stroke in Malaysia. *International Journal of Stroke*, 165–167.

Institute for Health Metrics and Evaluation. Statistics Data. (2019). *http://www.healthdata.org/malaysia*. Retrieved from http://www.healthdata.org/malaysia.

Kurubaran Ganaseren, A. S. (2020). *Population's Health Information-seeking Behaviors And Geographic Variations Of Stroke In Malaysia: An Ecological Correlation And Time Series Study.* Kuala Lumpur: Springer Nature Limited.

Yusoff AF, M. A. (2004). *Malaysia Burden Of Disease And Injury Study. Health Prioritization : Burden Of Disease Approach.* Kuala Lumpur: Institute For Public Health, Ministry Of Health, Malaysia.

YERLİ KULLANICI İÇİN LPG GAZ KAÇAK BİLDİRİM SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Wan Majdah BINTI TON MAMAT

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, majdah@psa.edu.my

Suaiza BINTI KHAIRI

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia, suaiza@psa.edu.my

Alias BIN OTHMAN

Politeknik Banting, Selangor, Malaysia, alias@polibanting.edu.my

Syarifah Noor BINTI DERAMAN

UniversitI Teknologi MARA Shah Alam, Selangor, Malaysia, rosnanie2201@gmail.com

OZ

Sıvı petrol gazı (LPG) genellikle evde merkezi ısıtma, sıcak su, gazlı yangınlar, yemek pişirme ve tekne, karavan ve barbekü gibi eğlence amaçlı mobil ısıtıcılarda kullanılır. LPG'nin kullanımı arttıkça, bu LPG patlamalarının meydana geldiği kaza da artıyor Kazaların meydana gelmemesi için pek çok önlem alınmış, ancak yine de olay sayısı yıldan yıla artmıştır. Gaz kaçağıyla ilişkili tehlikeyi önlemeye yönelik önleyici tedbirlerden biri, hassas konumlara bir gaz kaçağı detektörü kurmaktır. LPG, son derece yanıcı bir kimyasal olan propan ve bütan içerir. Güçlü koku verici olarak etantiyol ilave edildiği için kokusuz bir gazdır, böylece sızıntı kolayca tespit edilebilir. Bazen evde kimse olmadığında sızıntı olur. Böyle bir durumda, gaz kaçağı bildirim sistemi, meydana gelebilecek gaz kaçağı kazalarından korunmaya yardımcı olmak için hayati hale gelir. Gaz kaçağından kaynaklanan yangın veya patlamaya karşı önleyici tedbirler ciddiye alınmalıdır. Bu tür bir cihaz önemlidir çünkü insanlar veya hayvanlar gibi organik yaşam için zararlı olabilecek birçok gaz vardır. Sürekli küçük sızıntılar, yüksek gaz konsantrasyonuna neden olur ve herhangi bir kıvılcım maruz kaldığında büyük bir patlamaya neden olur. Bu nedenle evlerde veya işyerlerinde meydana gelen yangın veya patlamayı önlemek için Gaz Kaçağı Bildirim Sistemi icat edilmiştir. Mevcut gaz dedektörü, yalnızca gaz dedektörü kullanılarak test edildiğinde gaz kaçağını tespit eder, ancak Gaz Kaçağı Bildirim Sistemi ile cihaz, çevredeki gazların varlığını otomatik olarak algılayacak ve daha sonra nihai olarak yardımcı olabilecek cihaz aracılığıyla kullanıcıya bir sinyal gönderecektir. kötüden daha da kötüye giden herhangi bir durumu önlemek.

Keywords: LPG Gaz, gaz kaçağı, sensör, gaz dedektörü

DEVELOPMENT OF LPG GAS LEAKAGE NOTIFICATION SYSTEM FOR DOMESTIC USER

ABSTRACT

Liquid petroleum gas (LPG) is commonly used in home for central heating, hot water, gas-fires, cooking and in mobile heaters for leisure such as boats, caravans and barbeque. As the usage of the LPG increases, the accident occur by these LPG explosion is also increases Lots of action have been done to prevent accidents from happen, but still the number of the incidents increased by the year. One of the preventive measures to avoid the danger associated with gas leakage is to install a gas leakage detector at a vulnerable locations. LPG consists of propane and butane which is a highly flammable chemical. It is odourless gas due to which ethanethiol is added as powerful odorant, so that leakage can be easily detected. Sometimes the leakage happens when there is no one at home. In such case, gas leakage notification system become vital in helping to protect from gas leakage accidents from happening. Preventive measures against fire or explosion due to gas leakage should be taken seriously. This type of device is important because there are many gases that can be harmful to organic life, such as humans or animals. Continuous small leaks will result in high gas concentration and cause a large explosion to occur if any spark is exposed to it. Therefore, Gas Leakage Notification System was invented to avoid the fire or explosion occur in the houses or premises. The existing gas detector only detect the gas leakage when tested using gas detector, but with Gas Leakage Notification System, the device will automatically detect the presence of the gases in the surrounding area and then send a signal to the user via device that can ultimately help preventing any situations escalated from bad to worse.

Keywords: LPG Gas, gas leakage, sensor, gas detector

6. INTRODUCTION

Liquid petroleum gas (LPG) is commonly used in homes for central heating, hot water, gas-fires, cooking and in mobile heaters for leisure such as boats, caravans and barbeque (A. Mahalingam, 2015). As the usage of the LPG increases, the accident occur by these LPG explosion is also increases (Arun Raj, 2015).The leakage can occur with some factors. In some cases, it happens because of incorrect regulator installation, the rubber tube is worn out, brittle hose, the tube is already obsolete and many others (Somantri, 2017).

The statistics below show the fire case that occurs in Malaysia for the years of 2017 article. Stove is the third most causing fire based on the statistic in 2017. Incendiary fire and matches are both contribute a lot causes of fires. Based on the statistics from the Fire and Rescue Department, the number of people injured and died are quiet concern even though decrease throughout the years. Not only hurting or killing people, fire can also burn the properties that cause a huge losses to a family or company. This statistic proves that gas leakage is very dangerous that people cannot neglect it for their own safety.

Table 1: Fire Statistics in 2015-2017 (Shah, 2017)

CAUSES OF FIRES

	2015	2016	2017 (until June)
Electrical sources	2,453	2,005	877
Cigarette butts	860	753	151
Fire sparks	304	229	87
Firecrackers	52	42	15
Mosquito coils, candles and joss sticks	126	98	46
Stoves	752	528	269
Incendiary fire	4,811	4,710	846
Arson	460	493	119
Chemical reaction	19	10	6
Matches	135	132	35

STATISTICS FROM THE FIRE AND RESCUE DEPARTMENT

	2015	2016	2017 (until June)
Number of deaths due to fire	153	107	73
Number of people injured due to fire	467	477	210
Losses due to fire	RM4.3 billion	RM2.8 billion	RM2 billion
Prevented losses	RM29.4 billion	RM35.8 billion	RM34.2 billion
Number of distress calls	82,600	92,307	40,343

INFOGRAPHIC NST

Lots of action have been done to prevent the accident but still the number of the incident increased by year. One of the preventive measures to avoid the danger associated with gas leakage is to install a gas leakage detector at a vulnerable locations. (T.H.Mujawar, 2015)

LPG consists of propane and butane which is highly flammable chemical. It is odourless gas due to which ethanethoil is added as powerful odorant, so that leakage can be easily detected (Ashish Shrivastava, 2013). Some people have low sense of smell, may or may not respond on low concentration of gas leakage. Sometimes the leakage happens when there is nobody home. In such case, gas leakage notification system become an essential and help to protect from gas leakage accidents. Preventive measures against fire or explosion due to

gas leakage should be taken seriously. Many lives can be saved if proper and proper precautions are taken as this is one of the safety features that Malaysians should adopt.

There are several gas detectors available in the market. But no one is able to provide notification to users

Table 2 : Gas Detector Available In The Market

ITEM	PICTURE	FEATURES
Portable Multi Gas Detector (XA-4400II)		Multi-gas detector which can monitor combustible or flammable gases including LPG and methane, hydrogen sulphide/sulfide, carbon monoxide, and oxygen
Super Sensitive Portable Gas Leak Detector (XP-702III Series)		Highly sensitive, making them an effective tool when it comes to locating trace gas leaks in a rather shorter time and offer a remarkably more sensitive solution to any leak detection liquid
XP-3000 Series Portable Gas Detector		The compact and light weight XP-3000 Series detectors are designed to quickly and accurately display gas concentrations of up to 5 flammable gases

7. METHODOLOGY

The gas detector is a device that is expected to detect the presence of gas in the area and can provide early warning to consumers of the presence of the gas. The sensor inside the device will detect the presence of gases in the area, the gas presence signal will then be sent to the device for processing, and a signal will be sent to the user to alert the gas leak. Early detection of the presence of these gases will help consumers take appropriate action to prevent any accidents.

This type of device is important because there are many gases that can be harmful to organic life, such as humans or animals. (Somantri, 2017) Continuous small leaks will result in high gas concentration and cause a large explosion to occur if any spark occurs to it. This is why, Gas Leakage Notification System must be invented to avoid the fire or explosion occur in the houses or premises.

The project uses a micro-controller, the Arduino UNO R3 as a processing tool where it processes inputs from sensors and GSM modules to communicate with users by sending alerts via SMS, (Ashish Shrivastava, 2013). An alarm will also sound in the area when the gas concentration reaches the danger level. The benefit of this project is to prevent the production of explosives by preventing the occurrence of spark production due to gas leaks.

Gas Leakage Notification System is an innovation from existing Gas Detectors. Gas detectors available in the market currently, can only detect the presence of gas when one enable it. Instead, Gas Leakage Notification System works around the clock and comes with three security measures:

a) The buzzer alarms will be activated when the sensor in the system detect presence of gas.
b) LED display mounted at a safe distance will show the percentage of the gas leakage.
c) The signal from the buzzer is sent to the processor and then a reminder is sent to users via GSM system.

Hence, user will aware of the leak that occurred and can take appropriate action needed. This system also works for people with hearing problem or blind people. It can prevent dangerous and life-threatening situations from happening.

This research will be carried out in five stages (methodology), as follows

Stage 1 : Literature Review

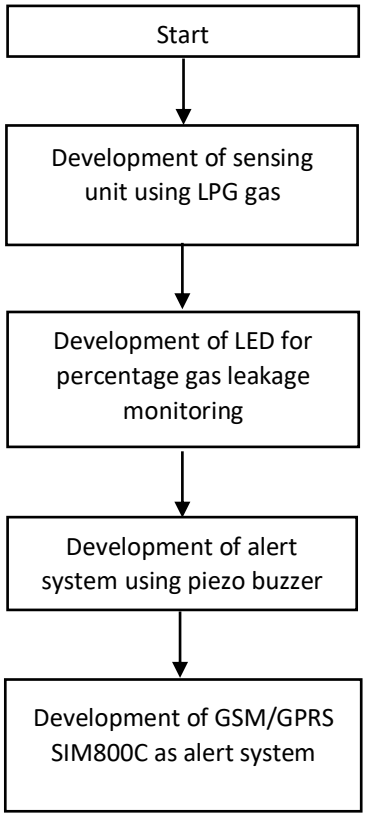
This stage involves a literature review on the current status of high impact test. All previous reported project and research base on high impact test will be studied

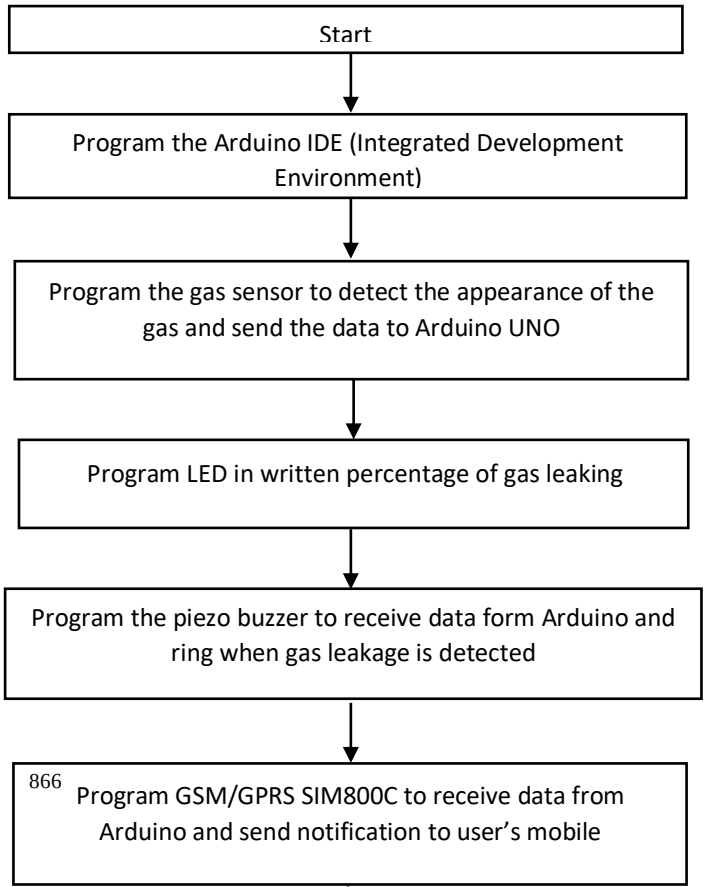
Stage 2 : Design Process.

The design process is started with identify needs/demand, problem definition, customer requirement, product specification, concept generation, concept evaluation and lastly preliminary design.

Stage 3 : Development

Once components and design are identified, the development on prototype electronic devices and system configurations will be executed.





a) Hardware b) Software

Figure 1 : Flowchart of Gas Activated Notification System for a) hardware and b) software.

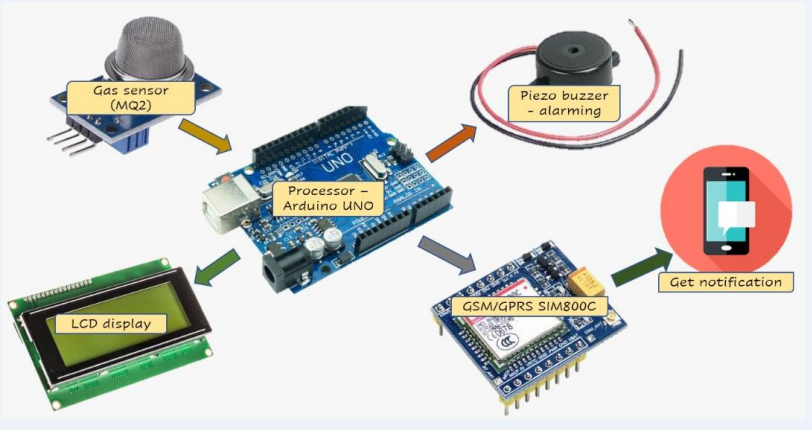


Figure 2 : Block diagram

Table 3 : Material Selection

Materials	Discription
Arduino Uno	Arduino Uno is a microcontroller board based on datasheet (ATmega328P) which can simply connect to computer with USB cable or power it with AC-to-DC adapter or battery to work up (Badamasi, 2014). Besides USB connection, it also has 14 digital input/output pins (of which 6 can be used as PWM outputs), 6 analog inputs, a 16 MHz ceramic resonator (CSTCE16M0V53-R0), a power jack, an ICSP header and a reset button.
GSM/GPRS SIM800C	GSM/GPRS SIM800C is an application in which can transmit the voices, SMSs and any data information with low power consumption (Trivedi, 2018). In this case, GSM/GPRS SIM800C will be used to transmit the data from Arduino UNO to user's mobile phone to alert users.
Jumper Wire	Jumper wires is a connector of two points without soldering. It usually used with breadboards or other tools to make an easy change in circuit.
Piezo buzzer	Piezo buzzers are simple devices, which use to generate basic beeps and tones.
Gas sensor (MQ2)	The MQ-2 Gas sensor can detect or measure gasses like LPG, Alcohol, Propane, Hydrogen, CO and even methane.
Perspex Box	Perspex box is a transparent thermoplastics acrylic display case. It is a clear medium, revealing the content in it but avoiding dust.
LCD Display	LCD (Liquid Crystal Display) is a type of flat panel display which uses liquid crystals in its primary form of operation.

Stage 4 : Evaluation

Complete prototype will be test and the performance will be evaluated. If fail, the modification and test run will repeat until successful.

Stage 5. Validation

Lastly electrical safety test for prototype devices readiness to use and save.

8. DATA ANALYSIS & DISCUSSION

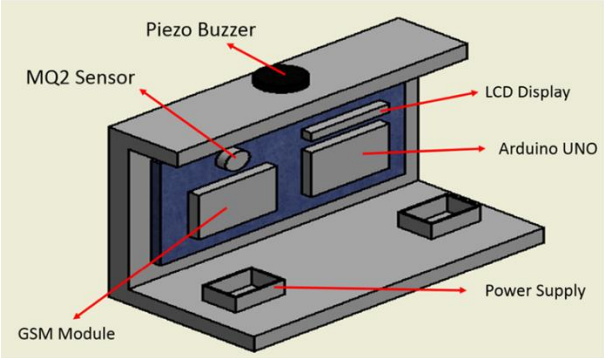


Figure 3 : Gas Leakage Notification System

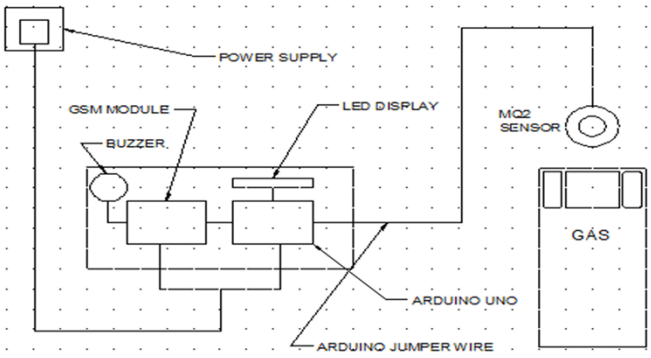


Figure 4 : Notification System

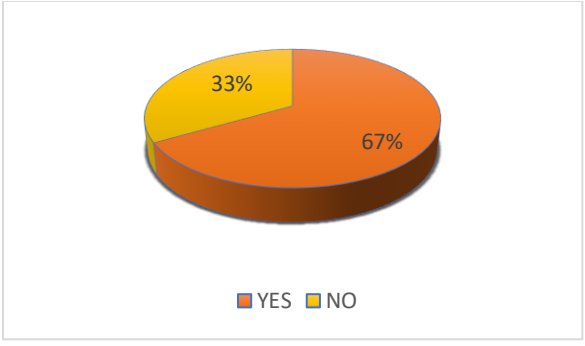


Figure 5 : Graph Of The Number Of Respondents Who Had Experienced A Gas Leak Situation

The pie chart above illustrates the number of respondents those who have experience gas leaking at home. 67% of the respondents had an experience with gas leakage either at their home or work place.

Table 4 : Research Conducted After The Project Is Complete

NO.	ITEM	AGREE (%)	DISAGREE (%)
1	Is this project more efficient than the existing product?	100	0
2	Suitable for emergency usage especially when there is no one at home.	100	0
3	Can receives warning SMS on time.	100	0
4	Suitable for family usage which is the electronic components are not dangerous.	100	0

Another research was conducted after the project was completed and the result was showed in the table above. 100% of the respondents agree that Gas Leakage Notification System is more efficient than the existing product. They also agree that more efficient than the existing product is suitable for emergency usage especially when there is no one at home and able to receives warning SMS on time.

There are some weakness to this project. One of them is the sensor. For now we used a MQ2 sensor to detect LPG because it can detect various gases. It is suggested to replace the MQ2 sensor to MQ6 sensor because MQ6 is more sensitive. MQ2 sensor only detect butane and propane.

Another component that can be added to Gas Leakage Notification System is sprinkler system. Sprinkler system is initial step to help reduce gas concentration in the event of leakage other than notification on the phone. It will make people believe in the product as there are many preventative measures in the event of leakage. This project can go further with all the suggestion given in the future.

9. CONCLUSION

The propose of Gas Leakage Notification System has been successfully developed and has lower cost compared to existing system in the market. The designed system monitors the gas leakage via Arduino microcontroller depending on the GSM network. The most important thing is that the mobile phone does not requires any special application to be used in this system, instead of all the mobile phone supporting the SMS service could be used. This system is suitable for domestic usage.

10. **BIBLIOGRAPHY**

A. Mahalingam, R. N. (2015). Design and Implementation of an Economic Gas Leakage Detector. *Research in Application of Electrical and Computer Engineering*, 20-24.

Alan Macker, A. K. (2018). Arduino Based LPG gas Monitoring & Automatic Cylinder booking with Alert System . *Proceedings of the 2nd International Conference on Trends in Electronics and Informatics (ICOEI 2018)* , 1209-1212.

Arun Raj, A. V. (2015). LPG Gas Monitoring System. *International Journal Of Innovative Technology And Research*, 1957 – 1960.

Ashish Shrivastava, R. P. (2013). GSM Based Gas Leakage Detection System . *International Journal of Technical Research and Applications*, 42-45.

E. Jebamalar Leavline, D. A. (2017). LPG Gas Leakage Detection and Alert System . *International Journal of Electronics Engineering Research*, 1095-1097 .

Mr.Sameer Jagtap, P. B. (2016). LPG Gas Weight and Leakage Detection System Using GSM . *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET)* , 716-720.

Shah, A. (21 September, 2017). Faulty Power Source : No. 1 Cause Of Fire. *New Straits Times*, p. 5.

Somantri, L. D. (2017). Wireless Sensor Network on LPG Gas Leak Detection and Automatic Gas Regulator System Using Arduino. *International Symposium on Materials and Electrical Engineering (ISMEE) 2017*, 1-6.

Swapna, S. R. (2012). A Security Alert System Using GSM For Gas Leakage . *International Journal of VLSI and Embedded Systems-IJVES*, 173-175.

T.H.Mujawar, V. M. (2015). Development of wireless sensor network system for LPG gas leakage detection system . *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 558-563.

Tamil Selvi a/p Sitan, A. S. (2018). Liquefied Petroleum Gas (LPG) Leakage Detection and Monitoring System. *Journal of Science and Technology*, 46-53.

DEVELOPMENT OF HAND WEARABLE SENSOR FOR BEGINNER SIGN LANGUAGE EDUCATOR

***Dr.*W.R.W. Omar**
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor, Malaysia,rosemehah@gmail.com

Miss N.A.M. Mazlan
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor Malaysia, aqilazaara@gmail.com

***Dr.*Z. Mohamad**
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Selangor Malaysia,zunuwanas@yahoo.co.uk

ABSTRACT

Communication is one way of interacting with each other. Usually, a normal people will interact with each other by using a verbal signal. However, for those who have no ability to talk, they will use a sign language to interact. Sign languages commonly develop in deaf communities, which can include interpreters, friends and families of deaf people. Child development can be described as the changes in the child's physical growth, as well as the ability to learn the social, emotional, behaviour, thinking and communication skills required for life. However, children with hearing disabilities tend to have a behavioural problem such as delayed in communicative skills, sudden anger and tend to lose their focus easily. To address this problem, a combination of hardware and software system has been developed. Development of hand wearable sensor sign language for mute and deaf were designed in order to create an interactive learning tool for children special for mute and deaf. The children will wear the hand wearable which consists of five flex sensors on each finger. The measurement of the resistance can be acquired through the movements and gestures that are made from different alphabets and analysed the amount of force from the resistance, then sends data via mobile application platform. Children may use the hand wearable sensor sign language to learn and practice at anytime and anywhere. The implementation of this project is mainly for educational purposes which can grab the children's attention on learning process. Thus, this device ensures the educational process is effective and productive with the involvement of the children in effectively.

Keywords: Deaf, Sign Language, Sensors

INTRODUCTION

Hearing loss may affect all age groups from the newborn to the elderly, impacting speech and language development in children and causing social and vocational problems for adults. Hearing loss can arise from anywhere in the auditory circuit including the external auditory canal (EAC), sound conduction mechanism, cochlea, cochlear nerve, and central auditory pathways (Lasak, Allen, McVay, & Lewis, 2014). Approximately 10% of the population worldwide suffers from hearing loss and about 50% of these cases can be attributed to auditory damage caused by exposure to intense noise. Noise trauma can result in two types of injury to the inner ear, depending on the intensity and duration of the exposure: transient attenuation of hearing acuity, the so-called 'temporary threshold shift' (TTS), or a permanent threshold shift (PTS) (Oishi & Schacht, 2011). The incidence of infant hearing loss is estimated at 4 to 60 per 1000 neonates. Nearly 3% of white children and adolescents experience hearing loss with estimates of hearing loss being higher among some minorities, and children from lower socioeconomic backgrounds. (Lasak et al., 2014). Childhood hearing loss is often identified when a parent reports that their infant or child does not respond to voice, when speech or language delay is present, or when school performance is poor.

Sign language is considered as a framework which is inclusive of the needs of all deaf children, whatever their preferred language or level of hearing loss. Numerous studies have shown that speech and language development during the preschool year plays a vital role in the success of children in school and afterlife (Tomblin, Oleson, Ambrose, Walker, & Moeller, 2014) The term sign language was coined in the late 1990s and is now an accepted term for an approach to the education of deaf children which includes the use of both the visual gestural language of the deaf community and the auditory spoken language of the hearing community. Sign languages express meaning through manual signs, body movements and postures, and linguistically-specific facial expressions that are as attuned to the characteristics of visual and gestural processing as spoken languages are to the demands of auditory and oral-motor processing (Sandler, Belsitzman, & Meir, 2020). American Sign Language (ASL), for example, uses visually-based complex inflectional and derivational systems to encode aspect, spatial relationships, pronominal agreement, adverbial markers, and in some cases form class (Karpf, 2016; Kelly, Morgan, Bannard, & Matthews, 2020). Mostly, the Developing a sign language system are based on machine learning for automatically recognition sign language and converting sign language to text helps hearing people to communicate and understand hearing impaired people (Hasan, Sajib, & Dey, 2016; Quinn & Olszewska, 2019; Shivashankara & Srinath, 2017). Therefore, the aim of this device is to create an exciting learning-environment as well as interactive learning tools by using both hardware and software implementation.

METHODOLOGY

The hand-wearable glove will identify the hand-movement that is produced from different alphabet by referring to the standard Bahasa Isyarat Malaysia (BIM). The input is obtained from the resistance that is produced by the flex sensor and it is then transferred to the mobile-application platform. Limitation of interaction between the educator and student can be overcome by using this 'Hand-Wearable Sensor for Beginner Sign Language '. Five

flex sensor are placed along each finger and voltage that are required is +5v. With a typical flex sensor, a flex of 0 degrees will give 10K resistance will a flex of 90 will give 30-40 K ohms. The Bend Sensor lists resistance of 30-250 K ohms for a threshold. The input of this sensor is recorded from the sign gesture in analog form. The analog will be converted to digital form by using microcontroller and is then shown as output by using sound and display using speaker and LCD respectively. In addition, Arduino Uno is used as the part of the microcontroller which will interpret the input to the output.

Figure 1 shows the block diagram of the Hand-wearable glove. It consists of five flex sensor that will transfer data to the processor. 5V Power supply is connected to the processor in order to operate the processor. The processor then transfers the data to the mobile-application platform by using Bluetooth module.

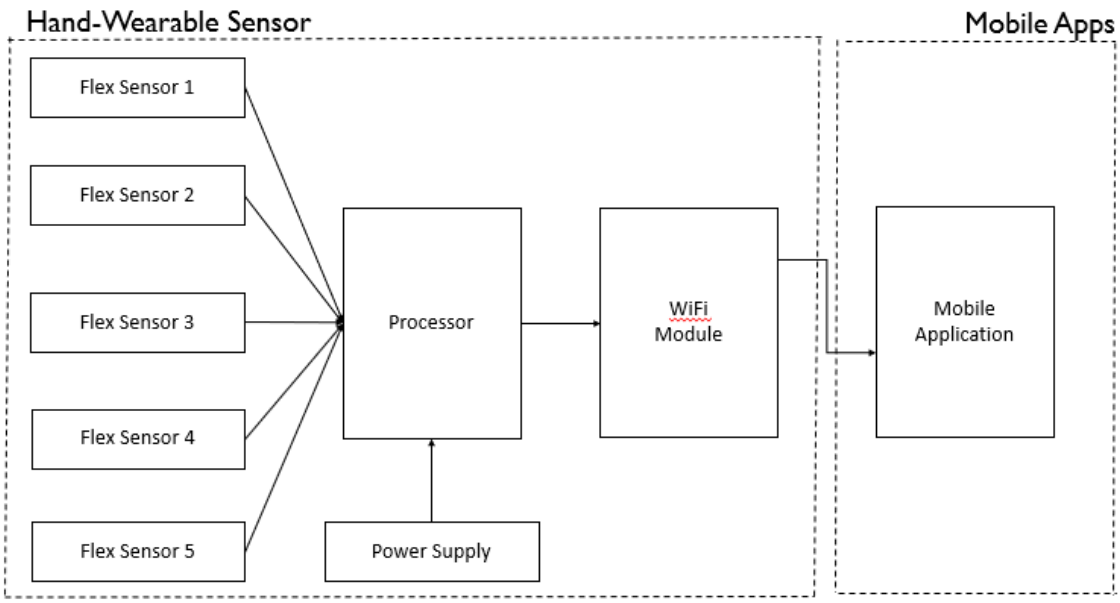


Figure 2. Block Diagram of Hand Wearable Sensor for Beginner Sign Language Educator

RESULTS AND DISCUSSION

In this section, measurement data analysis is focused on the resistance value characteristics and the significant pattern of the alphabet A, B and C. This resistance threshold is set up in the coding in order for the processor to differentiate the alphabet gesture. Each alphabet have difference threshold for each finger (thumb, index, middle, ring and pinky). The increase of the resistance or any changes of resistance from the extract and retract of the finger will produce certain amount of data.

Figure 2(a) to (c), shows the sign language based on the hand gesture for alphabet for A, B and C as respectively. While Table 1 shows the setting point of the resistance threshold for alphabet A, B and C. The sign language for alphabet A is that all fingers are bends towards the palm has been set to <370 except for the thumb finger with the palm has been set to >420. While, the sign language for Alphabet B is the thumb is set to <370. And all fingers is extended towards the palm except for the thumb finger. In order to obtain the results, fingers the thresholds

value is set towards the palm has been set to <370 and thumb is set to >420. Lastly, letter C sign language produced when that all finger is bend towards the palm with threshold value is set >420. Delay is set to 5 second for each alphabet.

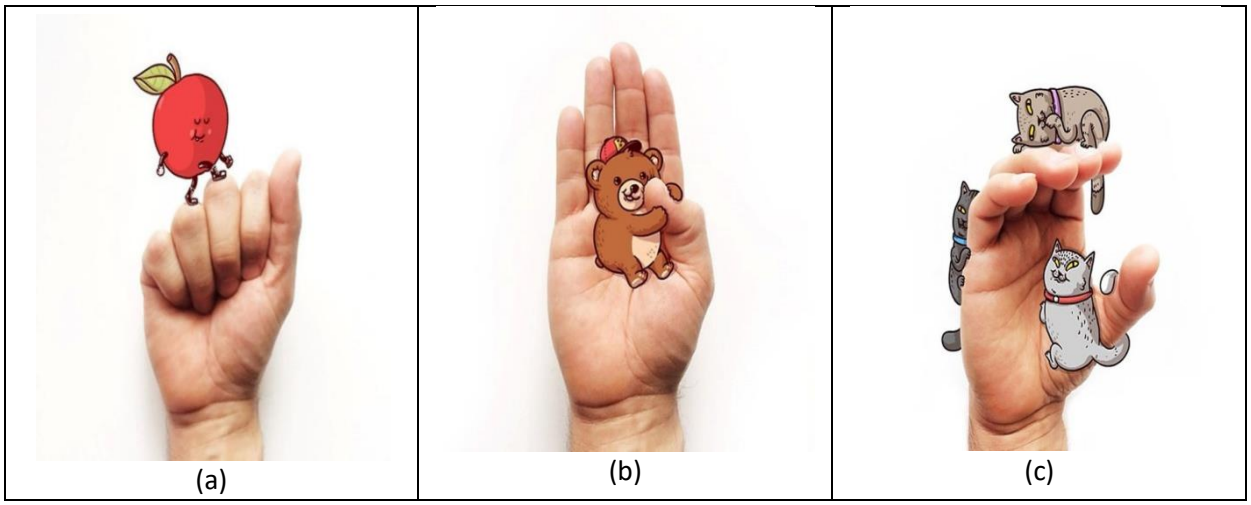
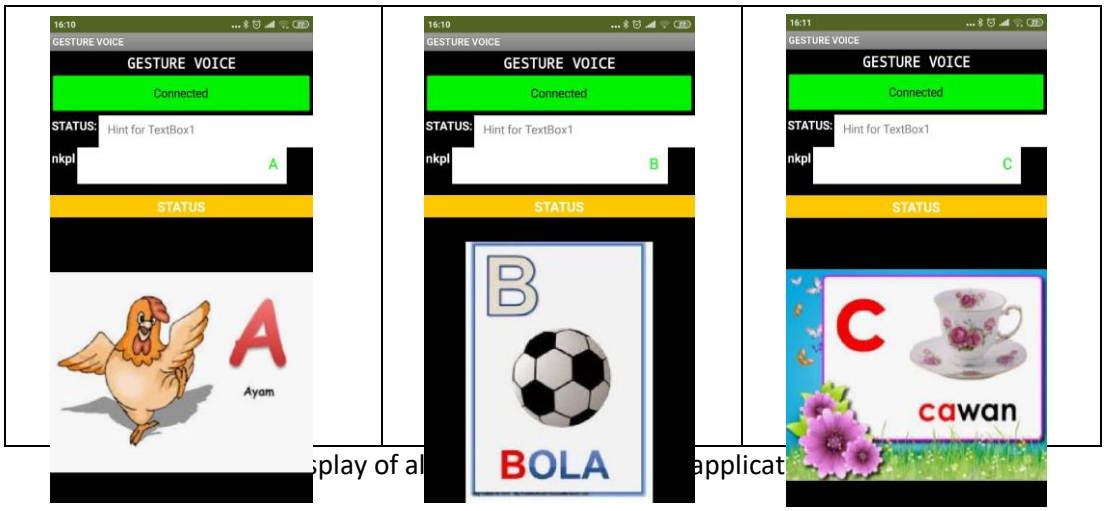


Figure 2. Sign Language of Alphabet For A, B And C

Table 1. Set Up Resistance Threshold in The Coding for Each Alphabet

Alphabet	Fingers				
	Thumb	Index	Middle	Ring	Pinky
A	<370	>420	>420	>420	>420
B	>420	<370	<370	<370	<370
C	>420	>420	>420	>420	>420

After the flex sensors has received the data and interpret the data into digital form through Arduino. The alphabets are displayed in the mobile-application platform of the hand-gesture activities as shown in Figure 2(a) to (c). The monitor will display the alphabet, the things as related to the alphabet and word. The mobile-application platform is attractive that will definitely attract the children's attention. Figure 2(a) shows the mobile application display for hand gesture and sign language for alphabet A. While the figure 2(b) shows the mobile application display for hand gesture and sign language for alphabet B and figure 2(c) shows the mobile application display for hand gesture and sign language for alphabet C. The kindergarten child is able to use the tools as a part of its learning process by the result that are observed from the glove.



splay of al applicat

CONCLUSION

The aim of this project is to develop an Interactive learning tools for hearing impairment children as a beginner learner based on sign language. By having a Hand Wearable Sensor for Beginner Sign Language Educator as an additional tool during learning process will definitely reduce the limitation of interaction between student and teacher. They are Deaf and mute children can utilize this device most of the time without assistance, every-time and everywhere. Thus, this device is user friendly. Furthermore, the data displayed on the mobile-application platform is attractive that will definitely attract the children's attention. This device may useful as a learning tool in daily life for society especially for the teacher and parents. They can reduce the problems that are currently faced by them. Not only it is one of the steps taken to overcome the children behavioral problem, they can also eventually play their role while learning by using this hand-wearable device. They able to use the tools as a part of its learning process by the results that are observed from the glove as a communication between educator and deaf mute student has always affected due to insufficient knowledge about sign language as well as the lack of equipment to make it easier for two way communication..

REFERENCES

Hasan, M., Sajib, T. H., & Dey, M. (2016). *A machine learning based approach for the detection and recognition of Bangla sign language.* Paper presented at the 2016 International Conference on Medical Engineering, Health Informatics and Technology (MediTec).

Karpf, A. (2016). *The persistence of the oral: on the enduring importance of the human voice.* London Metropolitan University.

Kelly, C., Morgan, G., Bannard, C., & Matthews, D. (2020). Early pragmatics in deaf and hard of hearing infants. *Pediatrics, 146*(Supplement 3), S262-S269.

Lasak, J. M., Allen, P., McVay, T., & Lewis, D. (2014). Hearing loss: diagnosis and management. *Primary Care: Clinics in Office Practice, 41*(1), 19-31.

Oishi, N., & Schacht, J. (2011). Emerging treatments for noise-induced hearing loss. *Expert opinion on emerging drugs, 16*(2), 235-245.

Quinn, M., & Olszewska, J. I. (2019). *British sign language recognition in the wild based on multi-class SVM.* Paper presented at the 2019 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS).

Sandler, W., Belsitzman, G., & Meir, I. (2020). Visual foreign accent in an emerging sign language. *Sign Language & Linguistics, 23*(1-2), 233-257.

Shivashankara, S., & Srinath, S. (2017). *A review on vision based American sign language recognition, its techniques, and outcomes.* Paper presented at the 2017 7th International Conference on Communication Systems and Network Technologies (CSNT).

Tomblin, J. B., Oleson, J. J., Ambrose, S. E., Walker, E., & Moeller, M. P. (2014). The influence of hearing aids on the speech and language development of children with hearing loss. *JAMA Otolaryngology–Head & Neck Surgery, 140*(5), 403-409.

DEVELOPMENT OF GAS STOVE SAFETY MECHANISM WITH IOT SYSTEM (GSSM) IN APPLICATION OF LIQUID PETROLEUM GAS STOVE IN MALAYSIA

ZULKHAIRI BIN KHAIRUDIN
POLITEKNIK SULTAN SALAHUDDIN ABDUL AZIZ SHAH, zulkhairi6649@gmail.com

NURUS SADIQIN BINTI ABDUL RAZAK KHAN
POLITEKNIK SULTAN SALAHUDDIN ABDUL AZIZ SHAH, nurussadiqin@gmail.com

ROSLAN BIN KAMARUDDIN
POLITEKNIK SULTAN SALAHUDDIN ABDUL AZIZ SHAH, roslank74@gmail.com

ABSTRACT

The project of Gas Stove Safety Mechanism (GSSM) Timer was designed as an accessories for gas stove regulator. This project facilitate the cooking process aim to minimize burning risk and fire during cooking activities. The product innovation employed an adjustable timer and self ignition function as it is suitable to control the cooking time. The limitation of this project applied for Liquid Petroleum Gas (LPG) stove as a dominant market stove in South East Asia especially in Malaysia. The GSSM is features by solenoid valve connected in inlet pipe functioning as regulator that aims to cut off LPG into the system. The solenoid valve assist by heat and smoke sensor detector controlled by Arduino function connected by mobile phone application namely as Ultimate GSSM . The objectives of this project controlled the cooking timing process and leaking LPG gas as an added safety features. The innovation resulted a regulator with the ability of safety work through the timer which is notify the user when the time of heating or cooking is done. The GSSM may further include a network module disposed in the body and connected to an external terminal via network means including the Internet and an intranet.On the other hand, as described above, the GSSM may also transfer a message through an external terminal communicatively connected thereto. When the external terminal is equipped with a sound reproduction function, a display function, a vibration function, and the like, all of the functions may be used to receive a message from the GSSM. A smartphone carried by an individual user and may receive a message from the GSSM by using the functions provided in the smartphone. In addition, it is possible to search for, delete, add, or modify messages stored in the GSSM while being connected to the GSSM to enable data communication through an Internet connection function, Wi-Fi function, or the like of the smartphone. For example, while user is in the house, the user's external terminal may always be connected to the GSSM in the manner such as Bluetooth and Wi-Fi, so that when the user suddenly thinks of something to do, the user may directly input a message to the GSSM, thereby being very effective for the elderly and demented patients who have poor memory.

Keywords: Gas Stove Regulator1, Safety Valve2, Arduino3.

INTRODUCTİON

Variety of electronic and electrical devices which are used in our daily life are provided in home. In addition, a cooking device such as a gas stove, which receives combustible. When these devices are left unattended in the case of going out, these devices may cause unnecessary energy waste or safety accidents and therefore, it is necessary to inspect the devices.

There are many cases of explosion and combustion happen at home due to the careless attitude during heating and cooking food. Sometimes, the incident happen can caused by undetected gas leakage in the hose pipe and human negligence. The statistics is shown in Table 1.

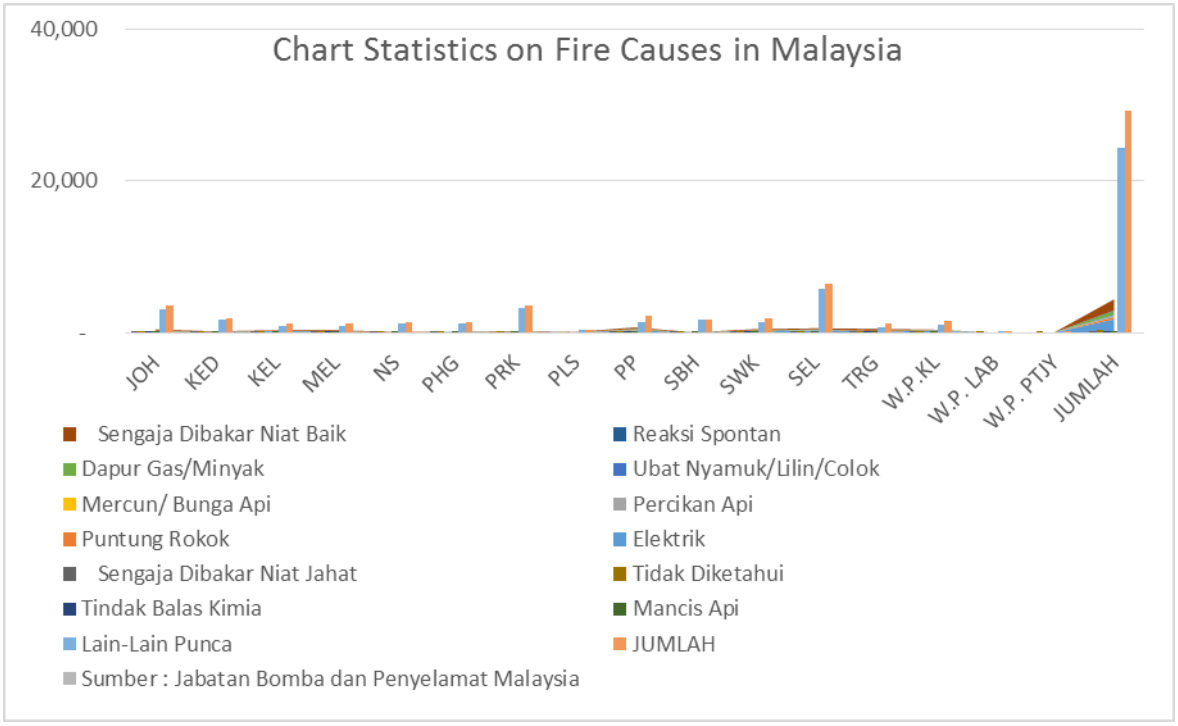


Table 1. Statistics on Fire Causes in Malaysia

Source: Adapted from Jabatan Bomba dan Penyelamat Malaysia,2018

Design Principles

The objective is to design the safety system on gas stove regulator , which capable to notify the user through the gadget when the heating or cooking process is done.This project can only be used for 12kg and 14kg size for Liquefied Petroleum Gas (LPG).The concept of this project was inspired by the oven where it emits a sound when the cooking time is over.This project has combined gas tank,timer and stove during the application.

Gas Stove Timer is enhanced by adding the sensor using Arduino. As the result,the user will notify and received notification either through email or message in their gadget.This project can fulfilled the household needs by

improving the safety when there is timer and sensor on the gas regulator.Gas Stove Timer function successfully when then sensor produce sound after the heating or cooking process done

Methodology

Design Process

The design process consists of several phases as shown in Figure 1. The problem is identified based on the needs and requirements of safety industries. Gas Stove and solenoid valve principles were studied to determine the concept design of GSSM. The design of GSSM drawn using Computer Aided Design inventor software version 2016.

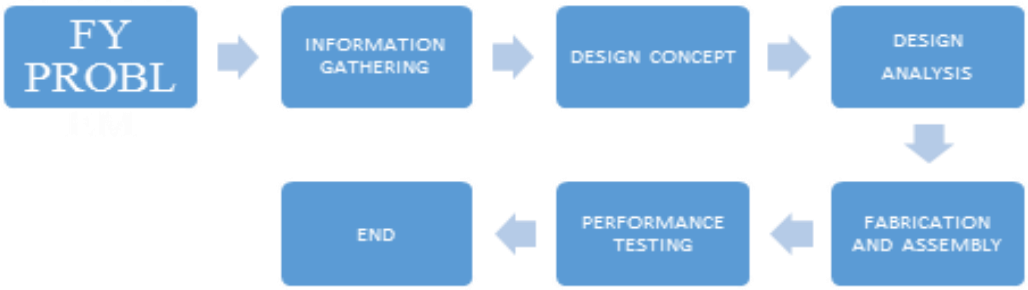


Figure 1. Design Process Flowchart

Design Concept

The project of Gas Stove Timer was designed to innovate the accessories for gas regulator. This project aiming reduce and minimize risk during heating or cooking, considering the adjustable timer as it is suitable to control the time. The innovativeness focus of this project concern of LPG gas as the universal access for the functioning of the product with ability to light up the stove.The GSSM may further include a network module disposed in the body and connected to an external terminal via network means including the Internet and an intranet.

On the other hand, as described above, the GSSM may also transfer a message through an external terminal communicatively connected thereto. When the external terminal is equipped with a sound reproduction function, a display function, a vibration function, and the like, all of the functions may be used to receive a message from the GSSM. A smartphone carried by an individual user and may receive a message from the GSSM by using the functions provided in the smartphone. In addition, it is possible to search for, delete, add, or modify messages stored in the GSSM while being connected to the GSSM to enable data communication through an Internet connection function, Wi-Fi function, or the like of the smartphone. For example, while user is in the house, the user's external terminal may always be connected to the GSSM in the manner such as Bluetooth and Wi-Fi, so that when the user suddenly thinks of something to do, the user may directly input a message to the GSSM, thereby being very effective for the elderly and demented patients who have poor memory.

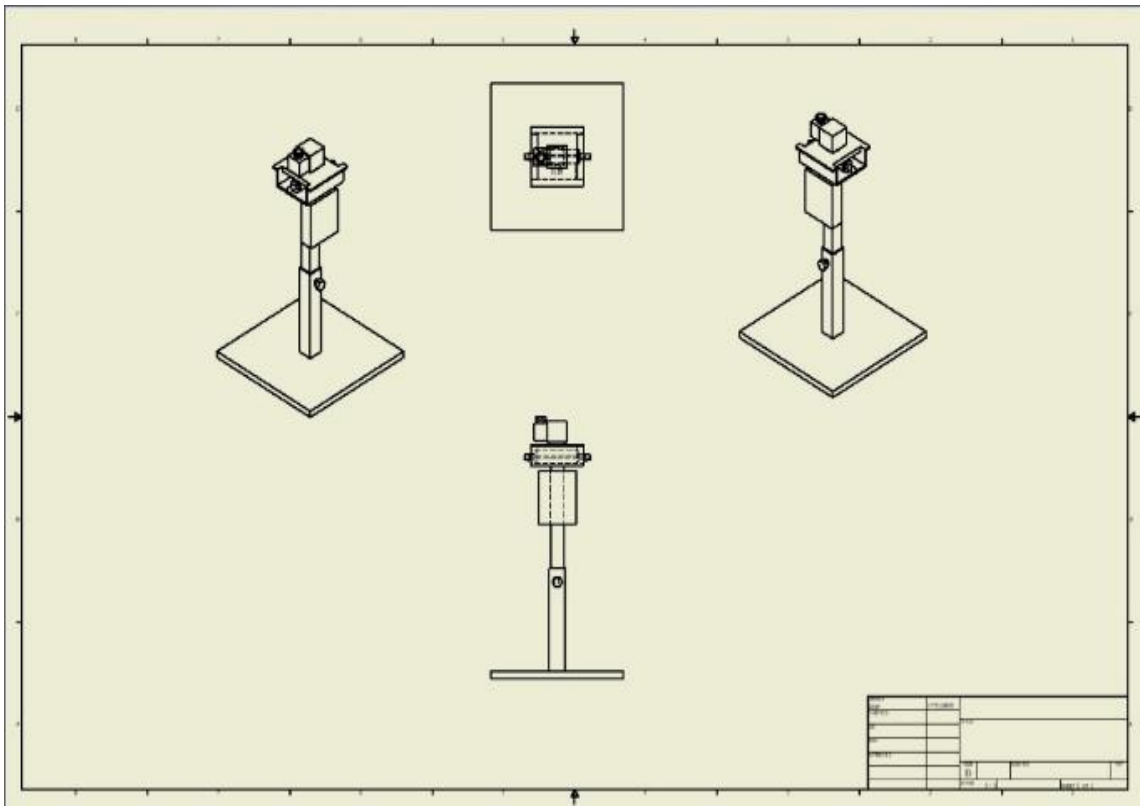


Figure 2: Design of GSSM

Design Analysis

The design analysis was conducted on the frame structure using Fusion 360. The frame was analyzed to ensure the size and stability of the structure to support the weight of accessories that will be fitted.

Fabrication and Assembly

Fabrication process involved are welding, metal bending, metal cutting, drilling, part fitting, painting and finishing. and part installation. The construction of the paint mixer was divided into three main parts: the solenoid valve, arduino uno, and the frame.

Performance Testing

The performance of the GSSM was tested for the working flow of the gas, the consistency of the solenoid valve, and the formation of Arduino programming. The mixing time and the production capacity was also tested.

Result

The project of Gas Stove Timer was designed to innovate the accessories for gas regulator. This project aiming reduce and minimize risk during heating or cooking, considering the adjustable timer as it is suitable to control the time. The innovativeness focus of this project concern of LPG gas as the universal access for the functioning

of the product with ability to light up the stove. Project Design was successfully proposed and fabricated according to designed material and fabrication method as exhibit in Figure 4.



Figure 3. Product Fabrication

Product Testing

On the other hand, the special feature of the project is has arduino that can notify the gadget when the time is done.Moreover, this product also offers an affordable price , as a result it can save gas usage. Solenoid valve empowered to cut the gas flow when the time is over. Nevertheless, the project is mostly mild steel which offer good mechanical strength. Finally, it can be concluded that the stated objectives were achieved and implemented effectively. Figure 5 exhibit the finished product achieved design objectives.



Figure 4. Finish product development

Conclusion

Through this project, it helps develop creativity in creating a project and modify existing project to reduce and minimize risk during heating or cooking with new method of fabrication. Innovation of GST on top of the safety gas stove, results in high risk of safety during heating and cooking at kitchen. The GST product successfully tested as precaution product from explosion and combustion. The effectiveness of the project used during heating or cooking requiring gas LPG, advance warning of hazard and the prevention of explosion, it indicates that the project has the potential to be expanded to industry to further enlarge its usage. It is recommended that the promotion to be carried out for commercialization purposes.

References

[1] Aguero-Torres H, Fratiglioni L and Winblad B., 1998.Natural history of Alzheimer's desease and other dementias: Review of th literature in the light of the findings from the Kungsholmen Project. Int J Geriatr Psychiatry. 1998;13: 755-66

[2] Melvin Joni.3 Februari 2020 Berita Harian. Lelaki melecur, tong gas meletup

[3] Tan, B., Hardy, J. K. and Snavely, R. E. (2000). Accelerant classification by gas chromatography/mass spectrometry and multivariate pattern recognition. Analytica Chimica Acta, 422: 37 - 46.

[4] ASTM. (2014). E1618-06 standard test methods for ignitable liquid residues in extracts from fire debris samples by gas chromatography-mass spectrometry. ASTM International, West Conshohocken..

[5] Prather, K. R., McGuffin, V. L. and Waddell Smith, R. (2012). Effect of evaporation and matrix interferences on the association of simulated ignitable liquid residues to the corresponding liquid standard. *Forensic Science International,* 222(1-3): 242 - 251.

[6] Darrer, M., Jacquemet-Papilloud, J. and Delémont, O. (2008). Gasoline on hands: Preliminary study on collection and persistence. Forensic Science International, 175: 171 - 178.

[7] Almirall, J. R. and Furton, K. G. (2016). Analysis and interpretation of fire scene evidence. CRC Press.

[8] Cacho, J. I., Campillo, N., Aliste, M., Vinas, P. and Hernandez-Cordoba, M. (2014). Headspace sorptive extraction for the detection of combustion accelerants in fire debris. Forensic Science International, 238: 26 - 32.

[9] Ribeiro, J., Teófilo, R., Augusto, F. and Ferreira, M. (2010). Simultaneous optimization of the microextraction of coffee volatiles using response surface methodology and principal component analysis. Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems, 102: 45 - 52.

[10] Smith E, Vivian, B.E. (1995) An introductory guide to valve selection. 2nd edition Suffolk: Mechanical Engineering Publications Limited

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ALANINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Gözde Kurt
Yıldız Teknik Üniversitesi, gozde.kurtt91@gmail.com

Doç.Dr.Mustafa Yeşilyurt
Yıldız Teknik Üniversitesi, myurt@yildiz.edu.tr

Bu araştırma, problem çözme becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişki hakkında yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, bulunan akademik araştırmaların incelenmesi ve bu akademik araştırmalara genel bir bakış sağlayabilmek için İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır İçerik analizi, gözlemden çok çözümleme yöntemidir, mevcut verileri özetleyerek standardize eden, karşılaştıran veya başka bir şekle dönüştüren yöntemdir. Bu çalışmada incelenen araştırmaların bulunabilmesi için, Google Scholar, Marmara Üniversitesi Tez Kütüphanesi, Eğitim Kaynak, Dergipark, Google Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarının arama bölümlerine "problem çözme", "problem çözme becerisi, "problem çözme becerisinin akademik başarıya etkisi" anahtar kelimeleri yazılarak çok sayıda akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu akademik çalışmalardan "problem çözme becerisi", "bireyin problem çözme becerisinin akademik başarıya etkisi" ve "bireyin yaşantısını, akademik başarısını" ele alan çalışmaların 9 tanesi incelenmek üzere seçilmiştir. Çalışmaların 7'si alanında yazılmış makale iken 1'I alanında yazılmış yüksek lisans tezi, 1'i ise alanında yazılmış doktora tezidir. Çalışmalar Ç1, Ç2, Ç3, …, Ç9 şeklinde kodlanmıştır. Kodlanmış olan bu çalışmaların listesi ekte yer almaktadır. İncelenen çalışmaların içerikleri sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Oluşturulan tablolarda çalışmaların toplandığı genel başlıkları ve çalışma kodları yer almaktadır. Çalışma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bakış sağlaması, elde edilen bulguların karşılaştırılması, sonuçlarının tartışılması ve eksikliklerinin fark edilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla oluşturulan tablolar, konusunda uzman olan kişilere gösterilerek onay alınmıştır. Elde ettiğimiz veriler doğrultusunda, problem çözme becerisinin bireyin akademik başarısı başta olmak üzere yaşantısının diğer yönlerini de etkilediği görülmektedir. Bu yönlere sonuç kısmında yer verilmiştir. Diğer elde edilen önemli sonuç ise eğitim sistemimizde problem çözme becerisine verilen önemin yetersiz kalmasıdır. Tüm bunların ışığında, sonuç olarak temel eğitim müfredatının yeniden düzenlenmesi gerektiği gerçeği bulunmuştur. 2023 Eğitim Vizyonunda da bu konuya yer verilmiştir. Çözüm önerisi olarak, temel eğitime gereğinden fazla akademik anlam ve içerik yüklemeden sade, çocuğun doğasına uygun bir yaklaşım belirlenmelidir. Çocuklarımızın bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi önemsenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, problem çözme, akademik başarı, gelişim.

CONTENT ANALYSIS OF STUDIES CONDUCTED ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM-SOLVING SKILLS AND ACADEMIC SUCCESS

ABSTRACT

This research was conducted to examine in-depth studies on the relationship between problem solving skills and academic achievement. Content Analysis method was used in the study to examine the academic researches found and to provide an overview of these academic researches. Content analysis is an analysis method rather than observation, it is a method that standardizes existing data by summarizing, comparing or converting it into another form. Google Scholar, Marmara University Thesis Library, Education Resource, Dergipark, Google Academic databases were used to find the researches examined in this study. Many academic studies have been reached by writing the keywords "problem solving", "problem solving skill," the effect of problem solving skill on academic success "in the search sections of these databases.

Of these academic studies, 9 studies dealing with "problem solving skill", "the effect of an individual's problem solving skill on academic achievement" and "an individual's life and academic achievement" were selected to be examined. While 7 of the studies are articles written in their field, 1 is a master's thesis written in the field and 1 is a doctoral thesis written in the field. Studies were coded as C1, C2, C3,..., C9. The list of these coded studies is attached. The contents of the reviewed studies were classified and presented in tables. In the tables created, there are general headings where the studies are collected and their work codes. It is thought that the results of the study will contribute in terms of providing an overview of the researches in the field, comparing the obtained findings, discussing the results and recognizing the deficiencies. The tables created to ensure the reliability of the study were shown to the experts in their fields and their approval was obtained.

In line with the data we have obtained, it is seen that problem solving skill affects other aspects of an individual's life, especially academic success. These aspects are included in the conclusion. Another important result is that the importance given to problem solving skills is insufficient in our education system. In the light of all these, the fact that the basic education curriculum should be rearranged has been found as a result. This issue is also included in the 2023 Education Vision. As a solution proposal, a simple approach appropriate to the nature of the child should be determined without adding too much academic meaning and content to basic education. The cognitive, emotional and physical multidimensional development of our children should be considered.

Keywords: Education, problem solving, academic success, development.

1.GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Eğitimin çok geniş bir alana yayılması nedeniyle tanımlar çeşitlilik göstermektedir. Bu tanımlara göre eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik davranış değişikliği meydana getirmesi (Ertürk, 1997), insanların, inanışlarını ve yaşamlarını kolaylaştırmada eğitimi bir araç olarak kullandıkları süreç (Arslan, 2009), doğum ile başlayan ve insanın hayatı boyunca devam eden bir süreç (MEB, 2009) olarak ifade edilmektedir. Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreç olduğu için öğrenme de yaparak yaşayarak olmalıdır. Eğitim yaşantımızın her döneminde büyük bir gereksinim olarak karşımıza çıkar. İlkokul ve ortaokul kademeleri yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle Türk eğitim sisteminin mihenk taşı ilköğretimdir. Türk eğitim sisteminin temel taşı olan ilköğretimin amacı bireylerin, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamalarını sağlamak ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Fidan ve Erden, 1997). Konuları özellikle küçük yaştaki öğrenciler için soyutluktan kurtarmalı, somut materyallerle, gerçek yaşamla daha iç içe olacak şekilde, kalıcı öğrenmenin sağlanması adına bilgiyi yapılandırmalıdır. (Önder ve Ceran, 2012). Bir öğrencinin problem çözme başarısı onun problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985; Karataş ve Güven, 2003; s.2) Toplumun temelini oluşturan çocuk, günlük yaşantısında kendiyle veya hayatla ilgili birçok problemle karşılaşabilmektedir. Bu sorunları çözmek için okullara herhangi bir ders verilmemektedir ve karşılaştığı güçlükleri, problemlerini kendisi çözümlemek durumunda kalmaktadır. Problem çözme, bebeklik döneminde kazanılmakta ve okul döneminde de problem çözme becerileri geliştirilmektedir. Kendisini problem çözmede yeterli olarak algılayan bireylerin, kişiler arası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri bulunmuştur (Şahin, Şahin ve Heppner,1993).

1.1.Problem Durumu

Birçok ayrıntıya sahip olan problem çözme becerisinin, yaşamımızdaki birçok alanı etkilemesi yadsınamaz bir gerçeklikken aynı zamanda bu becerinin yaşamımızdaki her değişkenden etkilendiği de saptanmış bir diğer realitedir. Yapılan çalışmalar bu becerinin çocukluk döneminde kazanılmaya başladığını ve okul yıllarında gelişmekte olduğunu gözler önüne sermektedir. Bir öğrencinin problem çözme başarısı, onun problem çözme becerisindeki gelişimine bağlıdır. Problem çözme becerisinin bireyin hayatındaki yeri açıkça belirtilmektedir. Bireyin bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünme yetilerinin gelişimi için problem çözme süreci muhakkak eğitimde yer almalıdır. Ancak bu şekilde problemler ile mücadele edebilen, onlara mantıksal, bilimsel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak çözüm yolları bulup uygulayabilen bireyler yetiştirebiliriz. Problem çözme becerisi tüm bu yaşamsal alanlarda bireye yarar sağlamakla da kalmayıp diğer ve eğitimde son derece mühim bir husus olan katkıyı da akademik başarısı üzerinde sağlamaktadır. Bu sebeple de bu alanda yapılmış çalışmaların neler olduğu belirlenmek istenmiştir. Çalışma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bakış sağlaması, elde edilen bulguların karşılaştırılması, sonuçların tartışılması ve eksikliklerinin fark edilmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, problem çözme becerisi ve problem çözme becerisinin akademik becerisi üzerindeki etkileri konularında yapılmış olup ekte verilmiş olan akademik çalışmaları, amaç, gerekçe, yöntem, güvenirlik, bulgular ve sonuçlar açısından ele alarak bu alana genel bir bakış sağlamak, sonuçların tartışılarak eksiklerin fark edilmesini sağlamak ve bu alana ışık tutmaktır.

1.3.Önem

Bireyin gelişimi karmaşık ve çok yönlü bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde bazı değerler, beceriler ve tutumlar oluşur. Bu süreçte bireyin kazanımlarında kalıtımsal etkenler kadar çevresel etmenler de ön plandadır. Bahsi geçen bu etmenler doğrultusunda birey yeni kişilik özellikleri edinir. Kişinin hayatındaki tecrübeleri sonucunda bu özellikleri biçimlenir. Hayatında bu özellikleri kazanırken birey birçok problemle karşılaşabilir veya birçok probleme neden olabilir. Bu problemleri çözmek için de bunlara kendine göre çözüm yolları bulması gerekmektedir. Birey, yaşamını denetleyen olayları, kendi davranışları ve çabaları sonucu olarak veya şans, kader gibi kendi davranışın ötesinde yorumlamaktadır (Özsoy, 2002).

Problem çözme becerisi ve problem çözme becerisinin akademik başarıya etkisi alanlarında ülkemizde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Oldukça yaygın biçimde kabul edilmektedir ki matematiğin ana unsuru; problem çözme ve onun gerektirdiği süreçtir. İnsanları, karşılaştıkları problemlerin çözümüne götüren bu düşünme süreci, gündelik hayatta kullanımının yanı sıra diğer tüm bilim dallarında da kullanılmaktadır. İlköğretimin temel amacı; bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Her iki amacın gerçekleşmesi için gerekli zihinsel beceriler; etkili akıl yürütme, eleştirici düşünme ve problem çözmedir.

Bu becerilerin geliştirilmesinde ilköğretim programında bulunan tüm dersler etkilidir ancak yukarıdaki beceriler söz konusu olduğunda matematik dersi, hepsinden daha fazla yer tutar.

Bilimsel düşünmeye yönelik tutum ve beceriler, bilimsel yöntem süreciyle kazandırılır. Bilimsel yöntem ise, problem çözme süreciyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001:2-3).

1.4.Araştırma Soruları

Bu alanda yapılan çalışmalar incelenirken aşağıda belirtilmiş olan sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Problem çözme becerini etkileyen değişkenler nelerdir?
2. Problem çözme becerisinden etkilenen alanlar nelerdir?
3. Problem çözme becerisinin akademik başarıya etkisi nedir?
4. Akademik başarıyı etkileyen diğer etmenler nelerdir?
5. Problem çözme becerisinin akademik alanda etkileriyle ilgili çalışmalar yaparken kullanılan veri toplama araçları güvenilir mi?
6. Problem çözme becerisinin akademik alanda etkileriyle ilgili çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?

7. Eğitim sistemimiz problem çözme becerisini geliştiren nitelikte midir?

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmalara verilen yanıtlar objektiftir.
2. Araştırmaya katılanların öne sürmüş olduğu görüşler onların gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Araştırmada elde edilen bulgular gerçeği yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan çalışmalarda elde edilecek bulgulara göre genellemeler belirtilen sınırlamalar çerçevesinde geçerlidir.

Araştırmaların evrenleri ise sırasıyla şu şekildedir:

Çalışma 1'in İzmir (2004) 434 kişi, Çalışma 2 herhangi bir çalışma evreni belirtilmemiş, Çalışma 3'ün Ankara (2005) 107 kişi, Çalışma 4'ün Erzurum (2004) 234 kişi, Çalışma 5'in İstanbul (2000) 255 kişi, Çalışma 6'nın İstanbul (2007) 150 kişi, Çalışma 7'nin Çanakkale (2012) 52 kişi,Çalışma 8'in (118 çalışmanın evreni de sunulmuştur.Çalışma 9'un İstanbul (2015) 76 kişi ile sınırlıdır.

2000,2002, 2003,2009, 2012 ve 2015 yıllarına ait birer çalışma, 2004 yılına ait iki çalışma ele alınmıştır ve elde edilen bilgi ve bulgular bu yıllarla sınırlıdır.

2.YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma desenine, örneklemine, veri toplama yöntemine ve verilerin çözümlemesine yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Deseni

Bu araştırma, problem çözme becerisinin akademik başarıya etkisi hakkında yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, bulunan akademik araştırmaların incelenmesi ve bu akademik araştırmalara genel bir bakış sağlayabilmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, gözlemden çok çözümleme yöntemidir ve mevcut verileri özetleyerek standardize eden, karşılaştıran veya başka bir şekle dönüştüren yöntemdir.

2.2.Örneklem

Bu çalışmada incelenen araştırmaların bulunabilmesi için, Google Scholar, Marmara Üniversitesi Tez Kütüphanesi, Eğitim Kaynak, Dergipark, Google Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarının arama bölümlerine "problem çözme", "problem çözme becerisi", "akademik başarıyı etkileyen faktörler", "problem çözme becerisinin akademik başarıya etkisi" anahtar kelimeleri yazılarak çok sayıda akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu akademik çalışmalardan "problem çözme becerisi", "bireyin problem çözme becerisinin akademik

başarıya etkisi" ve "bireyin yaşantısını, akademik başarısını" ele alan çalışmaların 9 tanesi incelenmek üzere seçilmiştir. Bu 9 çalışmanın, 7 tanesi alanında yazılmış makale iken 1 tanesi alanında yazılmış yüksek lisans tezi, 1 tanesi ise alanında yazılmış doktora tezidir.

2.3.Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmalar, Ç1, Ç2, Ç3, …, Ç9 şeklinde kodlanmıştır. Kodlanmış olan bu çalışmaların listesi ekte yer almaktadır. İncelenen çalışmaların içerikleri "amaç", "gerekçe", "yöntem", "bulgular", "sonuç", "veri toplama araçları" ve "sonuç" başlıkları altında sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Oluşturulan tablolarda çalışmaların toplandığı genel başlıkları, çalışma kodları ve frekansları yer almaktadır. Çalışma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bakış sağlaması, elde edilen bulguların karşılaştırılması, sonuçlarının tartışılması ve eksikliklerinin fark edilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla oluşturulan tablolar, konusunda uzman olan kişilere gösterilerek onay alınmıştır.

3.BULGULAR

İncelenen çalışmalar çeşitli açılardan ele alınarak bulgular elde edilmiştir. İçerik analizleri tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda, çalışmaların bölümlerinin genel başlıkları ve kodları yer almaktadır.

3.1. Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar amaç açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo1: Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

Çalışmaların Amaçları	Çalışmalar	frekans
Problem çözme becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek	Ç1, Ç3, Ç4, Ç8, Ç9	5
Öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak	Ç1, Ç2, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8	6
Problem çözme becerisinin felsefi temellerini ortaya koymak	Ç2, Ç5, Ç6. Ç9	4

Yukarıdaki tablo incelendiğinde "problem çözme becerisi" alanındaki çalışmaların amaçları üç başlık altında kodlanmıştır. Birinci kod olan "Problem çözme becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek" amacının frekansının **beş** olduğu görülmektedir. İkinci kod olan "Öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak" amacının frekansının **altı** olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan "Problem çözme becerisinin felsefi temellerini ortaya koymak" amacının frekansının **dört** olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla amaç doğrultusunda yapıldığı da bulgular arasındadır. Buna göre Ç1 tabloda iki defa, Ç4 iki defa, Ç6 iki defa, Ç8 iki defa, Ç9 iki defa yer almaktadır.

3.2. Çalışmaların Gerekçelerine İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar gerekçe açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo2: İncelenen Çalışmaların Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Çalışmaların Gerekçeleri	Çalışmalar	frekans
Problem çözme becerisi çocuğun hayattaki başarını etkilediği için önemlidir.	Ç1, Ç4, Ç6, Ç7, Ç9	5
Problem çözme becerisi öğrencinin akademik başarısını etkilediği için önemlidir.	Ç1, Ç3, Ç4, Ç7, Ç8, Ç9	6
Problem çözme becerilerinin gelişmeye açık olduğu, psikolojik sağlığı ve günlük yaşamı yakından etkileyebildiği için önemlidir.	Ç2, Ç5	2
Öğrenciler eğitsel ve sosyal anlamda birçok problemle yüzleşen özel bir kitle olduğu için problem çözme sürecine yaklaşım biçimleri özel bir önem taşımaktadır.	Ç4, Ç5, Ç6, Ç9	4

Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların gerekçeleri dört ana başlık altında kodlanmıştır. Birinci kod olan "Problem çözme becerisi çocuğun hayattaki başarını etkilediği için önemlidir." gerekçesinin frekansının **beş** olduğu görülmektedir. İkinci kod olan "Problem çözme becerisi öğrencinin akademik başarısını etkilediği için önemlidir." gerekçesinin frekansının **altı** olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan "Problem çözme becerilerinin gelişmeye açık olduğu, psikolojik sağlığı ve günlük yaşamı yakından etkileyebildiği için önemlidir." gerekçesinin frekansının **iki** olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan Öğrenciler eğitsel ve sosyal anlamda birçok problemle yüzleşen özel bir kitle olduğu için problem çözme sürecine yaklaşım biçimleri özel bir önem taşımaktadır." Gerekçesinin frekansının **dört** olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla gerekçeye sahip olduğu da bulgular arasındadır. Buna göre Ç1 tabloda iki defa, Ç4 üç defa, Ç5 iki defa, Ç6 iki defa, Ç7 iki defa ve Ç9 iki defa yer almaktadır.

3.3. Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar yöntem açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo 3: İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Veriler

Çalışmaların Yöntemleri	Çalışmalar	frekans
Yöntem açıkça belirtilmemiş	Ç2, Ç4	2
İlişkisel tarama modeli	Ç1	1
Betimsel Yöntem	Ç3	1

Deneysel Araştırma Yöntemi	Ç6, Ç9, Ç7	3
Survey (tarama) Yöntemi	Ç5	1
Meta-analiz Yöntemi	Ç8	1

Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların yöntemleri altı başlıkta kodlanmıştır. Birinci kod olan "Yöntem açıkça belirtilmemiştir" in frekansının iki olduğu görülmektedir. İkinci kod olan "İlişkisel tarama yöntemi" nin frekansının bir olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan "Betimsel yöntem" in frekansının bir olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan "Deneysel Araştırma Yöntemi" nin frekansının üç olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan "Survey(tarama) Yöntemi" nin frekansının bir olduğu görülmektedir. Altıncı ve son kod olan "Meta-analiz Yöntemi" nin frekansının ise bir olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde en çok kullanılan yöntemin deneysel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir.

3.4. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar veri toplama araçları açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo4: İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Veri Toplama Araçları	**Çalışmalar**	**frekans**
Likert Ölçeği	Ç4,	1
Görüşme Formu veya Envanteri	Ç1, Ç6, Ç7, Ç5	4
Ölçme-Değerlendirme Anketi	Ç3, Ç9	2
Meta-analiz	Ç8	1

Araştırma yapılırken incelemiş olduğumuz çalışmaların veri toplama araçları tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların veri toplama araçları dört başlıkta kodlanmıştır. Birinci kod olan "Likert Ölçeği" nin frekansının bir olduğu görülmektedir. İkinci kod olan "Görüşme Formu ve/veya Envanteri" nin frekansının dört olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan "Ölçme-Değerlendirme Anketi" nin frekansının iki olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan "meta-analiz" in frekansının bir olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde en çok kullanılan veri toplama aracının "Görüşme Formu ve/veya Envanteri" olduğu görülmüştür. Tabloda bazı çalışmalar yapılırken birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Ç2 yapılırken ise tablodaki veri toplama araçları kullanılmamıştır literatür taraması yapılmıştır.

3.5. Çalışmaların Bulgularına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar bulguları açısından ele alındığında elde edilen veriler aşağıdadır.

Tablo 5: İncelenen Çalışmaların Bulgularına İlişkin Veriler

Çalışmaların Bulguları	Çalışmalar	frekans
Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9	8
Problem çözme becerisinin, akademik başarıya anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.	Ç1, Ç3, Ç4, Ç7, Ç8	5
Yaratıcı problem çözmenin bir boyutunda yüksek beceriye sahip öğrencilerin diğer boyutlarda da yüksek beceriye sahip olduğu bulunmuştur.	Ç1, Ç4, Ç5, Ç6	4
Duygularını tanıyan, kontrol edebilen bireylerin problemlere daha olumlu yaklaşarak çözümlere daha kolay ulaşabileceği bulunmuştur.	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç6	5
Geleneksel öğretimin öğrenenlerin problem çözme becerilerinin gerilemesine neden olduğu, var olan problem çözme becerilerini kullanmalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.	Ç1, Ç3, Ç4, Ç7, Ç8, Ç9	6

Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların bulguları beş başlık altında kodlanmıştır. Birinci kod olan "Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur." bulgusunun frekansının sekiz olduğu görülmektedir. İkinci kod olan "Problem çözme becerisinin, akademik başarıya anlamlı bir etkisi bulunmaktadır." bulgusunun frekansının beş olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan "Yaratıcı problem çözmenin bir boyutunda yüksek beceriye sahip öğrencilerin diğer boyutlarda da yüksek beceriye sahip olduğu bulunmuştur." bulgusunun frekansının dört olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan "Duygularını tanıyan, kontrol edebilen bireylerin problemlere daha olumlu yaklaşarak çözümlere daha kolay ulaşabileceği bulunmuştur." bulgusunun frekansının beş olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan "Geleneksel öğretimin öğrenenlerin problem çözme becerilerinin gerilemesine neden olduğu, var olan problem çözme becerilerini kullanmalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur." bulgusunun frekansının altı olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra akademik çalışmaların birden fazla bulgu kodunda yer aldığı görülmektedir. Buna göre Ç1, Ç4, Ç5 tabloda beş defa, Ç2, Ç9 iki defa, Ç3, Ç6, Ç7 ve Ç8 üç defa yer almaktadır.

3.6. Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar sonuçları açısından ele alındığında elde edilen veriler aşağıdadır.

Tablo 6: İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

Çalışmaların Sonuçları	Çalışmalar	frekans
Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9	8
Problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin karar verme süreci de yavaştır.	Ç1, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9	5
Geleneksel eğitim sistemi problem çözme becerisini geliştirmemektedir.	Ç7, Ç8	2
Problem çözmedeki başarı, kişinin problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır.	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç6	5

Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların bulguları dört başlık altında kodlanmıştır. Birinci kod olan "Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur." sonucunun frekansının sekiz olduğu görülmektedir. İkinci kod olan "Problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin karar verme süreci de yavaştır." sonucunun frekansının beş olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan "Geleneksel eğitim sistemi problem çözme becerisini geliştirmemektedir." sonucunun frekansının iki olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan "Problem çözmedeki başarı, kişinin problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır." sonucunun frekansının beş olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla sonuç kodunda yer aldığı görülmektedir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1.Tartışma, Sonuç

Bu bölümde araştırmalarda elde edilen bulguların olası nedenleri üzerinde durulmuş ve içerik analizlerinin ortaya çıkardığı sonuçlar sunulmuştur.

İncelenen çalışmalarda en çok karşılaşılan amaçlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve akademik başarı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu durum göz önünde bulundurularak çalışmalarda, önemli bir beceri olduğu bilinen problem çözme becerisini etkileyen ve problem çözme becerisinden etkilenen durumları açığa çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışmaların sonuçlarına bu açıdan bakıldığında problem çözme becerisinin akademik başarıyı ve sosyal hayat başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yine aynı şekilde bireyin kendini problem çözme becerisi

açısından algılama biçimi hayat başarısına etki etmektedir. Bu durumun nedeni olarak problem çözme becerisi bireyin hayata bakış açısını etkilediği için başarısını da etkilediğini düşündürmektedir.

İncelenen çalışmalara, kullanılan yöntemler açısından bakıldığında en likert tipinin kullanıldığı görülmektedir. Likert tipi ölçeklerin, net cevaplar elde etmeyi sağlaması ve puanlamasının objektif olması açısından tercih edilmiş olması düşünülmektedir. Aynı zamanda likert tipi ölçeklerin uygulanma kolaylığı ve sonuçlarının kolay hesaplanması da çok tercih edilmesinin nedenleri arasında yer almaktadır. Bazı çalışmalarda birden fazla yöntemin tercih edilmesi objektifliği ve elde edilen verileri artırmaktadır. Bu sonuçları yapılan farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırdığımızda da benzerlik göstermektedir. Likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinin diğer ölçeklere göre daha kolay ve kullanışlılığının yüksek olması çok tercih edilmesini sağlamaktadır (Tavşancıl,2002). Tutum ölçmek amacıyla oluşturulan likert tipi ölçekler, başka psikolojik değişkenleri de ölçmeye elverişli olduğu için çok tercih edilmektedir (Erkuş, 2016).

Çalışmalarda güvenirliliği sağlamak için en çok kullanılan yöntem, ilgili literatürde ve benzer çalışmalarda kullanılmış güvenirliliği sağlanmış ölçekleri kullanmaktır. Bu şekilde bir tercih yapıp güvenirliliği test edilmiş bir ölçeği kullanmak çalışmanın güvenirliliğini olumlu etkilemektedir. Yine aynı şekilde madde analizi ile güvenirliliği sağlamak da çok yaygın kullanılan bir yöntem olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına göre bir diğer nokta da eğitim sisteminin problem çözme becerisinin üzerindeki etkiydi. İçerik analizi yapılan çalışmalarda problem çözme becerisinin geliştirilebileceği bulunmuştur. Öğretim programlarının yaratıcı problem çözme becerilerine etkisinin yüksek olmasında, programda kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra diğer disiplinlerle ilişkilendirmenin de etkisi bulunmuştur. Bunun nedeni olarak, birey ne kadar karmaşık bir yapıyla karşılaşıp deneyim kazanırsa bir sonraki durumda da farklı bakış açılarıyla çözüme gidebileceği gösterilebilir. Yani sonuç olarak birey deneyim kazandıkça farklı bakış açısı kazandıkça bir sonraki durumda da bu bakış açılarını kullanarak çözüm üretebilmektedir. Bunu eğitim ile sağlamamız da çalışmaların sonuçları arasında yer almaktadır. Bu durumdan yola çıkarak eğitim sisteminde değişikliğe gidilebileceğini önerebiliriz böylelikle ilk amaç doğrultusunda bireyin hayat başarının olumlu yönde etkileyebiliriz.

İkinci en yüksek frekansa sahip olan bulgu "Öğrencilerin kendi başarı algıları ile problem çözme becerisi algıları arasında anlamlı bir fark olduğu" dur. Bu bulgu içerik analizi yapılan dört çalışmada da bulunmuştur. Bu durumda öğrencinin problem çözme becerisini algısı, kendi başarı algısını da etkilemektedir. Problem çözme becerisinin yüksek olduğunu düşünen bireylerin kendi akademik başarılarının da yüksek olduğu, problem çözme becerisinin düşük olduğunu düşünen bireylerin kendi akademik başarılarının da düşük olduğu sonuçlar arasındadır. Literatüre bakıldığında da benzer sonuçlar görülmektedir. Yapılan bir teze göre, bireyin kendi başarı algısının problem çözme becerilerinde, denetim odağı düzeyinde ve akademik başarısında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Kendini başarılı algılayan öğrencilerin, problem çözme becerilerinde kendilerini daha etkin, daha içten denetimli, akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Kendini başarısız algılayanların ise daha dıştan denetimli, düşük akademik başarıya sahip ve problem çözme becerilerinde daha az etkin oldukları görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin kendi başarılarını değerlendirme biçimleri ile denetim odağı düzeyleri

arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Bozkurt ve Harmanlı, 2002). Lise öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme biçimi bile denetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelenirken bazı sorulara cevap aranmıştı, şimdi çalışmaların sonuçlarına göre bu soruları cevaplandırabiliriz.

1.Problem çözme becerisini etkileyen değişkenler nelerdir?

Bu araştırma sorumuzu sonuçlardan yola çıkarak cevaplayacak olursak, kişinin sahip olduğu bilgi birikimi, yetenekleri ve çevresel etmenlerdir diyebiliriz. Yapılan çalışmalarda her bir değişkenin ayrı ayrı öneminden bahsedilmektedir.

2. Problem çözme becerisinden etkilenen alanlar nelerdir?

Bu araştırma sorumuzu sonuçlardan yola çıkarak cevaplayacak olursak, problem çözme becerisi kişinin akademik başarısını, hayat başarısını ve sosyal yaşantısını derinden etkilemektedir.

3. Problem çözme becerisi alanında çalışmalar yaparken kullanılan veri toplama araçları güvenilir mi?

Problem çözme becerisi alanında yapılan çalışmalarda genellikle likert tipi ölçekler kullanılmaktadır. Likert tipi ölçeğin güvenirliliği, madde analizi ve test tekrar tekniği ile sağlanmaktadır. İncelenen çalışmalarda elde edilen sonuçlar benzer olduğu için bu yöntemin güvenirliliğinden söz edebiliriz.

4.Problem çözme becerisi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?

Bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle tarama yöntemi kullanılmaktadır. Bazı çalışmalarda tarama yönteminin yanında gözlem ölçekleri de kullanılabilmektedir.

5. Problem çözme becerisi ile zekâ arasında bir ilişki var mıdır?

Yapılan çalışmalarda problem çözme becerisi ile zeka arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

6.Eğitim sistemimiz problem çözme becerisini geliştiren nitelikte midir?

Yapılan çalışmalar problem çözme becerisinin eğitim ile geliştirilebileceğini öne sürüyor. Bizim eğitim sistemimiz daha akademik bilgi odaklı olduğu için bu becerileri geliştirmeye yönelik değildir. Eğitim sistemimiz, problem çözme becerisini geliştirmekte yeterli görülmemektedir. Bunun için eğitim sistemimize önerilerde bulunulmuştur ve öneri kısmında yer almaktadır.

4.2.Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

Çocukların problem çözme süreçleri dikkate alınmalı ve geliştirilebileceği bir fırsat olarak görülmelidir. Çocukların kendi problemlerini çözebilmesine destek olunmalıdır. Sadece yönlendirme ve destek olma açısından da değil, çocuğun kendini fark etmesi ve kendinin problem çözme sürecine dikkat çekilerek farkına varması sağlanmalıdır. Çocuğun problem çözme başarısı artıkça isteğinin de artarak gelişeceği unutulmamalıdır. Bu doğrultuda çocuğa problem çözme başarısı sağlayabileceği imkânlar sunulup bu başarıyı tadıp, problem çözme isteğinin oluşması sağlanmalıdır. Problem çözme becerisinin eğitim ile gelişebileceği araştırmanın sonuçlarında açıkça ifade edilmiştir. Problem çözme becerisinin gelişimi için, tüm ders müfredatları çocuğun problemleri nasıl çözeceğine dair uygulamaların verileceği bir şekle dönüştürülebilir. Bu durum sadece bir ders etkinliği olarak kalmamalı, sınıftaki problemler hayat problemleri ile bütünleştirilmelidir.

Sonuç olarak temel eğitim müfredatının yeniden düzenlenmesi gerektiği gerçeği bulunmuştur. 2023 Eğitim Vizyonunda da bu konuya yer verilmiştir. Çözüm önerisi olarak, temel eğitime gereğinden fazla bir akademik anlam ve içerik yüklemeden sade ve çocuğun doğasına uygun bir yaklaşım belirlenmelidir. Çocuklarımızın bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi önemsenmelidir.

Çocuklara problem çözme becerilerinin kazandırılmasının önemi hakkında öğretmenler bilgilendirilerek, problem çözme eğitim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi sağlanmalıdır

Bireyin kendini algılama biçimi başarısını da etkilediği araştırmalarda açıkça bulunmuştur. Bu sebeple bireyin kendini daha olumlu algılayabilmesi için rehberlik çalışmalarına ağırlık verilebilir.

4.2.1.Araştırmacılar için ise,

- İçerik analizi yapılan bu çalışmalar farklı yaş grupları ile tekrarlanıp paralelliğine bakılması,
- Problem çözme eğitim programlarının araştırılması,
- Farklı eğitim grupları ile uygulanıp eğitimin etkisi daha somut ifade edilmesi,
- Birden fazla veri toplama aracı kullanılarak çalışmaların sonuçlarının paralelliğine bakılması,
- Bireyin hayat başarısını etkileyen problem çözme becerisine etki eden başka değişkenlerin olup olmadığının araştırılması da önerilebilmektedir. Özellikle bireylerin barınma koşulları, yaşam kaliteleri, denetim odakları, öğretmen ve ana-baba tutumları değişken alınarak ileri araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Yıldırım, R. (1999). Öğrenmeyi Öğrenmek. İstanbul: Sistem Yayınları.

Budak, B. (1999). Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Samsun

Bozkurt N., Serin O., Emran B. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Cilt II.

Çam, S. (1997). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara

Erden, M. Ve Akman, Y. (1996). Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Basmacı, S. K. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Erkuş, A. (2006). Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Başaran, I. Ethem, (1994). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Gül Yayınları

Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. İstanbul: MEB Yayınları

Bozkurt, N. ve Harmanlı, Z. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 29-37

Ersever, Ö.H. (1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ferah, D. (2000). Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algılarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N. ve Erden, M. (1997). Eğitime Giriş. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Gelbal, S. (1991). Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Özel Kültür Yayınları.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Gazi Kitabevi, Ankara

Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo- Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, İ ve Güven B. (2003). Problem Çözme Davranışının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler; Klinik Mülakatın Potansiyeli. İlköğretim Online E-dergi 2(2).

Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yay. Dağıtım.

Katkat, D. (2001). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kenç, M. F. (2004). Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller. Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 161, 31.

Kilpatrick, J. (1985). A.Restrospective Account of the Past 25 Years of Research on Teaching Mathematica! Problem Solving. (Ed. E. A. Silver).

Mountrose, P. (2000). 6 ile 8 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Oğuzkan, A. F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Emel Matbaacılık.

Özlek, S. (2003). Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177-184.

Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları İle Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(2), 19-27.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For İnternal Versus External Control of Reinforcements. Psychological Monograps, 80, 1-28.

Steveos, M. (1998). Sorun Çözümleme. İstanbul: Timaş Yayınları.

Sungur, N. (1992). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

EK1: İçerikleri incelenmiş olan çalışmalar

Ç1: Derin, R. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örneklemi), T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programı Yüksek Lisans Tezi

Ç2: Şahin, Ç. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, l0, 160-171.

Ç3: Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(3), 179-190

Ç4: Alver, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (21), 75-88

Ç5: İşmen, A. (2001). Duygusal Zeka Ve Problem Çözme, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124

Ç6: Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,*

Ç7: Önol, M. (2013). Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Başarıya Etkisi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Eğitimi Yüksek Lisans Tezi.

Ç8: Dağyar, M. (2014). Probleme Dayalı Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Tezi.

Ç9: Üredi, I., Şengül S. & Gürdal, A. (2015) Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Canlandırma Kullanılmasının Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, Cilt 25.

COĞRAFYA DERSİ UYGULAMALARINDA YENİ BİR TEKNİK; ORYANTİRİNG

Yüksek Lisans Öğrencisi, Osman KARAKAN

Cumhuriyet Üniversitesi, krknss58@windowslive.com

ÖZET

Oryantring, katılımcıları az bildikleri ya da hiç bilmedikleri bir alanda harita ve pusula yardımı ile hedefleri bulma sporudur. Genellikle ormanlık alanda yapılır ancak park, bahçe ve okul binası ya da spor salonlarında da yapılabilmektedir. Katılımcılar aktif olarak katıldıkları için katılımcının fiziki güç, taktik ve teknik gelişimi, ani ve doğru karar verebilme yeteneği, takım olma gibi birçok becerinin de gelişimini sağlar. Son zamanlarda hem dünyada hem de Türkiye'de oryantiring ile ilgilenen sporcu ve kişi sayısının artması, bu sporun eğitim ve öğretim sürecine dahil edilmesi gerekliliğini gözler önüne sermiştir. Oryantiring, haritaları okuyabilme, arazi çalışmaları yapma, coğrafi bilgileri sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin birlikte geliştirilmesinde kullanılabilecek, coğrafyacılar için önemli yöntemlerden biridir. Coğrafya öğretim programında yer alan kazanımlar ve coğrafyaya ait ders konularının oryantiringe uygun olması bu sporun yapılmasında coğrafya bilimini ön planda tutar. Bu araştırmanın amacı; doğa ve insan etkileşimini inceleyen coğrafya biliminde, bir spor dalı olan oryantiringin, coğrafya derslerinde teorik bilgileri pratiğe dönüştürmek amacıyla kullanılması ve coğrafi beceriler ile coğrafya dersi kazanımlarının öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarılmasını sağlamaktır. Aynı zamanda oryantiring sporu ile coğrafya ilişkilendirilmesi sonucunda çevre işleyişine saygı duyan bilinçli, bedensel olarak sağlıklı, benlik yapısına sahip ve çeşitli gelişimleri sağlaması açısından da becerikli bireylerin yetişmesi sağlanacaktır. Coğrafya eğitimi ve oryantiring ile ilgili çalışmalar taranmış ve listelenmiştir. Oryantiring sporu ile Coğrafya 2018 MEB müfredatında yer alan kazanımlar ilişkilendirilerek kazanımlar belirlenmiştir. Yine 2018 MEB müfredatında yer alan beceriler ve alt beceriler ile oryantiring ilişkilendirilmiştir. Oryantiring sporunun coğrafya eğitimcilerine tanıtılarak coğrafya derslerine entegre edilmesi ve etkin bir şekilde kullanılması ile coğrafya eğitiminin yaparak yaşayarak öğretilmesi amacıyla da öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, eğitim, oryantiring

A NEW TECHNİQUE IN GEOGRAPHY LESSON APPLICATIONS: ORIENTEERING

Postgraduate Student, Osman KARAKAN

Cumhuriyet University, krknss58@windowslive.com

ABSTRACT

Orienteering is a sport that helps participants find targets in an area they are unfamiliar with by using maps and a compass. It is usually done in forest areas, but it can also be done in parks, gardens and school buildings or sports halls. Because the participants are actively involved it provides the participants with the development of many skills such as physical strength, tactical and technical development, ability to make immediate and correct decisions, and being a team. Increasing numbers of enthusiasts and sportsmen who are interested in orienteering in Turkey and the world has shown the need of orienteering being added to education and training process. Orienteering is one of the important methods for geographers that can be used to develop skills of reading maps, conducting field studies, interrogating, interpreting and evaluating geographical information. Gains in geography curriculum and compatibility of geography course subjects with orienteering prioritizes geography in doing this sport. The aim of this research is to use orienteering as a sports branch in geography, that is the science of studying the interaction of nature and humans, to convert the theoretical knowledge in geography into practical experience and provide a more effective way of transferring geographical skills and gains in geography course to the students. At the same time, as a result of associating orienteering sports with geography, it will be ensured that individuals who are conscious, physically healthy, have self-concept and are skilled in terms of providing various developments will be provided. The works related to geographical education and orienteering are reviewed and classified. The acquisitions in the curriculum of the Geography 2018 MEB were determined by associating orienteering sports with them. Again, the skills and sub-skills in the 2018 MEB curriculum were associated with orienteering. Suggestions have been offered to teach geography using hands-on experience by introducing orienteering to the pedagogs and integrating it into geography lessons and using it effectively.

Keywords: Geography, education, orienteering.

COĞRAFYA DERSİ UYGULAMALARINDA YENİ BİR TEKNİK: ORYANTİRİNG

GİRİŞ

Coğrafya, konusu yani inceleme alanı gereği sınıf dışındaki gerçek hayata, gözleme ve uygulamaya dönük bir bilimdir. Coğrafyanın konusunu oluşturan beşerî ve fiziki pek çok konunun araştırılması veya istenilen düzeyde öğrenilmesi için hayatın içerisinde yapılacak çeşitli çalışma ve uygulamalara yani saha çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Coğrafyanın en önemli yöntemlerinden birisi saha çalışmalarıdır, öğrenilen bilgilerin sahada uygulanmasıdır ve coğrafya eğitiminde en önemli etkenlerden biridir. Coğrafyayı ve arazi çalışmasını birbirinden ayrı düşünmek olanaksızdır. Sınıfta edinilen bilgiler sahada uygulamaya dökülür ve öğrenme için köprü niteliğinde bir özelliktir.

Oryantiring, Her türlü arazi ve iklim şartlarında harita ve pusula yardımı ile bir noktadan başka bir noktaya ulaşabilmek için sporcunun fiziki gücünü, taktik ve tekniğini geliştiren, ani ve doğru karar verebilme yeteneğini olgunlaştıran, bireysel veya takım olarak genellikle ormanlık alanda yapılmakla birlikte park ve yeni başlayan sporcular için açık alan ve spor salonlarında yapılabilen bir doğa sporudur. Fiziksel ve zihinsel uyumun en güzel örneklerinden biri olan Oryantiring sadece fiziksel performansa dayalı bir koşu değil, beden ve zihnin uyumlu ve aynı anda çalışmasını gerektiren zevkli bir spor dalıdır. Oryantiring "7'den 70'e" renk seçimini yapabilen küçük çocuklardan, elindeki baston ile arazide dolaşabilen yaşlılara kadar her yaştan bay, bayan, genç, yaşlı, aile, birey, müsabık veya meraklı herkesin yapabileceği ender bir spor dalıdır. Aynı zamanda ucuz, çevreci, pahalı tesislere ihtiyaç duyulmayan, organizasyonu kolay bir spordur. (Çolakoğlu, t.y.)

Fotoğraf 1: Oryantiring Yapan Öğrenciler



Oryantiring, fiziksel ve zihinsel yapısının yanında kişilik gelişiminde de etkili olan spor dallarından biridir. Bedensel gelişimin yanında stres ve baskı altındayken karar verme, zorlukların üstesinden gelme, dirayetli olma, hızlı ve yaratıcı düşünme, yanlıştan ders alıp doğruya odaklanma, kendini tanıma, konsantrasyon, liderlik yapabilme gibi benlik ve becerilerin de gelişimini sağlar. Katılımcıların genellikle öğrenciler olduğu bu spor öğrencilere; mantıklı düşünme ve problemleri bağımsız olarak analiz edip çözme yeteneği, denemek için cesur olmayı, daha yüksek bir hedef koymayı sağlar. Bunun yanında oryantiring sosyal bir spordur. Katılımcılar kendi aralarında yaş, cinsiyet, kültürel ve statü farklılığı gözetmeksizin iletişim kurar, tanışır, kaynaşır ve o ortamda olmanın zevkini çıkarırlar.

EĞİTİM-ÖĞRETİM İLE ORYANTİRİNG SPORUNUN İLİŞKİLENDİRİLMESİ

Son zamanlarda hem dünyada hem de Türkiye'de ilgilenen sporcu sayısının artması, bu sporun eğitim ve öğretim sürecine dahil edilmesi gerekliliğini gözler önüne sermiştir. Oryantiring sporunun eğitim ve öğretim sürecine dahil edilmesi için aktif öğrenme yönteminin kullanılması gerekmektedir.

Aktif öğrenme; öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği, öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Aktif öğrenme çağdaş öğretim yöntemlerinin çekirdeğini oluşturur. Öğrencilere konuşma, dinleme, okuma, yazma ve düşünme imkanları sağlar. Ders içeriği, uygulama gerektiren etkinliklerle öğrenilir. Ayrıca, en iyi öğrenilen şeyler, bireylerin kendi kendilerine yaparak öğrendikleri şeylerdir. Okuduklarının %10unu, duyduklarının %20 sini, gördüklerinin %30 unu öğrenen bireyler, yaparak ve yaşayarak katıldıklarının ise %90'ını öğrenmektedirler Oryantiring etkinlikleri öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verir, coğrafya dersinin ilgili kazanımlarını kolay ve eğlenceli bir şekilde kavramalarının önünü açar, öğrenilenlerin kalıcılığı artar. (Candan, 2019)

Almanya'da bazı okullarda, ilkokul düzeyindeki çocuklarla bir uygulama gerçekleştiriliyor. Çocuklara köy- kasaba içinde oryantiring etkinliği gerçekleştirilmekte, her hedefte yeni görevler verilerek çocukların yaşadıkları yeri öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bununla beraber çeşitli beceriler kazandırılmaktadır. Örneğin; okuldan başlatılan etkinlik sonrasında birinci hedef olarak belediye binasının bir noktası belirlenmekte böylece belediye kavramı ve onun konumu öğretilmektedir. Çocuklar belediyeye vardıklarında görevlerini yazılı olarak almaktadır: ikinci hedef 542197 numaralı telefonu ankesörlü kulübeden aramak ve üçüncü hedefi öğrenmektir. Burada amaç, küçük yaştaki bir öğrenciye ankesörlü telefondan telefon edebilme becerisini kazandırmaktır. Telefondaki kişi öğrencilere üçüncü hedefi yazdırmaktadır; üçüncü hedef bir adrestir ve "adres nasıl bulunur?" öğretilmeye çalışılmaktadır. Çocuklar verilen adresin posta kutusundaki kâğıttan dördüncü hedefin ne olduğunu öğrenmektedirler. Etkinlik sona erene kadar buna benzer görevler verilmektedir. (Candan, 2019)

Bu spor eğitimin her kademesinde kolaylıkla kullanılabilmektedir. İlköğretimde farklı kavramların anlaşılabilmesi için, ortaokulda çeşitli becerilerin verilebilmesi için, ortaöğretim düzeyinde yine çeşitli beceriler ve değerlerin verilebilmesi için uygulanabilirliği yüksek olan, öğrenciler tarafından da çok sevilecek olan bir spor dalıdır. Ayrıca bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemimizde belirlenen "anadilde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler" gibi yetkinliklerde oryantiring ile katılımcılara aktarılabilir.

COĞRAFYA EĞİTİM-ÖĞRETİMİ İLE ORYANTİRİNG SPORUNUN İLİŞKİLENDİRİLMESİ

Oryantiring sporunun eğitim ve öğretime dahil edilmesi hususunda ön plana çıkan derslerden birisi şüphesiz Coğrafyadır. Coğrafya öğretim programında yer alan becerilere, değerlere, kazanımlara ve kazanımların içeriğine bakıldığında coğrafyaya ait ders konuları bu spor aracılığı ile verilebileceği düşünülmektedir. 2018 Coğrafya eğitim programında yer alan "Coğrafya biliminin temel kavram, kuram ve araştırma yöntemlerini kullanarak araştırmalar yapması ve sonucunu raporlaştırması, İnsan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi becerileri kazanması, Doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavraması, Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi" gibi amaçlar ile oryantiring sporu arasında ilişki bulunmaktadır.

COĞRAFI BECERILER ILE ORYANTIRING SPORUNUN İLIŞKILENDIRILMESI

Coğrafi Gözlem

Gözlem becerisi; olay ve olgulara dikkat etme, olay ve olguları algılama, tanımlama, olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklama, olay ve gözlemlediklerinin nedenlerini sorgulayıp sonuçlarını tahmin edebilme, olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme, olay ve olguların benzer ve farklı yönlerini ortaya koyma, gözlediklerini kaydetme ve aktarma, gözlemlediklerini daha önce öğrendikleri ile karşılaştırabilme ve bağdaştırabilme, gözlediklerini araştırmalarında veya gelecekle ilgili planlamalar yapmak için kullanabilme, benzer olaylarla ilişkilendirme ve tekrar aynı olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine yönelik davranış geliştirme ile ilgilidir. Okul ve çevre şartlarının elverdiği ölçüde çevre gezileri ve alan çalışmaları düzenlenmesi, gözlemlemeye dayanan

araştırma çalışmaları planlanması ve uygulanması bu becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. (Coğrafya Öğretim Programı, 2018)

Bir oryantiring etkinliğinde katılımcılar başlama ve bitiş noktası arasında ilerlerken, olay ve olgulara dikkat etme, algılama, tanımlama, gözlediklerini kaydetme ve aktarma, gözlemlediklerini daha önce öğrendikleri ile karşılaştırabilme ve bağdaştırabilme becerilerine sahip olurlar. Bu uygulamayı yaparken katılımcılar farkında olmadan coğrafi gözlem yapmış olurlar.

Harita Becerileri

Coğrafya öğretiminde harita çalışmaları oldukça önemlidir. Gerek arazi çalışmalarında gerekse sınıfta coğrafi olay ve olguların dağılışlarında haritalardan faydalanılır. Harita becerileri şunları içerir: Harita üzerinde konum belirleme, harita üzerine bilgi aktarma, amacına uygun harita seçme, haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma, mekânsal dağılışı algılama, haritayı doğru şekilde yorumlama, taslak haritalar oluşturma. Bununla birlikte küre ve atlas kullanma becerisi de coğrafi beceriler içerisinde yer alır. Küre ve atlas kullanma becerisi, temelde ilköğretim programlarında kazandırılan coğrafi beceridir. (Coğrafya Öğretim Programı, 2018)

Haritaları okuyabilme, haritalarda ve arazide yön bulabilme insanoğlunun günlük hayatta en fazla ihtiyaç duyduğu becerilerdendir. Kişilerin bir yerden başka bir yere hiç kaybolmadan gidebilmeleri, araba ile seyahat ederken en kısa yolu ve trafiğin daha az olduğu yolları kullanabilmeleri, hatta iyi bir adres ve yol tarif edici olabilmeleri ancak insanların iyi harita okuryazarı olmalarıyla mümkün olabilir. Bu nedenle harita okuryazarlığı becerileri eğitim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen öncelikli beceriler arasında yer almaktadır. Harita okuryazarlığı aslında toplumu oluşturan tüm bireylerin yeterli düzeyde sahip olması gereken beceriler arasındadır.

Oryantiring uygulamalarının öğrencilere sağladıkları en önemli beceri haritayı kullanabilme becerisidir. Harita üzerinde yer alan topoğrafik şekiller, çeşitli simge ve objeler öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu faaliyetlerde katılımcı bulunduğu yerin konumu belirleme, yön bulma, mesafe hesaplamaları yapma, haritayı yorumlama, İki boyutlu haritayı üç boyutlu görme gibi becerileri ortaya koyar.

Arazide Çalışma

Bu becerinin gelişmesi için sınıf dışında yapılan ve coğrafya dersi için bilimsel laboratuvar çalışmaları niteliğinde olan arazi çalışmalarına yer verilmesi önemlidir. Öğrencilerin sınıf dışında çevresinde olup biten olay ve olguları gözlemlemeleri için teşvik edecek çalışmanın amaçlarını belirleme, araştırma için plan tasarlama (araştırma öncesi gerekli kaynak, malzeme toplama, takvimlendirme, arazide gerekli olan materyali hazırlama), gerekli araç-gereç ve teknolojiyi kullanma, arazide veri toplama ve kaydetme, verileri analiz etme, sonuçlar çıkarma, öneriler geliştirme, rapor yazma gibi uygulamaları gerçekleştirebilecekleri çalışmalara ve projelere yer verilmesi bu becerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. (Coğrafya Öğretim Programı, 2018)

Coğrafya için arazi çalışmaları çok önemlilik ifade eder. Aktif öğrenmenin önemli alanlarından biri olan oryantiring uygulamalı bir eğitim ve öğretim faaliyeti olması yönüyle coğrafyada bir arazi çalışması olarak nitelendirilebilir. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, etkinliklerin yapılabilmesi için uzun süren resmi yazışmaların olması, ulaşım sıkıntısı gibi sebeplerden dolayı her ne kadar arazi çalışmaları coğrafya için önemli olsa da etkinliklerin çoğu sınıf dışına çıkmamaktadır. Sınıf içinde anlatılan konuların pekiştirilmesinde öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere ihtiyaç duydukları bir gerçektir.

Coğrafi olayların yerinde tespiti, bunların dağılımı, teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi ve anlamlandırılması ancak coğrafi arazi uygulamalarının gerçekleştirilmesiyle mümkün olur. Bu uygulamaların hazırlanması ve gerçekleştirilmesinde oryantiring önemli bir görev ifa edebilir. Çünkü oryantiring, arazide yapılması itibarı ile bireylere arazide çalışma ve çevreyi algılama becerisi kazandırabilecek bir potansiyele sahiptir. Coğrafya eğitimi ve öğretiminde, istenilen düzeyde faydalanılamayan oryantiringin, kapsamına giren coğrafi becerilerin kazandırılmasında katkısı olacağı tartışılamaz. (Tuna & Balcı, 2013)

Coğrafi Sorgulama

Coğrafi sorgulama becerisi; konu veya problemin farkına varma, konu veya problemi tanımlama ve açıklama, konu veya problemi analiz etme ve yorumlama, gelecekle ilgili tahminlerde bulunma ve karar verme, kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapma ve yargılara varma süreçlerini içermektedir. (Coğrafya Öğretim Programı, 2018)

Katılımcılar oryantiring uygulamalarında farkına varma, analiz etme, yorumlama, tahminlerde bulunma, karar verme, değerlendirme gibi süreçleri sıkça yaparlar. Coğrafi sorgulama beceriler içerisinde yer alan bu süreçler oryantiring uygulamalarında katılımcıların kazandıkları ya da geliştirdikleri becerilerdendir.

Zamanı Algılama

Doğa ve insana ait süreçler zamanla bir sistem ve doku oluşturur. Bu anlamda doğa ve insana ait süreçler açısından farklı zaman algıları vardır. (Coğrafya Öğretim Programı, 2018)

Oryantiring uygulamalarında da zaman kavramı önemli olduğu için zamanı algılama becerisi oryantiring faaliyetlerinde öğrencilerin kazanabilecekleri bir beceridir.

Tablo, Grafik ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama

Tablo, grafik ve diyagram hazırlama; uygun veri seçimi ve sınıflandırılması; verilere uygun tablo, grafik ve diyagram oluşturma, konuyla ilgili fotoğraflar kullanma ve ilişkilendirme; kesitler oluşturma (bitki ve jeoloji kesitleri gibi), tablo, grafik ve diyagramları uygun yerlerde kullanma; tablo, grafik ve diyagramları yorumlama; tablo, grafik ve diyagramları karşılaştırarak sentezleme becerilerini içerir. (Coğrafya Öğretim Programı, 2018)

Oryantiring haritaları üzerinde çeşitli bulunan çeşitli diyagramlar ve objeler bulunabilmektedir. Bu da objelerin ve diyagramların tanınmasında ve yorumlanmasında katılımcıların becerilerini geliştirecektir.

2018 COĞRAFYA ÖĞRETIM PROGRAMI KAZANIMLARININ ORYANTIRING ILE İLIŞKILENDIRILMESI

Aşağıda verilen kazanımlar başta olmak üzere oryantiring ile coğrafya öğretim programındaki (2018) birçok kazanım ilişkilendirilip etkinlik ve uygulamalar yapılabilir.

9.1.5.Koordinat sistemini kullanarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur.

9.1.6.Haritayı oluşturan unsurlardan yararlanarak harita kullanır.

b) Farklı harita türlerine ve farklı kullanım amaçlarına yer verilir.

c) Ölçek ile uzunluk ve alan ilişkilerinde basit örneklere yer verilir.

9.1.7.Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar.

a) Mekânsal verilerin haritaya aktarımında nokta, çizgi ve alan gösterimlerinden yararlanılması sağlanır.

9.1.8.Haritalarda yer şekillerinin gösteriminde kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar.

a) Eş yükselti eğrilerinin özelliklerine yer verilir.

b) Eş yükselti eğrileri ile çizilmiş haritalar üzerinde yer şekillerinin ayırt edilmesine yer verilir.

9.4.1. İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimlerini örneklendirir.

9.4.2. Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir.

b) İnsanların doğal ortam üzerinde gerçekleştirdikleri değişimlerde, doğaya karşı duyarlı olmalarının gerekliliği vurgulanır.

10.1.4. Kayaçların özellikleri ile yeryüzü şekillerinin oluşum süreçlerini ilişkilendirir.

10.1.6. Dış kuvvetleri yer şekillerinin oluşum sürecine etkileri açısından açıklar.

10.1.8. Türkiye'deki ana yer şekillerini temel özellikleri ve dağılışları açısından değerlendirir.

10.1.9. Yeryüzündeki su varlıklarını özelliklerine göre sınıflandırır.

10.1.10. Türkiye'deki su varlıklarının genel özelliklerini ve dağılışını açıklar.

10.1.15. Bitki toplulukları ve türlerini genel özelliklerine göre sınıflandırır.

12.2.15. Türkiye'nin turizm potansiyelini ve varlıklarını açıklar.

COĞRAFI DEĞERLER ILE ORYANTIRING SPORUNUN İLIŞKILENDIRILMESI

Doğa sevgisi: sevgi değeri insan sevgisi, doğa sevgisi, vatan sevgisi bayrak sevgisi gibi farklı anlamlarda kullanılmaktadır. (Çifçi, 2018) Oryantiring faaliyeti yapan bir birey doğal unsurlarla iç içe olacağı için doğada bulunanları kendinden bir parça görecektir ve zarar vermekten kaçınacaktır.

Öz denetim: kişinin kendisi ve dünya arasında daha iyi, daha ideal uyuma sahip olması için kendini değiştirme ve uyarlama kapasitesi olarak değerlendirilmektedir. (Duyan, Gülden, & Gelbal, 2012) Oryantiring uygulamaları süresinde uzun vadede bireyler öz denetim yeteneklerini geliştireceklerdir.

Sorumluluk: her insan fiziksel ve sosyal bir çevre içinde yaşamaktadır. Aynı zamanda daha yaşanabilir bir çevre için her bireyin sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Coğrafya dersi de özellikle fiziki çevrenin korunması adına önemli bir derstir. (Çifçi, 2018) Oryantiring faaliyetindeki katılımcılar da kendilerini çevreye karşı sorumlu hissederler.

SONUÇ

Oryantiring ile birlikte Matematiksel ve mantıksal zekanın gelişimi, sosyalleşme, doğa sevgisinde artış, muhakeme gücünü geliştirme, özgüven artışı, kendi kendine karar verebilme ve sorumluluk alabilme gibi birçok yönden öğrencilerin kendilerini geliştirebileceği açıktır. Bu sebeple Coğrafya ile birlikte coğrafi bilgi ile fiziksel gücü bir araya getirerek bu alanda başarılı çalışmalar yapabilecekleri düşünülmektedir. (İmamoğlu & İmamoğlu, 2018)

Oryantiring bir spordan öte fiziksel, düşünme ve beceri odaklı bir uygulamalar bütünüdür. Oryantiring ile coğrafya dersi arasında büyük bir ilişki vardır. Coğrafya öğretim programındaki kazanımlar açısından da son derece uygundur. Dolayısıyla coğrafya ve oryantiring sporu entegre edilerek dersler daha etkili hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

Candan, G. (2019, Haziran). Coğrafya Eğitiminde Oryantiring Etkinliklerinin Kullanılması. *Geoced*(2).

Coğrafya Öğretim Programı. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı. 12 01, 2020 tarihinde https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336 adresinden alındı

Çifçi, T. (2018). *Coğrafya'da Değer Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Çolakoğlu, T. (t.y.). Oryantiring. Türkiye Oryantiring Federasyonu.

Duyan, V., Gülden, Ç., & Gelbal, S. (2012). Öz-Denetim Ölçeği-ÖDÖ: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(1), 19-30.

İmamoğlu, M., & İmamoğlu, A. (2018). Oryantiring Sporunun Ortaöğretim Coğrafya ve Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Kazanımlarına Etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*(16), 198-207.

Tuna, F., & Balcı, A. (2013). Oryantiring Uygulamalarının Coğrafya Öğretmen ADaylarının Özyeterlik Algılamalarına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1-14.

AZERBAYCAN'DA TURİZM EĞİTİMİNİN GELİŞİM SÜRECİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bir öğe seçin. ***Rehman SEFEROV***
ADPU, Azerbaycan, rahmansel@gmail.com

Bir öğe seçin. ***Aytac VELIYEVA***
NU, Azerbaycan, aytac.valizadeh@gmail.com

ÖZET

Azerbaycan 38-42 kuzey enlemlerinde ılıman kuşak ile subtropikal kuşak arasında yer alması nedeni ile önemli iklim bölgesinde bulunur. Hazar denizi sahil kıyısı (825 km), dağlık alanlar, mineral ve termal su zenginlikleri dolayısı ile turizm potansiyeli oldukça yüksek bir ülkedir. Yıllardır işgal altında bulunan Karabağ bölgesinin bu yılın son baharında geri alınması ile ülkenin turizm potansiyeli daha da artdı. Bu potansiyelini değerlendirmek ve ülke ekonomisine katkı sağlaması bakımından Azerbaycan'da turizm son dönemlerde ön planda.

Bu çalışma ile Azerbaycan'da turizm eğitiminin gelişim süreci ve turizm eğitiminde neler yapıldığı ve bu etkinliklerin ülkedeki turizm sektörüne ne derecede etkili olabildiği incelenmektedir. Ülkede turizm eğitiminin bağımsızlıktan bu güne ne gibi değişim gösterdiği, bu değişimin gelişimi ne şekilde etkilediği ele alınmaya çalışılmıştır. Ülke turizmini kalkındırmak ve iyi bir turizm hizmeti suna bilmek adına ülkede kalifiye turizm elemanlarının hazırlanması şart. Bu nedenle Azerbaycan'da XXI yüzyılda turizm eğitimine dafa fazla önem verilmektedir. Son yıllarda Azerbaycan'da 10-dan fazla universitede turizm branşı üzre lisans ve yüksek lisans eğitimi verilmektedir. Aynı zamanda 5-den fazla turizm mesleki okullarında turizm ara elemanları hazırlanmaktadır. Kalifiye yetişmiş bu elemanların turizm senayisinde çalışması ile Azerbaycan'da turizm sektörü önemli konuma gelecektir. Sonuçta, çok çeşitli olan turizm potansiyeli ve turizm faaliyetleri etkin bir şekilde kullanılarak ülke ekonomisine katkı sağlayacak ve turizm önde gelen önemli sektörlerden biri olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, turizm eğitimi, gelişim süreci, değerlendirme.

DEVELOPMENT PROCESS AND EVALUATION OF TOURISM EDUCATION IN AZERBAIJAN

Bir öğe seçin. ***Rahman SAFAROV***
ADPU, Azerbaijan, rahmansel@gmail.com

Bir öğe seçin. ***Aytac VALIYEVA***
NU, Azerbaijan, aytac.valizadeh@gmail.com

ABSTRACT

Because Azerbaijan is located between the temperate zone and subtropical zone at 38-42 northern latitudes, it is located in an important climate zone. The Caspian Sea is a country with a high tourism potential due to its coastline (825 km), mountainous areas, mineral and thermal water resources. With the reclaiming of the Karabakh region, which has been under occupation for years, in the last spring of this year, the tourism potential of the country has increased. Tourism in Azerbaijan has been at the forefront recently in terms of utilizing this potential and contributing to the country's economy. In this study, the development process of tourism education in Azerbaijan and what has been done in tourism education and how these activities can affect the tourism sector in the country are examined. It has been tried to discuss what kind of change in tourism education in the country from independence to this day and how this change affects the development. In order to develop the country's tourism and provide a good tourism service, it is necessary to prepare qualified tourism personnel in the country. For this reason, more importance is attached to tourism education in the XXI century in Azerbaijan. In recent years, undergraduate and graduate education in tourism branch in more than 10 universities in Azerbaijan. At the same time, tourism intermediate staff are prepared in more than 5 tourism vocational schools. The tourism sector in Azerbaijan will have an important position with the work of these qualified and trained personnel in the tourism industry. As a result, tourism will contribute to the country's economy by using its wide variety of tourism potential and tourism activities effectively and tourism will be one of the leading important sectors.

Keywords: Azerbaijan, tourism education, development process, evaluation.

1. Giriş

Herhangi bir sektörün ekonomi üzerindeki en belirgin etkisi istihdamdır. Turizm sektörü ile istihdam arasında önemli bir ilişki vardır. Turizm sektörü, emek yoğunluklu bir sektör olduğundan hizmet faktörü özellikle nitelikli ve kaliteli hizmet olmak zorundadır. Kaliteli hizmetde ancak sektörü iyi bilen profesyonel elemanlar tarafından yapılabilir (Carvera ve Ruiz, 2008). Bu da ancak "Eğitilmiş kalifiye elemanla" mümkündür. Azerbaycan'da lisans eğitiminde turizm branşına kabul 2020 yılından itibaren artık iki alanda yapılmaktadır: turizm işletmeciliği ve turizm rehberliyi.

Her hangi bir ülkeyi ziyaret eden turist ülkeye geldiyinde çoğu zaman karşılaştığı ilk insan profosyonel turist rehberleridir. En fazla vakit geçirdiği ve farklı destinasyonlar hakkında bilgi aldığı turist rehberinin turistde iyi izlenim bıraka bilmesi için kişinin iyi bir eğitim almış ve donanımlı olması lazım.Bir destinasyonu ziyaret eden turistlerin ilk karşılaştıkları, ilk izlenim edindikleri, en fazla vakit geçirdikleri, destinasyon hakkında bilgi aldıkları, yardımlaştıkları, konuştukları, kimi zaman sorunlarını paylaştıkları bireyler olarak profesyonel turist rehberleri turistlere hizmet sunan kişilerin başında gelmektedir. Turist rehberlerinin iyi bir eğitim almış olması, mesleğini sevmesi, kendini geliştirmiş ve mesleğinde ehil olması turistlere daha iyi hizmet sunmasını kolaylaştıracaktır.

Yerel halk ve turistler arasında iletişimi sağlayan, ülkelerinin tanıtımında bir elçi sayılan turist rehberlerinin iyi yetiştirilmiş ve kendini yetiştirmiş olması olumlu bir ülke imajı oluşması açısından önem arz etmektedir. Kaliteli bir rehberlik eğitimi, kaliteli rehberler yetişmesine, kaliteli rehberler eşlik ettikleri grupun ziyaretlerinden memnun kalmasına, tatillerinden mutlu ayrılan turistler olumlu ülke imajına, bir ülkenin turizmdeki imajının olumlu yönde gelişmesi turizm payının artmasına ve dolayısıyla rekabet üstünlüğü elde etmesine olanak sağlayacaktır (Eker ve Zengin, 2016).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Mevcut araştırma, Azerbaycan'da son yıllarda turizm sektörünün gelişimi ile turizm eğitimine olan ihtiyacın artması sonucuna dayalı olarak yapılmıştır. Turizm eğitiminin temelinde iki türlü öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bunlar, kurumsal eğitim ve uygulamalı eğitimdir.

Araştırmanın temeli ilgili kaynakçanın ve mevcut okullardakı eğitim-öğretim durumunun incelenmesine dayanmaktadır. Araştırmada ayrıca eğitim kurumları ile (üniversitelerle ve meslek okulları) sözlü görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda uygulamalı bir bilim dalı olan turizm alanında eğitim veren okulların uygulama için gerekli olanakları hazırlamış olmaları önem arz etmektedir. Çalışmada bu ihtiyaçtan yola çıkılarak, Azerbaycan'da

turizm eğitimi veren kurumların uygulama olanakları hakkında bilgi elde etmek, bu konuda karşılaşılan sorunları saptamak ve bu sorunların çözümlerine yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretenlerin ve öğrenenlerin turizme bakış açıları da dikkate alınmakla onların seçiminde turizmi tercih etme nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda öğrenenlerin turizm uzmanlık alanını seçme nedenleri dikkate alınmıştır:

- Turizmin dinamik bir sektör olması,
- Daha kaliteli ve daha kısa zamanda iş bulma imkanı,
- Yüksek kademeye hızla ulaşma isteyi,
- Turizm sektöründe çalışarak aynı zamanda seyahat ede bilme şansının olması,
- Son yıllarda turizmin tüm dünyada popüler olması ve ek gelir sağlaması,
- Turizm aracılığı ile farklı kültürler ve toplumları tanıma imkanı,
- Kısa süreli zamanlarda, özellikle yaz aylarında turizmden ek gelir elde ede bilmek imkanı,
- Dünyayı gezmeden farklı insanları tanıya bilme imkanı,
- Eger farklı dilleri öğrenme meraklısı iseniz bu sayede dilinizi geliştirmek için turizm sektörü en ideal meslek,
- Turizm hergün yeni birşeyler öğrene bileceyimiz bir meslek: ikna yönetimi, iletişim yeteneği, problem çözme becerisi ve s.
- Turizm aracılığı ile farklı kültürden insanlara kendi kültürünü tanıta bilme imkanı.

2.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Genel olarak eğitimin temel amacı, insanların bilgi ve becerilerinin arttırılması, topluma yararlı olarak yetişdirilmesidir. Böyle olunca eğitilmiş kalifiye eleman topluma ve ülkeye alternatif bir gelir kaynağı oluşturulabilir. Turizm eğitimini de bu amaçlar dışında düşünmek mümkün olmamakla birlikte; turizm eğitiminin ana sektörel amaçları şunlardır:

- Teorik ve pratik eğitimi birlikte yürütmek,
- Nitelikle ve kalifiye elaman yetiştirmek,
- Farklı toplum ve kültürlere hoşgörüyle bakmak,
- Toplumsal turizm bilincini geliştirmek,
- Turizmin beşeri özelliğini ön plana çıkarmak,
- Ekonomi içindeki önemini vurgulamak ve sektörün gelişmesine katkıda bulunmak,
- Diger sektörle olan işbirliğini vurgulamak ve gerekli bilgileri aktarmak,
- Turizm sektörünün karşılaştıkları problemleri değerlendirmek, objektiv çözümler geliştirmek, sonuçları kontrol etme yeteneğini kazandırmak.

3. Azerbaycan'da Turizm Eğitimi ve Öğretimi

Hizmetler sektörü olan turizmde, eğitilmiş personelin önemi vazgeçilmezdir. Azerbaycan'ın turizm alanında karşılaştıkları önemli sorunların başında hiç şüphesiz eğitim gelmektedir. Sektörde yer alan eğitimli personel sayısı ne yazık ki, yeterli değildir. İşletmelerin eğitimsiz, ucuz işgücüne yönelmesi, yeterli düzeyde kaliteli hizmet üretilmesini olumsuz etkilemektedir.

En üst düzeydeki yöneticiden, en alt düzeydeki çalışana kadar her bireyin doğru eğitim alması hizmet kalitesi ve doğru tüketiciye doğru ürünün sunulabilmesi için gereklidir. Bu çerçevede, Azerbaycan'da turizm eğitim ve öğretimi başlıca iki grupta verilmektedir.

3.1. Genel Turizm Eğitimi

Toplumun turizm konusunda bilinçlendirilmesi için yapılması gereken çalışmalardır. Bu konuda henüz yeterli bir çalışma yoktur. Ancak çeşitli faaliyetlerden (turizm günleri, şenlikler, çeşitli festivaller), toplumsal turizm faaliyetleri dolayısıyla turizm bilincini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.Öte yandan, bazı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında turizmin önemini vurgulamak için seçmeli turizm dersleri okutulmalıdır.

Yüksek rekabetin yaşandığı uluslararası turizm pazarında, toplumsal düzeyde turizm bilincinin oluşturulması ve yeterli nitelikteki personelin varlığı hedeflenmektedir. Turizm sektöründe istihdam edilen personel, turistik talebin ihtiyaç ve beklentilerini tatmin edici düzeylerde karşılayabildiği sürece sektörde büyüme ve gelişme devam edecektir. Bu da ancak gerçekçi ve kaliteli bir eğitimle sağlanabilir. İş gücünün etkinliği, verimliliği ve mesleki başarısı, alınan eğitimin bir sonucudur. Eğitilmiş ve üstün nitelik kazanmış bir personelin, her sektörde olduğu gibi turizmde de; hizmet kalitesinin yükselmesinde, dolayısıyla iş hacminin büyümesinde, zaman, malzeme,para ve iş gücü tasarrufunda, verimliliğin yükselmesinde, işletme değerinin artmasında önemli faydalar sağladığı bir gerçektir (Timur, 1992).

3.2. Mesleki Turizm Eğitimi

Turizm eğitim kursları: 2018 yılından itibaren Azerbaycan Devlet Turizm Agentliği (ondan önce, Kultür ve Turizm bakanlığı) tarafından yürütülen turizm sektorünün çeşitli alanlarda ihtiyac duyduğu nitelikli ara eleman yetiştirmek amacıyla açılan 3-6 aylık temel kurslardır. Bu kurslar dışında 1 yıllık ara eleman yetiştiren meslek okulları da vardır. Bu kurslarda ve okullarda; önbüro, kat hizmetleri, servis ve mutfak bölümlerinde sektorün ihtiyac duyduğu kalifiye personeller yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Sonuçta, turizm sektorünün çeşitli alanlarda ihtiyac duyulan personele faaliyet dallarında formasyon kazandırmak ve geliştirmek, turizm üst düzey personeline de kurs ve seminerler yoluyla hizmet içi eğitim vermek amacıyla, uygun görülen yerlerde verilen kurslar ve seminerlerdir.

3.2.1. Turizm Meslek Okulları

Turizm sektöründe kalifiye ara eleman yetişdiren eğitimin ana kolu mesleki eğitimdir. Turizm eğitimi mesleki eğitimin bir parçası olup, turizmin gelişmesinin öncü koşularından biridir. Turizm sektörünün göstermiş olduğu olumlu gelişme seyri, turizm işletmeleri arasında bir rekabet ortamı sağlamış ve işletmeler arasındaki bu rekabet turizmde çalışan personelin niteliğini ön plana çıkarmıştır. Nitekim rekabet üstünlüğü kaliteli hizmete, kaliteli hizmet de büyük ölçüde personelin yeterli ve istenilen düzeyde mesleki eğitim almış olmasına bağlıdır (Olalı, 1984). Uluslararası turizm pazarından daha fazla pay almak isteyen ülkelerin uluslararası rekabete girişmesi, büyük ölçüde sektörde istihdam edilen işgücünün mesleki ve teknik eğitim düzeylerinin yüksek olmasına bağlıdır (Hacıoğlu ve diğerleri, 2008).

Azerbaycan'da önemli bir istihdam kaynağı olan turizm sektöründe ihtiyaç duyulan ara elemanları yetiştiren en önemli kurumlar bunlardır:

- Bakü turizm meslek okulu (Azerbaycan Turizm ve Menecment Universitesi bünyesinde),
- Turizm ve sosyal hizmetler üzre Bakü devlet meslek eğitim merkezi,
- Bakü 18 nolu meslek okulu,
- İsmayıllı meslek eğitim merkezi,
- Gebele turizm ve otelcilik üzre meslek okulu,
- Mingeçevir turizm kolleji vb. dır.

Bu eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin sektörün gereksinimlerine cevap verecek bilgi ve beceri ile donatılarak yetiştirilmesi, başta uygulama otelleri olmak üzere okulun bütün birimlerinin günün şartlarına uygun olması, müfredat konularının değişen ve gelişen sektörün ihtiyaçlarını karşılamasıyla hedeflenen amaca ulaşabilecektir.

Turizm, hizmet sektörü içerisinde, dünyada en hızla gelişen sektörlerden biri olup, Azerbaycan'da da etkinliği ve ekonomi içindeki payı, planlı ve dengeli bir biçimde artmakta ve dünya turizm hareketlerinden aldığı pay son yıllarda artmaktadır. Yapısı itibariyle dinamik bir sektör olan turizm, aynı zamanda ekonominin diğer sektörlerinin de lokomotifi ola bilmektedir.

Son yıllarda Azerbaycan'da turizm sektörünün ihracat içindeki payı artmaktadır. Gerek, istihdam gerek ihracat içindeki etkinliği artan bu sektörün; çalıştırdığı personelin yeterli nitelikte olmaması ciddi sıkıntılara sebep olabilecek niteliktedir. Turizm işletmelerinde çalışan personelin eğitim durumlarına göre incelendiğinde, sektörde çalışanların:

% 40'ı lise mezunu

% 15'i meslek okulu mezunu

% 40'ı universite mezunu (Ancak, % 15-i turizm branşından mezundur)

% 5'i yüksek lisans ve diger

Azerbaycan'ın önümüzdeki 10 yıl içinde 8-10 milyon turist sayısına bu tabloyla ulaşması mümkün değildir. Bu hedeflere mesleki eğitim almış, yeterli yabancı dil bilgisine sahip insan grupunun sektöre kazandırılması ve halkın bütünüyle turistik konularda bilinçlendirilmesiyle ulaşılacaktır.

Turizm planlamasında önemli aşamalardan biriside, personel ihtiyacının belirlenmesi ve bu ihtiyacın karşılanması için gerekli eğitim ve öğretim planlamasının yapılmasıdır. Özellikle yoğun rekabetin yaşandığı uluslararası turizm piyasasında, rekabet gücü yüksek standart ve kalitede hizmet sunacak kadar yetenekli ve yeterli düzeyde personel yetiştirmeye yönelik eğitim ve öğretim faaliyetlerine bağlıdır (Ağaoğlu,1991).

3.2.2. Universitelerde Turizm Eğitimi

Lisans eğitimi: Azerbaycan'da yaklaşık 15 yıldır turizm alanında kalifiye eleman yetiştirilmektedir. Şöyle ki, 2006 yılında cumhurbaşkanın fermanı ile Azerbaycan Turizm Enstitüsü kurulmuştur. Ülkede 2020 yılına kadar 4 yıllık lisans eğitiminde "Turizm ve Otelcilik" branşı üzre eleman yetiştirilmiştir. 2020 yılından itibaren 2 branş üzre öğrenci kabulü alınmıştır: turizm işletmeciliği, turizm rehberliyi (Tablo 1).

Azerbaycan'da turizmde lisans eğitimine Bakü Devlet Üniversitesinde 2000-li yıllardan başlanmıştır. Azerbaycan cumhurbaşkanın fermanı ile 2006 yılında Azerbaycan Kültür ve Turizm Bakanlığı kurulmuştur (onun bünyesinde de Azerbaycan Turizm Enstitüsü). Bunun sonucunda turizm branşına her geçen yıl öğrenci kontenjanı artmış ve tercih eden öğrenci sayısı çok olmuştur. 2010-2019 yılları arasında 10-a kadar universitede "Turizm ve otelcilik" branşı üzre yılda orta hesabla 700-1200 arası öğrenci kabulü olmuştur.

Tablo 1: Azerbaycan'da turizm eğitiminde lisans kontenjanı (2020)

Branş	**Universiteler**	**Azerbaycan**		**Rus**		**İngilis**
		Örgün	Açık	Örgün	Açık	
Turizm İşletmeciliyi						
	Azerbaycan Turizm ve Menecment Universitesi	100	-	25	-	50
	Baku Devlet Universitesi	50	15	-	-	25
	Baku Devlet Universitesi (Gazah)	40	10	-	-	-
	Azerbaycan Devlet İktisat Universitesi (Zakatala)	55	10	-	-	-
	Azerbaycan Devlet Medeniyyet ve İncesanat Universitesi	20	-	-	-	-
	Gence Devlet Universitesi	40	10	-	-	-
	Azerbaycan Teknoloji Universitesi	80	10	80	10	-
	Nahçıvan Devlet Universitesi	20	-	-	-	-
	Mingeçevir Devlet Universitesi	40	-	-	-	-
	Lenkeran Devlet Universitesi	75	15	-	-	-
	Azerbaycan Koperasiya Universitesi	60	10	-	-	-
	Azerbaycan Universitesi	**20**	**10**	-	-	-
	Qerbi Kaspi Universitesi	30	10	30	10	10
	Nahçıvan Universitesi	30	-	-	-	-
	Odlar Yurdu Universitesi	70	10	70	-	-
	Hazar Universitesi	-	-	-	-	40
	Toplam	**730**	**110**	**205**	**20**	**125**
Turizm Rehberliyi						
	Azerbaycan Turizm ve Menecment Universitesi	15	-	-	-	-
	Gence Devlet Universitesi	40	-	**-**	**-**	**-**
	Azerbaycan Teknoloji Universitesi	60	10	60	10	**-**
	Azerbaycan Universiteti	**20**	-	-	-	**-**
	Azerbaycan Devlet Medeniyyet ve İncesanat Universitesi	20	-	**-**	**-**	**-**
	Azerbaycan Koperasiya Universitesi	60	10	**-**	**-**	**-**
	Toplam	**215**	**20**	**60**	**10**	**-**
	Genel Toplam	**945**	**130**	**265**	**30**	**125**

Kaynak: DİM, Abituriyent: 4, 2020'den yararlanarak.

2020 yılında ise Azerbaycan'da turizm branşı üzre iki alanda öğrenci kontenjanı yapılmıştır; "Turizm işletmeciliği" ve "Turizm rehberliyi" (DİM, 2020). Azerbaycan'da lisans düzeyinde turizm eğitimine kontenjan 3 öğrenim dilinde

(Azerbaycan, Rus, İngilis) verilmektedir.2020-2021 eğitim yılından itibaren turizm işletmeciliyi branşı üzre 15 universitede, turizm rehberliyi üzre ise 6 universitede öğretim başlamıştır.

Turizm işletmeciliyi branşına 3 öğrenim dilinde öğrenci kontenjanı yapılmıştır. Azerbaycan dilinde öğrenim yapan bölüme 730 (110 açık öğretim), rus dilinde öğrenim yapılan bölüme 205 (20 açık öğretim), ingilizce öğrenim yapılan bölümlere ise 125 öğrenci alınmıştır. Turizm rehberliyi üzre ise Azerbaycan dilinde öğrenim yapan bölüme 215 (20 açık öğretim), Rus dilinde öğrenim yapan bölümlere ise 60 öğrenci (10 açık öğretim) alınmıştır. 2020 verilerine göre lisans eğitimi alan toplam öğrenci sayısı 3000 kişiden fazladır.

Sonuç olarak, Azerbaycan'da kalifiye turizm personeli açığının kapatılması için yapılan tüm masraflar ve çabalara rağmen, eğitim kurumlarından mezun olanların büyük bir bölümü başka sektörlerde çalışmaktadır. Bu durum sınırlı ekonomik kaynaklardan yararlanamama anlamına gelmektedir. Bir mesleği yapmayacak insanlara o mesleğin eğitiminin verilmesi ülke kaynaklarının heba edilmesi anlamına geleceğinden sonuçta vereceyimiz önerilerin uygulanması ve bu durumun düzeltilmesine katkı sağlayacaktır. Yani, öneriler doğrultusunda hareket edilmesiyle turizm eğitimi alan öğrencilerin önemli bir kesiminin turizm sektörüne daha yakın olabilecekleri ve gelecek kariyerlerini turizm sektöründe arayabilecekleri düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimi: Lisans eğitimi sonrası bilim uzmanlığı ve kariyer yapmak amacıyla uygulanan programdır. Azerbaycan'da turizm alanında ilk yüksek lisans programı 2010 yılında açılmıştır. Hal hazırda 10-a yakın üniversitede yüksek lisans programı bulunmaktadır. Ülkede turizmde uzmanlık alanı üzre 2 yıllık süre ile tezli yüksek lisans eğitimi verilmektedir.

Azerbaycan'da 2010 yılından itibaren açılan programlarda yüksek lisans eğitiminde 8 uzmanlık alanı üzre eleman yetiştirilmektedir. Yüksek lisans programları; Turizm işletmeciliği, Otelcilik, Uluslararası turizm, Turizm rehberliyi, Turizm ve sosyo-kültürel hizmetler, Sosyo-kültürel alanlarda hizmetler, Seyahat işletmeciliği, Turizmde ulaştırma hizmetleri anabilim dalları altında verilmektedir. Son olarak, 2020-2021 eğitim yılında 6 uzmanlık alanı üzre öğrenci kabulü alınmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Azerbaycan'da turizm eğitiminde yüksek lisans kontenjanı (2020)

Universiteler	Turizm	Otel	Turizm rehberliyi	Uluslararası turizm	Turizm ve sosyo-kültürel hizmetler	Sosyo-kültürel alanlarda hizmetler
Azərbaycan dilinde öğrenim						
Azerbaycan Turizm ve Menecment Universitesi	20	10	10	20	-	-
Bakü Devlet Universitesi	-	-	-	12	-	-
BDU (Gazah)	2	2	-	-	-	-

Azerbaycan Devlet Medeniyyet ve İncesanat Universitesi	-	-	3	-	4	7
Nahçıvan Devlet Universitesi	-	2	4	-	-	-
Gence Devlet Universitesi	-	2	-	3	-	-
Lenkeran Devlet Universitesi	-	-	-	-	10	-
Qerbi Kaspi Universitesi	-	-	-	5	-	-
Rus dilinde öğrenim						
Azerbaycan Turizm ve Menecment Universitesi	10	-	-	-	-	-
Toplam	**32**	**16**	**17**	**40**	**14**	**7**

Kaynak: DİM, Magistr: 4, 2020'den yararlanarak.

Yüksek lisansda 2 öğrenim dilinde öğrenci kontenjanı yapılmaktadır. Şöyle ki, 2020-2021 eğitim yılında Azerbaycan dilinde öğrenim yapan uzmanlık alanlarına 110-dan fazla, rus dilinde öğrenim yapılan bölümlere ise 10 öğrenci alınmıştır (Tablo 2). Nitekim, uzmanlık alanları üzre her universitede en fazla 4 uzmanlık alanında öğrenci kontenjanı yapılmıştır. Genel olarak, 2020 verilerine göre şuan yüksek lisans eğitimi alan toplam öğrenci sayısı 200 kişiden fazladır.

Sonuçta, daha çok yönetim kademesine eleman yetiştirmeye aday bu okullardan 15 universite bünyesinde lisans ve 7 universitede yüksek lisans eğitimi verilmektedir. Ancak, yeterli pratik uygulama alanı bulunmayan bu okullar, istenilen amaca ulaşmakta zorlanmaktadır.

Her ne kadar turizm eğitimi alan öğrencilerin sektöre bakış açılarını öğrenmeye dönük çok sayıda çalışma yapılmışsa da bu çalışmalar öğrencileri ve sektörü değerlendirmek için yeterli veri ortaya koymamaktadır. Sektörde çalışan ve turizm eğitimi almış öğrencilerin işlerinden duydukları memnuniyet ile eğitim almamış personelin memnuniyetlerini nedenleriyle birlikte ortaya koyan çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmaların sonuçları öğrenciler üzerinde yapılan çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır. Ayrıca, sektörde çalışanların ne kadarının farklı eğitim alanlarından turizm sektörüne kaydıkları ve kaymanın nedenlerinin de araştırılması turizm sektöründeki cazibe unsurlarının ortaya çıkarılmasına katkıda bulunabilir.

4. Sonuç ve öneriler

Uluslaraarası rekabetin yoğunlaştığı hızlı bir globalleşmenin yaşandığı günümüzde, işletmelerin varlıklarını sürdürmeleri, pazardakı değişikliklere anında uyum sağlayabilmeleri, kalite ve verimliliği sürekli artırmalarına bağlıdır. Çünkü, ulusal ve uluslararası pazardakı rekabetçi yapılanmada temel başarı faktörü, müşteri tercihlerini belirleyen en önemli faktörde kalite olgusudur. İstenilen kaliteye ulaşmadakı en önemli faktöründe eğitim olduğu unutulmamalıdır.

Gördüyümüz işin en iyi eğitimini almış olmamız sektörde yüksek kademelere ulaşmak ve piyasada kaliteli iş yapa bilmemize yardımcı olacaktır. Turizm eğitimi de bu anlamda önem arz etmektedir. Bazen turizmde iş yapa bilmek

için eğitimin şart olmadığı söylenir, fakat bu fikir yalnışdır. Eğitimini almadan turizm sektörunde çalışırsanız bu kısa dönemde başarı sağlar ve yüksek gelir elde etmenize yardımcı olamaz, fakat turizm sektörunde daha yüksek kademelere ulaşmak ve daha profosyonel iş yapa bilmek için bu işin eğitimini almak şart. Son yıllarda tüm iş sektöründe olduğu gibi turizm sektöründe de gelişim ve sürekli değişim gözlenmektedir, dolayısıyla piyasada kala bilmek ve gelişmelere ayak uydura bilmek için donanımlı, yeniliklere açık ve sürekli kendini geliştiren bir birey olması zaruridir.

Yerel halk ve turistler arasında iletişimde vasıta rolunu oynayan turist rehberi kendini geliştirmiş, donanımlı ve insanlarla iletişim kurmayı becere bilen bir birey olmalıdır. Dolayısıyla iyi bir turizm hizmeti sunan bir turist rehberi ülkeyi ziyaret eden turistin iyi zaman geçirmesine ve geldiyi ülke hakkında iyi bir izlenim kazanmasına vesile olacaktır.

Azerbaycan'dakı mevcut turizm eğitim kurumlarına baktığımızda şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır. Eğitim bakanlığına bağlı 10'a yakın resmi, 5'e kadar özel statülü turizm meslek okulları, yükseköğretim çerçevesinde ise 15 üniversitede lisans ve 7 universitede yüksek lisans eğitimi verilmektedir.

Her yıl 1000'in üzerinde mezun veren turizm okulları bitirenlerin yaklaşık %60'ı sektörde çalışmamaktadır. Sektörde bulunan işletmeler yetişmiş eleman ararken, bu okullardan mezun gençler de iş aramaktadır. Fakat, her nasılsa bir türlü birbirlerini bulamamaktadırlar. Bunun temel sebebi ise turizm eğitimi veren okulların beklentisi ile sektörün beklentisi birbirine uymamaktadır. Sonuçta, turizm eğitiminde ile ilgili ***ana önerileri*****miz** aşağıdakılardır.

- Turizm konusunda bilimsel araştırmalar desteklenmeli, turizm eğitiminde rekabet gücü artırılmalı ve akredite edilmiş turizm eğitim programları uygulanmalıdır,

- Turizm konusunda, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, kamu kuruluşları sektörle işbirliği yaparak, ortak turizm eğitimi projeleri geliştirmelidir,

- Sektörün istihdam yapısını belirleyecek işgücü araştırmaları, Azerbaycan Devlet Turizm Agentliyi başkanlığında, turizm eğitim kurumları ve sektörün katılımıyla periyodik olarak yapılmalıdır,

- Ortaöğretim ve yükseköğretimdeki, programlara zorunlu veya seçmeli turizm dersleri eklenmelidir. Böylece toplumsal turizm bilincinin oluşmasında ciddi adım atılmış olacaktır.

- Gastronomi eğitiminin üniverisitelerin lisans programları kapsamında alınması için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı, gastronomide uzmanlaşmaya geçilmeli ve eğitim programları yapılmalıdır,

- Turizm sektöründe hizmet kalitesini artırmak için, turizm işletmelerinde ve turistik tesislerde turizm eğitimi almış, personel çalıştırmaya üstünlük verilmelidir.

Özellikle lisans ve yüksek lisans mezunlarının ne kadarının turizm sektöründe ne kadarının farklı sektörlerde çalıştıklarını ortaya çıkaracak geniş çaplı ve uzun dönemli araştırmalar yapılmalıdır. Böylelikle daha sağlıklı

verilerle eğitim politikalarına katkıda bulunulabilir. Ayrıca ***turizm eğitimi*** alan ve geleceğini turizm sektöründe görmeyen öğrencilerin geleceklerini hangi sektörlerde gördüğü ve farklı sektörlerde çalışanların o sektörleri neden seçtiklerine yönelik araştırmalar da yapılmalıdır. Belki de öğrencilerin bakış açılarını doğru değerlendirebilmek için araştırılması gereken alanlardan bir tanesi turizm eğitimi alan gençlerin kişiliklerinin turizme yatkın olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Böyle bir araştırmanın sonuçlarıyla turizm alanını bilinçli ve isteyerek seçenlerle bilinçsizce ve istemeyerek seçenlerin sektöre ve sektördeki kariyer olanaklarına bakış açıları daha sağlıklı karşılaştırılıp değerlendirilebilir.

Sonuçta, ***eğitilmiş kalifiye elemanla*** yapılmış hizmetlerin kalitesi ortaya çıkacaktır. Böylece turizm hizmetlerinden yararlanan tüketicilerin tercih nedenlerinin belirlenmesiyle turizm yatırımları daha yararlı ve karlı hale dönüştürülebilir. Bu da Azerbaycan'ın ekonomisine ve kalkınmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Ağaoğlu, O. (1991). *Türkiye'de Turizm Eğitimi ve Etkenliği.* Ankara: Milli Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Yayın No:439.

Carvera-Taulet, A.C. ve Ruiz-Molina, M.E. (2008). *Tourism Education: A Strategic Analysis Model:* Journal of Hospitality, Leisure, Sports & Tourism Education, 7 (2): 59-70.

DİM, *Abituriyent:* 4, 2020. Bakü.

DİM, *Magistr:* 4, 2020. Bakü.

Eker, N., Zengin, B., (2016). Turist Rehberliği Eğitiminin Değerlendirilmesi: Profesyonel Turist Rehberleri Üzerine Bir Uygulama. *Egitim ve Öğretim Arastırmaları Dergisi.* Kasım, 2016. cilt: 5, sayı: 4. Sakarya.

Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S. ve Tetik, N. (2008), *Türkiye'de Turizm Eğitimi.* 1. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.

Olalı, H. (1984). Türkiye'de Eğitimini Yapısı ve Sorunları, Korzay, M., Usluata, A.Yarcan, Ş.,ve Var, T.,(Ed.). *Turizm Eğimi Kongresi-Tebliğ ve Tartışmalar* 16-17 Ekim 1984. ss. 15-21. İstanbul: Rekmay.

Seferov, R., Hesenov, T. (2006). Azerbaycan'ın Turizm Potansiyeli ve Turizm Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* Sayı: 20, Konya ss: 255-272.

Timur, A. (1992). Türkiye'de Turizm Eğitiminin Yapısı ve Uygulanan Politikalar ve Sonuçları. İçinde, *Turizm Eğitimi Workshop-Konferans* 9-11 Aralık 1992 Bildiri Kitabı, ss. 47-53, Ankara: Yorum Basım Yayın.

LEARNING EFFICIENCY USING ONLINE EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT PROJECT IN POLITEKNIK MALAYSIA: A STUDY DURING PANDEMIC COVID

Author1 MRS Ilya ISMAIL

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, ilya@psa.edu.my

Author2 MRS Nor Kharul Aina MAT DIN

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, nkaina@psa.edu.my

Author3 MRS Astrahuda Kamarulaini MOHD FAHMI

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, astrahuda@psa.edu.my

ABSTRACT

COVID pandemic not only creating health chaos throughout the world, but it also forcing the education sector to make a turning from face-to-face learning to the full use of online learning. Started from March 2020 until June 2020 Malaysia confront a lock-down hoping to reduce the number of death due to COVID. In Politeknik Malaysia, it is essential for the final year students to develop a problem-solving project in order to fulfill the diploma requirement. The closure of the education center due to a curfew by the government has made it difficult for students to conduct tests and analyses on their final project studies. Alternatively, students have turned more on learning resources available on the internet in addition to consultations from their lecturers. Online learning is known for high accountability for all participants in the learning process crossing all types of subjects. Hence, it facilitates access to learning materials and provides faster learning at the minimum expenses. This study was conducted to study the effectiveness of online learning among 300 respondents from three different polytechnics in Malaysia using an online survey. The study uses the Technology Acceptance Model (TAM) to measure the perceived usefulness and ease-of-use among these technology users. A five-point Likert scale that demonstrated degrees of agreement was applied to sense the level of efficiency using online learning in developing a final year project that in line with TVET academic aspiration. The obtained results from this study can be used as a guideline for further efficient development of online learning environments in Malaysia.

Keywords: COVID, TVET, online learning , Technology Acceptance Model

INTRODUCTION

Malaysia Federal government has made a very firm and dedicated measures in order to control the spreading of Covid19 pandemic, by imposing series of Movement Control Order, or also known by locals and international media as “Lockdown”. Malaysian Prime Minister, Tan Sri Muhyiddin Yasin, in his official speech and officially promulgated the movement control order under the Prevention and Control of Infectious Diseases Act 1988 and the Police Act 1967 ("Malaysia announces movement control order after spike in Covid-19 cases”, Tang and Ashley, 16.03.2020), announced that one of the restriction was by closure of all public and private higher education institutions (IPTs) and skills training institutes nationwide. (Ministry of Health Malaysia, March 2020)

Polytechnics are one of the skills training institute runs by the administrations of Jabatan Pendidikan Politeknik dan Kolej Komuniti (JPPKK) or Polytechnics and Community College Education Department, which falls under the management of Higher Education Ministry, was responsible to abide to this restriction and order, and the same time has its obligation to fulfil the requirement of TVET academic inspiration for students to complete their diplomas by finishing Final Year Project (FYP) studies. The closure of Polytechnic due to a curfew by the government has made it difficult for students to conduct tests and analyses on their final project studies. The Education Minister was instructed to implement home based learning initiatives throughout the MCO period. ("Education Ministry to organize home-based learning during MCO [NSTTV]". Povera, Adib; Yunus, Arfa, retrieved 10.04.2020.) Alternatively, students have turned more on learning resources available on the internet in addition to consultations from their lecturers.

Online learning is defined as “learning experiences in synchronous or asynchronous environments using different devices (e.g., mobile phones, laptops, etc.) with internet access. In these environments, students can be anywhere (independent) to learn and interact with instructors and other students” (Singh & Thurman, 2019). Online learning is known for high accountability for all participants in the learning process crossing all types of subjects(Dien & Esichaikul, 2014). Hence, it facilitates the access to learning materials and provides faster learning at minimum expenses. There are various types of online learning technologies developed to help and increase the student performance in completing their project studies. Therefore, in this study, we focused on the learning efficiency of using online education for the development of student’s project in Polytechnic Malaysia – A study during Pandemic Covid19.

Several arguments are well-known associated with online learning. Elements such as the network accessibility, data affordability, learning time flexibility, learning pedagogy, life-long learning commitment, and institution policy are some of the arguments related to online pedagogy. It is said that online mode of learning is easily accessible and can reach even to rural and remote areas. Moreover, online learning considered to be a relatively cheaper mode of education in terms of the lower cost of students’ accommodation and transportation, plus the operation cost of institution-based learning. Online learning become more alluring when the flexibility element offers to a learner. Students can schedule their time for completion of courses that available online according to their comfort.

Combining face-to-face lectures with technology gives rise to blended learning and flipped classrooms; this type of learning environment said can increase the learning potential of the students. Students can learn anytime and anywhere, thereby developing new skills in the process leading to life-long learning.(Dhawan, 2020)

Problem Statement

In order to fulfill diploma requirement, student have to develop a final year project (FYP) that apply their knowledge and the skill they have obtained throughout the studies. FYP courses usually demonstrate phases of analysis, consultation, testing and troubleshooting that's requires student to either doing it by hands-on, meeting with supervisor, or at least need to be at the institution to finish those tasks.(Bahagian Instruksional dan Pembelajaran Digital, 2016). Due to COVID-19 crisis, students are forced to alternatively change their method to online learning and proceed to finish project. By the end of the semester, students are required to present the results of their project in one presentation session and show how the project works through a short video. The implementation of e-learning often encountered a variety of obstacles such as self-efficacy, computer literacy, infrastructure to organizational culture (Mungania, 2003).

Objective

In this study, we focused:

3. To identify the level of learning efficiency among students that developing FYP using online learning
4. To identify the element that contribute to the efficacy of learning online.

Scope of the Study

This study was conducted to study the effectiveness of online learning among 300 respondents from three (3) different polytechnics in Malaysia using an online survey. The sample were students in final year of diploma studies that have to complete their FYP during COVID-19 pandemic. The respondents involved respondents that study in technical and non-technical program.

LITERATURE BACKGROUND

This study uses the Technology Acceptance Model (TAM) to measure the perceived usefulness and ease-of-use among the students. This model was introduced by Davis (1989) and primarily developed for modeling user acceptance of information system (Davis et al., 1989). Figure 1 shows the first modified version of Technology Acceptance Model (TAM).

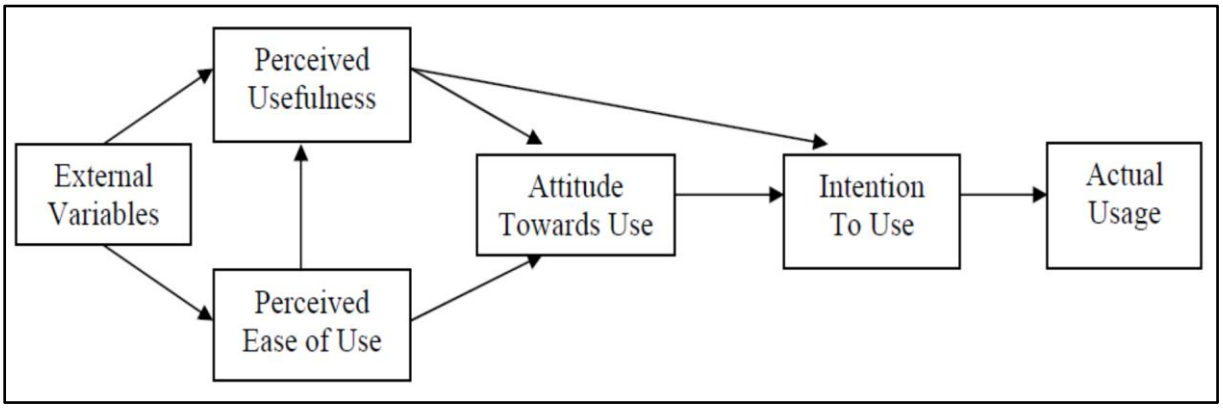


Figure 1: First modified version of Technology Acceptance Model (TAM). Source: (Davis et al., 1989)

The purpose of this research is to examine the effects of innovative teaching and learning approaches on the reaction, expertise and behavior of the final year students. In some studies, e-learning is regarded as risky type of learning, when it involves students as the use may affect their educational well-being. It also claimed that the system employed in e-learning does not fully cater to students' needs. The assessment model of Kirkpatrick's system found that the new teaching and learning methods greatly increased the satisfaction of the students.
There are four level assessment of learning model (Kirkpatrick, 1996) which are (1) the student's reaction to educational journey; (2) the student's online courses and improves awareness, abilities and attitudes towards students experience; (3) improvements of students in action; and (4) outcomes which shows the impact of the online learning. Figure 3 shows the Kirkpatrick's model of four level.

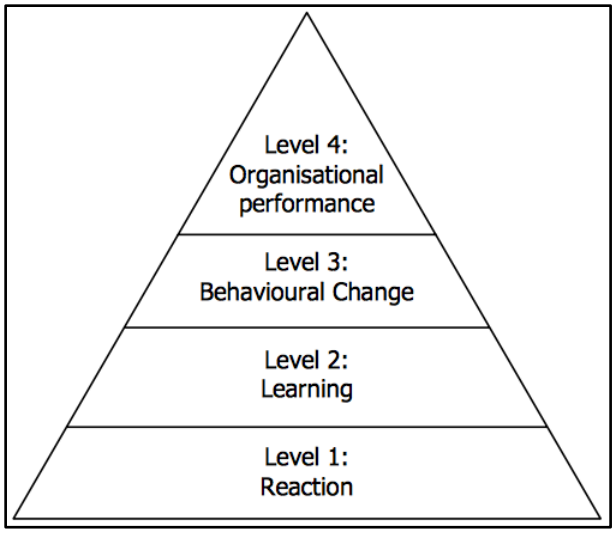


Figure 3: Kirkpatrick's model. Source: (Kirkpatrick, 1996)

The goal for the first stage is to determine how students react to the online learning system provided by Politeknik. Questions assess if the students has learned from their learning and if they have considered the content in the curriculum helpful for their work. As pointed out by Kirkpatrick, each implementation needs to be tested at this stage to help refine the concept for future use. Next, in the second stage, evaluating is intended to assess the level of competence, experience, or thinking that students have created. Exploration at this stage is much more time-consuming than first level. Techniques range from casual to standardized assessments and self-assessment to team appraisal. Where at all possible, students will do the exam or assessment prior to the training (pre-test) and during the training (post-test) to see how well the students learned.

The third level investigates the variations in the work conduct of the individual after the online learning has been completed. Assessing the transition makes it easier to assess if the awareness, reasoning, or skills learned by the initiative are used in the workplace. For the majority of people, this level makes the most reliable measure of the effectiveness of the initiative. Being said that, evaluating at this stage is complicated, since it is usually impossible to predict whether a person will continue to make proper use of what they have learned from the curriculum, making it more difficult to decide what, how much, and precisely how to evaluate a post-assessment student.

Last but not least, generally known as the primary target of the online learning, level four determines the cumulative performance of the online learning by evaluating some variables. From a market point of view, the above considerations are the key explanation for the formula, while level four outcomes are not generally considered. It is difficult to assess whether or not the outcomes of the online learning will be related to improved studies.

METHODOLOGY

Research Design Using Questionnaire

Descriptive online survey design was adopted as the research design to obtain data from students to investigate their learning efficiency during completing final year project studies. Descriptive online survey questionnaire consists of clear questions, which helped the potential participants to interpret the questions in the same way, based on a literature review of online learning in higher education(Dolmans & Ginns, 2005). A variety of survey question types were included in the questionnaire, including single choice, multiple-choice and Likert scale. The surveys were pretested and then evaluated among 10 qualified participants in the paper-based pilot test.

Framework and Sample Selection

Quantitative method applied in this research for data collection. 300 final year student responses were collected using online survey. Quantitative methods presume to have an objective approach to study research problems, where data is controlled and measured, to address the accumulation of facts, and to determine the causes of behaviour. It is suitable for reviewing the relationship between dependent variables and independent variables.

Reliability in quantitative methods refers to the ability of a study to obtain similar values when the same measurement is repeated i.e. the extent to which the consistency of the instrument has the same effect when it is used at different times, locations, or populations (Drost, 2011).

Data Collection

A five-point Likert scale that demonstrated degrees of agreement was applied to sense the level of efficiency using online learning in developing a final year project that in line with TVET academic aspiration The scale consists of 4 items which are supposed to be rated based on a 5-point Likert scale ranging from “Not satisfy” to “Satisfied”. The students were required to show the level of their satisfactory to the principles on the scale. The high mean score obtained from the scale is considered to be the indicator of high satisfaction.

RESULT AND ANALYSIS

The participant demographics are provided in Table 1.below. Initially, the survey had been sent out to 357 participants in three Politeknik. However, 57 of the participants did not respond back, or did not complete the questionnaire. For the purpose of final data analysis, 300 samples were retained, giving a response rate is 84%. The proportion of male and female students were roughly equal in our sample. Majority of them resided in the suburban area (72%) and had previous experience using some form of online learning (100%). Around 67% of

the participants accessed internet from their smartphones, whereas the remaining used the web version on their personal computers or laptops.

Table 1: Demographics of the respondents (N=300)

Item	Indicator	Frequency	Percentage (%)
Gender	Male	163	54
	Female	137	46
Residence	Suburban	216	72
	Urban	84	28
Ways to access online platforms	Smartphone	174	58
	Personal computer/tablet/laptop	126	42

Data then analysis and using TAM, the data then tabulated as Table 1, to show the effect size of the independent variables lean with the dependent variable.

Table 2: Correlation Analysis for the study

Item	**Dependent Variable**	**Independent Variable**	**r Value**	**Significance/ Insignificance**	**Correlation level**
1		Level of FYP success	0.81	Significance	high
2		Learning preference	0.72	Significance	high
3	Efficiency	Learning need assessment	0.78	Significance	high
4		Satisfaction on present e-learning system	0.63	Significance	high

From that, the coofficience standard were analyzed and the data obtained is as Table 3 below. The standard are translate to either very low, low, moderate or high.

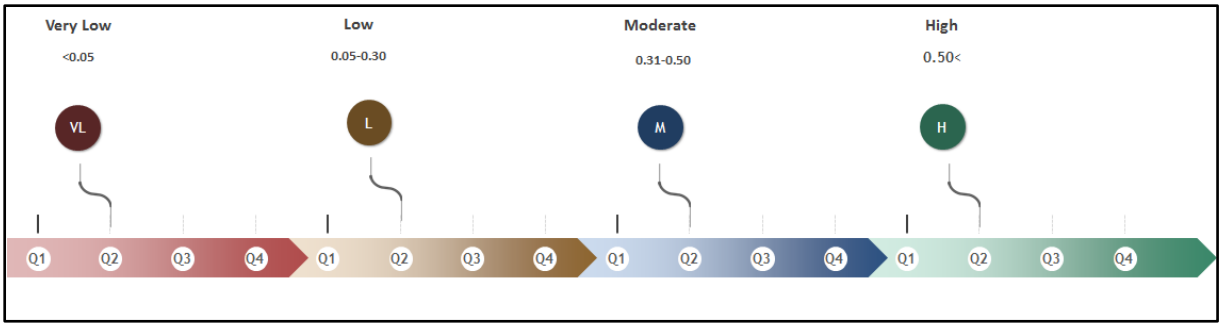


Figure 4: β cooefficience standard.

Table 2: Correlation Analysis for the study

No	Dependent Variable	Independent Variable	Unstandardized Coofficients (B)	Standardized Coofficients (Beta) β	t	Significance/ Insignificance	Efficiency Level
1	**Efficiency**	Level of FYP success	0.30	0.31	12.56	Significance	Moderate
2		Learning preference	0.16	0.4	15.67	Significance	Moderate
3		Learning need assessment	0.32	0.27	10.61	Significance	Moderate
4		Satisfaction on present e-learning system	0.24	0.35	12.71	Significance	Moderate

The results of regression analysis in table 3, show that all the variables are significant in providing the efficacy for the students to develop their FYP. All the variable is at moderate level, indicate that there are room for improvement to encourage the efficiency during the making for the project.

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Based on the finding results of the studies, the following conclusions could be drawn:

vi. Online learning successfully enhance the students' efficiency to develop their FYP. The students manage to develop a project that up to the standard of qualification requirement.

vii. It is a fortune for the Generation Z that is born in digital environment, they are generation with high digital literacy. Hence, this is one of the factor that support the efficiency in developing the FYP.

viii. The support from the supervisors and lecturers also helps to increase the efficiency in developing the FYP. Whereby, the weekly monitoring and continuous assessment ensure the students to be in the track of development.

ix. Politeknik management team also contribute to the efficacy of the project development by implementing well-organized contingency plans in a swift time.

x. For the future, research could be conducted to find the student acceptance or satisfaction in using virtual lab in order to develop their final year project.

.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to express our grateful to Jabatan Pendidikan Politeknik dan Kolej Komuniti (JPPKK), Politeknik management teams and all Politeknik's students for their technical support throughout this study.

REFERENCES

"Malaysia announces movement control order after spike in Covid-19 cases (updated), Tang, Ashley, The Star, 16 March 2020

"Covid-19: Movement Control Order imposed with only essential sectors operating". Ministry of Health, Malaysia, Press statement KPK 24th January 2020

"Education Ministry to organise home-based learning during MCO [NSTTV]". Povera, Adib; Yunus, Arfa, New Straits Times. 10 April 2020.

Bahagian Instruksional dan Pembelajaran Digital, J. (2016). *BUKU PANDUAN PROJEK PELAJAR (PROGRAM DIPLOMA) EDISI 2016*. http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, *35*(8), 982–1003. https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5–22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Dien, T. T., & Esichaikul, V. (2014). *Effective Evaluation of Online Learning Environment: a Case Study of Can Tho University*. *March 2008*, 1–14.

Dolmans, D. H. J. M., & Ginns, P. (2005). A short questionnaire to evaluate the effectiveness of tutors in PBL: Validity and reliability. *Medical Teacher*, *27*(6), 534–538. https://doi.org/10.1080/01421590500136477

Drost, E. A. (2011). Validity and Reliability in Social Science Research. *Education Research and Perspectives*.

Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*, *50*(1).

Mungania, P. (2003). The seven e-learning barriers facing employees. *E-Learning*, *October*, 3,49, 66.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082

POLİTEKNİK MALEZYA ÖĞRENCİ PROJESİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ONLİNE EĞİTİM KULLANARAK ÖĞRENME VERİMLİLİĞİ: PANDEMİK KOVİD SIRASINDA BİR ÇALIŞMA

Yazar1 Mrs Ilya ISMAIL

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, ilyaismail86@gmail.com

Yazar2 Mrs Nor Kharul Aina MAT DIN

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, nkaina82@gmail.com

Yazar3 Mrs Astrahuda Kamarulaini MOHD FAHMI

Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah, Malaysia, astrahuda@psa.edu.my

ÖZET

COVID salgını yalnızca dünya çapında sağlık kaosu yaratmakla kalmıyor, aynı zamanda eğitim sektörünü yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmenin tam kullanımına geçmeye zorluyor. Mart 2020'den Haziran 2020'ye kadar başlayan Malezya, COVID nedeniyle ölüm sayısını azaltma umuduyla bir kilitlenme ile karşı karşıya. Politeknik Malezya'da, son sınıf öğrencilerinin diploma şartını yerine getirmek için bir problem çözme projesi geliştirmeleri esastır. Hükümet tarafından sokağa çıkma yasağı nedeniyle eğitim merkezinin kapatılması, öğrencilerin nihai proje çalışmaları üzerinde test ve analiz yapmalarını zorlaştırdı. Alternatif olarak, öğrenciler öğretim görevlilerinin danışmalarına ek olarak internette bulunan öğrenme kaynaklarına daha fazla yöneldiler. Çevrimiçi öğrenme, her tür konuyu geçen öğrenme sürecindeki tüm katılımcılar için yüksek hesap verebilirlik ile bilinir. Böylelikle öğrenme materyallerine erişimi kolaylaştırır ve minimum masrafla daha hızlı öğrenmeyi sağlar. Bu çalışma, çevrimiçi bir anket kullanarak Malezya'daki üç farklı politeknikten 300 katılımcı arasında çevrimiçi öğrenmenin etkililiğini incelemek için yapıldı. Çalışma, bu teknoloji kullanıcıları arasında algılanan kullanışlılığı ve kullanım kolaylığını ölçmek için Teknoloji Kabul Modeli'ni (TAM) kullanıyor. TVET'in akademik özlemine uygun bir son yıl projesi geliştirmede çevrimiçi öğrenmeyi kullanarak verimlilik düzeyini algılamak için anlaşmanın derecelerini gösteren beş puanlık bir Likert ölçeği uygulandı. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, Malezya'daki çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha verimli bir şekilde geliştirilmesi için bir kılavuz olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: COVID, TVET, çevrimiçi öğrenme, Teknoloji Kabul Modeli

GİRİŞ

Malezya Federal hükümeti, Covid19 salgınının yayılmasını kontrol etmek için, bir dizi Hareket Kontrol Emri uygulayarak ya da yerel halk ve uluslararası medya tarafından "Kilitlenme" olarak da bilinen çok sıkı ve adanmış önlemler aldı. Malezya Başbakanı Tan Sri Muhyiddin Yasin, resmi konuşmasında ve 1988 Bulaşıcı Hastalıkların Önlenmesi ve Kontrolü Yasası ve 1967 Polis Yasası kapsamında hareket kontrol emrini resmen ilan etti ("Malezya, Covid-19 vakalarında ani artıştan sonra hareket kontrol emrini duyurdu" , Tang ve Ashley, 16.03.2020), kısıtlamalardan birinin ülke çapındaki tüm kamu ve özel yüksek öğretim kurumlarının (IPT'ler) ve beceri eğitim kurumlarının kapatılması olduğunu duyurdu. (Malezya Sağlık Bakanlığı, Mart 2020)

Politeknik, Jabatan Pendidikan Politeknik ve Kolej Komuniti (JPPKK) idareleri tarafından yürütülen beceri eğitim enstitülerinden biridir veya Yüksek Öğretim Bakanlığı yönetimine bağlı olan Polytechnics and Community College Education Department, bu kısıtlama ve düzene uymakla yükümlüdür, ve aynı zamanda öğrencilerin Final Year Project (FYP) çalışmalarını bitirerek diplomalarını tamamlamaları için TVET akademik ilham gerekliliğini yerine getirme yükümlülüğü vardır. Devletin sokağa çıkma yasağı nedeniyle Polytechnic'in kapatılması, öğrencilerin nihai proje çalışmaları üzerinde test ve analiz yapmalarını zorlaştırdı. Eğitim Bakanı'na, MCO dönemi boyunca ev temelli öğrenme girişimlerini uygulaması talimatı verildi. ("Eğitim Bakanlığı, MCO [NSTTV] sırasında evde öğrenimi organize edecek". Povera, Adib; Yunus, Arfa, 10.04.2020 tarihinde alındı.) Alternatif olarak, öğrenciler internette bulunan öğrenme kaynaklarına ek olarak kendi öğretim üyeleri.

Çevrimiçi öğrenme, "internet erişimi olan farklı cihazlar (ör. Cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar, vb.) Kullanan senkronize veya asenkron ortamlarda öğrenme deneyimleri olarak tanımlanır. Bu ortamlarda öğrenciler, eğitmenler ve diğer öğrencilerle öğrenmek ve onlarla etkileşimde bulunmak için her yerde (bağımsız) olabilirler ”(Singh ve Thurman, 2019). Çevrimiçi öğrenme, her tür konuyu geçen öğrenme sürecindeki tüm katılımcılar için yüksek hesap verebilirlik ile bilinir (Dien & Esichaikul, 2014). Böylelikle öğrenme materyallerine erişimi kolaylaştırır ve minimum masrafla daha hızlı öğrenmeyi sağlar. Proje çalışmalarını tamamlamada öğrenci performansına yardımcı olmak ve artırmak için geliştirilmiş çeşitli çevrimiçi öğrenme teknolojileri vardır. Bu nedenle, bu çalışmada, Polytechnic Malaysia'daki öğrenci projesinin geliştirilmesi için çevrimiçi eğitimi kullanmanın öğrenme verimliliğine odaklandık - Pandemic Covid19 sırasında bir çalışma.

Çevrimiçi öğrenmeyle ilişkili birçok argüman iyi bilinmektedir. Ağ erişilebilirliği, veri satın alınabilirliği, öğrenme zamanı esnekliği, öğrenme pedagojisi, yaşam boyu öğrenme taahhüdü ve kurum politikası gibi unsurlar, çevrimiçi pedagoji ile ilgili argümanlardan bazılarıdır. Çevrimiçi öğrenme modunun kolayca erişilebilir olduğu ve kırsal ve uzak bölgelere bile ulaşabileceği söyleniyor. Dahası, çevrimiçi öğrenim, öğrencilerin konaklama ve ulaşımının daha düşük maliyeti ve ayrıca kurum temelli öğrenmenin işletme maliyeti açısından nispeten daha ucuz bir eğitim biçimi olarak kabul edildi. Esneklik unsuru bir öğrenciye sunduğunda çevrimiçi öğrenme daha çekici hale gelir. Öğrenciler, rahatlıklarına göre çevrimiçi olarak sunulan kursların tamamlanması için zamanlarını planlayabilirler.

Yüz yüze dersleri teknolojiyle birleştirmek, harmanlanmış öğrenmeye ve ters çevrilmiş sınıflara yol açar; bu tür bir öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme potansiyelini artırabileceği söylenebilir. Öğrenciler her zaman ve

her yerde öğrenebilirler, böylece yaşam boyu öğrenmeye giden süreçte yeni beceriler geliştirebilirler. (Dhawan, 2020)

Sorun bildirimi

Diploma şartını yerine getirmek için öğrencinin edindiği bilgi ve beceriyi çalışmalar boyunca uygulayan bir son yıl projesi (FYP) geliştirmesi gerekir. FYP kursları genellikle öğrencinin bunu uygulamalı olarak yapmasını, süpervizörle görüşmesini veya en azından bu görevleri bitirmek için kurumda bulunmasını gerektiren analiz, danışma, test ve sorun giderme aşamalarını gösterir. (Bahagian Instruksional dan Pembelajaran Digital, 2016). COVID-19 krizi nedeniyle, öğrenciler alternatif olarak yöntemlerini çevrimiçi öğrenmeye değiştirmeye ve projeyi bitirmeye devam etmeye zorlanır. Dönem sonunda, öğrencilerden projelerinin sonuçlarını tek bir sunum oturumunda sunmaları ve projenin nasıl çalıştığını kısa bir video ile göstermeleri gerekmektedir. E-öğrenmenin uygulanması genellikle öz yeterlik, bilgisayar okuryazarlığı, örgütsel kültüre altyapı gibi çeşitli engellerle karşılaşmıştır (Mungania, 2003).

Amaç

Bu çalışmada odaklandık:

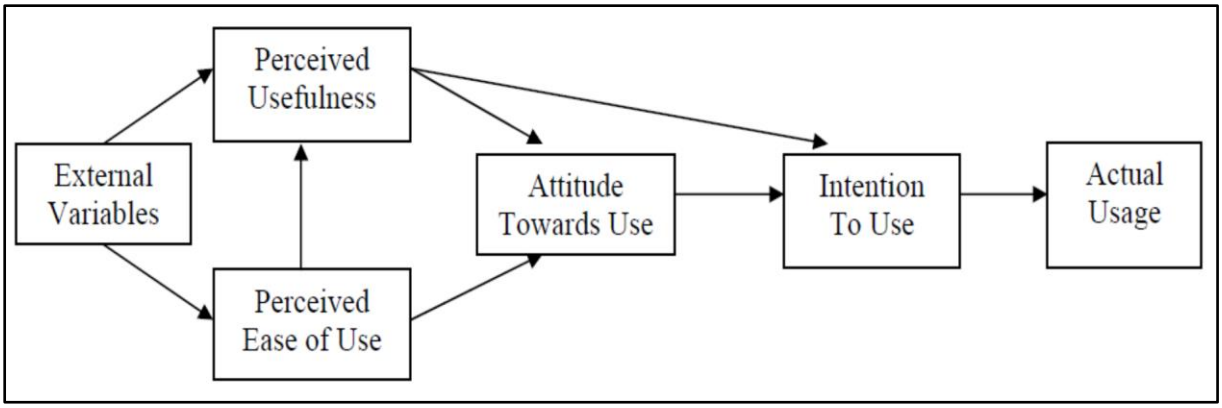
1. Çevrimiçi öğrenmeyi kullanarak FYP'yi geliştiren öğrenciler arasında öğrenme verimliliği düzeyini belirlemek için
2. Çevrimiçi öğrenmenin etkililiğine katkıda bulunan unsuru belirlemek.

Çalışmanın kapsamı

Bu çalışma, çevrimiçi bir anket kullanarak Malezya'daki üç (3) farklı politeknikten gelen 300 katılımcı arasında çevrimiçi öğrenmenin etkililiğini incelemek için yapıldı. Örneklem, COVID-19 salgını sırasında FYP'lerini tamamlamak zorunda olan diploma çalışmalarının son yılındaki öğrencilerdi. Ankete katılanlar, teknik ve teknik olmayan programda okuyan katılımcıları içermektedir**.**

EDEBİYAT GEÇMİŞİ

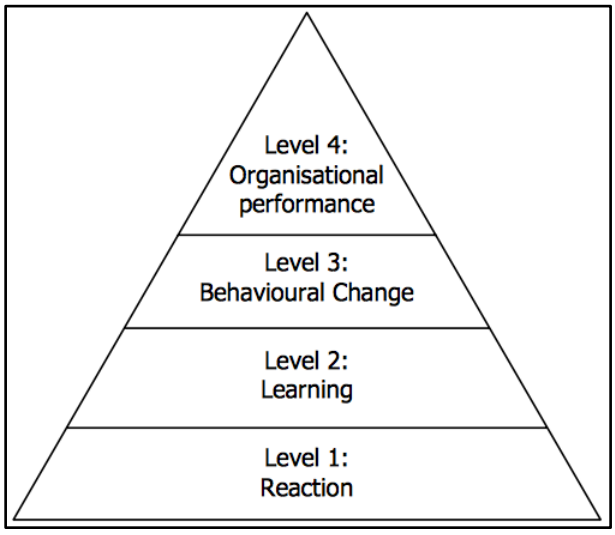
Bu çalışmada, öğrenciler arasında algılanan kullanışlılık ve kullanım kolaylığını ölçmek için Teknoloji Kabul Modeli (TAM) kullanılmaktadır. Bu model Davis (1989) tarafından tanıtılmış ve öncelikle bilgi sisteminin kullanıcı kabulünü modellemek için geliştirilmiştir (Davis ve diğerleri, 1989). Şekil 1, Teknoloji Kabul Modelinin (TAM) ilk değiştirilmiş sürümünü göstermektedir.



Şekil 1: Teknoloji Kabul Modeli'nin (TAM) ilk değiştirilmiş sürümü. Kaynak: (Davis ve diğerleri, 1989)

Bu araştırmanın amacı, yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının son sınıf öğrencilerinin tepkileri, uzmanlıkları ve davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bazı çalışmalarda, e-öğrenme, kullanımı eğitimsel refahlarını etkileyebileceği için öğrencileri içerdiğinde riskli bir öğrenme türü olarak kabul edilir. Ayrıca, e-öğrenmede kullanılan sistemin öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını iddia etti. Kirkpatrick sisteminin değerlendirme modeli, yeni öğretme ve öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin memnuniyetini büyük ölçüde artırdığını buldu.

Öğrenme modelinin dört aşamalı değerlendirmesi (Kirkpatrick, 1996) vardır, bunlar (1) öğrencinin eğitim yolculuğuna tepkisi; (2) öğrencinin çevrimiçi kursları ve öğrencilerin deneyimine yönelik farkındalık, yetenek ve tutumları geliştirir; (3) öğrencilerin uygulamadaki iyileştirmeleri; ve (4) çevrimiçi öğrenmenin etkisini gösteren sonuçlar. Şekil 3, Kirkpatrick'in dört seviyeli modelini göstermektedir.



Şekil 3: Kirkpatrick'in modeli. Kaynak: (Kirkpatrick, 1996)

İlk aşamanın amacı, öğrencilerin Politeknik tarafından sağlanan çevrimiçi öğrenme sistemine nasıl tepki vereceğini belirlemektir. Sorular, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden bir şeyler öğrenip öğrenmediğini ve

müfredattaki içeriğin çalışmaları için yararlı olup olmadığını değerlendirir. Kirkpatrick'in işaret ettiği gibi, konsepti ileride kullanmak üzere iyileştirmeye yardımcı olmak için her uygulamanın bu aşamada test edilmesi gerekiyor. Daha sonra, ikinci aşamada değerlendirme, öğrencilerin yarattığı yetkinlik, deneyim veya düşünme düzeyini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamadaki keşif, ilk seviyeden çok daha fazla zaman alır. Teknikler, sıradan değerlendirmelerden standartlaştırılmış değerlendirmelere ve öz değerlendirmeden ekip değerlendirmesine kadar çeşitlilik gösterir. Mümkün olduğunda, öğrenciler eğitimden önce (ön test) ve eğitim sırasında (son test) öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiğini görmek için sınavı veya değerlendirmeyi yapacaklardır.

Üçüncü düzey, çevrimiçi öğrenme tamamlandıktan sonra bireyin iş davranışındaki farklılıkları araştırır. Geçişin değerlendirilmesi, inisiyatif tarafından öğrenilen farkındalık, muhakeme veya becerilerin işyerinde kullanılıp kullanılmadığını değerlendirmeyi kolaylaştırır. İnsanların çoğu için bu seviye, girişimin etkinliğinin en güvenilir ölçüsünü oluşturur. Bu aşamada değerlendirme yapmak karmaşıktır, çünkü bir kişinin müfredattan öğrendiklerini doğru şekilde kullanmaya devam edip etmeyeceğini tahmin etmek genellikle imkansızdır, bu da neyin, ne kadar ve tam olarak nasıl olduğuna karar vermeyi zorlaştırır. bir değerlendirme sonrası öğrenciyi değerlendirmek için.

Son olarak, genellikle çevrimiçi öğrenmenin birincil hedefi olarak bilinen dördüncü seviye, bazı değişkenleri değerlendirerek çevrimiçi öğrenmenin kümülatif performansını belirler. Piyasa açısından bakıldığında, yukarıdaki hususlar formül için anahtar açıklamadır, ancak dördüncü düzey sonuçlar genellikle dikkate alınmaz. Çevrimiçi öğrenmenin sonuçlarının iyileştirilmiş çalışmalarla ilişkili olup olmayacağını değerlendirmek zordur.

METODOLOJİ

Anketi Kullanarak Araştırma Tasarımı

Açıklayıcı çevrimiçi anket tasarımı, son yıl proje çalışmalarını tamamlarken öğrencilerden öğrenme verimliliklerini araştırmak için veri elde etmek üzere araştırma tasarımı olarak benimsenmiştir. Tanımlayıcı çevrimiçi anket anketi, yüksek öğretimde çevrimiçi öğrenmenin literatür taramasına dayalı olarak, potansiyel katılımcıların soruları aynı şekilde yorumlamasına yardımcı olan açık sorulardan oluşur (Dolmans & Ginns, 2005). Ankete tek seçenekli, çoktan seçmeli ve Likert ölçeği dahil olmak üzere çeşitli anket soru türleri dahil edilmiştir. Anketler önceden test edilmiş ve ardından kağıt tabanlı pilot testte 10 kalifiye katılımcı arasında değerlendirilmiştir.

Çerçeve ve Örnek Seçimi

Bu araştırmada veri toplama için nicel yöntem uygulanmıştır. Online anket kullanılarak 300 son sınıf öğrencisi yanıtı toplandı. Nicel yöntemler, verilerin kontrol edildiği ve ölçüldüğü araştırma problemlerini incelemek, gerçeklerin birikimini ele almak ve davranışın nedenlerini belirlemek için objektif bir yaklaşıma sahip olduğunu varsayar. Bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi gözden geçirmek için uygundur. Kantitatif yöntemlerde güvenilirlik, bir çalışmanın aynı ölçüm tekrarlandığında benzer değerler elde etme kabiliyetini ifade eder, yani farklı zamanlarda, yerlerde veya popülasyonlarda kullanıldığında aletin tutarlılığının aynı etkiye sahip olma derecesi (Drost, 2011).

Veri Toplama

TVET'in akademik özlemine uygun bir son yıl projesi geliştirmede çevrimiçi öğrenmeyi kullanarak verimlilik düzeyini algılamak için uzlaşmanın derecelerini gösteren beş puanlık Likert ölçeği uygulandı. 5'li Likert ölçeği "Tatminkar değil" den "Memnunum" a kadar değişir. Öğrencilerden ölçekteki ilkeleri tatmin edici düzeyde göstermeleri istenmiştir. Ölçekten alınan yüksek ortalama puan, yüksek memnuniyetin göstergesi olarak kabul edilmektedir.

SONUÇ VE ANALİZ

Katılımcı demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir. Başlangıçta anket, üç Politeknik'te 357 katılımcıya gönderilmişti. Ancak, katılımcılardan 57'si yanıt vermedi veya anketi doldurmadı. Nihai veri analizi amacıyla, 300 örnek tutuldu ve yanıt oranı% 84'tür. Bizim örneklemimizde kız ve erkek öğrencilerin oranı kabaca eşitti. Çoğunluğu banliyö bölgesinde ikamet ediyordu (% 72) ve daha önce bir tür çevrimiçi öğrenme deneyimine sahipti (% 100). Katılımcıların yaklaşık% 67'si akıllı telefonlarından internete erişirken, geri kalanlar web sürümünü kişisel bilgisayarlarında veya dizüstü bilgisayarlarında kullandı.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri (N = 300)

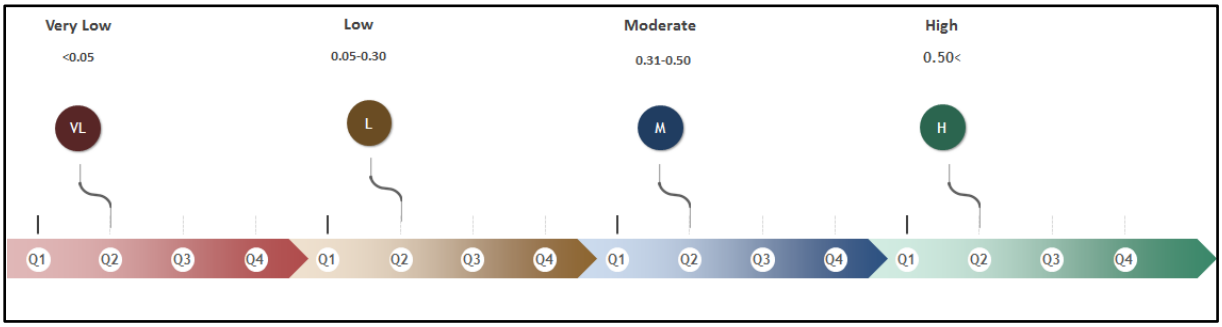
Öğe	Gösterge	Sıklık	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	163	54
	Kadın	137	46
Konut	Banliyö	216	72
	Kentsel	84	28
Çevrimiçi platformlara erişim yolları	Akıllı telefon	174	58
	Kişisel bilgisayar / tablet / dizüstü bilgisaya	126	42

Daha sonra veriler analiz edilir ve TAM kullanılarak, veriler, bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğünü bağımlı değişkene dayandırmak için Tablo 1 olarak tablo haline getirilir.

Tablo 2: Çalışma için Korelasyon Analizi

Öğe	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	r Değeri	Önem / Önemsizlik	Korelasyon düzeyi
1		FYP başarı düzeyi	0.81	önemli	yüksek
2		Öğrenme tercihi	0.72	önemli	yüksek
3	Verimlilik	Öğrenme ihtiyacı değerlendirmesi	0.78	önemli	yüksek
4		Mevcut e-öğrenme sisteminden memnuniyet	0.63	önemli	yüksek

Bundan eşofilik standardı analiz edilmiş ve elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 3'tür. Standart, çok düşük, düşük, orta veya yüksek olarak çevrilir.



Şekil 4: β katsayıları standardı.

Tablo 2: Çalışma için Korelasyon Analizi

No	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Standartlanmamış Katsayılar (B)	Standartlaştırılmış Katsayılar (Beta) β	t	Önem / Önemsizlik	Verimlilik Düzeyi
1		FYP başarı düzeyi	0.30	0.31	12.56	önemli	ılımlı
2		Öğrenme tercihi	0.16	0.4	15.67	önemli	ılımlı
3	**Verimlilik**	Öğrenme ihtiyacı değerlendirmesi	0.32	0.27	10.61	önemli	ılımlı
4		Mevcut e-öğrenme sisteminden memnuniyet	0.24	0.35	12.71	önemli	ılımlı

Tablo 3'teki regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin FYP'lerini geliştirmeleri için yeterlilik sağlamada tüm değişkenlerin önemli olduğunu göstermektedir. Tüm değişken orta düzeydedir, proje yapımı sırasında verimliliği teşvik etmek için iyileştirme alanı olduğunu gösterir.

SONUÇ VE ÖNERİ

Çalışmaların bulgu sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

ben. Çevrimiçi öğrenim, öğrencilerin FYP'lerini geliştirmek için verimliliklerini başarıyla geliştirir. Öğrenciler, yeterlilik gereksinimi standardına kadar bir proje geliştirmeyi başarırlar.

ii. Dijital ortamda doğan Z Kuşağı için bir servet, dijital okuryazarlığı yüksek bir nesil. Dolayısıyla, FYP'nin geliştirilmesindeki verimliliği destekleyen faktörlerden biri de budur.

iii. Süpervizörlerin ve öğretim görevlilerinin desteği de FYP'nin geliştirilmesinde verimliliği artırmaya yardımcı olur. Böylelikle haftalık izleme ve sürekli değerlendirme öğrencilerin gelişim yolunda olmalarını sağlar.

iv. Politeknik yönetim ekibi ayrıca, iyi organize edilmiş acil durum planlarını hızlı bir şekilde uygulayarak proje geliştirmenin etkinliğine katkıda bulunur.

v. Gelecek için, öğrencilerin son yıl projelerini geliştirmek için sanal laboratuarı kullanarak öğrenci kabulünü veya memnuniyetini bulmak için araştırmalar yapılabilir.

TEŞEKKÜRLER

Yazarlar, Jabatan Pendidikan Politeknik ve Kolej Komuniti'ye (JPPKK), Politeknik yönetim ekiplerine ve tüm Politeknik öğrencilerine bu çalışma boyunca teknik destekleri için minnettarız.

REFERANSLAR

"Malaysia announces movement control order after spike in Covid-19 cases (updated), Tang, Ashley, The Star, 16 March 2020

"Covid-19: Movement Control Order imposed with only essential sectors operating". Ministry of Health, Malaysia, Press statement KPK 24th January 2020

"Education Ministry to organise home-based learning during MCO [NSTTV]". Povera, Adib; Yunus, Arfa, New Straits Times. 10 April 2020.

Bahagian Instruksional dan Pembelajaran Digital, J. (2016). *BUKU PANDUAN PROJEK PELAJAR (PROGRAM DIPLOMA) EDISI 2016*. http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, *35*(8), 982–1003. https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5–22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Dien, T. T., & Esichaikul, V. (2014). *Effective Evaluation of Online Learning Environment: a Case Study of Can Tho University*. *March 2008*, 1–14.

Dolmans, D. H. J. M., & Ginns, P. (2005). A short questionnaire to evaluate the effectiveness of tutors in PBL: Validity and reliability. *Medical Teacher*, *27*(6), 534–538. https://doi.org/10.1080/01421590500136477

Drost, E. A. (2011). Validity and Reliability in Social Science Research. *Education Research and Perspectives*.

Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*, *50*(1).

Mungania, P. (2003). The seven e-learning barriers facing employees. *E-Learning*, *October*, 3,49, 66.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082

SİBER GÜVENLİK SAVUNMA HİYERARŞİSİNDE YENİ BİR EĞİTİM MODELİ

Cevat ÖZARPA
Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, cevatozarpa@karabuk.edu.tr

Seyit Ali KARA
Karabük Üniversitesi, seyitalikara.engineer@gmail.com

İsa AVCI
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, isaavci@ogr.iu.edu.tr

ÖZ

Gelişen teknolojiler insan hayatını kolaylaştırdığı için artık kullanılan her türlü ürün için akıllı şebekeler, akıllı sistemler, akıllı evler ve akıllı ulaşım sistemleri geliştiriliyor. Bunlar siber uzaydaki güvenlik sorunlarını da beraberinde getiriyor. Devletler bu alanda insan haklarını korumak için tedbirler alır ve kural ve düzenin disiplini sağlar. Özel kurumlar, devletlerin izni ile siber uzay alanında eğitim vermektedir. Henüz geliştiği düşünülen siber uzay alanında verilen eğitimin doğru müfredat ve hiyerarşi yapısına sahip olmadığını görebiliyoruz. Siber uzaydaki savunma yöntemlerini daha iyi anlamak, daha somut hale getirmek ve bir savunma yöntemiyle birden fazla saldırıyı önlemek için hiyerarşik eğitim modelinin yeni bir örneği sunulacak. Yeni örnek eğitim modeli, daha anlaşılır bir siber saldırı ve savunma yöntemleri seti olmasıdır. Siber uzayda son dönemlerde tehlikeli saldırılarla insanlara ne kadar zarar verebileceğini göstermiştir. Bu alanda çok fazla eksikliğin ve güvenlik zafiyetinin olduğunun göstergesidir. Siber güvenlik alanında kendini geliştirmek isteyenler için, eğitiminde saldırı ve savunma yöntemlerinin öğretilirken bir hiyerarşiye sahip olmaması, tüm savunma veya saldırı yöntemlerini anlamayı zorlaştırmaktadır. Eğitim modellerinde ana başlıklar altında konuların toplanması, kişilerin saldırı ve savunma yöntemlerinin daha anlaşılır hale gelmesine yardımcı olur. Benzer özelliklere sahip saldırıların ayrı başlıklar altında incelenmesi, savunma alanında alınacak tedbirin de ayrı ayrı incelenmesine neden olmaktadır. Bu durum zamandan kayıplara sebep olduğu gibi mali kayıplara ve psikolojik yıpranmalara da sebep olmak. Önerilen yeni hiyerarşi modelinin güvenlik uzmanı olmak isteyen adayların, saldırıya açık sistemlere karşı yeni güvenlik önlemleri önermelerine ve savunma yapmalarına yardımcı olacaktır. Saldırı yöntemlerindeki hiyerarşi, saldırıları daha kolay anlayarak, hiyerarşi altındaki saldırılara karşı ortak önlemler ve savunma stratejileri geliştirmeye yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Siber Uzay, Siber Tehditler, Siber Saldırılar, Siber Güvenlik, Hiyerarşi Modeli.

A NEW EDUCATIONAL MODEL IN CYBERSECURITY DEFENCE HIERARCHY

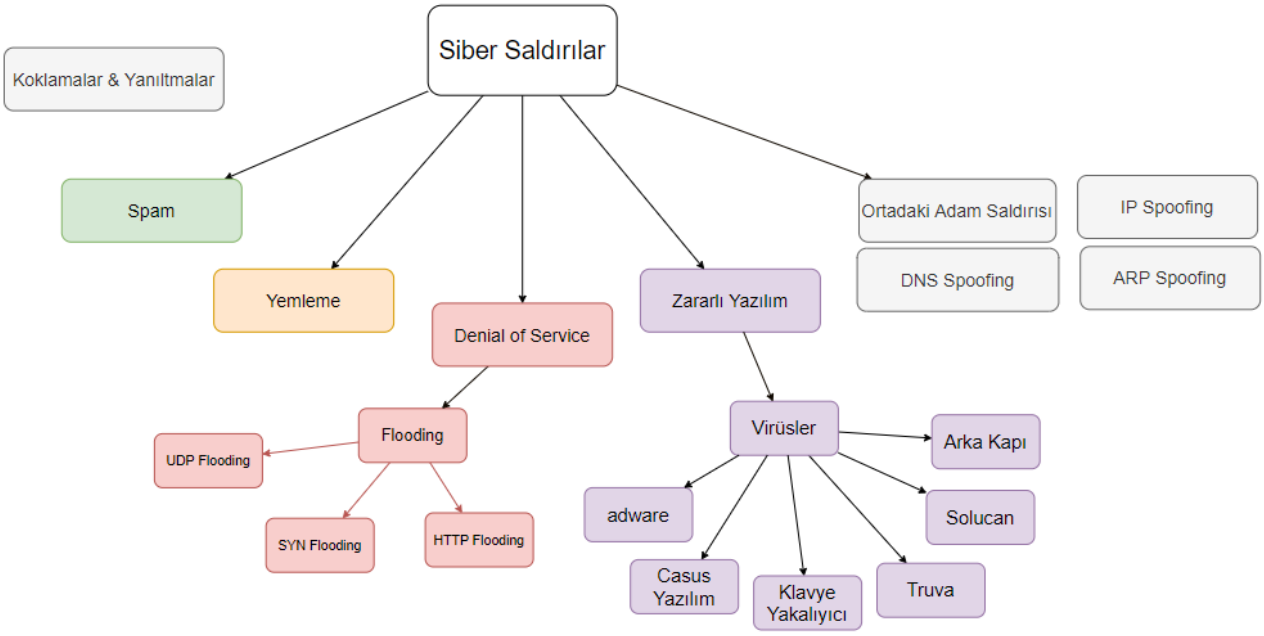
ABSTRACT

Since developing technologies make human life easier, smart grids, smart systems, smart homes, and smart transportation systems are being developed for all kinds of products. These bring along security problems in cyberspace. States take measures to protect human rights in this area and ensure the discipline of rule and order. Private institutions provide training in the field of cyberspace with the permission of the states. We can see that the education provided in the field of cyberspace, which is thought to be developed yet, does not have the correct curriculum and hierarchy structure. A new example of the hierarchical education model will be presented to better understand the defense methods in cyberspace, to make them more concrete, and to prevent multiple attacks with one defense method. The new sample training model is a more comprehensive set of cyber attack and defense methods. It has recently shown how much harm it can cause people with dangerous attacks in cyberspace. It is an indication that there are too many deficiencies and security weaknesses in this area. For those who want to improve themselves in the field of cybersecurity, the fact that they do not have a hierarchy while teaching attack and defense methods in their education makes it difficult to understand all defense or attack methods. The collection of topics under the main headings in education models helps people to make their attack and defense methods more understandable. Examining attacks with similar characteristics under separate headings causes the measures to be taken in the field of defense to be examined separately. This situation causes loss of time as well as financial losses and psychological wear. The proposed new hierarchy model will help candidates who want to become security experts to propose new security measures and defend against vulnerable systems. The hierarchy in attack methods can help develop common measures and defense strategies against attacks under the hierarchy by understanding attacks more easily.

Keywords: Cyber Space, Cyber Threats, Cyber Attacks, Cyber Security, Hierarchical Model.

1. GİRİŞ

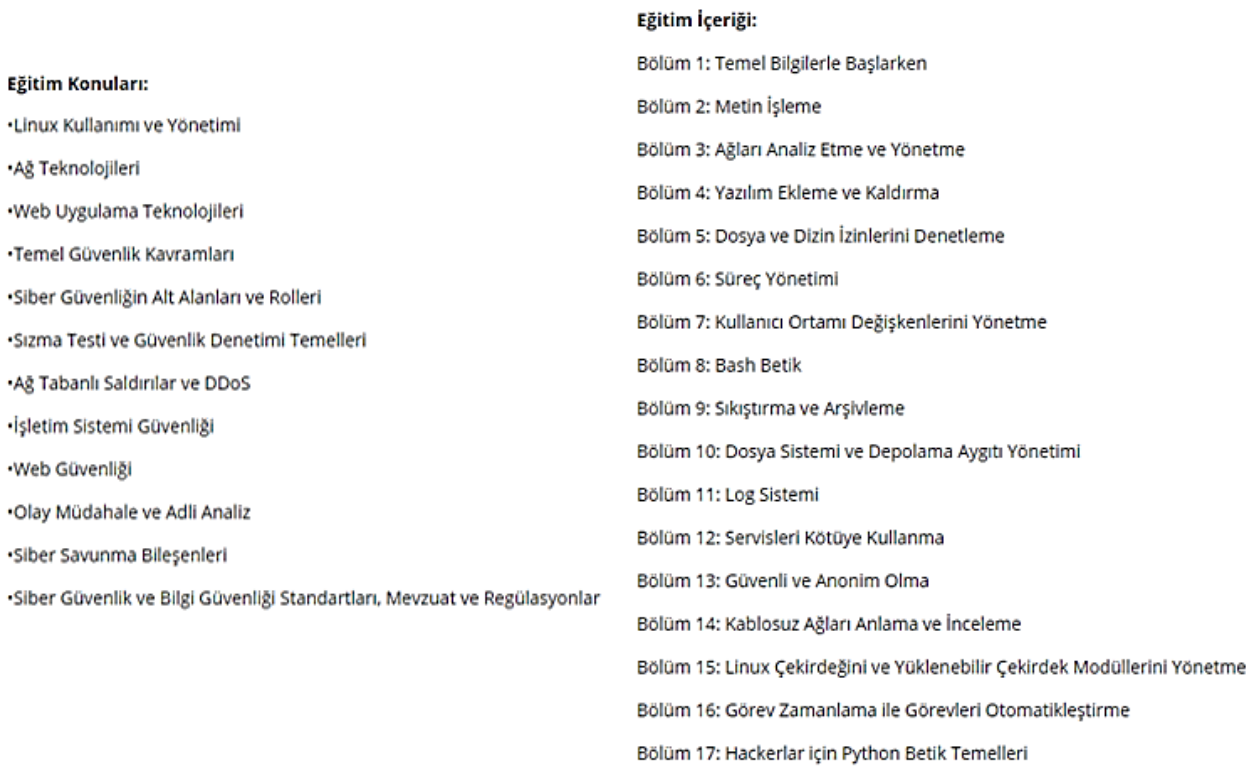
Teknolojik cihazlar içerisinde dış dünyayla kablolu veya kablosuz iletişim kurabilen cihazlar siber saldırılara maruz kalmaktadır. Siber saldırıların yapıldığı cihazlar arasında kişisel ve kurumsal bilgileri depolayan bulut bilgisayarlar, şahsi bilgisayarlar, otomasyon sistemleri, akıllı ulaşım araçları, akıllı ev araçları ve akıllı şebekeler mevcuttur. Sistemlere yapılan siber saldırılar sonucunda 2015 yılı verilerine göre maddi zarar 3 trilyon dolardan daha fazladır ve bu rakam 2003 ile 2013 yılları arasında doğal afetlerden kaynaklanan 494 milyar dolarlık zarardan daha fazla kayıp verilmesi demektir (ERSOY, 2015; Morgan, 2020). Ukrayna'da bulunan 3 ayrı elektrik dağıtım şirketine yapılmış siber saldırı sonucu saatlerce elektrik kesintisi yaşanmış ve 225000'den fazla kişi bundan etkilenmiştir (Liang et al., 2017). Siber saldırıların bu kadar büyük kayıplara sebep olmasından dolayı siber uzayda güvenlik uzmanlarının yetiştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde konuyla alakalı eğitim veren kuruluşlar örgün veya uzaktan eğitim vermektedir. Eğitim temelleri uygulamaya dayanmaktadır. Ancak siber uzay alanındaki eğitim sisteminde saldırılara yönelik bir hiyerarşi modeli olmadığından saldırıların bertaraf edilebilmesi için her bir saldırıya özel savunma metodu öğretilmektedir. Yapılan siber saldırıların bazılarında ortak özellikler mevcuttur (CANBEK & SAĞIROĞLU, 2007; Çelik, 2020; Yourself et al., n.d.). Siber saldırılarda ortak özellikler olmasına karşı savunma metotları ayrı ayrı incelenmektedir. Savunma metotlarında öğretilen metotların ayrı olması yazılan makalelere ve tezlere ayrı başlıklar olarak açıklanmasına neden olmaktadır. Bu açıklamalar savunma yöntemlerinin geliştirilmesinde engeller teşkil etmektedir. Farkındalık oluşturabilmek adına başlıklarda hiyerarşiye sahip bir model olmalıdır. Bu çalışmada incelenen makaleler ve eğitim kurumları müfredatı incelenerek hiyerarşide olması gereken sıralamayı ve bu sıralamayı yapmakta kullanılan metot geliştirilerek paylaşılmıştır.



ŞEKIL 11: GÜNÜMÜZ EĞITIM MODELINDEN ÖRNEK BIR KESITTIR

İnternet mimarisi güvenlik düşünülerek tasarlanmamıştır. Kullanılabilirliği kolaylaştırmak ve kullanımda hıza öncelik vermek amacıyla tasarlanmıştır. İnternet mimarisinin tasarımda güvenliğe öncelik vermemesi sistemde açıklıkların var olmasına neden olmaktadır(Mirkovic & Reiher, 2004). Yapılan saldırılar için hızdan kaynaklı kontrol

etmeme durumları mevcuttur (Çıtak, 2020). Kontrol edilemeyen sisteme giriş isteği atan tüm kullanıcılar için sistemde yoğunluktan kaynaklı duraksamalar veya yanlış ağ trafiği bilgisi verilmektedir. Bu metotta saldırılar için tek merkezli sinyal üretilebileceği gibi çok merkezli sinyallerde üretilebilmektedir (El-Rewini et al., 2020; Sinai et al., 2014). Kodlama ile zombi bilgisayarlar elde edilerek farklı bilgisayarlardan tek bir ağa saldırı yapılabilir. Bu siber saldırı metodu DDoS (Distrubuted Denial-of-Services) saldırı tekniği olarak adlandırılır (Siber et al., 2014). Burada dikkat edilmesi gereken bir durum vardır. Bu durum sybil saldırısı olarak bilinen saldırı yöntemidir (Newsome et al., 2004). Bu siber saldırı yöntemleri aslında birbirine çok yakın yöntemler olduğu söylenebilir. Yapılacak siber saldırılardan önce bilgi toplama ve saldırıların gizlenmesi saldırgan tarafından yakalanmamak adına büyük önem taşır (Mavroeidis & Bromander, 2017). Siber saldırılarda ortadaki adam olarak adlandırabileceğimiz Man-in-the-Middle saldırısı sistemi izlemede kullanılır. OWASP'a göre bu saldırı çok tehlikeli bir siber saldırıdır (OWASP, 2015). Man-in-the-Middle saldırısını ARP Spoofing takip etmektedir. ARP Spoofing saldırısı maskelemede çok önem taşır. Sistemin fiziksel ve mantıksal operatörlerinin değiştirilerek kullanılmasıdır (Şimşek, 2020). ARP Spoofing bağlanılmak isteyen sistemlerin ARP paketlerini kullanarak bağlanmak isteyen sistemlerin dinlenmesine sebep olmaktadır (Sean Whalen, 2001; Şimşek, 2020). Man-in-the-Middle için önemli bir diğer maskeleme aracı DNS Spoofing'dir. DNS Spoofing sistemlerin bağlantı kurmak istedikleri DNS sunucularının paketlerini kullanarak bağlantı sağlayacak sistemleri yanıltacaklardır (Jaswal, 2014). Yemleme olarak Türkçe'ye çevrilmiş Phishing saldırı temelde yazılıma dayılı bilgisayardan bilgi alma amacıyla yazılmış zararlı yazılımlardandır (Andress & Winterfeld, 2011). Bu saldırı ana saldırılardan kabul edilmektedir (SOME, 2019).



ŞEKIL 12: EĞITIM MÜFREDATI İÇIN BIR ÖRNEK MODEL

2. YÖNTEMLER

Olası siber saldırılarda en çok karşılaşılan Man-in-the-Middle, ARP Spoofing, DNS Spoofing, DDoS saldırısı, sybil saldırısı, phishing ve malicious code incelenecektir. Yapılacak siber saldırıların daha iyi analiz edilebilmesi, farklı metotların geliştirilebilmesi ve eş zamanlı birden fazla saldırının engellenebilmesi için hiyerarşide değişiklikler gerekmektedir. Malicious Code sistemlere gönderilmiş zararlı yazılımların sistem içerisinde kendine yer edinmesi için yazılırlar (Yourself et al., n.d.). Malicious Code sistem hakkında bilgiler sızdırabilme özelliğine sahiptirler ve sistemde uzaktan değişiklikler yapılmasını sağlarlar. Malicious Code yapı olarak başlı başına bir başlık olarak kabul edilir (Oriyano, 2015; SOME, 2019). Zararlı yazılımların sistemde yaptığı değişiklikler ele alınarak bu başlık değerlendirilmiştir. Phishing, Türkçede oltalama veya yemleme saldırısı olarak adlandırılırlar. Siber saldırılarda Siber Olaylara Müdahale Ekibi (SOME) phishing saldırılarına ayrı bir başlık olarak değerlendirmeyi uygun bulmuşlardır (SOME, 2019). Buffer, memory üzerinde hexagonal olarak tutulan sabit ve dinamik değişkenlerden sistemdeki değişikliklere göre sistemin çalışma durumudur (Kumar et al., 2009). Çalışan programların sistemde karşılıkları hexagonal olarak verilirler bu değişkenler sistemde değişikliklere göre dinamik olarak yeniden düzenlenirler. Buffer üzerinden saldırı yapılabilmesi için sisteme zararlı yazılımların çalıştırılması ve buffer değişkenlerinin taşması gerekmektedir (Tobergte & Curtis, 2013). Malware saldırıları sistemi dinleme, bilgileri dışarı aktarma ve sistemde çalışması istenmeyen programların çalışmalarını sağlamaktadır (Shijo & Salim, 2015). Tek bir bilgisayardan komutla çok fazla zombi bilgisayardan sahte sinyallerin gitmesine DoS saldırısı denmektedir (Andress & Winterfeld, 2011). DoS saldırısı çok tehlikeli kabul edilerek ana başlıklar arasına alınmıştır (Pandya & Patel, 2016). Sybil Saldırısı tek bir bilgisayardan çok fazla kullanıcı sinyalinin tek bir noktaya gönderilerek sahte sinyallerle çok kullanıcı varmış gibi gösterilmesidir (J. Grahn et al., 2014). Bu saldırı otonom otomobillerde trafik sıkışıklığı göstermek için kullanılabilir (MURATOĞLU, 2020). Teknik olarak birbirlerine yakın kullanımları mevcuttur. Man-in-the-Middle saldırısı maskeleme amacıyla kullanılır ve OWASP'a göre çok tehlikelidir.



ŞEKIL 13: EĞITIM MÜFREDATI İÇIN BIR ÖRNEK MODEL

ARP Spoofing saldırısı ile kullanımı yaygındır (Graham, 2011a; OWASP, 2015). DNS Spoofing saldırısı Man-in-the-Middle saldırısı ile kullanılabilir ve DNS için gizleme sağlamaktadır (0gxd14g, 2018).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

ARP Spoofing maskelemede Man-in-the-Middle saldırılarının devamı niteliğindedir. Man-in-the-Middle saldırısının engellenmesi için teknik olarak ARP Spoofing'i engellememiz yeterli olacaktır (Graham, 2011b). Phishing saldırılarının yazılımla sistemlere sızma merkezli olması, zararlı yazılımlarla yapılması, sistem kullanıcısı tarafından fark edilmeden onaylanması sebebiyle, phishing saldırısını Malicious Code başlığı altında değerlendirmek alanda uzmanlaşmak isteyenlerin ve bu alanda çalışma yapanların konuya bakış açılarında değişikliklere sebep olacaktır. Bu farklı çözüm önerileri getirmemize ve konuya hâkim olma konusunda yardımcı olacaktır. Malicious Code kendi içinde 2 başlık altında incelenebilir. Bunlar; buffer saldırıları, malware saldırıları. Bu saldırıları birbirinden ayıran özellikler (Kumar et al., 2009; Zolkipli & Jantan, 2010);

- Sistem içerisindeki bellek değişiklikleri üzerinden sistemi kontrol etme
- Sistem içerisindeki kaynak dosyalar üzerinden sistemde değişikliklere neden olmaktır.

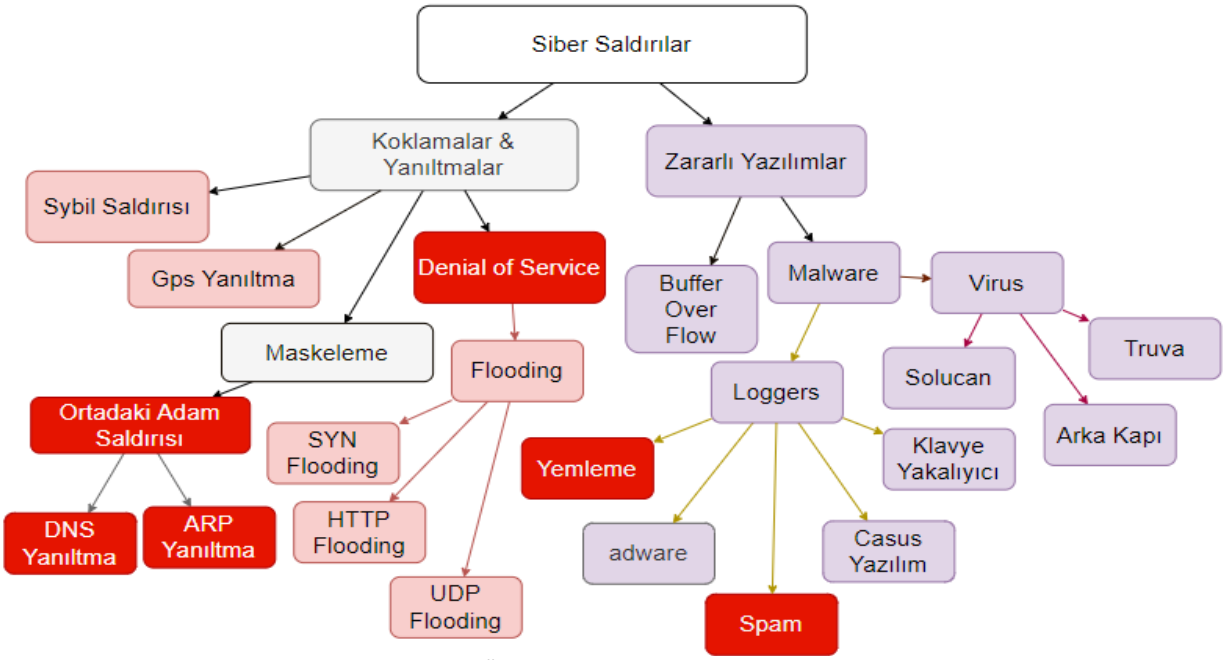
Malware Saldırıları için sistemdeki bilgilerin dışarıya aynalanması ve güvenlik noktalarının geçişi için izin veren noktalar anlamında Loggers ve Virus başlıklarını koymak açıklayıcı olacaktır. Bilgilerin dışarıya aktarımı ve sistemin dinlenmesi konusuna başlık olarak Loggers diyebiliriz. Loggers sistemdeki çalışan uygulamaların arka plan bilgilerini bizlere vermektedir (Ghernaouti, 2016; Ünver vd., 2009; Yourself et al., n.d.). Sistemde çalışması istenmeyen uygulamaların çalışmalarına neden olacaktır. Virus sistemdeki güvenlik noktalarının aşılması için gereken atlama noktalarını bizlere vermektedir. DoS Saldırısı ve Sybil saldırısını tek başlıkta toplamak farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Her iki saldırınında kapsamı sistemde sahte sinyaller ile sistemin düşmesine neden olmaktır.

SONUÇ

Siber Güvenlik Sertifika Programlarındaki müfredatın, konu başlıklarının yetersiz ve yeterince kapsamı ifade etmemesinden dolayı sistemin daha iyi, anlaşılır, siber saldırıların birbirleriyle olan bağlantısını ve kapsamını açıklayacak, öğrenim görenleri daha yetkin hale getirecek bir eğitim modeline ihtiyaç vardır. Siber uzay alanındaki eğitim sisteminde saldırılara yönelik doğru bir hiyerarşi modeli olmadığından saldırıların bertaraf edilebilmesi için her bir saldırıya özel savunma metodu öğretilmektedir. Yapılan siber saldırıların bazılarında ortak özellikler mevcuttur. Siber saldırılarda ortak özellikler olmasına karşı savunma metotları ayrı ayrı incelenmektedir.

Bu çalışmada, siber güvenlik alanında şu an eğitimde kullanılan eğitim başlıkları ve kapsamı incelenmiştir. Kapsam incelendiğinde kapsamlar arasında farklar olduğu tespit edilmiş, bununla ilgili bir standart gruplama olmadığı görülmüştür. Müfredatın farklılıklar göstermesi bir alt başlıkta gösterilen konunun bir diğerinde başka bir başlığın altında gösterilmesi anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Müfredatlarda alışılagelmiş yapısının olması, uzmanlaşmak

isteyenler için yeni bir bakış açısı vermemesi, şu anki sistemin değişmesinin önemini göstermektedir. Bu çalışma ile önerilen siber güvenlik savunma hiyerarşisinde yeni bir eğitim modeli şekil 4'te verilmiştir.



ŞEKIL 14:ÖNERILEN HIYERARŞI MODELI

Sistemde siber güvenlik eğitim alanında çalışan birimlerin bu konulara dikkat etmesi siber güvenlik alanında kendini geliştirmek isteyenlere daha fazla yardımcı olacaktır. Bu çalışmada verilen siber güvenlik savunma hiyerarşisi öğrencilerin daha hızlı anlama, kavrama ve uygulama yapmasına destek olacaktır.

KAYNAKÇA

0gxd14g. (2018). *Ortadaki Adam Saldırısı [MITM] Detaylı Anlatım*. https://medium.com/@oguzalbastr02/ortadaki-adam-saldırısı-mitm-detaylı-anlatım-5e5f86af1d6a

Andress, J., & Winterfeld, S. (2011). Cyber Warfare Technigues, tactics and tools. In *Cyber Warfare*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-416672-1.00001-5

CANBEK, G., & SAĞIROĞLU, Ş. (2007). Kötücül ve Casus Yazılımlara Karşı Elektronik imzanın Sağlamış Olduğu Korunma Düzeyi. *Uluslararası Katılımlı Bilgi Güvenliği ve Kriptoloji Konferansı*, 263–269.

Çelik, H. (2020). *Bilgi Güvenliği Ve Sızma Testleri*. *21*(1), 1–9. https://doi.org/10.1155/2010/706872

Çıtak, Ö. (2020). *Offensive & Defensive Ethical Hacking*. Abaküs Yayınları.

El-Rewini, Z., Sadatsharan, K., Selvaraj, D. F., Plathottam, S. J., & Ranganathan, P. (2020). Cybersecurity challenges in vehicular communications. *Vehicular Communications*, *23*, 100214. https://doi.org/10.1016/j.vehcom.2019.100214

ERSOY, Ş. (2015). *YilininAfetleri̇ " Dünya VeTürki̇ye ."*

Ghernaouti, S. (2016). Cyber Power: Crime, Conflict and Security in Cyberspace. In *Cyber Power: Crime, Conflict*

and Security in Cyberspace.

Graham, J. (2011a). *Cyber Security Essentials* (J. Graham (ed.)). CRC Press. https://www.m-culture.go.th/mculture_th/download/king9/Glossary_about_HM_King_Bhumibol_Adulyadej's_Funeral.pdf

Graham, J. (2011b). Cyber Security Essentials. In *Journal of Visual Languages & Computing* (Vol. 11, Issue 3). https://www.m-culture.go.th/mculture_th/download/king9/Glossary_about_HM_King_Bhumibol_Adulyadej's_Funeral.pdf

J. Grahn, K., Forss, T., & Pulkkis, G. (2014). Anonymous Communication on the Internet. *Proceedings of the 2014 InSITE Conference*, *2014*, 103–120. https://doi.org/10.28945/2002

Jaswal, N. (2014). *Mastering Metasploit*. http://www.google.pt/books?hl=en&lr=&id=S6mkAwAAQBAJ&pgis=1

Kumar, P. D., Nema, A., & Kumar, R. (2009). Hybrid analysis Of executables to detect security vulnerabilities. *Proceedings of the 2nd India Software Engineering Conference, ISEC 2009*, 141–142. https://doi.org/10.1145/1506216.1506248

Liang, G., Weller, S. R., Zhao, J., Luo, F., & Dong, Z. Y. (2017). The 2015 Ukraine Blackout: Implications for False Data Injection Attacks. *IEEE Transactions on Power Systems*, *32*(4), 3317–3318. https://doi.org/10.1109/TPWRS.2016.2631891

Mavroeidis, V., & Bromander, S. (2017). Cyber threat intelligence model: An evaluation of taxonomies, sharing standards, and ontologies within cyber threat intelligence. *Proceedings - 2017 European Intelligence and Security Informatics Conference, EISIC 2017*, *2017-January*, 91–98. https://doi.org/10.1109/EISIC.2017.20

Mirkovic, J., & Reiher, P. (2004). A taxonomy of DDoS attack and DDoS defense mechanisms. *Computer Communication Review*, *34*(2), 39–53. https://doi.org/10.1145/997150.997156

Morgan, S. (2020). *Cybercrime To Cost The World $10.5 Trillion Annually By 2025*. https://cybersecurityventures.com/hackerpocalypse-cybercrime-report-2016/#:~:text=Cybercrime costs include damage and,hacked data and systems%2C and

MURATOĞLU, O. (2020). Akıllı Araçlar İçin Bulanık Mantık Temelli Siber Güvenlik Risk Modeli. *Journal of Visual Languages & Computing*, *11*(3), 55. https://www.m-culture.go.th/mculture_th/download/king9/Glossary_about_HM_King_Bhumibol_Adulyadej's_Funeral.pdf

Newsome, J., Shi, E., Song, D., & Perrig, A. (2004). *The sybil attack in sensor networks*. 259. https://doi.org/10.1145/984622.984660

Oriyano, S.-P. (2015). CEHv8 Certified Ethical Hacker Version 8 Study Guide. In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 1542).

OWASP. (2015). *Man in the Middle Attack*. https://www.owasp.org/index.php/Man-in-the-middle_attack

Pandya, D., & Patel, N. (2016). Owasp top 10 vulnerability analyses in government websites. *International Journal of Enterprise Computing and Business Systems*, *6*(1).

Sean Whalen. (2001). *An Introduction to Arp Spoofing*. 7. https://dl.packetstormsecurity.net/papers/protocols/intro_to_arp_spoofing.pdf

Shijo, P. V., & Salim, A. (2015). Integrated static and dynamic analysis for malware detection. *Procedia Computer Science*, *46*(Icict 2014), 804–811. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.02.149

Siber, U., Müdahale, O., & Usom, M. (2014). *DDoS El Kitabı*. *0312*.

Şimşek, H. F. (2020). *ARP Spoofing*. https://includekarabuk.com/kategoriler/cesitliSizmaTeknikleri/Arp-Spoofing-Saldirisi-Nedir-ve-Nasil-Yapilir.php

Sinai, M. Ben, Partush, N., Yadid, S., & Yahav, E. (2014). *Exploiting Social Navigation*. http://arxiv.org/abs/1410.0151

SOME. (2019). *Kurumsal SOME Kurulum ve Yönetim Rehberi*. http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf

Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013). Insider attack and cyber security. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Ünver vd. (2009). Siber Güvenliğin Sağlanması: Türkiye'de ki Mevcut Durum ve Alanması Gereken Tedbirler. In *Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu*.

Yourself, P., Crime, C., Software, M., Loss, D., & Stephen, B. (n.d.). *Master Internet and Computer Security*.

Zolkipli, M. F., & Jantan, A. (2010). Malware behavior analysis: Learning and understanding current malware threats. *Proceedings - 2nd International Conference on Network Applications, Protocols and Services, NETAPPS 2010*, *September*, 218–221. https://doi.org/10.1109/NETAPPS.2010.46

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN MERHAMET VE ÇOCUK SEVME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şehnaz CEYLAN
Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, sehnazceylan@karabuk.edu.tr

Nida KILINÇ
Uzman, Şehit Mehmet Esen Anaokulu, nida.kilincc@gmail.com

Hatice BEŞİR
Öğr. Gör., Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, haticebesr@gmail.com

Necmettin ARAT
Çocuk Gelişimci, Yarenler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, necmettinarat@yandex.com

ÖZ

Çocukları sevme ve merhamet duygularının bireylerin çocuklara yaklaşımlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrencilerin de çocuklarla çalışacakları ve çocuğun çevresiyle sürekli iletişim halinde olacakları için çocuklarla ve çevresiyle iyi bir iletişim kurmaları gerekmektedir. Çocukları seven, onlara merhamet duyan, çocuklarla olumlu etkileşime girebilen, anlayışlı ve sevecen çocuk gelişimci adayları, hem çocuk için hem de aileler için mutluluk verici olmaktadır. Bu duygular aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme isteklerini olumlu yönde etkilemektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrencilerin sevgi ve merhamet duygularının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin sevme ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 154 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılanların yaşları 21 ile 34 arasındaki değişmektedir ve en fazla katılımcı 22 (*n* = 57; % 37) ve 23 (*n* = 57; % 37) yaşlarındadır. Katılımcıların büyük bir kısmı kadındır (*n* = 140; % 90.9). Araştırmada veri toplama aracı olarak "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği" ve "Merhamet Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin sevgi ve merhamete ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (*r*) hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çocuk gelişimi öğrencilerinin sevgiye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\overline{X}$ = 6.17). Bununla birlikte katılımcıların merhamete ilişkin algıları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sevecenlik ($\overline{X}$ = 4.24), en düşük ortalamanın ise bağlantısızlık ($\overline{X}$ = 4.07) alt boyutlarında gerçekleştiği ortaya konmuştur. Sevgi ve merhamet değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde, iki değişken arasındaki en yüksek ilişkinin sevgi ve bağlantısızlık (*r* = .45), en düşük düzeyde ilişkinin ise sevgi ve paylaşımların bilincinde olma (*r* = .24) arasında gerçekleştiği görülmektedir. Alt boyutlardan "ilişki kesme" bağımlı değişkeni ile aile geliri bağımsız değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna rağmen, alt boyutlardan "bağlantısızlık" bağımlı değişkeni ile babanın eğitim durumu bağımsız değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Gelişimi, Merhamet, Sevgi.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPASSION AND CHILD LOVE BEHAVIOR OF THE CHILD DEVELOPMENT STUDENTS

ABSTRACT

Students studying in the child development department should also work with children, be in constant communication with their families, and be a good observer at the point of follow-up of children and have a good communication with children. It is thought that the feelings of love and compassion of children by students studying in child development can their approach to children. Child developmental candidates who love children, have compassion for them, interact positively with children, are understanding and caring child developmental candidates are happy both for the child and for the families. These emotions also increase students' motivation and positively affect their desire to learn. Based on this, it is aimed to determine the feelings of love and compassion of the students studying in the child development department of this research. This study, which examines the relationship between students' levels of love and compassion, is designed in the relationship screening model. 154 people participated in the study. The ages of the participants ranged in age from 21 to 34, with the most participants aged 22 (n = 57; 37%) and 23 (n = 57; 37%). The majority of participants were girls (n = 140; 90.9%). "Barnett Child Love Scale" and "Compassion Scale" were used as data collection vehicles in the research. Pearson Moments Product Correlation Coefficient (r) was calculated in order to determine the relationships between students' perceptions of love and compassion in the analysis of the data obtained in the study. Looking at the results of the study, it is seen that child development students have a high perception of love (= 6.17). However, when the participants' perceptions of compassion were examined, it was revealed that the highest average (= 4.24), occurred in the lower dimensions of compassion and the lowest average in the lower dimensions of disconnection. However, when the relationship between the variables of love and compassion is examined, it is seen that the highest relationship between the two variables occurs between love and disconnection (r = .45), while the lowest level of relationship occurs between being aware of love and sharing (r = .24). A significant relationship was found between the "break relationship" dependent variable from the sub-dimensions and the family income argument. However, there is a significant relationship between the "disconnect" dependent variable from the lower dimensions and the father's educational status argument.

Keywords: Child Development, Compassion, Love.

GİRİŞ

Sevgi; insanları birbirine yaklaştıran olumlu ve iyi duyguların tümü olarak tanımlanmaktadır. Çocuk sevgisi ise bireyin çocuklar ve çocuklarla olma konusundaki temel inancı olarak tanımlanabilir. Türkiye'de çocuk konusu arkeolojik eserlerde, edebiyatta ele alınmakta, değişik kesim ya da zamanlarda çocuk sevgisinin göstergesi incelenmektedir. Türk toplumunun çocukları sevdiği ve bunun eskiden beri söylenegeldiği ifade edilmektedir. Çocukların temel güven duygusu kazanması, kişiliklerinin tam ve uyumlu şekilde gelişmesi için sevgiye ihtiyaçları olduğu kaçınılmazdır. Bir çocuğu sevmek aynı zamanda karşılıksız sevginin en kabullenilmiş şekillerinden biridir (Duyan ve Gelbal, 2008; Dereli-İman, 2014; Bektaş vd., 2015).

Diğer insanlara veya topluma yarar sağlayan sosyal davranışları içeren prososyal kişilik özelliklerinin erken gelişiminde hem genetik hem de çevresel faktörler rol oynamaktadır (Knafo vd., 2008; Knafo-Noam vd., 2015). Genetik faktörlerdeki bireysel farklılıkların, farklı sosyal davranışlardaki dağılımının yaklaşık yarısını oluşturduğu gösterilmiştir. Buna karşın, şu anda prososyal eğilimlerin gelişimini etkileyebilecek belirli çevresel faktörler hakkında çok az şey bilinmektedir. Aile alanı içinde, sıcak, duyarlı ebeveynlik gibi erken çevrenin olumlu özelliklerinin çocuklarda olumlu davranışları teşvik ettiği ve yetişkinlikte uyarlanabilir kişilik özelliklerini yordadığı belirtilmiştir (Knafo-Noam vd., 2015).

Erken çevrenin olumlu özellikler oluşturmasını açıklamak için çeşitli sosyalleşme süreçleri önerilirken sosyal olarak arzu edilen kişilik özelliklerinin, çocukluğun erken gelişim yıllarında sosyokültürel öğrenme yoluyla geliştiği öne sürülmektedir (Cloninger vd., 1993; Eisenberg vd., 2015). Sosyal öğrenmenin büyük bir kısmı aile ortamında gerçekleşse de, birçok çocuk günlük bakımında ev dışında önemli miktarda zaman geçirmektedir. Bu çocukların ebeveynleriyle akrabaları arasındaki yakın ilişkiler, onların sosyalleşmesi ve kişilik gelişiminde önemli bir role sahip olabilir (Vandell, 2000; Kienbaum, 2001). Bandura (1986)'nın sosyal öğrenme kuramı, çocukların sosyal ipuçlarının en yakın ve göze çarpan kaynakları olan bakıcılar ve akranları tarafından ödüllendirilen ve değer verilen davranış türlerini öğrendiklerini açıklar. Özellikle, bakıcıların olumlu davranışlarını modelleme, duyguları tartışma ve başkalarının bakış açılarını öğrenmeleri için fırsatlar sağlama kapsamının, prososyal eğilimlerin gelişimini desteklediği düşünülmektedir. (Garner, 2003; Garner vd., 2008; Brownell vd., 2013; Gross vd., 2015; Brownell, 2016; Newton vd., 2016).

Prososyal eğilimler, bireylerin davranışlarını başkalarına karşı etkilerken oluşan sosyal etkileşimlerin kalitesi, kişilerarası yakınlık, çatışma çözümü ve anlamlı ilişkilerin sürdürülmesi gibi olumlu sosyal sonuçlarla ilişkilidir (McDonald ve Messinger, 2011). Merhamet gibi prososyal eğilimler, en az genç yetişkinlik boyunca nispeten kararlı olarak devam etmektedir (Eisenberg vd., 2002). Merriam-Webster (2015), merhameti, "başkalarının sıkıntısının sempatik bilinci ve onu hafifletme isteği" olarak tanımlar. Merhamet ve bununla ilgili üç alt tema olan üzüntü, empati ve fedakarlık karmaşık olmayan fikirlerdir ve anlamları açıktır. Merhamet, üzgün biri için duyulan derin sempati duygusunu ve acıyı hafifletme isteğini; empati, başkasının duyguları, düşünceleri veya tutumlarını dolaylı olarak deneyimlemeyi ya da psikolojik özdeşleşmeyi; fedakarlık ise başkalarının refahı için bencil olmayan ilgi veya bağlılık ilkesini ya da uygulamasını ifade eder (Bugel, 2018). Merhamet, kavramsal olarak başkalarının duygularını paylaşmayı içeren ve hoş olmayan durumlarda acı çekenlerle empatik rahatsızlığa ya da ayrılmaya yol açabilen empatiden ayırt edilir (Bloom, 2017). Empatinin aksine, merhamet sürekli olarak olumlu etki, psikolojik

iyi oluş ve sosyal katılımla ilişkilendirilmiştir Özellikle merhametli davranışların bireylerin olumlu davranışlarını teşvik ettiği belirtilmektedir (Condon ve DeSteno, 2011; Lim ve DeSteno, 2016). Bazı yazarlar, öz-merhametin öğretilebilecek bir beceri olduğunu ileri sürmüşlerdir (Miller vd., 2018).

Çocukları sevme ve saymada onlara karşı merhametli, anlayışlı ve güven verici bir şekilde davranma gibi özellikler Morrison'un okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri kapsamında ele alınmıştır (Kaynak vd., 2015). Hanh (1987), bilgelik, anlayış ve merhametin kaynağını bulmak için kişilerin kendisiyle irtibat kurmaları yani kişinin bedeninde, hislerinde ve zihninde neler olup bittiğinin farkında olmaları gerektiğini belirtmektedir (Akt. Conklin, 2009). Pommier (2011) ise Neff'in (2003) üç bileşenli öz-anlayış modelini temel alarak merhametin, sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçli farkındalık olmak üzere üç temel üzerinde oturduğunu belirtmiştir (Akt. Akdeniz ve Deniz, 2016). Sevecenlik, bireyin kendine ve başkalarına karşı anlayışlı ve ilgili olması anlamına gelmektedir. Anlayışlı olmak yakınlık duygusu oluşturur, kişinin başkalarıyla arasındaki farklılaşmayı azaltır. Paylaşımların bilincinde olma, insanların mükemmel olmadığının ve hata yapabileceğinin bilincinde olmayı ifade etmektedir. Birey kendine ve başkalarına merhamet göstererek acı çekmenin tüm insanlığın ortak bir deneyimi olduğunun bilincine varır. Bilinçli farkındalık ise bireyin olumsuz duygularına karşı dengeli bir yaklaşım sergilemesidir. Böylece birey acı çektiğinde veya acı çeken birisine şahit olduğunda acının kendini alıp götürmesine izin vermez (Akdeniz ve Deniz, 2016).

Çocuk refahı çalışanları insanların önemli talihsizlikleriyle karşılaşır ve karmaşık, zorlu durumlarla ilgilenir. Önemli becerilere ihtiyaç duyan zorlu görevlerde bulunurlar ve sağlıkları üzerinde psikolojik, fiziksel ve ruhsal olarak bir ücret alabilirler. Öz-merhamet, insanların yaşamın zorluklarıyla başa çıkmasına yardımcı olmak ve refahı teşvik etmek için güçlü bir arabulucu olarak giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Neff'in (2011: 246) açıkladığı gibi, öz-merhamet "acıyı neşeye dönüştürmek" için kullanılabilir ve çocuk refahı çalışanları için koruyucu bir faktör olarak hizmet edebilir. Elbette, bu bağlamda, öz-merhamet, çocuk refahı çalışanlarının gelişmesi için özellikle arzu edilen bir özelliktir. Birçok öğretmen adayı başarılı öğretim için motive edici bir ortamın ve çocukları sevmenin önemli olduğunu belirtmektedir (Duyan ve Gelbal, 2008). Lasley (1980), öğretmenliği meslek olarak seçecek kişilerde çocuk sevme durumunun önemli bir koşul olduğunu vurgulamış ve son yıllarda etkili öğretmenlikle ilgili çalışmalarda çocukları sevip sevmeme, sevecen olma gibi kişilik özelliklerine de değinildiğini belirtmiştir (Akt. Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013). Çocuk gelişimciler çocukların gelişimini değerlendirmeye ve desteklemeye yönelik çeşitli çalışmalar yaparlar. Bu değerlendirmelerde ve takibinde çocuklarla ve aileleriyle sürekli etkileşim halindedirler. Bu nedenle çocuk gelişimci mesleğini seçecek öğrencilerde de çocukları sevme ve merhametli olma durumu ele alınması gereken önemli bir konu olmaktadır. Çocukları seven, çocuklarla etkileşime girebilen, anlayış, sevecenlik gösteren çocuk gelişimci adayları hem çocuk için hem de aileler için mutluluk verici olmaktadır. Bu duygular aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme yeteneğini de arttırmayı sağlamaktadır (Bektaş vd., 2015). Bu çalışma, çocuk refahı çalışanlarının öz-merhametinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu güçlü gücün hem insan refahı hem de profesyonel etkililik için kullanılması önemlidir. Aynı zamanda devam eden ilgili çalışmalar öz-merhametin bilinçli gelişiminin farkındalık kazandırması açısından önemli bir yere sahiptir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin sevme ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya 154 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılanların yaşları 21 ile 34 arasındaki değişmektedir ve en fazla katılımcı 22 (*n* = 57; % 37) ve 23 (*n* = 57; % 37) yaşlarındadır. Katılımcıların büyük bir kısmı kadındır (*n* = 140; % 90.9). Aile geliri değişkenine bakıldığında, 56 katılımcının aile gelirinin 1000-1999 (*n* = 56; % 36.4) ve 51'inin ise 2000-2999 (*n* = 51; % 33.1) arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların kardeş sayılarına bakıldığında 57'sinin (% 37) iki, 53'ünün 3 (% 34.4) ve 44'ünün (% 28.6) dört ve daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Doğum sırası değişkenine göre ikinci çocuk olan katılımcıların sayısının (*n* = 52; % 33.8) diğerlerinden fazla olduğu ortaya konmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun anne babası evlidir (*n* = 130; % 86.4). Annesi sağ olmayan bir katılımcı (% 0.6), babası sağ olmayan ise 13 katılımcı (% 8.4) bulunmaktadır. Katılımcıların annelerinin yaşları büyük çoğunlukla 35-54 arasında değişmekteyken annesinin yaşı 55 üzerinde olan 13 katılımcı (% 8.4) bulunmaktadır. Bu kategoride 1 katılımcı konuya ilişkin bilgi vermemiştir. Katılımcıların babalarının yaşları ise 50-54 arasında yoğunlaşmıştır (*n* = 61; % 39.6). Anne öğrenim durumunda ilkokul (*n* = 91; % 59.1), benzer şekilde baba öğrenim durumunda da ilkokul (*n* = 56; % 36.4) ön plandadır. Son olarak katılımcıların annelerinin büyük bir kısmının (*n* = 127; % 82.5) çalışmadığı, babalarının ise çoğunlukla emekli olduğu (*n* = 64; % 41.6) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği: Çocuk Sevme Ölçeği (Barnett Liking of Children Scale- BLOCS), insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Duyan ve Gerbal (2008) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının 0,93 ve test tekrar test güvenirlik katsayısının 0,91 olması nedeniyle, insanların çocukları sevip sevmediğini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçekte 14 madde bulunmakta olup, her bir maddede belirtilen düşünceye, bireylerden "Hiç katılmıyorum" yanıtından, "Tamamen katılıyorum" yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Çocukları sevmeyi belirlemeye yönelik maddelerden dördü olumsuz (3., 6., 10. ve 13. maddeler) ve onu da olumlu anlam taşımaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, insanların çocukları daha fazla sevdikleri; düşük puanların ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Tural Büyük, Rızalar, Seferoğlu ve Oğuzhan, 2014).

Merhamet Ölçeği: Merhamet Ölçeğinin orijinal versiyonu Pommier tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk grup 439 (153 kadın, 286 erkek, x = 20.6 yaş, Ss = 1,82), ikinci grup ise 510 (238 kadın, 272 erkek, x = 21,4 yaş; Ss = 3,29) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Sevecenlik, Umursamazlık, Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağlantısızlık, Bilinçli Farkındalık ve İlişki Kesme olmak üzere toplam altı alt boyuttan meydana gelen ölçek, beşli Likert tipi şeklinde derecelendirilmekte ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre var olan altı alt

boyut doğrulanmıştır. Bu alt boyutlara ait maddelerin faktör yükleri hesaplandığında; sevecenlik alt boyutu için .61-.74, umursamazlık için .56-.69, paylaşımların bilincinde olma için .54-.83, bağlantısızlık için .51-.73, bilinçli farkındalık için .55- .72 ve ilişki kesme için .58-.68 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri (CFI = .97; NNFI The Journal of Happiness & Well-Being, 2016, 4(1), 50-61 53 = .96; SRMR =.05 ve RMSEA = .06) olarak saptanmıştır. Alt boyutlar için İç tutarlık güvenirlik katsayıları hesağlandığında .57 ile .77 arasında değişmekte olduğu görülmüştür (Akdeniz ve Deniz, 2016).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'ne devam etmekte olan lisans öğrencileri ile yapılan yüz yüze görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma için gerekli izinler üniversite yönetiminden alınmış, katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiş, katılımcılara veri toplama sürecinden önce çalışma ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçme araçları öğrencilere açıklanıp dağıtıldıktan sonra öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Veri toplama sürecinde kişisel bilgilerin gizliliğine ve katılımcıların gönüllü olma durumlarına özellikle hassasiyet gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 20.0 programıyla analiz edilmiştir. İlk olarak veri setindeki eksik ve hatalar veriler incelenmiş ve bazı düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi sürecinde her bir alt boyutta bulunan ölçek maddelerinin aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve ilgili analizler bu faktör değerleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi ve merhamet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerinin sevgi ve merhamete ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla da Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (*r*) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. *Sevgi ve Merhamete İlişkin Ortama ve Standart Sapma Değerleri ile Sevgi ve Merhamet Arasındaki İlişki*

	$\bar{X}$	S	Sevgi	Sev.	Umur.	Pay.	Bağ.	Bil.	İliş.
Sevgi	6.17	.83	-	.43**	.41**	.24**	.45**	.38**	.37**
Sev.	4.24	.63		-	.59**	.33**	.38**	.56**	.59**
Umur.	4.18	.68			-	.19*	.69**	.47**	.74**
Pay.	4.15	.60				-	.15	.36**	.28**
Bağ.	4.07	.62					-	.37**	.63**
Bil.	4.09	.56						-	.42**
İliş.	4.23	.60							-

Notlar:
** p < .01
* p < .05

Sev. = Sevecenlik, Umur. = Umursamazlık, Pay. = Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağ. = Bağlantısızlık, Bil. = Bilinçli Farkındalık, İliş. = İlişki Kesme

Tablo 1 incelendiğinde sevgiye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\overline{X}$ = 6.17). Bununla birlikte katılımcıların merhamete ilişkin algıları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sevecenlik ($\overline{X}$ = 4.24), en düşük ortalamanın ise bağlantısızlık ($\overline{X}$ = 4.07) alt boyutlarında gerçekleştiği ortaya konmuştur. Genel olarak merhamet ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin katılımcıların benzer algı düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte sevgi ve merhamet değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde, iki değişken arasındaki en yüksek ilişkinin sevgi ve bağlantısızlık (*r* = .45), en düşük düzeyde ilişkinin ise sevgi ve paylaşımların bilincinde olma (*r* = .24) arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 2. *Sevgi ve Merhamete İlişkin Ortama ve Standart Sapma Değerleri İle Sevgi ve Merhametin, Aile Geliri ile Arasındaki İlişki*

	$\overline{X}$	S	Aile Geliri
Sevgi	6.17	.83	,77
Sev.	4,24	.63	,33
Umur.	4,18	,68	,096
Pay.	4,15	,60	,61
Bağ.	4,07	,62	,61
Bil.	4,09	,56	,58
İliş.	4,23	,60	,018*

Notlar:
** p < .01
* p < .05
Sev. = Sevecenlik, Umur. = Umursamazlık, Pay. = Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağ. = Bağlantısızlık, Bil. = Bilinçli Farkındalık, İliş. = İlişki Kesme

Tablo 2 incelendiğinde sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar olan "sevgi, sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık" bağımlı değişkenleri ile aile geliri bağımsız değişkeni arasındaki P değeri (p>0,05) olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Alt boyutlardan "ilişki kesme" bağımlı değişkeni ile aile geliri bağımsız değişkeni arasında ise (p<0,05) ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 3. *Sevgi ve Merhamete İlişkin Ortama ve Standart Sapma Değerleri İle Sevgi ve Merhametin, Kardeş Sayısı ile Arasındaki İlişki*

	$\overline{X}$	S	Kardeş Sayısı
Sevgi	6.17	.83	,96
Sev.	4,24	.63	,20
Umur.	4,18	,68	,53
Pay.	4,15	,60	,37
Bağ.	4,07	,62	,86
Bil.	4,09	,56	,82
İliş.	4,23	,60	,97

Notlar:
** p < .01
* p < .05

Sev. = Sevecenlik, Umur. = Umursamazlık, Pay. = Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağ. = Bağlantısızlık, Bil. = Bilinçli Farkındalık, İliş. = İlişki Kesme

Tablo 3 incelendiğinde sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar olan "sevgi, sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık, ilişki kesme" bağımlı değişkenleri ile kardeş sayısı bağımsız değişkeni arasındaki P değeri (p>0,05) olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. *Sevgi ve Merhamete İlişkin Ortama ve Standart Sapma Değerleri İle Sevgi ve Merhametin, Doğum Sırası ile Arasındaki İlişki*

	$\overline{X}$	S	Doğum Sırası
Sevgi	6.17	.83	,59
Sev.	4,24	.63	,75
Umur.	4,18	,68	,91
Pay.	4,15	,60	,53
Bağ.	4,07	,62	,93
Bil.	4,09	,56	,17
İliş.	4,23	,60	,81

Notlar:
** p < .01
* p < .05
Sev. = Sevecenlik, Umur. = Umursamazlık, Pay. = Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağ. = Bağlantısızlık, Bil. = Bilinçli Farkındalık, İliş. = İlişki Kesme

Tablo 4 incelendiğinde sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar olan "sevgi, sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık, ilişki kesme" bağımlı değişkenleri ile doğum sırası bağımsız değişkeni arasındaki P değeri (p>0,05) olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. *Sevgi ve Merhamete İlişkin Ortama ve Standart Sapma Değerleri İle Sevgi ve Merhametin, Annenin Eğitim Durumu ile Arasındaki İlişki*

	$\overline{X}$	S	Annenin Eğitim Durumu
Sevgi	6.17	.83	,90
Sev.	4,24	.63	,70
Umur.	4,18	,68	,43
Pay.	4,15	,60	,59
Bağ.	4,07	,62	,76
Bil.	4,09	,56	,49
İliş.	4,23	,60	,26

Notlar:
** p < .01
* p < .05
Sev. = Sevecenlik, Umur. = Umursamazlık, Pay. = Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağ. = Bağlantısızlık, Bil. = Bilinçli Farkındalık, İliş. = İlişki Kesme

Tablo 5 incelendiğinde sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar olan "sevgi, sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık, ilişki kesme" bağımlı değişkenleri ile annenin eğitim durumu bağımsız değişkeni arasındaki P değeri (p>0,05) olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. *Sevgi ve Merhamete İlişkin Ortama ve Standart Sapma Değerleri İle Sevgi ve Merhametin, Babanın Eğitim Durumu ile Arasındaki İlişki*

	$\overline{X}$	S	Babanın Eğitim Durumu
Sevgi	6.17	.83	,60
Sev.	4,24	.63	,57
Umur.	4,18	,68	,24
Pay.	4,15	,60	,97
Bağ.	4,07	,62	,049*
Bil.	4,09	,56	,59
İliş.	4,23	,60	,17

Notlar:
** p < .01
* p < .05
Sev. = Sevecenlik, Umur. = Umursamazlık, Pay. = Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağ. = Bağlantısızlık, Bil. = Bilinçli Farkındalık, İliş. = İlişki Kesme

Tablo 6 incelendiğinde sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar olan "sevgi, sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalık, ilişki kesme" bağımlı değişkenleri ile babanın eğitim durumu bağımsız değişkeni arasındaki P değeri (p>0,05) olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Alt boyutlardan "bağlantısızlık" bağımlı değişkeni ile babanın eğitim durumu bağımsız değişkeni arasında ise (p<0,05) ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin sevme ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada sevgi ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişki sosyodemografik özellikleri de kapsayacak şekilde (gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, doğum sırası kardeş sayısı) ilişkisel olarak ortaya konulmuştur. Sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar olan "sevgi, sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık" değişkenleri ile aile geliri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alt boyutlardan "ilişki kesme" ile aile geliri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir araştırmada Durualp ve Kaytez (2016) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının, çocuk sevme düzeyleri ile yaş, cinsiyet, öğrenim ve medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, hizmet süresi, çalışma saati, sınıftaki çocuk sayısı, maaş durumu, meslek seçimi, mesleği seçme nedeni ve yeniden bu mesleği seçmek isteyip-istemediği ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada; araştırmaya alınan öğretmenlerin genel iş doyumu ve çocuk sevme düzeyleri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptamıştır (r=.38; p<.01). Bu bağlamda bu araştırma sonucunda öğrencilerin sevgiye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($\overline{X}$ = 6.17). Benzer bir araştırmada Erdem ve Duyan (2011) da çocuk hemşirelerinde ölçek puanını 82.07±16.35 olarak yüksek bulmuşlardı.

Hemşirelik dışında çocuklarla çalışan diğer bir meslek gruplarıyla yapılan çalışmalarda da benzer şekilde, ölçek puan ortalaması Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinde 85.61±14.77, Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinde 81.02±10.62 (Duyan ve Gelbal 2008), ilköğretim öğretmenlerinde 84.31± 11.61 (Gelbal ve Duyan 2010), okul öncesi öğretmenlerinde 84.97 ±11.36 (Saltalı ve Erbay 2013) olarak yüksek bulunmuştur (Akt. Kostak, 2013). Çocuklarla çalışan bu mesleklerde çocuk sevme puanlarının yüksek olması, çocukları seven bireylerin çocuklarla çalışmayı tercih ettiğini düşündürmektedir (Kostak, 2013). Çocuk Gelişimciler çocukların olduğu her alanda çalışma imkanı bulabilmektedirler. Çocuk Gelişimi bölümü okuyan öğrencilerin lisans eğitimi sırasında hangi alanlarda ve nasıl çalışacağı bilinmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin çocukları severek bu bölümü okumayı ve bu mesleği yapmayı tercih etmesi, çocuklara karşı sevgi düzeylerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Katılımcıların merhamete ilişkin algıları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sevecenlik, en düşük ortalamanın ise bağlantısızlık alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sevgi ve merhamet değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde, iki değişken arasındaki en yüksek ilişkinin sevgi ve bağlantısızlık, en düşük düzeyde ilişkinin ise sevgi ve paylaşımların bilincinde olma arasında gerçekleştiği görülmektedir. İşgör (2017), yaptığı benzer bir çalışmada üniversite öğrencilerinin merhamet düzeylerinin öznel iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ayrıca üniversite öğrencilerinin bazı değişkenler açısından (algılanan gelir düzeyi ve yerleşim yeri) merhamet ve öznel iyi oluş düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ilk bulgusu, üniversite öğrencilerinin merhamet düzeyleri ile öznel iyi oluş puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu yönündedir. Ayrıca çalışmada üniversite öğrencilerinin merhamet düzeylerinin öznel iyi oluşu anlamlı derecede yordadığı bulgulanmıştır. Kişinin kendini iyi hissetmesi davranışlarına da yansımaktadır. Öğrenciler kendilerini iyi hissettiklerinde daha çocuklara karşı merhametli davranmaktadırlar.

Sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar ile değişkenleri ile kardeş sayısı ve doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Farklı disiplinlerdeki öğrencilerin araştırıldığı çalışmalarda, Kostak (2013) hemşirelik ve ebelik bölümü öğrencilerinin çocuk sevme durumlarını, etkileyen faktörleri ve Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersinin çocuk sevme durumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada kardeşi olan öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri kardeşi olmayanlara göre düşük bulunmuştur. Yine bu çalışmasında çocuklarla oyun oynadığını ifade eden öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri daha yüksek bulmuştur (Kostak, 2013). Başka bir araştırmada ise Bektaş ve ark. (2015) hemşirelik öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, çocuklara verilen bakım kalitesinin arttırılması ve eğiticilere ışık tutması amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin çocuk sevme puan ortalamalarının kardeş sayısından etkilendiğini belirlemiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin çocuk sevme puan ortalamaları ile çocuk kliniklerinde çalışmayı isteme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Bektaş vd., 2015). Benzer araştırmalardan farklı bir şekilde kardeş sayısının bizim araştırmamızda bir etki vermemesinin nedeni katılımcılar arasında kardeşi olmayan hiçbir öğrencinin olmamasıyla açıklanabilir. Böylece kardeşi olan ve olmayan gruplar olmadığı için bu bağlamda bir farklılaşma olmadığı düşünülebilir.

Sevgi ve merhametle ilgili alt boyutlar ile annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Sevgi ve merhamete ilişkin alt boyutlar olan "sevgi, sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalık, ilişki kesme" ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Alt boyutlardan "bağlantısızlık" ile babanın eğitim durumu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir çalışmada İşgör'ün (2017) yaptığı araştırma üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri (güvenli, korkulu, saplantılı, kayıtsız) ve akademik başarının merhamet üzerindeki yordama gücünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma sitili ve merhamet puanlarının doğum sırası ve algılanan ana-baba tutumu açısından bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemektedir. Çalışmadan elde edilen ilk bulguya göre, güvenli, korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma sitilleri ile akademik başarı ortalaması değişkenlerinin, birlikte, merhametin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (İşgör, 2017). Benzer çalışmalarda da görüldüğü üzere öğrencilerin sevme ve merhamet düzeylerine anne-babanın eğitim düzeyinden daha çok aile içerisindeki tutumlar ve bağlanma stilleri etki etmektedir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmaya katılan çocuk gelişimi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kadın olmasından kaynaklı olarak cinsiyet değişkeni açısından incelenememiştir. Bu araştırmanın bir kısıtlılığıdır. Yapılacak yeni çalışmalarda, her iki cinsiyete ait veriler elde edilerek öğrencilerin sevme ve merhamet duyguları cinsiyet değişkeni açısından araştırılabilir.

2. Araştırmada öğrencilerin sevme ve merhamet puanları demografik veriler ile ilişkisel olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda öğrencinin aile yaşam kalitesi gibi ölçme araçları kullanılarak konuya ilişkin farklı bakış açıları geliştirilerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

3. Mevcut çalışma sadece Çocuk Gelişimi bölümü öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmalar, multidisipliner olarak çocukların en yüksek faydası adına çalışan bütün meslek gruplarının olduğu daha büyük bir çalışma grubu ile devam ettirilebilir.

4. Yeni çalışmalar, hastanede ya da farklı alanlarda çalışan Çocuk Gelişimcilerin sevgi ve merhamet duygularının araştırılması için yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akdeniz, S., Deniz, M. E. (2016). "Merhamet Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1): 50-61.

Bandura, A. (1986). *Bandurasocial Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Perspective*. New Jersey: Princeton-Hall.

Bektaş, M., Ayar, D., Bektaş, İ., Selekoğlu, Y., Kudubeş, A. A., & Altan, S. S. (2015). "Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk Sevme Durumlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi". *The Journal of Pediatric Research*, *2*(1): 37-41.

Bloom, P. (2017). "Empathy and Its Discontents". *Trends In Cognitive Sciences*, *21*(1): 24-31.

Brownell, C. A., & Early Social Development Research Lab. (2016). “Prosocial Behavior In Infancy: The Role of Socialization”. *Child Development Perspectives*, *10*(4): 222-227.

Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). “Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents’ Talk About Emotions Is Associated With Sharing And Helping In Toddlers”. *Infancy*, 18(1): 91-119.

Bugel, M. J. (2018). “The Experience of Compassion In School-Age Siblings of Children With a Severe Traumatic Injury”. *Pediatric Nursing*, 44(1): 7-11.

Büyük, E. T., Rızalar, S., Seferoğlu, E. G., & Oğuzhan, H. (2014). “Çocuk ve Erişkin Kliniklerinde Çalışan Hemşirelerin Çocuk Sevme ve Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi”. *Journal of Pediatric Research*, *1*(3): 130-7.

Cloninger, C. R. , Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). “A Psychobiological Model of Temperament And Character”. *Archives of Genetic Psychiatry*, 50 (12): 975-990.

Condon, P., & DeSteno, D. (2011). “Compassion for One Reduces Punishment for Another”. *Journal of Experimental Social Psychology*, *47*(3): 698-701.

Conklin, H. (2009). “Compassion And Mindfulness In Research Among Colleagues”. *Online of Journal Teaching Education,* 20(2): 111-124.

Dereli-İman, E. (2014). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevgisi ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyonlarının İncelenmesi”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4): 482-504.

Durualp, E., Kaytez, N. (2016). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Çocuk Sevme Düzeyleri İle Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 6(1): 97-112.

Duyan, V., Gelbal, S. (2008). “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği’ni Türkçeye Uyarlama Çalışması”. *Eğitim Ve Bilim*, 33(148): 40-48.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). “Prosocial Development In Early Adulthood: A Longitudinal Study”. *Journal of Personality And Social Psychology*, 82(6): 993.

Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., & Spinrad, T. L. (2015). The Development of Prosocial Behavior*,* D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (pp. 114–136). Oxford University Press.

Fisackerly, B. L., Sira, N., Desai, P. P., & McCammon, S. (2016). “An Examination of Compassion Fatigue Risk In Certified Child Life Specialists”. *Children's Health Care*, *45*(4): 359-375.

Garner, P. W. (2003). “Child And Family Correlates of Toddlers' Emotional And Behavioral Responses To a Mishap”. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health*, 24(6): 580-596.

Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). “Mother–Child Conversations About Emotions: Linkages To Child Aggression And Prosocial Behavior”. *Social Development*, 17(2): 259-277.

Gluschkoff, K., Oksman, E., Knafo-Noam, A., Dobewall, H., Hintsa, T., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsanen, M. (2018). “The Early Roots of Compassion: From Child Care Arrangements To Dispositional Compassion İn Adulthood”. *Personality And Individual Differences*, 129: 28-32.

Gross, R. L., Drummond, J., Satlof-Bedrick, E., Waugh, W. E., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2015). “Individual Differences In Toddlers’ Social Understanding And Prosocial Behavior: Disposition Or Socialization?”. *Frontiers in Psychology*, 6: 600.

İşgör, İ. Y. (2017). "Merhametin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi". *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2): 425-436

Josefsson, K., Jokela, M., Hintsanen, M., Cloninger, C. R., Pulkki-Råback, L., Merjonen, P., & Keltikangas-Järvinen, L. (2013). "Parental Care-Giving And Home Environment Predicting Offspring's Temperament And Character Traits After 18 Years". *Psychiatry Research*, 209(3): 643-651.

Kaynak, K. B., Ergin, B., Arslan, E., & Pınarcık, Ö. (2015). "Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygıları İle Çocuk Sevmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *İlköğretim Online*, 14(1): 86-96.

Kienbaum, J. (2001). "The Socialization of Compassionate Behavior By Child Care Teachers". *Early Education and Development*, *12*(1): 139-153.

Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J., & Rhee, S. H. (2008). "The Developmental Origins of a Disposition Toward Empathy: Genetic And Environmental Contributions". *Emotion,* 8: 737–752.

Knafo-Noam, A., Uzefovsky, F., Israel, S., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2015). "The Prosocial Personality And Its Facets: Genetic And Environmental Architecture of Mother-Reported Behavior Of 7-Year-Old Twins". *Frontiers in Psychology*, 6: 112.

Kostak, M. A. (2013). "Hemşirelik Ve Ebelik Öğrencilerinin Çocuk Sevme Durumları, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersinin Çocuk Sevme Durumlarına Etkisi ve Etkileyen Faktörler". *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 2(2): 50-56

Lim, D., & DeSteno, D. (2016). "Suffering And Compassion: The Links Among Adverse Life Experiences, Empathy, Compassion, And Prosocial Behavior". *Emotion*, *16*(2): 175.

McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). "The Development of Empathy: How, When, And Why". *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Aprroach*, 341-368.

Merriam-Webster Dictionary. (2015). Incorporated. Compassion: Definition of Compassion. 17 Aralık 2020 tarihinde http://www.merriam-webster.com/dictionary/compassion adresinden alınmıştır.

Miller, J. J., Lee, J., Benner, K., Shalash, N., Barnhart, S., & Grise-Owens, E. (2018). "Self-Compassion Among Child Welfare Workers: An Exploratory Study". *Children and Youth Services Review*, 89: 205-211.

Neff, K. (2011). *Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind To Yourself*. Harper Collins.

Newton, E. K., Thompson, R. A., & Goodman, M. (2016). "Individual Differences In Toddlers' Prosociality: Experiences In Early Relationships Explain Variability In Prosocial Behavior". *Child Development*, 87(6): 1715-1726.

Durmuşoğlu-Saltalı, N., Erbay, F. (2013). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1): 159-174.

Vandell, D. L. (2000). "Parents, Peer Groups, And Other Socializing Influences". *Developmental Psychology*, 36(6): 699.

THE REIMAGINING OR RUINING OF THE FAIRY TALE: ANGELA CARTER AND ANDRZEJ SAPKOWSKI

Dr. Ana Kechan

a.kechan@ibu.edu.mk

International Balkan University

ABSTRACT

One of the most salient characteristic of fairy tales is their flexibility and adaptability, as they are able to sustain numerous modifications and yet retain their recognizable form. On the one hand, this is most convincingly a result of their preliterate origins, when they spread across nations with the help of the oral tradition, valued greatly in each and every corner of the world. On the other, we must not underestimate the archetypal roots of all fairy tales. Archetypes transcend locality and reflect the universal human experience, pointing to a common source of imagery in the collective unconscious. Pertaining the fairy tale modifications, a distinction needs to be made between unintentional alterations and intentional ones. As examples of intentional modifications, we have the reimaginings and the use of fairy tales as propaganda. This essay will present the most famous examples of intentional modification of some of the now classic fairy tales, first by Charles Perrault in the 17th century and then by the Brothers Grimm in the 19th century. As examples of the 20th and the 21st century, we are going to provide some insight into the reimaginings of Angela Carter and her collections of short stories *The Bloody Chamber* (1979) and Andrzej Sapkowski's fantasy series (of short stories and novels), *The Witcher*, published between 1993 and 2013. While Carter's reimaginings are mostly feminist, Sapkowski reimagines the fairy tales with a little more grueling detail as well as humor. Finally, is there such a degree of modification that we can qualify as too-re-imagined?

Keywords: Angela Carter, Andrzej Sapkowski, fairy tales, fantasy, reimagining.

The fairy tale – that magical, wonderful and exciting world of "once upon a time, far, far away"; a world of princes and princesses, supernatural beings, the battle of good and evil, where good always wins and everyone "lives happily ever after". Fairy tales will never go extinct because they transcend national, cultural and individual differences and appeal to the universal human condition and experiences. No one person or nation invented the fairy tale, as the origin is preliterate and goes back to oral tradition and to "folk tradition, to the heritage of story-tellers who borrowed, altered, and retold in multiple versions tales that their audiences found enjoyable" (Jones, 2002:6).

Jones goes on to discuss the problematic task of defining the fairy tale, precisely due to the fact that they were originally an oral genre and therefore, "there are no exact and established versions, no identifiable authors , and

no fixed titles…[they] circulate over hundreds and, in some cases, thousands of years in multiple versions, adapted by different narrators in a style or manner specific to each narrator…[making them] a variegated and ever-varying phenomenon" (3).

From Jones' conclusion, but also from the general history of storytelling, this ever-changing, adaptable and flexible quality of fairy tales seems to be at their very core and they prove to be able to sustain numerous transformations and modifications, yet remain recognizable and appealing to all audiences. Heerspink (2012:1) supposes that this flexibility is "because of their origin as oral tales".

When it comes to the modification, however, the distinction needs to be made between unconscious modification (or at least without a clear intent) and the purposeful reimagining and modernization of the fairy tale. To suggest that the latter is a 20th century phenomenon would be to completely miss and understate the transformations from the preceding centuries, the most famous being Charles Perrault in the 17th century and the Grimm Brothers in the 19th, both of which purposefully changed the contents of the stories they collected.

In the case of Charles Perrault, he modified the stories that mostly came from traditional folklore, not to preserve them and save them from extinction. He, rather, had another aim in mind. According to Jean (2007) he modified them "to fit the audience he was aiming at: the aristocracy" (277) and according to Weiss (2016, 33) because he wanted to use them to teach his readers a moral lesson and warn against misbehavior and lack of morality in the court of Louis XIV. His fairy tales are cautionary tales, the most famous one being Little Red Riding Hood – in his version, no one saves the girls and she ends up being eaten by the wolf.

The Brothers Grimm are the most famous example. They collected more than two hundred and fifty tales with the intention of preserving the German national folklore and to

> "attempt to collect and transfer the original versions for the first time from the oral tradition into a written form without any major changes. But that was more a resolution that a real practice. Some of the fairy-tales that appeared in the first version were excluded in the second one because of their explicit sexual content. The Grimm brothers also modified and transformed tales according to their own ideas. "(Gillespie et al., 334)

These ideas were mainly influenced by "their roots in strict Calvinism and poverty" (Weiss, 33). In reality, between the first edition of their Children's and Household Tales in December of 1812 and the final edition of 1857, the Brothers "deleted numerous tales…, replaced them with new or different versions, added over fifty tales" (Grimm, xix)

One other reason for purposeful fairy tale modification is propaganda, as in the example with Nazi Germany at a time when "Nazism was looking for any means to promote their warped agenda [and] fairytales were grabbed, twisted and presented to children to instill fear of the 'other' and adoration for Hitler" (Weiss, 33).

This brings us to the 20th century, when reimaginings and modifications continued, to the greater or lesser detriment of the fairy tales. The two examples we have set out to explore are to be found in Angela Carter's collection of short stories, *The Bloody Chamber*, published in 1979, and Andrzej Sapkowski's fantasy series, known as *The Witcher* saga, published between 1993 and 2013.

When Angela Carter set out to derive her own set of fairy tales from Charles Perrault's 1697 collection, she started with the conviction that "*in order to question the nature of reality, one must move from a strongly*

grounded base in what constitutes material reality" (Day 132). This must be kept in mind in order to avoid reading Carter's tales as simply "versions" or "rewritings" or "adult" classic fairy tales. There has been an ongoing contention as to what these, Carter's tales, should be called or regarded as. In her own words, she sought "*to extract the latent content from the traditional stories and to use it as the beginnings of new stories"* (Haffenden in Peach 33). Her writing, with all of its complexities, "*deconstructs the processes that produce social structures and shared meanings"* (Peach 4) and challenges the binary oppositions of male/female, good/evil, dark/light, while at the same time taking us through a painful process of defamiliarisation, by making the literary and the familiar strange. This is felt most acutely when we embark upon the journey of defamiliarisation of our beloved childhood fairy tales. Her tales are seen as "*materialist, rationalist fables of the politics of experience*" (Day 134) and within this politics of experience she is mainly interested in gender politics.

Therefore, in the reimaginings of *Little Red Riding Hood, Beauty and the Beast, Puss in Boots, Bluebeard,* along with a loose reimagining of *Sleeping Beauty* as well, Carter has a particular aim in mind, a particular revealing focus of the gender dichotomies in a patriarchal society. These dichotomies are deconstructed resulting in a very fresh look of the familiar tales, sometimes even without making the connection or even the reference immediately upon reading. As a result, her stories can be read as re-creations to a point of even considering them new stories altogether.

The reason why Carter had such a narrow focus in her endeavor of reimagining the familiar stories is understandably the rise of the second wave of the feminist movement in the 1060's and the 1970's. According to Wheelan (1995:4), "the so-called 'second wave' in feminism is, as the term suggests, a continuation of a movement, that earlier phase of feminism which clamoured for civic equality for women via the vote". It is also considered to be the 'second peak of a feminist movement that has existed for more that 100 years" (Dahlerup in Wheelan, ibid.). It goes to follow that Carter's reimaginings were an attempt of modification for the purpose of modernization of the fairy tale stories.

This is largely incongruent with the reimaginings we find in *The Witcher*, which evade such a straight-forward conclusion. There are several different ways in which Sapkowski has used the fairy tales, and these include both the classics as well as local color stories of more obscure origin or renown, or foreign stories: *Beauty and the Beast, Snow White and the 7 Dwarves, Rumpelstiltskin, Cinderella, The Pied Piper of Hamelin, The Snow Queen, The Little Mermaid, Hans My Hedgehog, Aladdin, The Six Swans, The Princess in the Chest*, and others. As Häkki recounts, there

> "Some of the short stories seem to be rewritings of classic fairy tales, belonging to the fairy-tale genre themselves. Others are simply inspired by fairy tales without acting as rewritings of the originals, and instead make the characters aware of the original fairy tale, often making fun of some of the elements of those tales. There are also tales that do not seem to be fairy tales at all, despite being inspired by fairy tales by borrowing some of their elements or having the characters acknowledge the original stories."

As Sapkowski's short stories and novels about the Witcher are a prime example of fantasy fiction, it is only understandable that he has borrowed to such extent from the very similar genre of fairy tales. We might say that, in his case, the use and referencing to the fairy tales is more of an enrichment to the fantastic world he

created as well as using his artistic freedom to offer the modern reader a satirical look at the old-fashioned fairy tales that, in so many ways, are not only questionable to the common sense of readers from the 21st century, but downright ridiculous or nonsensical.

However, one cannot help but wonder, especially while reading Sapkowski's stories, that there is a line that marks what might be considered as too-re-imagined. Or, simply said, while reimagining the beloved fairy tales, it is quite possible to go too far and literally ruin the experience of the stories we all know and love. It is understandable that to modern readers, some of the ideas present in almost all of the classic fairy tales, such as *Little Red Riding Hood, Cinderella, Sleeping Beauty, The Little Mermaid, Beauty and the Beast*, to name but a few, are unacceptable and shocking to say the least. Ultimately, this has led to new stories to be created – they are adapted to our modern times, readily accepted by the young generations, and deemed by their parent as being more appropriate. Whether this movement away from the classics and towards creating more suitable fairy tales for the sensibility of the time we live in, is going to protect the canonical fairy tales from ruin, remains to be seen. As it remains to be seen whether the newly-created stories stand the test of time and become part of the canon themselves.

References:

Carter, Angela. *The Bloody Chamber.* London: Penguin Books, 1979.

Day, Aidan. *Angela Carter: The Rational Glass.* Manchester and New York: Manchester University Press, 1998.

Gillespie, G. E. P., Engel, M., Dieterle, B., eds. *Romantic Prose Fiction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

Grimm, Jacob & Wilhelm (translated by Jack Zipes). *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition*. Princeton: Princeton University Press, 2014.

Häkki, Mikael. *The Fairy Tale Inspirations of Andrzej Sapkowski's The Witcher Short Stories*. Available at: http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201904251538.pdf

Heerspink, Dawn (2012) ""No Man's Land": Fairy Tales, Gender, Socialization, Satire, and Trauma During the First and Second World Wars," Grand Valley Journal of History: Vol. 1 : Iss. 1 , Article 1. Available at: https://scholarworks.gvsu.edu/gvjh/vol1/iss1/1

Jean, Lydie. "Charles Perrault's Paradox: How Aristocratic Fairy Tales Became Synonymous with Folklore Conservation" in Trames, 2007, 11 (61/56), 3, 276-283.

Jones, Steven Swann. *The Fairy Tale: The Magic Mirror of the Imagination.* New York & London: Routledge, 2002.

Peach, Linden. *Angela Carter.* London: Macmillan Press Ltd., 1998.

Weiss, Mary. *A Rose Is Never Just a Rose in Fairytales*. Meadville: Fulton Books, 2016.

Whelehan, Imelda. *Modern Feminist Thought: From the Second Wave to Post-Feminism.* New York: New York University Press, 1995.

DIGITAL PARALYSED WALKER INTERPHASE MONITORING DEVICE

Naagajoothi Adin Naraina, Seri Hafsah Bt Ab Razak, Nur Zulaikha Bt Zubir,
Deparment of Electrical Engineering
Politeknik Sultan Salahuddin Abdul Aziz Shah
Persiaran Usahawan, Seksyen U1, Shah Alam, Selangor, Malaysia.
naagajoothi@psa.edu.my

ABSTRACT

In often, accidents causes injuries to the leg such as fractures, nerve breaks and paralysis. Even stroke patient will have disability of the leg as well. A physiotherapist, has in-depth knowledge of how the body works and has specialized hands-on clinical skills to assess, diagnose, and treat symptoms of illness, injury and disability. Manual paralysed walker hardly have accurate calculated data of patients movement distance. Therefore, digital paralysed walker interphase monitoring device is invented to help physiotherapist monitor the progress of healing process of leg injury during physiotherapy sessions. With the help of this invention, physiotherapist can assist these patients to restore, maintain and maximize their strength, function, movement and overall well-being. Leg disability can be monitored and further treated by capturing the data recorded by sensor to monitor the distance and measure angle of leg swelling during treatment process. Ultrasonic sensor and flexi force sensor are used in this project. Ultrasonic sensors measures distance by using ultrasonic waves that emits an ultrasonic wave and receives the wave reflected back from the target. A flexi force sensor uses piezoelectric sensor to measure force between almost any two surfaces. They detect and measure force from an applied load force by measuring the angle of leg swelling during the rehabilitation process. The measured data will be sent through wireless transmission by using Wifi module. This allows for the accurate measurement of the length of patient's leg. Blynk apps is used to monitor and display the pressure and distance that patient use. Through this app patient will receive the motion alerts. In order to increase the accuracy of the measurement, all the devices in measurement system would have to be upgraded to parts which provide a higher degree of precision. Thus this design achieves a balance between cost and performance.

Keywords : ultrasonic sensor, flexi force sensor, Wifi module, Blynk apps

I. INTRODUCTION

Physiotherapy is a health care profession which assists people to restore, maintain and maximize their strength, function, movement, and overall well-being. Physiotherapy includes rehabilitation, as well as prevention of injury, and promotion of health and fitness. . Physiotherapy can help you become stronger and more flexible, increase freedom of movement and mobility, breathe easier, reduce pain, stay active and prevent injury. Benefits to physiotherapy when changed from manual to digital is the data that we get is more accurate and we can save the data. Worldwide the physiotherapy community is divided by name, with three different primary titles used: physiotherapy and physical therapy . Not with standing, that within the term physiotherapist, there are also language derivations such as physio, physics and physio. Finding a single word to describe the community is always

going to be difficult. Physiotherapy (also Physical Therapy as referred to by the WCPT) is a health care profession concerned with human function and movement and maximizing physical potential. It is concerned with identifying and maximizing quality of life and movement potential within the spheres of promotion, prevention treatment/intervention, habitation and rehabilitation.

It uses physical approaches to promote, maintain and restore physical, psychological and social well-being, taking into account variations in health status. It is science-based, committed to extending, applying, evaluating and reviewing the evidence that underpins and informs its practice and physicians like Hippocrates, and later Galen us, are believed to have been the first practitioners of physiotherapy, advocating massage, manual therapy techniques and hydrotherapy to treat people in 460 B.C. After the development of orthopedics in the eighteenth century, machines like the gymnast icon were developed to treat gout and similar

i. PROBLEM STATEMENT

Manual paralyzed walker doesn't have accurate for calculate data by patient such as range distance and capable knee movement. The current physiotherapy equipment that being use the manual method calculation not have accuracy and precision for capture the data for physiotherapy technician. Maintaining the Integrity of the Specifications.

ii. OBJECTIVE

The first objective is to create the equipment that generate the data measure for incapacity patient during physiotheraphy session using digital method. Second objective is to transmit the data using Wi-Fi module by wireless transmission to the display data storage.

III. SCOPE OF STUDY

A. Ultrasonic Sensor – By using this sensor, is to measure distance by using ultrasonic waves. The sensor head emits an ultrasonic wave and receives the wave reflected back from the target.

B. BLINK apps (THINKAPPS) can be used as well) – This apps is used to monitoring display pressure and distance that patient use. Through this app you will receive motion alerts.

C. Piezoelectric Sensor – By using this sensor all the measure of force between almost any two surfaces. They detect and measure Force from an applied load.

II. LITERATURE REVIEW

Worlwide the physiotherapy community is divided by name, with three different primary titles used : physiotherapy, physical therapy and kinesiotherapy. Not withstanding that within the term physiotherapy, there are also language derivations such as physio, physics, and fiso. Finding a single word to describe the community is always going to be difficult. Physiotheraphy(also Physical Therapy as referred to by the WCPT) is a healthcare profesion concerned with human function and movement and maximising physical potential. Within the spheres of prevention treatment/intervention, habitation and rehabilitation.

It uses physical approaches to promote, maintain and restore physical, physocological and social wellbeing, taking into account variations in health status. It is science based, commited to extending, applying, evaluating and reviewing the evidence that underpins and informs its practices and physicians like Hippocrates, and later Galen us, are believed to have been the first practitioners of physiotheraphy, advocating massage, manual theraphy techniques and hydrotherapy to treat people. After the development of orthopaedics in the eighteenth century, machines like the gymnast icons were developed to treat gout and similar diseases by systematic exercise of the joints, similar to later developments in physiotherapy.

The earliest documented origins of actual physiotherapy as a professional group dated back to Per Henrik Ling " Father of Swedish Gymnasttics" who founded the Royal institute of Gymnastics (RCIG) in 1813 for massage, manipulation and exercise.

Treatment through the 1940s primarily consisted of exercise , massage and traction. Manipulative procedures to spine and extremety joints began to be practiced especially in the British Commonwealth countries. Later, PTs started to move beyond hospital based practice, to outpatient orthopaedic clinics, public schools, colleges/universities, geriatric settings, rehabilitation centres, hospitals and medical centres. International Federation of Orthopaedic Manipulative Theraphy was formed, which has played and important role in the advancing manual therapy worldwide. The exercise of clinical judgment and informed interpretation is at its core. Physical therapy can help restore function, relieve pain, improve mobility, decrease the use of pain medications, and potentially avoid surgery.

A. HISTORY OF PHYSIOTHERAPY



i. PHYSIOTHERAPY EQUIPMENT

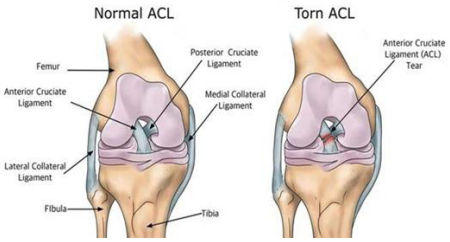
ii. INVENTION OF PHYSIOTHERAPHY

1990	With formal residency programs becoming more numerous. During the summer of 1991, Norwegian manual therapist Freddy Kaltenborne helped create the American Academy of PHYSIOTHERAPHY Orthopedic Manual Physical Therapy .
21 century	The profession has continued to grow substantially, by further developing the scientific basis for its services, and by creating entry-level education standards to meet the demands of today's health care system. This vital work will continue as the health care system is reformed.

iii. LEG NERVE PROBLEM

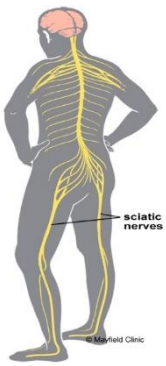
a. ANTERIOR CRUCIATE LIGAMENT INJURY (ACL)

Athletes often get ACL injuries when they stop and quickly change directions while they're running. More common symptoms include pain, sore, and even some people have trouble standing or putting pressure on the hurt leg.Physical therapy (PT) is care that aims to ease pain and help you to relieve pain, improve movement or ability, prevent or recover from a sports injury, prevent disability or surgery, rehab after a stroke, accident, injury, or surgery and work on balance to prevent a slip or fall.



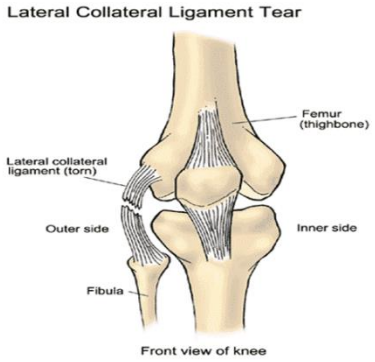
b. SCIATICA

A shooting pain that begins in the lower back, radiates into the buttock and down the back of one leg. Chronic sciatic pain persists for more than 3 months.Contributing factors may include nerve damage, tissue scarring, arthritis, or mental effects of pain.



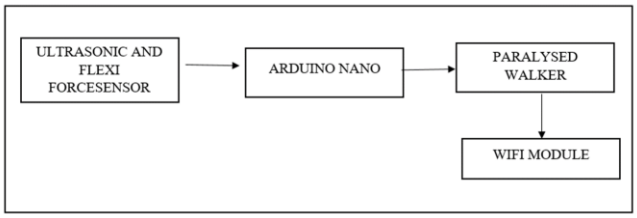
c. LITERAL COLLATERAL LIGAMENT TEAR (LCL)

When the inner knee is hit very hard, the force of the blow can impact the ligament along the outside edge of the knee enough to stretch it or make it tear.These symptoms are also common your knee may feel stiff, sore, or tender along the outer edge.Physical therapy (PT) is care that aims to ease pain and help you function, move, and live better. You'll probably also do aerobic exercise, like walking, and wear a knee brace.

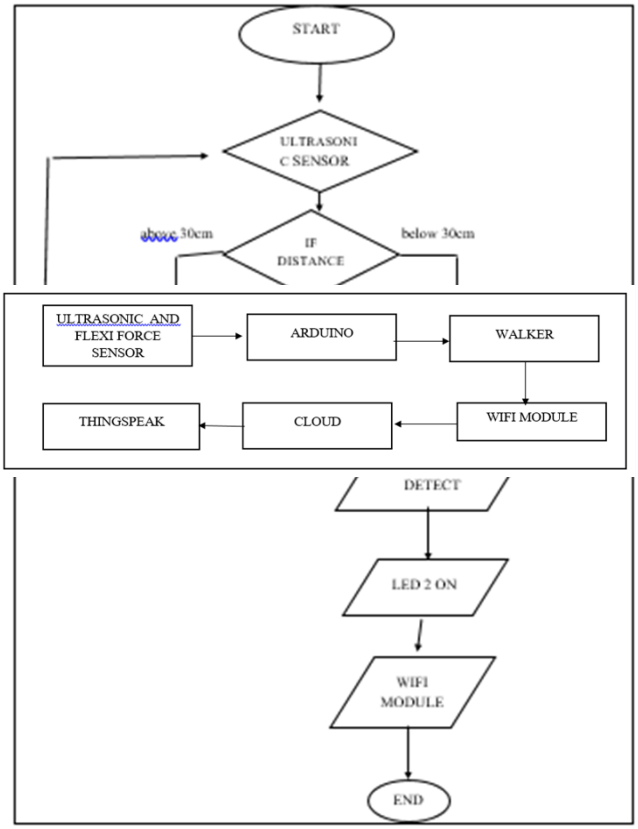


III. METHODOLOGY

A. BLOCK DIAGRAM OF DIGITAL PARALYSED WALKER



When ultrasonic sensor detects the distance between patient body with walker, the Arduino nano will send the information to the walker. When the patient bent the leg, the flexiforce sensor will detect the angle and the data will also be transferred to the walker. The transferred data will further be transmitted to the apps by using the wifi module. This data will be saved at the cloud and by using THINGSPEAK apps, the data can be displayed in graph.

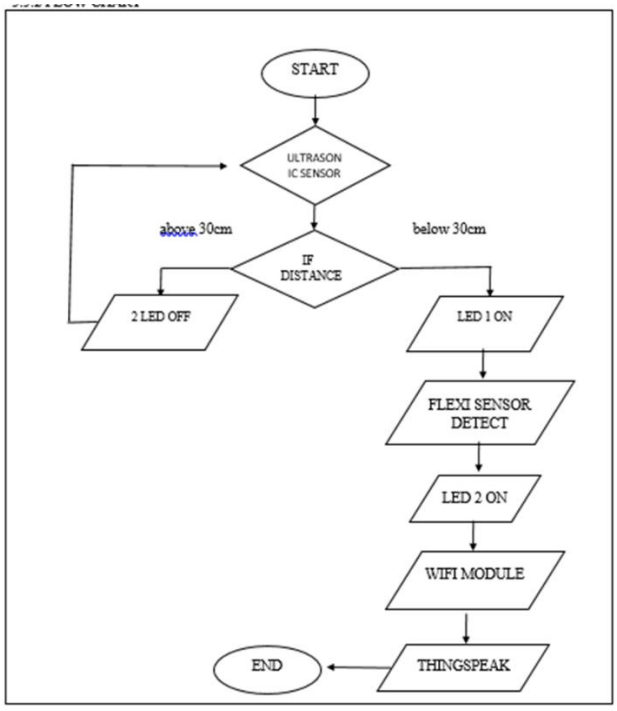


B. FLOWCHART OF DIGITAL PARALYSED WALKER

C. BLOCK DIAGRAM OF DIGITAL PARALYSED WALKER WITH INTERPHASE MONITORING DEVICE

D. FLOW CHART OF DIGITAL PARALYSED WALKER WITH INTERPHASE MONITORING DEVICE

Ultra-thin and flexible printed circuits for integrated into force measurement applications. Measure force between almost any two surfaces .They detect and measure Force from an applied load,Rate of change of a force load over time. Force thresholds to trigger appropriate action.



E. MAIN COMPONENTS FOR HARDWARE

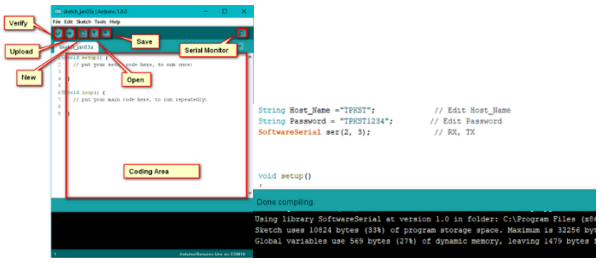
i. ARDUINO NANO

Arduino Nano Pinout contains 14 digital pins, 8 analog Pins, 2 Reset Pins & 6 Power Pins Acted as input pins when they are interfaced with sensors. Used to control the operations of digital pins while analogRead() is used to control analog pins.

Arduino is the open-source Arduino Software (IDE) makes it easy to write code and upload it to the board.The Arduino IDE employs the program to convert the executable code into a text file in hexadecimal encoding that

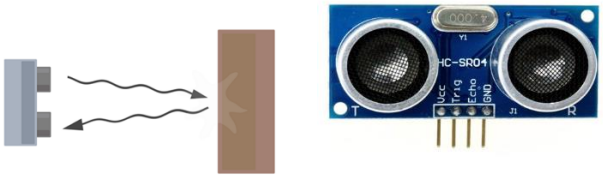


is loaded into the Arduino board. We stimulate our coding using Arduino software, before we upload it into the Arduino board to ensure that our circuit can work properly according to the coding that has been set.



ii. ULTRASONIC SENSOR

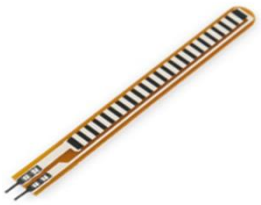
An Ultrasonic sensor is a device that can measure the distance to an object by using sound waves. It measures distance by sending out a sound wave at a specific frequency and listening for that sound wave to bounce back.



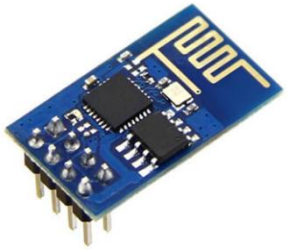
iii. FLEXI FORCE SENSOR

Ultra-thin and flexible printed circuits for integrated into force measurement applications.Measure force between almost any two surfaces .They detect and measure Force from an applied load,Rate of change of a force load over time,Force thresholds to trigger appropriate action .

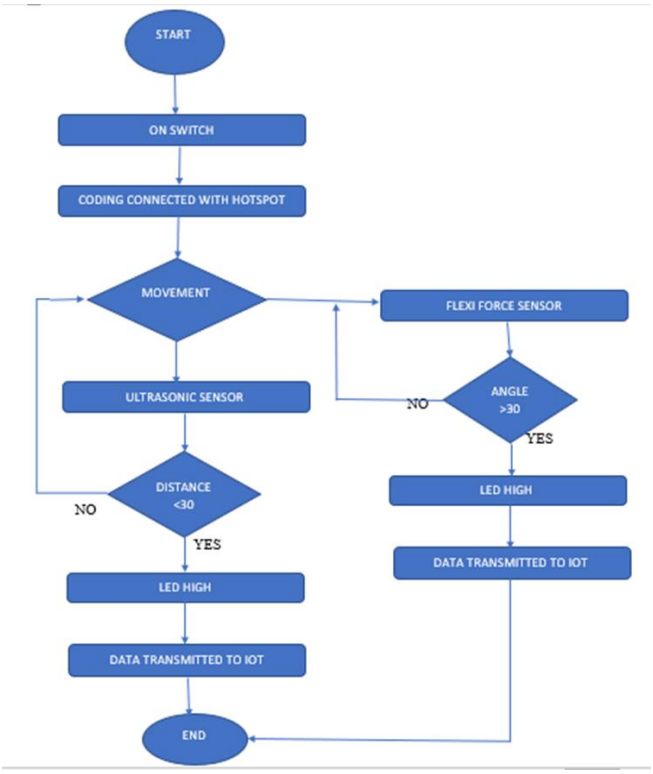
iv. WIFI MODULE



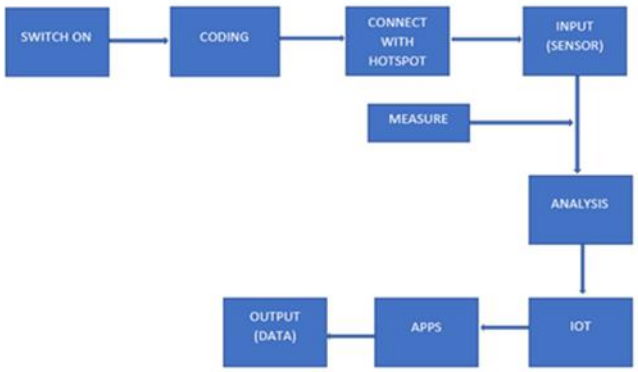
Self contained SOC with integrated IP protocol stack that can give acess to to WiFi networkCapable hosting an application or offloading all Wi-Fi networking functions from another application processor. Comes pre-programmed with an AT command set firmware, meaning, WiFi-ability as a WiFi Shield offers.



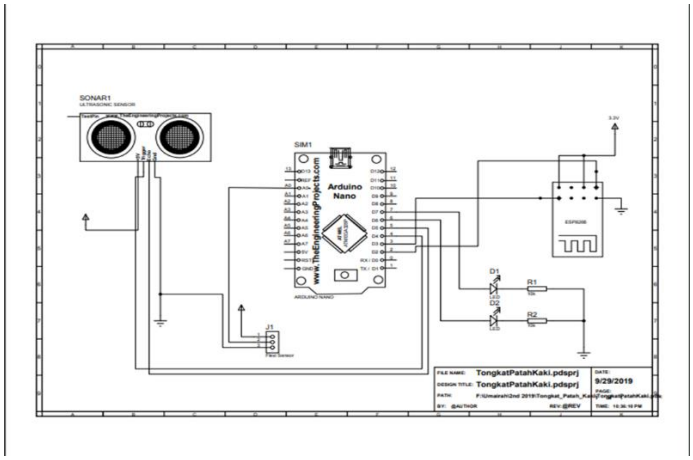
v. FLOWCHART OF DATA STORAGE



vi. BLOCK DIAGRAM OF DATA STORAGE

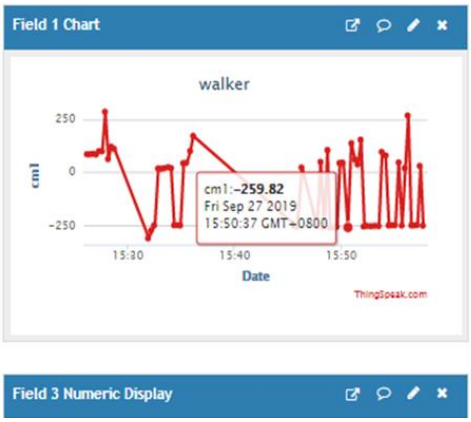


vii. SCHEMATIC CAPTURE

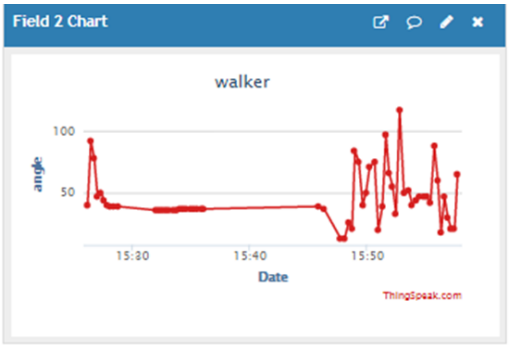


IV. RESULT

As the result, we can conclude that our project were fulfilment the objective given. The ultrasonic sensor is full function that act as a sensor that detect the distance leg patient between the project model. Besides, the flexi sensor also fulfill the requirement to detect the angle of knee movement to monitoring the progress of leg movement. The circuit also ruin the system besides fulfill the characteristic for make sure the equipment maintain the long lasting life. We can conclude that the software part that interface the project for data storage is fulfill the objective given. The data that transmit by the wifi module will transfer to cloud for server data storage. The data later will be displayed via THINKSPEAK application that act as host for he progam. The data provided almost the accurate with the data given by ultrasonic sensor and flexi sensor. The data storage also act as the server role the main functional to provide information that storage the data by the hardware part.



Software design that function as the calculate the distance between leg patient and the model project.the ultrasonic sensor will calculate the distance and transfer the data using wifi module to the data storage and display using the thinspeak application.



Software design to calculate the angle of the movement leg.the flexi sensor will produce the output besed on the movement of leg and data will go through wifi module and transfer to cloud server before display using thinkspeak application.

i. CODING USED



V. CONCLUSION

The design prototype has resulted in a system that allows the monitoring of the Digital Paralyzed Walker Interface Monitoring Device. The two units known as the host and the remote device have been successfully designed. The measurement system which provides the monitoring data was also exhibited. This allows for the accurate measurement of the distance and step of the patient.

VI. REFERENCES

[1]Wharton M.A.(1999) “Healthcare System” : 487-496

[2]Bialsky RA (1998) “ Basic for Soinal Manipulative Theraphy” Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society:16-20

[3]MacKenzie RA (1998) “ Thecervical And Thoracic Spine, Machenisme Diagnosis”, : 16-20

[4]Clark Melissa (2010) “ Physical Therapist Education Overview”

[5] Chriss Color (2012) “ Exercise Guide Retrieved” (7) 146-151

[6]Bennet (1993) “ A history of Control Engineering” (8) 6-12

[7]Ganesh Kumar (2012) “ Modern General Knowledge”” (81) 5-180

[8]Berguild Piet (1985) “ The Impact of Mosfet Based Sensor” (2) 109-127

[9]William JB (2017) “ The electronic Revolution : Inventing The Future “ 245 & 249

[10]Englan J (2007) “ Lumbeer Spinal Stenosis” , Current sport Medicine Report 50-62.

SOSYAL HİZMETLERDE GÖREV YAPAN PERSONELİN SUÇA SÜRÜKLENEN ÇOCUKLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Barış DOĞRUKÖK
Öğretmen, Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, barisdogrukok@gmail.com

Zeynep Neva DOĞAN
Öğrenci, Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, doganzeynepneva9@gmail.com

Hasan Can ERBEN
Öğrenci, Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, erbenhasancan@gmail.com

Ceyda KARCAALTINCABA
Öğrenci, Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, 2019ceyda@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada sosyal hizmetler görevlilerinin çocukların karıştığı suç olayları hakkındaki ve suça karışan çocukların sosyo-demografik özelliklerini de dikkate alarak görüşleri incelenmiştir. Sosyal hizmetler görevlilerinin suça sürüklenen çocukların sosyo-demografik özellikleri ve var olan durumla ilgili görüşlerinin analizinin yanı sıra, yetişkinlerde konu ile ilgili farkındalığın arttırılması da amaçlanmış ve olası çözüm önerilerinin de sunulması hedeflenmiştir. Araştırmada karma metot yöntemi izlenmiştir. Konya İl Emniyet Müdürlüğünden son dört yılın verileri ve Konya Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğünden (ASPB) suça karışan çocuklar ve aileleriyle ilgili veriler elde edilip, ASPB personeliyle görüşmeler yapılmış, daha sonra bu görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Sosyal hizmet görevlilerinin görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlara göre; çocukların suça bulaşmasındaki en önemli faktörlerin başında dâhil olduğu arkadaş çevresi, çocuğun ailesinin ilgisizliği, içine girdiği sosyal çevre, aile içi eğitim seviyesinin olduğu ve çocuk suçlarının zaman içerisinde sayıca artmakta olup, bu suçların niteliğinin azalmakta olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Suça karışan çocukların en çok kavga ve darp suçlarına bulaştığı ve bu suçların çeşitlerinin yaş ve cinsiyet gibi faktörlere göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Suça karışan çocuklar arasında erkeklerin kızlara göre oranının tüm suçlarda daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Emniyet Genel Müdürlüğünden alınan çocuk suç verileriyle de desteklenmektedir. Önemli diğer bir bulgu ise suça karışan çocukların ailelerinde madde kullanımı ve suç işleme oranının toplumun geneline göre daha yoğun olduğu verisidir. Konya ilinin göç alan kenar mahallerinde daha çok suç işlendiği, bu suçların işlenmesinde dar gelir ve eğitim seviyesinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sorunun çözümüne yönelik önerilerde bulunan Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı personeline göre, çocukların suça bulaşmasını önlemek için yapılacak çalışmaların en önemlisi Aile ve Sosyal Destek Programı (ASDEP) ve tüm kamu kurumlarının öncelikle iş birliği içerisinde olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Suça sürüklenen çocuklar, hırsızlık, madde bağımlılığı, görüşme.

AN ANALYSIS OF THE SOCIAL SERVICES STAFF OPINIONS OF CHILDREN INVOLVED İN CRIME

ABSTRACT

The current study explores social services staff opinions of children who are involved in crime by taking the children's socio-demographic characteristics into consideration. In addition to the analysis of social services staff opinions, the study aims to raise awareness of the adults about the issue and suggest solutions to this social problem. A mixed method approach was adopted during the study. The detailed last- four-year records concerning the children and their families were gathered from the Konya Provincial Police Department, Konya Provincial Directorate of Family, Labor and Social Services. Interviews were conducted with Konya Provincial Directorate of Family, Labor and Social Services staff. The results of the interviews were analyzed. According to data collected from the interviews, it was found out that the involvement of the children in crimes has several significant reasons; most important of which are their inclusion in 'a circle of friends', indifference of their families, the social environment and the educational level of their families. The study also revealed that the number of juvenile crimes increased over time, but there was a change in the nature of the crimes. The types of crimes varied depending on age and gender. Boys committed more crimes than girls. The rate of substance use and criminal background in the families of children was higher compared to general population. Another finding of the study was crimes were committed in the outskirts of the city which received more immigrants with low income and educational level. According to the staff of the Ministry of Family and Social Policies, who made suggestions for the solution of the problem, the most important work to be done to prevent children from being involved in crime is the first cooperation of the Family and Social Support Program (ASDEP) and all public institutions..

Keywords: Juvenile delinquents, theft , substance use, interview

SOSYAL HİZMETLERDE GÖREV YAPAN PERSONELİN SUÇA SÜRÜKLENEN ÇOCUKLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

1.GIRIŞ

Suç günümüzün en önemli toplumsal olaylarından biridir ve güncelliğini korumaktadır. Devamlı işlenen suçlar toplumda güvenlik sorunu yaratmaktadır (Kızmaz, 2004, s. 292). Suç: Yasalara aykırı davranış, cürüm (Türk Dil Kurumu, 2018) olarak tanımlanır. 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 6/1-c maddesi uyarınca 18 yaşını doldurmamış kişiler kanun önünde çocuktur. Suça sürüklenen ve bu sebeple kovuşturulan çocuk sayısı ülkemizde günden güne artmaktadır. Bu artış nüfus hızından daha fazladır ve suça bulaşma yaşı gittikçe düşmektedir (Limoncu, 2017).

İnsanlar doğduğu anda iyi veya kötü olarak nitelendirilemezler. İnsanlar büyüdükçe toplumdan etkilenerek gelişirler (Çopur, Ulutaşdemir, & Balsak , 2015). Tolum kurallarına uygun hareket etmeyi insanlar büyürken sosyalleşerek öğrenirler (Kuşin, 1999). Çocuğun sosyal yaşantısına etki eden önemli etmenlerden birisi de onun çocukluğunda sosyal yönden sağlıklı gelişmesine bağlıdır. Bu yüzden her çocuğu sağlıklı bir sosyal hayatta büyümesi sağlanmalıdır (Çağdaş, Seçer, & Arı, 2002). Suça sebep olan psikolojik ve genetik faktörlerin ne kadar suça sebep olduğunu anlayamasak da çocuğun dahil olduğu sosyal grupların çocuğun sahip olduğu davranış bozuklukları ve suçlara bulaşmasında etkisi olduğu kesindir. Çocuk ne kadar sağlıklı bir çevrede büyürse o kadar toplumla olan ilişkisi de o kadar dengeli olacaktır (Sözen, 1986, s. 269).

Türkiye'de 1979 yılında sonra çeşitli zamanlarda yapılan düzenlemelerle 12-18 yaş arasındaki insanların işledikleri suçlarla ilgili "çocuk suçları "kavramı kullanılır. Esas olarak 12-15 yaş arası çocukları yargılamak üzere kurulan mahkemeler Çocuk Mahkemeleri adı altında kurulmuşlardır daha sonra 18 yaşına kadar tüm çocuklar bu kapsama alınmıştır. Burada amaç cezalandırmak değil ıslah etmektir (Coşar, 2005).

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler sonucunda aile müessesesi de değişim göstermekte ve artık eskisi gibi çocukları üzerinde denetim gücünü yitirmeye başlamıştır. Daha önce ailesi ile her an birlikte olan çocuklar gittikçe uzak başka ortamlarda yer alabilmektedir. Buda bilinçli ailenin önemini arttırmaktadır. Bilinçli ailenin yani çocuğu ile nasıl iletişim kuracağını bilen, ona yaklaşan ve onun dilinden anlayan ailenin önemi gittikçe artmaktadır (Kara, 2018, s. 47).

Çocuk suçlarının pek çok sebebi olabilir bunların en önemlilerinden birisi de göç olgusudur. Göç grup ya da bireyler halinde yaşanılan yerden ayrılıp başka bir yere yerleşilmesi olarak tanımlanabilir (Bayraktar & Gün, 2008, s. 168). Toplumda bazı kesimler diğerlerine göre daha dezavantajlıdır. Bu kesimler diğerleriyle eşit şartlarda olmadıkları için hedeflerini gerçekleştirmek için gayrimeşru kapıları denemesine yol açabilir. Bu yönünden bakılırsa suç ile yaşanılan sosyoekonomik yapı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir (Berber, 2015, s. 41).

1.1.AMAÇ

Çocuk suçları hakkında alanda çalışan Sosyal hizmet personelinin görüşleri çocuk suçlarını gerçek manada anlayabilmek için son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı sosyal hizmetler görevlilerinin suça sürüklenen çocukların sosyodemografik özellikleri ve var olan durumla ilgili görüşlerinin analizini yapmak ve çözüm önerileri ortaya koymaktır.

2.YÖNTEM

Araştırma nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanıldığı karma metotla yapılmıştır. Durum araştırmasıdır. Buna survey araştırmaları da denir. Bunlar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998 ; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Verilerin bir kısmı nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği ile toplanmış ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan analiz yöntemleri söylem, içerik ve betimsel analizdir (Balcı, 2015). Nitel araştırma desenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Veriler toplanırken katılımcılardan izin alınmış ve özel hayatın gizliliği için katılımcılar K1, K2 gibi isimlendirilmiştir.

Araştırma konusu belirlendikten sonra önce Konya İl Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğünden son on yıla ilişkin çocukların karıştığı suçlar ve demografik bilgilerini istendi. İsteğimize cevaben son dört yılın verilerini alındı. Daha sonra ASPB bakanlığında çalışan 4 personel ile görüşme yapıldı. Görüşmelerden önce katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmış daha sonra bu kayıtları çözümlendi ve içerik analizi yapıldı.

3.BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bulgular ASPB personeli görüşleri ve suç defterlerinin analizi şeklinde iki bölüm halinde incelenmiştir.

A) ASPB personelinin görüşleri

Yaptığımız çalışma sonucunda elde edilen veriler incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1: Katılımcı Görüşlerine Göre Suça Bulaşmaya Etki Eden Faktörler

1: Çocukların suça bulaşmasına sebep olan en önemli faktörler sizce nelerdir?	N	%
Arkadaş Çevresi	2	50%
Ekonomik Durumu	1	25%
Aile ve İlgisizliği	2	50%
Sosyal Çevre	2	50%
Aile İçi Eğitim	2	50%
Ailenin Çocuk Üzerinde Gerekli Otoriteyi Kuramaması	1	25%
Özenti	1	25%

ASPB çalışanları ile yapılan görüşmede ilk soru olarak çocukların suça bulaşmasına sebep olan en önemli faktörler sizce nelerdir? Sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevapların analizi sonucun Tablo 1.'de görüldüğü gibi sosyal

hizmet çalışanları yedi faktör üstünde durmuşlardır bunların en önemlileri Arkadaş Çevresi, Aile ve İlgisizliği, Sosyal Çevre ve Aile İçi Eğitimdir.

Bu konuyla ilgili belli başlı görüşler şunlardır:

> **K4:** "Kavga tarzı şeylerin sebebi genelde bu dönemki çocukların kısıtlanma olayına alışmalarından en ufak bir engellemede bile şiddete başvurarak çözme eğilimleridir. Ama madde kullanımı, gasp gibi şeyler eğitim ve sosyal çevre ile alakalı, çocukların madde kullanmaya başlamalarının çoğunun sebebi aile içi problemlerden ziyade arkadaş çevresi."

Tablo 2. Katılımcı Görüşlerine Göre Çocuk Suçlarının Zaman İçerisindeki Değişimi

2: Çocuk suçları size göre geçen zaman içerisinde artmakta mı?	N	%
Azalıyor	1	25%
Artıyor	1	25%
Sayı artıyor, nitelik azalıyor	2	50%
Suç çeşitliliği arttı	1	25%

Tablo 2'de görüldüğü gibi sosyal hizmet çalışanları 4 farklı görüşte bulunmuşlardır. Genel anlamda bir artış olduğunu düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili belli başlı görüşler şunlardır:

K1: "Bunda tabi yapılan mesleki çalışmaların etkisinin olabileceğini söyleyebilirim çünkü çocuklara psikososyal anlamda destek olmaya çalışıyoruz. Neden suça sürüklenmiş olabilir? Bu suça bir daha karışmaması için neler yapabiliriz? Bunlarla ilgili görüştüğümüz için düşmüş olabileceğini düşünüyorum."

K2: "Bence artıyor. Neden artıyor? Çünkü günümüzde ebeveynlerin tutumları git gide çocuklarına daha arkadaş gibi, özgüvenini daha güçlendirici. Çocukların özgüvenini geliştireceğiz diye baskıcı değil de gerekli yerlerde müdahale etmiyorlar."

K4: "Aileler olay gerçekten bir suç mu, değil mi böyle bir ayrım yapmadan doğrudan şikayette bulunuyorlar."

"Taciz suçlarında mesela ya da siber zorbalık tarzı suçlar önceki senelere göre artmış vaziyette."

Tablo 3'te görüldüğü gibi sosyal hizmet çalışanları yedi suçtan bahsetmişlerdir bunların en önemlileri Kavga ve Darptır. Katılımcılara göre darp suçunun çok fazla karşımıza çıkmasında her türlü şiddet olayının darp olarak kayda giriyor olmasına değinmişlerdir.

Tablo 3. Katılımcı Görüşlerine Göre Çocukların En Fazla Bulaştıkları Suçlar

3: Çocuklar en çok hangi suçlara bulaşmakta?	N	%
Kavga	2	50%
Hırsızlık	1	25%
Gasp	1	25%
Yağma	1	25%
Reşit Olmayanla Cinsel İlişki	1	25%
Darp	2	50%
Madde Kullanımı	1	25%

Bu konuyla ilgili belli başlı görüşler şunlardır:

K2: "Bize gelen listelerde en çok kasten yaralama. Kasten yaralama dediğim mesela sana biri vurdu mu o kasten yaralama diye geçiyor."

Tablo 4. Katılımcı Görüşlerine Göre Çocukların Bulaştıkları Suçların Çeşitlerinin Yaş ve Cinsiyet Gibi Faktörlere Göre Değişimi

4: Size göre çocukların bulaştıkları suçların çeşitleri yaş ve cinsiyet gibi faktörlere göre değişiyor mu?	N	%
Suç Geneli, Erkekler	2	50%
Kavga, Erkekler	1	25%
Cinsel İstismar Mağduru, Kızlar	1	25%
Suç Geneli, 13 yaş ve üzeri (ergenlik dönemi)	1	25%
Uyuşturucu, Erkekler	1	25%

Tablo 4'te de görüldüğü gibi sosyal hizmet çalışanları beş faktör üstünde durmuşlardır. Bunların en önemlisi erkek çocukların suça bulaşma oranının tüm suçlarda daha fazla olmasıdır. Ayrıca cinsel istismar suçlarında çocukların genellikle mağdur olduklarını belirmişlerdir.

Bu konuyla ilgili belli başlı görüşler şunlardır:

K1: "Mesela cinsel istismar suçundan çocuklar genellikle mağdur oluyorlar.
Yani yaşı büyük kişi tarafından 18 yaş üstü kişi tarafından. Yani suça sürüklenen çocuk değil de mağdur konumunda oluyorlar."

K3: "Bu üzerine yoğunlaşması gerekilen bir konu açıkçası."

K4: "Tabi ki de yaşa göre çok fark ediyor yani mesela darp dediğimiz iki çocuk arasındaki kavga olayı daha küçük yaşlarda da var, yaşı daha büyük olanlarda da var yani daha genel. Ama gasp 14-15 yaş üstü çocuklarda daha çok var. Uyuşturucu kullanımı yine aynı şekilde 13 yaş üstü. Taciz ergenliğe yeni girmiş yaş gruplarında var. Erkeklerde tabi ki de daha fazla."

Tablo 5. Katılımcı görüşlerine göre Çocukların suça bulaşmasını önlemek için yapılan önemli çalışmalar

5: Çocukların suça bulaşmasını önlemek için yapılan önemli çalışmalar neler?	N	%
ASDEP	3	75%
Belediyenin çalışmaları	1	25%
Gençlik merkezlerinin çalışmaları	1	25%
Millî Eğitim Bakanlığıyla yapılan ortaklık	1	25%

Tablo 5.'te görüldüğü gibi sosyal hizmet çalışanları dört çalışmadan bahsetmişlerdir bunların en önemlisi Aile ve Sosyal Destek Programıdır (ASDEP). ASDEP çalışmalarının çok önemli ve etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili belli başlı görüşler şunlardır:

K4:" Doğrudan okullarda farklı bir çalışma yürütülmesi gerekiyor bunun için. O yüzden şu anda okullarda Okul Sosyal Hizmeti diye bir proje başladı. Milli Eğitimle Aile Bakanlığı ortak çalışma yapıyorlar. Çocuklara destek sağlanıyor, ailelere gidiliyor. Zaten bizim halihazırda burada yaptığımız her çalışma suçu önlemek üzerine aslında."

Tablo 6. Katılımcı Görüşlerine Göre Göre Yapılan Çalışmaların Yeterlilik Durumu

6: Sizce yapılan çalışmalar yeterli mi? Başka neler yapılmalı?	N	%
Tüm birimlerin iş birliği içerisinde çalışmalı	4	100
Sosyoekonomik durum düzeltilmeli	1	25
Eğitime önem verilmeli	1	25
Aile çocuk iletişimi kuvvetlendirilmeli	1	25
Aile danışmanlığı birimi kuvvetlendirilmeli	1	25
Çocuk sevmeyen insanlar bu alanlarda çalışmamalı	1	25
Koruyucu Önleyici Merkezler (AMATEM gibi) Suç Bölgelerine Açılmalı, Ulaşılabilir Olmalı	1	25
Kamu bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı	1	25

Tablo 6.'da görüldüğü gibi sosyal hizmet çalışanları sekiz öneride bulunmuşlardır. Bunların en önemlisi tüm çalışanların katıldığı "Tüm Birimler İş birliği İçerisinde Çalışmalı" önerisidir. İş birliğinin yanında diğer başlıkların da önemi vurgulanmıştır.

Bu konuyla ilgili belli başlı görüşler şunlardır:

K1: "Çocuk alanıyla ilgisi olmayan kişilerin mesela çocukla çalışmayı sevmeyip, alanı çocuk değil de yaşlılık alanı veya engellilik alanı olup çocukla çalışmak zorunda kalan kişilerin çok da verimli olmadığını görüyorum ben."

K2: "Örneğin Tatlıcak'tan madde bağımlılığı ile ilgili çok fazla dosya gelmektedir ancak Tatlıcak'ta bununla ilgili hiçbir merkez yok. Nerde var? Şehir merkezinde var. O yüzden bence yerinde olması ve daha ulaşılabilir olması gerektiğini düşünüyorum ben.

K3: "Paydaşların yaptıkları değerli ama birlikte bir şeyler yapılması daha avantajlı olur. Örneğin tekrar eden işlemler ya da tekrar eden projeler olabiliyor. 360 hizmet dediğimiz modelin geliştirilmesi lazım."

B) Suç Defterlerinin Analizi

Konya il Emniyet Genel Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğünden 2015-2018 yılları arasında gerçekleşen çocukların bulaştığı suçlar ile alınan sayısal veriler incelenmiştir. Suçlar incelenirken temel suçlara değinilmiştir. Suç sayıları ve suça karışan çocuk sayıları farklı olduğu için yani bir çocuk aynı yıl içerisinde birden fazla suça karışmış olabileceği için sayıların toplamlarında farklılıklar görünmektedir.

Tablo 7: 2015 Yılı Temel Çocuk Suçlarının Tür ve Çocuk Yaşlarına Göre Dağılımı

Suçun türü 2015 yılı	00-13	13-15	16-18	Toplam
Hırsızlık	29	14	1	44
Uyuşturucu	1	1	0	2
Cinsel İstismar	11	2	0	13
Yaralama	82	7	1	90
Toplam	123	24	2	149

Kaynak: Konya İl Emniyet Müdürlüğü

Tablo 7'de görüldüğü gibi 2015 yılında suç sayış çok düşüktür. Bunun sebebi son birkaç ayın verilerinin alınmış olmasıdır. 2015 yılında verilere 149 tane suç kaydedilmiştir. Yaralama ve hırsızlık yoğunluktadır. Çocukların yaş grubu büyüdükçe suç oranında azalma görülmektedir.

Tablo 8: 2016 Yılı Temel Çocuk Suçlarının Tür ve Çocuk Yaşlarına Göre Dağılımı

Suçun türü 2016 yılı	00-13	13-15	16-18	Toplam
Hırsızlık	522	24	151	697
Uyuşturucu	21	0	5	26
Cinsel İstismar	110	16	33	159
Yaralama	1224	67	310	1601
Toplam	1877	107	499	2483

Kaynak: Konya İl Emniyet Müdürlüğü

Tablo 8'de görüldüğü gibi 2016 yılında 2483 tane suç incelenmiştir. Yaralama ve hırsızlık yoğunluktadır. Çocukların en az suç işledikleri dönem 13-15 yaş grubu arasıdır. Yaş ilerledikçe suç sayısı nispeten artmaktadır.

Tablo 9: 2017 Yılı Temel Çocuk Suçlarının Tür ve Çocuk Yaşlarına Göre Dağılımı

Suçun türü 2017 yılı	00-13	13-15	16-18	Toplam
Hırsızlık	25	164	329	518

Uyuşturucu	0	18	9	27
Cinsel İstismar	10	43	82	135
Yaralama	94	310	792	1196
Toplam	129	535	1282	1876

Kaynak: Konya İl Emniyet Müdürlüğü

Tablo 9'da görüldüğü gibi 2017 yılında 1876 tane suç incelenmiştir. Yaralama ve hırsızlık yoğunluktadır. Çocukların en az suç işledikleri dönem 00-13 yaş grubu arasıdır. Yaş ilerledikçe suç sayısının arttığı görülmektedir.

Tablo 10: 2018 Yılı Temel Çocuk Suçlarının Tür ve Çocuk Yaşlarına Göre Dağılımı

Suçun türü 2017 yılı	00-13	13-15	16-18	Toplam
Hırsızlık	656	38	262	956
Uyuşturucu	92	1	14	107
Cinsel İstismar	130	11	35	176
Yaralama	1138	79	277	1494
Toplam	2016	129	588	2733

Kaynak: Konya İl Emniyet Müdürlüğü

Tablo 10'da görüldüğü gibi 2018 yılında belirlenen alanlarda 2733 tane suç incelenmiştir. Yaralama ve hırsızlık yoğunluktadır. Çocukların en az suç işledikleri dönem 13-15 yaş grubu arasıdır. 15- 18 yaş grubunda ise suçların nispeten arttığı görülmektedir.

Tablo 11: Çocuk suçlarının cinsiyete göre dağılımı

Yıllar	Kız (n)	Kız %	Erkek (n)	Erkek %
2015	276	12	1998	88
2016	167	14	1038	86
2017	446	14	2630	86
2018	311	12	2218	88
Toplam				

Kaynak: Konya İl Emniyet Müdürlüğü

Tablo 11'de görüldüğü gibi incelenen tüm yıllarda ekek çocuklar kız çoçocuklara göre çok daha fazla suça bulaşmaktadır. Kızların erkeklere göre daha az suça karışmasında cinsiyete dayalı fiziksel özellikleri ve kültürel özelliklerin etkili oduğunu düşünmekteyiz.

4.SONUÇLAR

Çalışma sonucunda çocukların suça bulaşmalarında pek çok etkenin var olduğu tespit edilmiştir. ASPB'nda çalışan personel görüşlerine göre anne baba yaşı, eğitim durumu, gelir seviyesi, içerisinde bulundukları sosyokültürel ortam gibi pek çok faktörün suça bulaşmaya etki ettiği tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda; Suçun oluşumunu etkileyen faktörlere göre dağılımı üzerine yoğunlaşılması gerekilen bir konudur. Çocuk alanıyla ilgisi olmayan kişilerin mesela çocukla çalışmayı sevmeyip, alanı çocuk değil de yaşlılık alanı veya engellilik alanı olup çocukla çalışmak zorunda kalan kişiler çok da verimli değildir. Suç işlenen yerlere o suçlara müdahale ve suçlara bulaşan çocukların rehabilitasyonu için tedavi merkezleri kurulmalıdır. Örneğin Konya ilinde Tatlıcak mahallesinden madde bağımlılığı ile ilgili çok fazla dosya geldiği belirtilmekte iken Tatlıcak'ta bununla ilgili hiçbir merkez bulunmadığı rehabilitasyon merkezlerin şehir merkezinde olduğu tespit edilmiştir.

Çocuk suçlarının ortadan kaldırılması ya da en az seviyeye indirilmesi için çocuklar ile doğrudan ya da dolaylı olarak çalışan tüm kurum ve kuruluşların iş birliği ve eşgüdüm içerisinde çalışmasının elzem olduğu tespit edilmiştir. ASPB personelinin 360 hizmet şeklinde belirtiği modelin geliştirilmesi gerekmektedir. Genel olarak çocukların yaş grubu büyüdükçe suç oranında azalma görülmüştür. Burada okulların önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Çocukların okulda tutulması hem sokakta suça bulaşma ihtimalini azaltacak hem de eğitim ile suçtan kaçınmalarına yardımcı olacaktır.

Çocukların bulaştıkları suçlarda yaralama ve hırsızlık yoğunluktadır. Sokakta yaşayan çocukların suça bulaşma ihtimali daha fazladır. Suça karışan çocuklar en fazla hırsızlık olaylarına karışmışlardır (Kızmaz & Bilgin , 2010, s 316). Yapılan çalışmada 266 suç incelenmiş, Şükran Mahallesi ve Gödene Mahallesinde yoğunluk gözlenmiştir. Bu mahalleler Konya'nın kenar mahalleleridir. Buradan kenar mahallelerde daha çok suç işlendiği sonucu çıkarılabilir.

Çocuğu suça yönelten etmenler arasında eksik ve yanlış eğitim, iç dış göçlerin sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklar, baskıcı disiplin yöntemleri, kültürel çatışmalar, gelenek ve görenekler, kitle iletişi araçlarındaki şiddet öğeleri, aile ve arkadaş ortamı, bölgeler arası eşitsizlikler ve bunların sebep oldukları eğitim eksiklikleri vb. nedenler sayılabilir (Sözen, 1986 ;Tomanbay, 2011). Edindiğimiz veriler kapsamında suça sürüklenen çocukların etkilendiği durumlar arasında yaşadıkları bölge, arkadaş çevreleri, medya, ailelerine karşı görüşleri, eğitim durumları, cinsiyetleri, bilinçsizlikleri, fiziksel açından gelişme, cinselliğin farkına varma, tanık oldukları şiddet, uyuşturucu ve silahlara kolay erişim vb. olarak görünmektedir.

Her ilin ayrıntılı risk haritaları çıkartmak çocukların suça bulaşmasını önlemek için etkili önlemleri planlamak için çok önemlidir (Solak, 2011). Ailelere sosyal hizmet uygulamalarının yapılması ve aile eğitimleri, aile yapısının güçlü kılınması çocuk suçlarının azaltılması için gereklidir bu sonuç alan yazınla örtüşmektedir. Okulun ve eğitim hizmetlerinin önemi hem alan yazında (Duyan, 2011) hem de Sosyal Hizmet personelleri tarafından vurgulanmıştır.

Büyük okullar, öğretim kaynaklarının yeterince temin edilememesi, yöneticilerin personelleri ile yeterince iş birliği yapamamaları ve pasif okul yöneticileri okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Bu da okulda güvensiz bir ortam oluşmasına dolayısıyla çocukları suçtan yeterince koruyamamasına sebep olmaktadır (Akt. Çalık, Çalık, & Kurt, 2011). Toplumsal değişimler internet, telefon vb. kitle iletişim araçlarının da yayılması ile birlikte

günümüzde çok hızlı gerçekleşmektedir. Bu ahlaki bozulmayı ya da değişmeyi de getirmektedir (Şengün, 2007). Bu gelişmelere bağlı olarak suç türleri de değişmektedir.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ve kitle iletişiminin daha etkin ve yaygın hale gelmesi, toplumsal değişmeleri de hızlandırmaktadır. Bu gelişim ve değişmeler beraberinde ahlaki değerleri de değiştirmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak suç türleri de değişmektedir.

5.ÖNERILER

- Tüm devlet kurumlarının organize bir şekilde eş güdüm içerisinde çalışması gerekmektedir.
- Şehrin risk ve suç haritası çıkarılmalı ilgili devlet kurumları bu bölgelere tam bir güven ortamı içinde yerleştirilmelidir.
- Okullarda çocukların bilinçlendirilmesi gerekmektedir; uyuşturucunun tehlikeleri, silahın verebileceği ciddi zararlar, cinsel bilinç, öfke kontrolü, empati, insan hakları vb. konular örnek gösterilebilir.
- Suç oranların büyük çoğunlukta ailesi eğitimsiz çocuklar tarafında olması göz önüne alınırsa, okuma yazma bilmeyen kişilerin tespit edilmesi ve halk eğitim merkezleri gibi yerlerde eğitim verilmesi, çocuklarda suç oranlarını düşürmeye yardımcı olabilir.
- Aile eğitimi yaygın ve zorunlu olmalıdır.
- Çocuk suçları ile tüm paydaşlar öncelikle aile, öğretmen ve polis teşkilatı özel eğitimler almalı ve eşgüdüm sağlanmalıdır.
- Suça bulaşmış aileler izlenmeli ve gerekirse çocuklar devlet korumasına alınmalıdır. Bu çocuklar için ayrı bir ödenek olmalıdır.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Bayraktar, F., & Gün, Z. (2008). Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 167-176.

Berber, N. (2015, 9 30). *Türkiye'de Çocuk Suçluluğu İle Mücadele Politikası Analizi: İstanbul Örneği.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi.

Coşar, Y. (2005). Kentleşen Türkiye'de Çocuk Suçluluğu. *TBB Dergisi*(56), 281-327.

Çağdaş, A., Seçer, Z., & Arı, R. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Çalık, T., Çalık, C., & Kurt, T. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 73-84.

Çopur, E. Ö., Ulutaşdemir, N., & Balsak , H. (2015). Çocuk ve Suç. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* (s. 120-124). Hacettepe Üniversitesi.

Duyan, V. (2011). Çocuk Suçluluğunun Engellenmesinde Aile ve Okulun Önemi. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, & M. Öner (Dü) içinde, *Suça Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar* (s. 168-176). Ankara: Sosyal Hizmetler Araştırma, Belgeleme, Eğitim Vakfı.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Tekışık Wep Ofset Tesisleri.

Kara, B. (2018, 9 28). Niğde İli Örneğinde Çocuk Suçluluğu. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 39*(39), 46-64.

Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 291-319.

Kızmaz, Z., & Bilgin , R. (2010, Bahar). Sokakta çalışan/yaşayan çocuklar ve suç: Diyarbakır örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 269-311. 1 5, 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70192 adresinden alındı

Konya İl Emniyet Müdürlüğü. (tarih yok).

Kuşin. (1999). Ruh Sağlığı ve Ahlak Gelişimi. R. Zembat (Dü.) içinde, *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.* İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Limoncu, M. (2017, 10 13). Türk Hukukunda Suça Sürüklenen Çocukların İnfazı. Konya, Selçuklu, Türkiye.

Solak, A. (2011). Sosyal Risk Haritası. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, & M. Öner (Dü) içinde, *Suça Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar* (s. 156-167). Ankara: Sosyal Hizmetler Araştırma, Belgeleme, Eğitim Vakfı.

Sözen, E. (1986). Sosyolojik Açıdan Çocuk Suçluluğu ve Paşakapısı Cezaevi'nde Bir Deneme. *Sosyoloji Konferansları*, (s. 261-285).

Şengün, M. (2007, 6 1). Ahlaki Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 23*(23), 201-221.

T.C. Resmî Gazete. 5237 Türk Ceza Kanunu. 12.10.2004. Sayı:26611, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Tomanbay, İ. (2011). Avrupa Birliği Ülkelerinde Çocuk Koruma Anlayışı ve Türkiye'deki Çocuk Koruma Kanunu. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, & M. Öner (Dü) içinde, *Suça Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar* (s. 15-31). Ankara: Sosyal Hizmetler Araştırma, Belgeleme, Eğitim Vakfı.

Türk Dil Kurumu. (2018). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. 12 13, 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c1286dc44c924.37001483 adresinden alındı

YUNUS EMRE'NİN İNANÇ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN PSİKOLOJİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ[108]

Dr. İlyas PÜR
Milli Eğitim Bakanlığı/Öğretmen, ilyaspur@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışma Türk tasavvufunun önemli şahsiyetlerinden Yunus Emre'nin inanç ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaç edinmektedir. Bu amaçtan hareketle, Yunus Emre'nin inanç üzerine yazdığı beyitlerinden bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Burada özellikle Yunus Emre'nin Allah'a, meleklere, kitaplara, peygamberlere ve ahirete inanç üzerine yazdığı beyitlerdeki unsurlar üzerinde durulmuştur. Böylece inanç kavramının Yunus Emre'de meydana getirdiği etkiler ve bu etkilerin onun ruh dünyasındaki yansımaları ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Yunus'un din anlayışında Allah inancı, merkezî bir konumdadır. Aynı zamanda o, hayat anlayışını da bu inanca göre oluşturur. Çünkü Allah inancı onun için bir rehberdir. Bu nedenle O, ezelden beri Allah'a inanan bir şair olarak ilâhîleri ile de insanların gönlüne Allah inancını yerleştirmeye çalışmıştır. Yunus'un inanç anlayışı Kur'an ve sünnete, kendisinden önce yaşayan mutasavvıfların düşünce ve tecrübelerine dayanmaktadır. Ayrıca Yunus Emre, beyitlerinde Allah'a inanmanın üstün özelliklerinden bahsederek bu inancın insanları insan-ı kâmil mertebesine ulaştırabileceğini ifade eder. Yunus ayrıca Allah inancı ile insanları ilahî aşka ve tevhid'e davet eder.

Anahtar Kelimeler: Allah, Allah İnancı, Yunus Emre, İnanç, İnanç Esasları.

[108]Bu Makale Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kabul edilmiş olan "Yunus Emre'de Dinî Hayatın Psikolojisi" adlı Yüksek Lisans Tezinden geliştirilerek üretilmiştir.

EVALUATION OF YUNUS EMRE'S OPINIONS ABOUT THE BASIC PRINCIPLES OF FAITH

ABSTRACT

This study aims to examine opinions about the Yunus Emre's belief in the important figures of Turkish Sufism. For this purpose, it has been tried to obtain findings from the couplets written by Yunus Emre on belief. Here, the elements in the couplets written by Yunus Emre on belief in God, angels, books, prophets and the here after are emphasized. Thus, the effects of the concept of belief on Yunus Emre and the reflections of these effects on his spiritual world will be tried to be revealed. Belief in Allah is central to Yunus' understanding of religion. At the same time, he creates his understanding of life according to this belief. Because belief in God is a guide for him. For this reason, as a poet who believed in God, he tried to place the belief in Allah in the hearts of people with his divinities. Yunus's understanding of belief is based on the Qur'an and the sunnah, and the thoughts and experiences of the Sufis who lived before him. In addition, Yunus Emre mentions the superior characteristics of believing in God in his verses and states that this belief can bring people to the level of perfect humanity. Yunus also invites people to divine love and oneness with belief in Allah.

Keywords: Allah, Belief in Allah, Yunus Emre, Belief, Principles of Belief.

Giriş

Sözlükte “güven içinde bulunmak, korkusuz olmak” anlamından türeyen *inanç* “güven duygusu içinde tasdik etmek, inanmak” demektir. “sağlamlaştırmak, kesin karar vermek, tasdik etmek” anlamındaki *akd* kökünden türeyen *i’tikad* da inanç karşılığında kullanılır. Terim olarak inanç Allah’tan alıp din adına tebliğ ettiği kesinlik kazanan hususlarda peygamberleri tasdik etmek ve onlara inanmak” diye tanımlanır. Bu inanca sahip kimseye *mü’min* denir (Sinanoğlu, 2000: 212). İnançta teslimiyet ve duygusal bağlılık öne çıkmaktadır. Çünkü inancın insan psikolojisi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Kayıklık, 2005: 137). İnanç, yapısında önemli psikolojik unsurların bulunduğu ve bu unsurların devreye girmesiyle bütüncül bir yapı oluşturduğu psikolojik bir haldir (Kartal, 2019: 100). İnanç, inanılanın samimiyetle ve derinden yaşanması şeklinde düşünülebilir. Zira inançta, insanın kendine has ruhî özelliklerinin bütünü belirginleşerek onda güven ve sadakât ortaya çıkmaktadır (Kayıklık, 2005: 155).

Bu açıdan Yunus’un beyitlerine bakıldığında Allah inancı onun şiirlerinde önemli bir yere sahiptir. O, Allah inancını ''birlik'' anlayışı içerisinde ele alır. Ona göre âlemdeki her şey bu birlikten zuhur etmiştir. Yunus, ayrıca Allah'ın büyüklüğünü ve kudretini vurgulayan beyitlere de yer vermiştir. Diğer taraftan Yunus'un melekler hakkındaki düşünceleri de Kur'an ve hadis merkezlidir. Bu itibarla o Kur’an’a dayanarak meleklerin semada bulunduklarını ve Allah’ın emirleri doğrultusunda hareket ettiklerini savunur. Hatta o ilâhî kitapları ''vahdet'' (birlik) anlayışı içinde ele alır. Bu bağlamda ilâhi kitapların hepsi insanın insan-ı kâmil, yani onun manevi olgunluğa erişmesini sağlamaktadır. Ayrıca Yunus, şiirlerinde peygamberlerden

de övgü ile söz eder. O, kimi zaman beyitlerinde peygamberlere atıfta bulunur.

1.İnancın Tanımı

İnancın manası Allah'a ve Peygamber'in Allah tarafından haber verdiği şeylerin doğru olduğuna inanmaktır. Bunlara hem kalben inanmak hem de bunları dil ile söylemek şarttır (Akseki, 1980). İslâm dininde ''İnanç'' kelimesi ''güven'', ''doğruluk'', ''din'', ''islâm'', ''ihsan'', ''sevgi'', ''korku'', ''takva'' gibi bir dizi kavramla birlikte düşünülür ve inançla birlikte dile getirilen en temel mefhum ''amel-i salih veya yararlı eylem''dir. İslâm terminolojisinde ''İnanç'' insanın en ayrıcalıklı özelliği olan akledebilme, kendini ve âlemi fark edebilme yetisinin merkezi olan kalbin bir eylemidir'' (Kayıklık, 2005: 134). Buna göre inancın hakikatı ve özü kalbin onu onaylamasıdır. Görüldüğü gibi inanç kesin olarak bir şeye güvenmek ve onu kabul etmek anlamlarına gelmektedir. İslâmî manada inancın özü Kur'an ve sünnette belirtilen hususları, kalbin tasdik etmesidir.

2. Yunus Emre'nin İnanç Esasları ile İlgili Beyitlerine Psikolojik Bir Yaklaşım

İnancın insan psikolojisi üzerinde derin bir etkisi bulunmaktadır. İnançta, insanı sükûn ve huzura kavuşturan, kesin ve içten gelen bir doğrulama vardır. Böylece inanç, içten ve arzulu bir kabul ile gerçekleşir. Böyle bir kabul insana güven verir (Kayıklık, 2005: 134). ''İnanç, güven ve bağlılığın bir ya da birçok değer merkezine, güç, imge ve gerçekliklerine odaklanmak suretiyle yorumlama ve bağlanmanın dinamik sürecidir. İnançta, mevcut bilinçli egemen anlatılara bağlanarak hayatlar tutarlı hale getirilir. İnanç, paylaşılan güven ve bağlılıklar içinde ötekine, paylaşılan değerlere, anlam ve gücün aşkın çatısına bağlayan ve başkalarıyla ilişkiler içerisinde şekillenen varoluşsal bir yönelimdir'' (Fowler, 2000: 92).

İnanç kavramı Yunus Emre'nin hemen hemen bütün şiirlerinde küfür kavramı ile birlikte anılır. Çünkü ''Her şey zıddı ile bilinir'' anlayışıyla, inancın olduğu yerde küfür, küfrün olduğu yerde de inanç bulunacaktır. Küfrü yaşamak inancın olgunluğu için şarttır. Yunus, inancı üç kısma ayırır; ''Bunlardan birincisi, ''akılda yirlü''dür. Buna ''ilmel yakîn'' denilir. Bu, insanın bir şeye aklı ile inanması demektir. İkincisi, ''aynel yakîn''dir. Bu ikinci inanç ''gönülde yirlü''dür. Duygular (sevgiler, nefretler) bize bazı hakikatleri bildirir. Biz aklın yanı sıra duygularımıza da inanırız. Yunus'a göre üçüncü inanç ''canda yirlü'' olan ''hakk-el yakîn''dir. İnsan kendi manevi varlığını ve ruhunu tanımak suretiyle böyle bir inanca ulaşır. ''canla olan inanç canla bile gider'' (Kaplan, 1991: 206). Yunus'un inancı ''aşk inancı''dır. O, din formalitelerine körü körüne bağlanan sofuların ham inancına karşı çıkar. O, inancın ancak temiz gönüllerde olabileceğini söyler (Ergün, 1997: 76; Öztelli, 2006: 61). Yunus, kişi neyi severse onun inancı, sevdiği şeydir demektedir. O, inanç ve dine ruh verecek olanın sevgi olduğunu söyler. Yunus'a göre insan sevdiğine inanır. Sevdiğinin hükmü altına girer. O, inancın tadına ancak Allah ve resülünü sevmekle varılabileceğini ifade ederek sevgi ile inancı birbirine birleştirir (Demirci, 1997: 63).

Yunus, aşk konusunu işlediği bir şiirinde aşkı, *halis inanç* anlamında kullanır. Ona göre içinde inanç bulunan gönül, aşk ateşinde yanıp muma dönüşür (Yılmaz, 1992: 105). Yunus bir beytinde inancı bir nura benzetir. Ona göre o nur mum gibi yanarak Hakk'ın cemalinin görülmesine ışık tutar;

''Çırak didügüm imân nûr-ı mutlak

İmânluya didârın gösterir Hak'' (Tatcı, 1997: 157).

İman kişide birlik düşüncesinin oluşmasının sebebidir. Yunus, bu durumu şu beytiyle dile getirir:

''Düşmiş idük ol kaldurdı birligin bize bildürdi

İçimüze ışk toldırdı dürüst oldı imânumuz'' (Tatcı, 1997: 173).

Yunus, bu beyitte Allah'a şükranını ifade eder. Çünkü Allah, ona inanç nurunu bahşetmiştir. Yunus'un kalbine aşkı dolduran Allah'tır. Kalbi aşk ile dolan insanın inancı da dürüst olmaktadır. Dürüst inanç ise tahkiki iman anlamına gelmektedir (Tatcı, 1997: 279)

Yunus'a göre imanı kendine rehber edinen kişi yolda kalmaz. Çünkü iman kişiyi kötülüklere karşı koruyan bir siperdir:

''Hurîlere sırdaş olan Muhammed ile eş olan

Ol imânı yoldaş olan bunda yol yanılmayandur (Tatcı, 1997: 175).

Yunus bir başka beytinde imanın müslümanın yoldaşı olduğunu belirtir:

“Evvel bize vâcip budur hoş hulkıla amel gerek

İslâm adı okınacak yoldaşımız imân gerek'' (Tatcı, 1997: 199).

Bu beyte göre; İslâm dininde yaradana karşı ibadet etmek, kadın-erkek her müslümana farzdır. Fakat ibadetlerin en geçerlisi de güzel davranışlarda bulunularak yapılan ibadetlerdir. Yunus, ikinci dizede inancın gereğinden söz eder. Ona göre İslâm'ın yaşayabilmesi için, gönüllere inancın yerleşmesi lazımdır.

Yunus, imanı bir nur olarak görür. Ona göre günahın çok olması bu nuru karartır. Kararmış olan iman nurunu parlatmak için, inâyeti elden bırakmamalıyız. Çiçeğin bir ağaçta açması gibi imanın da çiçek açması kalbe bağlıdır. Kalbi kötü duygulardan arındırmanın yolu ise insanın nefsiyle mücadele etmesine bağlıdır. Ona göre iman, insanın nefsiyle mücadele etmesinde onun yegâne yardımcısıdır. Ayrıca iman ve nefis insanın içinde bulunan iki zıt kutuptur. Bu iki vasıf sürekli biribiriyle çatışma halindedir (Tatcı, 1997: 280). Zira o bu konuda:

''Ol dördün birisi cân biri din biri iman

Biri nefsümdür düşmân anda savaşıp geldüm'' (Tatcı, 1997: 248).

Bu beyitte Yunus, nefsini kendisi için düşman görmektedir. Yunus'a göre nefis, kötü şeyler yapması için insanı sürekli dürter. Bu durumda kişi, Allah'tan uzaklaşır. O da bu durumun farkında olduğu için nefsi ile sürekli mücadele etmektedir. Yunus'a göre dünyanın meşakketlerine kendilerini kaptıranlar Allah'ı unutmuştur:

''Dünya için gussalanan mescid göricek tutınan

Anda imansuz bulınan Allah'ı bir bilmeyendür'' (Tatcı, 1997: 154).

Bu beyitteki dünya için ''gussalanmak'' deyimi, dünyanın dert ve sıkıntılarıyla oyalanmak anlamında kullanılmıştır. İnsanlar bu oyalanma neticesinde Allah'ın birliğini unutup imansız olmuşlardır.

Yunus, bir başka beytinde namaz kılan bir müslümanın namazını şuurlu bir inanç ile kılması gerektiğini

belirtir:

''Namaz kıl imanıla yatmagıl gümânıla

Gidesin imanıla tur irte namazına'' (Tatcı, 1997: 406).

Namaz kılan bir müslüman namazını ''huşû'' içinde kılmalıdır. Yunus'a göre müslüman, her türlü şüpheden sakınmalıdır. İnsan, öbür âleme imanı sağlam olarak gitmelidir. Ona göre bunun yolu namaz ve ibadette sürekliliği sağlamaktan geçer.

Görüldüğü gibi inanç konusu Yunus'ta psikolojik bir güç kaynağı olmuştur. O yaşamın anlam ve değerinin inanç sayesinde vücut bulacağını ifade ederek nefsin de yine imanla birlikte kemâle ulaşacağını belirtir. Yunus ayrıca namazın önemi üzerinde durarak imanlı olarak namaz kılanların dünyaya kendilerini fazla kaptırmadıklarını fakat imanı olmayanların ise dünyanın aldatıcı heveslarine uyduklarını ifade eder. Yunus burada bir bakıma nefsin portresini çizerek imanı olmayanların nefsin istekleri dışına çıkamadıklarını belirtir.

2.1. Yunus Emre'nin Allah İnancına Dair Psikolojik Yaklaşım

Allah kelimesi İslâmî metinlerde, gerçek mâbudun (ibadet edilen) ve tek yaratıcının özel ismi olarak kullanılagelmiştir. Allah inancı, iman esaslarının birincisi ve temelidir. Bütün ilâhî dinlerde Allah'ın varlığı ve birliği en önemli inanç esası olmuştur. Bütün inanç esasları Allah'a imana ve Onun birliği esasına dayanmaktadır. Allah inancı, Allah'ın var ve bir olduğuna, bütün üstünlük sıfatlarıyla nitelenmiş ve noksan sıfatlardan uzak ve yüce bulunduğuna inanmaktır (Algül vd., 2006: 82). Demek ki, inanç esaslarının ilk şartını Allah inancı oluşturmaktadır. Diğer inanç esaslarının temeli de Allah inancına dayanmaktadır. Ayrıca Allah inancı mükellef her ferdin inanmakla sorumlu tutulduğu en temel inanç esasıdır.

Bu konuda yapılan araştırmalar kendini güçsüz ve yardıma çok muhtaç hisseden çocukta, kendi varlığını her zaman koruyacak, yardım edecek ve her dileğini yerine getirecek sınırsız ve asla sarsılmayan bir kuvvet arayışı olduğunu, bitmek ve tükenmek bilmeyen bir merak ve öğrenme arzusu ile henüz adını koyamadığı, fakat zamanla *kutsal ve mutlak varlık* dendiğini öğreneceği ilâhî kudreti durmadan aradığını, sonsuzluğa karşı duyduğu bu merak ve özleminden dolayı dinî inanca kolayca kaydığını ve ona yöneldiğini, esasen çocuğun başlangıçta büyük bir dinî hazırlık içinde olduğunu, Allah'a inanmaya fevkalade hazır ve meyyal olduğunu ve bunun için yeterli istidat ve kabiliyetinin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Yavuz, 1979: 46). ''O halde Allah inancı, varlık ve oluşun arkasında bir yaratıcı şuurun varlığını kabulden ibarettir. İşin özü budur. Allah kavramıyla ilgili üretilen diğer bütün fikirler işin teferruatıdır'' (Öztürk, 1997: 285). Yunus, gerçek imanın Allah'ın bir olduğunu bilmekle başladığını söyler:

"Senündür padişahlık kudretün var

Yaratdun yiri göği heybetün var'' (Tatcı, 1997: 99).

Allah, zaten Kur'an-ı Kerim'de sık sık hâkim ve mutlak güç sahibi olduğunu, bütün âlemleri yaratanın kendisi olduğunu, mahlûkatı hem dirilttiğini hem de öldürdüğünü beyan etmektedir. Yüce Allah, bir şeye ''ol'' dediği zaman o şey de hemen oluverir. Yunus, bu durumu şöyle dile getirir:

''Kün'i bir kezin söyledin her nesneyi var eyledün

Yine âhir bir sözile anı kılmak harâb nedür'' (Tatcı, 1997:146).

Yunus, bu beytiyle Allah'ın her şeyi oldurma ve her şeyi yok etme gücüne sahip olduğunu belirtir. Ona göre Allah her şeyi yok edeceğini de âyetiyle belirtmiştir. Allah'ın her şeyi yok etmesi O'nun bir sözüne bağlıdır. Yunus, son dizede hayretini dile getirir.

Yunus, bir beytinde kâinatta belli bir düzenin olduğundan bahseder. Ona göre bu Allah'ın kudretini gösterir. Felekler, Allah'ın emri ile dönerler:

''Senün emrin ile döner felekler

Hem ayun güneşün devrânı sensin'' (Tatcı, 1997: 366).

Yunus, bu beytiyle ayın ve güneşin belli bir yörüngede döndüğünü, bunun ise Allah'ın bir eseri olduğunu anlatmak istemiştir.

Yunus, şiirlerinin çoğunda ''vahdet'' kelimesi etrafında Allah'ın yüce varlığını ve birliğini ifadeye yönelmiş sürekli onunla bir oluşunu dile getirmiştir. Yunus, Allah'ın birliğine gerçekten inanmıştır ve o, hiçbir varlığı, hiçbir olayı, hiçbir inancı, hiçbir insanı Allah'ın birliği dışında tutmamıştır (Göçgün, 1995: 30).

Yunus, bu dünyaya gelmeden önce Allah ile birlikte olduğunu söyler. Ona göre, insanlar ezel denizinden dünyaya sel gibi akarak gelmişlerdir. O, Allah-insan ilişkisini farklı bir boyuttan değerlendirir. O, Allah'ı insanda, insanı da Allah'ta bulur. Ondaki bu Allah-insan münasebeti nihayetinde insana, inanç ve sevgi olarak yansır. Yunus, Allah'a imanın ancak Allah sevgisi ile kâmil bir iman olacağını dile getirir. Ona göre, Allah'a inanmayan insanlar için evrendeki her şey birer perde, birer engeldir. Yunus, bu engellerden kurtulmanın yolunu Allah'a inanmakta bulur (Yaşar, 1991: 71; Ergün, 1997: 20).

Onun bunalımlı dönemlerinde söylediği şiirler her ne kadar olumsuzluk anlamı taşısa da onun Allah'a inanmamak gibi bir durumunun olmadığını söylemek gerekir. Bilakis o, Allah'a inanmakla kalmamış O'nun varlığının delilleri üzerinde de durmuştur. Zira O, Allah'a inanan ve islâmiyet'in yobazlar elinde yozlaşan yorumlarını reddedip öz değerlerini benimseyen gerçek bir mü'mindir (Halman, 1991: 165; Dalkılıç, 2007: 124-126). ''Yunus'un Allah inancı, Kur'an'ın belirlediği peygamberin haber verdiği ölçüler içindedir'' (Yılmaz, 1992: 106).

Yunus, bir beytinde Allah'ı padişaha benzeterek kendisini o padişaha teslim ettiğini söyler;

''İy padişah iy padişah uş ben beni virdüm sana

Genc ü hazinem kamusı sensün benüm öndin sana'' (Tatcı, 1997: 52).

Yunus, burada Allah'a olan aşkını dile getirirken onu bir hazine gibi değerlendiriyor. Ona göre Allah öncesiz ve sonrasızdır. Yunus, Allahı önceden bildiği gibi sonra da bilmeye hep devam edecektir.

Allah, kullarına kendilerinden daha yakındır. Fakat Allah'ı tam olarak tanımayanlar bunun farkında değillerdir. Tassavvuf ehli âşıklar ise, kendilerine *şah damarından daha yakın olan* Allah'ın varlığının şuurundadırlar (Tatcı, 1997: 124).

''Sen kim didün yâ Rab bana ben yakınam senden sana

Çün yakınsın benden bana görklü yüzün göster bana'' (Tatcı, 1997: 58).

Yunus, bu beytiyle Allah'ın, kendisine kendinden daha fazla yakın olduğunu söylemektedir. O, bunun sonucu olarak, Allah'ın cemalini görmeyi istemektedir. Fakat Yunus, Allah'ın cemalini bu dünyada göremeyeceğini de iyi bilmektedir.

Buradan hareketle, Yunus'un Allah inancı aşka dönüşerek bir aşk imanı haline gelmiş ve bütün benliğiyle Allah'a yönelmiştir. Ayrıca onun eserindeki beyitlerinden hareketle ondaki imanın olgunlaşmış bir iman olduğunu görüyoruz. Yunustaki inanç öyle bir hale gelmiştir ki o bütün duygularını düşüncelerini ve davranışlarını yaratıcısıyla bütünleştirmiştir. O, Allahı kendi beninde bulur. Yunus bütün yaratılan mahlûkata aynı gözle bakarak yaratandan dolayı onları sever. Onun beyitlerine baktığımızda zaten sevgi hususunun egemen olduğunu görürüz. Ondaki bu sevgi unsuru onun Allah'a duyduğu aşktan ileri gelmektedir.

2.2. **Yunus Emre'nin Melek İnancına Dair Psikolojik Yaklaşım**

Melek kelimesinin kökü, ''götüren'' manasına gelen ''elük'' ve ''haber götüren'' manasına gelen ''elüke''dir. ''elk'' kelimesi ''elçilik'' demektir. Meleklerin varlığı kitap ve sünnetle sabittir. Sözlükte ''haberci, elçi, güç ve kuvvet'' anlamlarına gelen melekler, Allah'ın emriyle çeşitli görevleri yerine getiren, gözle görülmeyen varlıklardır (Yıldız, 1990: 50; Algül vd., 2006: 92).

Allah sayısız melek yaratmıştır. Melekler her yerde hazır ve nazır bulunan varlıklardır. Yunus, bir beytinde meleklerin gökte cümbüş halinde olduğunu söyler;

''Gördüm gögin meleklerin her biri bir cünbişdedür

Hak çalab'un zikrin ider İncil ü hem Kur'an benem'' (Tatcı, 1997: 241).

Yunus, bu beyitte meleklerin sürekli hareket halinde olduğunu ve Allah'ın emirlerini derhal yerine getirdiklerini ifade eder. Beyte göre meleklerin bir görevi de sürekli Allah'ı zikretmektir. Yunus, bir başka beyitte meleklerin insanlara yardım ettiğini ifade eder;

''Ferişteyi anmaktan bilesin murâd nedür

Gice gündüz biledür senün ile her işde'' (Tatcı, 1997: 390).

Yunus, bu beyitte meleklere inanıp, onları zikretmenin önemine değinir. Ona göre, insanlar her şeye güç yetiremezler. Bazı durumlarda Allah'tan yardım beklerler. İşte Allah da melekleri vasıtasıyla insanların zor anlarında onlara yardımcı olur. Ayrıca, İslâm kaynaklarına göre insanların sağında ve solunda melekler vardır. Sağdaki melek iyilikleri, soldaki melek kötülükleri yazar. Bundan dolayı melekler, sorgusuz sualsiz Allah'ın emirlerini yerine getirirler.

Yunus, bir şiirinde Hz. Âdem'in yaratılmasında dört büyük meleğin görevinden bahseder;

''Azrail gökten indi bir avuç toprak aldı

Dört ferişde yogurdı bir peygamber eyledi'' (Tatcı, 1997: 450).

Yunus, bu beyitte Hz. Âdem'in yaratılış hâdisesini anlatır. Bu hâdisede dört büyük melek Hz. Âdem'in vücudunu oluşturmuşlardır. Yunus, bu beyitte ''dört ferişte'' terkibini kullanır. O, bununla dört büyük melek olan Azrail, Cebrail, Mikail ve İsrafil'i kasdetmiştir.

Onun bir şiirine göre melekler, mirac hâdisesinde Hz. Peygamber'i karşılamışlar ve onu ''Burak'' denilen binekten indirmişlerdir;

''Ferişteler geldiler Burak'tan indürdiler

Na'lini döndürdiler ol hem yüridi yayak'' (Tatcı, 1997: 193).

Yunus, meleklerin sema ehli varlıklar olduğunu, bulundukları makama da melekler mülkü dendiğini söyler:

''Âdemilikten çıkam uçam melekler mülkine

Levn olam bî- levn olam geh kevn olam bî-kân olam'' (Tatcı, 1997: 281).

Yunus, bu şiirinde bir anlığına da olsa insan olmaktan çıkıp melekleşmeyi istemektedir. Çünkü insan, bedeniyle insandır. O, uçma özelliğine sahip değildir. Yunus ise bedenden, maddeden ve renkten kendini soyutlayarak meleklerin yaşadığı yer olan melekût âlemine varmayı amaçlamaktadır.

Yunus, bir şiirinde meleklerin nuranî varlıklar olduklarından bahseder. Ona göre melekler Allah'ın emri dışına çıkmazlar. Yunus, şiirinde meleklerin hazır ve nazır olarak her an Allah'tan emir beklediklerini ifade eder. O, bundan dolayı dervişin seyr-i afâkiye girip feleklerde bulunan meleklerden dileklerde bulunabileceğini belirtir:

''Geh feleklerde meleklerden dilekler eyleyem

Gâhi arş u şemsile gerdün olam gerdân olam'' (Tatcı, 1997: 277).

Yunus, bu beyitte âşık olan dervişin aşk ateşiyle döne döne semaya yükseleceğini ve orada meleklerle karşılaşacağını ifade eder. Ona göre melekler, Allah'ın birer vasıtası oldukları için derviş, sülûkü esnasında meleklere dileklerini iletebilir.

Nihayetinde melekler Allah'ın emrinde olan varlıklar olduğundan Yunus'un meleklere olan sevgisi de onun Allah'a olan sevgisinden kaynaklanmaktadır. Çünkü Yunus iman edilecek esaslara bütünüyle inanmış bir mutasavvıftır. Dolayısıyla, meleklere olan inanç onun duygu ve düşüncelerinde yer edinmiştir. Yunus ilahî aşkın vermiş olduğu duyguyla bazen kendinden geçerek meleklere arzu ve isteklerini iletmektedir.

2.3. Yunus Emre'nin Kitap İnancına Dair Psikolojik Yaklaşım

Kitap, terim olarak ''Allah'ın kullarına yol göstermek ve onları aydınlatmak üzere peygamberlerine vahyettiği sözlere ve bunun yazıya geçirilmiş şekline denir''. Kitaplara inanç, Allah tarafından bazı peygamberlere kitaplar indirildiğine ve bu kitapların içeriğinin tümünün doğru ve gerçek olduğuna inanmak demektir (Algül vd., 2006: 99).

Yunus'a göre Kur'an gökten inmiştir. Kur'an'daki sözler Allah'ın sözleridir. Allah, Kur'an vasıtasıyla insanlarla sözlü iletişim kurar;

''Çün Kur'ân gökten indi anı Allah buyurdı

Andan haber virsene hâ kitâptan ötersin'' (Tatcı, 1997: 329).

Yunus Emre'de kalıplaşmış ve derin anlamlar yüklenmiş bir "dört kitap" terkibi mevcuttur. Dört kitap ile

muhakkak Hz. Davud'a indirilen ''Zebûr'', Hz. Musa'ya indirilen ''Tevrat'', Hz. İsa'ya indirilen ''İncil'' ve Hz. Peygamber'e indirilen ''Kur'ân'' söz konusudur. Fakat bu kitaplardan maksat ledünni ve manevidir. Yunus, beytinde dört kitabın kendi varlığında bulunduğunu ifade eder (Tatcı, 1997: 195).

''Tevrât'ıla İncil'i Zebûr'ıla Furkan'ı

Bunlardagı beyânı cümle vücudda bulduk"(Tatcı, 1997: 192).

Yunus, bu beyitte Allah'ın dört büyük ilâhi kitabı dört büyük peygambere indirdiğini ve bu kitapların hak kitaplar olduğunu belirtir. Ona göre bu kitaplara inanmak şarttır. Yunus düşüncesinin ürünlerine baktığımızda, İsa gibi ilahi vahyin çizgisinde olduğunu, dolayısıyla, Kur'an ölçüsünde olduğunu görürüz (Hatemi, 1994: 183).

Yunus dört ilâhi kitabın hepsini kendi içinde hissettiğini belirtir. Ona göre ilâhî kitaplar, özü itibariyle insana ''insan-ı kâmil'' olmanın yollarını öğretirler. Yunus da zaten kendisini insan-ı kâmil olarak görür. O, bu ilâhî kitaplardaki yazıların da kendisini anlattığını söyler (Tatcı, 1997: 144).

''Halk içinde dirlik düzen dört kitabı toğru yazan

Ag üstine kara dizen ol yazılan Kur'an benem'' (Tatcı, 1997: 145).

Beyte göre, Yunus, aradığı her şeyi Kur'ân'da bulmuştur. O, aynı zamanda Kur'ân'da kendini bulmuştur. Diğer taraftan Yunus, ilâhî kitapları ''vahdet'' anlayışı içinde değerlendirir.Yunus, ilâhî kitapların hepsine aynı gözle bakar. Çünkü onların hepsi peygamberler aracılığı ile insanlara Allah tarafından gönderilmiştir. Yunus, aynı zamanda Kur'ân âyetlerini de bir nur olarak görmektedir.

Anlaşılacağı üzere Yunus, Allah tarafından indirilen kitapların hepsini *birlik* anlayışıyla değerlendirir. Çünkü bütün ilahî kitaplar bir olan Allah tarafından indirilmiştir. Yunus bu ilahî kitaplardan hareketle Kur'anın değeri ve önemi üzerinde durur. Ona göre Kur'an Allah'ın zatını temsil eder. Aynı zamanda Kur'an diğer bütün kitapları doğrulayıcıdır. Yunus kitaplara olan inancın da ötesine geçerek Kur'an-ı Kerimde yazılı olan ayetlerin kendisini anlattığını belirtir. Burada Yunus bir nevi dört kitapla kendisini özdeşleştirmektedir.

2.4. Yunus Emre'nin Peygamber İnancına Dair Psikolojik Yaklaşım

Bilindiği gibi peygamberler, Allah'ın en seçkin kullarıdır. Çünkü Allah, onlar vasıtasıyla emir ve hükümlerini insanlara ulaştırır. Kuldan beklenen ise bu hükümleri insanlara açıklayan peygamberlerin sözlerine inanmak ve onları kalbi ile tasdik etmektir. "Peygamber, Farsçada ''haber taşıyan ve elçi'' anlamlarına gelir. Dini terim olarak peygamber, Allah'ın kulları arasından seçtiği ve onları vahiy ile şereflendirerek emir ve yasaklarını insanlara ulaştırmak üzere görevlendirdiği elçiye denir'' Peygamberlere olan inanç, imanın altı esasından biridir. Peygamberlere inanmak demek insanlara doğru yolu göstermek için Allah tarafından seçkin kimselerin gönderildiğine ve bu kimselerin Allah'tan aldığı bütün bilgilerin gerçek ve doğru olduğuna inanmak demektir (Algül vd., 2006: 106).

Yunus'un şiirlerinde peygamberler konusu geniş yer tutar. Ona göre peygamberler yaratılmadan önce ve Hz. Âdem henüz yokken Hz. Muhammed'in nuru vardı.

''Ol yılduz ki varıdı kandaydı Âdem cânı

Ya bunca peygamberler anılmadan agızdan'' (Tatcı, 1997: 316).

Yunus, bu şiirinde Hz. Muhammed'in insanların en şereflisi olarak yaratıldığını ve hiçbir insanın ve hiçbir peygamberin henüz yokluğunda bile Hz. Muhammed'in yıldızının olduğunu belirtir. Ona göre Hz. Muhammed, Allah'ın en seçkin kuludur. Yunus, yine bir beytinde Hz. Muhammed için ''dinin direği'' ve ''peygamberlerin serveri'' tabirini kullanır;

''Peygamberler serveri din direği Muhammed

Gör ne gevherler kodı bu bizüm kânumuza'' (Tatcı, 1997: 402).

Yunus bu beyitte Hz. Muhammed'in peygamberlerin serveri olduğunu ve bütün peygamberlerin de onun nurundan yaratıldığını ileri sürer. Ona göre Allah âlemi yaratmadan önce peygamberler ''cân''lardı;

''Yalınuz sübhân'ıdı peygamberler cânıdı

Yunus hod pinhânıdı süret değşürüp geldüm'' (Tatcı, 1997: 265).

Yunus, bu beyitte âlem yaratılmadan önce kendisinin gizli olarak bulunduğunu ve âlem yaratıldıktan sonra da şekil değiştirerek bu dünyaya geldiğini belirtmektedir. Ona göre âlem yaratılmadan önce peygamberler *cânlar* şeklinde mevcuttur Allah'ın emri ile âlemler yaratıldı ve peygamberler de şekil değiştirerek bu dünyaya geldiler. Yunus, bu dünyada önce Âdem peygamberin yaratıldığını onun hem ilk insan hem de ilk peygamber olduğunu ifade eder.

''Evvel Âdem yaratdı sonra peygamberleri

Âhir Muhammed nûrı balkıdı içümüzden'' (Tatcı, 1997: 315).

Yunus'a göre biz doğru ve gerçek haberi ancak peygamberlerden alırız. O, bu beyitte peygamberlere inanmanın önemine vurgu yapar. Yunus, kim Allah'a ve peygambere iman ederse benim yanıma gelsin demektedir. O, Hz. Muhammed'e ümmet olan insanların cennette Hz. Muhammed ile birlikte olacaklarını söyleyerek Hz. Muhammed'in herşeyi kuşatan bir derya olduğunu ve onun varlık denizinde yetmiş bin peygamberin olduğunu ifade eder. Ona göre Hz. Muhammed, şefaat sahibidir. O, mahşer gününde bütün ümmetine şefaatçi olacaktır;

''Yunus günahun çokdur sen aglarusan hakdur

Yarın sana gerekdür Muhammed şefâ'ati'' (Tatcı, 1997: 488).

Yunus, burada kendisinin günahkâr bir kul olduğunu düşünmekte ve bu yüzden de ağlamasının yerinde bir davranış olduğunu ifade etmektedir.

Yunus, şiirlerinde kendi iç âleminin derinliklerine inerek orada İsa Peygamber'in mucizesiyle karşılaşır.

''Bir dem gelür İsa gibi ölmüşleri diri kılur

Bir dem gelür güm-râhleyin yolında ser-gerdan olur'' (Tatcı, 1997: 103).

Yunus, bu beyitte kendi ruhsal durumunun iniş-çıkışlarından bahseder. Yunus, bir an gelir, Allah'ın yüce makamına çıkarak İsa Peygamber gibi ölüleri diriltir. Yine o, bir an gelir, yolunu kaybedip şaşkın bir derviş olur. O, şiirlerinde şu terkipleri kullanarak peygamberlere atıflarda bulunur. Hz. Âdem hakkında ''Miskin

Âdem yanıldı Cennet'te buğday yedi'', Hz. Nuh hakkında ''Nuh ile tufandayım'', Hz. Yusuf hakkında ''Yusuf ile ben kuyuda yattım cefâ çektim''demektedir.

Buradan şöyle bir sonuca gidilebilir: Yunus, bilindiği gibi Allah aşkıyla yanıp tutuşan bir derviştir. İlahî aşk onun hayatının bütününe nüfuz etmiş ve bu nedenle de Allah aşkı olmadan bu hayatın bir öneminin olmadığı şuuruna varmış bir mutasavvıftır. Aslında onun peygamber sevgisi Allah'a duyduğu aşktan kaynaklanmaktadır. Çünkü peygamberler Allah'ın buyruklarını insanlara ulaştıran elçilerdir. O bu nedenle bütün peygamberlere saygı ve hürmetle bakar. Ayrıca Yunus bazı peygamberlerin çektiği sıkıntıları bilmekte ve zaman zaman kendisini onların yerine koymakta ve bir anlamda empati yapmaktadır.

2.5. Yunus Emre'nin Ahiret İnancına Dair Psikolojik Yaklaşım

Ahiret, sözlükte ''son, sonra olan ve son gün'' anlamlarına gelir. Terim olarak ''ahiret'' İsrafil adlı meleğin Allah'ın emriyle kıyametin kopması için Sur'a ilk defa üflemesiyle başlayacak olan ebedî hayata denir''. Ahirete inanç, iman esaslarından olup genellikle Kur'an'da ''el-yevmü'l ahir'' (son gün) şeklinde Allah'a imanla yan yana zikredilmiştir. Bu da ahiret inancının iman esasları arasında çok önemli olduğunu gösterir (Algül vd., 2006: 117-118).

Yunus, beyitlerinde ahiret mefhumunu ''dünya ve ahiret'' veya ''iki dünya'' şeklinde işlediği gibi ''baki evi, ev, yarın'' kelime ve terkipleriyle de işlemektedir (Tatcı, 1997: 182). Yunus, dünyadaki malların gelip-geçici olduğunu kalıcı olanın ise ahiret yurdu olduğunu belirtir;

''Ne (durur) dünya çoklıgı eşkere(durur) yoklıgı

Varlık sarayın hakikat ahreti bilmek gerek'' (Tatcı, 1997: 198).

Yunus, bu beyitte dünyanın birgün yok olacağını, bundan dolayı da kendimizi bu dünyaya fazla kaptırmamamız gerektiğini ifade eder. Ona göre ahiret hayatı ebedî ve sonsuzdur. Yunus, ayrıca bu beyitte ahireti varlık sarayına benzeterek orada kişinin istediği her şeyi bulacağını belirtir. O, bir başka beytinde kişinin bu dünyada iken ahireti için hazırlık yapması gerektiğini bunun da ancak çokça ibadet yapmakla mümkün olacağını söyler:

''Yunus gözün görürken yaragun eyleyi gör

Gelmedi anda varan girü gelesi degül'' (Tatcı, 1997: 220).

Yunus'a göre insan ne yaparsa sağlığı yerinde iken yapar. Sağlığı yerinde olan kişi ibadetinde kusur etmemelidir. Yunus, ayrıca bu beyitte, ölenin tekrar geri gelmeyeceğini ifade ederek insanları uyarmaktadır. Ahiret kavramını tasavvuftaki terk fikri zaviyesinden değerlendiren Yunus, ''dünya-ahiret elden komak, dünya-ahiret terk etmek, iki dünyadan geçmek'' gibi deyimlerle de bu fikrini pekiştirmektedir (Tatcı, 1997: 183). Yunus'a göre hakiki âşık ahiret terkini vurmuş kişidir;

Yunus hayatının ilk zamanlarında öleceğinden ve hesap veremeyeceğinden korkar. Ama daha sonra o, imana ulaşıp Allah'ın sevgisine ve rahmetine sığındıktan sonra kendisinden emin olur. Öleceğinden korkmadığı gibi ahirete de bir arslan gibi gireceği inancını taşır (Ergün, 1997: 54). O, bu dünyada da ahirette de tek sevilmesi gereken şeyin Allah'ın güzelliği olduğunu savunur. Bu sebeple Yunus, dünya-ahiret, zaman-mekân mefhumunun üstüne çıkar. Onun Cennet'e ulaşmak gibi bir sevinci ve Cehennem'den

kaçmak için bir korkusu yoktur. Yaşar'ın (1991: 41) ifadesiyle ''Yunus, ahiretin sonsuz güzelliğini gönlündeki aşk alevlerinin içinde bir gül bahçesi letafetiyle hissedince, dünyanın maddi değerleri hiçe inmiştir''. Yunus, Allah'ı Cennet ümidi ile sevenler için küçümseyici bir tabir olan ''eblehler'' kelimesini kullanır. Ona göre Cennet eblehlerin canını tutmak için bir tuzaktır.

Netice itibariyle Yunus, inanç esaslarının hepsini ilahî aşk potasında eritmiş bir mutasavvıftır. Yunus, ahiret kavramıyla ilgili olarak da insanları zaman zaman bu dünyanın gelip-geçici olduğu konusunda uyarmaktadır. Ona göre önemli olan ahiret yurdudur. Çünkü ahiret yurdu sonsuzdur. Bu dünyaya fazla aldanmamak gerekir. Ancak Yunus daha da ileri giderek dünya ve ahiret hayatının kendisi için aynı olduğunu ifade eder. Çünkü o bu dünyada gerçek aşkını bulmuştur. Ona göre gerçek âşık Cennet ümidi ve Cehennem korkusu olmayan ve Allah'ı bu dünyada bulan kişidir. Yunus'un beyitlerinden anladığımız kadarıyla o aslında bu dünyada huzuru ve mutluluğu yakalamıştır. Çünkü o beyitlerini dile getirirken coşkulu, içten ve ahenkli bir tarz kullanmıştır.

3. Sonuç

Yunus'a göre Allah inancı, her mü'minde bulunması gereken bir faktördür. Ona göre Allah inancı bir nurdur. Bu nur gönüllerde biter ve inanç sayesinde kararmış gönüller aydınlığa çıkar. Yunus inancın sadece dil ile ifade edilmesinin yeterli olmadığı görüşündedir. Ona göre önemli olan Allah inancının içten gelen bir aşkla yaşanmasıdır. O bu inancın sağlamlaşmasının yolunun da ibadetleri çokca yapmaktan geçtiğini ifade eder. Yunus'un beyitlerinden de anlaşılacağı gibi iman, insan nefsini olgunlaştırarak, insanın kemâle ulaşmasını ve ruhun sûkun ve huzura kavuşmasını sağlamaktadır. Yunus inancını ilahî aşkla bütünleştirmiş ve ilahî aşkla yoğurmuş bir mutasavvıftır. Yunus'un beyitlerinde Allah inancı onun ruhunun derinliklerine iyice kök salmış bir imandır. Yunus'a göre Allah inancı inanç esaslarının özünü oluşturur. Yunus, Allah'a inanan eden herkesi kardeş olarak görür. Ona göre Allah'a inananların içinde sevgi vardır. Demek ki Allah'a inancı, Yunus'ta sosyo-psikolojik bir güç kaynağıdır. Diğer taraftan Yunus beyitlerinde meleklere inanmanın öneminden de bahsederek zaman zaman meleklere karşı duyduğu hayranlığı dile getirmiştir. O, hatta insanlıktan çıkıp melekleşmeyi bile istemektedir. Yunus ayrıca meleklerin semada belirli bir makamda olduklarını da belirtir. İnanç esaslarının diğer bir kısmı olan kitaplara inanç konusunda ise Yunus, bütün ilâhî kitapları gönülden tasdik eden bir mutasavvıftır. O, ilahî kitapların hepsini tevhid anlayışı çerçevesinde değerlendirerek dört kitabın anlamının elifte saklı olduğunu ifade eder. Ona göre Kur'an-ı Kerim Allahın bizzat zatını temsil eder. Diğer taraftan Yunus, şiirlerinde peygamberlerden de bahseder. O bazen kendisini Kur'an da ismi geçen bazı peygamberlerin yerine koyar**.** Peygamberlerin karşılaştığı olayları değerlendirerek duygusal anlamda empati yapar. İnanç esaslarının bir diğeri olan ahirete inanç konusunda ise Yunus, bu dünyanın faniliği hususunda insanları uyararak asıl sonsuz ve kalıcı olanın ahiret yurdu olduğunu ifade eder. Fakat ona göre âşıkların dünya ve ahiret gibi bir dertlerinin olmadığını, âşıkların dünya ve ahiretten geçtiğini ve onların nihai hedefinin Allah aşkı olduğunu belirtir. Yunus'a göre âşıklar bu dünyada Allahı bulan kişilerdir. Onlar için dünya ve ahiret birdir.

Kaynakça

Akseki, A. H. (1980). *Askere Din Kitabı*. Ankara: Diyanet İşleri BaşkanlığıYayınları.

Algül, Hüseyin - Apaydın, H. Yunus - Erkal, Mehmet - Klavuz, A. Saim. (2006). *İman ve İbadetler,* 1. Cilt. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Dalkılıç, B. (2007). ''Yunus Emre'nin İslam'ı Anlayış ve Anlatış Biçimi'', Uluslararası Türk Dünyasının İslamiyete Katkıları Sempozyumu Bildirileri, 31 Mayıs-1 Haziran ,Isparta:

Demirci, M. (1997). *Yunus Emre'de İlahî Aşk ve İnsan Sevgisi*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Ergün, M. (1997). *Yunus Emre'de Tasavvuf ve Eğitim*. Ankara: Ocak Yayınları.

Fowler, J., W. (2000). *İman Bilincinin Evreleri*. Çev., Ali Ulvi Mehmedoğlu. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakütesi.

Göçgün, Ö. (1995). *Dünden Bugüne Yunus Emre.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Halman, T. S. (1991). *Yunus Emre'nin Hümanizması.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Hatemi, H. (1994). *İnsan Hakları Öğretisi Açısından Yunus Emre'nin Dünya Görüşünün Değerlendirilmesi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kaplan, M. (1991). *Yunus Emre'nin İnsan ve Ahlak Görüşü.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kartal, E. (2019). "İmanın Psikolojik Unsurları". *Journal of Analytic Divinity,* 3, 94-102.

Kayıklık, H. (2005). ''Psikolojik Açıdan İnanç İman ve Şüphe''. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 46/1, 133-155.

Öztelli, C. (2006). *Yunus Emre Yaşamı ve Bütün Şiirleri*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Öztürk, Y. N. (1997). *Din ve Fıtrat: Yaratılış*. İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.

Sinanoğlu, M. (2000). "İman", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* 22. 212, Ankara: TDV Yayınları.

Tatcı, M. (1997). *Yunus Emre Divanı.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yaşar, S. (1991). *Hayatı, Sanatı ve Tefekkürü: Yunus Emre*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.

Yavuz, K. (1979). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi: 7-12 Yaş*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Yıldız, V. (1990). *İlham Kaynakları*. İzmir: Nil Yayınları.

Yılmaz, F. (1992). *Yunus Emre Hayatı-Düşüncesi-Etkisi*. İstanbul: Marifet Yayınları.