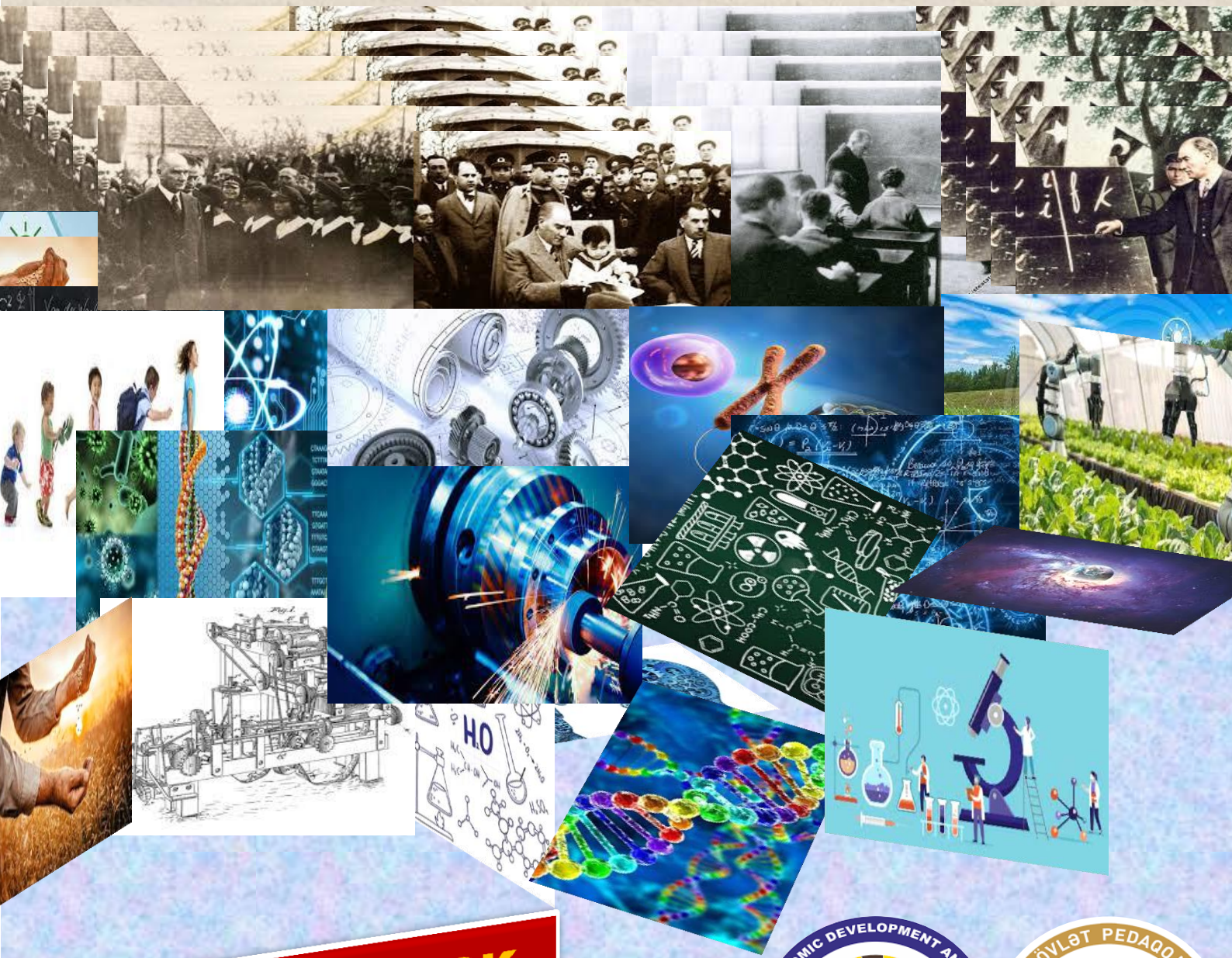
4th INTERNATIONAL EDUCATION AND INNOVATIVE SCIENCES SYMPOSIUM

4. ULUSLARARASI BAŞÖĞRETMEN EĞİTİM VE YENİLİKÇİ BİLİMLER SEMPOZYUMU

November 24,
2021 Ankara, Turkey



PROCEDİNG BOOK
Editör: Doç.Dr. Etem YEŞİLYURT
www.24kasim.org
ISBN:978-625-7464-60-4

INSTITUTION OF ECONOMIC DEVELOPMENT AND SOCIAL RESEARCHES
REPUBLIC OF TURKEY
2010

AZƏRBAYCAN DÖVLƏT PEDAQOJİ UNİVERSİTETİ
1921

4th INTERNATIONAL EDUCATION AND INNOVATIVE SCIENCES SYMPOSIUM

4. ULUSLARARASI BAŞÖĞRETMEN EĞİTİM VE YENİLİKÇİ BİLİMLER SEMPOZYUMU

November 24, 2021
Ankara,Turkey

PROCEEDINGS BOOK

Editor: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT
(Akdeniz Üniversitesi)

By Institute Of Economic Development and Social Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TURKEY TR
E-posta: kongreiksad@gmail.com
www.iksadkongre.org www.iksad.org.tr

All rights of this book belong toİKSAD. It may not
be copied or reproduced without permission. Legal and ethical responsibility of
the works in the book belongs to the authors.
Iksad Publications -2021©

Yayın tarihi:12.12.2021
ISBN–978-625-7464-60-4

SYMPOSIUM ID

SYMPOSIUM TITLE

4th INTERNATIONAL EDUCATION AND INNOVATIVE SCIENCES SYMPOSIUM

DATE & PLACE

24 November 2021
Ankara,Turkey

ORGANIZATION COMMITTEE HEAD

Prof. Dr. Mustafa TALAS

EVALUATION CRITERIA

All applications have undergone a double-blind peer review process

SYMPOSIUM LANGUAGES

Turkish and English languages,

PRESENTATION TYPE

ORAL/VIRTUAL PRESENTATION

NUMBER of ACCEPTED PAPERS-134

NUMBER of REJECTED PAPERS-19

PARTICIPANTS COUNTRY:

Algeria-11, Azerbaijan-16, Gabon-1, India-10, Indonezia-1, Iraq-7, Iran-3, KKTC-1, Malaysia-1, Morocco-2, Nigeria-9, Pakistan-6, Palestine-1, Portugal-1, Turkey-63, USA-1

**Double blinded evaluation process*

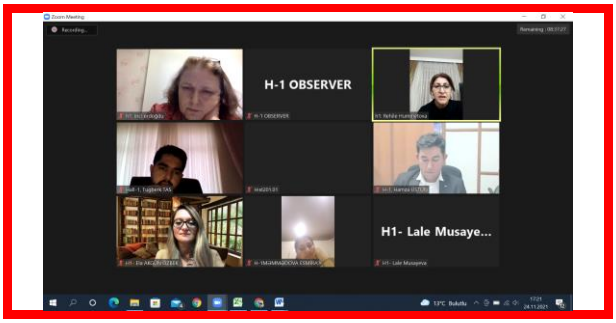
SYMPOSIUM COMMITTEE

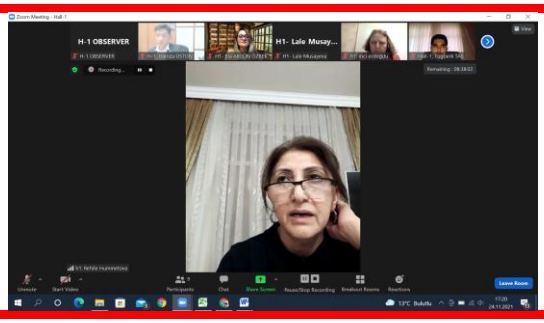
Prof. Dr. Mahire HÜSEYNOVA, Deputy Rector of ASPU
Prof. Dr. Salih ÖZTÜRK, Tekirdag Namık Kemal University
Dr. Terane NAGIYEVA- ASPU
Dr. Ayten ABBASOVA- ASPU Scientific Research Center
Dr. Mustafa Latif EMEK, İKSAD Global

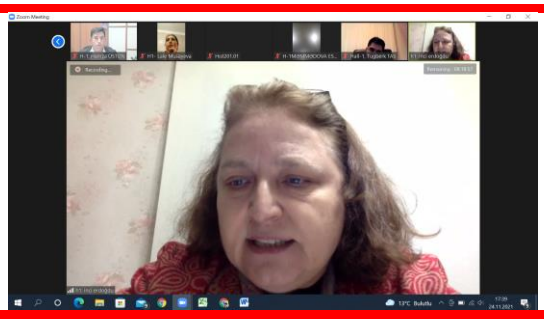
SCIENCE AND ADVISORY BOARD

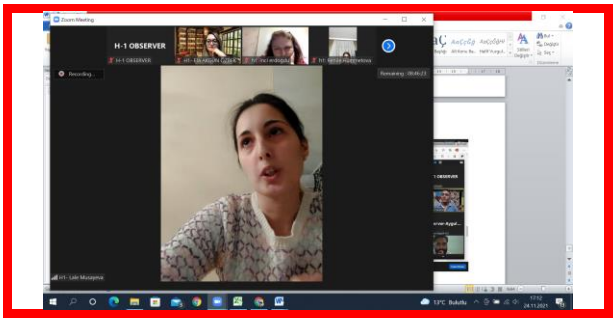
Prof. Dr. Mustafa TALAS, Ömer Halisdemir University
Prof. Dr. Mustafa ÜNAL, Erciyes University
Prof. Dr. Ebülfet PELENGOV, Azerbaijan State Pedagogical University
Prof. Dr. Vagif NESİRO, Azerbaijan State Pedagogical University
Prof. Dr. Buludhan HALİLOV, Azerbaijan State Pedagogical University
Prof. Dr. Hacer HUSEYİNOVA, Azerbaijan State Pedagogical University
Prof. Dr. Afaq SADIKOVA, Baku State University
Prof. Dr. M. Salih MERCAN, Bitlis Eren University
Prof. Dr. Mehmet OKUR, Karadeniz Technical University
Prof. Dr. İ. Bakır ARABACI, Fırat University
Prof. Dr. Necati DEMİR, Gazi University
Prof. Dr. Osman ERKMEN, Gaziantep University
Prof. Dr. Osman ADIGÜZEL, Fırat University
Prof. Dr. Mirvari İSMAYILOVA, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Araz FERECOV, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Elnare MAHBALIYEVA, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Arzu DAŞDEMİROV, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Nazile ABDULLAZADE, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Sevda ABBASOVA, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Ülviyye HACIYEVA, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Novruz NESİROV, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Cahangir HÜSEYNOV, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Gönül SAMEDOVA, Azerbaijan State Pedagogical University
Asst. Prof. Dr.. Deniz ÜNAL, Çukurova University
Asst. Prof. Dr.. Fehmi ÇALIK, Sakarya Applied Sciences University
Asst. Prof. Dr.. Ferit GÜRBÜZ, Hakkari University
Asst. Prof. Dr.. Osman Kubilay GÜL, Cumhuriyet University
Asst. Prof. Dr.. Şayan ULUSAN, Manisa Celal Bayar University
Asst. Prof. Dr.. Elvan YALÇINKAYA, Ömer Halisdemir University
Asst. Prof. Dr.. Hatice Zekavet KABASAKAL, Dokuz Eylül University
Asst. Prof. Dr.. Hatice KADIOĞLU ATEŞ, İstanbul Sebahattin Zaim University
Asst. Prof. Dr.. Ümmügülsüm CANDEĞER, Osmaniye Korkut Ata University
Asst. Prof. Dr.. Ali Korkut ULUDAĞ, Atatürk University
Asst. Prof. Dr.. Aysel Güven, Başkent University
Asst. Prof. Dr.. Etem YEŞİLYURT, Akdeniz University
Dr. Ali ÖZER, Cumhuriyet University
Dr. Bayram POLAT, Ömer Halisdemir University
Dr. Damira BAİGONUSHOVA, Kyrgyzstan Turkish Manas University
Dr. Furkan ÇELEBİ, Yozgat Bozok University
Dr. Malik YILMAZ, Atatürk University
Dr. Murat KÜRKCÜ, Sakarya University
Dr. Raziiakhan ABDIEVA, Kyrgyzstan Turkish Manas University
Dr. M. Ertuğ YAVUZ, Bozok University
Dr. Mustafa ÖZKAN, Trakya University
Dr. Selahattin YAKUT, Yozgat Bozok University
Dr. Serdar GÜNGÖR, Uşak University
Dr. Serir UZUN, Düzce University
Dr. Seydi YIKMIŞ, Namık Kemal University
Dr. Suzan ONUR YAMAN, Karabük University
Dr. Terane NAGIYEVA, Azerbaijan State Pedagogical University
Dr. Turan ÇAKIR, Sakarya University
Dr. Ayşe ERKMEN, Gaziantep University
Dr. Öğr. Üyesi İSMAİL AYDEMİR,Uşak University
Dr. Öğr. Üyesi Sadiye KAYAARSLAN, Kırıkkale University

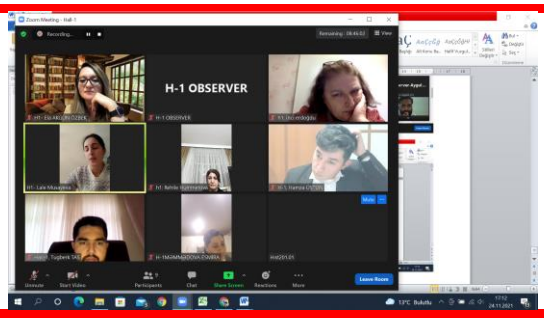
PHOTO GALERY

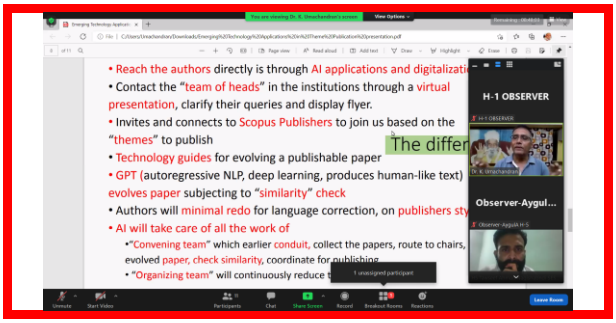


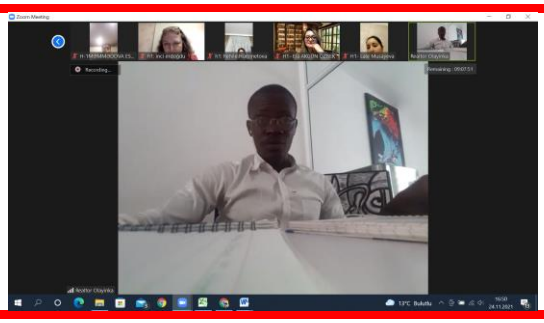


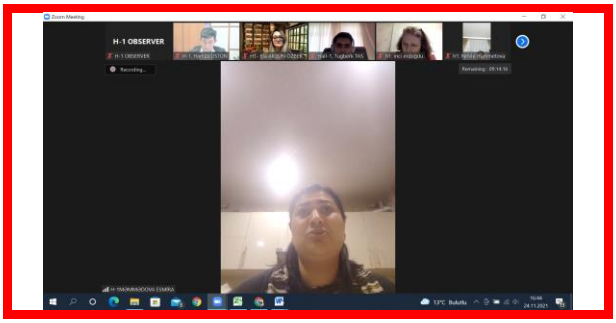




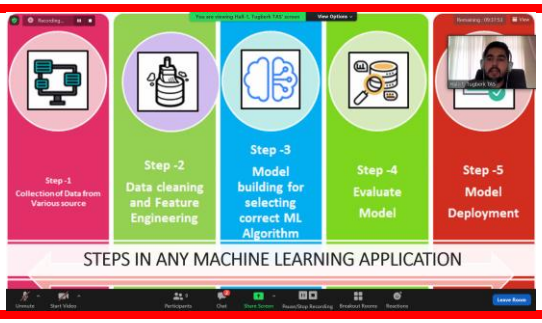






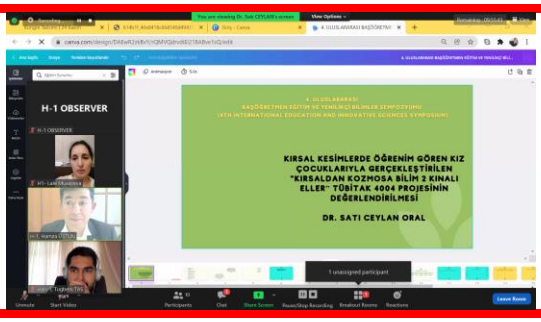


2. SINIF MÜZİK DERSİ

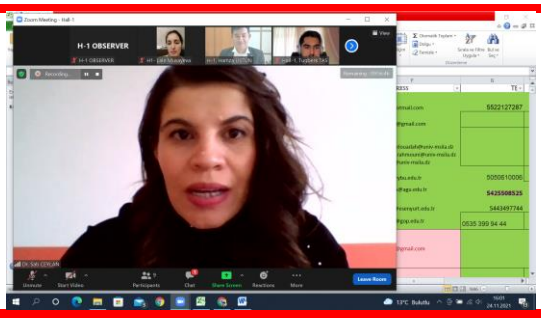

Step -1
Collection of Data from Various source
Step -2
Data cleaning and Feature Engineering
Step -3
Model building for selecting correct ML Algorithm
Step -4
Evaluate Model
Step -5
Model Deployment
STEPS IN ANY MACHINE LEARNING APPLICATION

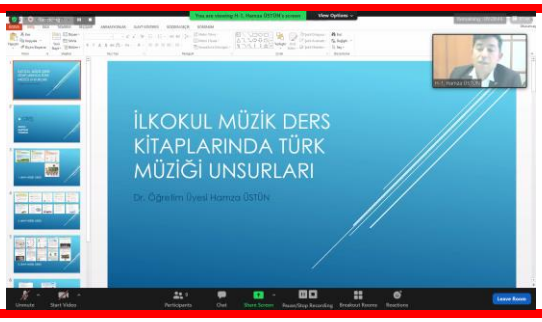
KIRSALDAN KOZMOSA BİLİM
BİR FOTOĞRAFTAN FAZLASI

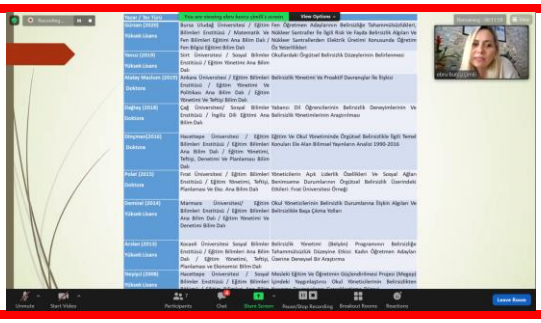
PROJE EKİBİ
34 KİŞİLİK BİR PROJE EKİBİ
7 PROFESÖR
3 DOÇENT
2 DR. ÖĞRETİM Ü
22 ÖĞRETMEN


H-1 OBSERVER
KIRSAL KESİMLERDE ÖĞRENİM GÖREN KIZ ÇOCUKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN "KIRSALDAN KOZMOSA BİLİM 2 KINALI ELLER" TÜBİTAK 4004 PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
DR. SATI CEYLAN ORAL

H-1 OBSERVER


H-1 OBSERVER

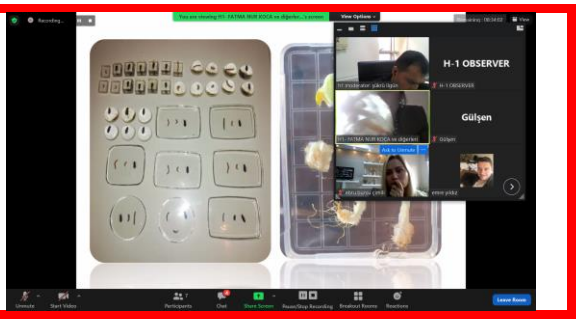

İLKOKUL MÜZİK DERS KİTAPLARINDA TÜRK MÜZİĞİ UNSURLARI
Dr. Öğretim Üyesi Hamza GÜTÜN



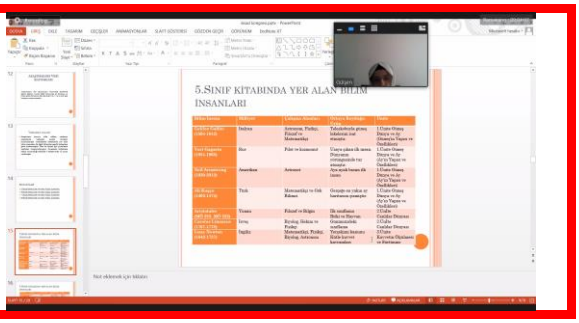
H-1 OBSERVER

H-1 OBSERVER
H1- FATMA NU...
Gülşen

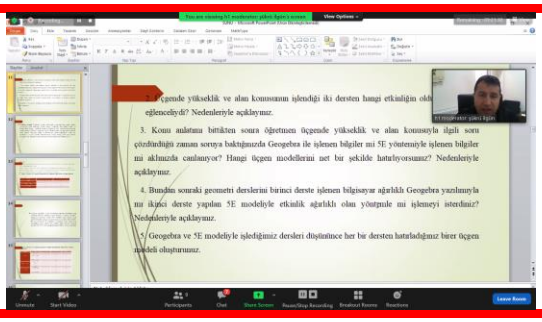
Temel Bilimsel Okuryazarlık Bulguları

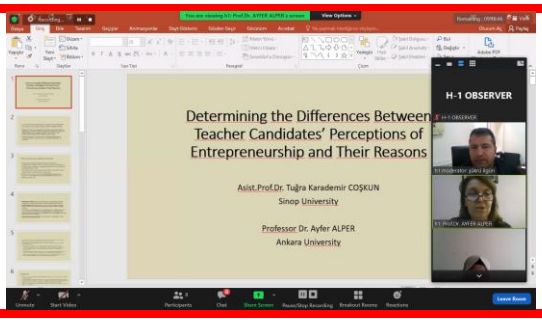

H-1 OBSERVER
Gülşen

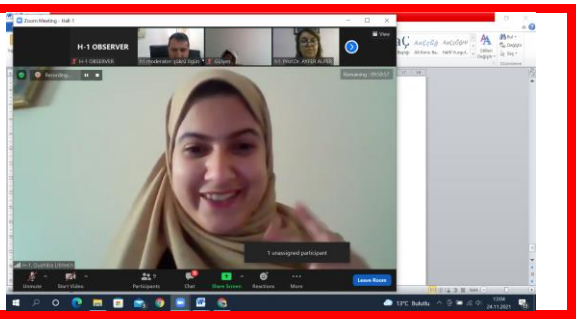
SONUÇ VE YORUM/RESULT AN
H-1 OBSERVER
Gülşen
Ayrıca hazırlanan başkalaşım materyalleri yaşayan öğrenciler için böcekleri tanıma sunabileceği düşünülmektedir.
In addition, it is thought that the prepared metamorphosis materials can provide an opportunity to recognize and examine insects for students who are afraid of insects.

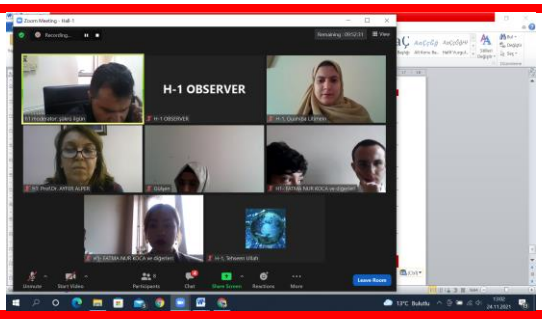

5.SINIF KİTABINDA YER ALAN BİLİM İNSANLARI

H-1 OBSERVER

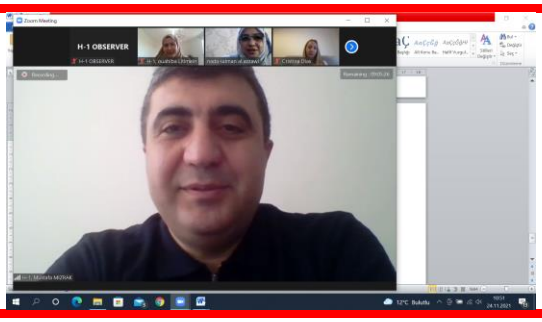

3. Konu anlatımı bittikten sonra öğretmen üçgende yükseklik ve alan konusuyla ilgili soru çözdürdüğü zaman soruya baktığınızda Geogebra ile işlenen bilgiler mi 5E yötemiyle işlenen bilgiler mi alımızda canlanıyor? Hangi üçgen modellerini aet bu şekilde hatırlıyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
4. Bundan sonraki geometri derslerini birinci derste işlenen bilgisayar ağırlıklı Geogebra yazılımıyla mı ikinci derste yapılan 5E modeliyle etkinlik ağırlıklı olan yöntemle mi işlemeyi isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Geogebra ve 5E modeliyle işlediğimiz dersleri düşününce her bir dersten hatırladığınız birer üçgen modeli oluşturunuz.

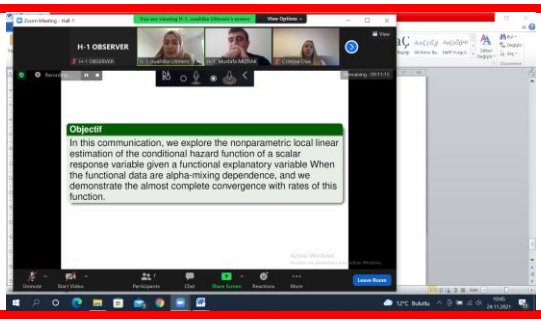

Determining the Differences Between Teacher Candidates' Perceptions of Entrepreneurship and Their Reasons
Asist.Prof.Dr. Tuğra Karademir COŞKUN
Sinop University
Professor Dr. Ayfer ALPER
Ankara University
H-1 OBSERVER

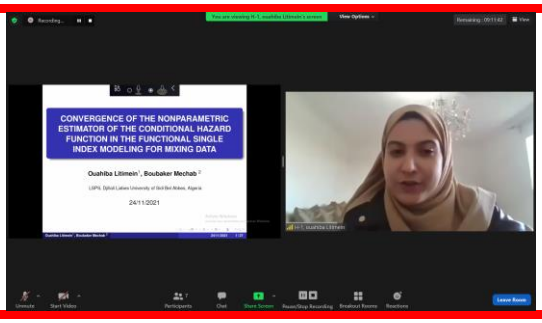

H-1 OBSERVER

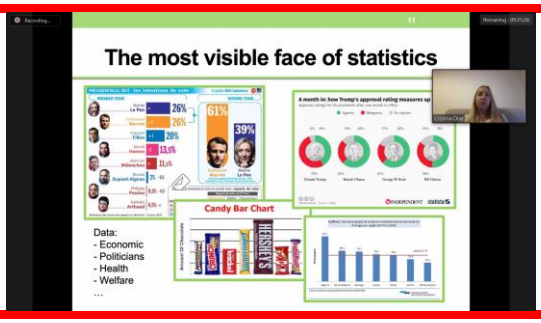

H-1 OBSERVER

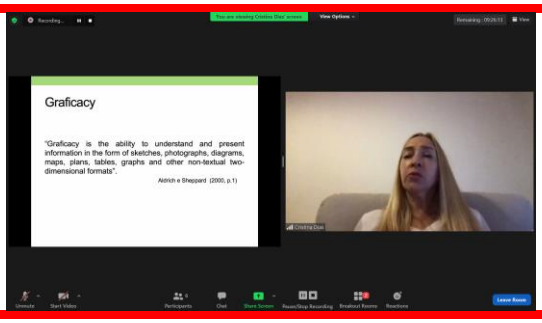
H-1 OBSERVER

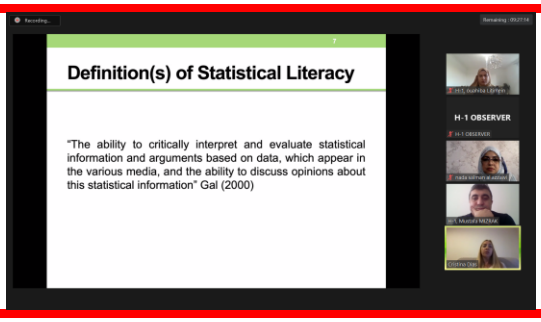

H-1 OBSERVER

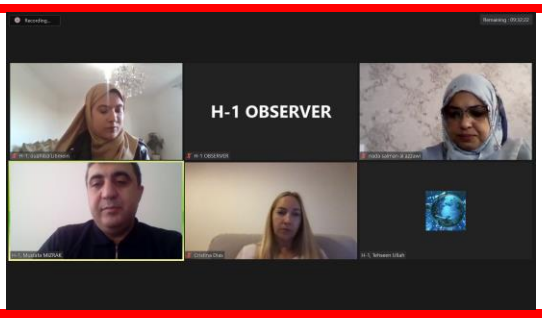

H-1 OBSERVER
Objectif
In this communication, we explore the nonparametric local linear estimation of the conditional hazard function of a scalar response variable given a functional explanatory variable When the functional data are alpha-mixing dependence, and we demonstrate the almost complete convergence with rates of this function.

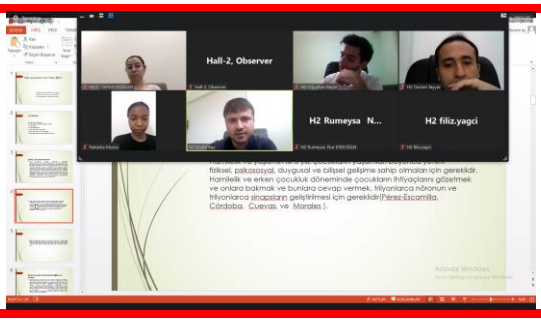

CONVERGENCE OF THE NONPARAMETRIC ESTIMATOR OF THE CONDITIONAL HAZARD FUNCTION IN THE FUNCTIONAL SINGLE INDEX MODELING FOR MIXING DATA
Ouahiba Litimein, Boubaker Mechab
24/11/2021

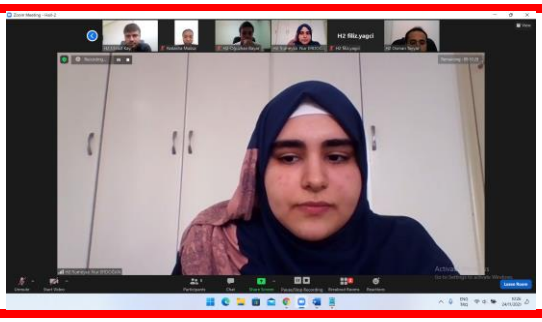

The most visible face of statistics
Candy Bar Chart
Data:
- Economic
- Politicians
- Health
- Welfare

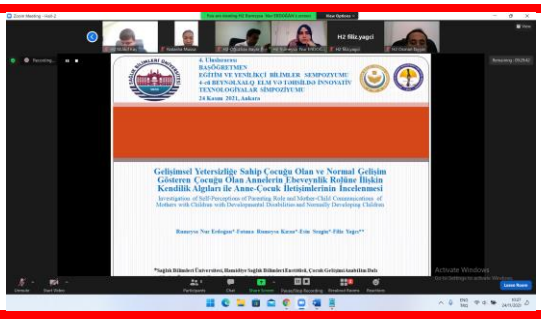

Graficacy
"Graficacy is the ability to understand and present information in the form of sketches, photographs, diagrams, maps, plans, tables, graphs and other non-textual two-dimensional formats".
Aldrich e Sheppard (2000, p.1)

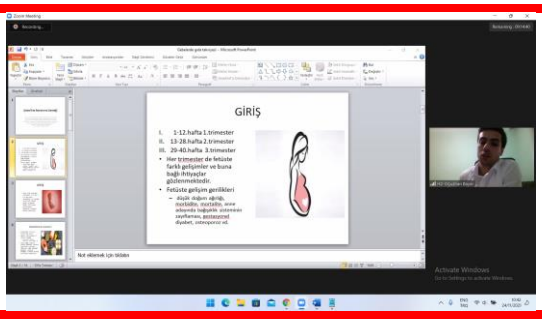

Definition(s) of Statistical Literacy
"The ability to critically interpret and evaluate statistical information and arguments based on data, which appear in the various media, and the ability to discuss opinions about this statistical information" Gal (2000)
H-1 OBSERVER


H-1 OBSERVER

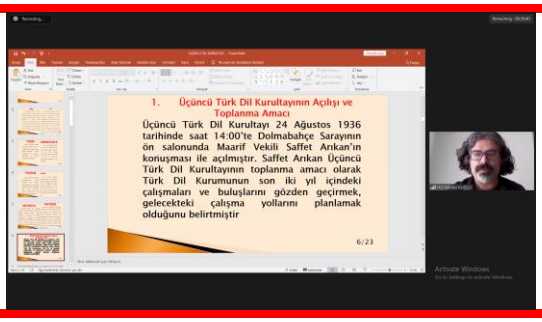

Hall-2, Observer
H2 Rumeysa N...
H2 filiz.yagci

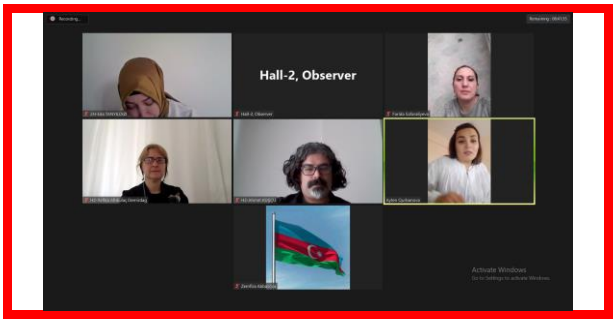

H2 filiz.yagci

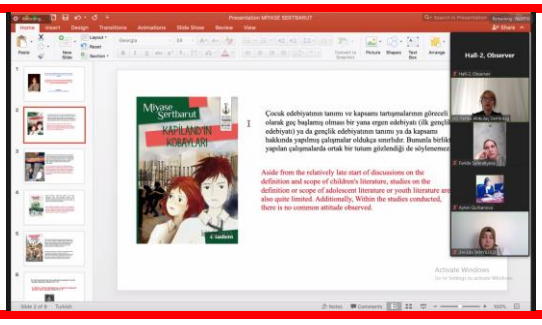

Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algıları ile Anne-Çocuk İletişimlerinin İncelenmesi

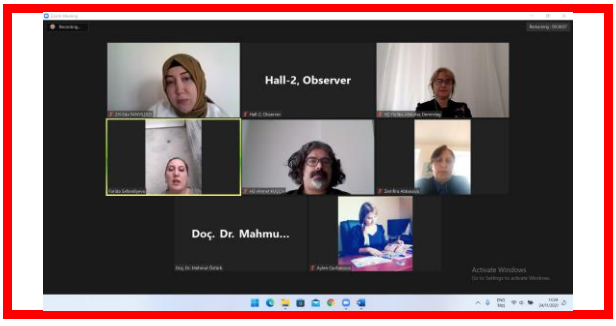

GİRİŞ

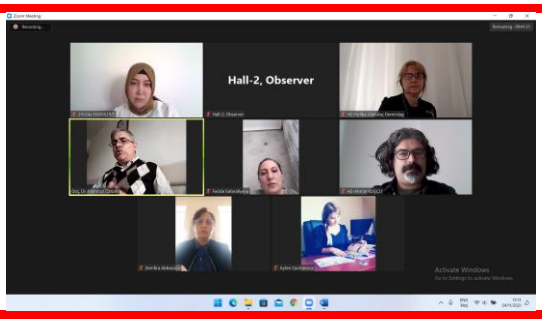
Hall-2, Observer
H2-Ahmet KUŞÇU


1. Üçüncü Türk Dil Kurultayının Açılışı ve Toplanma Amacı
Üçüncü Türk Dil Kurultayı 24 Ağustos 1936 tarihinde saat 14:00'te Dolmabahçe Sarayının ön salonunda Maarif Vekili Saffet Arıkan'ın konuşması ile açılmıştır. Saffet Arıkan Üçüncü Türk Dil Kurultayının toplanma amacı olarak Türk Dil Kurumunun son iki yıl içindeki çalışmaları ve buluşlarını gözden geçirmek, gelecekteki çalışma yollarını planlamak olduğunu belirtmiştir
6/23

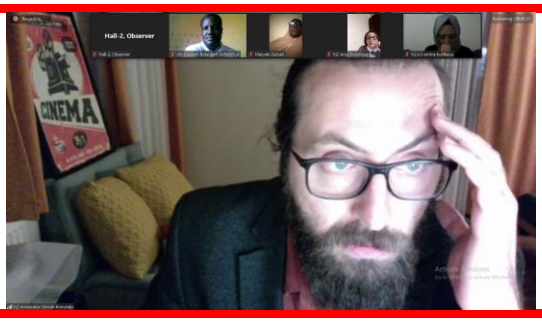

Hall-2, Observer


Presentation MİYASE SERTBARUT
Miyase Sertbarut
KAPLAN'IN KOBAYLARI
Çocuk edebiyatının tanımı ve kapsamı tartışmalarının görecelik olarak geç başlamış olması bir yana ergen edebiyatı (ilk gençlik edebiyatı) ya da gençlik edebiyatının tanımı ya da kapsamı hakkında yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda ortak bir tutum gözlendiği de söylenemez.
Aside from the relatively late start of discussions on the definition and scope of children's literature, studies on the definition or scope of adolescent literature or youth literature are also quite limited. Additionally, Within the studies conducted, there is no common attitude observed.
Hall-2, Observer

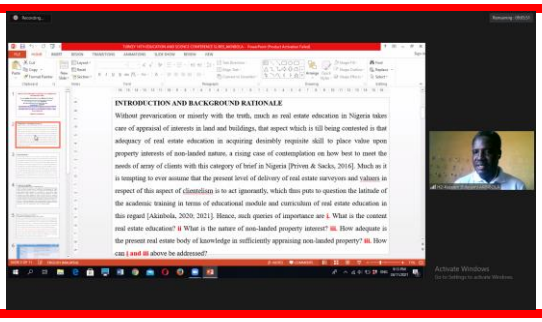

Hall-2, Observer
Doç. Dr. Mahmu...

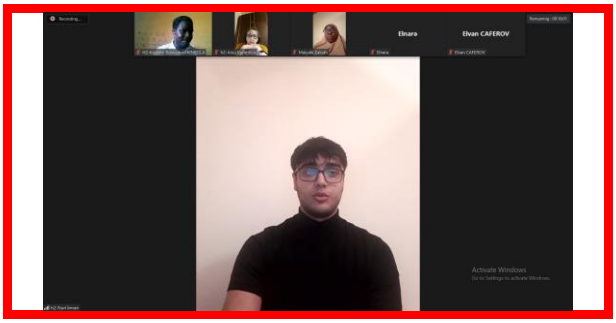

Hall-2, Observer

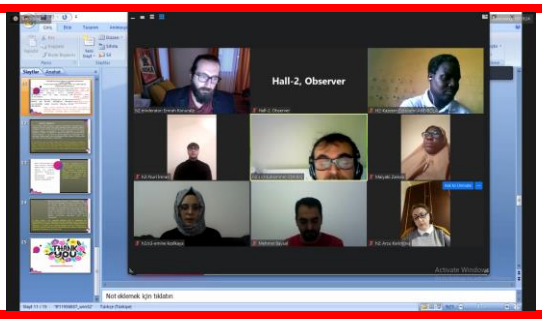
Hall-2, Observer
h2 s3 Muhamm...

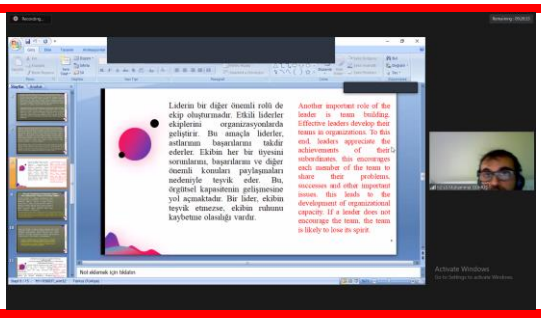

Hall-2, Observer
CINEMA

Hall-2, Observer


INTRODUCTION AND BACKGROUND RATIONALE
Without provarication or miserly with the truth, much as real estate education in Nigeria takes care of appraisal of interests in land and buildings, that aspect which is till being contested is that adequacy of real estate education in acquiring desirably requisite skill to place value upon property interests of non-landed nature, a cising case of contemplation on how best to meet the needs of army of clients with this category of brief in Nigeria [Privon & Sacks, 2016]. Much as it is tempting to ever assume that the present level of delivery of real estate surveyors and valuers in respect of this aspect of clientelism is to act ignorantly, which thus puts to question the latitude of the academic training in terms of educational module and curriculum of real estate education in this regard [Akinbola, 2020; 2021]. Hence, such queries of importance are i. What is the content real estate education? ii What is the nature of non-landed property interest? iii. How adequate is the present real estate body of knowledge in sufficiently appraising non-landed property? iii. How can i and iii above be addressed?


Elnara
Elvan CAFEROV

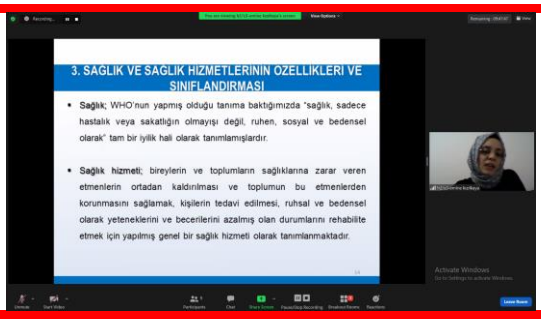

Hall-2, Observer
Not eklemek için tıklatın

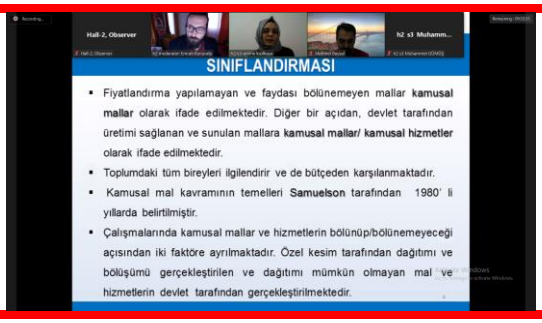

Liderin bir diğer önemli rolü de ekip oluşturmadır. Etkili liderler ekiplerini organizasyonlarda geliştirir. Bu amaçla liderler, astlarının başarılarını takdir ederler. Ekibin her bir üyesini sorumlarını, başarılarını ve diğer önemli konuları paylaşmaları nedeniyle teşvik eder. Bu, örgütsel kapasitenin gelişmesine yol açmaktadır. Bir lider, ekibin teşvik etmezse, ekibin ruhunun kaybetme olasılığı vardır.
Another important role of the leader is team building. Effective leaders develop their teams in organizations. To this end, leaders appreciate the achievements of them subordinates, this encourages each member of the team to share their problems, successes and other important issues, this leads to the development of organizational capacity. If a leader does not encourage the team, the team is likely to lose its spirit.

SUNUM PLANI
Bu sunumda,
Eğitim, millî eğitim
Tarihsel süreçte millî eğitim:
Osmanlı Devleti'nde eğitim
Millî Mücadele ve Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim
İnönü Dönemi'nde Eğitim
Demokrat Parti Dönemi'nde Eğitim
Planlı Kalkınma Dönemlerinde Eğitim
Millî Eğitim Şûrası
Özel Öğretim Kurumları(Özel Okullar) ele alınacaktır.

REFAH DEVLETİNİN ÖZELLİKLERİ

BATILI REFAH DEVLETİ:
YÜKSELİŞTEN «KRİZ»E NEOLİBERAL BAĞLAMA GEÇİŞ
Mehmet Beysal
Doç. Dr. Emrah Konuralp


3. SAĞLIK VE SAĞLIK HİZMETLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE SINIFLANDIRMASI
Sağlık; WHO'nun yapmış olduğu tanıma baktığımızda "sağlık, sadece hastalık veya sakatlığın olmayışı değil, ruhen, sosyal ve bedensel olarak" tam bir iyilik hali olarak tanımlamışlardır.
Sağlık hizmeti; bireylerin ve toplumların sağlıklarına zarar veren etmenlerin ortadan kaldırılması ve toplumun bu etmenlerden korunmasını sağlamak, kişilerin tedavi edilmesi, ruhsal ve bedensel olarak yeteneklerini ve becerilerini azalmış olan durumlarını rehabilite etmek için yapılmış genel bir sağlık hizmeti olarak tanımlanmaktadır.


SINIFLANDIRMASI
Fiyatlandırma yapılamayan ve faydası bölünemeyen mallar kamusal mallar olarak ifade edilmektedir. Diğer bir açıdan, devlet tarafından üretimi sağlanan ve sunulan mallara kamusal mallar/ kamusal hizmetler olarak ifade edilmektedir.
Toplumdaki tüm bireyleri ilgilendirir ve de bütçeden karşılanmaktadır.
Kamusal mal kavramının temelleri Samuelson tarafından 1980' li yıllarda belirtilmiştir.
Çalışmalarında kamusal mallar ve hizmetlerin bölünüp/bölünemeyeceği açısından iki faktöre ayrılmaktadır. Özel kesim tarafından dağıtımı ve bölüşümü gerçekleştirilen ve dağıtımı mümkün olmayan mal ve hizmetlerin devlet tarafından gerçekleştirilmektedir.

4. ULUSLARARASI

BAŞÖĞRETMEN

EĞİTİM VE YENİLİKÇİ BİLİMLER SEMPOZYUMU

(4th INTERNATIONAL EDUCATION AND INNOVATIVE SCIENCES SYMPOSIUM)

SYMPOSIUM PROGRAM

November 24, 2021

Ankara, Turkey

IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- To be able to attend a meeting online, login via **https://zoom.us/join** site, enter ID "Meeting ID or Personal Link Name" and solidify the session.
- The Zoom application is free and no need to create an account.
- The Zoom application can be used without registration.
- The application works on tablets, phones and PCs.
- The participant must be connected to the session 5 minutes before the presentation time.
- All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

Points to Take into Consideration - TECHNICAL INFORMATION

- Make sure your computer has a microphone and is working.
- You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.
- Requests such as change of place and time will not be taken into consideration in the congress program.

ÖNEMLİ, DİKKATLE OKUYUNUZ LÜTFEN

- Kongremizde Yazım Kurallarına uygun gönderilmiş ve bilim kurulundan geçen bildiriler için online (video konferans sistemi üzerinden) sunum imkanı sağlanmıştır.
- Online sunum yapabilmek için **https://zoom.us/join** sitesi üzerinden giriş yaparak "Meeting ID or Personal Link Name" yerine ID numarasını girerek oturuma katılabilirsiniz.
- Zoom uygulaması ücretsizdir ve hesap oluşturmaya gerek yoktur.
- Zoom uygulaması kaydolmadan kullanılabilir.
- Uygulama tablet, telefon ve PC'lerde çalışıyor.
- Her oturumdaki sunucular, sunum saatinden 5 dk öncesinde oturuma bağlanmış olmaları gerekmektedir.
- Tüm kongre katılımcıları canlı bağlanarak tüm oturumları dinleyebilir.
- Moderatör – oturumdaki sunum ve bilimsel tartışma (soru-cevap) kısmından sorumludur.

Dikkat Edilmesi Gerekenler- TEKNİK BİLGİLER

- Bilgisayarınızda mikrofon olduğuna ve çalıştığına emin olun.
- Zoom'da ekran paylaşma özelliğine kullanabilmelisiniz.
- Kabul edilen bildiri sahiplerinin mail adreslerine Zoom uygulamasında oluşturduğumuz oturuma ait ID numarası gönderilecektir.
- Katılım belgeleri kongre sonunda tarafınıza pdf olarak gönderilecektir
- Kongre programında yer ve saat değişikliği gibi talepler dikkate alınmayacaktır

Before you login to Zoom please indicate your name surname and hall number,
exp. H- 1, Lütfi ARSLAN

CONGRESS LANGUAGES: English and All Turkish Dialects

24.11.2021 | HALL-1 | SESSION-1

Ankara Local Time: 10:^{00}–12:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198 | Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Assist. Prof. Mustafa MIZRAK

Authors	Affiliation	Presentation title
Assist. Prof. Mustafa MIZRAK	Department of Computer Engineering, Faculty of Engineering, Şırnak University	CHIRPED ENVELOPE OPTICAL SOLITONS FOR NONLOCAL NONLINEAR SCHRÖDINGER EQUATION
Tehseen Ullah, Fahad Masood, Wajd Ullah khan	Department of Computing Abasyn university Peshawar	Load Balancing for Critical Data in Wireless Body Area Network using Software Defined Networks
Ashwan A. Abdulmunemm, Hassen Abed Al-hadi fadhil, Mohammed Jassim Abed Al- Sadah, Ahmed Mahmood Hassen, and Mohammed Al-Muntadhar Rushdie	University of Kerbala	Text steganography in videos using Ascii code values
Rehab K. Al-Shemary	Department of chemistry /college of Education for Pure Science (Ibn Al-Haitham), University of Baghdad,	DNA profiling and in vitro cytotoxicity studies of pyrimidine derivatives-based copper(II) complexes
Maliha Talpur, Madan Lal, Saad Rehman, Dr. Attiya Baqai, Dr. Tahira Nihal	Department of Electronic Engineering, Mehran University of Engineering & Technology Jamshoro/ Bhittai Institute of Physical Therapy and Rehabilitation Sciences	Design and progression analysis of Neuro Rehabilitation system using Machine Learning
Carla Santos, Cristina Dias	CMA- Center for Mathematics and Applications, FCT, New University of Lisbon,	Graphicacy and the power of graphical representation of statistical data
Z.Aznay, H.Zariouh	Department of Mathematics, Faculty of Science of Oujda, University Mohammed premier Oujda,	On the class (We)-Operators,
Ouahiba Litimein, Pr. Boubaker Mechab	Laboratory of Statistics and Stochastic Processes University of Djillali Liabes	CONVERGENCE OF THE NONPARAMETRIC ESTIMATOR OF THE CONDITIONAL HAZARD FUNCTION IN THE FUNCTIONAL SINGLE INDEX MODELING FOR MIXING DATA
Dr. Nada Salman Habib Al-Azzawi, Dr.. Ahmed Taher Kazem Al-Anbaki	University of Baghdad, College of Agricultural Engineering, Department of Agricultural Economics/ Al-Mamoun University College	Application of linear programming models in determining the optimum production mix for one of the bakeries of the General Company for the manufacture of grains

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-2 | SESSION-1

Ankara Local Time: 10:^{00}–12:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Doç.Dr. Osman Tayyar ÇELİK

Authors	Affiliation	Presentation title
Doç.Dr Osman Tayyar ÇELİK, Öğr.Gör.Mehmet Akif KAY, Arş.Gör.Ramazan İNCİ	İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü/ İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek okulu Çocuk Gelişimi Programı/ Batman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü	Erken Çocuklukta İnsan Hakları Eğitimi
Doç.Dr Osman Tayyar ÇELİK, Öğr.Gör.Mehmet Akif KAY, Arş.Gör.Ramazan İNCİ	İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü/ İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek okulu Çocuk Gelişimi Programı/ Batman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü	Öz Bakım İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Rumeysa Nur ERDOĞAN, Fatma Rumeysa KIRAN, Esin SEZGİN, Filiz YAĞCI	Sağlık Bilimleri Üniversitesi,	Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algıları ile Anne-Çocuk İletişimlerinin İncelenmesi
Oğuzhan Bayar, Natasha Mussa, Dr. Arş. Gör. Ümit Gökdere, Dr. Öğr. Üyesi Nimetcan Mehmet, Doç. Dr. Dilek Öztaş	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,	GEBELİKTE BESLENME DESTEĞİ
Natasha Mussa, Oğuzhan Bayar, Dr. Arş. Gör. Ümit Gökdere, Dr. Öğr. Üyesi Nimetcan Mehmet, Doç. Dr. Dilek Öztaş	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,	Implementation Of Evidence Based Practice Associated With Caesarean Section To Improve Maternal And Child's Health Outcomes
Rumeysa Nur ERDOĞAN, Dr. Öğr. Üye. Esin SEZGİN	Sağlık Bilimleri Üniversitesi,	İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN YAŞADIKLARI DENEYİMLER: NİTEL ÇALIŞMA
SERAP YADİGAR	KARTAL DR.LÜTFİ KIRDAR ŞEHİR HASTANESİ/İSTANBUL,	MGRS OLGULARIMIZ:TEK MERKEZ DENEYİMİ

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-3 | SESSION-1

Ankara Local Time: 10:^{00}–12:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Svetlana Məmmədova

Authors	Affiliation	Presentation title
Gültəkin Atəş qızı Abdullayeva	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	İBTİDAİ SİNİF MÜƏLLİMİ HAZIRLIĞINDA ANA DİLİ FƏNN KURİKULUMUNUN MƏZMUNU VƏ XARAKTERIK XÜSUSİYYƏTLƏRİ
Svetlana Məmmədova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	YENİ DÖVR İNGİLİS MEYDANA ÇIXMASI
Nadia Maftouni	University of Tehran	Education via Gamification in University of Tehran
Kayhan ŞİMAY	AHMET YESEVİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Abdullayeva Səidə Atəş qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN TƏRBİYƏSİNİN HUMANİSTLƏŞDİRİLMƏSİ VƏ DEMOKRATİKLƏŞDİRİLMƏSİ İNSANPƏRVƏRLİK RUHUNDA TƏRBİYƏ OLUNMASININ ƏSASI KİMİ
Ayətxan Ziyad (İsgəndərov)	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	ZAHİD XƏLİLİN UŞAQ ŞEİRLƏRİNDƏ OBRAZLAR
Aynurə Bağırova	Azərbaycan Sumqayıt Dövlət Universitetinin	Müasir Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin fəallığının artırılması
Doç. Dr. Leyla YILMAZ FINDIK	Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezi, Hacettepe Üniversitesi	Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü ve Türkiye

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-4 | SESSION-1

Ankara Local Time: 10:^{00}–12:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Prof. Dr. Hanife Nâlân GENÇ

Authors	Affiliation	Presentation title
Şeyma DİLEK, Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN-SAK,	Millî Eğitim Bakanlığı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,	Öğretmen Motivasyonları Konulu Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir Analiz Çalışması
Dr. Gülistan YALÇIN	Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TAMAMLAYICI AKADEMİK BECERİLER
PROF. DR. AHMET ÜSTÜN, MERVE ALICI	Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,	PANDEMİ DÖNEMİ SONRASINDA DEĞİŞEN SOSYAL MESAFE KURALLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN İŞ BİRLİKLİ ÖDEV YAPMA YÖNTEMLERİ
PROF. DR. AHMET ÜSTÜN, MERVE ALICI	Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,	COVİD- 19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM DERSLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ İÇEREN MAKALELERİN PROBLEM DURUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ
Erkan Göktaş, Alperen Tütüncü, Muhammed Bilgin	Selçuk Üniversitesi, MEB Hacı Lütfiye Şireci Rehberlik ve Araştırma Merkezi, MEB Seyit Ulugülyağcı İmam Hatip Ortaokulu,	Sınıf Yönetimiyle İlgili Tezlerin İncelenmesi
Dr. Şule ÖTKEN	MEB	Örgün Eğitim Dışına Çıkan Öğrenciler: Ortaöğretimdeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Prof. Dr. Hanife Nâlân GENÇ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.	YABANCI DİL SINIFINDA EĞİTSEL OYUN VE UYGULAMALARI
Prof. Dr. Hanife Nâlân GENÇ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.	TÜRKÇE VE FRANSIZCA'DA KEDİYLE İLGİLİ DEYİMLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ
Yüksel Yurtay	Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü	Dijital Ekosistemde Eğitimin Yeri ve Geleceği Üzerine Bir Değerlendirme

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-5 | SESSION-1

Ankara Local Time: 10:^{00}–12:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Authors	Affiliation	Presentation title
Assist. Prof. Dr. Gonca Subaşı	Anadolu University, Faculty of Education, English Language Teaching Department	THE USE OF COHESIVE DEVICES IN ARGUMENTATIVE ESSAYS BY TURKISH EFL STUDENTS
Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT	Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	ÖRNEK OAY YÖNTEMİ: BİR LİTERATÜR TARAMA ÇALIŞMASI
Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT	Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ: BİR LİTERATÜR TARAMA ÇALIŞMASI
Doç. Dr. Adem BAYAR, Derya ALİMCAN	Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi,	ETİK İKİLEM VE AHLAKİ İKİLEM KONULARINDA YAPILMIŞ EĞİTİM ÇALIŞMALARININ DERLENMESİ
Doç. Dr. Adem BAYAR, Derya ALİMCAN	Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi,	ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜK VE YALAKALIK KONULARINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLENMESİ
Dr. Ramazan Özkul, Dr. Dilek Kırnık	Milli Eğitim Bakanlığı	Demokratik Öğrenme Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Dr. Ramazan Özkul, Dr. Dilek Kırnık	Milli Eğitim Bakanlığı	Kapsayıcı Öğrenme Ortamı Oluşturmaya Yönelik Sınıf İçi Uygulamaların İncelenmesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdar ÖZÇETİN	Akdeniz Üniversitesi	Üniversite Öğrencilerinin Etkili Öğrenme Süreçleri Hakkındaki Görüşleri
Dr.Öğr.Üyesi Sibel Dal	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-1 | SESSION-2

Ankara Local Time: 13:^{00}–15:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Doç. Dr. Şükrü İLGÜN

Authors	Affiliation	Presentation title
Dr. Öğr. Üyesi Tuğra KARADEMİR COŞKUN , Doç. Dr. Ayfer ALPER	Sinop Üniversitesi, Uzaktan Eğitim uygulama ve Araştırma Merkezi/ Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,	ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ALGILARI ARASINDAKİ FARKLARIN VE NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ
Doç. Dr. Şükrü İLGÜN, Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ, Selin UYGUN	Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi/ Milli Eğitim Bakanlığı	GEOMETRİ ÖĞRETİMİNDE FARKLI İKİ YAKLAŞIM OLAN ORİGAMİ VE GEOGEBRA'NIN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
Doç. Dr. Şükrü İLGÜN, Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ, Meltem ANGAY	Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ÖĞRENCİLERİN FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLE İŞLENEN GEOMETRİ DERSLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: GEOGEBRA İLE 5E MODELİ ÖRNEĞİ
Xudazadə Könül	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Pedaqoji fəaliyyətə hazırlığın psixoloji məsələləri
Arş.Gör. Dr. Gülşen KOÇAK	Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği,	FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA BİLİM İNSANLARI
Fatma Nur KOCA, Necati UZ, Özgür Evren Deniz Ayan	Net Kazanım Eğitim Kurumları,	Biyoloji Temelli Soyut Kavramların Öğretiminde Epoksi Yöntemi Örneği: Çimlenme ve Başkalaşım
Feyza YÜKSEL TEMİZ, Dr.Emre YILDIZ	Milli Eğitim Bakanlığı/ Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi AD,	BİLİM KURGU ESERLERİNE İLİŞKİN OKUMA ve YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL TUTUM VE TEMEL BİLİMSEL OKURYAZARLIKLARINA ETKİSİ
Ebru Burcu ÇİMİLİ GÖK	Milli Eğitim Bakanlığı	EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞILMIŞ BELİRSİZLİK KONULU TEZLERİN YÖNTEM, ÖRNEKLEM VE SONUÇLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-2 | SESSION-2

Ankara Local Time: 13:^{00}–15:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ

Authors	Affiliation	Presentation title
Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK	Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	KUR'AN KISSALARINDA ERDEMLİ DAVRANIŞLAR
Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK	Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	BİR PEYGAMBER VE HÜKÜMDAR OLARAK H. DAVUD
Səfərəliyeva Fəridə Akif qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	İbtidai siniflərdə düzgün yazı və tələffüzlə bağlı məsələlərin tədrisi
Xəyalə Zərrab qızı Əfəndiyeva	Bakı Dövlət Universiteti	İmdat Avşar'ın eserlerinde Öğretmen obrazları
Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ	Çukurova Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,	ÇOCUK EDEBİYATINDA KİMSESİZ ÇOCUKLAR VE SEVİM AK'IN DOMATES SAÇLI KIZ ADLI ESERİNİN İNCELENMESİ
Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ	Çukurova Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,	İLK GENÇLİK EDEBİYATININ TANIMI VE KAPSAMI BAĞLAMINDA MİYASE SERTBARUT'UN KAPİLAND SERİSİ I
Arzu Sabir qızı Kərimova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin	AVROPA ÖLKƏLƏRİNDƏ XIX-XX ƏSRLƏRDƏ DİL SİYASƏTİ
Dr. Eda TANYILDIZI	Millî Eğitim Bakanlığı	EFSANELERİN DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Ayten Gurbanova	AUBA Nizami'nin adını taşıyan Edebiyat Enstitüsü	XX YÜZYIL AZERBAYCAN VE TÜRK NESIRINDE BENZER MOTIFLER (MIR CELAL VE AZIZ NESI'NIN ÇALIŞMALARINA DAYANARAK)
Dr. Ahmet Kuşci	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü	ULUSLAŞMA SÜRECİNDE BİR KÜLTÜR HADİSESİ OLARAK ÜÇÜNCÜ TÜRK DİL KURULTAYI (24 -31 Ağustos 1936)

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-3 | SESSION-2

Ankara Local Time: 13:^{00}–15:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Məmmədova Kəmalə Abdin qızı

Authors	Affiliation	Presentation title
Hussein Razzaq Nayyef, Salih K. Alwan Alsharifi	Shatrah Technical College, Southern Technical University, Department of Agricultural Machinery, University of Al-Qasim Green,	Evaluation of the performance of the subsurface drip irrigation system in some soil of Iraq
Hussein A Jebur	Department of Agricultural Machinery, University of Baghdad,	Mechanical effect of the thresher machine on maize qualitative characteristics
Luke C. Nwosu and Gerald M. Ugagu	Department of Crop and Soil Science, University of Port Harcourt, Department of Science Laboratory Technology, Imo State Polytechnic	Influence of some amino acids on the resistance of elite maize varieties to Sitophilus zeamais Motschulsky weevil pest: Will the elite varieties experience colour change, mould infection and dampness during insect infestation and storage?
Məmmədova Kəmalə Abdin qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Üniversiteti	BÖYÜK QAFQAZIN (AZƏRBAYCAN) ŞİMAL-ŞƏRQ HİSSƏSİNDƏ YAYILAN HUMULUS LUPULUS L. LİAN BİTKİSİNİN EX SİTU ŞƏRAİTİNDƏ İNTRODUKSİYASI
Doç. Dr. Gülsüm ÖZTÜRK	Ege Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarla Bitkileri Bölümü	MELEZLEME İLE ELDE EDİLEN BAZI PATATES KLONLARININ MORFOLOJİK VE VERİM ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
Doç. Dr. Gülsüm ÖZTÜRK	Ege Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarla Bitkileri Bölümü	MELEZLEME İLE ELDE EDİLEN BAZI PATATES KLONLARININ VERİM ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
Sahel Haghighi, Fatemeh Montazeri, Reza Tamratash	Sari University of Agricultural Sciences and Natural Resources,	Effects of fire at different grazing intensities on biomass of rangeland species
Farzana Malik, Dr Aamer Maqsood		Assessing heavy metal contamination impact in maize growing along the roadside
Abubakar Adamu, O Ologe	Department of Applied Geophysics, Federal University Birnin Kebbi	Configuration Reversal Effect on Earth Resistivity Measurement in Some Part of Birnin Kebbi Northwestern Nigeria
PhD. Abbasova Zemfira İsakhan gizi	Azerbaijan State Pedagogical University	The role of foreign dictionaries in the development of Azerbaijani lexicography

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-4 | SESSION-2

Ankara Local Time: 13:^{00}–15:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Prof. Dr. Hakoomat Ali

Authors	Affiliation	Presentation title
Prof.Dr.Hakoomat Ali, Dr.Shabir Hussain	Bahauddin Zakariya University,	BIOFORTIFICATION OF IRON AND ZINC IN CHICKPEACULTIVARS (CICER ARIETINUM L.) UNDER ARID AND SEMIARID CLIMATIC CONDITIONS OF PAKISTAN.
Arooj Sammer Dr Saima Majeed	Forman Christian College (A Chartered University)	Emotional Intelligence and Self Efficacy as predictors of Life Satisfaction among Doctors working in Emergency Department
VIGNESH K, MEENATCHI S	Department of Plant Pathology, Faculty of Agriculture, Annamalai University/ Department of Microbiology, Faculty of Agriculture, Annamalai University	NANOTECHNOLOGY: SCOPE AND APPLICATION IN PLANT DISEASE MANAGEMENT
UIASE BIN FAROOQ, URFEYA MIRZA	Division of Veterinary Surgery & Radiology, Faculty of Veterinary Science and Animal Husbandry,	DIET INFLUENCE ON CANINE OSTEOARTHRITIS
UIASE BIN FAROOQ, URFEYA MIRZA	Division of Veterinary Surgery & Radiology, Faculty of Veterinary Science and Animal Husbandry,	NANOMEDICINE: A REVOLUTIONARY CONCEPT IN VETERINARY MEDICINE
Esraa Razzaq Hassan, Abdullah O. Alhatami	University of Kufa, Faculty of Veterinary Medicine, Department of Public Health,	Prevalence of Plasmid-Mediated Quinolone Resistance Genes and Extended Spectrum B-Lactamases (ESBLs) Among MDR Salmonella enterica Isolated from Poultry
Rehab K. Al-Shemary	Department of chemistry /college of Education for Pure Science (Ibn Al-Haitham), University of Baghdad,	Synthesis, characterization, DFT investigation, and antibacterial activity of a new nano-sized binuclear nickel(II) Schiff base complex as a precursor for NiO nanoparticles
Abideen Oyewo, Oluwole Oluwole, Olufemi Ajide, Hussain Murid, Omoniyi Temidayo	Mechanical Engineering Department, Faculty of Technology, University of Ibadan/ Department of Chemical Engineering, COMSATS University Islamabad, Lahore Campus/ Wood production Department, Faculty of Technology, University of Ibadan	TENSILE, FLEXURAL AND THERMAL PROPERTIES OF PINEAPPLE FIBRE REINFORCED EPOXY COMPOSITES
Dr. Omar TALEB, Dr. Hamza SOUALHI	Laboratory EOLE, Department of civil engineering, Tlemcen University/ Laboratory LRGC, Department of civil engineering, Laghouat Unversity	INTERACTION BETWEEN CHEMICAL ADMIXTURE AND MINERAL ADDITIONS ON MORTAR RHEOLOGY
Öğr. Gör. Gülizar HOŞTEN, Dr. Öğr. Üyesi Necla DALBAY	İstanbul Aydın Üniversitesi	SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÜNİVERSİTE YERLEŞKESİ İÇİN SIFIR ATIK YÖNETİMİ: KİMYA BÖLÜMLERİNDE KATI ATIK ALGI VE ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNDEN BİR İNCELEME

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-5 | SESSION-2

Ankara Local Time: 13:^{00}–15:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198 | Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Doç. Dr. Sercan ÖZKELEŞ

Authors	Affiliation	Presentation title
Hatice Onuray Eğilmez, Zeynep Özer	Bursa Uludağ Üniversitesi,	MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
Huriye ÜÇOK, Dr. Öğr. Üyesi Birol TEKİN	Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim/ Amasya Üniversitesi,	PROBLEM ÇÖZMEYİ ÖĞRETME BİLGİSİ GELİŞİMİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARININ ROLÜ
Doç. Dr. Sercan ÖZKELEŞ	Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzikoloji Bölümü	Okul Şarkılarının Latin Müziği Stillerinin Ritmik Yapıları ile Eşliklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Doç. Dr. Sercan ÖZKELEŞ	Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzikoloji Bölümü	MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Müzik Biçimleri Dersini Konu Alan Öğrenme Alanları ve Kazanımları
Doç. Dr. Sercan ÖZKELEŞ	Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzikoloji Bölümü	Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Müzik Biçimleri Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarının Müzik Biçimleri Ders İçeriğinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri
NAGHMEH HACHEMPOUR	School of Human Ecology, Georgia Southern University	THE EPHEMERAL EXPERIENCE
Ananda Majumdar		DECONSTRUCTING SEXISM AND RACISM
Ö. Tarkan Tuzcuoğulları	Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi	ESKİ TÜRKLERDE ATA DAİR RİTÜELLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
Ö. Tarkan Tuzcuoğulları	Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi	ESKİ TÜRKLERDE AYAK TOPU (TEPÜK) OYUNU VE AYİNSEL BOYUTU
Dr. Öğr.Gör. Birkan KARADERI, PhD Çiğdem KARAGÜLMEZ SAĞLAM	Spor Bilimleri Fakültesi, Girne Amerikan Üniversitesi	CİMNASTİK SPORUNA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN SOSYO-EKONOMİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ; KKTC ÖRNEĞİ
Doç.Dr.Talha MURATHAN, Senem OCAK	İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi/ Ardahan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,	Öğretmenlik Alan Bigisi Testinde Yer Alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Alan Bilgisi Sınavının İncelenmesi

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-1 | SESSION-3

Ankara Local Time: 16:^{00}–18:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Dr. Hamza ÜSTÜN

Authors	Affiliation	Presentation title
Dr. Satı CEYLAN ORAL	Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi, Matematik Öğretmeni,	KIRSAL KESİMLERDE ÖĞRENİM GÖREN KIZ ÇOCUKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN "KIRSALDAN KOZMOSA BİLİM 2 KINALI ELLER" TÜBİTAK 4004 PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
TUĞBERK TAŞ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	ÇOCUKLARDA MAKİNE ÖĞRENME TEKNİKLERİYLE SES KAYDINDAN DİSLEKSİ TESPİTİ
Murat KARATAŞ	Abdullah Gül Üniversitesi Atatürk İlkleri ve İnkılâp Tarihi Bölümü	KÖY ENSTİTÜLERİNDE TARİH ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Hamza ÜSTÜN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	İLKOKUL MÜZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN TÜRK MÜZİĞİ UNSURLARININ İNCELENMESİ
Esmira Məmmədova	ADPU-nun "Azərbaycan dili və onun tədrisi texnologiyası"	İBTİDAİ TƏHSİL SƏVİYYƏSİNDƏ ANA DİLİNİN TƏDRİSİ ÜZRƏ KURİKULUMUN XARAKTERİK CƏHƏTLƏRİ VƏ ELMİ-TƏTBİQİ ƏSASLARI
OLAYINKA AKINTAYO	AFRICAN CHESS SCHOOL	SHAKABULAN EDUCATIONAL SYSTEM (S. E. S)
Musayeva Lalə	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	İBTIDAİ SİNİF ŞAGİRDLƏRİNİN TƏLİMİNDƏ ORFOEPİK VƏRDİŞLƏRİN MAHİYYƏTİ
Rəhilə Hümmətova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	İNTEQRATİVLİK VƏ POETİKLİYİN YARADILMASINDA ONOMASTİK VAHİDLƏRİN ROLU
Doç.Dr.İnci Erdoğdu	Ankara Üniversitesi,DTCF Sinoloji Anabilim Dalı	HALKLARININ BAŞÖĞRETMENLERİ ATATÜRK VE KONFUÇYÜS
Öğr. Gör. Dr. Ela Akgün Özbek	Anadolu Üniversitesi	İngilizce Öğretmeni Adaylarının Tanımlarıyla Açık ve Uzaktan Öğrenme

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-2 | SESSION-3

Ankara Local Time: 16:^{00}–18:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Doç. Dr. Emrah Konuralp

Authors	Affiliation	Presentation title
Kazeem .B. AKINBOLA, Abiodun JOGUNOLA	Dept. of Estate Management and Valuation, The Federal Polytechnic, Dept. of Estate Management, University of Ibadan,	SHORTFALL IN NON-LANDED PROPERTY VALUATION SKILLS: A GAP IN THE BODY OF REAL ESTATE EDUCATION IN NIGERIA
Muhammet GÜMÜŞ	Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Bölümü,	ÖRGÜTSEL PERFORMANSIN LİDERLİK ETKİNLİĞİ ÜZERİNE İLİŞKİSİ
LAWAL AMIRU BALARABE, ZAINAB ONOZARE MAIYAKI	Department of Business Administration Federal University	CONCEPTUAL STUDY ON THE IMPACT OF SERVICE QUALITY AND INTERPERSONAL RELATIONSHIP ON CUSTOMER SATISFACTION IN RETAIL BANKS
LAWAL AMIRU BALARABE, ZAINAB ONOZARE MAIYAKI	Department of Business Administration Federal University	EFFECT OF WORKPLACE GOSSIP ON EMPLOYEE PERFORMANCE: AN OVERVIEW
I Nyoman Aditya Nugraha, Dr. Ir. Yohannes Kurniawan	Information Systems Department, School of Information Systems, Bina Nusantara University,	SOCIAL MEDIA ANALYSIS IN TOUR AND TRAVEL INDUSTRY
Nuri İmran Vüqar oğlu	II kurs tələbəsi	AZƏRBAYCANIN EKOLOGİYASINA ERMƏNİLƏRİN GENOSİD SİYASƏTİ
Mehmet Baysal, Doç. Dr. Emrah Konuralp	Iğdır Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü	BİR KAMUSAL HİZMET SUNUMU OLARAK TÜRKİYE'DE MİLLÎ EĞİTİM
Mehmet Baysal, Doç. Dr. Emrah Konuralp	Iğdır Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü	REFAH DEVLETİ, REFAH REJİMLERİ VE NEOLİBERALİZME GEÇİŞ
Emine KIZILKAYA	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Bölümü	KÜRESEL KAMUSAL MAL OLARAK SAĞLIK HİZMETİ

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-3 | SESSION-3

Ankara Local Time: 16:^{00}–18:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198 | Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: İbrahim Bora ORAN

Authors	Affiliation	Presentation title
Ajjaz maqbool, Dr Chitaranjan Sharma	Research scholar Department of Mathematics, Holkar Sciences College, Assistant Professor Department of Mathematics, Holkar Sciences College,	Determine Optimal Allocation for transportation problem by using FLP
Ibrahim Inusa	Marwadi University Rajkot Gujarat, Department of Information technology	DISTINGUISHING CRYPTOCURRENCY FROM BLOCKCHAIN FOR DECENTRALIZED INNOVATIONS
İbrahim Bora ORAN	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	ULUSLARARASI EKONOMİK SORUNLARIN YARATTIĞI GÜNCEL RİSKLERİN BELİRLENMESİ - AZ GELİŞMİŞ ÜLKELERİN ÖNCELİĞİ
Giscard Assoumou-Ella	Omar Bongo University	Raw materials, education and access of women to labor market
Ugochinyere Ihuoma Nwosu, Chukwudi Paul Obite, Prince Henry Osuagwu and Obioma, Gertrude Onukwube	Department of Statistics, Federal University of Technology Owerri	Modeling the British Pound Sterling to Nigerian Naira Exchange Rate during the Covid-19 Pandemic: Identification of Robust Models for Application

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-4 | SESSION-3

Ankara Local Time: 16:^{00}–18:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198| Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Hassan Guendouz

Authors	Affiliation	Presentation title
KOBZILI Lallia, AGUIB Salah, CHIKH Noureddine, DJEDID Toufik, MELOUSSI Mounir	University of M'hamed Bougara, Institute of Physics of Nice, University Côte d'Azur, National polytechnic school, Algiers,	Modeling and simulation of the static and vibratory behavior of hybrid composite plate off-axis anisotropic
Abdelmalek Khebli, Hocine Meglouli, Salah Aguib, Nihad Talbi, Yasmine Kacimi, Wissam Dilmi	Laboratoire Electrification des Entreprises Industrielles,Université de Boumerdès, Laboratoire Dynamique des Moteurs et Vibroacoustique, Université de Boumerdes	Classification of faults in rotating machines using machine learning algorithms
Boutouta Aziza, Yamina Souilah, Handel Naoual, Gandouz Hassen	Mechanics Research Center, Department of Physics Faculty of Sciences, University of Badji Mokhtar, Department of Civil Engineering, University of Mouhamed Cherif Messadia	Structural characterizations of Aluminum Matrix Composites AMCs Al-40 wt. % (α-Fe 2 O 3) Elaborated by Liquid Phase Sintering
Boutouta Aziza, Handel Naoual, Gandouz Hassen	Mechanics Research Center, Department of Civil Engineering, University of Mouhamed Cherif Messadia	MECHANICAL, STRUCTURAL AND CORROSION CHARACTERISATIONS OF ALUMINIUM MATRIX COMPOSITE AMCS AL-X WT. % (α-Fe 2 O 3) ELABORATED BY LIQUID PHASE SINTERING
Boutouta Aziza, Blaoui Mohamed Mossaab, Handel Naoual and Bouaricha Amor	Mechanics Research Center,/Department of Civil Engineering, University of Mouhamed Cherif Messadia/ 3 Department of Mechanical Engineering, Industrial Mechanical Laboratory. University of Badji Mokhtar	STUDY OF THE GRAIN KINITIC DURING ISOTHERMAL HEATING IN WELD REGION OF PIPELINE STEEL X70
Hassan Guendouz	Mechanics Research Center (CRM),	Nitrogen ion implantation in iron wafer surface
Mohammed M. Shabat,	Physics Department, Islamic University of Gaza	Simulation of Antireflection solar cell structure based on Multi-type of nanoparticles
Salim Newaz Kazi	University of Malaya,	APPLICATION OF COATINGS ON HEAT TRANSFER SURFACE FOR MINERAL FOULING MITIGATION
Fatemeh Montazeri Reza Tamartash	Sari Agricultural Sciences and Natural Resources University, Iran	Comparison of chemical properties in soil and litter of studied rangeland species

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

24.11.2021 | HALL-5 | SESSION-3

Ankara Local Time: 16:^{00}–18:^{30}

Meeting ID: 832 0734 3198 | Passcode: 242424

HEAD OF SESSION: Dr. TALEB Omar

Authors	Affiliation	Presentation title
Djedid Toufik, Aguib Salah, Khebli Abdemalek, Kobzili Lallia	Dynamic of Engines and Vibroacoustic Laboratory (LDMV), M.B. Boumerdes University/ Dynamic of Engines and Vibroacoustic Laboratory (LDMV), M.B. Boumerdes University	Analysis of buckling stability behavior of elctro-magnetorheological elastomer plate
Ahmed Ouezgan, Said Adima, Aziz Maziri,El Hassan Mallil and Jamal Echaabi	Applied Research Team on Composites, Management, and Innovation, High National School of Electricity and Mechanics (ENSEM), Hassan II University of Casablanca,	PERMEABILITY CHARACTERIZATION IN LCM FAMILY: A STATE OF ART
A. Boutouta, N. Hande, H. Gandouz	Mechanics Research Center (CRM)/ Department of Civil Engineering, INFRARES Laboratory University of Mouhamed Cherif Messadia Souk-Ahras,	Structural and thermal characterization of an aluminum matrix composite material AMCs Al-X wt. %a-Fe 2 O 3 produced by Liquid Phase Sintering
Aman Mishra, Dr. Rahul Desai, Mr. G M Walunjkar	Alumni, Army Institute of Technology/ Department of Information Technology, Army Institute of Technology	PLM Enhancement Development Portal
Tawseef Ahmad Naqishbandi, Dr. E.Syed Mohamed, Dr. Aijaz Ahmad Dar,Dr. Zameer Gulzar	Department of Computer Science and Engineering, B.S. Abdur Rahman Crescent Institute of Science and Technology/Department of Computer Science Engineering SR University/ Department of Statistics Aligarh Muslim University	ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MENTAL HEALTHCARE ANALYTICS: OPPORTUNITIES, FUTURE RISKS AND REGULATIONS
Maria (Kanwal), Rao Arsalan (Khushnood), Abdul Ghafar (Wattoo)	National University of Sciences and Technology Khawaja Farid University of Engineering and Information Technology	Synthesis and comparative analysis of carbon based nano/micro materials with activated carbon by using various characterization techniques.
YOUSSARI Fatima Zohra, Dr. TALEB Omar, Prof. BENOSMAN Ahmed Soufiane, Dr. BELAIDI Amina, BARKA Mohammed	University Aboubekr Belkaid/ Higher School of Applied Sciences,	MECHANICAL BEHAVIOR AND DURABILITY OF CONCRETE WITH AND WITHOUT ACID ATTACK ADDITIONS
Belouadah Messaouda, Rahmouni Zine El Abidine, Tebbal Nadia, Mokrani El Hassen Hicham	M'sila University, M'sila	Combined correlation between concrete compressive strength, sclerometer and ultrasonic velocity
Umachandran.K	Nelcast Ltd., India	Emerging Technology Applications in Theme Publication
Alby Chandran Reena T Suchithra. G	Affiliated to Mannonmaniam Sundaranar University	COMPARITIVE STUDY ON PHYTOCHEMICAL ANALYSIS OF BOERHAAVIA SPECIES

(All speakers required to be connected to the session 10 min before the session starts)
Moderator is responsible for ensuring the smooth running of the presentation, managing the group discussion and dynamics.

CONTENTS

WRITER/S	ARTICLE	PAGE
Mustafa MIZRAK	CHIRPED ENVELOPE OPTICAL SOLITONS FOR NONLOCAL NONLINEAR SCHRÖDINGER EQUATION	1
Tehseen Ullah, Fahad Masood, Wajd Ullah khan	Load Balancing for Critical Data in Wireless Body Area Network using Software Defined Networks	8
Ashwan A. Abdulmunemm, Hassen Abed Al-hadi fadhil, Mohammed Jassim Abed Al- Sadah, Ahmed Mahmood Hassen, and Mohammed Al-Muntadhar Rushdie	Text steganography in videos using Ascii code values	9
Rehab K. Al-Shemary	DNA profiling and in vitro cytotoxicity studies of pyrimidine derivatives-based copper(II) complexes	10
Maliha Talpur, Madan Lal, Saad Rehman, Attiya Baqai, Tahira Nihal	Design and progression analysis of Neuro Rehabilitation system using Machine Learning	11
Carla Santos, Cristina Dias	Graphicacy and the power of graphical representation of statistical data	12
Z.Aznay, H.Zariouh	On the class (We)-Operators,	13
Ouahiba Litimein, Boubaker Mechab	CONVERGENCE OF THE NONPARAMETRIC ESTIMATOR OF THE CONDITIONAL HAZARD FUNCTION IN THE FUNCTIONAL SINGLE INDEX MODELING FOR MIXING DATA	14
Nada Salman Habib Al-Azzawi, Ahmed Taher Kazem Al-Anbaki	Application of linear programming models in determining the optimum production mix for one of the bakeries of the General Company for the manufacture of grains	19
Osman Tayyar ÇELİK, Mehmet Akif KAY, Ramazan İNCİ	Erken Çocuklukta İnsan Hakları Eğitimi	21
Osman Tayyar ÇELİK, Mehmet Akif KAY, Ramazan İNCİ	Öz Bakım İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	26
Rumeysa Nur ERDOĞAN, Fatma Rumeysa KIRAN, Esin SEZGİN, Filiz YAĞCI	Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algıları ile Anne Çocuk İletişimlerinin İncelenmesi	32
Oğuzhan Bayar, Natasha Mussa, Ümit Gökdere, Nimetcan Mehmet, Dilek Öztaş	GEBELİKTE BESLENME DESTEĞİ	44
Natasha Mussa, Oğuzhan Bayar, Ümit Gökdere, Nimetcan Mehmet, Dilek Öztaş	Implementation Of Evidence Based Practice Associated With Caesarean Section To Improve Maternal And Child's Health Outcomes	52
Rumeysa Nur ERDOĞAN, Esin SEZGİN	İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN YAŞADIKLARI DENEYİMLER: NİTEL ÇALIŞMA	57
SERAP YADİGAR	MGRS OLGULARIMIZ:TEK MERKEZ DENEYİMİ	71
Gültəkin Atəş qızı Abdullayeva	İBTİDAİ SİNİF MÜƏLLİMİ HAZIRLIĞINDA ANA DİLİ FƏNN KURİKULUMUNUN MƏZMUNU VƏ XARAKTERIK XÜSUSİYYƏTLƏRİ	72

CONTENTS

WRITER/S	ARTICLE	PAGE
Svetlana Məmmədova	YENİ DÖVR İNGİLİS MEYDANA ÇIXMASI	77
Nadia Maftouni	Education via Gamification in University of Tehran	81
Kayhan ŞİMAY	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	86
Abdullayeva Səidə Atəş qızı	MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN TƏRBİYƏSİNİN HUMANİSTLƏŞDİRİLMƏSİ VƏ DEMOKRATİKLƏŞDİRİLMƏSİ İNSANPƏRVƏRLİK RUHUNDA TƏRBİYƏ OLUNMASININ ƏSASI KİMİ	84
Ayətxan Ziyad (İsgəndərov)	ZAHİD XƏLİLİN UŞAQ ŞEİRLƏRİNDƏ OBRAZLAR	99
Aynurə Bağırova	Müasir Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin fəallığının artırılması	108
Leyla YILMAZ FINDIK	Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü ve Türkiye	109
Şeyma DİLEK, İkbal Tuba ŞAHİN-SAK,	Öğretmen Motivasyonları Konulu Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir Analiz Çalışması	114
Gülistan YALÇIN	GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TAMAMLAYICI AKADEMİK BECERİLER	123
AHMET ÜSTÜN, MERVE ALICI	PANDEMİ DÖNEMİ SONRASINDA DEĞİŞEN SOSYAL MESAFE KURALLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN İŞ BİRLİKLİ ÖDEV YAPMA YÖNTEMLERİ	125
AHMET ÜSTÜN, MERVE ALICI	COVİD- 19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM DERSLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ İÇEREN MAKALELERİN PROBLEM DURUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ	138
Erkan Göktaş, Alperen Tütüncü, Muhammed Bilgin	Sınıf Yönetimiyle İlgili Tezlerin İncelenmesi	146
Şule ÖTKEN	Örgün Eğitim Dışına Çıkan Öğrenciler: Ortaöğretimdeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri	161
Hanife Nâlân GENÇ	YABANCI DİL SINIFINDA EĞİTSEL OYUN VE UYGULAMALARI	163
Hanife Nâlân GENÇ	TÜRKÇE VE FRANSIZCA'DA KEDİYLE İLGİLİ DEYİMLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ	171
Yüksel Yurtay	Dijital Ekosistemde Eğitimin Yeri ve Geleceği Üzerine Bir Değerlendirme	180
Gonca Subaşı	THE USE OF COHESIVE DEVICES IN ARGUMENTATIVE ESSAYS BY TURKISH EFL STUDENTS	182
Etem YEŞİLYURT	ÖRNEK OAY YÖNTEMİ: BİR LİTERATÜR TARAMA ÇALIŞMASI	184
Etem YEŞİLYURT	GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ: BİR LİTERATÜR TARAMA ÇALIŞMASI	190
Adem BAYAR, Derya ALİMCAN	ETİK İKİLEM VE AHLAKİ İKİLEM KONULARINDA YAPILMIŞ EĞİTİM ÇALIŞMALARININ DERLENMESİ	197
Adem BAYAR, Derya ALİMCAN	ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜK VE YALAKALIK KONULARINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLENMESİ	209
Ramazan Özkul, Dilek Kırnık	Demokratik Öğrenme Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri	218
Ramazan Özkul, Dilek Kırnık	Kapsayıcı Öğrenme Ortamı Oluşturmaya Yönelik Sınıf İçi Uygulamaların İncelenmesi	223
Serdar ÖZÇETİN	Üniversite Öğrencilerinin Etkili Öğrenme Süreçleri Hakkındaki Görüşleri	228
Sibel Dal	ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI	232
Tuğra KARADEMİR COŞKUN , Ayfer ALPER	ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ALGILARI ARASINDAKİ FARKLARIN VE NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ	234
Şükrü İLGÜN, Esra ALTINTAŞ, Selin UYGUN	GEOMETRİ ÖĞRETİMİNDE FARKLI İKİ YAKLAŞIM OLAN ORİGAMİ VE GEOGEBRA'NIN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	243

CONTENTS

WRITER/S	ARTICLE	PAGE
Şükrü İLGÜN, Esra ALTINTAŞ, Meltem ANGAY	ÖĞRENCİLERİN FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLE İŞLENEN GEOMETRİ DERSLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: GEOGEBRA İLE 5E MODELİ ÖRNEĞİ	258
Xudazadə Könül	Pedaqoji fəaliyyətə hazırlığın psixoloji məsələləri	268
Gülşen KOÇAK	FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA BİLİM İNSANLARI	270
Fatma Nur KOCA, Necati UZ, Özgür Evren Deniz Ayan	Biyoloji Temelli Soyut Kavramların Öğretiminde Epoksi Yöntemi Örneği: Çimlenme ve Başkalaşım	272
Feyza YÜKSEL TEMİZ, Emre YILDIZ	BİLİM KURGU ESERLERİNE İLİŞKİN OKUMA ve YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL TUTUM VE TEMEL BİLİMSEL OKURYAZARLIKLARINA ETKİSİ	274
Ebru Burcu ÇİMİLİ GÖK	EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞILMIŞ BELİRSİZLİK KONULU TEZLERİN YÖNTEM, ÖRNEKLEM VE SONUÇLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ	276
Mahmut ÖZTÜRK	KUR'AN KISSALARINDA ERDEMLİ DAVRANIŞLAR	277
Mahmut ÖZTÜRK	BİR PEYGAMBER VE HÜKÜMDAR OLARAK H. DAVUD	282
Səfərəliyeva Fəridə Akif qızı	İbtidai siniflərdə düzgün yazı və tələffüzlə bağlı məsələlərin tədrisi	287
Xəyalə Zərrab qızı Əfəndiyeva	İmdat Avşar'ın eserlerinde Öğretmen obrazları	288
Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ	ÇOCUK EDEBİYATINDA KİMSESİZ ÇOCUKLAR VE SEVİM AK'IN DOMATES SAÇLI KIZ ADLI ESERİNİN İNCELENMESİ	291
Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ	İLK GENÇLİK EDEBİYATININ TANIMI VE KAPSAMI BAĞLAMINDA MİYASE SERTBARUT'UN KAPİLAND SERİSİ I	296
Arzu Sabir qızı Kərimova	AVROPA ÖLKƏLƏRİNDƏ XIX-XX ƏSRLƏRDƏ DİL SİYASƏTİ	304
Eda TANYILDIZI	EFSANELERİN DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	309
Ayten Gurbanova	XX YÜZYIL AZERBAYCAN VE TÜRK NESIRINDE BENZER MOTIFLER (MIR CELAL VE AZIZ NESI'NIN ÇALIŞMALARINA DAYANARAK)	317
Ahmet Kuşci	ULUSLAŞMA SÜRECİNDE BİR KÜLTÜR HADİSESİ OLARAK ÜÇÜNCÜ TÜRK DİL KURULTAYI (24 -31 Ağustos 1936)	319
Hussein Razzaq Nayyef, Salih K. Alwan Alsharifi	Evaluation of the performance of the subsurface drip irrigation system in some soil of Iraq	331
Hussein A Jebur	Mechanical effect of the thresher machine on maize qualitative characteristics	336
Luke C. Nwosu and Gerald M. Ugagu	Influence of some amino acids on the resistance of elite maize varieties to Sitophilus zeamais Motschulsky weevil pest: Will the elite varieties experience colour change, mould infection and dampness during insect infestation and storage?	341
Məmmədova Kəmalə Abdin qızı	BÖYÜK QAFQAZIN (AZƏRBAYCAN) ŞİMAL- ŞƏRQ HİSSƏSİNDƏ YAYILAN HUMULUS LUPULUS L. LİAN BİTKİSİNİN EX SİTU ŞƏRAİTİNDƏ İNTRODUKSİYASI	342
Gülsüm ÖZTÜRK	MELEZLEME İLE ELDE EDİLEN BAZI PATATES KLONLARININ MORFOLOJİK VE VERİM ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	347
Gülsüm ÖZTÜRK	MELEZLEME İLE ELDE EDİLEN BAZI PATATES KLONLARININ VERİM ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	354
Sahel Haghighi, Fatemeh Montazeri, Reza Tamratash	Effects of fire at different grazing intensities on biomass of rangeland species	360
Farzana Malik, Aamer Maqsood	Assessing heavy metal contamination impact in maize growing along the roadside	364

CONTENTS

WRITER/S	ARTICLE	PAGE
Abubakar Adamu, O Ologe	Configuration Reversal Effect on Earth Resistivity Measurement in Some Part of Birnin Kebbi Northwestern Nigeria	365
Abbasova Zemfira İsakhan gizi	The role of foreign dictionaries in the development of Azerbaijani lexicography	366
Hakoomat Ali, Shabir Hussain	BIOFORTIFICATION OF IRON AND ZINC IN CHICKPEACULTIVARS (CICER ARIETINUM L.) UNDER ARID AND SEMIARID CLIMATIC CONDITIONS OF PAKISTAN.	367
Arooj Sammer Saima Majeed	Emotional Intelligence and Self Efficacy as predictors of Life Satisfaction among Doctors working in Emergency Department	368
VIGNESH K, MEENATCHI S	NANOTECHNOLOGY: SCOPE AND APPLICATION IN PLANT DISEASE MANAGEMENT	369
UIASE BIN FAROOQ, URFEYA MIRZA	DIET INFLUENCE ON CANINE OSTEOARTHRITIS	370
UIASE BIN FAROOQ, URFEYA MIRZA	NANOMEDICINE: A REVOLUTIONARY CONCEPT IN VETERINARY MEDICINE	371
Esraa Razzaq Hassan, Abdullah O. Alhatami	Prevalence of Plasmid-Mediated Quinolone Resistance Genes and Extended Spectrum B-Lactamases (ESBLs) Among MDR Salmonella enterica Isolated from Poultry	372
Rehab K. Al-Shemary	Synthesis, characterization, DFT investigation, and antibacterial activity of a new nano-sized binuclear nickel(II) Schiff base complex as a precursor for NiO nanoparticles	373
Abideen Oyewo, Oluwole Oluwole, Olufemi Ajide, Hussain Murid, Omoniyi Temidayo	TENSILE, FLEXURAL AND THERMAL PROPERTIES OF PINEAPPLE FIBRE REINFORCED EPOXY COMPOSITES	386
Omar TALEB, Hamza SOUALHI	INTERACTION BETWEEN CHEMICAL ADMIXTURE AND MINERAL ADDITIONS ON MORTAR RHEOLOGY	387
Gülizar HOŞTEN, Necla DALBAY	SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÜNİVERSİTE YERLEŞKESİ İÇİN SIFIR ATIK YÖNETİMİ: KİMYA BÖLÜMLERİNDE KATI ATIK ALGI VE ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNDEN BİR İNCELEME	388
Hatice Onuray Eğilmez, Zeynep Özer	MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ	390
Huriye ÜÇOK, Birol TEKİN	PROBLEM ÇÖZMEYİ ÖĞRETME BİLGİSİ GELİŞİMİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARININ ROLÜ	404
Sercan ÖZKELEŞ	Okul Şarkılarının Latin Müziği Stillerinin Ritmik Yapıları ile Eşliklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	406
Sercan ÖZKELEŞ	MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Müzik Biçimleri Dersini Konu Alan Öğrenme Alanları ve Kazanımları	411
Sercan ÖZKELEŞ	Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Müzik Biçimleri Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarının Müzik Biçimleri Ders İçeriğinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri	416
NAGHMEH HACHEMPOUR	THE EPHEMERAL EXPERIENCE	423
Ananda Majumdar	DECONSTRUCTING SEXISM AND RACISM	424
Ö. Tarkan Tuzcuoğulları	ESKİ TÜRKLERDE ATA DAİR RİTÜELLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	425
Ö. Tarkan Tuzcuoğulları	ESKİ TÜRKLERDE AYAK TOPU (TEPÜK) OYUNU VE AYİNSEL BOYUTU	430
Birkan KARADERI, Çiğdem KARAGÜLMEZ SAĞLAM	CİMNASTİK SPORUNA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN SOSYO-EKONOMİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ; KKTC ÖRNEĞİ	434
Talha MURATHAN, Senem OCAK	Öğretmenlik Alan Bigisi Testinde Yer Alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Alan Bilgisi Sınavının İncelenmesi	444

CONTENTS

WRITER/S	ARTICLE	PAGE
Satı CEYLAN ORAL	KIRSAL KESİMLERDE ÖĞRENİM GÖREN KIZ ÇOCUKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN“KIRSALDAN KOZMOSA BİLİM 2 KINALI ELLER” TÜBİTAK 4004 PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	449
TUĞBERK TAŞ	ÇOCUKLARDA MAKİNE ÖĞRENME TEKNİKLERİYLE SES KAYDINDAN DİSLEKSİ TESPİTİ	459
Murat KARATAŞ	KÖY ENSTİTÜLERİNDE TARİH ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	460
Hamza ÜSTÜN	İLKOKUL MÜZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN TÜRK MÜZİĞİ UNSURLARININ İNCELENMESİ	471
Esmira Məmmədova	İBTİDAİ TƏHSİL SƏVİYYƏSİNDƏ ANA DİLİNİN TƏDRİSİ ÜZRƏ KURİKULUMUN XARAKTERİK CƏHƏTLƏRİ VƏ ELMİ-TƏTBİQİ ƏSASLARI	478
OLAYINKA AKINTAYO	SHAKABULAN EDUCATIONAL SYSTEM (S. E. S)	485
Musayeva Lalə	İBTIDAİ SİNİF ŞAGİRDLƏRİNİN TƏLİMİNDƏ ORFOEPİK VƏRDİŞLƏRİN MAHİYYƏTİ	487
Rəhilə Hümmətova	İNTEQRATİVLİK VƏ POETİKLİYİN YARADILMASINDA ONOMASTİK VAHİDLƏRİN ROLU	488
İnci Erdoğdu	HALKLARININ BAŞÖĞRETMENLERİ ATATÜRK VE KONFUÇYÜS	495
Ela Akgün Özbek	İngilizce Öğretmeni Adaylarının Tanımlarıyla Açık ve Uzaktan Öğrenme	496
Kazeem .B. AKINBOLA, Abiodun JOGUNOLA	SHORTFALL IN NON-LANDED PROPERTY VALUATION SKILLS: A GAP IN THE BODY OF REAL ESTATE EDUCATION IN NIGERIA	499
Muhammet GÜMÜŞ	ÖRGÜTSEL PERFORMANSIN LİDERLİK ETKİNLİĞİ ÜZERİNE İLİŞKİSİ	516
LAWAL AMIRU BALARABE, ZAINAB ONOZARE MAIYAKI	CONCEPTUAL STUDY ON THE IMPACT OF SERVICE QUALITY AND INTERPERSONAL RELATIONSHIP ON CUSTOMER SATISFACTION IN RETAIL BANKS	518
LAWAL AMIRU BALARABE, ZAINAB ONOZARE MAIYAKI	EFFECT OF WORKPLACE GOSSIP ON EMPLOYEE PERFORMANCE: AN OVERVIEW	524
I Nyoman Aditya Nugraha, Ir. Yohannes Kurniawan	SOCIAL MEDIA ANALYSIS IN TOUR AND TRAVEL INDUSTRY	525
Nuri İmran Vüqar oğlu	AZƏRBAYCANIN EKOLOGİYASINA ERMƏNİLƏRİN GENOSİD SİYASƏTİ	526
Mehmet Baysal,Emrah Konuralp	BİR KAMUSAL HİZMET SUNUMU OLARAK TÜRKİYE’DE MİLLÎ EĞİTİM	533
Mehmet Baysal, Emrah Konuralp	REFAH DEVLETİ, REFAH REJİMLERİ VE NEOLİBERALİZME GEÇİŞ	548
Emine KIZILKAYA	KÜRESEL KAMUSAL MAL OLARAK SAĞLIK HİZMETİ	554
Ajjaz maqbool, Dr Chitaranjan Sharma	Determine Optimal Allocation for transportation problem by using FLP	556
Ibrahim Inusa	DISTINGUISHING CRYPTOCURRENCY FROM BLOCKCHAIN FOR DECENTRALIZED INNOVATIONS	557
İbrahim Bora ORAN	ULUSLARARASI EKONOMİK SORUNLARIN YARATTIĞI GÜNCEL RİSKLERİN BELİRLENMESİ- AZ GELİŞMİŞ ÜLKELERİN ÖNCELİĞİ	561
Giscard Assoumou-Ella	Raw materials, education and access of women to labor market	563
Ugochinyere Ihuoma Nwosu, Chukwudi Paul Obite, Prince Henry Osuagwu and Obioma, Gertrude Onukwube	Modeling the British Pound Sterling to Nigerian Naira Exchange Rate during the Covid-19 Pandemic: Identification of Robust Models for Application	567
KOBZILI Lallia, AGUIB Salah, CHIKH Noureddine, DJEDID Toufik, MELOUSSI Mounir	Modeling and simulation of the static and vibratory behavior of hybrid composite plate off-axis anisotropic	568

CONTENTS

WRITER/S	ARTICLE	PAGE
Abdelmalek Khebli, Hocine Meglouli, Salah Aguib, Nihad Talbi, Yasmine Kacimi, Wissam Dilmi	Classification of faults in rotating machines using machine learning algorithms	574
Boutouta Aziza, Yamina Souilah, Handel Naoual, Gandouz Hassen	Structural characterizations of Aluminum Matrix Composites AMCs Al-40 wt. % (α-Fe 2 O 3) Elaborated by Liquid Phase Sintering	580
Boutouta Aziza, Handel Naoual, Gandouz Hassen	MECHANICAL, STRUCTURAL AND CORROSION CHARACTERISATIONS OF ALUMINIUM MATRIX COMPOSITE AMCS AL-X WT. % (α-Fe 2 O 3) ELABORATED BY LIQUID PHASE SINTERING	581
Boutouta Aziza, Blaoui Mohamed Mossaab, Handel Naoual and Bouaricha Amor	STUDY OF THE GRAIN KINITIC DURING ISOTHERMAL HEATING IN WELD REGION OF PIPELINE STEEL X70	582
Hassan Guendouz	Nitrogen ion implantation in iron wafer surface	583
Mohammed M. Shabat,	Simulation of Antireflection solar cell structure based on Multi-type of nanoparticles	584
Salim Newaz Kazi	APPLICATION OF COATINGS ON HEAT TRANSFER SURFACE FOR MINERAL FOULING MITIGATION	585
Fatemeh Montazeri Reza Tamartash	Comparison of chemical properties in soil and litter of studied rangeland species	586
Djedid Toufik, Aguib Salah, Khebli Abdemalek, Kobzili Lallia	Analysis of buckling stability behavior of elctro- magnetorheological elastomer plate	590
Ahmed Ouezgan, Said Adima, Aziz Maziri,El Hassan Mallil and Jamal Echaabi	PERMEABILITY CHARACTERIZATION IN LCM FAMILY: A STATE OF ART	591
A. Boutouta, N. Hande, H. Gandouz	Structural and thermal characterization of an aluminum matrix composite material AMCs Al-X wt. %a-Fe 2 O 3 produced by Liquid Phase Sintering	592
Aman Mishra, Rahul Desai, Mr. G M Walunjkar	PLM Enhancement Development Portal	593
Tawseef Ahmad Naqishbandi, E.Syed Mohamed, Aijaz Ahmad Dar, Zameer Gulzar	ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MENTAL HEALTHCARE ANALYTICS: OPPORTUNITIES, FUTURE RISKS AND REGULATIONS	594
Maria (Kanwal), Rao Arsalan (Khushnood), Abdul Ghafar (Wattoo)	Synthesis and comparative analysis of carbon based nano/micro materials with activated carbon by using various characterization techniques.	595
YOUSSARI Fatima Zohra, TALEB Omar, BENOSMAN Ahmed Soufiane, BELAIDI Amina, BARKA Mohammed	MECHANICAL BEHAVIOR AND DURABILITY OF CONCRETE WITH AND WITHOUT ACID ATTACK ADDITIONS	596
Belouadah Messaouda, Rahmouni Zine El Abidine, Tebbal Nadia, Mokrani El Hassen Hicham	Combined correlation between concrete compressive strength, sclerometer and ultrasonic velocity	597
Umachandran.K	Emerging Technology Applications in Theme Publication	598
Alby Chandran Reena T Suchithra. G	COMPARITIVE STUDY ON PHYTOCHEMICAL ANALYSIS OF BOERHAAVIA SPECIES	599

CHIRPED ENVELOPE OPTICAL SOLITONS FOR NONLOCAL NONLINEAR SCHRÖDINGER EQUATION

Mustafa MIZRAK
Department of Computer Engineering, Faculty of Engineering, Şırnak University,
ORCID No: 0000-0003-0783-0675

ABSTRACT

The purpose of this paper is to search the exact nonlinearly chirped soliton solutions of nonlocal nonlinear Schrödinger equation. Firstly, we apply a special complex envelope traveling-wave method the nonlocal nonlinear Schrödinger equation. Complex envelope traveling-wave solution is used to reduce the governing equation to an ordinary differential equation. Secondly, we introduce a new chirping ansatz given as an expansion in powers of intensity of the light. It is shown that the phase associated to the obtained pulses has a nontrivial form and possesses an intensity dependent chirping terms. By using this ansatz the ordinary differential equation has been reduced to an elliptic differential equation with a third-degree nonlinear term describing the dynamics of field amplitude in the nonlinear media. Lastly, using an auxiliary equation to construct the analytical chirped solutions of the nonlocal nonlinear Schrödinger equation. The resulting amplitude equation is then solved to get exact analytical chirped rational, exponential, triangular periodic, solitary wave and Weierstrass doubly periodic solutions for the model. As a result, we derive families of chirped soliton solutions under certain parametric conditions.

Keywords: The nonlocal nonlinear Schrödinger equation, Chirped soliton, Envolope solution

INTRODUCTION

Recently, many scientists have been keen to studying the nonlinear Schrödinger (NLS) equation, which has many applications in optical fibres, plasma and other science and engineering fields. Basically, the NLS equation defines the propogation of an optical pulse in a Kerr law or non-Kerr law environment [1]. The NLS equation is familiar nonlinear partial differential equation that describes the evolution of optical solitons in fiber [2].

Optical solitons in a fiber are pulses emitted without any change in pulse shape or intensity. Because of their outsanding stability properties, optical solitons are now at the center of an active research area of nonlinear wave propogation in optical fibers. The first studies in this area were done by Hasegawa and Tappert [3].

Recently, chirping solitons is one of the interesting wave phenomena. Chirp means chirping sound of birds. For instance, in optical transmission systems, ultra short pulses can show chirp that can interact with the dispersion properties of the substances in which they spread to spectrum communication and some devices such as sonar and radar [4].

In 2013, Ablowitz and Musslimani first proposed the following nonlocal nonlinear Schrödinger equation:

$$iq_t = q_{xx} + 2\varepsilon q^2 \bar{q}, \tag{1}$$

where q is a complex-valued function of real variables x and t, $\varepsilon = 1$ and $\varepsilon = -1$ represent, respectively, the focusing (+) and defocusing (−) nonlinearity, and the bar denotes the combination of complex conjugate [5-6].

1. MATHEMATICAL ANALYSIS

It is of aim to find exact chirped soliton solutions of nonlocal nonlinear Schrödinger equation. Firstly, we want to find traveling-wave solutions of Eq.(1) in the form [7-11]

$$q(x,t)=\rho(\xi)e^{i(\chi(\xi)-\omega t)}, \tag{2}$$

where $\xi=kx-vt$, the amplitude and the phase functions denoted by $\rho=\rho(\xi)$ and $\chi=\chi(\xi)$, respectively. In addition, v and ω indicate the wave velocity and the frequency of the wave oscillation, respectively. The chirp is defined by

$$\delta\omega(x,t)=-\frac{\partial}{\partial t}[\chi(\xi)-\omega t]=-\chi'(\xi). \tag{3}$$

By Eq.(2) placed in Eq.(1), the real and imaginary parts provide a pair of relations in two dependent varibles ρ and χ. Real part is equal to

$$\rho^3+-k^2\rho(\chi')^2+2\varepsilon\rho^3+k^2\rho''-\rho\omega-v\rho\chi'=0, \tag{4}$$

while imaginary part deducible as

$$2k^2\rho'\chi'+k^2\rho\chi''+v\rho'=0, \tag{5}$$

where primes express the differentiations with respect to ξ. Mutiplying Eq.(5) by ρ and integrating once, the following equation is obtained:

$$\chi'=-\frac{v}{2k^2}+\frac{A}{k^2\rho^2}, \tag{6}$$

where *A* is integration constant. Therefore, the resulting chirp is obtained as:

$$\delta\omega=\frac{v}{2k^2}-\frac{A}{k^2\rho^2}, \tag{7}$$

which indicates the chirping has an intensity dependent chirping term. When Eq.(6) substituing in Eq.(4) gets

$$-\frac{A^2}{k^2\rho^3}+\frac{v^2\rho}{4k^2}+2\varepsilon\rho^3-\rho\omega+k^2\rho''=0. \tag{8}$$

Multiplying Eq.(8) by ρ' and integrating with respect to ξ, we have

$$(\rho')^2=\frac{2B}{k^2}-\frac{A^2}{k^4\rho^2}+\left(\frac{\omega}{k^2}-\frac{v^2}{4k^4}\right)\rho^2-\frac{\varepsilon}{k^2}\rho^4. \tag{9}$$

where *B* is second integration constant.

Eq.(9) describes the evolution of wave amplitude in nonlinear environment that governed by Eq.(1).

2. CHIRPED SOLITON SOLUTIONS

We offer distinct chirped soliton solutions for the Eq.(1) under different parametric conditions. Before finding exact solutions to Eq.(9), by changing variables of amplitude function of the form

$$\rho^2(\xi) = U(\xi)\ , \tag{10}$$

Thus, Eq.(9) converts the following auxiliary elliptic equation [12-17]:

$$(U')^2 = a_0 + a_1 U + a_2 U^2 + a_3 U^3, \tag{11}$$

where

$$a_0 = -\frac{4A^2}{k^4},\quad a_1 = \frac{8B}{k^2},\quad a_2 = -\frac{v^2}{k^4} + \frac{4\omega}{k^2},\quad a_3 = -\frac{4\varepsilon}{k^2}. \tag{12}$$

1st case: Eq.(11) has a polynomial type solutions:

i) For $a_1 = a_2 = a_3 = 0,\ \ a_0 > 0$**,**

$$U(\xi) = \sqrt{a_0}\,\xi. \tag{13}$$

Based on above finding, we get the first chirped soliton solution for Eq.(1) of the form

$$q(x,t) = \left[\sqrt{a_0}\,\xi\right]^{\frac{1}{2}} e^{i\left[\chi(\xi) - \omega t\right]}. \tag{14}$$

The chirping takes the form

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} - \frac{A}{k^2\sqrt{a_0}\,\xi}. \tag{15}$$

ii) For $a_1 \neq 0,\ a_2 = a_3 = 0$**,**

$$U(\xi) = -\frac{a_0}{a_1} + \frac{1}{4}a_1\xi^2. \tag{16}$$

We get the chirped soliton solution for Eq.(1) of the form

$$q(x,t) = \left[-\frac{a_0}{a_1} + \frac{1}{4}a_1\xi^2\right]^{\frac{1}{2}} e^{i\left[\chi(\xi) - \omega t\right]}. \tag{17}$$

Then, the chirping will be

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} - \frac{A}{k^2 - \frac{a_0}{a_1} + \frac{1}{4}a_1\xi^2}. \tag{18}$$

iii) For $a_0 = a_1 = a_2 = 0$**,**

$$U(\xi) = \frac{1}{a_3\xi^2}. \tag{19}$$

The chirped soliton solution for Eq.(1) of the form

$$q(x,t) = \frac{1}{\sqrt{a_3}\,\xi} e^{i\left[\chi(\xi) - \omega t\right]}. \tag{20}$$

And, the corresponding chirping is

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} - \frac{Aa_3\xi^2}{k^2}. \tag{21}$$

2nd case: For $a_0 = \frac{a_1^2}{4a_2},\ a_2 > 0,\ a_3 = 0$, Eq.(11) has an exponential type solution:

$$U(\xi) = -\frac{a_1}{2a_2} + \exp\left(\sqrt{a_2}\xi\right). \tag{22}$$

The chirped soliton solution

$$q(x,t) = \left[-\frac{a_1}{2a_2} + \exp\left(\sqrt{a_2}\xi\right)\right]^{\frac{1}{2}} e^{i[\chi(\xi)-\omega t]}. \tag{23}$$

The corresponding chirping is

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} - \frac{A}{k^2\left(-\frac{a_1}{2a_2} + \exp\left(\sqrt{a_2}\xi\right)\right)}. \tag{24}$$

3rd case: Eq.(11) has a triangular type solutions:

i) For $a_0 = 0,\ a_2 < 0,\ a_3 = 0$,

$$U(\xi) = -\frac{a_1}{2a_2} + \frac{a_1}{2a_2}\sin\left(\sqrt{-a_2}\xi\right). \tag{25}$$

The chirped soliton solution

$$q(x,t) = \left[-\frac{a_1}{2a_2} + \frac{a_1}{2a_2}\sin\left(\sqrt{-a_2}\xi\right)\right]^{\frac{1}{2}} e^{i[\chi(\xi)-\omega t]}. \tag{26}$$

The corresponding chirping is

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} - \frac{2a_2A}{a_1k^2\left(\sin\left(\sqrt{-a_2}\xi\right)-1\right)}. \tag{27}$$

ii) For $a_0 = a_1 = 0,\ a_2 < 0$,

$$U(\xi) = -\frac{a_2}{a_3}\sec^2\left(\frac{\sqrt{-a_2}}{2}\xi\right). \tag{28}$$

The chirped soliton solution

$$q(x,t) = \left[-\frac{a_2}{a_3}\sec^2\left(\frac{\sqrt{-a_2}}{2}\xi\right)\right]^{\frac{1}{2}} e^{i[\chi(\xi)-\omega t]}. \tag{29}$$

The corresponding chirping is

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} + \frac{a_3 A}{a_2 k^2 \sec^2\left(\frac{\sqrt{-a_2}}{2}\xi\right)}. \tag{30}$$

4th case: Eq.(11) has a hyperbolic type solutions:

i) For $a_0 = 0,\ a_2 > 0,\ a_3 = 0$**,**

$$U(\xi) = -\frac{a_1}{2a_2} + \frac{a_1}{2a_2}\sinh\left(\sqrt{a_2}\xi\right). \tag{31}$$

The chirped soliton solution

$$q(x,t) = \left[-\frac{a_1}{2a_2} + \frac{a_1}{2a_2}\sinh\left(\sqrt{a_2}\xi\right)\right]^{\frac{1}{2}} e^{i\left[\chi(\xi)-\omega t\right]}. \tag{32}$$

The chirping is given as

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} - \frac{2a_2 A}{a_1 k^2\left(\sinh\left(\sqrt{a_2}\xi\right)-1\right)}. \tag{33}$$

ii) For $a_0 = a_1 = 0,\ a_2 > 0$**,**

$$U(\xi) = -\frac{a_2}{a_3}\operatorname{sech}^2\left(\frac{\sqrt{a_2}}{2}\xi\right). \tag{34}$$

The chirped soliton solution

$$q(x,t) = \left[-\frac{a_2}{a_3}\operatorname{sech}^2\left(\frac{\sqrt{a_2}}{2}\xi\right)\right]^{\frac{1}{2}} e^{i\left[\chi(\xi)-\omega t\right]}. \tag{35}$$

And the chirping will be

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} + \frac{a_3 A}{a_2 k^2 \operatorname{sech}^2\left(\frac{\sqrt{a_2}}{2}\xi\right)}. \tag{36}$$

5th case: For the last case $a_2 = 0,\ \ a_3 > 0$**,** Eq.(11) has a Weierstrass elliptic doubly periodic type solution:

$$U(\xi) = \wp\left(\frac{\sqrt{a_3}}{2}\xi, g_2, g_3\right), \tag{37}$$

where $g_2 = -\frac{4a_1}{a_3}$ and $g_3 = -\frac{4a_0}{a_3}$ are called invariants of Weierstrass elliptic function.

The chirped soliton solution

$$q(x,t) = \left[\wp\left(\frac{\sqrt{a_3}}{2}\xi, g_2, g_3\right)\right]^{\frac{1}{2}} e^{i\left[\chi(\xi)-\omega t\right]}. \tag{38}$$

The corrresponding chirping takes the form

$$\delta\omega = \frac{v}{2k^2} - \frac{A}{k^2\left(\wp\left(\frac{\sqrt{a_3}}{2}\xi, g_2, g_3\right)\right)}. \qquad (39)$$

3. CONCLUSIONS

In this study, we have obtained chirped rational, periodic, the hyperbolic and Weierstrass elliptic function solutions for the nonlocal nonlinear Schrödinger equation. Introducing a new ansatz which including a new form of chirping, the solutions searched for a general third order elliptic equation containing many parameters.

It has been shown that the wave amplitude satisfies a nonlinear differential equation containing two integration constants such that ca be easily obtained by initial parameters of the wave. We solved the resulting amplitude equation analytically and obtained findings for rational, periodic, the hyperbolic and Weierstrass elliptic function solutions. We have identified the nonlinear chirp associated with each of these soliton solutions.

Acknowledgements

This work was supported by Şırnak University Scientific Research Projects Coordination Unit

(Grant No: 2021.FNAP.06.01.02).

REFERENCES

1. Zayed, E.M.E., Alngar, M.E.M. (2020). Application of newly proposed sub-ODE method to locate chirped optical solitons to Triki–Biswas equation, Optik - International Journal for Light and Electron Optics, 207, 164360.
2. Zulfiqar, A. and Jamshad Ahmad, J. (2020). Soliton Solutions of Fractional Modified Unstable Schrödinger Equation Using Exp-Function Method, Results in Physics , 19, 103476.
3. Mihalache, D et al. (1993). Analytic method for solving the modified nonlinear Schrodinger equation describing soliton propagation along optical fibers, Physical Review A ,Volume 47, Number 4 April 1993.
4. Mibaile, J. et al. (2018). Chirped solitons in derivative nonlinear Schrödinger equation, Chaos, Solitons and Fractals, 107, pp. 49-54.
5. Ablowitz, M. J and Musslimani, Z. H. (2013). Integrable Nonlocal Nonlinear Schrödinger Equation, Physical Review Letters, PRL 110, 064105 (2013).
6. Xu, T. et al. (2019). Mixed soliton solutions of the defocusing nonlocal nonlinear Schrödinger equation, Physica D 390 (2019) 47-6.
7. Serge, D. Y. et al. (2017). Optical chirped soliton in metamaterials, Nonlinear Dyn, 90, pp.13-18.
8. Triki, H. et al. (2017). New envelope solitons for Gerdjikov-Ivanov model in nonlinear fiber optics, Superlattices and Microstructures ,111, pp.326-334.
9. Biswas, A. et al. (2018). Sub-pico-second chirped optical solitons in mono-mode fibers with Kaup-Newell equation by extended trial function method, Optik ,168, pp. 208-216.
10. Daoui , A.K. et al. (2019). Propagation of chirped gray optical dips in nonlinear metamaterials, Optics Communications, 430, pp. 461-466.
11. Triki, H. et al. (2019). Chirped envelope optical solitons for Kaup–Newell equation, Optik - International Journal for Light and Electron Optics,177, pp. 1-7.
12. Zayed, E.M.E., and Alngar, M.E.M. (2020). Application of newly proposed sub-ODE method to Locate chirped optical solitons to Triki-Biswas equation, Optik - International Journal for Light and Electron Optics, 207, 164360.
13. Zayed, E.M.E. et al. (2020). Chirped and chirp-free optical solitons in fiber Bragg grating having dispersive reflectivity with polynomial form of nonlinearity using sub-ODE approach, Optik, 204 , 164096.
14. Xu, G. (2014). Extended auxiliary equation method and its applications to three generalized NLS equations, Abst. Appl. Anal. , Article ID 541370, 7 pp.
15. Ali, A.T. (2011). New generalized Jacobi elliptic function rational expansion method, J. Comput. Appl. Math., 235, pp. 4117-4127.
16. Li-Hua, Z. and Jin-Yu, H. (2009). Sub-ODE's new solutions and their applications to two nonlinear partial differential equations with higher-order nonlinear terms, Commun. Theor. Phys., 52, pp.773-778.

17. Zeng, X. and Yong, X. (2008). A new mapping method and its applications to nonlinear partial differential equations, Phys. Lett. A , 372, pp. 6602-6607.

Load Balancing for Critical Data in Wireless Body Area Network using Software Defined Networks

Tehseen Ullah, Fahad Masood, Wajd Ullah khan
Department of Computing,Abasyn University, Peshawar.

ABSTRACT

Wireless Body Area network (WBAN) aims to monitor and facilitate patient's abnormal condition without human interaction. Traditional WBAN uses the network architecture which lead to various issues such as packet loss, data traffic delay and network congestion. Software Defined Network (SDN) is a networking approach which decouples control plane from data plane to manage the network through a single administrative point. Management and control of High data traffic can be achieved using SDN approach in WBAN. In this paper, the main focus is to process critical/ emergency data of multiple patients using both implanted and wearable sensors. The management functionalities of SDN are configured on forwarding plane device to efficiently assign high bandwidth for the critical data.

Key words: Wireless Body Area Network (WBAN), Software Define Network (SDN),

Text steganography in videos using Ascii code values

Ashwan A. Abdulmunemm, Hassen Abed Al-hadi fadhil, Mohammed Jassim Abed Al-Sadah, Ahmed Mahmood Hassen, and Mohammed Al-Muntadhar Rushdie
University of Kerbala

ABSTRACT

Hiding information by video is a way to hide data in a video file, thus reducing the chance of an unauthorized user accessing. In the science of steganography, various carrier file formats can be used, among which are popular videos due to their frequent use on the Internet. Hiding information from video provides more scope for hiding confidential data due to the nature of the video that contains many redundant bits. As per user requirement. Video steganography techniques are useful in application with high security requirements.

We will mention in this research a review of video steganography techniques and some guidelines for designing a video steganography system, as well as the methods used, objectives, problems and their solutions.

DNA profiling and in vitro cytotoxicity studies of pyrimidine derivatives-based copper(II) complexes

Rehab K. Al-Shemary
Department of chemistry /college of Education for Pure Science (Ibn Al- Haitham), University of Baghdad

ABSTRACT
A series of mononuclear copper(II) complexes with N-benzoyl groups of the type [Cu(L1-6)Cl2] (1-7), where L1, L2- has been synthesized and spectrally characterized. The spectra of electron paramagnetic resonance in complexes reveal four lines typical of square planar geometry. Furthermore, the complexes with calf thymus DNA (CT–DNA) showed a groove manner of binding, confirmed by molecular docking investigations. In the absence of activators, gel electrophoresis studies showed that the complexes could break plasmid DNA. Further, The complexes' cytotoxicity activity was tested by MTT assay on three malignant cell types(cervical (HeLa), colon (HCT-15), and lung (A549)), and on two normal cells (peripheral blood mononuclear cells (PBMC) and human embryonic kidney (HEK)

Design and progression analysis of Neuro Rehabilitation system using Machine Learning

Maliha Talpur, Madan Lal, Saad Rehman, Dr. Attiya Baqai
Department of Electronic Engineering, Mehran University of Engineering & Technology Jamshoro,
Dr. Tahira Nihal
Bhittai Institute of Physical Therapy and Rehabilitation Sciences, Mirpurkhas, Pakistan.

ABSTRACT

Neuro rehabilitation is a complex medical process designed to help to treat patients with neurological diseases. It aims to increase function, reduce debilitating symptoms, and improve a patient's quality of life. The incidence of many neurologic diseases is rising partly. As a result, more survivors are emerging with most exhibiting life altering impairments that require neurorehabilitation**.**

Moreover, physiotherapy treatment is expensive plus traveling and frequent visits to the physiotherapy centers and hospitals are not feasible for everyone and time consuming too. In this revolutionary era of technology, most of the doctors are still relying on Manual Muscle Testing (MMT) or manual instruments like goniometer.

Therefore, we have designed the Neuro Rehabilitation System comprising of wearable intelligent device which is home convenient, less complex, less costly and less time consuming. This home-based automated Neuro Rehabilitation system utilizes two sensors namely EMG and IMU to collect the data of patients and classify set of exercises by implementing machine learning model to assess patient task-oriented rehabilitation exercises and predicts how each set of exercise can be performed with certain accuracy.

Moreover, this device also measures the parameters i.e Range of Motion (ROM), Muscle Strength and time required to perform certain exercise by patients. To make exercises more fun, we have also developed 3D model for human arm which displays the above parameters in 3D environment.

This is basically a step towards the Internet of Medical Things (IoMT) which has made significant impact on the field of emergency health care and remote health monitoring. As this intelligent device based on IoMT provides a common platform for all sensing, processing and communication units to share information over internet. In addition to IoMT, Machine Learning (ML) will make our device to learn through patient's data so they can take informed decisions and make predictions. This informed decision making can be used for physiotherapy, to make rehabilitation process more intelligent and less dependent on physiotherapists.

Moreover, this designed ML model is deployed on microcontroller by implementing TinyML which has enabled the processing of ML algorithm on ultra-Low-Power (ULP~ 1mW) IoT devices, thus allowed us to create smart, intelligent and low-cost embedded neuro rehabilitation device for medical application.

Graphicacy and the power of graphical representation of statistical data

Carla Santos (PhD), **Cristina Dias** (PhD)
Polytechnic Institute of Beja, CMA- Center for Mathematics and Applications, FCT, New University of Lisbon, ORCID NO: 0000-0002-0077-1249
Polytechnic Institute of Portalegre, CMA- Center for Mathematics and Applications, FCT, New University of Lisbon, ORCID NO: 0000-0001-6350-5610

ABSTRACT

Technological innovations have, over the last years, imposed accelerated and profound transformations in society. From the expansion and popularization of communication technologies, new ways of communicating emerged, changing drastically the behavior of citizens, as consumers and producers of information. Among other consequences, the relevance and impact of such transformations made it urgent to provide citizens with new skills, that would allow them to have a secure understanding of the surrounding world, and empower them for an informed, critical, and participatory citizenship.

Focusing on the skills needed by 21st century citizens, we find a definition of "literacy", in its broadest concept, which encompasses the domains of literacy itself, numeracy, articulacy, and graphicacy. This broad concept of "literacy" completely departs from the traditional concept, which distinguished educated people from non-educated people, and focuses on functional skills.

In the literature, the term "graphicacy" is used in two perspectives, strongly connected. The primary definition conceives graphicacy as "a form of communication in that it utilises some form of symbolic language to convey information about spatial relationships". Since this is a complex form of communication, it is necessary that consumers/producers of graphic information have conceptual knowledge of the phenomenon graphically represented, spatial perceptual abilities, and practical skills that allow them to create graphic forms to communicate information to others. Thus, the concept of graphicacy evolved, being used more recently to define the ability to deal with graphical information, that is, used to represent the set of skills needed to encode and decode information in graphical representations, whether these are maps, photographs, pictures, diagrams, cartoons, sketches, posters, and graphs.

Assuming as the great power of Statistics the ability to summarize large amounts of data and to inform in a way that words can hardly manage, one of its most important and visible resources are the graphical representations that facilitate the reading and interpretation of these data.

The strong relevance of Statistics in the personal, social, and professional life has triggered, for many years now, a concern with the preparation of citizens to deal with statistical information, which resulted, among others, with the expansion of the study of Statistics to all levels of education. Despite these measures, several investigations point to the ineffectiveness of the traditional study of Statistics for the real development of the ability to understand, use and communicate statistical information. As a result, students enter higher education with several gaps in their statistical literacy, as is widely described in the literature and is witnessed by us in our teaching practice. One of the aspects most often referred to as a gap in this statistical culture is the ability to read and interpret statistical graphs.

Considering the particular and transversal nature of the activity of reading and interpreting a statistical graph, with regard to the requirement of a set of skills that we can consider an integral part of numeracy (more precisely of statistical literacy) and graphicacy, the use of tasks involving simple bar graphs allows us to identify difficulties and misconceptions of our students, providing clues that prove to be very useful for planning the appropriate teaching-learning strategies to ensure that we are training competent professionals and citizens capable of producing, decoding and using statistical information consciously. In this work, we present an investigation centered on this type of task. The identification of the weaknesses of our students' skills, in the domains of statistical literacy and graphicacy, was based on the levels of graph comprehension proposed by Curcio.

Keywords: Bar graph, Curcio, Graph comprehension, Graphicacy, Statistical Literacy.

On the class (We)-Operators

Z.Aznay, H.Zariouh
Department of Mathematics, Faculty of Science of Oujda,
University Mohammed premier Oujda

ABSTRACT

An hyponormal operator satisfies Weyl's theorem. A result due to Conway shows that the essentiel spectrum of a normal operator N consists precisely of all points in its spectrum except the isolated eigenvalues of finite multiplicity, that's σ_e(N)=σ(N)\E^0(N).

In this presentation, we will presente and study the new class named (W_e) of operators satisfying σ_e(T)=σ(T)\E^0(T), as a subclass of (W), defined by Zakariae Aznay and Hassan Zariouh. A contrexample shows generally that an hyponormal does not belong to the class (W_e), and we need an additional hypothesis under wich an hyponormal belong to the class (W_e). We also presente the generalisation class (gW_e) in the contexte of B-Fredholm theory. And the class (B_e), as a subclass of (B), in terms of localized SVEP.

CONVERGENCE OF THE NONPARAMETRIC ESTIMATOR OF THE CONDITIONAL HAZARD FUNCTION IN THE FUNCTIONAL SINGLE INDEX MODELING FOR MIXING DATA

Ouahiba Litimein, Pr. Boubaker Mechab
Laboratory of Statistics and Stochastic Processes University of Djillali Liabes,

ABSTRACT
We study the nonparametric local linear estimation of the conditional hazard function of a scalar response variable given a functional explanatory variable, when the functional data are α-mixing dependency and we give the uniform almost complete convergence with rates of this function.

Keywords: Nonparametric local linear estimation, Conditional distribution, Conditional single-index, Mixing data.
AMS 2010 Subject Classification: 62G05.

1. Introduction

The contribution of this work is to study the conditional hazard in the single functional index model, for its excellence in many characteristics and due to the flexibility of the model in dimension reduction and used in econometrics fields as accord between nonparametric and parametric models. The single-index models have been considered in the multivaraite case by several authors.Then, by nonparametric kernel estimation by Ferraty et al. [8] started to deal with the single functioanl index, they obtained the almost complete convergence in the independent and identically distributed (i.i.d) case for regression function. After that, for the same estimator Attaoui et al. [1] established the pointwise and uniform almost complete convergence of the conditional density.
In this paper, we estimate the conditional hazard in the single index model for dependent data of a real variable Y given a functional variable X in the local linear method (see, Barrientos et al. [3]).

2 . Model

Let $\{Y_i, X_i\}_{i\in\mathbb{N}}$ be a random processes identically distributed as (Y, X) where Y_i's are valued in $\mathbb{R}$ and X_i takes values in separable Hilbert space with the norm $||.||$ generated by an inner product $<.,.>$. We assume that the regular version of the conditional probability of Y given X exists and bounded. Moreover, we denote the conditional density by $f_\theta^x(y)$ respect to Lebesgue's measure over $\mathbb{R}$. So, denote the conditional hazard function of Y given X by

$$h_\theta^x(y) = \frac{f_\theta^x(y)}{1-F_\theta^x(y)}, \quad \forall y \in \mathbb{R}$$

where, $F_\theta^x(y) < 1$.

The local linear estimator (see, Demongeot al. [4]) of $F_\theta^x(y)$ and $f_\theta^x(y)$ was defined as follows

$$\hat{F}_\theta^x(y) = \frac{\sum_{1\le i,j\le n} W_{\theta,ij}(x) H(h_H^{-1}(y-Y_j))}{\sum_{1\le i,j\le n} W_{\theta,ij}(x)} \quad \text{and} \quad \hat{f}_\theta^x(y) = \frac{\sum_{1\le i,j\le n} W_{\theta,ij}(x) H\prime(h_H^{-1}(y-Y_j))}{h_H \sum_{1\le i,j\le n} W_{\theta,ij}(x)},$$

with

$$W_{\theta,ij}(x) = \beta_\theta(X_i,x)(\beta_\theta(X_i,x) - \beta_\theta(X_j,x))K(h_K^{-1}d_\theta(x,X_i))K(h_K^{-1}d_\theta(x,X_j))$$

and $\beta_\theta(X_i,x) =< x - X_i, \theta >$ is a known bi-functional operator from $\mathcal{H}^2$ into $\mathbb{R}$, such that $\forall x_1, x_2 \in \mathcal{H}$, $\forall \theta \in \mathcal{H}$, d_θ is a semi-metric associated to the single index $\theta \in \mathcal{H}$ defined by $d_\theta(x_1,x_2) := | < x_1 - x_2, \theta > |$, with the kernel K.

H is a distribution function (respectively, H' is the derivative of H), and $h_K = h_{K,n}$(respectively, $h_H = h_{H,n}$) is a sequence of positive real numbers.

Finally, the local linear estimator of the hazard function is given by

$$\hat{h}_\theta^x(y) = \frac{\hat{f}_\theta^x(y)}{1-\hat{F}_\theta^x(y)}.$$

Now, we define the definition of α mixing sequence. The sequence is said to be α-mixing (strong mixing), if the mixing coefficient $\alpha(n) \xrightarrow{n\to\infty} 0$ such that

$$\alpha(n) = \sup\{|\mathbb{P}(A \cap B) - \mathbb{P}(A)\mathbb{P}(B)|: A \in \Im_1^k \text{ and } B \in \Im_{k+n}^\infty, k \in \mathbb{N}^*\}$$

and $\Im_i^k$ denote the σ-algebra generated by the random variales $\{(Y_i, X_i), j \le i \le k\}$.

3. Assumptions

In this paper, we will study the almost complete convergence denote by C, C' and C'', also,$C_{\theta,x}$, some strictly positive constants, and $\forall x \in \mathcal{H}$, and $i, j = 1,., n$,

$$K_{\theta,i}(x) := K(h_K^{-1} d_\theta(x, X_i)) \text{ and } , \forall y \in \mathbb{R}, \; H_j(y) := H({h_H}^{-1}(y - Y_j)).$$

For our context, we need assumptions for our estimate.

$$\forall h_K > 0, \; \mathbb{P}(| < X - x, \theta > | < h_K) =: \phi_{\theta,x}(h_K) > 0.$$

(**H1**) There exists a differentiable function $\phi(\cdot)$ such that $\forall x \in S_{\mathcal{H}}$, and $\forall \theta \in \Theta_{\mathcal{H}}$

$$0 < C\phi(h_K) \le \phi_{\theta,x}(h_K) \le C'\phi(h_K) < \infty \quad \text{and } \exists \eta_0 > 0, \; \forall \eta < \eta_0, \phi'(\eta) < 0,$$

where ϕ' is the first derivative function of ϕ, and $\phi(0) = 0$.

(**H 2**) The function F_θ^x and f_θ^x satisfy:

$$\begin{cases} \exists a_1, a_2 > 0, \; \forall (y, y') \in S_{\mathbb{R}}^2, \forall (x, x') \in \mathcal{N}_x \times \mathcal{N}_x, \forall \theta \in \Theta, \\ (i) \; |f_\theta^x(y) - f_\theta^{x'}(y')| \le C'(||x - x'||^{a_1} + |y - y'|^{a_2}), \\ (ii) \; |F_\theta^x(y) - F_\theta^{x'}(y')| \le C''(||x - x'||^{a_1} + |y - y'|^{a_2}). \end{cases}$$

(H3) The pairs $(X_i, Y_j)_{i,j\in\mathbb{N}}$ satisfies:

(i) $\exists a > 0, \exists c > 0: \forall n \in \mathbb{N}, \alpha(n) \le cn^{-a}$.

(ii) $\exists 0 < d \le 1, 0 \le C\phi(h_K)^{1+d} \le \varphi_{\theta,x}(h_K) \le C'\phi(h_K)^{1+d}$.

where $\varphi_{\theta,x}(h_K) := \sup_{i\neq j} \mathbb{P}((X_i, X_j) \in B(x, h_K) \times B(x, h_K))$.

(**H4**) The bi-functional function $\beta_\theta(\cdot,\cdot)$ is Lipschitsian continuos function and satisfying:

$$\forall x' \in S_{\mathcal{H}}, \; Cd_\theta(x', x) \le |\beta_\theta(x, x')| \le C'd_\theta(x', x).$$

(H5) (i) The kernel K is a positive, Lipschitzian and differentiable function, supported within $(-1,1)$.

(ii) The kernel H is a positive, bounded and Lipschitzian continuous function, such that:

$$\int |t|^{a_2} H(t)\mathrm{d}t < \infty \text{ and } \int H^2(t)\mathrm{d}t < \infty.$$

(**H6**) The bandwidth h_K satisfies:

$$\exists n_0 \in \mathbb{N},\ \forall \eta > n_0,\quad -\frac{1}{\phi_{\theta,x}(h_K)}\int_{-1}^{1} \phi_{\theta,x}(th_K, h_K)\frac{\mathrm{d}}{\mathrm{d}t}(t^2K(t))\mathrm{d}t > C'' > 0$$

$$\text{and}\quad h_K \int_{B(x,h_K)} \beta_\theta(u,x)\mathrm{d}P(u) = o\left(\int_{B(x,h_K)} \beta_\theta^2(u,x)\mathrm{d}P(u)\right)$$

where $B(x,h) = \{z \in \mathcal{H} |\ d_\theta(z,x) \le h\}$ and $\mathrm{d}P(u)$ is the probability measure of X.

(**H7**) For some $\lambda > 0$ the bandwidth h_H satisfies

$$\lim_{n\to\infty} n^\lambda h_H = \infty, \text{, and } \lim_{n\to\infty} \frac{\ln n}{n h_H^j \phi(h_K)} = 0, \text{ for } j = 0,1.$$

(**H8**) $\exists 0 < t < 1, Cn^{\frac{3-a}{a+1}+\eta_0} \le h_H^j \phi(h_K) \le Cn^{-t},$

where $\eta_0 > \frac{\lambda+1}{a+1}$, and for $j = 0,1.$

Comments on assumption As usually in functional statistics and in the independent case, the conditions (H1) and (H4) are standard hypotheses (see, Ferraty et al. [8]). (H2) is about regularity and boundary conditions. Hypotheses (H5) and (H7) are a technical conditions (see, Barrientos et al. [3]). Particulary, for the dependence frame, (H3) indicate that the observations are α-mixing dependency. Likewise, we find the condition (H6) in Barrientos et al. [3] and we put (H8) that needed for our asymptotic results.

4. Main Result

Theorem 4.1 *Under assumptions* $(H1) - (H8)$, *we have:*

$$\sup_{y\in S_{\mathbb{R}}} |\hat{h}_\theta^x(y) - h_\theta^x(y)| = O(h_K^{a_1} + h_H^{a_2}) + O_{\text{a.co.}}\left(\sqrt{\frac{\ln(n)}{n h_H \phi(h_K)}}\right).$$

Proof of Theorem 4.1. The proof is focused on the decomposition:

$$\hat{h}_\theta^x(y) - h_\theta^x(y) = \frac{1}{1-\hat{F}_\theta^x(y)}(\hat{f}_\theta^x(y) - f_\theta^x(y)) + \frac{h_\theta^x(y)}{1-\hat{F}_\theta^x(y)}(\hat{F}_\theta^x(y) - F_\theta^x(y)). \qquad (1)$$

We write,

$$\hat{F}_\theta^x(y) - F_\theta^x(y) =$$

$$\frac{1}{\hat{g}_{\theta,D}^x}\{(\hat{F}_{\theta,N}^x(y) - \mathbb{E}[\hat{F}_{\theta,N}^x(y)]) - (F_\theta^x(y) - \mathbb{E}[\hat{F}_{\theta,N}^x(y)])\} + \frac{F_\theta^x(y)}{\hat{g}_{\theta,D}^x}(1 - \hat{g}_{\theta,D}^x)$$

and

$$\hat{f}_\theta^x(y) - f_\theta^x(y) =$$

$$\frac{1}{\hat{g}_{\theta,D}^x}\{(\hat{f}_{\theta,N}^x(y) - \mathbb{E}[\hat{f}_{\theta,N}^x(y)]) - (f_\theta^x(y) - \mathbb{E}[\hat{f}_{\theta,N}^x(y)])\} + \frac{f_\theta^x(y)}{\hat{g}_{\theta,D}^x}(1 - \hat{g}_{\theta,D}^x)$$

where

$$\hat{F}_{\theta,N}^x(y) = \frac{1}{n(n-1)\mathbb{E}[W_{\theta,12}(x)]}\sum_{1\le i\ne j\le n} W_{\theta,ij}(x)H(h_H^{-1}(y - Y_j)),$$

$$\hat{f}^{x}_{\theta,N}(y) = \frac{1}{n(n-1)h_H \mathbb{E}[W_{\theta,12}(x)]} \sum_{1\le i\neq j\le n} W_{\theta,ij}(x) H'(h_H^{-1}(y - Y_j))$$

and

$$\hat{g}^{x}_{\theta,D} = \frac{1}{n(n-1)\mathbb{E}[W_{\theta,12}(x)]} \sum_{1\le i\neq j\le n} W_{\theta,ij}(x).$$

From this, the result of the Theorem 4.1 is a direct consequence of the Lemmas bellow.

Lemma 4.1 *Under assumptions* $(H1)$, $(H2)$ *and* $(H5)$, *we obtain:*

$$\sup_{y\in S_{\mathbb{R}}} |f^{x}_{\theta}(y) - \mathbb{E}[\hat{f}^{x}_{\theta,N}(y)]| = O(h_K^{a_1}) + O(h_H^{a_2}).$$

and

$$\sup_{y\in S_{\mathbb{R}}} |F^{x}_{\theta}(y) - \mathbb{E}[\hat{F}^{x}_{\theta,N}(y)]| = O(h_K^{a_1}) + O(h_H^{a_2}).$$

Lemma 4.2 *Under assumptions* $(H1)$ *and* $(H3) - (H8)$, *we get:*

$$|1 - \hat{g}^{x}_{\theta,D}| = O_{\text{a.co.}}\left(\sqrt{\frac{\ln(n)}{n\phi(h_K)}}\right) \text{ and } \sum_{i=1}^{\infty} \mathbb{P}\left(\inf_{\theta\in\Theta_{\mathcal{H}}} \inf_{x\in S_{\mathcal{H}}} \hat{g}^{x}_{\theta,D} < 1/2\right) < \infty.$$

Lemma 4.3 *Under assumptions* $(H1)$, $(H2) - (H8)$, *we obtain:*

$$\sup_{y\in S_{\mathbb{R}}} |\hat{f}^{x}_{\theta,N}(y) - \mathbb{E}[\hat{f}^{x}_{\theta,N}(y)]| = O_{\text{a.co.}}\left(\sqrt{\frac{\ln(n)}{nh_H\phi(h_K)}}\right).$$

and

$$\sup_{y\in S_{\mathbb{R}}} |\hat{F}^{x}_{\theta,N}(y) - \mathbb{E}[\hat{F}^{x}_{\theta,N}(y)]| = O_{\text{a.co.}}\left(\sqrt{\frac{\ln(n)}{n\phi(h_K)}}\right).$$

Corollary 4.1 *Under the conditions of Theorem 4.1, we get:*

$$\exists \mu > 0,\ \sum_{n=1}^{\infty} \mathbb{P}\left(\inf_{y\in S_{\mathbb{R}}} |1 - \hat{F}^{x}_{\theta}(y)| < \mu\right) < \infty.$$

5. Auxiliary lemmas

We use the procedure of Masry (1986) for proofing the Lemma 5.1 and Lemma 5.2 that we need for proved our lemmas.

Lemma 5.1 *Under assumptions* $(H1) - (H8)$, *we have*

$$S^2_{\theta,n} = O(n\phi(h_K)),$$

where, for $k = 0,1,2$, we define $S^2_{\theta,n}$ as follows

$$S^2_{\theta,n} = \sum_{i,j=1}^{n} |\text{Cov}(\Lambda_\theta^{i^k}(x), \Lambda_\theta^{j^k}(x))| \text{and } \Lambda_\theta^{i^k}(x) = \frac{1}{h_K^k}\left(K_{\theta,i}(x)\beta^k_{\theta,i}(x) - \mathbb{E}[K_{\theta,i}(x)\beta^k_{\theta,i}(x)]\right).$$

Lemma 5.2 *Under assumptions* $(H1)-(H8)$*, we have*

$$\tilde{S}^2_{\theta,n} = O(nh_H\phi(h_K)),$$

where, for $k = 0,1$, we define $\tilde{S}^2_{\theta,n}$ as follows

$$\tilde{S}^2_{\theta,n} = \sum_{i,j=1}^{n} |\mathrm{Cov}(\Upsilon^k_{\theta,i}(x), \Upsilon^k_{\theta,j}(x))| \text{and } \Upsilon^k_{\theta,i} = \frac{1}{h_K^k}[K_{\theta,i}(x)H_i(y)\beta^k_{\theta,i}(x) - \mathbb{E}[K_{\theta,i}(x)H_i(y)\beta^k_{\theta,i}(x)].$$

6. Conclusion

In this study, we established the almost complete convergence of the locale linear estimate of the conditional hazard function in dependence data framework. Our theoretical studies confirm that our estimator has good asymptotic properties.

References

1. Attaoui, S., Laksaci, A., and Said, E. O. (2011). A note on the conditional density estimate in the single functional index model. *Statistics and probability letters*, 81(1), 45-53.
2. Attaoui, S. (2014). On the nonparametric conditional density and mode estimates in the single functional index model with strongly mixing data. *Sankhya A*, 76(2), 356-378.
3. Barrientos-Marin, J., Ferraty, F., and Vieu, P. (2010). Locally modelled regression and functional data. *Journal of Nonparametric Statistics*, 22(5), 617-632.
4. Demongeot, J., Laksaci, A., Madani, F., and Rachdi, M. (2010). Estimation locale linéaire de la densité conditionnelle pour des données fonctionnelles. *Comptes Rendus Mathématique*, 348(15-16), 931-934.
5. Hadjila, T., Ahmed, A. S. (2018). Estimation and simulation of conditional hazard function in the quasi-associated framework when the observations are linked via a functional single-index structure. Communications in Statistics-Theory and Methods, 47(4), 816-838.
6. Ling, N., Xu, Q. (2012). Asymptotic normality of conditional density estimation in the single index model for functional time series data. Statistics and Probability Letters, 82(12), 2235-2243.
7. Ling, N., Li, Z., and Yang, W. (2014). Conditional density estimation in the single functional index model for α-mixing functional data. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 43(3), 441-454.
8. Ferraty, F., Peuch, A., and Vieu, P. (2003). Modèle à indice fonctionnel simple. Comptes Rendus Mathematique, 336(12), 1025-1028.
9. Ferraty, F., Vieu, P. (2006). Nonparametric functional data analysis: theory and practice. *theory and practice.*

Application of linear programming models in determining the optimum production mix for one of the bakeries of the General Company for the manufacture of grains

Dr. Nada Salman Habib Al-Azzawi,
University of Baghdad, College of Agricultural Engineering, Department of Agricultural Economics.
Dr. Ahmed Taher Kazem Al-Anbaki,
Al-Mamoun University College

Summary

Most of the industrial companies in Iraq suffer from the unscientific method in planning the economic resources available and allocated to them by society, and the consequent decrease in their ability to create added value and consequently a decrease in their contribution to the formation of the gross domestic product. The formulation of production plans should be carried out according to accurate scientific methods that are subject to change and respond to developments emanating from practical reality, as these methods represent a scientific tool that the company can benefit from in planning its production, and the linear programming method is one of the most important mathematical methods used in this field in developed countries. Therefore, this attempt was made to use this method in one of the Iraqi companies (Al-Kadhimiya Furnace Complex - the General Company for Grain Manufacturing) in order to benefit from it in determining the optimal production mix for this complex according to a scientific method based on the optimal allocation of available economic resources away from personal judgment.

Keywords: Linear programming, optimum production mix, limited resources.

Research Methodology

Research importance

The importance of the research is reflected in the fact that it tries to shed light on a real problem that most economic units in Iraq suffer from, especially the government ones, which is the lack of reliance on accurate scientific methods when planning, which causes wastage of resources and decrease in profits or achieving loss.

Research problem

The issue of production planning is integrated with determining the optimum production volume that meets the demand, and at the same time achieves the optimum utilization of available resources, as those in charge of production planning face several alternatives during the preparation of the production plan, and the problem becomes greater if the economic unit deals with a mixture of products, which It requires the use of the most capable scientific methods in finding a solution to these problems.

It was found from the preliminary investigation of the research sample (Al-Kadhimiya Bakery Complex in the General Company for Grain Manufacturing) that the complex is not based on a scientific method in determining the optimal production mix.

Research Hypothesis

The research assumes that there are significant differences in the exploitation of resources between the method used to determine the production mix of the Kadhimiya bakery complex in the General Company for the manufacture of grains and the linear programming method to determine the optimal production mix.

Research objective

The research aims to

1. Introducing linear programming methods and their importance.
2. Using the linear programming method to determine the optimal production mix for the Kadhimiya bakery complex in the State Grain Manufacturing Company.

3. Assistance in optimum utilization of limited resources.

Data source

1. Primary data: Primary data was obtained through field visits and personal interviews with officials and supervisors in the Kadhimiya Furn Complex.

2. Secondary data: The secondary data was obtained from its library sources, including books, research and official publications, as well as websites.

Community and sample research

The study community was represented by the automated governmental bakeries in the province of Baghdad affiliated with the General Company for the Processing of Grain, which owns two bakeries complexes, the first in the Karkh side, which is the Kadhimiya bakery complex, and the second in the Rusafa side, which is the Baghdad bakery complex. The Kadhimiya bakery complex was selected as a sample for the research. The financial and statistical data for the year 2020 were relied upon.

Materials and working methods

The linear programming methods represented by the graphical method, the algebraic method and the simplex method were used to determine the optimal production mix for the Kadhimiya bakery complex.

Erken Çocuklukta İnsan Hakları Eğitimi
(Human Rights Education in Early Childhood)

Doç.Dr Osman Tayyar ÇELİK, Öğr. Gör.Mehmet Akif KAY, Arş.Gör.Ramazan İNCİ
İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,
Orcid no: 0000-0003-3951-7261
İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı
Orcid no: 0000-0002-7996-9310
Batman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü
Orcid no: 0000-0002-6855-4574

ÖZET
Bir çocuğun sağlıklı bir biçimde büyümesi, gelişmesi ve öğrenmeye karşı olumlu bir yargı oluşturulabilmesi için bazı önemli durumlara ihtiyaç vardır. Bunlar; bilişsel uyarıcılar, zengin dil etkileşimleri, pozitif sosyal ve duygusal yaşantılar, çocuğun desteklenmesi ve olumlu çevre koşullarının sağlanmasıdır. Bu durum ancak iyi bir aile eğitiminin yanında erken çocukluk eğitimi sağlanmaktadır. Erken çocukluk tüm yaşam içinde yetişkinliğin önemli birikimlerini bünyesinde barındırdığı için çok önemli bir o kadar da hassas bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı ve verimli geçirilmesi bireyin sonraki yaşamına olumlu katkılar sağlayacaktır. Kişinin hak hukuk ve hürriyet kavramları gibi insani değerlerin öğretiminin temelleri de bu zaman dilimine dayanmaktadır. Erken çocukluk sürecinde etkili bir çocuk hakları eğitimi alan bireylerin insan hakları eğitimi noktasında önemli bir mesafe kat etmeleri kaçınılmazdır. Toplumu oluşturan bireylerin saygı, sevgi, barış, hoşgörü, gibi kavramları içselleştirmesi yaşam kalitesini arttırıcı kendisine ve çevresinden emin bireylerin oluşmasın sağlayacaktır. İnsan hakları eğitimi kişilerin bu konuda yetiştirilmeleri ve temelleri erken çocuklukta, çocuk hakları eğitimiyle atılan bu süreci daha da değerli kılmaktadır. İnsan haklarını koruma kavramının yerleşmesinde insan haklarının insanlarca öğrenilmesine ve tam olarak içselleştirilmesine bağlıdır. Bu doğrultuda, insan hakları düşüncesinin zihinlere yerleşmesi gerekmektedir. Bunun için ise insan hakları eğitimi ve öğretiminin yadsınamaz bir önemi vardır. İnsan haklarının gelecek nesillere evrensel ilkeler ekseninde sağlıklı aktarıla bilmesi için insan hakları eğitimi ve öğretiminin yaygın, kontrollü ve etkin bir biçimde verilmesi gerekir. Erken çocukluk konusunda çalışan disiplinlerin gerek Ön lisans gerek lisans gerekse de lisansüstü düzeyde eğitim veren kurumlarda insan haklarının temelini oluşturan çocuk hakları eğitimine yönelik derslere eğilimin arttığı görülmektedir. Bu çalışmada Erken çocukluğun, Erken çocuklukta insan hakları eğitimi ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, insan hakları, eğitim

ABSTRACT
Some important conditions are needed for a child to grow up and develop in a healthy way and to form a positive judgment towards learning. These; cognitive stimuli, rich language interactions, positive social and emotional experiences, supporting the child and providing positive environmental conditions. This can only be achieved through good family education and early childhood education. Early childhood is a very important and sensitive process as it contains the important accumulations of adulthood throughout life. Passing this process in a healthy and productive way will make positive contributions to the next life of the individual. The foundations of the teaching of human values, such as the concepts of right, law and freedom of the person, are also based on this time period. It is inevitable for individuals who receive an effective child rights education in the early childhood process to make a significant progress in terms of human rights education. The internalization of concepts such as respect, love, peace, tolerance by the individuals who make up the society will ensure that individuals who are confident in themselves and their surroundings will increase their quality of life. Human rights education makes this process, which is founded by children's rights education in early childhood, even more valuable. The establishment of the concept of protecting human rights depends on the learning and full internalization of human rights by people. In this direction, the idea of human rights should be settled in the minds. For this, human rights education and training has an undeniable importance. In order for human rights to be transferred to future generations in a healthy way on the axis of universal principles, human rights education and training should be given in a widespread, controlled and effective manner. It is seen that the tendency towards child rights education, which is the basis of human rights, has increased in institutions that provide education at both associate degree,

undergraduate and graduate levels of disciplines working on early childhood. In this study, early childhood, human rights education in early childhood and its importance were tried to be explained.
Keywords: Early childhood, human rights, education

Erken Çocuklukta İnsan Hakları Eğitimi

Erken çocukluk tüm yaşam içinde yetişkinliğin önemli birikimlerini bünyesinde barındırdığı için çok önemli bir o kadar da hassas bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı ve verimli geçirilmesi bireyin sonraki yaşamına olumlu katkılar sağlayacaktır. Kişinin hak hukuk ve hürriyet kavramları gibi insani değerlerin öğretiminin temelleri de bu zaman dilimine dayanmaktadır. Erken çocukluk sürecinde etkili bir çocuk hakları eğitimi alan bireylerin insan hakları eğitimi noktasında önemli bir mesafe kat etmeleri kaçınılmazdır. Toplumu oluşturan bireylerin saygı, sevgi, barış, hoşgörü, gibi kavramları içselleştirmesi yaşam kalitesini arttırıcı kendisine ve çevresinden emin bireylerin oluşmasın sağlayacaktır. İnsan hakları eğitimi kişilerin bu konuda yetiştirilmeleri ve temelleri erken çocuklukta, çocuk hakları eğitimiyle atılan bu süreci daha da değerli kılmaktadır. Bu çalışmada Erken çocukluğun, Erken çocuklukta insan hakları eğitimi ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi

Yakın geçmişte yapılan araştırmalar neticesinde çocuklardaki tüm gelişim alanlarındaki gelişim hızının ve diğer özelliklerinin 0-8 yaş arasında büyük bir farklılık göstermediği, öncesinde 0-6 yaş olarak belirlenen erken çocukluk döneminin biraz daha geniş tutulması görüşü hakimiyet kazanmıştır (Ilgar ve Ilgar,2013).Erken çocukluk kavramı bünyesinde okul öncesi dönemi barındırmanın yanı sıra ilkokula başlayan çocukların ilk çocukluk sürecinin başlangıç basamaklarını da kapsadığı anlaşılmaktadır. Unicef' e göre Erken çocukluk gelişimi 0-8 yaş arası dönemi kapsayan, çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden gelişimini içermekle birlikte sağlık, bilişsel gelişim sosyal iletişim ve beslenmeleri için lazım olan tüm teşebbüsleri içermektedir. Erken çocukluk gelişimi için geliştirilen programların genel amacı tüm çocukların gelişimlerinin desteklenmesiyle birlikte çocuk haklarının korunmasıdır (Özmert,2005).

Erken çocukluk gelişimi ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişimlerinin ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini karşılama yeteneklerinin temelidir. Hamilelik ve yaşamın ilk 3 yılı, çocukların yaşamları boyunca yeterli fiziksel, psikososyal, duygusal ve bilişsel gelişime sahip olmaları için gereklidir. Hamilelik ve erken çocukluk döneminde çocukların ihtiyaçlarını gözetmek ve onlara bakmak ve bunlara cevap vermek, trilyonlarca nöronun ve trilyonlarca sinapsların geliştirilmesi için gereklidir(Pérez-Escamilla, Córdoba, Cuevas, ve Morales). Becerilerin kolay edinilmesinin yanı sıra beyin gelişiminin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde çocuklar dıştan gelen uyaranlara daha çabuk adapte olmakta, davranış değiştirmeye daha meyilli ve genel bağlamda uyum açısından daha esnek bir yapıya sahiptirler (Barrett, Cooper ve Teoh, 2014).

Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Önemi

Günümüz şartlarında erken çocukluk sürecindeki çocukların gereksinimlerin karşılanması sadece anne ve babanın sırtlanabileceği bir yükümlülük olmaktan çıkmıştır. Sağlıkla ilgili bir problem olduğunda çocuk doktoruna, fiziksel gelişimle birlikte ve ruhsal gelişiminin takibi için psikologlara, çocuğun eğitim açısından ebeveynlerce karşılanamayan ihtiyaçlarının giderilmesi için eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi veren kurumlar; çocuğun beslenmesi, sağlıklı bakımı, sosyal ve duygusal açıdan iyi yetişmiş bir birey olması kendini ifade etmesi, iyi alışkanlıklar kazanması, arkadaş ortamına dahil olması genel bağlamda çocuğun kendini iyi hissetmesi ve gelişimi için var olan kurumlardır (Oktay,1990).

Erken çocukluğun önemli bir kısmını oluşturan okul öncesi eğitim çocuğun hem toplumsal hem bireysel beklentilerini yüksek tutmaktadır. Okul öncesi döneme ait deneyimler çocuğun okul kavramına, öğrenme sürecine ve kendi yetenekleri doğrultusunda ulaşabileceği olguları tespit edip okul başarısını olumlu yönde etkilemesini sağlayacaktır. Bunun tam tersine erken çocuklukta yaşanabilecek olumsuz deneyimler ise sonraki eğitim yaşamında ciddi sıkıntılar yaşamasına imkân tanıyabilir. Erken çocukluk döneminde

olumsuz deneyimler kazanan çocuğun benlik saygısının düşük olduğu, gerek okulda gerek okul sonrası süreçte başarılı olmayan ve davranışsal sorunlar yaşayan bir bireye yatkın olduğu görülmektedir(OÖEP,2013).

Erken çocukluk döneminde eğitim çocukların okuma, sayma, tanıma, akranları ve diğer insanlarla etkileşim kurma, kuralları takip etme ve bağımsız olmakla birlikte sağlık sonuçları ve fiziksel becerileri katkı sağlamaktadır (Bago, Ouédraogo, Akakpo, Lompo, ve Ouédraogo, 2020). Bir çocuğun sağlıklı bir biçimde büyümesi, gelişmesi ve öğrenmeye karşı olumlu bir yargı oluşturulabilmesi için bazı önemli durumlara ihtiyaç vardır. Bunlar; bilişsel uyarıcılar, zengin dil etkileşimleri, pozitif sosyal ve duygusal yaşantılar, çocuğun desteklenmesi ve olumlu çevre koşullarının sağlanmasıdır. Bu durum ancak iyi bir aile eğitiminin yanında erken çocukluk eğitimi sağlanmaktadır (OÖEP,2013).

Erken çocukluk çağını önemli kılan bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar maddeler halinde sıralandığında;

Yaşamın ilk yıllarının önemi ve çevrenin etkisi
Temel insan hakkı
Sosyal durumdan ve cinsiyetten kaynaklanan kaynaklanan eşitsizlik
Okullaşma
Demografik yapının değişimi ve sosyal durumlar
Toplumda bulunan mevcut değer normları
Toplumda yer alan politik ve etnik uyuşmazlıklar
Aile ve Toplum
İnsani gelişim ve ekonomik artış şeklindedir (Gülaçtı,2014)

İnsan Hakları

İnsan yapı itibariyle benliğinde birçok vasfı barındırmanın yanı sıra her şeyin başında şahsiyetli bir varlıktır. Şahsiyet sahibi olması onu diğer canlılardan ayıran en belirgin göstergedir. İnsan şahsiyetle kendi varlığının bilincine olur. Bu sayede kendi icraatlarının hâkimi olur. Kişinin şahsiyet sahibi olması yakın çevresinde meydana gelen olayları ve durumları okuyabilme yeteneğine sahip olmasını netice verir. Kişiler çevrelerinde vuku bulan olayları müşahede ederek belirli sonuçlara ulaşır. Yeni çıkarımlar yaparlar. Kendi davranışlarını belirleme kabiliyetine sahip olan insanın doğuştan mevcut bazı hakları vardır. Bu haklar İnsan hakları olarak tanımlanmakta ve insanın dokunulmaz, devredilmez ve vazgeçilmez hakları olarak bilinir (Gökburun,2007).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın öne çıkan özelliğini vurgulamak için günümüze ait farklı tanımlamalar yapılmaktadır bunlar: ‘İletişim Çağı’, ‘Bilgisayar Çağı’ ‘Uzay Çağı’, ‘Sanayi Ötesi Çağı’, … gibi daha çok bilim ve teknolojiyi anımsatan nitelendirmelerdir. Yalnız bilinmelidir ki dünya yalnız bilim ve teknolojiden oluşmamaktadır Uygarlık her şeyin başında değer normları sistemi, ‘İnsanlık Anlayışıdır’. Bu perspektifte değerlendirildiğinde insan haklarına son zamanlarda verilen önem göz önünde bulundurulduğunda bu çağa uygun en güzel tanımlamanın ‘İnsan Hakları Çağı’ olarak tanımlaması haksızlık olmayacaktır (Kapani, 1996)

İnsan haklarına ait genel paydaşlar şu şekildedir;

- Evrenseldir. Yeryüzünde bulunan tüm inanların yanında henüz dünyaya gelmemiş çocukların sahip olması gereken hakların tamamıdır.
- Özgürlükçüdür. Kişilerin hür ve özgür bir biçimde yaşaması ve gelişmesinin kaynağıdır.
- Eşitlikçidir. Tüm insanların dünyaya gelmesiyle beraber eşit olduklarıdır
- Barışçıdır. İnsanların yaşamaları için gerekli olan bir kavramdır. Barışın tesisinde insan haklarının önemli bir rolü vardır.
- Sorumluluk yükleyicidir. İnsan ve toplumların huzuru sorumsuz davranışların azalmasıyla sağlanır (Unutkan, 2008).

İnsan hakları, bir devletin ve kültürünün belirlediği sınırların dışında kabul gören değerler kapsamında dünya düzeninin temeli hükmündedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılın insanlığa armağan ettiği en kıymetli

kazancı, evrensel bir değere dönüşen insan haklarıdır. Ahlakî ve hukukî bir sigorta görevi üstlenen insan hakları toplumsal düzeni koruduğu varsayılabilir. Gerek iç barışın gereksede küresel bağlamdaki barışın temelinde insan hakları yatmaktadır(Washington,2010).

İnsan Hakları Eğitimi

Günümüz dünyasında önemli bir konu olan insan hakları kavramı, en öz tanımıyla, insanın insan olması sebebiyle sahip olması gereken tüm haklar olduğu şeklindedir, konunun önemli olması konuya ilişkin eğitiminde önemli olmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum, insan haklan eğitiminin yapılış tarzına ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Kepenekçi, 1999). Yarını öngörebilen insan yapısının oluşturulmasında demokrasi eğitiminin önemli bir yeri vardır. Demokrasi eğitiminin temeline baktığımızda ise insan hakları eğitimi yer almaktadır (Oktay ve Unutkan,2007)

Yaşadığımız yüzyılda toplumların vatandaşlık ve insan hakları konularına karşı gösterdikleri ilgi o toplumun gelişmişlik düzeyi ile paralellik göstermektedir. Yaşanan toplumun özelliğini *"Genel olarak, vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin gelişimi, niteliği, ulusal ve uluslararası belgelere uyum, bu dersi alan öğrencilerin dersin amaçlarına ulaşmadaki başarı düzeyleri; bilgi, inanma ve bir vatandaş olarak haklarını kullanma ve başkalarının haklarını kullanmalarına yardımcı olma bakımlarından sergiledikleri davranışlar o toplumun özelliğini de ortaya koymaktadır"* (Özbek,2017).

İnsan hakları eğitimi dersinin hedefe ulaşmasının yolu okul çevresinde temelinde saygı ve sevgi olan ilişkilerin kurulmasına, farklı bir ifadeyle, iletişim sürecinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu sebeple gerek okulda gerekse de sınıf ortamında insan haklarına gölge düşürecek davranışlardan sakınılması ve öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, vd. paydaşların insan haklarına uygun bir davranış biçimi göstermesi gerekmektedir. Öz bir ifadeyle, özünde sözünde davranışında birlik gerektiren sözleri ile birlikte hal ve tavırları da tutarlı olması durumunda insan hakları eğitiminin başarıya ulaşması kaçınılmaz olacaktır (Kepenekçi, 1999).

İnsan hakları tüm herkesin sorumluluğunda olan ortak bir değerdir. Ayrıca insan haklarını koruma kavramının yerleşmesinde insan haklarının insanlarca öğrenilmesine ve tam olarak içselleştirilmesine bağlıdır. Bu doğrultuda, insan hakları insan hakları düşüncesinin zihinlere yerleşmesi gerekmektedir. Bunun için ise insan hakları eğitimi ve öğretiminin yadsınamaz bir önemi vardır. İnsan haklarının gelecek nesillere evrensel ilkeler ekseninde sağlıklı aktarıla bilmesi için insan hakları eğitimi ve öğretiminin yaygın, kontrollü ve etkin bir biçimde verilmesi gerekir (Washington,2010).

Erken Çocuklukta İnsan Hakları

Erken çocukluk sürecinde çocukların ahlaksal yönden edindikleri davranışların üzerine eklenen temel insan hakları bilinci ile psikolojik bir temel atılmış olur. Erken çocuklukta 4-5 yaşlarındaki bir çocuğa ortak bir yaşamın, beraber yapılan etkinliklerin deneyimleri yaşatılırken sonraki süreçte dayanışma, sorumluluk, hoşgörü ve saygı gibi değerler yoluyla insan hakları ve demokrasi duygusunun temelleri oluşturula bilinir (Elkatmış,2009).

Erken Çocuklukta İnsan Hakları Eğitimi

Kişilik gelişiminin erken çocukluk döneminde başlamasıyla soyut işlemler basamağında oluşmaya başlayan ahlaki gelişimi insan hakları fikrinin ilk yerleşmeye başladığı zaman dilidir. İnsan hakları eğitimi ailede başlayıp okulda yerleşmeye başlayan bir süreçtir. Bu sebeple, insan hakları konusunda bir tutum ve tavır geliştirebilmenin yolu eğitim kurumlarının yanı sıra ebeveynlerce de verilmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişiminde önemli bir figüre sahip olan ailenin rol model olması verilmek istenen kavranın yerleşmesi açısından önemlidir (Elkatmış,2009).

İnsan hakları eğitimini daha etkili kılacak birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler insan hakları eğitiminde kullanılan yöntemler, içerik, materyaller okul ve sınıf ortamı şeklindedir. Elbette bu eğitimin verilmesinde bu olgular çok önemli bir yere sahiptir. Ancak özellikle kişinin davranış durumlarının şekillenmesinde içinde bulunulan ortamın payı göz önünde bulundurulduğunda okulun ve sınıf ortamının belirleyici bir rolü olduğu anlaşılacaktır (Kepenekçi, 1999). Çocuk hakları eğitimi insan hakları eğitiminin

temelini oluşturmaktadır. Erken çocukluk eğitim sürecinde uygulanan sağlıklı ve verimli çocuk hakları eğitimiyle çocukların ilerleyen süreçlerde kendi hak ve hukukunu bilen ve bu sorumlulukla hareket eden ve bunun bilinciyle hareket eden bir birey olmasının önemli bir adımı olacaktır (Washington,2010). Erken çocukluk konusunda çalışan disiplinlerin gerek Ön lisans gerek lisans gerekse de lisansüstü düzeyde eğitim veren kurumlarda insan haklarının temelini oluşturan çocuk hakları eğitimine yönelik derslere eğilimin arttığı görülmektedir. Unutkan (2008), uygulanan okul öncesi eğitim programında çocuk hakları eğitimini, uzun vadede ise insan hakları eğitimini destekleyecek amaç ve kazanımların mevcut olduğunun altını çizerek planlı bir sosyal çevre içinde, bu dönem çocuklarının empati içerisinde olması, başkalarının ve kendisinin duygularına tercüman olmayı, hoşgörülü bir birey olmayı ve farklılıklara saygı göstermeyi öğrenebileceğini belirtmiştir. Erken çocukluk dönemi gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak çocuk hakları eğitiminin bu döneme uygun olabilecek şekilde bütün bir eğitim yılı süresince planlanmış etkinliklerle uygulanması gerektiğini vurgulamıştır.

Erken Çocuklukta İnsan Hakları Eğitiminin Önemi

Çocuğun yakın çevresi ve okul gibi içinde bulunduğu ortamın havasının ahlak gelişimi ve eğitiminde, sahip olduğu adalet seviyesinde çocuğun ahlak gelişimini etkiler. Bu nedenle okul ortamının demokratik, adil, eşitlikçi, hak ve özgürlüklere saygılı bir anlayışıyla oluşturulması çocuklarda ahlak gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Elkatmış,2009).Uluslararası birçok hukuksal düzenlemenin alt yapısını oluşturan insan hakları eğitiminin daha işlevsel hale getirilmesinde sınıf ortamının saygı değerini öğreten bir yapıya dönüştürülmesinden başlanmalıdır. Özetle öğrencilerin kendi haklarına yeterli saygının gösterilmesi zihin dünyalarında olumlu bir insan hakları inşasının oluşmasını sağlayacaktır. Bunun için en uygun zaman dilimiyse başta erken çocukluk dönemi olmak üzere eğitimin her kademesinde yaygınlaştırılmasıdır. (Kepenekçi, 1999).

Kaynakça

1. Bago, J. L., Ouédraogo, M., Akakpo, K., Lompo, M. L., & Ouédraogo, E. (2020). Early childhood education and child development: New evidence from Ghana. Children and Youth Services Review, 108, 104620.
2. Barrett, P.M., Cooper, M., & Teoh, A.B. (2014). When time is of the essence: a rationale for earlier early intervention. Journal of Psychological Abnormalities in Chidren, 3(4), 133-140.
3. Elkatmış, M. (2009). İnsan Hakları Eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi* , (364).25-31.
4. Gökburun, İ. (2007). Türkiye'de insan hakları düşüncesinin tarihsel gelişimi ve ilköğretim ders kitaplarına yansıması (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
5. Gülaçtı, F. (2014). Erken Çocukluk Eğitimi. Fikret Gülaçtı,Songül Tümkaya (Ed.), Türkiye'de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi (s.2-19). Ankara: Pegem.
6. Ilgar, M. Z. ve Ilgar, S. C. (2013). Türkiye"de erken çocukluk eğitimine genel bir bakış. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2) 219-228.
7. Kapani Münci , İnsan Haklarının Uluslararası Boyutu, 3.basım, Bilgi yay, ANK,1996.
8. Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(19), 353-361.
9. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
10. Oktay, Ayla (1990).Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (2), 151-160.
11. Oktay, A., & Unutkan, Ö. (2007). İnsan Hakları Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi, 15(1), 1-20.
12. Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-II: Çevre. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 48(4), 337-354.
13. Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. A. Oktay (Der.), Eğitim bilimine giriş (98-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
14. Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan yetiştiriciliklerinin seviyeleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 18 (1), 359-371.
15. Pérez-Escamilla, R., Córdoba, A. R., Cuevas, A. A., & Morales, H. R. (2017). Advances in early childhood development: from neurons to large scale programs. *Boletín Médico Del Hospital Infantil de México (English Edition)*, *74*(2), 86-97.
16. Washington, F. (2010). 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)). hamer

Öz Bakım İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
(Analysis of Postgraduate Theses Related to Self-Care)

Doç.Dr Osman Tayyar ÇELİK, Öğr.Gör.Mehmet Akif KAY, Arş.Gör.Ramazan İNCİ
İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,
Orcid no: 0000-0003-3951-7261
İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı,
Orcid no: 0000-0002-7996-9310
Batman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü,
Orcid no: 0000-0002-6855-4574

ÖZET
Normal bir bireyin bağımsız bir biçimde hareket edebilmesi ve çevresinden ayrı bir kişi olma süreci öz bakım becerilerinin gelişimiyle başlar. Öz bakım becerileri yetişkin birinin yardımına gereksinim duymadan çocuğun yemek yeme, tuvalet, giyinme, kişisel bakımı gibi durumları yapabilme becerisidir. Kişi, doğum sürecinden sonra zaman içerisinde dışa bağımlılığını azaltmakta gereksinimlerini tek başına karşılayabilme seviyesine gelmektedir. Dışa bağımlılığı azalan bireyde süreç içerisinde öz güven artışı görülür. Türkiye'de çocuklarda öz bakım ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada öz bakım ile ilgili yapılan tezlerde yöntem, örneklem, yayımlandığı anabilim dalı, çalışma grubu ve tezlerin yayımlanma durumları(izinli-izinsiz) incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Yök Tez Merkezine kayıtlı olan tezler arasında ilgili anahtar sözcüklerle yapılan tarama neticesinde ulaşılan 29 yüksek lisans ve 7 doktora olmak üzere toplamda 35 tez oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında verilerin toplanması için, araştırmacılarca veri toplama formu oluşturulmuştur. Tezler; yöntem, model desen, çalışma grubu, örneklem tekniği ve yazılan Ana bilim dalı ile ilgili bilgiler verilerek detaylı olarak incelenmiştir. Mevcut verilerin frekans ve yüzdeleri analiz edilmiştir. Çalışmada varılan sonuçlar neticesinde çalışma gruplarından elde edilen verilere incelendiğinde engelli çocuklar (%34.4) üzerinde yapılan çalışmaların ilk sırada yer aldığı ; amaçsal örnekleme tekniğinin (%54.3) ise en çok kullanılan örneklem tekniği olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen lisansüstü tezlerin çoğunlukla YÖK tez veri merkezinde izinli (%82.86) olarak ulaşıldığı; anabilim dalları incelendiğinde öz bakım ile ilgili lisansüstü çalışmaların çoğunluğunun İlköğretim anabilim dalında (%17.1) yapıldığı saptanmıştır. Model ve desen olarak incelenen tezlerde ise deneysel modelin (%37.1) en fazla çalışıldığı; yöntem olarak ise nicel araştırma yönteminin (%85.7) oranla çalışmaların büyük bir kısmında kullanıldığı görülmüştür.
Anahtar Kelime: Öz bakım, lisansüstü, tez inceleme

ABSTRACT
The process of a normal individual to act independently and to be a separate person from his/her environment starts with the development of self-care skills. Self-care skills are the ability of the child to do situations such as eating, toilet, dressing, personal care without the need for the help of an adult. After the birth process, the person reduces his external dependency over time and comes to the level of meeting his needs alone. The individual whose external dependency decreases, increases in self-confidence in the process. In this study, which examines postgraduate theses on self-care in children in Turkey, it is aimed to examine the method, sample, department, study group, and publication status of theses (with or without permission) in theses related to self-care. A descriptive survey model was used in the study. The sample of the study consists of a total of 35 theses, 29 masters and 7 doctorate, which were reached as a result of scanning with the relevant keywords among the theses registered to the Yök Thesis Center. In order to collect data within the scope of the study, a data collection form was created by the researchers. Theses; The method, model design, study group, sampling technique and information about the written department were examined in detail. The frequencies and percentages of the available data were analyzed. As a result of the results of the study, when the data obtained from the study groups are examined, it is seen that the studies on children with disabilities (34.4%) are in the first place; It is understood that the purposive sampling technique (54.3%) is the most used sampling technique. It was found that the examined postgraduate theses were mostly accessed with permission (82.86%) in the YÖK thesis data center; When the departments were examined, it was determined that most of the postgraduate studies on self-care were conducted in the primary education department (17.1%). In the theses examined as models and designs, the experimental

model (37.1%) was mostly studied; As a method, it was seen that the quantitative research method (85.7%) was used in most of the studies.
Keywords: Self-care, skill, graduate thesis review

Giriş

Sosyal ve duygusal açıdan yoğun süreğen etkileşimin olduğu aile ortamlarındaki çocuklar, yeterli düzeyde güven, sevgi ve hoşgörü içerisinde büyümektedirler. Bu tür ailelerde, aile bireyleri kişisel sorumluluklarının farkında olarak çocuğun bağımsız bir birey olma yolunda gerekli imkânları sunması kişiliğinin sağlam temeller üzerine kurulmasında önemli bazı temel alışkanlıkları kazandırması bu amaca hizmet edecektir(Demiriz ve Dinçer,2000). Bireyin yaşamının önemli bir bölümünü geçirdiği ev ortamında ve bu ortam dışındaki kişilere bağlı olmadan yaşamını sürdürmesi öz bakımını gerçekleştirebilmesi, bireysel karar alma yetisinin yerleşmesi, etkili iletişim kurmasına birtakım beceri ve çalışmalara günlük yaşam becerileri denilmektedir (Varol, 2011). Bu beceriler çocuğun bedeniyle ilişkili öz bakım çalışmalarını kapsamaktadır. Yalnız bu becerilerle sınırlı değildir. Çocuğun yakın çevresiyle olan etkileşimi günlük yaşam becerilerinin kapsamı alanındadır (Çankaya,2021).

Normal bir bireyin bağımsızlaşma çevresinden ayrı bir kişi olma süreci öz bakım becerilerinin gelişimiyle başlar. Öz bakım becerileri yetişkin birinin yardımına gereksinim duymadan çocuğun yemek yeme, tuvalet, giyinme, kişisel bakımı gibi durumları yapabilme becerisidir. Kişi, doğum sürecinden sonra zaman içerisinde dışa bağımlılığını azaltmakta gereksinimlerini tek başına karşılayabilme seviyesine gelmektedir. Bu becerilerin edinilmesinde yemek yeme becerileri, giyinme becerileri ve tuvalet eğitimi kazanılması gereken başlıca becerilerdir. Bunlardan sonra ellerin ve yüzün yıkanması dişlerin fırçalanması, burun temizliği ve banyo yapabilme yer almaktadır. Tırnak cilt bakımı kozmetik ürün kullanımı, saç bakımı ve cinsel organların temizliği sonradan gelen öz bakım becerileridir. Dışa bağımlılığı azalan bireyde süreç içerisinde öz güven artışı görülür (Önder,2003; Varol, 2004). Bütünsel bir gelişim gösteren çocuklarda yaşantıları yoluyla meydana gelen ve eğitim sürecince yapılan gözlemlerle düzenlenmesi gereken beceriler öz bakım becerileri uygulamalarıyla sağlanmaktadır (Trawick- Smith, 2014).

Erken çocuklukta öz bakım becerilerinin edindirilmesinde alışkanlığın yerleşmesinde anne baba tutumları oldukça önemlidir. İki yaş özellikle bu süreç önemli bir başlangıç yaşıdır. Anne ve babasını örnek alan çocukların temizlik alışkanlıklarının kazanmasında ebeveynlerin önemli bir rol model olduğu unutulmamalıdır. Gösterilen davranışın kazandırılmasında gerekli dönütleri sağlamak ve pekiştireçlerin kullanımı öz bakım becerilerinin kazanılmasına destek sağlayacaktır (MEB, 2016). 3-6 yaş arasındaki öz bakım becerilerinin kazanılmasında ise bir yetişkine ihtiyaç duymadan bireysel olarak becerileri edinmeye yönelik adım atması önemlidir(Yalçın, Başar ve Çetinkaya, 2013). Beş-altı yaş dönemlerine bakıldığında bu sürecin öz bakım becerileri açısından hızla geliştiği bir dönemdir. Bu dönemin etkili ve sağlıklı bir öz bakım süreciyle geçirilmesi ilerleyen yaşamanda bağımsız, öz güven sahibi, toplumla bütünleşmiş olumlu davranış sahibi bir birey olmasına ortam sağlayacaktır. (Demiriz ve Dinçer, 2001). Her ne kadar erken yaşlarda anneler için çocukların bakımı basit ve rahat bir iş olarak gözükse dahi, bu durum gelecek yaşantısına yönelik sorunların çıkmasını sağlayacak kendine güvenemeyen bağımlı bir birey profiline yol açacaktır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda çocukların öz bakım becerilerini kazanmalarında sabırlı davranılarak çocuğa fırsatlar tanınarak çocuğun gelişim özelliğine uygun beklentilerin olması önemli bir diğer husustur (Demiriz ve Dinçer,2000).

Türkiye'de çocuklarda öz bakım ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada öz bakım ile ilgili yapılan tezlerde yöntem, örneklem, yayımlandığı anabilim dalı, çalışma grubu ve tezlerin yayımlanma durumları(izinli-izinsiz) incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, betimsel nitelikte tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın evren ve örneklemi veri toplama araçları konusu bu kısımda yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma 1993 yılından günümüze (2021) Türkiye'de yapılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan lisansüstü tezler çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda; İlköğretim Ana Bilim Dalı, Hemşirelik Anabilim Dalı, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi AnaBilim Dalı, Temel Eğitim AnaBilim Dalı, Enformatik Anabilim Dalı, Halk Eğitimi AnaBilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Halk Sağlığı Hemşireliği AnaBilim Dalı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi AnaBilim Dalında olmak üzere

1993-2021 yılları arasında detaylı aramada "öz bakım" ve "özbakım" şeklinde taranacak biçimde 2 anahtar kelime kullanılarak araştırma yapılmıştır.

Örneklem

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı tezlerin incelenmesi neticesinde 31.10.2021 tarihi itibari ile "öz bakım" ve "özbakım" anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda 222 adet teze ulaşım sağlanmıştır. Anahtar kelimelerin taranmasıyla ulaşılan 186 adet tez çocuklarla bir ilişkisi olmaması sebebiyle, izinli olmayan bir 1 tezin ise çalışma için gerekli verilerin özet kısmında bulunmaması sebebiyle çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen tez sayısı 35'tir. Bunlardan 29 tanesi izinli(Tam metin) 6 tanesi ise izinsiz(özet) şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmalardan elde edilecek verilerin toplanması amacıma amacıyla veri toplama formu hazırlanmıştır. Konuyla ilgili daha önceden yapılmış çalışmalar incelenmiş bunun neticesinde Ayanaoğlu ve ark.(2019) çalışmalarından yararlanarak yeni bir veri toplama formu tasarlanmıştır. Bu formda; İncelenen Tezlerin Çalışma Grubu, Kullanılan Örneklem Tekniği, Tezlerin izinli veya izinsiz olma durumları,uygulanan Enstitü/Anabilim Dalı, Modeli/Deseni, Yöntemi yer almaktadır.

Bulgular

Bu çalışmada, "öz bakım" ile "özbakım" anahtar kelimeleri vasıtasıyla Türkiye'de çocuklarla ilgili yapılmış olan lisansüstü tezleri incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Örneklemde yer alan 35 lisansüstü teze ait veriler tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubu

Değişken	f	%
Engelli çocuklar	11	31,4
Okul Öncesi Öğrenciler	8	22,8
Hasta çocuklar	5	14,3
Ebeveynler	3	8,57
Ortaokul öğrencileri	2	5,70
İlkokul çocukları	2	5,70
Öğretmenler	1	2,86
Öğretmen ve ebeveynler	1	2,86
Öğretmen ve öğretmen adayları	1	2,86
Gebe çocuklar	1	2,86

Tablo 1 incelendiğinde incelenen tezlerin çalışma grubunu %31,4 (11 çalışma) engelli çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının %22,8'ini Okul öncesi öğrencileri(8), % 14,3'ünü Hasta çocuklar (5) %8.57'sini ebeveynler (3) %5.70' er olarak ise ortaokul öğrencileri(2) ve ilkokul öğrencileri(2) oluşturmaktadır. Gebe çocuklar, öğretmenler, öğretmen ve ebeveyn, öğretmen ve öğretmen adaylarının çalışma gurubuna dahil olduğu oran ise 1 tez ile %2,86 dır. Varılan sonuçlar ışığında en çok engelli çocukların öz bakımı konusunda çalışıldığı saptanmıştır.

Tablo 2 Örneklem tekniği

Değişken	f	%
Amaçsal örnekleme	19	54,3
Rastgele Örnekleme	7	20
Kolay ulaşılabilir Örnekleme	7	20
Küme Örnekleme	2	5,70

Tablo 2 incelendiğinde amaçsal örnekleme tekniğinin 54.3 ile (19 çalışma) en fazla tercih edilen örneklem tekniği olduğu saptanmıştır. Rastgele (%20) ve kolay ulaşılabilir (%20) örneklem tekniği Amaçsal örneklemeden sonra en çok kullanılan örneklem tekniği olduğu belirlenmiştir. Küme örnekleme, tekniğinden ise 2 çalışma ile %5.7 lik kısmı oluşturmaktadır.

Tablo 3: Enstütü/anabilim dalı

Değişken	f	%
İlköğretim Ana Bilim Dalı	6	17,1
Hemşirelik Anabilim Dalı	5	14,3
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	5	14,3
Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı	4	11,4
Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı	4	11,4
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı	2	5,70
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	2	5,70
Enformatik Anabilim Dalı	1	2,86
Halk Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	2,86
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	1	2,86
Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	1	2,86
Halk Sağlığı Hemşireliği Ana Bilim Dalı	1	2,86
Eğitim Bilimleri	1	2,86
Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	2,86

Tablo 3 incelendiğinde öz bakım ile ilgili yapılan çalışmaların Enstütü/Anabilim Dalı uygulanma durumuna göre; %17.1'nin İlköğretim Ana Bilim Dalı ilk sırada yer aldığı, %14,3' er oranla Hemşirelik ve Özel eğitim Anabilim dallarının ise 2.sırada yer aldığı görülmektedir. Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Ana bilim dalı ile Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı,% 11.4, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalın ise %5.7 ile sırasında yer almaktadır. %2.86 lık oran ile Enformatik Anabilim Dalı, Halk Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Halk Sağlığı Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Ana bilim dalı, Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı gelmektedir.

Tablo 4: Tam metin veya özet

Değişken	f	%
Tam metin(İzinli)	29	82.9
Özet(İzinsiz)	6	17.1

Tablo 4 incelendiğinde öz bakım ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin Tam metin(İzinli) veya Özet(İzinsiz) ulaşma durumuna göre incelendiğinde; %82.9'nun izinli, %17.1'nin ise izinsiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: Model/Desen

Değişken	f	%
Deneysel Desen	13	37,1
Tarama modeli	9	25,71
Çoklu yoklama modeli	5	14,3
Tanımlayıcı ve Kesitsel	3	8,57
Tasarım Tabanlı araştırma	2	5,70
Deneme Modeli	2	5,70
Karşılaştırmalı- tanımlayıcı model	1	2,86

Tablo 5 incelendiğinde ilgili çalışmaların model/desene göre incelenmesi neticesinde; % 37.1'nin deneysel model, % 25.71'nin tarama modeli, %14.3'nün çoklu yoklama modeli , 8.57'nin Tanımlayıcı ve Kesitsel, % 5.7'er oranla Tasarım Tabanlı araştırma ve Deneme Modeli son olarak ise %2.86 lık oranla Karşılaştırmalı-tanımlayıcı model olduğu saptanmıştır.

Tablo 6:Yöntem

Değişken	f	%
Nicel	30	85,7
Karma	5	14,3

Tablo 6 da ilgili çalışmanın yöntemsel olarak sınıflandırılmasında ; %85.7'inin nicel, %14,3'ünün karma olduğu ve yalnız nitel bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında, yapılan çalışmaların büyük bir kısmını nicel yöntemin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Çocukluk döneminde öz bakım ile ilgili tüm zamanlarda yapılan çalışmaların incelenmesi neticesinde 29 yüksek lisans ve 6 doktora tezi olmak üzere toplam 35 adet lisansüstü tez yapıldığı saptanmıştır. Kişilerin öz bakım becerilerini edinmeleri, özsaygıların gelişimine, sosyal yaşamda kabul görmelerine ayrıca ekonomik bağımsızlığın kazanılmasına da önemli bir destek sağlamaktadır (Bender,1996). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öz bakım ile ilişkili tezlerin sayısının çok az sayıda olduğu anlaşılmaktadır.

Tezlerin çalışma grubunu %31,4 (11 çalışma) engelli çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının %22,8'ini Okul öncesi öğrencileri(8), % 14,3'ünü Hasta çocuklar (5) %8.57'sini ebeveynler (3) %5.70' er olarak ise ortaokul öğrencileri(2) ve ilkokul öğrencileri(2) oluşturmaktadır. Gebe çocuklar, öğretmenler, öğretmen ve ebeveyn, öğretmen ve öğretmen adaylarının çalışma gurubuna dahil olduğu oran ise 1 tez ile %2,86 dır. Bu sonuçlar bağlamında engelli çocuklar için öz bakım kavramının önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Öz bakım becerileri, sadece normal gelişim gösteren çocuklar için değil tüm çocuklar için önemli ve edinilmesi gereken bir beceridir. Zihinsel açıdan yeterli olmayan çocuklarda öz bakım becerilerinin erken zamanda verilmesi bağımsız bir birey olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından ehemmiyetlidir(Çankaya,2021).

Tezlerde tercih edilen örneklem gurupları incelendiğinde incelendiğinde amaçsal örnekleme tekniğinin 54.3 ile (19 çalışma) en fazla tercih edilen örneklem tekniği olduğu saptanmıştır. Rastgele (%20) ve kolay ulaşılabilir (%20) örneklem tekniği Amaçsal örneklemeden sonra en çok kullanılan örneklem tekniği olduğu belirlenmiştir. Küme örnekleme, tekniğinden ise 2 çalışma ile %5.7 lik kısmı oluşturmaktadır. Ayanoğlu ve ark. (2019) "Çocukluk döneminde görülen duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi" konulu çalışmada amaçsal örneklemin en çok tercih edilen örneklem olduğu saptanmıştır. Bu açıdan örneklem tekniğinin yakın çalışmalarla benzerlik oluşturduğu göstermektedir.

İncelenen lisansüstü tezlerin hangi Enstitü/Anabilim Dalında olduğuna göre bakıldığında; %17.1'nin İlköğretim Ana Bilim Dalı ilk sırada yer aldığı, %14,3' er oranla Hemşirelik ve Özel eğitim Anabilim dallarının ise 2.sırada yer aldığı görülmektedir. Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Ana bilim dalı ile Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı,% 11.4, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalın ise %5.7 ile sırasında yer almaktadır. %2.86 lık oran ile Enformatik Anabilim Dalı, Halk Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Halk Sağlığı Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Ana bilim dalı, Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı gelmektedir. Burada yer alan ilköğretim ve temel Ana bilim dallarının yakın olması özellikle erken çocukluk döneminde çalışmanın yoğunlaştığını göstermektedir. Öz bakım becerileri çocukların İlkokula hazırlık aşamasında edinmeleri gereken temel becerilerden biridir. Bu sürecin etkili bir biçimde geçirilmesi gelişimlerinin sağlıklı olmasını ve öğrenmeye hazır bir hale gelmesine ortam hazırlayacaktır (Orçan-Kaçan, Ata, Kimzan ve Karayol, 2019).

Öz bakım ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin Tam metin (İzinli) veya Özet (İzinsiz) olarak ulaşılmış olanlara göre bakıldığında; %82.9'nun tam metin, %17.1'nin özet şeklindedir. Çalışmaların büyük bir kısmının Tam metin(İzinli) olduğu anlaşılmaktadır. Aral ve ark. (2015) "Türkiye'de Çocuk Gelişimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" konulu çalışmada aynı şekilde tam metin çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür.

İlgili çalışmaların model/desene göre incelenmesi neticesinde; % 37.1'nin deneysel model, % 25.71'nin tarama modeli, %14.3'nün çoklu yoklama modeli, 8.57'nin Tanımlayıcı ve Kesitsel, % 5.7'er oranla Tasarım Tabanlı araştırma ve Deneme Modeli son olarak ise %2.86 lık oranla Karşılaştırmalı- tanımlayıcı model olduğu saptanmıştır. İncelenen tezlerde deneysel modelin en sık uygulanan model olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıların karşılaştırma yaparak en kesin yorumlara ulaştığı için deneysel araştırmalar bilimsel yöntemler arasında en kesin sonuçları veren araştırmadır. (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Öz bakım ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki yöntemlere bakıldığında; %85.7'inin nicel, %14,3'ünün karma olduğu ve yalnız nitel olan bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında, yapılan çalışmaların büyük bir kısmını nicel yöntemin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ahi ve Kıldan'ın (2013) "Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi" konulu benzer bir çalışmada incelenen 77 tezden 56 sının nicel olduğu görülmektedir.

Kaynakça

1. Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(27).
2. Aral N, Tanrıbuyurdu EF, Tiryaki AY, Sağlam M, Aysu B. Türkiye'de Çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi, Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2015;14(1):7-16

3. Ayanoğlu, M., Boğa, E., Kay, M., İnci, R., Tarkoçin, S., Kaçmaz, C., Temiz, A. ve Göğebakan, Ş. (2019). Çocukluk döneminde görülen duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 7(2), 196-210. DOI: 10.33715/inonusaglik.654600.
4. Bender, M. (1996).*Self – Care Skills. A Functional Curriculum For Teaching Students With*
5. *Disabilities*. Volume I:Self-Care, Motor Skills, Household Managment, And Living
6. Skills.(Third Edition). ERIC: ED399745.
7. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
8. Çankaya E., Montessori Günlük Yaşam Becerileri Çalışmalarının Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Öz Bakım Becerilerine Etkisi, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, (2021).
9. Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(19).
10. Demiriz, S ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okulöncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 150, 11- 19.
11. Trawick- Smith, J. (2014). Okul Öncesi Dönemde Fiziksel Gelişim ve Motor Gelişim. (Çev. Hatice Zeynep İnan) Erken çocukluk döneminde gelişim kitabı içinde (Çev. Ed. Berrin Akman). Beşinci basım.
12. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi 1-6 yaş çocuklarında öz bakım. Ankara: MEB.
13. Orçan-Kaçan, M., Ata, S., Kimzan, İ., & Karayol, S. (2019). Bazı Değişkenlere Göre Annelerin Çocuklarının Öz Bakım Becerilerini Destekleme Uygulamaları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (52), 428-446.
14. Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
15. Varol, N. (2004). *Özbakım Becerilerinin Öğretimi*(2. Baskı).Ankara: Kök Yayıncılık.
16. Varol, N. (2011). Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık.
17. Yalçın, M., Başar, M. ve Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak ili örneği). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4), 208- 244.

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUĞU OLAN VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN EBEVEYNLİK ROLÜNE İLİŞKİN KENDİLİK ALGILARI İLE ANNE-ÇOCUK İLETİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

(Investigation of Self-Perceptions of Parenting Role and Mother-Child Communications of Mothers with Children with Developmental Disabilities and Normally Developing Children)

Rumeysa Nur ERDOĞAN
Y.Lisans Öğr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Orcid:0000-0002-0255-1434
Fatma Rumeysa KIRAN
Y.Lisans Öğr.,Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Orcid:0000-0002-7230-9467
Esin SEZGİN
Dr. Öğr. Üyesi., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-9772-9855
Filiz YAĞCI
Öğr. Gör., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Orcid:0000-0001-5574-9922

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ve normal gelişim gösteren çocuğu olan annelerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algıları ile çocuklarıyla olan iletişimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinden 35 ilde ikamet eden özel gereksinimli çocuğa sahip olan 51 anne ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip 137 anne olmak üzere toplam 188 anne oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Annelerin ve çocuklarının demografik özelliklerine ulaşmak için "Demografik Bilgi Formu", annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algılarını ölçmek için "Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA)" ve annelerin çocuklarıyla olan iletişim düzeylerini belirlemek için "Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği (EÇİÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizi Spss 20 programıyla; demografik bilgilerin frekans ve yüzde hesaplanması, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, normallik analizi, pearson korelasyon analizi yapılarak hesaplanmıştır. Çalışmadan çıkan sonuçlar incelendiğinde; anne yaşı arttıkça çocuklarının yaşlarının arttığı, annenin yaşı arttıkça çocuğuyla olan iletişim düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin özel gereksinimli çocuğa sahip annelere göre daha çok paylaşıma açık oldukları saptanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin çocuklarının cinsiyetinin annelerin ebeveynliğe dair rol dengelemelerini etkilediği saptanmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin ise ebeveynliğe dair kendilik algılarında yeterlilik alt boyutları puan ortalamalarının diğer anne grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin medeni durum ve öğrenim durumları, ebeveynliğe dair kendilik algılarını etkilemektedir. Evli ve eşi vefat etmiş annelerin yatırım alt boyutu ile anlamlı farklılığı ve evli- eşinden ayrı annelerin rol doyumu alt boyutu ile anlamlı farklılığının olduğu saptanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin üniversite ve üstü ile ortaokul öğrenim düzeyleri ile ebeveynliğe dair yeterlilikleri; üniversite ve üstü ile lise öğrenim düzeyleri ile rol dengelemeleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin çocuklarının uygun gelişimsel tanıları ile çocuklarıyla iletişimlerinde saygı kabul boyutunda anlamlı sonuçlar çıkmıştır.Her iki anne grubunun gelir düzeyleri ile çocuklarıyla iletişimleri veya ebeveynliğe dair kendilik algıları arasında anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin öğrenim düzeyi, medeni durum değişkenleriyle herhangi bir anlamlı sonuç çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler*:* Özel Gereksinim, Normal Gelişim, Anne ve Çocuk, İletişim, Kendilik Algısı

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the self-perceptions of the parenting role of mothers with children with developmental disabilities and children with normal development and their communication with their children. The study group of the research consists of 188 mothers, 51 mothers with special needs children and 137 mothers with children with normal development, residing in 35 provinces across Turkey. Relational survey method, one of the quantitative research methods, was used in the research. The "Demographic Information Form" was used to reach the demographic characteristics of mothers and their children, the "Parenting Role Self-Perception Scale (ERKA)" to measure mothers' self-perceptions about their parenting roles, and the "Parent's Communication with Child Scale" to determine the level of communication of mothers with their children. Analysis of data with Spss 20 program; Frequency and percentage calculation of demographic information, independent t test, one-way analysis of variance, normality analysis, Pearson correlation analysis were performed. When the results of the study are examined; It has been determined that as the age of the mother increases, the age of her children increases, and the level of communication with her child decreases as the age of the mother increases. It has been determined that mothers with normally developing children are more open to sharing than mothers with children with special needs.It has been determined that the gender of the children of mothers with normally developing children affects the mother's role balancing regarding parenting. It was found that the mean scores of the sub-dimensions of competence in self-perceptions of parenting of mothers with children with developmental disabilities were higher than those of the other mother group. Marital status and educational status of mothers with normally developing children affect their self-perceptions about parenting. It was determined that there was a significant difference between the investment sub-dimension of married and widowed mothers, and a significant difference with the role satisfaction sub-dimension of married-spoused mothers. University and higher and secondary school education levels and parenting competencies of mothers with normally developing children; A significant difference was found between university and higher education and high school education levels and role balancing. Significant results were found in the respect and acceptance dimension of the appropriate developmental diagnoses of the children of mothers with children with developmental disabilities and their communication with their children. There was no significant difference between the income levels of both mother groups and their communication with their children or their self-perceptions about parenting. There were no significant results with the education level and marital status variables of mothers with children with developmental disabilities.

Keywords: Special Needs, Normal Development, Mother and Child, Communication, Self-perception

GİRİŞ

İnsan yaşamının en güzel dönemlerinden birisi de yetişkinlik dönemidir. Bu dönemde bireyler, hayatlarının devamı ile ilgili önemli kararlar almaktadır. Evlilik ve ebeveynlik de yetişkinlik döneminin önemli kararlarındandır. Bu süreçlerde bireylerin uygun eşi bulmaları, anne-baba olmaya karar vermeleri, sonrasında nasıl bir ebeveyn olacağı gibi birçok konu yetişkinlerin kendilerini nasıl algıladıkları ve kişilik özellikleri ile doğrudan ilişkilidir. Doğduğumuz çevre ile kurduğumuz ilişkinin niteliği, ileri de nasıl bir kişiliğimiz olacağını ve kendimizi nasıl algılayacağımızı belirlemektedir. İnsan, doğduğu ilk andan itibaren etkileşim içerisinde olduğu çevreden her konuda dönütler almaktadır. Bu dönütlere göre kendisini şekillendirmektedir. Örneğin Piaget' e göre, bir bebeğin keşfettiği yeni davranışı tekrarlaması, o bebeğe çevreden verilen tepkinin niteliğine bağlıdır. Kişi, bunun gibi geri bildirimler ve pekiştirmeler ile yeni şeyler öğrenmekte, bu yeni tecrübeleri kendi iç dünyasında yorumlayıp kendisini de bir birey olarak var etmektedir. Temelde kişinin kendisi hakkındaki bakış açısına "kendilik algısı" denilmektedir. Kendilik algısı çevreden gelen geri bildirimler, pekiştirmeler ve atıflar ile önceden elde ettiği tecrübeleri, çocukluk çağı yaşantıları ve çevreyi yorumlama tarzı ışığında, bireyin kendisine dair oluşturduğu düşüncelerdir(1). Benlik saygısını da içine alan kendilik algısı, bireyin çevre ile kurduğu etkileşimin niteliğine göre olumludur veya olumsuzdur. Kendisini olumlu algılayan kişilerin, öz-değerlilik duygularının ve özgüvenlerinin daha güçlü,

sosyal ilişkilerinde dışadönük ve yeni durumlara uyum sağlamakta daha esnek oldukları bilinmektedir(2). Kişinin kendisine bu olumlu bakışı, hayatında edindiği ve edineceği her türlü rolü etkilemektedir. Örneğin kendisini olumlu algılayan bir kadın, ileride ebeveynlik rolünde de muhtemelen kendisini olumlu algılayacaktır. Çünkü ebeveynlik rolünün temelinde kendilik algısı yatmaktadır(2). Bu algı ebeveynin benlik duygusunu, çocuğunu yetiştirirken takınacağı tutumu ve çocuğuna karşı nasıl davranacağını belirlemektedir. Bir ebeveynin ebeveynlik rolünü yerine getirirken kendisini algılamasına "Ebeveynlik Rolüne İlişin Kendilik Algısı" denilmektedir(3). Bu algı, ebeveynlik rolü yerine getirilirken ebeveynin kendisini nasıl gördüğü ve neler hissettiğini etkilemektedir.

Ebeveynlik Rolüne İlişin Kendilik Algısı'nın dört temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: Yeterlilik, Rol doyumu, Yatırım ve Rol dengelemedir(4). Yeterlilik, kişinin bir işi yapma konusunda kendisi ile ilgili düşünceleridir(5). Yani o işi yapmak için kendimizi ne derece yetkin gördüğümüzdür. Doyum, benimsenen roller gerçekleştirilirken duyulan hazdır. Ebeveynlik için bu algı çeşidi şöyle tanımlanabilmektedir: Çocukla ilgilenirken ve ona bakım verirken duyulan memnun olma durumudur(6). Ebeveynlik algısının bir diğer boyutu olan yatırım algısı, çocuğun gelişimi ve bakımına yönelik, gönüllü olarak yapılan her türlü yatırımı ifade etmektedir. Bu kapsamda çocuğa yönelik yapılan her türlü maddi ve manevi yatırım yer almaktadır. Bir çocuğun sağlıklı gelişimi için sadece beslenmeye değil aynı zamanda koşulsuz sevgiye ve olduğu gibi kabul görülmeye de ihtiyacı vardır. Rol dengeleme boyutu ise bireylerin üstlendikleri toplumsal rolleri dengeleyebilme becerisidir. Bir ebeveyn, toplumda bir anne, eş ve çalışan rollerine sahip olabilmektedir. Önemli olan nokta bu rollerin kendi sınırları içerisinde birbirlerinin aşmadan aynı anda yürütülebilmesidir(3). Ebeveynliği oluşturan bu algılar annelikte şu şekildedir: "*bireyin bakım veren rolünde kendini ne derece yeterli gördüğü, bu rolünden ne derece tatmin olduğu, bakım verme için yapılan yatırımlar (özveriler) ve diğer sosyal roller ile bakım verme rolünü dengede tutma yeteneğidir*"(6).

Temelde "Bilgi paylaşma etkinliği" olarak tanımlanan iletişim, bir toplumda var olmayı gerektiren en önemli faktörlerdendir. Toplumda yaşanılan her anda, bir birey çevresi ile iletişim halindedir. Aile içi iletişimin niteliği, öncelikle üyelerin kişiliğini etkilemekte sonrasında toplumsal yapıyı biçimlendirmektedir. Aile içi iletişimde çocuğun birey olarak kabul görmesi ve aile içi iletişime aktif olarak dâhil edilmesi çocuğun gelişimini birçok açıdan olumlu olarak etkilemektedir(7).

Aile üyeleri arasındaki en önemli iletişim anne ve çocuk arasında gerçekleştirilen iletişimdir. Çocuk, anne karnına düştüğü ilk andan itibaren annesi ile iletişim halindedir(8). Öncelikle hormonlar vasıtasıyla başlayan iletişim sonrasında diğer iletişim şekillerini de içermeye başlamaktadır. Olumlu ve güven duygusuna dayanan iletişimde, bakıma ihtiyacı olan bebeğin ağlaması üzerine annenin, bu bakımı zamanında yerine getirmesi büyük önem arz etmektedir(9).

Bebeğin gereksinimleri zamanında ve tam olarak karşılandığında duygusal bir bağ kurulmakta ve o anne "iyi bir ebeveyn" olarak tanımlanmaktadır. İyi bir ebeveyn ile kurulan sağlıklı bir iletişim, bebeğin ilerleyen yaşamında dünyaya karşı duyacağı güveni ve çevresi ile kuracağı iletişimin niteliğini belirlemektedir. Çocuğunun bakımını zamanında ve tam olarak yerine getirmeyen ebeveynlerin çocukları ise dünya ve çevreleri ile olumlu bir iletişim kuramamaktadır(9).

Ebeveynlik rollerinde, anne-babanın çocukla kurduğu iletişimin niteliği önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğuyla olumlu bir iletişim kurmuş ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve yaklaşımları da daha olumlu olmaktadır(10). Ayrıca ebeveynlerine karşı kendisini rahatça ifade edebilen, koşulsuz sevgi ile anne-babası tarafından kabul gören çocukların daha olumlu bir kendilik algısı oluşturdukları bilinmektedir(1).

Ebeveynlik rollerinde, çocukların gelişimsel durumları da etkili bir faktördür. Çocuğun gelişimsel durumunun ebeveynin kabullenmesi ve buna uygun bir ebeveynlik rolü ile ebeveyn-çocuk iletişimi geliştirmesi, ebeveynler açısından emek ve dikkat isteyen bir süreçtir.

Literatürde özel gereksinimli bireyler için farklı tanımlar yer almaktadır. Bunlar: Engel, yetersizlik, gereksinimdir. Bu durumun ortaya çıkmasında birçok farklı faktör etkili olmaktadır. Ancak en uygun tanımlamanın yetersizlik olduğu düşünülmektedir. Yetersizliklere sahip çocuğu olan anne babaların tepkileri genellikle ilk olarak, şok olma ve inkâr etme şeklinde gerçekleşmektedir. Çocuklarındaki yetersizliği öğrenen ebeveynler ya kendilerini yaşadıkları durumun suçlusu olarak görebilmekte ve aşırı koruyucu bir tutum sergilemekte ya da çocuğu istemeyip büyük bir hayal kırıklığı içerisinde reddedilmekte, yok saymaktadırlar. Aradan geçen zaman ile birlikte ebeveynler bu duruma uyum sağlamakta ve kabullenmektedirler. Ancak bu aşamaya gelmek güçlü bir destek ve emek gerektirmektedir. Ebeveynler bu süreçte kaygı, stres, sosyal baskı gibi hisler yaşamakta bu durum hem çocuk hem de aile için zorlayıcı bir süreç olmaktadır(11). Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin aksine yaşadıkları durumlar daha fazla özen, sabır ve dikkat gerektirmektedir. Bu yüzden her iki gruba sahip annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişim, ebeveynlik rollerin yerine getirirken aldıkları doyum, kendilerini yeterli hissetme gibi durumlar farklılık gösterebilmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılacaktır. "*İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya*" çalışmaktadır(12). Bu çalışmada olasılık dışı örneklem yöntemlerinden olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, örnekleme kolay ulaşılması için mevcut duruma sahip bir kişi ile başlayarak diğer kişilere ulaştığı ve yeterli veri sayısına ulaşmanın hedeflendiği zincir yapıdaki bir yöntemdir(13).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinden 35 ilde ikamet eden özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan anneler oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algıları ile çocuklarıyla olan iletişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için GPOWER programı ile çalışma grubu sayısı en az 180 olması gerektiği belirlenmiştir.Araştırma verileri kartopu örnekleme yöntemi ile gönüllü katılan 137 normal gelişim gösteren çocuğa sahip ve 51 özel gereksinimli çocuğa sahip olmak üzere 188 anneden oluşmaktadır. Bu program aracılığıyla katılımcı sayısına göre I. Tip hata miktarı 0.05, testin gücü 0.95, KolmogorovSmirnov, T Testi, Pearsonkorelasyon, Tek Yönlü Varyans Analizi(Anova) istatistik yöntemlerine göre tespit edilmiştir. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Annelere İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

		Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Anneler		Gelişimsel Geriliği Olan Çocuğa Sahip Anneler	
Değişkenler		**N**	**%**	**N**	**%**
Anne Yaşı	20-30	46	33,6	10	19,6
	31-40	54	39,4	24	47,1
	41-50	31	22,6	12	23,5
	51-60	6	4,4	5	9,8
	Toplam	**137**	**100.0**	**51**	**100.0**
Medeni Durum	Evli	128	93,4	45	88,2
	Eşinden Ayrı	5	3,6	1	2,0
	Eşi Vefat Etmiş	4	2,9	5	9,8
	Toplam	**137**	**100.0**	**51**	**100.0**
Öğrenim Durumu	İlkokul	9	6,6	13	25,5

	Ortaokul	9	6,6	10	19,6
	Lise	35	25,5	15	29,4
	Üniversite ve üstü	84	61,3	13	25,5
	Toplam	**137**	**100.0**	**51**	**100.0**
Çalışma Durumu	Çalışıyor	51	37,2	13	25,5
	Çalışmıyor	86	62,8	38	74,5
	Toplam	**137**	**100.0**	**51**	**100.0**
Algılanan Gelir Durumu	Ortanın Altı	10	7,3	7	13,7
	Orta	111	81,0	37	72,5
	Ortanın Üstü	16	11,7	7	13,7
	Toplam	**137**	**100.0**	**51**	**100.0**

Tablo 1 incelendiğinde anne yaşında normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin 31-40 yaş grubunda yoğunlaştığı ve katılımcı sayısının 54 (%39,4) olduğu görülmektedir. Gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin yoğunlaştığı yaş grubunun da 31-40 arası olduğu ve katılımcı sayısının 24 (%47,1) olduğu saptanmıştır. Medeni durum değişkeninde normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin çoğunluğunun evli olduğu ve katılımcı sayısının 128 (%93,4) olduğu görülmektedir. Gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin de çoğunluğu evli olup katılımcı sayısı 45 (%88,2)dir. Öğrenim durumu değişkeninde normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerden 84 katılımcının(%61,3) üniversite ve üstü olduğu, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin 15'inin (%29,4) lise mezunu olduğu saptanmıştır. Çalışma durumuna bakıldığında normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin 86'sı (%62,8) ve özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin de 38'si (%74,5) çalışmamaktadır. Algılanan gelir durumu değişkeninde her iki anne grubunda da orta düzey gelir yoğunlukta olup normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerde bu sayı 111(%81,0), gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin sayısı ise 37(%72,5)tir. Çalışmada nicel verilerden olan yaş değişkeninin verilerinin betimsel istatistiklerinden annenin yaş ortalaması 36,62, standart sapması 8,675, en düşük yaş 18 ve en yüksek yaş 68 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Annelerin Çocuklarına İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

		Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Anneler		**Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Anneler**	
Değişkenler		**N**	**%**	**N**	**%**
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	62	45,3	23	45,1
	Erkek	75	54,7	28	54,9
	Toplam	**137**	**100.0**	51	**100.0**
Çocuğun Yaşı	0-2	39	28,5	5	9,8
	3-6	41	29,9	10	19,6
	7-11	25	18,2	16	31,4
	12-18	32	23,4	20	39,2
	Toplam	**137**	**100.0**	**51**	**100.0**
Çocuğa Uygun Gelişimsel Tanım	Normal Gelişim	137	100.0	0	0
	Zihinsel Yetersizlik	0	0	8	15,7
	Özgül Öğrenme Güçlüğü	0	0	4	7,8

Dil ve Konuşma Güçlüğü	0	0	7	13,7
DEHB	0	0	6	11,8
İşitme Yetersizliği	0	0	0	0
Görme Yetersizliği	0	0	3	5,9
Üstün Yeteneklilik	0	0	4	7,8
Diğer	0	0	19	37,3
Toplam	**137**	**100.0**	**51**	**100.0**

Tablo 2'ye göre çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin 75'inin kız (%54,7), gelişimsel geriliğe sahip çocuğu olan annelerin 28'inin erkek (%54,9) çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Çocuk yaşı değişkenine göre normal gelişim gösteren annelerin 3-6 yaş grubunda yoğunlaştığı ve 41 katılımcı (%29,9) olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin 12-18 yaş grubunda yoğunlaştığı ve sayılarının 20(%39,2) olduğu görülmektedir. Çocuğa uygun gelişimsel tanım değişkeninde özel gereksinimli annelerin dağılım gösterdiği diğer kategorisinde 19 katılımcı(%37,3) bulunmaktadır. Daha sonra yoğunlukta olan engel grubunun zihinsel yetersizlik olduğu ve 8 katılımcının (%15,7) olduğu görülmektedir. Çalışmada nicel verilerden olan yaş değişkeninin verilerinin betimsel istatistiklerinden çocuk yaş ortalaması 7,32, standart sapması 5,578, en düşük yaş 0 ve en yüksek yaş 18 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, annelere ve çocuklarına ilişkin *"Demografik Bilgi Formu"* ile annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algılarını ölçmek için "Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA)" ve çocuklarıyla olan iletişimlerini ölçmek için "Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği (EÇİÖ)" kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve gerekli soruları kapsayan toplam 9 soruluk bir formdur. Bu sorular annenin yaşını, yaşadığı şehri, medeni durumu, öğrenim durumu, çalışma durumunu, algılanan gelir durumunu, çocuğun yaşını, çocuğun cinsiyetini, çocuğun gelişimsel özelliğini kapsayan açık uçlu ve kategorik sorulardan oluşmaktadır.

Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA): Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği, Mac Phee ve arkadaşları (1986) tarafından, bireyin ebeveynlik rolünde kendisini ne derece yeterli gördüğü, rolünden aldığı doyum, rolüne yatırımı ve diğer yetişkin rolleri ile arasında ne derecede denge kurduğunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 2008 yılında Meltem Güler ve Ünsal Yetim tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte; yeterlilik(2, 6, 10, 14, 18, 21), rol doyumu(4, 8, 12,16, 20), yatırım (1, 5, 9, 13, 17) ve rol dengelemesi(3, 7, 11, 15, 19, 22)olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt ölçeklerinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, Yeterlilik Alt Ölçeği için. 68, Rol Doyumu Alt Ölçeği için. 65, Yatırım Alt Ölçeği için. 65, Rol Dengelemesi Alt Ölçeği için. 61'dir(6). Bu çalışma ile elde edilen verilerden ise ERKAÖcronbachalpha değerinin 0.766 orta düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Rol doyumu alt boyutu cronbachalpha değerinin 0.435, yeterlilik alt boyutu cronbachalpha değerinin 0.438, yatırım alt boyutu cronbachalpha değerinin 0.343 ve rol dengeleme alt boyutu cronbachalpha değerinin 0,627 olarak saptanmıştır. Kılıç (2016)'a göre güvenirlik katsayısı $0.7 \leq \alpha < 0.9$ arasında ise güvenirliğin iyi(orta) düzeyde, $0.6 \leq \alpha < 0.7$ aralığında ise kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma içinde yapılan güvenirlik katsayıları incelendiğinde ölçek çalışma kapsamında iyi ve yüksek güvenirliğe sahiptir denebilir.

Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği (EÇİÖ): Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği, Süleyman Kahraman tarafından 0-18 yaş arası çocuğa sahip yetişkinler için geliştirilmiştir. Bu ölçekte 27 madde ve 5 alt boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar: Engelsiz dinleme (2,8,10,15,27), Paylaşıma açık olma(11,13,14,21), Saygı-kabul(5,9,16,18,20,22,23), Duyarlılık (6,12,17,24,25,26) ve Problem çözmedir(1,3,4,7,19). Ölçek 5'li likert tipinde (1=hiçbir zaman, 5=her zaman) bir ölçektir. Engelsiz dinleme alt boyutunun puanları ters puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında iç tutarlılık analizi ve test-tekrar test analizi yapılmıştır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanan alfa değerleri;

Problem Çözme alt boyutu için. 762, Paylaşıma Açık alt boyutu için. 842, Saygı-Kabul alt boyutu için. 768, Duyarlılık alt boyutu için. 769, Engelsiz dinleme alt boyutu için. 703, toplam için. 865 şeklindedir (14). Bu çalışma ile elde edilen verilerden ise EÇİÖ cronbachalpha değerinin 0.885 ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Alt boyut problem çözme cronbachalpha değerinin 0.697, saygı-kabul cronbachalpha değerinin 0.801, duyarlılık cronbachalpha değerinin 0.729, engelsiz dinleme cronbachalpha değerinin 0.742 iyi düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Alt boyutlardan paylaşıma açık olma cronbachalpha değerinin 0.900 yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Pandemi nedeniyle Türkiye genelindeki 35 ilde ikamet eden özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan annelere onam formu ve veri toplama araçları dijital ortamda ulaştırılmıştır. Dijital ortamda toplanan veriler kontrol edilmiş eksik doldurulan, yanlış kodlanan, çalışmanın örneklem kriterlerine uygun olmayan veri toplama araçları araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Annelerden dijital ortamda toplanan verilerin analizi SPSS 22 istatiksel programı ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği ve Ebeveynin Çocuğuyla İlişkisi Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla KolmogorovSmirnov analizi yapılmıştır. KolmogorovSmirnov testi sonucunda ERKAÖ ve alt boyutları ileEÇİÖ ve alt boyutlarının normal dağıldığı ($p<0.05$) görülmektedir.George ve Marllery (2010) tarafından savunulan varsayımda ise, bu değerlerin -2 ve +2 arasında olması yeterlidir(15). Bu nedenle verilerin analizinde Korelasyon analizinde Pearsontesti kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

"Özel Gereksinimli Çocuğu Olan ve Olmayan Annelerin Ebeveynlik Rollerine İlişkin Kendilik Algıları ile Çocuklarıyla İletişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırma için Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 21/307 kayıt numaralı Etik Kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çalışma grubundaki annelerin(AY) ve çocukların(ÇY) yaşları ile EÇİÖ ve alt boyutları olan Problem çözme(PÇ), Paylaşıma Açık Olma(PAO), Saygı- Kabul(SK), Duyarlılık(D), Engelsiz Dinleme(ED);ERKAÖ ve alt boyutları olan Yeterlilik(YET), Rol Doyumu(RDOY), Yatırım(YAT), Rol Dengeleme(RDEN) puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelâsyon Analizi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Normal Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin ve Çocuklarının Yaşı, EÇİÖ ve ERKA Arasındaki İlişkinin PearsonKorelâsyon Analizi Sonuçları (n: 137;51)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Normal AY(1)	1												
Normal ÇY(2)	,560**	1											
Normal EÇİÖ(3)	-,212*	-153	1										
Normal ERKAÖ(4)	-,050	,106	-,002	1									

Özel AY(5)	,103	-,107	-,018	,058	1			
Özel ÇY(6)	-,046	-,068	,127	-,070	,362**	1		
Özel EÇİÖ(7)	-,028	-,126	-,031	,104	-,153	-,191	1	
Özel ERKAÖ(8)	-,023	,139	-,234	,028	-,259	-,128	-,177	1

**p<.01,*p<.05 düzeyinde anlamlı,
r= 0,000-0,300 düşük düzeyde ilişki, r= 0,301- 0,700 orta düzeyde ilişki, r= 0,701-1,00 güçlü ilişki

Tablo 3 incelendiğinde anne yaşı ve çocuk yaşı ile ERKAÖ ve EÇİÖ puanları arasındaki anlamlı ilişkiler tabloda gösterilmiştir. Buna göre normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin yaşı ile çocuk yaşı değişkenleri arasında (rho= ,560) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, EÇİÖ ile arasında (rho= -,212) negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Annelerin yaşı ile ERKAÖ ve alt boyutları olanYeterlilik(YET), Rol Doyumu(RDOY), Yatırım(YAT), Rol Dengeleme(RDEN) puanlarıarasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşı ile çocuklarının yaşı arasında (rho= ,362) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşlarının ve çocuklarının yaşlarının ERKAÖ ve alt boyutları RDEN, YET, YAT, RDOY ile arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu anne grubunun EÇİÖ ve alt boyutları olan Problem çözme(PÇ), Paylaşıma Açık Olma(PAO), Saygı- Kabul(SK), Duyarlılık(D), Engelsiz Dinleme(ED) ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Her iki ölçeğin de birbiri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
Annelerin çocuklarının özel gereksinim ve normal gelişim değişkenlerine göre EÇİÖ alt boyutu PAO T testi sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4:Annelerin Çocuklarının Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Değişkenlerine Göre EÇİÖ Alt Boyutu PAO T Testi Sonucu

Ölçek	**Gelişimsel Özellik**	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**P**
Paylaşıma Açık Olma	Özel Gereksinimli Çocuk	51	15,88	4,457	186	2,218	,030
	Normal Gelişim Gösteren Çocuk	137	17,37	2,723			

p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, annelerin çocuklarının gelişimsel özellik değişkenine göre EÇİÖ alt boyutu PAO nun toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir(p<0,5).
Annelerin çocuklarının gelişimsel özellik değişkenine göre EÇİÖ ve alt boyutları PÇ, SK, D, ED toplam puan ortalamaları ve ERKAÖ ile alt boyutları YET, RDOY, YAT, RDEN toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p>0,05).
Annelerin çalışma durumu değişkenine göre EÇİÖ ve alt boyutları ile ERKAÖ ve alt boyutlarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Annelerin çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN den aldıkları toplam puan ortalamalarına dair T Testi analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Annelerin Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre ERKAÖ Alt Boyutları YET ve RDEN T Testi Sonuçları

		Normal Gelişimi Olan Çocuğa Sahip Anneler						Gelişimsel Geriliği Olan Çocuğa Sahip Anneler					
Ölçek Adı	Çocuğun Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
YET	Kız	62	16,725	4,049	135	-,452	,652	23	65,73	8,914	49	2,132	,038
	Erkek	75	17,026	3,737				28	60,10	9,757			
RDEN	Kız	62	18,322	6,995	135	,787	,433	23	13,95	3,404	49	2,078	,043
	Erkek	75	17,320	7,758				28	11,71	4,153			

p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde; normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (p>0,05) Gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. (p<0,05) EÇİÖ ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında her iki anne grubunun toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. (p>0,05)

Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin medeni durum ve öğrenim durumları değişkenlerine göre ERKAÖ ölçeği ve alt boyutları YET ve RDEN den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6:Normal Gelişim Gösteren ve Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Medeni Durumları, Öğrenim Durumları ile ERKAÖ Toplam Puanları ve Alt Boyutları Varyans Analizi

Değişken	Ölçek	Çalışma Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medeni Durum	ERKAÖ	Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Anneler	Gruplar arası	1654,767	2	827,384	3,465	,034
			Gruplar içi	32000,167	134	238,807		
			Toplam	33654,934	136			
		Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anneler	Gruplar arası	1,516	2	,758	,210	,811
			Gruplar içi	173,111	48	3,606		
			Toplam	174,627	50			
Öğrenim Durumu	YET	Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Anneler	Gruplar arası	157,815	3	52,605	3,722	,013
			Gruplar içi	1879,543	133	14,132		
			Toplam	2037,358	136			
		Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anneler	Gruplar arası	623,414	3	207,805	2,384	,081
			Gruplar içi	4096,233	47	87,154		
			Toplam	4719,647	50			
	RDEN	Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Anneler	Gruplar arası	435,617	3	145,206	2,744	,046
			Gruplar içi	7038,368	133	52,920		
			Toplam	7473,985	136			
		Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anneler	Gruplar arası	96,785	3	32,262	2,206	,100
			Gruplar içi	687,372	47	14,625		
			Toplam	784,157	50			

p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde; medeni durum ve öğrenim durumu değişkenine uygulanan One Way Anova testi sonuçlarına göre normal gelişim gösteren çocuğu olan annelerin medeni değişkeni ile ERKAÖ (F=3,465; p<0,05); öğrenim durumu değişkeni ile ERKAÖ alt boyutları olan YET (F=3,722;p<0,05) ve RDEN (F=2,744; p<0,05) toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin ise medeni durum değişkeni ile ERKAÖ; öğrenim durumu değişkeni ile ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Katılımcıların öğrenim durumları değişkeni ve ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için Scheffe metodu uygulanmıştır. Buna göre normal gelişim gösteren çocuğu olan annelerin üniversite ve üstü ile ortaokul öğrenim düzeyleri ile YET alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p<0,05). Annelerin üniversite ve üstü ile lise öğrenim düzeyleri ve RDEN alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır(p<0,05).

Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin medeni durum değişkenine göre ERKAÖ alt boyutu RDOY arasındaki ilişki Dunnet T3 metodu ile incelenmiştir, buna göre evli ve eşinden ayrı olma durumları ile RDOY toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanıştır(p=,000). YAT alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Evli ve eşi vefat etmiş annelerle YAT alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır(p=,001) Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çocuklarının uygun tanı değişkenine göre ERKAÖ alt boyutu YET ve EÇİÖ alt boyutu SK toplam puanları Dunnet T3 metoduyla incelenmiştir. Buna göre bu annelerin uygun tanı değişkeni ile EÇİÖ alt boyutu SK toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre çocukların özgül öğrenme güçlüğü ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (p=,000); üstün yeteneklilik ile özgül öğrenme güçlüğü; özgül öğrenme güçlüğü ile diğer (p=,002)arasında anlamlı bir farklılık vardır. ERKAÖ alt boyutu YET ile çocukların uygun tanı değişkenleri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile görme engelli değişkenlerine göre uygulanan Dunnet T3 metoduna göre YET toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur(p=,011).

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda, katılan tüm annelerin, yaş değişkeni arttıkça çocukların yaşlarının da arttığı görülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren annelerin yaş değişkenleri ile ebeveyn çocuk iletişimleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiye göre, anne yaşı arttıkça anne-çocuk iletişimi azalmaktadır. Levin ve Currie (2010) tarafından yapılan çalışmada ise küçük yaştaki çocukların kendilerini mutlu hissetmeleri ve yaşamlarından hoşnutluk duymaları ile baba-çocuk iletişimi arasında bir bağlantı bulunduğu belirlenmiştir (17). Ancak bu durum anne ve çocuk iletişiminin yaş ile değiştiğini ortaya koymamaktadır. Yani bir çocuğun daha küçük yaşlarda annesi ile kurduğu iletişime daha açıkken sonraları neden daha az paylaşımda bulunduğunu bilmemekteyiz. Bu durumun ortaya çıkmasında, çocuğun gelişimsel olarak anneye duyulan bağımlılığının azalması ve çevre ile daha fazla ilişki kurmaya başlamasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişimde saygı- kabul ve ebeveynlilik rollerine dair yeterlilikleri konusunda, yetersizlik türleri arasında bazı farklılıklar görülmüştür. Buna göre özel öğrenme güçlüğüne sahip anneler ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip anneler; üstün yetenekli çocuğa sahip olanlar ile özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olanlar ve özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olanlar ile diğer gelişimsel yetersizliklere sahip çocukları olanlar arasında farklılıklar vardır. Gruplar incelendiğinde, yetersizlik düzeyi arttıkça annelerin çocuklarına karşı saygı- kabul düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Ebeveynler için, çocuklarının yetersizliklerini kabul etmek çok zor olduğu gibi yetersizliğin durumunun da farklı karmaşık durumlar getirmesi çocuklarını reddetmelerine hatta onları yok saymalarına neden olabilmektedir (11). Bu yüzden de iletişimlerinde saygı-kabul ve yeterlilik düzeylerinin düşebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan annelerin öğrenim durumu ile ebeveynlerin, ebeveynlik rollerini yerine getirirken sahip oldukları rolleri dengeleme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılık ortaokul ile üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip annelerde görülmektedir. Bir başka farklılık ise

üniversite ve üstü ile ortaokul öğrenim düzeyine sahip annelerin, ebeveynlik rollerinde kendilerini ne derece yetkin gördükleri konusunda ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumuna dayanan bu farklılaşmaların nedeninin, öğrenim durumu arttıkça annelerin, çalışma durumlarının artması ve buna bağlı olarak çocukları ile geçirmek istedikleri zamanı, temel ihtiyaçlarını karşılamak için harcamak zorunda kalmalarının olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden çalışan anneler çocuklarına yeterince vakit ayırmakta zorlanabilmekte ve kendilerini annelik konusunda yetersiz görebilmektedirler(18). Bazen bu durumun, annelik rolleri ile diğer roller arasında denge kurmakta zorlanmalarına yol açabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin medeni durumları ile ebeveynlik rollerine dair rol doyumu düzeyleri ve yatırım düzeyleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Bu farklılıklar evli ve eşinden ayrı annelerde rol doyumu boyutundayken evli ve eşi vefat etmiş annelerde ise yatırım boyutunda görülmektedir. Sonuçlar göz önüne alındığında annelerin evliyken ebeveynlik rollerinden daha fazla haz aldıkları ve çocuklarına daha fazla yatırım yaptıkları açıktır. Bu durumun nedeninin evliyken eşlerin birbirlerine destek olmalarının olabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin yaşı ile çocuk yaşı değişkenleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki varken EÇİÖ ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Annelerin yaşı ile ERKAÖ ve alt boyutları olan Yeterlilik (YET), Rol Doyumu (RDOY), Yatırım (YAT), Rol Dengeleme (RDEN) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Yapılan analizlerde, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşı ile çocuklarının yaşı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşlarının ve çocuklarının yaşlarının ERKAÖ ve alt boyutları RDEN, YET, YAT, RDOY ile arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu anne grubunun EÇİÖ ve alt boyutları olan Problem çözme (PÇ), Paylaşıma Açık Olma (PAO), Saygı- Kabul(SK), Duyarlılık (D), Engelsiz Dinleme(ED) ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Tüm katılımcı annelerin çocuklarının gelişimsel özellik değişkenine göre EÇİÖ alt boyutu PAO nun toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Annelerin çocuklarının gelişimsel özellik değişkenine göre EÇİÖ ve alt boyutları PÇ, SK, D, ED toplam puan ortalamaları ve ERKAÖ ile alt boyutları YET, RDOY, YAT, RDEN toplam puan ortalamalarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Annelerin çalışma durumu ile kullanılan ölçekler ve alt boyutları arasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri, gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmasıdır. Normal gelişimli çocuklarda ise bu durum şu şekildedir: Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. EÇİÖ ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında her iki anne grubunun toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yapılan analizler sonucunda, normal gelişim gösteren çocuğu olan annelerin medeni durum değişkeni ile ERKAÖ; öğrenim durumu değişkeni ile ERKAÖ alt boyutları olan YET ve RDEN toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin ise medeni durum değişkeni ile ERKAÖ; öğrenim durumu değişkeni ile ERKAÖ alt boyutları YET ve RDEN toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada, normal gelişim gösteren çocuğu olan annelerin üniversite ve üstü ile ortaokul öğrenim düzeyleri ile YET alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin üniversite ve üstü ile lise öğrenim düzeyleri ve RDEN alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin medeni durum değişkenine göre ERKAÖ alt boyutu RDOY arasındaki ilişki incelendiğinde evli ve eşinden ayrı olma durumları ile RDOY toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. YAT alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre evli ve eşi vefat etmiş annelerle YAT alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çocuklarının uygun tanı değişkenine göre, bu annelerin uygun tanı değişkeni ile EÇİÖ alt boyutu SK toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre çocukların özgül öğrenme güçlüğü ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; üstün yeteneklilik ile özgül öğrenme güçlüğü; özgül öğrenme güçlüğü ile diğer arasında anlamlı bir farklılık vardır. ERKAÖ' ye göre ise alt boyutu YET ile çocukların uygun tanı değişkenleri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile görme engelli değişkenlerine göre YET toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda annelere yönelik, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme ve olumlu iletişim kurma konularında eğitimler planlanabileceği; ileri de yapılacak araştırmalarda, annelerin iletişimleri sırasında, özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olan annelerin diğer yetersizliklere sahip annelere göre neden daha fazla paylaşıma açık oldukları konusunun ele alınabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Yılmaz,H.&Ülker,M.(2018).Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı.*MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,7(1).*
2. Tambulut,A.& Eker,E.(2019). Bakıcı annelerin ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı, psikolojik dayanıklılıkları ve depresyon düzeylerinin demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi, 3(2),147-176.*
3. Yılmaz, H. , Ülker, M. & Yılmaz, A. S. (2018). Kadınlarda Ebeveynlik Rollerine İlişkin Kendilik Algısı'nın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (2) , 415-431 .
4. MacPhee,D.,Benson,J.B.&Bullock,D.(1986).Influences on maternal self-perceptions. *Paperpresented at the Fifth Biennial International Conference on Infant Studies in Los Angles*
5. Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 13*(3), 195-199.
6. Yetim,Ü.&Güler,M.(2008).Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *11*(22), 34-43.
7. Aral,N.& Şahin,S.(2012). Aile içi iletişim.*Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi,1(3), 55-66.*
8. Pembecioğlu, N.(2006). İletişim ve Çocuk, Ebabil Yay, Ankara, 2006, s.105.
9. Höl,Ş.(2017).Annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin 5-6 yaşgrubu çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi.*Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi,4(*13). 351-381.
10. Kahraman,S.&Tanrıkulu,T.(2019).The effectiveness of a psychoeducational program on parents' communication with their gifted children. *Turkish Journal of Gifted Education*, *9*(1), 32-46.
11. Koyuncu, E. (2021). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların öz-anlayış ve iyimserlik düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
12. Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
13. Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1), 231-274.*
14. Kahraman,S.(2016). *Ebeveynin üstün yetenekli çocuğuyla iletişimini geliştirmeye yönelik psikoeğitimprogramının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
15. George, D.,&Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0update (10a ed.) Boston: Pearson.
16. Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1), 231-274.*
17. Arabacı, N., Ömeroğlu,E.(2013).48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ileiletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,30,41-53.*
18. Pektuna, S. K. (2007). *Çalışan Anne ve Çocuk: Anne İş'te.* Boyut Yayın Grubu, İstanbul.

GEBELİKTE BESLENME DESTEĞİ
(NUTRITIONAL SUPPORT DURING PREGNANCY)

Arş. Gör. Oğuzhan Bayar, Arş. Gör. Natasha Mussa, Arş. Gör. Dr. Ümit Gökdere,
Dr. Öğr. Üyesi Nimetcan Mehmet, Doç. Dr. Dilek Öztaş,
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1299-735X
ORCID: 0000-0002-6966-0846, ORCID: 0000-0002-5613-437X,
ORCID: 0000-0002-7854-7044, ORCID: 0000-0002-8687-7238

ÖZET

Gebelikte yeterli ve dengeli beslenme anne ve bebeğin sağlığı için elzemdir. Gebelik döneminde vücudun kalori ihtiyacı ile vitamin ve minerallere olan ihtiyaç genel olarak artmaktadır. Artan bu ihtiyacın gerek beslenme ile gerekse dışardan takviye ile karşılanması, aynı zamanda aşırı kilo alımının da engellenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde annede gestasyonel hipertansiyon, gestasyonel diyabet, preeklampsi bebekte ise düşük doğum ağırlığı, fetal anomaliler, makrozomi, prematürite gibi durumların riski artmaktadır. Beslenme bozukluklarının getirdiği hastalıklar anne ve bebek ölümlerine dahi yol açabilmektedir. Dünyada her yıl altı bebekten biri, Türkiye'de ise her yıl bebeklerin %10-12'si düşük doğum ağırlığı(<2500gr) ile doğmaktadır. Beslenme problemleri bu durumun önemli sebeplerinden bir tanesidir. Bu problemlerin önüne geçmek için süt veya süt ürünlerinin günlük olarak tüketilmesi, baklagiller, vitaminden zengin sebze ve meyveler, yumurta veya et/balık ürünleri ve her gün en az 10 bardak su tüketimi, iyotlu tuz kullanımı önemlidir. Aynı zamanda sigara ve alkol gibi zararlı alışkanlıklardan kaçınılması gerekmektedir. Folik asit, demir ve D vitamini desteği gebelikte rutin olarak önerilmekte ve Türkiye'de Sağlık Bakanlığı tarafından hali hazırda uygulanmaktadır. Gebelere ikinci trimesterden itibaren 9 ay süreyle günlük 40-60 mg elementer demir, gebelik öncesi dönemden başlanarak birinci trimester sonuna kadar günlük 0.4 mg folik asit ve 12. haftadan başlanarak 1 yıl süreyle günlük 1200IU(9 damla) D vitamini desteği verilmektedir. Bunlara ek olarak kalsiyum, iyot, çinko, A, C ve E vitaminleri de bazı durumları özgü olarak kullanılabilmektedir. Bu derleme güncel bilgiler ve rehberler eşliğinde gebelikte yeterli ve dengeli beslenmenin önemini, Türkiye'nin rutinindeki D vitamini, demir ve folik asit desteğini ve bazı özgü durumlarda verilebilen besin desteklerini ele almıştır.

Anahtar kelimeler: Gebelik, Beslenme, D vitamini, Demir, Folik Asit

ABSTRACT

Adequate and balanced nutrition during pregnancy is essential for the health of mother and baby. During pregnancy, the body's need for calories and the need for vitamins and minerals generally increase. This increasing need should meet with both nutrition and external supplements, and at the same time, excessive weight gain should be prevented. Otherwise, the risk of conditions such as gestational hypertension, gestational diabetes, preeclampsia in the mother, low birth weight, fetal anomalies, macrosomia and prematurity in the baby increases. Diseases caused by nutritional disorders can even lead to maternal and infant death. Every year, one out of six babies in the world and 10-12% of babies in Turkey is born with low birth weight (<2500gr). Nutritional problems are one of the important causes of this situation. In order to prevent these problems, it is important to consume milk or dairy products daily, legumes, vitamin-rich vegetables and fruits, egg or meat/fish products, and consumption of at least 10 glasses of water every day, and the use of iodized salt. At the same time, harmful habits such as smoking and alcohol should be avoided. Folic acid, iron and vitamin D supplementation is routinely recommended during pregnancy and is currently being implemented by the Ministry of Health in Turkey. Pregnant women are given daily 40-60 mg elemental iron for 9 months from the second trimester, 0.4 mg folic acid daily starting from the pre-

pregnancy period until the end of the first trimester, and daily 1200IU (9 drops) vitamin D support for 1 year starting from the 12th week. In addition to these, calcium, iodine, zinc, vitamins A, C and E can also be used for certain conditions. This review deals with the importance of adequate and balanced nutrition during pregnancy, routine vitamin D, iron and folic acid supplementation in Turkey, and nutritional supplements that can be given in some specific situations, in the light of current information and guidelines.

Keywords: Pregnancy, Nutrition, Vitamin D, Iron, Folic Asid

GİRİŞ

Gebelik yaklaşık 40 hafta süren ve bir canlının doğumu ile sonuçlanan bir süreçtir. Bu dokuz aylık süreç üçer periyota ayrılarak incelenmektedir. Bu periyotlara trimester adı verilmektedir; 1-12.haftalar 1.trimester, 13-28.haftalar 2.trimester, 29-40.haftalar ise 3.trimester olarak adlandırılmaktadır. Her trimester de fetüste farklı gelişimler ve buna bağlı ihtiyaçlar gözlenmektedir.

Gebelik döneminde annenin enerji ve besin alımın yeterli olması fetüsün sağlıklı gelişimi ve hem çocukluk hem de yetişkinlik çağında hastalıklardan korunması için oldukça önemlidir. (1) Bu nedenle hamilelik anne adaylarının beslenmelerine fazladan özen gösterdiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Gebenin yaşı, gebelik öncesi vücut ağırlığı, daha önce kaç doğum yaptığı, doğum aralıkları vb birçok faktör gebenin enerji ve besin ögesi ihtiyaçlarını etkilemektedir. Ayrıca bu süreçte fetüs beslenme de dahil olmak üzere pek çok açıdan anneye bağımlı olduğu için gebenin enerji ve çeşitli besin ögelerine olan ihtiyacı da artmaktadır. Bu artan ihtiyaçlar sebebiyle gebeler yetersiz beslenme açısından riskli bir grup olarak kabul edilmektedir. Kritik besin ögelerindeki eksiklikler hem anne hem de fetüs için olumsuz sağlık sonuçlarına yol açabilmektedir; Fetüste gelişim gerilikleri görülmesi, düşük doğum ağırlığı, morbidite, mortalite, anne adayında bağışıklık sisteminin zayıflaması, gestasyonel diyabet, osteoporoz vb daha birçok durum bu sağlık sorunlarına örnek olarak gösterilebilmektedir.(2) Gebelik döneminde gıda takviyesi kullanımı yaygındır. Demir, folat, çinko gibi minerallerin ve A, B6, , C, E ve gibi çeşitli vitaminlerin ve hamilelik döneminde takviyesi gerekli olmaktadır.

Hamilelikte gıda takviyelerinin kullanımı konusunda çeşitli görüşler mevcuttur. Konuyla ilgili olarak farklı otoritelerin farklı önerileri bulunmaktadır. Örneğin; Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) C vitamini takviyesini gebelikte rutin olarak önermezken, Royal Obstetrik ve Jinekoloji Koleji (RCOG) düşük dozda C ve E vitamini içeren bir multivatimin kullanımını önermektedir. (1) Diyetisyenler, doktorlar, hemşireler vb sağlık çalışanlarının güvenli ve kanıta dayalı önerilerde bulunmaları gerekmektedir. Bu nedenle az önce bahsedilen çeşitli otoritelerin önerilerini takip etmeleri ve hamilelere bu doğrultuda genel takviye tavsiyelerinde bulunmaları gerekmektedir. Bu makalenin amacı da gebelikte ihtiyacı artan ve bu sebeple takviyesi yapılan besin ögelerinin neler olduğunu, bunların gebelik sürecinde anne ve fetüs açısından önemlerini ve hangi miktarlarda takviye edilmelerinin önerildiğini açıklamaktadır.

Gebelikte A vitamini

Büyüme, gelişme, görme, immün sistemin gelişmesinde ve embriyonal gelişimle ilgili hücre farklılaşmasında A vitamini önemli bir role sahiptir. Gebelikte yeterli A vitamini alımı normal fetal büyüme ve gelişmenin sürdürülmesini sağlar(1).A vitaminine gebelikte en fazla duyulan ihtiyaç 3.trimestertir. A vitamini takviyesi hamilelikte tartışmalı bir durumdur. Bu nedenle genellikle hamile kadınlar da almaktan kaçınır. Teratojenite riski nedeni ile takviye formülasyonlarından çıkarılmıştır ya da beta-karoten ile değiştirilmiştir. Ancak A vitaminin embriyogenez de önemli rol oynadığı ve teratojenisite riskinin sınırlı olduğu unutulmamalıdır. A vitaminin eksikliği de fazlalığı da gelişimsel anormalliklere neden olabilmektedir. Retinoik asit akciğerler dahil olmak üzere organogenezde rol oynamaktadır. Yapılan bir çalışma, yetersizlik yaşayan bir popülasyonda A vitamini takviyesinden sonra çocukların akciğer

fonksiyonlarında iyileşme olduğunu göstermiştir. A vitamininin bağışıklık sistemi üzerinde de etkileri vardır ve neonatal eksikliği diyare, kızamık ve solunum yolu hastalıkları gibi enfeksiyon hastalıklarına yakalanmama riskini arttırmaktadır. Avrupa da hamilelikte önerilen alım 540 µg retinol equivalents (RE) , Amerika da ise 770 µg RE'dir. Balık yağı, et ve süt ürünlerinde, birçok meyve ve sebze de (özellikle turuncu renkli olanlarda) A vitamini bulunur. Üst limit 3000 µg RE olarak belirlenmiştir(2).

DSÖ, vitamin A desteğini, maternal ve perinatal sonuçları iyileştirmek için önermemektedir (Duruma özgü öneri). Vitamin A desteği, yalnızca gece körlüğünü önlemek için A vitamini eksikliğinin şiddetli bir halk sağlığı sorunu olduğu bölgelerdeki gebe kadınlar için önerilmektedir (Duruma özgü öneri)(1). Sağlık bakanlığının yayımladığı Doğum öncesi beslenme rehberlerinde A vitaminine dair bir bilgi yoktur.

Gebelikte B6 vitamini

Hamilelikte yeterli B6 alımı nöral gelişim, fetal nörotransmitterlerin sentezlenmesi ve fetal metabolizma için önemlidir. Yetersiz B6 alımı düşük riskini arttırmaktadır. 3 küçük çalışma ile yapılan bir meta analiz B6 takviyesinin doğum ağırlığı ile pozitif ilişkili olduğunu ancak diğer neonatal sağlık durumlarını ve morbidite-mortaliteyi etkilemediğini göstermektedir. Ayrıca demir takviyesine yanıt vermeyen anemik hamile kadınlar B6 takviyesine yanıt verebildiği de görülmüştür. Avrupa da önerilen alım 1.8 mg/d, Amerika da 1.9 mg/d. B6 kaynakları arasında balık, et, kümes hayvanları, yumurta, baklagiller ve yağlı tohumlar bulunur(2).Dünya sağlık örgütü gebelikte B6 vitamin kullanımını önermemektedir. Gebe kadınlar yapacakları sağlıklı beslenme ve dengeli beslenme ile bu ihtiyacı karşılayabilir.(3)

Gebelikte C vitamini

C vitamini güçlü bir antioksidandır. Enfeksiyona karşı savaşan C vitamini maalesef ki vücutta depolanmamaktadır, bundan dolayı günlük olarak dışarıdan alınması gerekmektedir. Dünya sağlık örgütüne göre, gebeliğin 3.ayında günlük alım ihtiyacından 10 mg/gün ek olarak alınması gerekir. Bunun sebebi ise artan ihtiyaç ve artan metabolizma hızıdır(3). Klinik çalışmalar rutin C vitamini takviyesinin hamilelik ile ilgili sağlık durumları açısından gerekliliğinden bahsetmemektedir. Ama 100 mg takviyenin idrar yolu enfeksiyonları riskini azaltabileceği söylenmektedir. Avrupa da önerilen alım 105 mg, Amerika da 85 mg'dır. Bu miktarlara günde 5 porsiyon meyve-sebze tüketerek ulaşmak mümkündür. Ancak düşük gelirli, sigara içen ya da tip 1 diyabeti olan hamile kadınlarda C vitamini eksikliği görülebilmektedir. Bu gruplara yüksek oranda C vitamini içeren kivi, biber, portakal, brokoli vb besinleri sıklıkla tüketmeleri gerektiği söylenmelidir.(1)

Gebelikte D vitamini

D vitaminleri hormon benzeri işlev görür ve sterollerin bir grubudur. İlk oluşan vitamin aktivitesinin kaynakları bitkilerde bulunan ergokalsiferol (vitamin D2) ve hayvan dokularında bulunan kolekalsiferoldür (vitamin D3). "Kolekalsiferol (D3)" deride 7- dehidrokolesterolden türemektedir. D vitamini yağda ve alkol, aseton gibi lipit çözücülerde çözünmektedir. Vitamin ısı, oksidasyon, alkali ve aside dayanıklıdır(4). D vitamini yağlı balıklarda, karaciğerde, yumurta sarısında, mantarda, az miktarda da olsa kırmızı et ve peynirde doğal olarak bulunur. Süt, meyve suyu, margarin, yoğurt ve ekmekte takviye edilmiş olarak bulunmaktadır(2).

Batı Karadeniz Bölgesinde yapılan araştırmada gebelerde d vitamini oranları incelenmiştir. Gebe kalmadan önce D vitamini düzeyi eksik olan bireylerde gestasyonel diyebete yatkınlık, hepatik ve pankreatik hormonlarda yetersizlik sorununun gebelik sürecinde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda D vitamini eksikliği gebelerde preeklemsi, erken doğum ve intratuerin büyümesinin kısıtlaması prevelansının arttığını göstermiştir(5).

Vitamin D eksikliği WHO tarafından <50 nmol/L olarak belirlenmiştir. Eksikliği GDM, SGA, preeklemsi, acil sezeryan doğumları ve düşük doğum ağırlığı gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Ayrıca D vitamini eksikliği postpartum depresyon oranını 2.67 kat artırmaktadır. Tekrarlayan düşüklere de yol açabileceği düşünülmektedir. Hamilelikte 4000 IU takviyesinin çocukta astım riskini azaltabileceği gösterilmiştir. Önerilen alım hem Avrupa hem Amerika da 600 IU. Üst alım düzeyi olarak da 4000 IU belirlenmiştir(1). Türkiyede ise öneriler şu şekildedir(6);

1. Gebelere D vitamini başlanırken; ülkemizde değişik bölgelerde yapılan çok geniş ölçekli olmayan çalışmaların sonuçları, D Vitamini eksikliğinin sıklığı ve şiddeti göz önüne alındığında gebelerde kan düzeyine bakılmaksızın başlanır.
2. Gebeye uygulanacak D vitamini desteği, gebeliğin 12. haftasından itibaren başlanmalı, gebelik süresince anneye destek sağlanmalı, doğum sonrası 6 ay sürdürülmelidir.
3. Doğum öncesi dönemde gebelere ve doğumdan sonraki dönemde annelere uygulanacak D vitamini dozu günlük tek doz olarak alınmak üzere 1200 IU (9 damla) olmalıdır.
4. D Vitamini desteği başlanan anne; hiperkalsemi bulguları hakkında (iştahsızlık, bulantı, kabızlık, poliüri, polidipsi vb) bilgilendirilmeli, izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Gerekli durumlarda serum Ca, serum 25-OHD ve spot idrarda kalsiyum düzeyi bakılması için sevk edilmelidir.
5. D vitamini damlası içeren preparat; program kapsamında ödeme gücü olmayanlar için ücretsiz olarak temin edilecek sosyal güvencesi olanlar için ise reçete edilecektir.
6. Gebeler, ek olarak önerilen D vitamin damlasının yanı sıra önerilen multivitamin içerikli ilaçları kullanmaya devam edebileceklerdir.

Gebelikte E vitamini

Erken doğum bebeklerde bağışıklık sistemi düşük olmasından dolayı, akciğer hastalıkları ve retinopatiye karşı duyarlıdırlar. E vitamini antioksidan özelliktedir ve gebeliğin 3. Trimesterinde fetusta depolandığı bilinir. E vitamini eksikliği; erken doğum, yağ emilim bozuklukları ve düşük doğum ağırlıklarında sıkça görülür. E vitamini eksikliği epilepsi hemoglobin seviyesi düşüklüğü ve hemolitik anemiye yol açabilir(7). Düşük plazma düzeylerinin preeklemsi, SGA, GDM, düşük gibi sonuçlara yol açabileceği görülmüştür. 100 mg/d takviyenin hamilelikte oluşan krampları engellediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. 8-18 mg/d takviyenin çocuklarda astımatik rahatsızlıkları önleyebileceği de söylenmektedir. Avrupa da önerilen günlük alım 11 mg/d, Amerika da 15 mg/d. Yağlı tohumlar ve çekirdekler E vitamininin iyi kaynaklarındandır.EU da üst limit 300 mg/d, US de 1000 mg/d(1). Türkiye'de ise gebeler için bir doz önerisinde bulunulmamıştır(2).

Gebelikte İyot

İyot tiroid hormonları için en önemli bileşendir. Günlük iyot gereksinimini iyottan zengin topraklarda yetişen besinlerden ve deniz ürünlerinden almaktayız. Günlük olarak yetersiz iyot aldığımızda fetüsten başlayarak yetişkinliğe kadar giden iyot yetersizliği hastalıkları ile karşı karşıya kalınır(8). Hamilelik sırasında iyot eksikliği, fetal gelişim üzerinde olumsuz bir etki göstererek, çocuklarda hafif zihinsel geriliğe ve kretenizme yol açabilmektedir. En ciddi iyot eksikliği bozukluğu olarak kabul edilen endemik kretinizm, şiddetli maternal iyot eksikliğinin bir sonucu olarak tedavi edilmeyen konjenital tiroid hormon eksikliğinin neden olduğu, kalıcı olarak fiziksel ve zihinsel gelişim geriliği semptomları ile temsil edilmektedir(9). Ayrıca gebelikte renal perfüzyonun artmasına renal iyot atılımı ve plasental yolla fetusa geçmesi nedeniyle gebelikte iyot ihtiyacı artmaktadır.

Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği (TEMD), gebelik ve laktasyon dönemlerinde 250 µg/gün iyot alımını önermektedir(1). Ülkelerde iyot alımı ihtiyacının karşılanması için tuzların içine iyot atılması politikası gerçekleştirmiştir. Ülkemizde de bu politika devam etmektedir. Fakat bu politikanın yaygınlaşmaması sebebiyle dünya sağlık örgütü ve UNICEF hane halkının %20 sinden azının iyota ulaşamadığı ülkelerde bulunan gebelere iyot takviyesi önermektedir(10). Ülkemizde pek çok kişi iyotlu tuza ulaşmaktadır. Gebelik süresince artan metabolizma aynı zamanda hormonların işlevlerinin de artması sonucunu da göz önünde bulundurursak günlük alım100-150 µg inorganik iyot alımı uygun görülmektedir. Bunun yanında ek bilgi olarak dünya genelinde olan nörolojik hasarların önlenebilir en önemli nedeni iyot eksikliğidir(8).

Gebelikte Çinko

Çinko hamilelik sırasında da önemlidir. Çinko konsantrasyonu gebeliğin başlamasıyla birlikte kademeli olarak giderek azalır. Çinko yetersizliği doğum kusurları, bozulmuş bağışıklık fonksiyonu, büyüme geriliği, enfeksiyona karşı artan duyarlılık, cilt bozuklukları ve merkezi sinir sistemi işlev bozukluğu dahil olmak üzeri birçok soruna yol açabilmektedir(9). Dünya sağlık örgütü çinko takviyesini sadece duruma özgü durumlarda takviye olarak alınabileceğini belirtmiştir(1).

Gebelikte Folat ve Folik Asit

Folik asit B grubundan bir vitamindir. Yeşil yapraklarda yaygın olarak bulunduğundan bu ad verilmiştir. Folik asit, besin destekleri ve besin zenginleştirme içerisinde kullanılan form iken folat, folik asidin doğal formudur. Besinlerde ve dokularda yer alır (11).

Folik asidin yetersizliği durumunda görülen megaloblastik anemi ve fetüste nöral tüp defekti (NTD) başlıca sorunlar arasında yer alır (12). Megaloblastik anemi Folat ve B12 vitamin eksikliğinde gelişen, kemik iliğinde megaloblastik eritropoez olarak adlandırılan, morfolojik anormallikler ile karakterize makrositik anemi grubunda yer alan bir kansızlık türüyken(12) Nöral tüp defekti Beyin ve omuriliğin konjenital bir anormalliği sonucunda gelişen, mortalite ve morbidite riski yüksek olan bir hastalıktır (13). Folat , belirtilen sağlık sorunlarını önlemek amacıyla besin destekleri içerisinde tek başına veya diğer B grubu vitaminlerle birlikte kullanılmaktadır (14).

Folatın özellikle gebe kadın ve fetüs fizyolojisinde deoksiribo nükleik asit (DNA) sentezi, metilasyon reaksiyonları ve hücre bölünmesi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (22). Gebelikte folat gereksinmesinin artış nedeni hem fetüs hem de gebe kadınlarda doku sentezi vb. fizyolojik değişiklikler olarak bilinmektedir . Artan folat gereksinmesinin tek başına diyet ile karşılanması mümkün olmadığından gebelerde folik asit desteği tüm dünyada önerilmektedir (22,23). Yapılan araştırmada gebe kadınlarda artan folat gereksinmesi tek başına diyet ile karşılanamamaktadır. Bu nedenle doğum öncesi folik asit desteği önerilmektedir (24). Gebe kadınlarda bu süreçte fetüsün artan besin ögesi gereksinmelerini karşılamak gerekmektedir (18).

Türk toplumunda yer alan gebeler için önerilen folat vitamini güvenilir alım düzeyi 600 mcg/gün, üst alım düzeyi ise 1 mg/gün olarak bilinmektedir (19). Gebe kadınlar için Avrupa Gıda Güvenliği Otoritesi (EFSA) tarafından önerilen yeterli folat alım düzeyi 600 mcg/gün'dür. Doğal besin folatı alımı güvenlidir ve yüksek miktar alımın yan etkisi bulunmamaktadır. EFSA tolere edilebilir üst alım düzeyini folik asit (sentetik form) alımına göre belirlemiştir. Gebe kadınlar için üst alım düzeyi 1000 mcg/gün olarak bildirilmektedir (20).Gebelik boyunca, mümkünse öncesinde NTD, anemi vd. sağlık sorunlarını önlemek amacı ile DSÖ her kadına 400 mcg/gün veya haftada bir sefer 2800 mcg folik asit desteği ve folik asitten zengin besin tüketimini önermektedir (23; 24). Önceki gebeliklerinde NTD sorunu ile karşı karşıya kalmış olan kadınlarda sonraki gebeliklerde bu riski azaltmak adına ilaç dozu olarak nitelendirilen 4-5 mg/gün folik asit desteği öneriler arasında yer almaktadır (21). Planlı bir gebelik ile gebelik öncesinde folik asit desteğine

başlanması (400 mcg/gün) ve birinci trimester boyunca mutlaka kullanılmaya devam edilmesi gerekmektedir (20). Gebeliğin 2.5-3.5 ay öncesinde desteğe başlanmasının gerektiği bilinmektedir (22).
Folat, doğal olarak birçok besin çeşidinde bulunmasına karşın, sınırlı sayıda besin zengin folat kaynağıdır. Zengin kaynaklar koyu yeşil yapraklı sebzeler (brokoli, ıspanak vb.), kurubaklagiller (nohut, mercimek, fasulye vb.), portakal, greyfurt, yer fıstığı, badem ve karaciğerdir. Ancak karaciğer depo organı olması nedeni ile gebelerde tüketimi önerilmemektedir (20).

KALSİYUM

Hamilelik döneminde, bebeklerin gelişimi için ihtiyacı olan kalsiyum annenin kemiklerinde yer alan kalsiyumdan karşılanır. Kalsiyumun yetersiz tüketilmesi sonucunda ise gebelerde osteopeni, tremor, fetüste intrauterin gelişme geriliği, düşük doğum ağırlığı gibi sağlık sorun sorunları meydana gelebilir (25). Süt ve süt ürünleri, yeşil yapraklı sebzeler kalsiyumun kaynakları arasında yer alır. Kalsiyum emilimi gebelik esnasında arttığından dolayı yeterli ve dengeli beslenme ile bireyin gereksinimi sağlanabilir. DSÖ ve Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) gebe kadınlar için gebeliğin 20. haftasından doğuma kadar besin desteği olarak 1200 mg/gün kalsiyum alınmasını önermektedir (25). Aynı zamanda DSÖ, beslenmesinde yetersiz düzeyde kalsiyum alımına sahip olan popülasyonlarda, gebe kadınların oluşabilecek sağlık sorunlarını azaltmak için günlük kalsiyum desteği (1.5-2.0 g oral orijinal kalsiyum) önermektedir (25). Gebe kadınlar beslenmelerinde kalsiyum kaynaklarından yararlanarak gereksinimlerini karşılayacak miktarda kalsiyum almalı, bu konuda teşvik edilmelidir.

DEMİR

Gebelerde demir ihtiyacı birinci trimestirde en az iken, gebelik ilerledikçe fetal büyümeye bağlı olarak giderek artar ve üçüncü trimestirde maksimuma ulaşır. Ancak bağırsaklardan emilen demir, artan demir ihtiyacını karşılayamaz (28). Gebelik öncesi demir depolarındaki eksiklik, gebeliğin ikinci yarısında anemi riskinin artışına ve olumsuz perinatal sonuçlara neden olur. Türkiye Beslenme ve Sağlık araştırması 2017 verilerine göre 19 ve üzeri yaş gebelerde temel özelliklerine göre ferritin değerleri, 19-30 yaş grubunda (≤14 ng/dL) değeri %50.9 olup; ≥31yaş grubunda (15-150 ng/dL) değeri %50.4 olarak tespit edilmiştir. Gebelerde ferritin değerinin referans değerin altında olma durumu %49.7'dir (26). DSÖ, demir eksikliği anemisi yaygın olarak görülen popülasyonlar öncelikli olmak üzere tüm gebelerin en kısa zamanda günlük 60 mg elemental demir ve 400 µg folik asit birlikte başlamasını önermektedir. Bu protokol tüm gebelik boyunca ve postpartum 6 ay devam etmelidir (23).
Ülkemizde Sağlık Bakanlığı (27), gebelikte demir eksikliğinin maternal ve fetal etkileri nedeniyle 'Demir Destek Programı' oluşturmuştur. Sağlık Bakanlığı, gebelerde klinik anemi olmasa da günlük demir gereksinimi göz önüne alınarak tüm gebelere dördüncü ayda (ikinci trimestirden) başlayarak altı ay ve doğum sonu üç ay olmak üzere toplam dokuz ay süre ile günlük 40-60 mg elementer demir verilmesini önermektedir. Gebelikte beslenme programı içinde kırmızı et, kümes hayvanları, kuru baklagiller, kuru meyveler, pekmez, tam tahıl ve zenginleştirilmiş tahıl ürünleri gibi demirden zengin besinlerin yer alması önemlidir. Yemeklerle birlikte taze meyve ve sularının ve salataların tüketilmesi demirin vücutta kullanımını arttırmaktadır (28)

PROBİYOTİKLER

Probiyotikler bağırsaklarımızda yaşayan başta sindirim ve bağışıklık sistemi olmak üzere birçok sistemin sağlıklı çalışmasına yardımcı olan mikroorganizmalardır. Probiyotikler yoğurt, kefir, boza, turşu, tarhana, fermente besinler ile beslenme yoluyla ve gıda takviyesi olarak kapsüller halinde vücuda alınabilmektedirler. Gebelik döneminde de sağlıklı bir mikrobiyatanın olması önemlidir. Bu nedenle

probiyotik alımı gebeliğin 12.haftasından sonra hamile kadınlar ve fetüs için güvenilir kabul edilmektedir(29).

Yapılan çeşitli çalışmalar gestasyonel diyabeti olan kadınların farklı kompozisyonlarda ve sürelerde probiyotik takviyesi almalarının glisemik indeksleri üzerinde iyileştirici etkileri olduğunu göstermektedir. Probiyotik takviyelerinin etkileri mikrobiyata kompozisyonundaki farklılıklara bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle farklı coğrafi bölgelerde araştırmalar yapılması genel sonuçlara ulaşılabilmesi açısından faydalı olacaktır. (29)

Tayland'da 28'i probiyotik takviyesi alan, 29'u placebo olmak üzere 57 kişinin analiz edildiği çift körleme, randomize bir klinik çalışma ile probiyotik kullanımının bu bölgedeki GDM'li kadınlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışma diyet kontrollü bir şekilde dört hafta boyunca hamileliğinin ikinci trimesterinin sonlarında, üçüncü triemesterinin başlarında olan kadınlar ile yapılmıştır. Primer olarak bakılan parametler açlık glikozu, insülin ve insülin direnci indeksi gibi metabolik parametrelerdir. Çalışmada probiyotik olarak Infloran kullanılmıştır. Her kapsül 1,000 milyon CFU Lactobacillus acidophilus and 1,000 milyon CFU Bifidobacterium bifidum içermektedir. Çalışma boyunca sonuçların etkilenmemesi için katılımcılardan probiyotik gıdaları tüketmemeleri istenmiştir. Başlangıçta her iki grupta da primer olarak gözlenmek istenen parametreler arasındaki istatistiksel olarak bir fark bulunmamaktadır. Çalışmanın sonucunda ise probiyotik grupta placebo gruba göre önemli ölçüde iyileştirilmiş bir glikoz metobolizması görülmüştür. Probiyotik takviyesinin, plaseboya kıyasla açlık plazma glukozu, açlık plazma insülini ve HOMA-IR üzerinde olumlu metabolik değişiklikler sağladığı gösterilmiştir. Başka ülkelerde yapılan çeşitli çalışmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. Bu nedenle probiyotik takviyelerinin GDM'li kadınlar için yardımcı bir tedavi olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. (29)

SONUÇ

Gebelikte vitamin ve mineral önerilmesi başlıca kurumlara göre farklılık göstermektedir. Dünya sağlık örgütü sağlıklı ve dengeli beslenmeye uyguladıkları takdirde A,B6,C,E vitamin takviyesini önermemektedir. A vitaminini yalnızca gece körlüğü yaşayan hastalarda takviye olarak verilmesini önerir. D vitamini eksikliği olanlarda ise günlük 200IU önermektedir. Ayrıca doğum öncesi vitamin dozunda rutin olarak D vitamini takviyesi alınmasını önermektedir. Ülkemizde ise A,B6,C,E vitaminleri ek takviye olarak önerilmemektedir. D vitamini için ise program başlatmışlardır. Gebeliğin 12. Haftasından başlamak üzere D vitamini takviyesi önerilir ve gebe kadınlar takip edilir. Mineraller incelendiğinde ise Dünya Sağlık Örgütü düzensiz ve sağlıksız beslenen gebelere kalsiyum ve iyot takviyesi önerirken, bütün gebelere demir,folik asit ve çinko önermektedir. Ülkemizin Sağlık Bakanlığı, folik asit ve demir desteği vermektedir.

Gebelerde sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenme mutlak bir şekilde önerilmektedir. Yeterli ve dengeli bir şekilde beslenildiği takdirde çoğu vitamin ve mineral gereksinmemiz karşılanmaktadır. Fakat yeterli ve dengeli beslenilmediği takdirde oluşacak yetersiz beslenme sonucunda vitamin ve mineral takviyesi alınmalıdır.

KAYNAKÇA

1. GÜLER, B., BİLGİÇ, D., OKUMUŞ, H., & YAĞCAN, H. (2019). Gebelikte beslenme desteğine ilişkin güncel rehberlerin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 12(2), 143-151.

2. Brown, B., & Wright, C. (2020). Safety and efficacy of supplements in pregnancy. Nutrition reviews, 78(10), 813-826.

3. World Health Organization (WHO). 2017. WHO recommendations on antenatal care for a positive pregnancy experience. Erişim: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal_perinatal_health/anc-positive-pregnancyexperience/en/

4. Acarkan, T. (2015). D VİTAMİNİ . Bilimsel Tamamlayıcı Tıp Regülasyon ve Nöral Terapi Dergisi , 9 (3) , 5-8 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/barnat/issue/42340/509522

5. Sel, G. , Seyhan Baydağ, S. , Barut, A. , Akdemir, A. Y. , Özmen, Ü. , Harma, M. & Harma, M. (2020). Gebelerde İlk Trimester Plazma D Vitamini Düzeyleri ile Gestasyonel Diyabet Arasında İlişki Var mı? . Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi , 4 (1) , 36-40 . DOI: 10.25048/tudod.700771

6. Sağlık Bakanlığı. 2012. Gebelere d vitamini destek programı rehberi. Erişim: https://www.saglik.gov.tr/TR,11158/gebelered-vitamini-destek-programi.html
7. Rumbold A, Ota E, Hori H, Miyazaki C, Crowther CA. Vitamin E supplementation in pregnancy. Cochrane Database of Systematic Reviews 2015, Issue 9. Art. No.: CD004069. DOI: 10.1002/14651858.CD004069.pub3
8. Elmacioglu, F., & Emiroglu, E. (2019). Gebelik ve laktasyonda iyot durumu.
9. Singh, R. B., Mishra, S., Kumar, S., Tiwari, A. M., De Meester, F., Goyal, R. K., ... & Singh, M. (2018). Micronutrient formulations for prevention of complications of pregnancy. *Frontiers In Bioscience*, *10*, 175-184.
10. 4. World Health Organization (WHO). 2018. Iodine supplementation in pregnant and lactatingwomen.http://www.who.int/elena/titles/guidance_summaries/iodine_pregnancy/en/ .
11) Gropper, S., Smith, J. (2013). Vitamins. Peggy Williams & Elesha Weldman (Ed.), Advanced nutrition and human metabolism (s. 344). United States of America: Cengage Learning. ISBN 978-1-133-04877-0.
12) Castellanos-Sinco, H.B., Ramos-Peђafiel, C.O, SantoyoSȧnchez, A., Collazo-Jaloma, J., Martȋnez-Murillo, C., Montaђo-Figueroa, E. Sinco-Angelas, A. (2015). Megaloblastic anaemia: folic acid and B12 metabolism. Revista Medica Del Hospital General De Mexico, 78(3), 135-143.
13) Moussa, N.H., Hosseini, N.S., Haidar, Z.A., Blackwell, S.C., Sibai, B.M. (2016). Folic acid supplementation: what is new? Fetal, obstetric, long-term benefits and risks. Future Science OA, 2(2), 1-12.
14) Hamishehkar, H., Ranjdoost, F., Asgharian, P., Mahmoodpoor, A., Sanaei, S. (2016). Vitamins, are they safe?. Advanced Pharmaceutical Bulletin, 6(4), 467-477.
15) Yan, J., Zheng, Y.Z., Cao, L.J., Liu, Y.Y., Li, W., Huang, G.W. (2017). Periconceptional folic acid supplementation in Chinese women: a cross-sectional study. Biomedical and Environmental Sciences, 30(10), 737-748.
16) Greenberg, J.A., Bell, S.J., Guan, Y., Yu, Y.H. (2011). Folic acid supplementation and pregnancy: more than just neural tube defect prevention. Reviews in Obstetrics and Gynecology, 4(2), 52-59.
17) Wang, H., De Steur, H., Chen, G., Zhang, X., Pei, L., Gellynck, X., Zheng, X. (2016). Effectiveness of folic acid fortified flour for prevention of neurol tube defects in high risk region. Nutrients, 8(3), 1-11.
18) Salcedo-Bellido, I., Martȋnez-Galiano, J.M., Olmedo-Reguena, R., Mozas-Moreno, J., Bueno-Cavanillas, A., Jimenez-Moleon, J.J., Delgado-Rodriguez, M. (2017). Association between vitamin intake during pregnancy and risk of small for gestational age. Nutrients, 9(12), 1-12.
19) Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı (2016). Türkiye Beslenme Rehberi 2015. s. 172. Retrieved from https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/10915,tuberturkiye-beslenme-rehberipdf.pdf (Erişim tarihi: 21.11.2021).
20) EFSA NDA Panel (EFSA Panel on Dietetic Products, Nutrition and Allergies). (2014). Scientific Opinion on Dietary Reference Values for Folate. EFSA Journal, 12(11), 1-59.
21) Czeizel, A.E., Dudȧs, I., Vereczkey, A., Bȧnhidy, F. (2013). Folate deficiency and folic acid supplementation: the prevention of neural tube defects and congenital heart defects. Nutrients, 5(11), 4760-4775.
22) Steegers-Theunissen, R.P., Twight, J., Pestinger, V., Sinclair, K.D. (2013). The periconceptional period, reproduction and long-term health of offspring: the importance of one-carbon metabolism. Human Reproduction Update. 19(6), 640-655.
23) World Health Organization (2012).Guideline: Daily iron and folic acid supplementation in pregnant women. World Health Organisation, 1-27.
24) World Health Organization (2012). Guideline: Intermittent iron and folic acid supplementation in non-anemic pregnant women. World Health Organization, 1-31.
25) World Health Organization (WHO). 2017. WHO recommendations on antenatal care for a positive pregnancy experience. Erişim: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal_perinatal_health/anc-positive-pregnancyexperience/en/ (erişildi: 22.11.2021).
26) Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı (2017). Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması-2017. S. 302.
Erişim adresi: https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/kitaplar/TBSA_RAPOR_KITAP_20.08.pdf (Erişim tarihi: 21.11.2021)
27) Sağlık Bakanlığı. 2007. Erişim: https://www.saglik.gov.tr/TR,11100/gebelerde-demir-destek-programi-uygulumasi-genelgesi-2007--6.html
(erişim: 21.11.2021).
28) Haider BA, Olofin I, Wang M, Spiegelman D, Ezzati M, Fawzi WW; Nutrition Impact Model Study Group (anaemia). Anaemia, prenatal iron use, and risk of adverse pregnancy outcomes: systematic review and meta-analysis. BMJ 2013; 346: f3443.
29) Kijmanawat, A., Panburana, P., Reutrakul, S., & Tangshewinsirikul, C. (2019). Effects of probiotic supplements on insulin resistance in gestational diabetes mellitus: A double-blind randomized controlled trial. *Journal of diabetes investigation*, *10*(1), 163-170.

IMPLEMENTATİON OF EVİDENCE BASED PRACTİCE ASSOCİATED WİTH THE CAESAREAN TO İMPROVE MATERNAL AND CHİLD OUTCOMES (ANNE Ve ÇOCUK SAĞLİĞİNİ ŞONUÇLARİNİ İYİLEŞTİRMEK İÇİN SERZAYEN İLE İLİŞKİLİ KANITA DAYALI UYGULAMANIN UYGULANMALAR)

Y. Lisans Öğr. Natasha Mussa, Y. Lisans Öğr. Oğuzhan Bayar, Dr.Arş Gör Emine Akbal, Dr.Öğr Üyesi Nimetcan Mehmet Yağma, Doç.Dr. Dilek Öztaş,
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Orchid NO :0000-0002-6966-0846
Orchid NO:0000-0002-1299-735X, Orchid NO:0000-0002-7475-293X
Orchid No.0000-0002-7854-7044, Orchid No. 0000-0002-8687-7238

SUMMARY

Background :As cesarean birth method trend increases its important that the mother and child health's are not compromised in anyway.Following standardized practices will help improve Outcomes and may help to keep the trend Within recommended increasing rate
figures.

Method: The review is mainly composed Of data obtained from thoroughly and selective Search in Pubmed,PMC,Google scholar,Turkey demographic and health survey, World health organisation publications.And National institute for health and Care Excellence (NICE) guidelines.

Results: One in four women had a cesarean which is about 30% to %40 of every birth. Fear of labour and pain is why Most women opted out for a cesarean section. On the other hand obstetricians Opted it out with the view of it being safe as a result caesarean section rates had surpassed the increment rate of %10-15 stated by the World health organisation which helps to keep maternal and child mortality rates low.

An evidence based practice model had been designed with specific preoperative,ıntraoperative and postoperative guidelines, techniques and prophylaxis. Following the standardized practice the four major indıcated reasons for a caesarean section İncluded previous caesarean ,dystocia, Breech presentation and fetal distress.In these Cases the mother had no health odds. Obsestrıcans and midwives understood the possible outcome which helped them prepare adequately for possible outcomes. mothers were well ınformed and prepared without biasness making them less anxious and aware.This in many cases had helped lessen the avoidable maternal mortality and morbidity ratios. with the use of An evidence based practice model during postpartum care helped to reduce the risks associated with caesarean section that would occur in early postpartum and in the future.This risks included postpartum hemorrhage,injuries that may occur on the bladder,adherent placenta and any hypertensive emergencies that arised. In most cases were the cesarean was performed with a standardized model helped improve mother and child health outcomes.

Conclusion: cesarean though being a less complicated surgery should be performed and carefully planned to help improve maternal and child's health outcomes without biasness,carefully following each step has guided. It should be performed mostly when medically indicated.

Keywords: caesarean , standardized practice , improved health outcomes.

ÖZET

Amaç_: Sezaryen doğum trendi arttıkça anne ve Çocuk sağlığı hiçbir şekilde tehlikeye atılmamalıdır. Standart uygulamaların izlenmesi sonuçların iyileştirilmesine ve trendin korunmasına yardımcı olabilmektedir.

Yöntem: İnceleme esas olarak kapsamlı ve seçici kaynaklardan elde edilen verilerden oluşmaktadır. Pubmed central, Google Scholar, Türkiye nüfus ve sağlık araştırması, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Ulusal Sağlık ve Bakım Mükemmelliği Enstitüsü (NICE) yönergeleri incelenmiştir.

Sonuçlar : Her dört kadından biri sezaryen ile doğum yapmaktadır. Çoğu kadın doğum korkusu ve ağrı nedeniyle sezaryen doğumu tercih etmektedir. Anne ve çocuk ölüm oranlarını düşük tutmak için Dünya Sağlık Örgütü %10-15'lik sezaryen oranı, önermektedir.

Kanıta dayalı bir uygulama modeli, spesifik preoperatif, intraoperatif ve postoperatif kılavuz, teknikler ve profilaksi ile tasarlanmıştır Standart uygulamada, sezaryen doğum; önceki doğumun sezaryen ile yapılması, distosi, makat prezentasyonu ve fetal distres durumlarında tercih edilmektedir. Bu vakalarda annenin ve yenidoğan bebeğin sağlığını riske atmamak için sezaryen ile doğum seçilmektedir. Kadın doğum uzmanları ve ebelerin, kadınları olası sonuçlara yeterince hazırlamaları onları bilgilendirmiş olmaları, onları daha az endişeli ve bilinçli hale getiriyordu. Bu, birçok durumda önlenebilir anne ölüm ve hastalık oranlarını düşürmeye yardımcı olmaktadır. Doğum sonrası bakım sırasında kanıta dayalı bir uygulama modelinin kullanılmasıyla, doğum sonrası erken dönemde ve gelecekte oluşabilecek risklerin azaltılmasına yardımcı oldu. Bu riskler doğum sonu kanamayı, mesanede oluşabilecek yaralanmalar, yapışık plasenta ve ortaya çıkan herhangi bir hipertansif acil durum. Sezaryenin standart bir modelle yapıldığı çoğu durumda, anne ve çocuk sağlığı sonuçlarının iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Sonuç: Sezaryen, daha az komplike bir ameliyat olmasına rağmen, anne ve çocuğun sağlık sonuçlarını iyileştirmeye yardımcı olmak için dikkatli bir şekilde planlanmalı ve her adımın dikkatli bir şekilde takip edilmelidir. Çoğu durumda sadece tıbbi endikasyon durumunda yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : sezaryen , standart uygulama , iyileştirilmiş sağlık sonuçları

INTRODUCTİON

Delivery of a new born from its mother wombs is a start of every human's life and a start of new age.Under normal circumstances delivery occurs through the vajinal sponteously. However approximately about 10-15 percent the mother and child's health may be under compromosing circumstances for the vajinal birth,in this cases a caesearan section is performed as a surgical intervention to prevent maternal or perinatal mortality and morbidity (1).With new findings in the recent years caesarean section is becoming a common model of delivery in the world at large even when there is no medical indication that's life threatening.The caesarean as a model of delivery can also be now be performed solemnly as a mother's choice. This choice is influenced by many factors which may include tokophobia which is the fear of birth,social norms and statues while at other times medical practitioners and private health institutions can influence the mother to lean her discussion towards this direction(2).This in many cases has made obstetricians and mother's

overlook the fact that the caesarean is like any other surgery that carries its own risks that may occur during the procedure or afterwards and is considered of no benefits evidently when performed on mother's without a threatening indication justified medically and strings the healthcare systems into leaning towards an expensive one due to the fact that it requires more intensive care admissions for both mother and baby (3). An evidence based practice associated with the caesarean standardized it's practice.Under standardized practice a caesarean section is more effective has an intervention as it's the only way a baby can be delievered in cases where vajinal birth is impossible.The rise in rates associated with the caesarean section has become a global health concern,making it important for health policy makers,obstetricans to ensure that the caesarean section should be performed under an evidence based model that does not outer the maternal or perinatal mortality and morbidity rates but rather ensure that it improves them.

UNDERSTANDİNG EVİDENCE BASED PRACTICE

Evidence based practice is a form of decisions made by healthcare practitioners using well researched information that they can find.This information has been evidently assets to be beneficial and of good quality for an individual patient or population based while paying close attention to their needs. It requires them to be confident in having the ability to identify and assess the quality of the information they are researching. This information is then integrated into the practitioner clinical areas of practice. Has the use their past clinical experiences has a guide. Evidence based practice helps in reducing unnecessary procedures performed on patients .It opens a window of opportunity for practitioner's to revise their known knowledge that was taught during school days on specific intervention or treatment. Practitioners must be willing to actually engage into an evidence based practice model because it requires an effort of time to read in order to obtain information that is updated. While it encourages practitioners to critically think and try products that are outside their comfort zone as they deliver the best healthcare services.This component of evidenced based practice promotes and improves the quality in which healthcare services are delivered and is believed statistically to have a more outstanding result from the traditional practice(4).

THE EVIDENCE OF CAESAREAN SECTION AS AN INTERVENTION

The Caesarean section is a life saving medical surgical intervention that is performed through an incision on the abdominal wall and uterus.It is performed normally when a mother or fetus is under a life threatening situation.This helps in reducing cases of mortality and morbidity. Following the standardized practice the four major reasons for caesarean sections include; previous caesarean section especially on consecutive pregnancy,in this case the mother may be under the risk of uterus rupture,dystocia on the other hand can cause tear around the vajinal area and tears to the perineal area on the other hand the fetus may be under asphyxia.breech presentation birth requires good technical obstetrical skills,and most cases the odds for the second fetus are usually unfavorable. Fetal distress is a non reassuring fetal state,in most the cases the fetus has to be birthed in the shortest times possible(5).Other indication may include any form of placenta previa because in this case the placent may obstructing the vajianal passage and may lead the fetus into compressing its umbilical cord causing fetal distress(6).As time progress so does the science progress the

world population conditions progress as well.Due to this fact the world health organisation redefines health as the ability of being able to stay complete has person in terms of social,physical and emotional in difficult times and not merely the absence of a disease(7).With this redefinition a lot of debate as arised on weather or not the fear of birth is an indication of a caesarean section.if we look into statistics we can get to understand that most women opt out for a caesarean section because of the fear of childbirth also know as tokophobia.Which can be derived from the changes that take place during pregnancy. Pregnancy being a new experience with lots of pathological changes that the mother does not fully understand and what she as heard from people around her this is called primary tokophobia which is common in primigravida.While secondary tokophobia can be derived from dramatic experience in her past obstetric experience(8).Anxiety is not a bad thing in most cases if it does not result into a panic attack.Mother can be helped in reducing their stress through perinatal mental counselling. This can be done during her antenatal visits.Through not all mother can overcome their anxiety during this process .It's important to ensure that a mother request for caesarean after counselling should be put under consideration(9).Transmission of infectious disease HİV in particular, can be transmitted through vajinal delivery because of the nature of labour process. During this process the infact comes in direct contact with its mother mucus membrane,blood and secreation of the vajinal.Some obstetricans count HIV has an indication for Caesarean(10).However HİV as an indication for caesarean can also depend on the mother's health condition. The condition of the mother depends on what course of treatment she is taking, if she is on Highly active antiretroviral treatment (HAART) accompanied by having a viral load less than 400 copies per ml or her been on any regime of antiretroviral treatment with viral load less than 50 copies per ml than there is not need for a caesarean.Mother who are not on any treatment should be taken for caesarean.While other infectious diseases like herpes that is located on the gential requires a caesarean section for it can easily be transmitted to an infant in this case the caesarean section she be performed(9).weight of the mother too has been stated has an indication for a caesarean section especially when the mother has obse though not only a BMI greater thaN 50 should be put under consideration when making this descious. Private institutions have been found with the highest rates of caesarean section in most countries. This due to the fact caesarean can be given to women simply on a buy and take situation not on any medical basis in most private institutions. In this case governing health bodies should monitor the ways in which private institutions are performing caesarean sections.

IMPLEMENTING THIS EVIDENCE INTO PRACTICE FOR IMPROVED OUTCOMES

Implementing most evidence into practice can be challenging sometimes,because most of the decisions in healthcare are carried within a blink of seconds. Mostly in these cases practitioners forget the core values of healthcare which is to improve healthcare outcomes but rather focus on the intermittent recovery forgetting the aftermaths.Evidence based practice integration is to be successfully achieved and long lasting.When it comes to obstetrics care to do with caesarean section ,obstetricians should be ready to implement the evidence into practice and healthcare leaders should support and provide resources that available within the hospital reach(4).Evidence based practice for performing caesarean can be implemented by corresponding

workforce between obsesterican and midwives. Because these two workforces are the major caregivers when it comes to the act of obstetrics. The first step is;These two workforces can find and ask Clinically oriented questions based on caesarean care to research on. The major problem with caesarean is the rate at which its increasing this shows there is a misuse of the intervention(1). A well Clinically oriented questions is usually structured in problem or patient, intervention and outcome format. With our stated problem the two workforces can find ways in which to reduce the rates without affecting the mortality and morbidity rates.A good example of interventions that can help with fear of birth is introducing birth companion, breathing relaxation techniques.Then we can compare outcomes, The new introduced interventions are less cost effective and the outcomes are more beneficial for both mother and baby.When the question is asked the can find evidence on the questions through literature or guidelines provided by world health organisation. Using world health organisation and governmental health bodies guidelines is very important because the practice is standardized and has already proven beneficial.This guidelines will help in the next step of checking the quality of the evidence collected and how useful will it be in the situation at hand.Then the evidence is applied and outcomes are evaluated(4).The surroundings or context of which the caesarean is to be performed must accessed without biasness,because evidence shows it of greater benefit only when there is a medical indication. By doing so we eliminate the risks associated with unnecessary caesarean sections such hemorrhage and infection, slower recovery time after childbirth and delay in establishing breastfeeding and skin to skin and increased likelihood of complications in other pregnancies.

CONCLUSION

To ensure that Maternal and Child health outcomes are improved hospitals and obstetricians should learn to use Evidence based practice especially when it comes to the caesarean section.Because overuse can burden the entire healthcare system.Implementation can be carried out as an Hand in hand between healthcare practitioners that work towards improving the healths' of both the mother and child.

SOURCES

1. G/Mariam B, Tilahun T, Merdassa E, Tesema D. Indications, Outcome and Risk Factors of Cesarean Delivery Among Pregnant Women Utilizing Delivery Services at Selected Public Health Institutions, Oromia Region, South West Ethiopia. Patient Relat Outcome Meas. 2021;12:227-236 https://doi.org/10.2147/PROM.S304672
2. Mylonas I, Friese K. Indications for and Risks of Elective Cesarean Section. Dtsch Arztebl Int. 2015;112(29-30):489-495. doi:10.3238/arztebl.2015.0489
3. Gondwe T, Betha K, Kusneniwar GN, et al. Maternal Factors Associated with Mode of Delivery in a Population with a High Cesarean Section Rate. J Epidemiol Glob Health. 2019;9(4):252-258. doi:10.2991/jegh.k.191017.001
4. Akobeng AKPrinciples of evidence based medicineArchives of Disease in Childhood 2005;90:837-840.
5. Shearer EL. Cesarean section: medical benefits and costs. Soc Sci Med. 1993 Nov;37(10):1223-31. doi: 10.1016/0277-9536(93)90334-z. PMID: 8272901.
6. Caesarean section. London: National Institute for Health and Care Excellence (UK); 2019 Sep. (NICE Clinical Guidelines, No. 132.) Available from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK552671/
7. Nobile M. THE WHO DEFINITION OF HEALTH: A CRITICAL READING. Med Law. 2014 Jul;33(2):33-40. PMID: 27359006.
8. Bhatia MS, Jhanjee A. Tokophobia: A dread of pregnancy. Ind Psychiatry J. 2012;21(2):158-159. doi:10.4103/0972-6748.119649
9. Caesarean section. London: National Institute for Health and Care Excellence (UK); 2019 Sep. (NICE Clinical Guidelines, No. 132.) Available from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK552671/
10. Moodley, D., & Moodley, J. (2000). HIV-1 infection: an indication for caesarean section?.

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN YAŞADIKLARI DENEYİMLER: NİTEL ÇALIŞMA
(EXPERIENCES OF MOTHERS WITH HEARING-IMPLIED CHILDREN: QUALITATIVE STUDY)

Rumeysa Nur ERDOĞAN
Y.Lisans Öğr,Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Orcid:0000-0002-0255-1434
Esin SEZGİN
Dr. Öğr. Üyesi., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-9772-9855

ÖZET
İşitme duyusu bebeklikten itibaren çocuğun çevresini anlaması, anlamlandırabilmesi için oldukça önemlidir. Çocuğun doğuştan veya sonradan işitme kaybına sahip olabilir. Bu kayıp nedeni ile çocuğun dil ve konuşma becerilerinin gelişimi, çevre ile bilgi alışverişi ve çocukların tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilenebilir. Bu durum, çocuğun günlük yaşam becerilerini, rutinlerini, okul hayatını etkileyebilecek önemli bir sorun hâline gelebilir. Çocuk ile ilgili bu zorluklar aileleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Aileler çocuklarının işitme yetersizliğini öğrendikten sonra çocuğun aile içindeki yeri ve eşler arasındaki ilişkiler değişebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği çocuğu olan annelerin yaşadıkları deneyimleri, eşler arası ilişkileri ve geleceğe yönelik beklentilerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde erken çocukluk özel eğitim hizmetinden yararlanan çocuğu sahip 7 anne oluşturmaktadır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve araştırma soruları kapsamında betimsel olarak analizleri yapılmıştır. Görüşme soruları, ailenin aldığı destek, yaşadığı zorluklar, başa çıkma metodları, çocukları ile ilgili beklentileri ve geleceğe yönelik bilgileri elde etmeye yönelik hazırlanmıştır. Bulgular sonucunda; annelerin zamanının büyük bir bölümünü çocuklara adadıkları, sürekli çocuklarına göre plan yaptıkları, okulda çocuklarının arkadaşları ile ilişkileri, zarar görüp görmedikleri konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca cihazın maliyeti, cihazın kırılması sonucu tekrar alınma zorunluluğu ve eğitim ücreti gibi maddi açıdan ailelerin zorluk yaşadığı da araştırmada ortaya çıkmıştır. Eşleri ile ilişkileri incelendiğinde daha çok eşlerinin destek olduğu yönünde olduğu, tartışmalarının hastane ve eğitime götürme süreçlerinde yaşandığı saptanmıştır. Gelecekle ilgili kaygılarının ise daha çok kendi ayakları üzerinde durup duramayacağı, okuyup okuyamayacağı üzerine yoğunlaşmaktadır.
Anahtar Kelimeler: İşitme Yetersizliği, Anne, Nitel Analiz

ABSTRACT

The sense of hearing is very important for the child to understand and make sense of his environment from infancy. The child may have congenital or acquired hearing loss. Due to this loss, the development of the child's language and speech skills, information exchange with the environment, and all developmental areas of children may be adversely affected. This can become an important problem that can affect the child's daily living skills, routines, and school life. These difficulties related to children also affect families negatively. After families learn about their child's hearing impairment, the child's place in the family and the relationships between spouses may change. The aim of this study is to examine the experiences, spouse-to-spouse relationships and future expectations of mothers with hearing-impaired children. The study group of the research consists of 7 mothers who have children who benefit from early childhood special education services in Gaziantep. Research data were collected by semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, and descriptive analyzes were made within the scope of research questions. Interview questions were prepared to obtain information about the support received by the family, the difficulties experienced, coping methods, expectations about their children and the future. As a result of the findings; It is seen that mothers devote a large part of their time to their children, they always make plans according to their children, and they have problems with their children's relations with their friends at school, whether they are harmed or not. In addition, it was also revealed in the research that families had financial difficulties such as the cost of the device, the necessity of repurchasing the device as a result of its

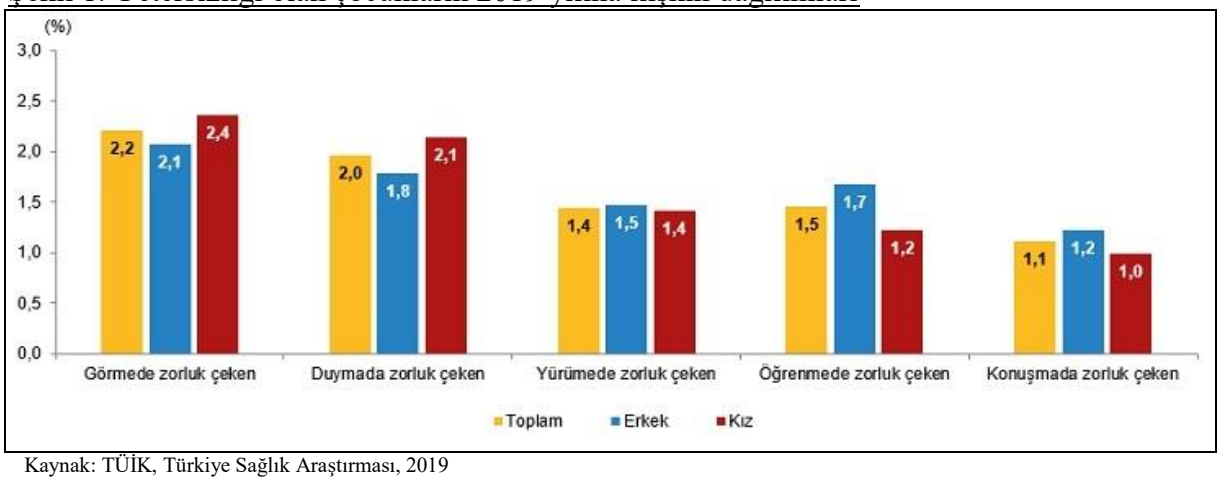
breakage, and the tuition fee. When their relations with their spouses were examined, it was determined that their spouses were mostly supportive, and their arguments were experienced during the processes of taking them to the hospital and education. On the other hand, her concerns about the future mostly focus on whether she can stand on her own feet, whether she can read or not.

Keywords: Hearing Impairment, Mother, Qualitative Analysis

GİRİŞ

Yetersizlik, bireyin kişisel ya da sosyal yaşantısında, kalıtımsal ya da sonradan edinilen bedensel veya ruhsal yeteneklerinde problem sonucu kendi kendisine yapması gereken işleri yapamaması olarak tanımlanmaktadır. Bu yetersizlikler arasında görme, duyma, yürüme, öğrenme, konuşmada zorluk çeken çocuklar yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında ele alınan işitme duyusunda yaşanan yetersizlik, kalıtımsal ve çevresel birçok nedene bağlı olarak oluşmaktadır. Akraba evliliği, kalıtsal hastalıklar, annenin hamileyken kullandığı ilaçlar, geçirdiği hastalıklar, bebeğin düşük doğum ağırlığı, yoğun bakım ünitesinde kalması, ağır geçirilen sarılık, ateşli hastalık ve bebeğe verilen ilaçlar işitme kaybına neden olabilmektedir (Çiftçi, 2019; Sağlık Bakanlığı, 2019). Ülkemizde yılda 1.200.000 dünyaya gelmekte ve bin bebekten 2-3'ünde ileri derecede işitme kaybı bulunmaktadır. Çocukluk döneminde geçirilen hastalıklar, kulak enfeksiyonları, kazalar ve kullanılan bazı ilaçlar nedeni ile bu oran % 6 dır. birlikte kadar çıkmaktadır (TUİK, 2019).

Şekil 1. Yetersizliği olan çocukların 2019 yılına ilişkin dağılımları



Kaynak: TÜİK, Türkiye Sağlık Araştırması, 2019

Türkiye Sağlık Araştırması 2019 yılı sonuçlarına göre (Şekil 1); 2-14 yaş grubundaki çocukların %2,2 ile en fazla görmede zorluk çektikleri görüldü. Aynı yaş grubundaki çocukların %2,0'ının duymada, %1,5'inin öğrenmede, %1,4'ünün yürümede, %1,1'inin ise konuşmada zorluk çektikleri ifade edildi.

Toplumun en küçük birim olan aile birliği içinde çocuklar en önemli unsurdur. Hamilelik döneminde çiftler, normal gelişim gösteren bir bebeğe sahip olmanın hayalini kurarlar. Özel gereksinimli bir çocuğun dünyaya gelişi ile çeşitli problemlerle başbaşa kalırlar. Özel gereksinimli çocuğun aile işlevlerini ve evlilik ilişkilerini olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Karakuş ve Kırlıoğlu, 2019). Bu durum aile üyelerinin yaşam kalitesini, maddi problemlerini, ebeveynlerin çalışma durumunu, sağlıklarını, stres ve baş etme stratejilerini, evliliği sürdürme veya yeni bir çocuk dünyaya getirme kararlarını etkileyebilmektedir (Ercan, Kırlıoğlu, Kalaycı Kırlıoğlu, ; Şengül ve Baykan, 2013) . Ayrıca sosyal çevrenin olumsuz tepkileri aileyi toplumdan uzaklaştırmaktadır. Özellikle anneler çocuğunun ihtiyaç karşılayabilmek için daha fazla yorulurlar, aile bireyleri, komşuları ve çevresi ile iletişim kurmazlar (Öztürk, 2011). Ailelerde bu durum aile arasında gerilim, çatışma ve aile içi ilişkilerde zorluklara neden olmaktadır (Sarısoy, 2000). Ayrıca bu ailelerin gereksinimlerinin, duygusal, ekonomik, bilgilendirilme, geleceği planlama, eğlence ve bakım gereksinimleri ortaya çıkmakta ve tüm bu gereksinimler strese yol açmakta ve aileler bu durumla başa çıkmak zorunda kalmaktadır.

İşitme yetersizliği olan çocukların ebeveynleri ile olan çalışmalar incelendiğinde; ebeveynlerin yılmazlık düzeyleri (Kumbasar, 2016), ebeveynlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunları ve gereksinimleri (İçyüz, 2016), erken çocukluk döneminde işitme cihazı uygulamaları ve ebeveynlerin rolleri (Aykut ve

Çınar, 2018), çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşleri (Çay ve Eratay, 2019), işitme engelli ebeveynlerin işiten çocuklarının aile ve iletişim deneyimleri neticesinde edindikleri CODA (children of deaf adults) kimliğinin gelişimi (Erdoğdu, Arı ve Cin, 2018), burundili ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi (Barantota, 2016), işitme kaybı ile otizm spektrum bozukluğunun birlikte görüldüğü çocukların erken çocukluk döneminde tanı, değerlendirme ve müdahale süreçleri (Çavuşoğlu, 2018), işitme yetersizliği olan çocukların ebeveynleri ile oyun etkileşimleri (Oran ve Okyar, 2019) incelenmiştir. Bu çalışma ile işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin yaşadıkları deneyimler incelenerek, benzer sorunlar yaşayan annelere yol gösterici nitelikte olacağı ve alana bu alanda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, işitme yetersizliği çocuğu olan annelerin yaşadıkları deneyimleri, yaşadıkları zorluklarla başa çıkma yöntemlerini, aldıkları destek türlerini, eşler arası ilişkileri ve çocuklarına dair geleceğe yönelik beklentilerini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları deneyimler nelerdir?
2. İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin aldıkları destekler nelerdir?
3. İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları zorluklar ve başa çıkma stratejileri arasında farklılık var mı?
4. İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip olmak anne – baba arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilemekte mi?
5. İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip olan annelerin çocukları hakkında gelecek planları ve endişeleri arasında farklılık var mı?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İşitme yetersizliği olan çocukların ebeveynleri ile yürütülen çalışmada, araştırma modeli nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme tekniği ile veriler toplanmış ve araştırma soruları kapsamında betimsel analizleri yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminde çalışılmak istenen konunun etraflıca araştırılması esastır. Bunun için çeşitli belge, görüşme, müşahedelerden yararlanılabilmektedir (1). Nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz, birçok şekilde toplanan verilerin araştırmacının önceden belirlemiş olduğu taslak doğrultusunda kategorilere ayrılması ve temaların sınıflanarak yorumlanması yöntemidir. Belli aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilir. İlk olarak araştırmacı, çalışmanın ana problemi, literatür incelemesi doğrultusunda genel bir taslak oluşturur. Daha sonra oluşturulan taslağın altında veriler belirli kategorilere ve bu kategoriler de alt temalara ayrılır. Elde edilen veriler bu kategorilerde anlamlı hale getirilir ve yorumlanır. Çalışmacı ortaya çıkan sonuçlar arasında bağlantı kurar(2).

Çalışma Grubu

Araştırma ile amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen işitme yetersizliği olan çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilindeki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki eğitim hizmetlerinden yararlanan, işitme engelli çocuklara sahip olan 7 anne oluşturmaktadır. Görüşme öncesinde annelere, çalışmanın amacı ve süresi ile ilgili bilgi verilmiş, etik ve gizlilik ilkeleri göz önünde bulundurularak gönüllü onam formunu dolduran annelerle çalışma yürütülmüştür. Annelere ve çocuklarına ait demografik bilgiler Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Anneye ve Çocuğa Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		**N**	**%**
Anneye Ait Bilgiler			
Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	0	0
	İlkokul	3	43,0
	Ortaokul	3	43,0
	İlköğretim	0	0
	Lise	1	14,0
	Yüksekokul	0	0
	Lisans	0	0
	Lisansüstü	0	0
	Toplam	**7**	**100.0**
Gelir Düzeyi	Ortanın Altı	6	85,7
	Orta	0	0
	Ortanın Üstü	1	14,3
	Toplam	**7**	**100.0**
Aile Tipi	Çekirdek Aile	5	71,4
	Geniş Aile	1	14,3
	Parçalanmış Aile	1	14,3
	Toplam	**7**	**100.0**
Ailedeki Çocuk Sayısı	1	0	0
	2	4	57,1
	3	0	0
	4 ve üstü	3	42,9
	Toplam	**7**	**100.0**
ÇOCUĞA AİT BİLGİLER			
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	4	57,1
	Erkek	3	42,9
	Toplam	**7**	**100.0**
İkincil Engel Durumu	Var	0	0
	Yok	7	100.0
	Toplam	**7**	**100.0**
Çocuğun İşitme Engeli Oranı	%20	2	28,6
	%100	5	71,4
	Toplam	**7**	**100.0**

Demografik bilgiler incelendiğinde; annelerin öğrenim düzeylerinin ilkokul (%43,0), ortaokul (%43,0) ve lise (%14,0) olduğu; diğer öğrenim gruplarına giden annelerin olmadığı görülmektedir. Gelir düzeyi açısından annelerin çoğunluğunun ortanın altı (%85,7) gelire sahip olduğu, yalnızca bir annenin ortanın üstü (%14,3)gelire sahip olduğu görülmektedir. Aile tipi olarak çoğunluğunun çekirdek aile (%71,4), daha sonra geniş aile (%14,3) ve çekirdek aile(%14,3) olarak yaşadığı saptanmıştır. Ailedeki çocuk sayısı incelendiğinde annelerin çoğunluğunun 2 çocuğa (%57,1) diğerlerinin ise 4 ve üstü (%42,9) çocuğa sahip oldukları görülmüştür. Çocuklara ait bilgiler incelendiğinde; çoğunluğun kız (%57,1) diğerlerinin ise erkek (%42,9) olduğu saptanmıştır. Çocukların hiçbirinde ikincil bir engel durumu yoktur. İşitme kaybı oranlarına bakıldığında %20 işitme kaybı (%28,6) ve %100 işitme kaybı olarak farklılaştıkları görülmektedir. Çoğunluğunda %100 işitme engeli (%71,4) bulunmaktadır.

Çalışmada nicel verilerden olan yaş değişkeninin verilerinin betimsel istatistiklerinden annenin yaş ortalaması 30,29, standart sapması 6,726 en düşük yaş 23 ve en yüksek yaş 41 olarak belirlenmiştir. Çocukların yaş ortalamasının 5,71, standart sapmasının 2,215, en düşük yaşın 3, en yüksek yaşın 9 olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Annenin yaşı, öğrenim durumu, gelir düzeyi, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, ikincil bir engel durumu, işitme engeli oranına dair sorular yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soru Formu: Görüşme formu alan literatürü araştırılarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Sorular belirlendikte sonra uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca iki anneye sorular sorularak anlaşılırlığı kontrol edilmiştir. Son şeklini alan bu formda 4 soru yer almakta olup her soru gerekli durumlarda sontaj sorularla derinleştirilmiştir. Araştırma soruları; Çocuğunuzun yetersizliğine ilişkin destek alıyorsunuz? Neler? , İşitme engelli çocuğa sahip olmanın zorlukları var mı? Neler?, Bu durumlarla nasıl başediyorsunuz? Eşinizle çocuğunuzun yetersizliği ile ilgili problemler yaşıyor musunuz? Neler?, Çocuğunuzun geleceğine ilişkin düşünceleriniz neler? şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin müdürü ile görüşülerek çalışma yapmak için izin alınmıştır. Velilere görüşmenin içeriği, amacı ve ses kaydı ile kaydedileceği bilgisi verilerek gönüllü olan annelerin gönüllü onam formunu imzalamasıyla çalışmaya başlanmıştır. Uygun öğle aralarında ve ders aralarında velilerle ortalama olarak 20 dk yapılan görüşmeler sonucunda veriler, görüşmelerin ses kaydının alınması ile elde 2 hafta içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra ses kayıtları dinlenerek tüm görüşmeler araştırmacı tarafından Word dosyasına yazılmıştır. Her bir anneye A1, A2, A3, A4, A5, A6 ve A7 şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra ses kayıtları tekrar dinlenerek katılımcıların sorulara olan cevapları kontrol edilmiş ve ana kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Her kategorinin alt temaları, annelerin en çok vurguladıkları konularda ortaya çıkarılarak buna dair görüşleri alıntılanarak bulgularda belirtilmiştir. Annelerin ortak konuları ve ayrıştıkları noktaları veri analizinin sonucu olarak saptanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu kısmında işitme engelli çocuğa sahip annelerin yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen cevaplar yer almaktadır. Bu doğrultuda veri analizinde 4 temel kategori oluşturulmuştur. Bunlar; "annelerin aldıkları destekler", "yaşadıkları zorluklar ve başa çıkma stratejileri", "eşleriyle aralarındaki ilişkinin etkilenme biçimi", "çocuklarının geleceklerine dair endişeleri ve planları"dır. Bu kategorilerin kendi içerisinde alt soruları yer almakta olup annelerin verdikleri yanıtlara göre belli başlı temalar ortaya çıkmıştır. Buna göre saptanan bulgular şöyledir:

1. Tema: Annelerin Aldıkları Destekler

Bu kategoride işitme engelli çocuğa sahip annelerin devletten veya çevreden aldıkları destek türlerine yer verilmiştir. Kendi içerisinde "eğitim", "ekonomik" ve "sosyal yaşama katılma" olmak üzere 3 alt temaya ayrılmıştır. Annelerin her bir temada verdikleri yanıtlar şöyledir:

Tablo 2: İşitme Engelli Çocuğu Olan Annelerin Aldıkları Destekler Kategorisi Alt Temalara Ait Dağılımlar

Alt Temalar	N	Katılımcı Kodu
a.Eğitim	7	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
b.Ekonomik	7	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
c.Sosyal Yaşama Katılma	7	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
Toplam	**7**	

a.Eğitim

Yapılan görüşmeler sonucunda annelerin aldıkları eğitim desteklerinin çoğunlukla yalnızca rehabilitasyon merkezinden olduğu, çocukların çoğunluğunun okul öncesi dönemde olduğu için başka bir okula gitmediği, maddi durumlarının yetersiz olmasından dolayı da herhangi ek bir eğitim desteği almadıkları saptanmıştır.

Okul çağındaki iki çocuğun ise hem devlet okuluna giderek orda destek eğitim aldığı tespit edilmiştir. Bazı velilerin çocuklarının dil gelişimini desteklemek için kreşe gönderdiği görülmüştür.
"Sadece buraya geliyor ve 1. Sınıfa gidiyor. Başka bir yere gitmiyor. Belediyenin kurslarına gitmiyor, anaokuluna da göndermedik, cihazı yeni aldık düşer diye." **(A1)**
"Önce burda aile eğitimi aldık, evde de biz çalıştık. Bu sene yeni kreşe başladı. Bir kere belediyeden bir resim boyama kursu varmış ama olmadı yaşı küçük diye. Ondan başka bir yerden hiç eğitim almadık." **(A2)**
"İşte rehabilitasyona geliyor. Devlet okuluna gidiyor ve okulda da destek eğitim alıyor. İki gün buraya geliyor, diğer üç günde de okulda ders alıyor. Türkçe, matematik gibi okul derslerini alıyor eksiklerini tamamlamak için. Şu an 2.sınıf. Şimdi de Bilsem'e kaydettirdik. Çünkü sürekli bilimle ilgili şeyler yapmak istiyor, benden malzemeler istiyor. Biz de sorduk etrafa ve oraya kaydettirdik. Geçen sene caminin altındaki Kur'an kursuna gönderdik. Onun dışında başka bir yere göndermedik." **(A3)**
"Sadece rehabilitasyondan eğitim alıyoruz başka bir eğitim almıyoruz." **(A4)**
"Rehabilitasyon da eğitim alıyoruz başka yok." **(A5)**
"Eğitim olarak rehabilitasyona geliyoruz bir de anaokuluna gidiyor. Anaokul da devlet okulu." **(A6)**
"Devlet okuluna gidiyor, okulda destek eğitim alıyor. Okulda dersler bitince 2 saat alıyor. Okumada mı anlamada mı neyde geriliği varsa ona yönelik çalışıyorlar. Bir de rehabilitasyona geliyor. 3.sınıf şu an. Sosyal tesise de gitmiyor." **(A7)**

b.Ekonomik

Annelerin görüşleri incelendiğinde; bir anne dışında hepsinin maddi durumunun asgari ücret düzeyinde olduğu bu sebeple çocuğun ihtiyaçlarını gidermede zorlandıkları bu sebeple hastaneden rapor alanların aylık maaş desteği aldığı, bir annenin koli yardımı aldığı, implant ameliyat masrafının devlet tarafından karşılandığı ve cihaz pili paralarının yarısını devletin ödediği, cihaz değişimi yapılırken de masrafların yarısının devlet tarafından karşılandığı öğrenilmiştir. Cihaz masraflarının pahalı olması ve maddi zorluklardan dolayı annelerin aldıkları desteklerin yeterli gelmediği saptanmıştır. Aylık maaşın değişken bir ücret miktarının olduğu, maaş alan her annenin farklı miktarda aldığı görülmüştür. Ekonomisi iyi olan annenin ise devletten maaş almayı uygun görmediği öğrenilmiştir.
"Devlet ödedi implantı. Hastanede yaptırdık ücretsiz. Normal cihazını ben ücretli alıyordum. Cihazın içindeki pilleri ben alıyorum. Zorlanıyorum. O gün bitmişti, komşudan 50 lira borç aldım gittim pil aldım öğretmenine verdim. Ben biber yaparım, ceviz kırarım, hastaneye bazı zenginler geliyor onların fıstığı kırarım ekmeğini yaparım. Engelli maaşı veriliyor, o da 95 oluyor 100 oluyor. Bir kez fazla aldık o da 275 miydi neydi. Hiçbir zaman daha fazla almadık. Devletten bulgur, simit geliyor, kömür geliyor. Bu çocuktan önce de alıyorduk. 2 ay maaş aldık sonra peşine düşemedim, baktım ama bana dediler ki eşin sigortalıymış sigortalı olana vermiyoruz dediler ben de alamıyorum." **(A1)**
"Devletten aldığımız maaşlar 2 yıldır var, önceden maaş yoktu hiç. Pilleri de ameliyat olduktan sonra 6 ay pil veriyor. 1 yıl dolana kadar devlet vermiyor, aile kendi imkanlarıyla alıyor. Sonra devlet destek sağlıyor. 1 yıllık aldığımız pil bize yetmiyor. 6 ayını sen karşılıyorsun. 1 paket 15 tl, 2-3 gün en fazla gidiyor. 1 haftada 50 tl rahat gidiyor. Biz hastaneden rapor yazdırıyoruz 1 yıllığının yarısını karşılıyor. 500 tl ödüyoruz, devlet yardımı olmasa 1000 tl olurdu. Ama yetmediği oluyor, piller boş çıkıyor, yarım çıkıyor biz gelip burdan alıyoruz. Bana bakıcı maaşı veriyor devlet iki yıldır. Mesela bir kablosu bozulsa 1000 tl. Çok pahalı o. Yeni bir kablo takıyorsun, çocuklar çekti diyelim kablo gitti yani. Mesela bizim Y'nin cihazının ucunda bir kısım var orası kırıldı, 4 bin lira istediler. O da sadece kulağın üstünde kurmasını sağlayan bir şey. 7 yıl dolunca cihaz değişecek, 7 yılın dolmasını bekliyorum ve bi 20 bin lira ödeyeceğiz. Birikim yapacağız işte. İlk implantında biz verdik 4 bin lira. Sonra 2 ameliyat daha olduk devlet karşıladı. Mesela değiştireceğimiz zaman 27 bin lira yapıyor, bunun 15 binini biz veriyoruz yani bu 20 bin lirayı vericez. Devletin verdiği maaş 1600 tl. Yani cihazlar çok masraf çıkarmazsa yetiyor. Ama cihazın masrafı çıkarsa yetmiyor. Mesela bir pil yuvası 4 bin lira. Biz sadece maaş alıyoruz, yiyecek yardımı almıyoruz." **(A2)**
"Bizim durumumuz iyi ve tüm her şeyi biz karşılıyoruz. Devletten de maaş almıyoruz çünkü ihtiyacı olanlar alsın biz alma taraftarı değiliz. Pil parasını mesela babasına dedim, ben çocuğumun pilini almaktan aciz değilim dedi. Cihazı alırken bir kısmını sigorta karşıladı. Yeni çıkan üst düzey cihazlardan almak istedik. Başvuranların maddi durumu zayıftır onlar başvursun diye biz almıyoruz." **(A3)**
"Ekonomik olarak başka bir gelir kaynağımız ya da aldığımız destek yok kaybımız az olduğu için devlet desteği de alamıyoruz." **(A4)**
"İşitme kaybımız yüksek oluğu için rapor parası alıyoruz." **(A5)**

"Kızımın engelli aylığı var. 660 lira. Bir de oğlum işe girdi o çalışıyor. Babası hapiste yatıyor. Çocukların başında baba yok hem anne hem babayım." **(A6)**
"Maaş almıyoruz eve koli yardımı da almıyoruz. Alanlar var ama maalesef alamıyorum. Rapor çıkarmam gerekiyor. 2 yıldır var bu ama pandemi vardı alamadık rapor, maaşa bağlanamadık şimdilik. Çevremden annemler ve kayınpederim destek oluyor. Yoksa olan başka yok." **(A7)**

c.Sosyal Yaşama Katılma

Annelerin çoğunluğunun sosyal yaşamının kısıtlandığı, genel olarak hastane ve okul arası gidip geldiği, sosyal aktivitelerinin olmadığı saptanmıştır. Çocuklarının işitme engelli olmasıyla her yere rahat gidemedikleri ve akıllarının hep çocuklarında olduğu öğrenilmiştir. Bazı annelerin çocuklarıyla sosyal yaşama rahat katıldığı ve özellikle sosyal ortamlara girerek çocuklarının ve kişisel yaşamlarının desteklenmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Farklı aile dinamiklerinin de bunda etkili olduğu bu sebeple aile ortamlarında kendilerinin sosyalleşmelerinin uygun görülmediği de edinilen bilgiler arasındadır. Çoğunun çevrelerinden sosyal bir destek almadığı ve belediyenin sosyal tesislerine de katılmadıkları elde edilen bulgulardandır. Sosyal yaşama katılım problemleri farklılık gösterebilmektedir. Araç sıkıntısı, toplumun olumsuz bakış açısı, toplumun yeterli bilgi sahibi olmaması, maddi yetersizlik nedeni ile sosyal yaşama katılımda aileler sorun yaşayabilmektedirler (Karakuş ve Kırlıoğlu, 2019).
"Benim çocuklar durmuyor ya, senede bir kez anneme giderim, evini temizlerim, ekmeğini yaparım gelirim. Yengemin çocukları var, annem babam yaşlı çocuk kaldıramıyorlar, yalan yok gidecek pek bir yerim yok. Çocuklar olmasa giderdim, anneme, bacıma, köydeki bacıma giderdim. Araba olmayınca da zor, eşim de işten yorgun geliyor pek gezmiyoruz." **(A1)**
"Mesela gidiyorum çok şükür, bizden daha kötüler var. Ama parka bile gitsek ben hiç oturmam hep yanlarında dururum, cihazları düşebilir, bir otobüste bile yani cihaz düşebilir. Sürekli o korku var, birisi alır çeker falan diye. Sürekli gözün çocukta ve odaklanamıyorsun. Zamanım olmuyor. Ama kendileri yanımda olduğu zaman sıkıntı yok. Dışarda olsa ama çocukların dikkatini çok çekiyor. Ben 3-4 yıldır kendi hayatımı silmişim yani. Çocuktan sonra her şeyim kısıtlandı yani, her şeyim değişti." **(A2)**
"Her yere gideriz A. ile. Okul olduğunda gidemiyoruz sadece onun dışında her yere gidebiliyoruz. Hayatımız kısıtlanmıyor." **(A3)**
"Çocuklar olmadan önce oluyordu ama çocuklar olunca çok zor, nerdeyse hiç, büyük abisi okula gidiyor geri kalan vakitte de hep çocukla ilgileniyoruz dinleme şarkı çalışmalarını yapıyoruz zaten nadiren arkadaşlarım buluşuyorum bazen komşularla çocukları aşağı indirdiğimizde konuşuyoruz o kadar gezmeye gitmek alışveriş çarşı falan hiç yok zaten." **(A4)**
"Nerdeyse hiç olmuyor sürekli çocuklarla ilgileniyoruz bide ev işleri vakit kalmıyor ayda bir kere sadece memlekete gidiyoruz annemlere o kadar başka da yok." **(A5)**
"Sosyal destek olarak kardeşim hep getirir götürür bir yere. Babamlar sahip çıktı. Çocuklar babalarından kötü etkileniyorlardı, bağımlılığı vardı. Böyle olanlar çocukların psikolojisini bozuyor, kızım çok asabi mesela. Benim diğer çocuklarım da kendisinden etkilenirdi ondan babam sahip çıktı sen artık bunu çekme dedi, şimdi babamların olduğu binada yaşıyorum. Annem de vefat etti. Sosyal olarak ailem destek oluyor. Bizde fazla gezme sevilmez. Benim geldiğim bir hastane bir okul. Öyle Sankopark falan bilmem. Öyle çarşıda gezmem, alışveriş yapmam, hiç aramam. Öyle görmüşüz, ondan sosyal bir yaşamım yok." **(A6)**
"Elimden geldiğince katılmaya çalışıyorum. Devletin verdiği bütün imkanlardan, tiyatro olsun birçok aktiviteye götürmeye çalışıyorum. Gözleri açılsın, her şeyi öğrensinler istiyorum. Onun sayesinde daha çok gezdiğimi, daha çok sosyal yaşama katıldığımı söyleyebilirim. Çocuklarımı faaliyetlerle bir arada tutmak istiyorum ki kendilerini koruyabilsinler. Dışarısı çok berbat." **(A7)**

2. Tema: Yaşadıkları Zorluklar

Bu kategoride annelerin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yaşadıkları zorluklarda alınan cevaplara göre "maddi", "eğitim", "çevresel" olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Başa çıkma stratejilerinde "aile desteği", "kendi kendine mücadele" ve "dini teslimiyet" şeklinde üç alt temanın olduğu saptanmıştır.

Tablo 3: İşitme Engelli Çocuğu Olan Annelerin Yaşadıkları Zorluklar Kategorisi Alt Temalara Ait Dağılımlar

Alt Temalar	N	Katılımcı Kodu
a.Maddi	3	A1, A2, A6
b.Eğitim	6	A1, A2, A3, A4, A6, A7
c.Çevre	7	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
Toplam	**16**	

Elde edilen bulgulara bakıldığında; annelerin en çok ekonomik anlamda zorlandığı, bazısının aylık maaş alamadığı, cihaz masraflarının çok olması ve asgari ücretle geçindikleri için sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Çocuklarındaki işitme kaybının dil gelişimi ve öğrenme süreçlerini etkilemesinden dolayı eğitim alırken zorlandıkları ve rehabilitasyon merkezinden aldıkları eğitim saatinin yeterli gelmediği, ek eğitimlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Annelerin bir diğer yaşadıkları sorun da çevrelerinden destek görmemeleri, bazı çevrelerin çocuklarla dalga geçmesi veya işitme kaybını yüzlerine vurmasıdır. Bazı annelerin ise aile ve akrabalarının işitme kaybını sorun yapmadığı ve herhangi bir tepki vermediği de çıkan sonuçlardandır. Çevresel olarak çocukların cihazlarının ne olduğunun merak edildiği, ameliyat hakkında sorular sorulduğu ve annelerin cihaza bir şey olacağı korkusunu yaşadığı, gelen sorulara üzüldükleri çıkan sonuçlardandır.

a.Maddi

"Şöyle bir şey; pil almak zordur. O kabloyu almak zordur, kırmasın diye 4 elle sarılıyorum Y'ye yeter ki kırmasın diye. Karşılayamam 650'miş o da. Kirayı verebiliyoruz yalanımız yok ama çocukların her biri okula gidiyor. Eşim yazları sadece samana gider, sonra 10. Ay 11.aydan sonra çağırırlarsa fabrikada terlik açılır, çağırırlarsa oraya gider. Asgari ücret kime yetecek canım. Bizim çocuk çocuk çok, dün hastaneye götürdüm ilacını aldım 175 tl hastane masrafı var bunun, iğnesini aldım. Bugün kulak burun boğaza götürdüm. İlacını yine aldım tekrar." **(A1)**

"Maddi açıdan sıkıntı oluyor ama devlet destek çıktıktan sonra biraz rahatladık açıkçası. Hayatım çocuklarımın üzerine şekillenmiş durumda. Önceden köyde yaşıyorduk. Sonra ben köyden adliyenin oraya gelip servisle de rehabilitasyona geliyorduk. Yol parasını rehabilitasyon karşılıyordu, soğuk kar kış zor oluyordu. Şimdi de kiradayız zaten. Bu kadar zorlukla başa çıkıyorsun." **(A2)**

"Ekonomik açıdan zorluyor. Mesela cihazın kablosu 9 bin liradan başlıyor. İnce siyah bir kablosu var bin lira. Geçen cihazı yanıp yanıp sönüyordu. Cihazın pil yuvası bozulmuş. Gidip değiştirdik. Diğer cihazın da kulak kalıbını aldırdık. Sürekli bir şeyi eksiliyor. Sürekli bir şeyi bitiyor. Günde 1 pil bitiyor. Paket de her hafta bitiyor. Bir kutuda 10 paket var. Ben gittim üniversiteden rapor çıkarttım bir yıllık aldım pilleri. 490 tl buna para ödedim." **(A6)**

b.Eğitim

"Ağlıyor kendisi, çok ağlıyor. Babası diyor gitmek istemiyorsa gönderme. Bir şeyler verip kandırabilirsem gönderiyorum. Eskiden tek başına gelirdi, ama şu an nedense 1.sınıfa gidiyor ondan mı nedir, artık gelmek istemiyor." **(A1)**

"Kreşte mesela kendin ifade edemiyor, diğer çocuklardan geri geliyor. Kendini ifade edemiyor, kendi de bunu fark ediyor, cihazdan rahatsız oluyor. Zorlanıyorum, çünkü geç implant oldu. Önceki öğretmen de 5 yaş artık geç dedi ben de çok üzüldüm. Ama benim elimde değildi, 2 yaşında cihaz takıldı ondan verim alamadı. Bir dönem de ameliyatlar durduruldu, oradan da 5-6 ay kaybettik. Ondan bu durumda. Eğitim açısından bu şekilde yani, ilerde okuduğunu anlamada da sorunlar yaşar diyorlar. Kreşte öğretmeni diyor katılan bir çocuk ama diğer çocuklar anlamıyor diyor. Rehabilitasyon yeterli gelmiyor. 2 gün 2 saat yetmiyor. 3 gün olsa daha iyi olur. Grup derslerinin de etkisinin az olduğunu düşünüyorum, bireysel daha etkili oluyor. Ben çok düşünüyorum, daha nasıl etkili olabilirim diye."**(A2)**

"Okulda öğretmeninin yakınına oturması gerekiyor daha iyi duymak için. Öğretmeni anlatırken acaba kalabalık sınıf ortamında dersi anlayabiliyor mu gibi endişelerim var. O yüzden öğretmenleriyle görüşüp hocam sizin yakınınızda olsun istiyorum diyorum."**(A3)**

"Çok inatçı bir çocuk o yüzden zaten çok zorlanıyorum. Asla kural tanımıyor sürekli itiraz ediyor yapmak istemiyor dinleme yapamaya çalışıyoruz şarkıları söylemeye çalışıyoruz sürekli başka şeylerle ilgileniyor, bazen bir şey istiyor ama tam anlatamıyor kendisini bu yüzden de çok sinirleniyor. Sinirlenince çok fena oluyor etrafı dağıtıp bağırıyor ama zamanla alışıyoruz."**(A4)**

"Eğitim olarak renkleri karıştırıyor. Öğrenmesi biraz zor oluyor. Yani ben de fazla bir şey bilmiyorum, anaokulundaki rehber öğretmen öneriler verdi. Elimden geldiği kadar çocuğuma destek olmaya çalışıyorum. Bana çok nazlanıyor. Bir yere gönderiyorum, kıza bir şey oldu mu, okulda düştü mü cihazına bir şey oldu mu sürekli düşünüyorum."**(A6)**

"Ders yapmadığında çok üzülüyorum. Okusun kimseye muhtaç olmasın, ayakları üzerinde dursun istiyorum." **(A7)**

c.Çevre

"Bizim taraf hastalık şeylerine biraz, mesela diyolardı e senin kızın böyle mi, e nolacak, bir tek senin mi kızın böyle diyip umursamıyolardı. Hakkımızda hayrlısı demiyorlar yani eşimin babası. Bir kere pamuğa çağırdılar köye ben gitmedim Y için. Bir kere gittim çocuk geri kaldı. İlgisizler yani şöyle artık zaman beter olmuş. Herkes soruyor, komşular soruyor. Nasıl ameliyat olmuş, ne takmış diye merak yönünden soruyolar. Mesela okulda bir çocuk almış cihazı bu ne demiş bakmış" **(A1)**

"Akrabalar mesela çocuk televizyon izlerken bilerek arkadan çağırıyorlar. Duymadığını biliyorlar ama sürekli öyle yapıyorlar ben o zaman çok üzülüyorum. Çevremizden çok kişiyle çok tartıştım ve azarladım. Senin çocuğun hep mi duyuyor diyorum. Adliyenin oradan otobüsle buraya gelecektim. Bir amca baktı gördü, sordu bu ne diye. Ben de işitme cihazı dedim. Bana bir şey demedi. Yanındaki eşine döndü kulağı sakatmış dedi. Çok üzüldüm, bana da demedi yüzüme karşı ama döndü eşine dedi."**(A2)**

"Hep diyordum ki çocuğuma değişik değişik bakacaklar diyordum. Sonra ama şimdilerde bunu kabullenmek gerekiyor diyorum, benim çocuğum böyle yani. Soran olursa da diyorum ki, işitme kaybı var. Duymuyor mu? Dedikleri zaman da duyuyor çocuğum diyorum."**(A3)**

"Çevremiz genelde olumlu tepki veriyor yani olumsuz bir tepki ile karşılaşmadık sadece ilk gören hemen soruyor ne olduğunu hep takacak mı, gibi sorular soruyorlar. İlk taktığımızda büyüklerimiz sadece olumsuz tepki verdi ne gerek vardı çocuk duyuyor zaten siz abartıyorsunuz gibi şeyler söyleyip kırdılar ama sonra kelimeleri falan oluşmaya başlayınca anladılar onlar da".**(A4)**

"Çevrem genelde soruyor ilk bu ne diye işte duyuyor mu diye o kadar onun haricinde bide başka tanıdığı olan varsa onu örnek veriyorlar işte bak oda çok iyi ilerledi konuşuyor diye moral veriyorlar." **(A5)**

"Herhangi bir tepki almadım." **(A6)**

"Bazıları cihazı merak ediyor, soruyor. Doktorlar bile bilmiyor. Kulak burun boğaz doktoruna götürdüm çocuğu. Kulağındaki ne dedi, ben şok oldum. Yazdığı ilacı almadım, sen çocuğun cihazını bile bilmiyorsun ki ben senin yazdığın ilacı alayım dedim".**(A7)**

3. Tema: Başa Çıkma Stratejileri

Annelerin en çok kendi kendilerine bu zorluklarla mücadele ettiği, bu mücadelede de dini teslimiyet ile zorluklarla başa çıktıkları saptanmıştır. Bazı annelerin rehabilitasyon merkezine gelerek kendileri gibi aileleri görmeleri başa çıkmalarında yardımcı olmuş, bazı annelerin eşleri destek olmuş, bazısının ise ailedeki baba, kardeş gibi kimselerin destek olduğu görülmüştür. Annelerin bu süreci genel anlamda yalnız yaşadığı, Allah'a güven ile rahatladıkları ve bazısının da aile desteği aldığı görülmüştür.

Tablo 4: İşitme Engelli Çocuğu Olan Annelerin Başa Çıkma Stratejileri Kategorisi Alt Temalara Ait Dağılımlar

Alt Temalar	N	Katılımcı Kodu
a.Aile Desteği	3	A1, A3, A5
b.Kendi Kendine Mücadele	4	A1, A2, A6, A7
c.Dini İnanç	3	A3, A4, A7
Toplam	**10**	

a.Aile Desteği

"Babam biraz yardımcı oldu cihaz aldı. Kardeşim manevi olarak destek oldu yani beni hastaneye falan götürürdü."**(A1)**

"Hatta babamız benden daha çok kabullendi. Olabilir dedi. Sonuçta Rabbim'den geliyor dedi. Sonuçta insanların, kimsenin yaptığı, yapacağı bir şey değil bu dedi. Ancak Allah verip Allah alabilir, insanın görme duyusunu, işitme duyusunu. Bunlar ancak Rabbim'in dilemesi ile olacak şeyler olduğu için o beni bile telkin eden oldu.**(A3)**

"Eşim beni çok destekler. Zor sabır gerektiriyor ama mutluyum yani canım o benim."**(A5)**

b.Kendi Kendine Mücadele

"Başa çıkmam kendi kendime oldu. Yani ben başarıyorum, zorluyorum. Eşim hiç karışmaz, mesela Y.okula gitmesin desem gitmesin der."**(A1)**

"Ben çok ağlardım, çok zor oldu. Bir de düzelmeyeceğini bilme şeyi o çok zor. O çok zor yani. Güçlü olmak zorundaydık. Çevreden hiç destek olunmuyor bence. Çevreyi dinleseydim böyle iyi olmazdık biz. Burdaki çocukları görünce kesinlikle implant yaptırıcam dedim ben. Buraya gelince çizgimi çizdim. Çevreye kulak

asmadım, eşim de istemiyordu ameliyatı. En azından ayakta koşuyor, yatalak olur dediler. Benim zorumla yaptık ilk ameliyatını.” **(A2)**

“Elimden geldiği kadar çocuğuma destek olmaya çalışıyorum. Psikiyatriste gitmem lazım benim de. Her çocuğumun sorunu ayrı. Ben de kimseye anlatamıyorum. Bazen ağlarım, çok sinirleniyorum. İlk öğrendiğimde çok canım sıkıldı, herkese sordum. Yengemin yakın bir akrabasında varmış. Kadın dedi hiç canını sıkma dedi, biz daha geç fark ettik dedi. Evleri de uzaktı, yenge beni götür dedim. Kadın da alışacaksın. Allah’ın vergisi dedi.”**(A6)**

“İlk duyduğumda duymadığını çok üzüldüm. İstanbul’a kadar çocuğumla tek gittim. Eşimle gitmek isterdim. Zorluklarla çocuklarıma dayanarak baş ediyorum. Bazen eşimden destek alamadığım oldu. Kendimi çocuklarıma adapte ettim, onlar için diyerek, annem babam için diyerek baş ettim. Akrabalar değil, ama eltimle ve ablamla konuşarak içim döktüm. Mesela ben her yere götürüyorum çocuklarımı. Onlar çok söylüyordu, hastaneye, tiyatroya, geziye götürüyor diyorlardı. Artık kimseyi takmıyorum. Kayınvalidemler çok değiştiğimden bahsetmiş, kimseyi umursamıyorum ve ben istiyorum deyip konuyu kapatıyorum. Önceden çok atar tutardım ama boş vermişliği yaşıyorum.”**(A7)**

c.Dini İnanç

“Önce ben çok dert ediniyordum. Kabullenemiyorduk, insanoğlu olduğumuz için. Ya aslında bunu bir süre sonra kendiliğinden kabul ediyorsun. Onsuz olamayacağın için onu kabul etmek zorunda kalıyorsun. Kendinden daha geridekileri görünce çok şükür Rabbim’e diyorum.” **(A3)**

“Kaderde ne varsa o zaten elimizden geleni yapıyoruz zaten.” **(A4)**

“Diyorum Allah’ım sen bunu verdin, dermanını da ver diyorum. Oturup ağlıyorum.”**(A7)**

4. Tema : Eşleriyle Aralarındaki İlişkinin Etkilenme Biçimi

Bu kategoride kesin çizgilerle bir ayrım söz konusu olmadığı saptanmıştır. Çoğu eşin maddi konularda zorlandığı bu sebeple tartışmaların olduğu, bazısının ise çocuğun eğitimi, implant ameliyatına karşı çıkma gibi konularda tartıştığı tespit edilmiştir. Annelerin tartışmaları alttan aldığı ve uzatmadığı verilen cevaplardan çıkarılan sonuçtur. Bazı eşlerin annelere destek olduğu ve tartışmaların yaşanmadığı da çıkarılan sonuçlardandır.

Tablo 5: İşitme Engelli Çocuğu Olan Annelerin Eşleriyle Aralarındaki İlişkinin Etkilenme Biçimi Kategorisi Alt Temalara Ait Dağılımlar

Alt Temalar	N	Katılımcı Kodu
a.Tartışma Oluyor	1	A7
b.Tartışma Olmuyor	6	A1, A2, A3, A4, A5, A6
Toplam	**7**	

“Tartışmamız şöyle bizim, mesela ben ilk önce ameliyatı yapalım dedim, o da yok dedi. Bu kız düşerse kaybolursa dedi. Eşim çok korktu implanttan. Eşim hani Y. okula gelmek istemiyor ya, eşim biraz eski kafa ya umursamıyor, gitmesin bugün diyor. Kavga etmiyoruz ama eve bakım yapmasını isterim o da maddi durumu olmadığı için sıkılıyor daralıyor”**(A1)**

“Başlarda tartışırdık ama çok tartışmazdık. Çok şükür yok öyle şeyler aramızda. Bu insanların bilerek çağırmalarına kızardı. Hastane, ameliyat gibi maddi açıdan tartışmalar çok olurdu. Şimdi daha iyi durumu. Önceden bir yerden bir laf duyuyordu, kızıyordu ona sinirleniyordu.”**(A2)**

“Yok hocam, böyle bir şey yok bizde. Hatta babamız benden daha çok kabullendi. Olabilir dedi. Sonuçta Rabbim’den geliyor dedi. Sonuçta insanların, kimsenin yaptığı, yapacağı bir şey değil bu dedi. Ancak Allah verip Allah alabilir, insanın görme duyusunu, işitme duyusunu. Bunlar ancak Rabbim’in dilemesi ile olacak şeyler olduğu için o beni bile telkin eden oldu.”**(A3)**

“Eşim hep beni destekliyor yani bir tartışma olmuyor tek tartışmamız hastaneye gitmek için oluyor. Hastaneye gitmeyi hiç sevmiyor bide işten izin alamıyor çok o yüzden hep benim gitmemi istiyor sadece bunun için tartışıyoruz, başka da yok.”**(A4)**

“Eşim beni çok destekler bu konuda hiç tartışmamız olmaz bu konuda.”**(A5)**

“O hiç yok, hiç görmedi bu kızımı.”**(A6)**

“Çok nadir. Olunca da çocuklara yansıtmamaya çalışıyorum. Ben tartışmaya girmek istemiyorum, geri çekiyorum kendimi. Çok uzatsak çocuklara çok yansır, psikolojisinin bozulup etkilenmesini istemiyorum.”**(A7)**

5. Tema: Çocuklarının Geleceklerine Dair Endişeleri

Bu kategoride annelerin evlilik, okul ve gelecek planları ve endişelerine dair düşünceleri yer almaktadır. Burada "eğitim", "evlilik", "geleceğe dair düşünceler" temalarının öne çıktığı saptanmıştır. Bazı annelerin endişeleri çocuklarının eğitimlerinin ne olacağı, evliliğinin nasıl olacağı, kendisi yanında yokken tek başına nasıl yaşayacağı, acil bir durumda duymaması sonucunda neler olacağı konularındayken bazısının da tevekkül ederek her şeyi Allah'a havale ederek bu konuda endişesinin olmadığı ve geleceği bilmediği için yorum yapmadığı yönünde olmuştur. Eğitim konusunda çıkan ortak sonuç çocuklarını her zaman destekleyerek okumalarını sağlayacaklarıdır. Evlilik için eşiyle nasıl iletişim kuracağı, cihazı çıkardığında duymadığında çocuğuyla nasıl ilgileneceği yönünde endişelerin bulunmasının yanı sıra bunu hiç düşünmemiş ve çok düşünerek çocuğunu yanından ayırmayarak yanında yaşamasını isteyen anneler saptanmıştır. Geleceğe dair düşünce ve planlarında çoğunluğun bunu bilmediği bu yüzden Allah'a havale ettiklerini ve tabiki geleceklerinin iyi olmasını ümit ettikleri çıkan sonuçtur. Geleceğe dair bazı annelerin özellikle evlilik için planı varken, bazı annelerin çocuğunun en yüksek yeri kazanmasını düşündüğü ve üniversiteye göndermek istedikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak annelerin gelecek hakkında çok endişeleri olmadığı birkaç annenin sadece endişelendiği görülmüştür. Benzer şekilde, engelli çocuğa sahip ailelerin %67,3'ünün çocuğunun geleceği için kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lafçı vd., 2014). Engelli çocuğa sahip annelerin engelli çocukları ile ilgili endişelerinin sorulduğu çalışmada. Annelerin gelecek kaygısı, kaybetme, çocuğundan önce ölme ve sağlık problemleri olarak ifadeleri olduğu görülmüştür (özlem karakuş, mehmet kırlıoğlu,)

Tablo 6: İşitme Engelli Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarının Geleceklerine Dair Endişeleri ve Planları Kategorisi Alt Temalara Ait Dağılımlar

Alt Temalar	N	Katılımcı Kodu
a.Eğitim	4	A1, A2, A3, A7
b.Evlilik	5	A1, A2, A3, A6, A7
c.Geleceğe Dair Endişe	7	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
Toplam	**16**	

a.Eğitim

"Ben isterim ki okulları iyi olsun, üniversiteye gitsin, okusun öğretmen olsun. Her anne ister. Ama benim çocuklarım derse fazla kulak asmıyor. Bizde fazla kız okumuyor."**(A1)**

"Eğitim açısından iyi bir yere gelsin ben her yere gönderirim. Dershane olsun her yere gönderirim. Ben onu yanımda okuturum. Çünkü başka buna çözüm yok. İmplantı çıkarsa bir şey duyamaz. Kendini biraz daha geliştirsin, ondan sonra memur olsun yani ben öyle isterim direk lise sonrası e-Kpssye girmesi yerine önce gelişsin." **(A2)**

"Her zaman destekleyip çocuğumu en yüksek yere taşımak istiyorum. İlerde neyle karşılaşacağımı bilmiyorum tabiki. Oğlumun eğilimi olduğu için fen lisesini kazanmasını, doktor olmasını, profesör olmasını istiyorum. Ben bilim adamı olacağım diyor, araştırmalar yapacağım diyor. Öyle yerlere gelmesini isterim." **(A3)**

"Okumasını istiyorum. Bir meslek sahibi olsun istiyorum"**(A7)**

b.Evlilik

"Onu kaderi belirler, onu ben bilemem ki. Onu ben şimdi desem; kızım evlensin, güzel bir yuvası olsun. Ama onu ben bilemem kaderi belirler."**(A1)**

"Evlilik de kendi gibi bir işitme kayıplı biriyle olabilir. Diğerleri onla evlenmek istemeyebilir. Zaten ben de onu sorun eden değil sorun etmeyenle evlenmesini isterim."**(A2)**

"Evlilik konusu şimdi uzun emelli bir şey olduğu için henüz onu düşünmüyorum. Kendisinin anlaşabileceği kişiyle evlenmesin isterim. Zaten kendileri kafalarına yatan kişilerle evleniyorlar." **(A3)**

"Evlenince ne yapacak diyorum, nasıl biriyle evlenecek diyorum. İlerde çocuğu olursa cihazı çıkartıp yattı diyorum bu nasıl yapacak çocuk ağlasa gece diyorum. İnşallah karşısına başına kalkmayacak biri çıkar." **(A6)**

"Benim yanımda kalsın evlenince de, iç güveysi gelsin damat. Kızımı başka yere göndermem, evleneceklerse benle yaşayacaklar benim şartım bu."**(A7)**

c.Geleceğe Dair Endişe

"Üniversiteyi kazanamaz yani yalan yok, ama geleceğine bağlı. Geleceğinin nasıl olacağını bilemem, iyi olmasını her anne iste. Endişelerim var, her sabah diyorum bak beni gözünün önüne getir, babanı gözünün önüne getir, dersin i yap diyorum ama yapmıyor. Y.eğer kafası iyiyse ben onu gücümün son damlasına kadar okuturum. Endişelerim de cihazı için de endişeliyim. Servisle tek gelmiyor, düşerse naparız diye eşim de korkuyor. Bir kere düşerse eşim de yaptırmaz tekrar."**(A1)**

"Endişelerim var evet. Gece bir şey duymuyor implantını çıkarıyor çünkü. Bir şey olsa duymaz. Eve çıksa üniversitede tek başına yaşayamaz. Bir yerde gece tek kaldı diyelim, ben sürekli yanında mı kalmalıyım diye endişe ediyorum. Bir yangın, afet olsa duymaz."**(A2)**

"Endişelerim var ama onu da Rabbim'e bırakıyorum. Çünkü hiçbirimizin bir garantisi yok hayatta. Allah kendisi esirgesin, en güzel şekilde koruyup gelecekler nasip etsin, zaten onu da Rabbim bilir, yapar." **(A3)**

"Açıkçası çok düşünmüyorum yani kader sonuçta bir endişem de yok yani oğlumun kelimeleri artıyor ve çabuk öğreniyor çok endişelenmiyorum kaderde ne varsa o zaten elimizden geleni yapıyoruz zaten."**(A4)**

"Açıkçası çok endişeleniyorum yani nasıl büyücek ilerde ne olacak okulda neler yaşayacak arkadaşları dışlayacak mı üniversiteye gidecek mi neler olacak, nasıl evlenecek bir problem yaşayacak mı hepsi, hepsi endişelendiriyor maalesef duygulandırıyor beni."**(A5)**

"Gece cihazı çıkarsa hiçbir şeyi duyamaz diyorum. O çocuk hiç duymuyor, ben kaldırınca kalkıyor. Hiç aklımdan çıkmıyor. İnşallah okur, ayakları üstünde durur." **(A6)**

"Arkadaş ortamı hakkında endişe ediyorum. Ortamdaki insanlardan çok korkuyorum. Çocukları tek bıraktım diyeli, gel şunu yapalım gel bunu yapalım deseler. Mesela gel şunu kullanalım, gel sigara içelim deseler, bunları yapanlar çok. Tecavüz etme sorunları çok yüksek şu aralar, bundan çok çok korkuyorum. 16-18 yaşlarında tek gitmek isteyecekleri yerler olacak, ne yapacaklar korkuyorum. Erkeklerin kızlardan yararlanma çabası çok yüksek. Şimdi çok tedirgin oluyorsun, bunu çocuklara anlatmak da zor."**(A7)**

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde; dört temel kategoride toplam on iki temanın oluşmuştur. İlk kategori olan "annelerin aldıkları destekler" incelendiğinde; annelerin devletten ekonomik olarak aylık maaş aldığı, sağlık raporu çıkmayan annelerin bunu alamadığı, maaşın 2 yıldır olduğu ve daha öncesinde almadıkları, maddi durumlarının zayıflığından dolayı da maaşın yetmediği ve sabit bir miktar olmadığı sonucuna varılmıştır. Annelerin ekonomik desteğe ihtiyaç duyduğu, implant masraflarının pahalı olduğu için karşılamakta güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Durumu iyi olan annenin ise devletten ekonomik destek alma taraftarı olmadığı kendi imkanlarını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Eğitim olarak rehabilitasyon dışında ek ders, kursa gitmedikleri; okul çağındaki çocukların ise okuldan sonra destek eğitim aldıkları bu şekilde okul eksiklerini tamamlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Maddi durumu düşün olmasına rağmen bazı annelerin kendilerini zorlayarak kreşe gönderdikleri ve eğitimleri için çaba sarf ettikleri anlaşılmıştır. Çevresel anlamda çok destek görmedikleri, genellikle ailelerinden destek aldıkları, hastaneye ulaşım, cihaz masrafı gibi konularda aile içi desteğin olduğu görülmektedir.

Çevreden gelen tepkilere bakıldığında ise genelde cihazın merak edildiği, ameliyat sürecinin sorulduğu, mahalledeki çocukların cihazı merak ederek çekip koparma ihtimalinin anneleri endişelendirdiği, bazı ailelerin çocukları işitme konusunda deneyerek anneleri üzdüğü ortaya çıkmıştır. Bazı annelerin çevresi herhangi bir tepki vermezken genelde annelerin yoğun sorulara maruz kaldığı sonucuna varılmıştır.

Annelerin yaşadıkları zorluklar incelendiğinde en çok maddi açıdan güçlükler çektikleri, cihazın masraflı olduğu ve bu konuda zorlandıkları görülmektedir. Çocuklarının eğitim görürken anlamada ve öğrenmede zorlandığı bu yüzden okul öğretmenleriyle özel olarak konuşan annelerin olduğu bazı annelerin özel eğitimdeki ders saatlerini yetersiz gördüğü öğrenilmiştir. Çevresel olarak sorulan sorular karşısında yoruldukları ve üzüldükleri, akrabadan destek görmeyerek yalnız mücadele ettikleri saptanmıştır. Anneler bu zorluklarla genel anlamda içsel bir güç ile mücadele etmekte ve önce Allah'a tevekkül ederek sonrasında da çocuklarına dayanarak zorlukların üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlara bakıldığında annelerin aileden ve çevreden nadiren destek gördüğü, bazılarının eşlerinden destek alarak bu süreci yaşadığı görülmüştür. Kimseden destek alamayan annelerin ise çocukları için her şeyi yapma düşüncesi ile gayret gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Başa çıkarken, işitme kaybının Allah'tan geldiğini bu yüzden de teslimiyet gösterdiklerini, buna zamanla alıştıklarını ve bu şekilde yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Annelerin çoğunluğunun eşiyle tartışmasının olmadığı ve olan tartışmaların maddi kaynaklı ve çocuğun ameliyat olup olmaması ile ilgili kararlar konusunda olduğu, çıkan tartışmaları annelerin alttan alarak

sonlandırdığı anlaşılmıştır. Bazı annelerin eşlerinin durumu daha kolay kabullenip eşlerine destek olduğu ve çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmada gayret ettikleri saptanmıştır. Eşiyle tartışan annenin ise çocuğunun bundan etkilendiği ve tartışma nedeninin kendisi olduğunu anladığı saptanmıştır.
Çocuklarının geleceklerine dair annelerde yoğun bir endişenin olmadığı, endişesi olanların evliliklerinde ne yapacakları, kendileri yanlarında olmadığında tek başına nasıl yaşayacakları, gece cihazı çıkardıklarında acil durumlarda nasıl yapacakları, kendi ayakları üstünde durma konularında endişe ettikleri sonucuna varılmıştır. Endişe etmeyen annelerin bunun Allah'tan geldiği için yine O'nun koruyup kollayacağı bu yüzden endişelerinin olmadığı öğrenilmiştir. Geleceğe dair planlar konusunda bazı annelerin bunu bilmediğini, geleceği düşünmediği, kadere bağlı olduğu düşünceleri öğrenilmiştir. Geleceği planlayan annelerin evliliklerinde çocuklarını yanlarında tutmak ve birlikte yaşamak istediği, kendi gibi biriyle veya anlayışlı biriyle evlenmelerini istedikleri sonucuna varılmıştır. Eğitim olarak çoğunluğunun çocuklarının okuyabilecekleri kadar okumasını, kendi ayakları üzerinde durmalarını istedikleri ve üniversiteye göndermek istedikleri anlaşılmıştır. Yapılan tüm bu görüşmeler sonucunda her annenin yaşadıklarının farklı olduğu, genel anlamda ekonomik güçlükler çektikleri, rehabilitasyon merkezine gelerek kendilerine bir yol izledikleri, kendileri gibi aileleri görünce rahatladıkları, bireysel mücadele ettikleri ve dini tevekkülle atlattıkları sonucuna varılmıştır. Annelerin en çok çocuklarının cihazlarının bozulması konusunda endişelerinin olduğu ve her zaman çocuklarının yanında bulunarak onları kolladıkları, çocuklarından güç alarak süreci yürüttükleri sonuçlarına varılmıştır. Bu çıkan sonuçlara göre işitme kaybı olan çocukların anneleri maddi, eğitim ve çevresel anlamda desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Yaşadıkları zorlukların bilinmesini ve buna göre kendilerine desteklerin gelmesini beklemektedir.

Öneriler

- İşitme kaybına yönelik aileleri bilinçlendirmeye dair kurum içi seminerler düzenlenmesi,
- Toplumsal bilinci sağlama ve özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorlukları anlayıp çözüm üretmek için kamu spotlarının yapılması, kongre ve konferansların yapılması,
- Ailelerin ekonomik güçlüklerinin giderilmesi ve cihaz masraflarının azaltılması için ekonomik düzenlemeler ve ailelere düzenli maddi destek sağlanması,
- Ailelere psikolojik destek hizmetleri tıbbi tanılama sonrası verilmeye başlanmalı ve ilgili kişiler ya da birimler tarafından takip edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aykut, N. C., & Çinar, M. (2018). Erken çocuklukta işitme cihazı uygulamaları ve ebeveynler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 414-427.
2. Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.
3. Barantota, V. Y. (2016). İşitme ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara sahip burundili ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Turkiye.
4. Çavuşoğlu, T. (2020). *İşitme kaybı ile otizm spektrum bozukluğunun birlikte görüldüğü 0-6 yaş çocukların tanı, değerlendirme ve müdahale süreçlerinin incelenmesi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, İstanbul,Turkiye.
5. Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Turkey.
6. Çay, E., & Eratay, E. (2019). Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Serbest Zaman Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, (2), 158-184.
7. Ercan, F. Z., Kırlıoğlu, M., & Kırlıoğlu, H. İ. K. (2019). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Bu Durumu Kabulleniş Süreçleri ve Bu Duruma Dair Görüşleri. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19(44), 597-628.
8. Erdoğdu, F., Arı, E., & Cin, F. M. (2018). İki Dünya Arasında: İşitme Engelli Ebeveynlerin İşiten Çocuklarının (CODA'ların) Kimlik Gelişimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 91-139.
9. İçyüz, R. (2017). İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, İstanbul,Turkiye.
10. Karakuş, Ö., & Kirlioğlu, M. (2019). Engelli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği yaşam deneyimleri: Anneler üzerinden nitel araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (41), 96-112.
11. Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-22
12. Kumbasar, A. (2016). *İşitme engelli ve engelli olmayan çocuklara sahip ailelerde sosyal destek algısı, yılmazlık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

13. Lafçı, D., Öztunç, G., & Alparslan, Z. N. (2014). Zihinsel Engelli Çocukların (Mental Retardasyonlu Çocukların) Anne ve Babalarının Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri, 3* (2), 723-735.
14. Oran I. & Okyar S.(2019). İşitme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ebeveynleri ile olan oyun etkileşimlerinin incelenmesi, *Uluslararası 24 Kasım Başöğretmen Eğitim Ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu*, Ankara, Türkiye, 23 - 24 Kasım 2019
15. Özen, F., & Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 619-650.
16. Öztürk, Y. (2011). Engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin ve aile yükünün belirlenmesi,Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
17. Sarısoy, M. (2000). Otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
18. Şengül, S., Baykan, H. (2013), Zihinsel Engelli Çocukların Annelerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresle Başa Çıkma Tutumları, *Kocatepe Tıp Dergisi,* 14, (1), 30-39.
19. T.C. Sağlık Bakanlığı, (2019). Uluslararası İşitme Engelliler Haftası, https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/haberler/uluslararasi-i-sitme-engelliler-haftasi.html
20. Türkiye Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı (TUİK), (2019). Türkiye Sağlık Araştırması, 2019, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkey-Health-Survey-2019-33661

MGRS OLGULARIMIZ: TEK MERKEZ DENEYİMİ

Serap Yadigar
Kartal Dr.Lütfi Kırdar Şehir Hastanesi

SUMMARY

Objective: To analyze the clinical, pathological spectrum and prognosis of patients with monoclonal gammopathy of renal significance (MGRS).

Methods: Patients with kidney biopsy-proven MGRS at Dr Lütfi Kırdar City Hospital between 2015 and 2019 were included, clinical data, kidney pathology type, treatment and prognosis were collected.

Results: Thirteen patients, constituting 0.77% of kidney biopsies, were recorded. Eight MGRS patients had amyloidosis. Two patients (%) had monoclonal immunoglobulin deposition disease. 1 patient (%) with proliferative glomerulonephritis with monoclonal immunoglobulin (G) deposits, 1 patient (%) with cryoglobulinemic glomerulonephritis. and one patient (%) with C3 glomerulonephritis. All of our patients were treated with chemotherapy and/or stem cell transplantation. The mean follow-up period was 26 ± 34 months. Multiple myeloma developed in one patient at 19 months during follow-up. At the end of the follow-up, 2 patients (%) died, 3 patients (%) developed end-stage renal disease (ESRD).

Conclusion: MGRS is a rare form of hematological disorder that causes kidney damage presenting with a wide range of pathological lesions. Amyloidosis is the most common form. Early diagnosis and close follow-up are important because renal survival of MGRS patients can be improved with early treatment.

ÖZET

Amaç: Renal öneme sahip monoklonal gamopati (MGRS) hastalarının klinik ,patolojik spektrumunu ve prognozunu analiz etmek.

Yöntemler: 2015-2019 yılları arasında Dr Lütfi Kırdar Şehir Hastanesi'nde böbrek biyopsisi ile kanıtlanmış MGRS'si olan hastalar dahil edildi, klinik veriler, böbrek patoloji tipi, tedavi ve prognoz toplandı.

Sonuçlar: Böbrek biyopsilerinin %0.77'sini oluşturan on üç hasta kaydedildi. Sekiz MGRS hastası amiloidozdu. İki hastada (%) monoklonal immünoglobulin depozisyon hastalığı mevcuttu. Monoklonal immünoglobulin (G) birikintileri olan proliferatif glomerülonefritli 1 hasta (%), kriyoglobulinemik glomerülonefritli 1 hasta (%). ve C3 glomerülonefriti olan bir hasta (%) vardı. Hastalarımızın tamamı kemoterapi ve/veya kök hücre nakli ile tedavi edildi. Ortalama takip süresi 26 ± 34 aydı. Bir hastada takip sırasında 19. ayda multipl miyelom gelişti. Takip sonunda 2 hasta (%) öldü, 3 hastada (%) son dönem böbrek yetmezliği(SDBY) gelişti.

Sonuç: MGRS, geniş bir patolojik lezyon yelpazesi ile presente olan böbrek hasarına yol açan hematolojik bozukluğun nadir bir formudur . Amiloidoz en sık görülen formudur. Erken tedavi ile MGRS hastalarının renal sağkalımları iyileştirilebildiğinden erken tanı ve yakın takip önemlidir.

Anahtar Kelimeler: MGRS; amiloidoz; monoklonal gamopati;

İBTİDAİ SİNİF MÜƏLLİMİ HAZIRLIĞINDA ANA DİLİ FƏNN KURİKULUMUNUN MƏZMUNU VƏ XARAKTERİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ (CONTENT AND CHARACTERISTICS OF AZERBAIJANI LANGUAGE SUBJECT CURRICULUM IN PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER)

Gültəkin Atəş qızı Abdullayeva, p.ü.f.d., dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

XÜLASƏ

Azərbaycan Təhsil Sistemində gedən yeniləşmə prosesi məktəbin, həmçinin ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikasının da qarşısında yeni vəzifələr qoyur. Müasir dünyanı düşündürən intellekt qabiliyyətli şagirdlərin hazırlanması üçün təkcə elm sahələrinin məşğul olması kifayət deyil. Belə bir şəraitdə ibtidai sinif müəlliminin daha dərin hazırlığa malik olması, öyrənmə nəzəriyyəsinin əsas elementləri ilə tanışlığı böyük əhəmiyyət kəsb edir.

XXI əsrin müəllim kadrlarından tələb olunur ki, onlar müasirliyi özündə daşıya bilən, vətənini və xalqını sevən vətənpərvərlər, müstəqil düşünə bilən, sağlam rəqabətə hazır vətəndaşlar yetişdirsinlər. Odur ki, bugünki gənc nəsli müstəqil Azərbaycanın sabahı naminə yüksək səviyyədə hazırlamağın əsas məsuliyyəti ibtidai sinif müəllimlərinin üzərinə düşür.

Kurikulum islahatının uğurla həyata keçirilməsi, hər şeydən əvvəl, müəllimlik peşəsini seçən gələcək müəllimlərin bakalavr təhsil səviyyəsində hazırlanması ilə bilavasitə əlaqədardır. Fənnin kurikulumu tələbənin – gələcək müəllimin maraq və tələbatlarına istiqamətlənən konseptual proqram sənədi olub, ibtidai sinif müəllimi hazırlığında fənnin təliminin əhəmiyyətini, xarakterik xüsusiyyətlərini, məqsəd və vəzifələrini müəyyənləşdirməklə, fənn üzrə ümumi təlim nəticələrinə nail olmaq üçün bütün fəaliyyətləri əks etdirir.

Fənn kurikulumunun əsasını fənn üzrə tədris materiallarının planlaşdırılması, tədris metodları və vasitələrinin müəyyənləşdirilməsi, dərs planlarının hazırlanması, dərslərin keçirilməsi, fənn üzrə pedaqoji təcrübənin idarə olunması, dərslik komplektləri ilə işin təşkili və onların təkmilləşdirilməsi yolları təşkil edir.

Kurikulumun mahiyyəti fəal metodlardan istifadə etməklə müasir dərslərin qurulmasına üstünlük verməkdir. Belə ki, öyrədən və öyrənən arasında əməkdaşlıq təmin edilməli, meyl və maraqları nəzərə alınmaqla bütün şagirdlərə əlverişli təlim şəraiti yaradılmaldıır. Məktəblərdə pedaqoji təcrübə zamanı müəllimin iş üsulu üzrə aparılan müşahidələr, sınaq dərslərinin hazırlanması və keçirilməsi prosesində, bir qayda olaraq, fənn kurikulumlarının tələblərinə əməl olunur.

Açar sözlər: təhsil sistemi, ibtidai məktəb, Ana dili fənn kurikulumu, məktəb təcrübəsi, qlobal texnologiyalar

SUMMARY

The renewal process of modernization in the Azerbaijani Education System poses new challenges to the school, as well as to the methodology of teaching individual subjects. Science alone is not enough to prepare intellectually gifted students who think about the modern world. In such a situation, it is important that the primary school teacher has a deeper training and acquaintance with the basic elements of learning theory.

Teachers of the XXI century are required to cultivate patriots who can bear modernity, love their country and people, who can think independently and are ready for healthy competition. Therefore, the main responsibility for preparing today's young generation at a high level for the future of independent Azerbaijan falls on primary school teachers.

The successful implementation of curriculum reform is, first of all, directly related to the training of future teachers who choose the teaching profession at the bachelor's level. The subject curriculum is a conceptual program document focused on the interests and needs of the student-future teacher, reflecting all the activities to achieve general learning outcomes in the subject, defining the importance, characteristics, goals and objectives of subject teaching in primary school teacher training.

The basis of the subject curriculum is the planning of teaching materials on the subject, the definition of teaching methods and tools, the preparation of lesson plans, lessons, management of pedagogical practice on the subject, the organization of work with textbooks and ways to improve them.

The essence of the curriculum is to give preference to the construction of modern lessons using active methods. Thus, cooperation between teacher and learner should be ensured, and favorable learning conditions should be created for all students, taking into account their tendencies and interests. Observations on the teacher's work method during pedagogical practice in schools, in the process of preparing and conducting pilot lessons, as a rule, the requirements of subject curricula are followed.

Keywords: education system, primary school, Azerbaijani language subject curriculum, school experience, global technologies

GİRİŞ

Müstəqil Azərbaycanın qurucusu kimi, bütün sahələrdə islahatların əsasını qoymuş, inkişaf istiqamətlərini müəyyənləşdirmiş Ulu öndər Heydər Əliyev Azərbaycan təhsilindən danişarkən, onun başlıca məqsədini belə ifadə etmişdir: ”İndi bizim təhsilimizin məqsədi gənc nəslə, uşaqlara təhsil verib onları gələcəyə hazırlamaqdır. Amma bununla yanaşı, ən böyük məqsədi Azərbaycan Vətəndaşı hazırlamaqdır, müstəqil Azərbaycan cəmiyyətinin ləyaqətli üzünü hazırlamaqdır“.

XXI əsrin müəllim kadrlarından tələb olunur ki, onlar müasirliyi özündə daşıya bilən, vətəninə və xalqına lazım olan, müstəqil düşünə bilən, sağlam rəqabətə hazır vətəndaşlar yetişdirsinlər. Odur ki, bugünki gənc nəsli müstəqil Azərbaycanın sabahı naminə yüksək səviyyədə hazırlamağın əsas məsuliyyəti ibtidai sinif müəllimlərinin üzərinə düşür.

İbtidai siniflərdə ana dili tədris fənlərinin əsası olub mühüm ümumpedaqoji əhəmiyyət kəsb edir. Ibtidai siniflərdə ana dili fənninin tədrisində məqsəd şagirdlərdə düzgün, şüurlu, sürətli, ifadəli oxumaq, savadlı, səliqəli, sürətlə yazmaq; obrazlı şifahi və yazılı nitqə, ədəbi tələffüzə yiyələnmək; kitablarla işləmək, obrazlı və məntiqi təfəkkürün, mənəvi keyfiyyətlərin inkişafı üzrə möhkəm vərdişlər yaratmaqdır.

İbtidai siniflərdə ana dili təliminin düzgün əsaslarla qurulmasında Azərbaycan dili tədrisi metodikası elminin böyük rolu vardır. Müəllim və mütəxəssis hazırlığında metodika elmini bilmək müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Ibtidai siniflərdə dərs aparan müəllim ədəbi dilin normalarına möhkəm yiyələnməli, ibtidai siniflərdə ana dili təliminin məzmunu, təlimin prinsip, üsul və vasitələrini dərindən öyrənməli və onu yaradıcılıqla tətbiq etməyi bacarmaldır. Ana dili müəllimi yaxşı tərbiyəçi olmaqla, uşaqlarda ana dilinə, onun zənginliyinə, kitaba, mütaliəyə dərin maraq oyatmağı bacarmalıdır.

İbtidai siniflərdə ana dili fənninin əsaslandırılması ilə bağlı “Milli kurikulum”da qeyd olunur ki, ibtidai təlimdə “...düzgün, sürətli, şüurlu və ifadəli oxu üzrə ilkin bacarıqların mənimsənilməsi, lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi, ... ədəbi tələffüz normalarının öyrənilib tətbiq olunması, ekspressiv nitq bacarıqlarının formalaşdırılması, Azərbaycan xalqının dili, tarixi, əxlaqi-mənəvi keyfiyyətləri, mədəniyyəti, adət-ənənələri haqqında ilkin anlayışların yaradılması təmin olunur”. Fənn üzrə ümumi nəticələrdə şagirdin sərbəst, düzgün, sürətlə, şüurlu, ifadəli oxumaq, dialoqa girmək və öz fikirlərini sərbəst və ardıcıl ifadə etmək, oxuduğu və dinlədiyi mətnlərə münasibət bildirməsi vəzifələri irəli sürülür.

Ana dilinin tədrisi metodikası fənni pedaqoji elmlər sisteminin mühüm bir sahəsi, xüsusi didaktikadır. Xüsusi təlim nəzəriyyəsi olan bu elmə ibtidai siniflərdə Azərbaycan dili təliminin vəzifələri və məzmunu, formaları, prinsipləri, vasitələri, metodları və priyomları (tərzləri), bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması üçün şəraitin yaradılması, təlim nailiyyətlərinin hesaba alınması, qiymətləndirilməsi və s. məsələlər daxildir.

Kurikulum təhsilin son məqsədini, məqsədlərə çatmaq üçün yolları, bu yolların səmərəliliyini yoxlamaq üsullarını özündə birləşdirən, bir sözlə, təhsil prosesi ilə bağlı bütün fəaliyyətlərin səmərəli və məqsəduyğun fəaliyyətinə imkan yaradan konseptual sənəddir. Ayrı-ayrı fənlərin, bütövlükdə təlimi əhatə edən kurikulumlar fənn kurikulumları kimi qəbul edilir və dəyərləndirilir.

Təlim daim dəyişən dünyanın reallıqlarından kənarda mövcud ola bilməz. Bu səbəbdən də təlim müasir təhsilalanı həyata hazırlamağı bacarmalıdır. Hər hansı təlim və tərbiyə sisteminin qurulmasının başlıca istiqamətverici amili şəxsiyyətin necə yetişdirilməsi və tərbiyə olunmasından asılıdır. Dünya təcrübəsindən məlum olduğu kimi, cəmiyyətin və onun hər bir üzvünün yaşaması və inkişafında başlıca dəyər yaradıcı, özünü inkişaf etdirən şəxsiyyətdir. Təlim prosesi təhsilalanda özünüinkişaf qabiliyyəti formalaşdırmalıdır. Bu da, öz növbəsində, bir sıra dərketmə tələbatına və fəaliyyətinə əsaslanır: məntiqi düşünmə; ətraf aləmin cisim və hadisələrinə tənqidi yanaşma; müstəqil qərarçıxarma; bilikləri müstəqil əldə etmə; qarşıya çıxan problemləri həll etmək və s.

Məlumdur ki, təhsil cəmiyyətin, vətəndaşın, təhsil alanın (öyrənənin) tələbatına və ehtiyaclarına uyğun qurulmalı, onun şəxsiyyət kimi formalaşmasını təmin etməlidir.

Müasir dövr cəmiyyətin bütün sahələri ilə yanaşı, təhsilə daha çox diqqət yetirilməsi, onu müasir dünyamızın qlobal problemi kimi qəbul edir. Cəmiyyətin formalaşması üçün əsas vasitələrdən biri olan təhsil indiki zamanda önəmli olmaqla daha təsirli prosesə çevrildi.

Ölkəmizdə təhsil sahəsində həyata keçirilən islahatlar, baş verən dəyişikliklər bir zərurət oldu. İnformasiya əsrinin tələbləri təlimdə müasir texnologiyaların və İKT vasitələrinin tətbiqinə geniş imkan yaratdı. Elmə və keyfiyyətli təhsilə olan tələbat pedaqoji prosesin prinsip və qanunauyğunluqlarında öz əksini tapmışdır. İnternet, kompüter, distant (məsafədən təhsil), elektron kitablar və s. şərtlər nəzərə alınmadan təlim müasir dövrün tələblərini ödəyə bilməz. Pedaqoji texnologiyalar təlim prosesinə yeni baxışdır və müasir texnologiya əsasında təlim prosesi ənənəvi təlimdən fərqli olaraq, maksimum idarə olunan proses hesab edilir.

Mövcud dünya təcrübəsi və milli təhsil ənənələrimiz nəzərə alınmaqla, ölkəmizin gələcəkdə surətlə inkişafını və sivil dünyaya inteqrasiya olunmasını təmin edəcək, gənc nəslin yetişdirilməsi işinin konseptual əsasları və strukturları müəyyən edilmişdir. Bunların içərisində müəllim hazırlığı xüsusi aktuallıq kəsb edir.

Hazırda cəmiyyəti ən çox düşündürən, narahat edən məsələlər çoxdur. Onlardan ən birincisi və ən önəmlisi təhsillə bağlıdır: təhsili necə qurmaq lazımdır ki, o vətəndaşların tələbatına cavab verə bilsin; bu gün təhsildə nələr baş verir? Təhsilimizin dünya təhsilinə inteqrasiya olunması, onun beynəlxalq təhsil standartları səviyyəsində qurulması hansı zəruri şərtlərdən asılıdır və s. Bu və digər sualların cavabı "Təhsil sahəsində Azərbaycan Respublikasının Qanunu", "Təhsil sahəsində islahat Proqramı", "Ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulum)" və digər hüquqi sənədlərdə öz əksini tapmışdır.

"Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"nda səriştəli müəllim və təhsil menecerlərinə, qabaqcıl texnologiyalara əsaslanan infrastruktura malik təhsil sisteminin yaradılması üçün beş strateji istiqamət müəyyənləşdirilmişdir. Birinci strateji istiqamət səriştəyə əsaslanan şəxsiyyətyönümlü təhsilin məzmununun yaradılmasına yönəlmişdir və təhsilin bütün pillələri, o cümlədən ali təhsil pilləsi üzrə kurikulumların inkişafı üçün vacib hədəfi əhatə edir.

“Strategiya”ya görə, təhsil sisteminin başlıca vəzifələrindən biri “milli mənəvi və ümumbəşəri dəyərləri qoruyan və inkişaf etdirən, geniş dünyagörüşünə malik olan, ...nəzəri və praktik biliklərə yiyələnən, müasir təfəkkürlü və rəqabət qabiliyyətli kadrlar hazırlamaq”dır. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 01.01.2008-ci il tarixli əmri ilə “Azərbaycan Respublikasında ali təhsil pilləsində ibtidai sinif müəllimlərinin hazırlığı üzrə “Çərçivə Kurikulumu” təsdiq olunmuşdur. “Çərçivə Kurikulumu”na əsasən ali pedaqoji təhsil müəssisələrində “İbtidai sinif müəllimliyi” ixtisası üzrə tədris olunan fənlərin kurikulumlarının hazırlanması tövsiyə olunmuşdur. “İbtidai sinif müəllimliyi” ixtisası üzrə aparıcı fənlərdən biri “Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası” fənnidir.

Məlum olduğu kimi, ümumi təhsil sistemində fənn kurikulumları, ilk növbədə, ibtidai təhsil səviyyəsində tətbiq edilməyə başlandı. 2008-ci ildə “Azərbaycan Respublikasında ali təhsil pilləsində ibtidai sinif müəllimlərinin hazırlığı üzrə Çərçivə Kurikulumu”, buna müvafiq olaraq “Ümumtəhsil məktəblərinin I-IV sinifləri üçün fənn kurikulumları”, ali pedaqoji təhsillə bağlı təsdiq olunmuş standartlar bakalavr səviyyəsində tədris olunan fənlərin, o cümlədən “Ana dilinin (Azərbaycan dilinin) tədrisi metodikası” fənninin kurikulumunun hazırlanmasını zərurətə çevirdi. Təsadüfi deyildir ki, 2008-2009-cu tədris ilindən fənn kurikulumlarının tətbiq olunduğu birinci siniflərdə ilk dərs əsas tədris fənni olan Ana dili (Azərbaycan dili) fənni ilə başlanmışdır.

“Ana dilinin tədrisi metodikası” fənni tələbələrin – gələcək müəllimlərin peşə hazırlığına yiyələnmələrində xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Azərbaycan dili sahəsindəki bacarıq və vərdişlər (nitq, oxu, yazı) şagirdlərin təlim əməyinin zəruri şərtidir. Uşaqlar oxumaq bacarığına yiyələnməklə, ilk növbədə, dərketmənin, təhsilliliyin, əqli inkişafın açarı olan doğma dillərini öyrənirlər. Ana dilini yaxşı bilən uşaqlar yüksək ideyalı olmaqla, sonralar istehsalat,mədəniyyət və incəsənətin inkişafında fəal iştirak edə bilirlər. “Ana dili millətin mənəvi diriliyidir... Ananın südü bədənin mayəsi olduğu kimi, ana dili də ruhun qidasıdır“ deyən F.Köçərli müstəsna dərəcədə haqlıdır. Azərbaycan dili ana dili olmaqdan əlavə, respublikamızın dövlət dilidir: “Azərbaycan Respublikasının dövlət dili Azərbaycan dilidir. Azərbaycan Respublikası Azərbaycan dilinin inkişafını təmin edir“.

“Çərçivə Kurikulumu”nda fənnin tədrisi belə əsaslandırılır: “Bu fənnin təlimi nəticəsində Azərbaycan dili təliminin mövqeyi, vəzifələri, savad, qiraət (oxu), yazı və hüsnxət, Azərbaycan dili təliminin, nitq inkişafının metodikası, ana dili təliminin qanunları, ana dili dərsliklərində istifadə edilən metod, yol və vasitələr, orfoqrafiya təlimi, ibtidai siniflərdə məzmuna dair bilik və bacarıqların verilməsi təmin olunur”.

İbtidai siniflərdə ana dili tədrisinin qarşısında aşağıdakı vəzifələr durur. Şagirdlərə: 1) öz fikrini şifahi və yazılı şəkildə məzmunlu, rabitəli, məntiqi, dəqiq, canlı, obrazlı ifadə etməyi öyrətmək; 2) düzgün, sürətlə, ifadəli, şüurlu oxumaq, kitablardan müstəqil istifadə etmək vərdişləri aşılamaq; 3) dəqiq, aydın, səliqəli, rabitəli kalliqrafiya vərdişləri aşılamaq; 4) ilkin orfoqrafiya və punktuasiya vərdişləri aşılamaq; 5) ətraf aləm, təbiət və cəmiyyətdə baş verən hadisələr, qanunlar və qanunauyğunluqlar haqqında məlumat vermək; 6) onların məntiqi təfəkküründə və idrak fəaliyyətinin inkişafını təmin etmək və s. nəzərdə tutulur. Kursun tədrisi prosesində tələbə bu vəzifələrlə dərindən tanış olmalı, gələcək fəaliyyətində onları əsas götürməlidir.

Ümumi təhsil pilləsində yeni məzmun olmaqla fənn kurikulumu fənnin məzmunu, təlimin təşkili və təlim nailiyyətinin qiymətləndirilməsini özündə əks etdirən konseptual sənəddir. Bu məzmun təhsilin məqsəd və vəzifələrinə, metodlarına yeni baxışlar formalaşdırılmasını tələb edir.

Təlim texnologiyasının strukturuna öyrədən-öyrənən münasibətləri, təhsilalanların maksimum fəallığı, nəticəyönümlülük, şagirdyönümlülük, inkişafyönümlülük və inteqrativlik daxildir. Təlim prosesində öyrədənlə öyrənən əməkdaşlıq şəraitində yerinə görə seçilir. Dərsi optimallaşdırmaq, intensivləşdirmək, fənlər və səviyyələrarası inteqrasiya, məntiqi, tənqidi, yaradıcı təffəkkür, şagirdin şəxsiyyətini inkişaf

etdirmək və formalaşdırmaq məqsədilə müxtəlif fəal (interaktiv) metodlardan – debatlardan və diskussiyalardan, qruplarla, cütlərlə işdən, əqli hücumdan, klaster, Venn diaqramı, BİBÖ, dəyirmi masa, mühazirə, karusel, ziqzaq və s. metodlardan, didaktik oyunlardan və digər yaradıcı işlərdən istifadə olunur.

Şübhə yoxdur ki, öyrənənin inkişafında öyrədənin (müəllim, mentor və s.) rolu əvəzsizdir. Müəllim yalnız hazır bilikləri verməklə kifayətlənməməli, şagirdlərin şəxsiyyət kimi inkişafına şərait yaratmalı, onlarla əməkdaşlığa, qarşılıqlı hörmət və anlaşmaya üstünlük verməli, şagirdləri fəallaşdırmalı, təlimi onun maraq və tələbatına uyğun qurmalıdır. Öyrədən məsləhətçi, istiqamətverən rolunda olmalı, şagirdlərin şəxsiyyətinə hörmət etməli, tədris fəaliyyətində humanizm prinsiplərinə əsaslanmalı, "subyekt-subyekt" münasibətlərini rəhbər tutmalıdır. Bu günün müəllimi tərbiyəçi-müəllim funksiyasını yerinə yetirməklə yanaşı, tədqiqatçı olmalı, öz fəaliyyətində təlim-tərbiyə prosesinə yaradıcı yanaşmalı, təlimin yeni məzmunu, prinsipləri, metod və vasitələrini tətbiq edə, onları ənənəvi üsullarla əlaqələndirə bilməli, İKT-dən istifadə etməyi bacarmalıdır.

Əlbəttə, qeyd olunanlar fənn kurikulumları üzrə ilkin kadr hazırlığı zamanı aparılan işlərin hamısını əhatə edə bilməz. Tədris prosesində müvafiq test tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi, kollokviumların keçirilməsi tələbələrin bu sahə üzrə hazırlığına müsbət təsir göstərir.

Müasir metodika və texnologiyalardan yaradıcılıqla istifadə olunan hər bir dərs, praktik məşğələ yüksək nəticə verir. Belə bir şəraitdə aparılan dərs ilk növbədə hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətləırini nəzərə almağı tələb edir. Pedaqoji fəaliyyətin əsas və həlledici qüvvəsi kimi şagirdin özü, onun şəxsiyyəti və bacarığının inkişafı nəzərdə tutulur. Pedaqoji yaradıcılığın həyata keçirilməsi prosesində müəllimin özü də inkişaf edir ki, bu da onun fəaliyyətində yeni keyfiyyətlərin meydana çıxmasına gətirib çıxarır.

Kurikulum islahatının uğurla həyata keçirilməsi, hər şeydən əvvəl, müəllimlik peşəsini seçən gələcək müəllimlərin bakalavr təhsil səviyyəsində hazırlanması ilə bilavasitə əlaqədardır. Ana dili fənninin məzmunu, məqsədi və vəzifələri mövzusunun tədrisi zamanı fənn kurikulumunun mahiyyəti, tətbiqinin zəruriliyi, səciyyəvi cəhətləri, strukturu məsələlərinin şərhinə geniş şərait yaranır, məzmun standartları, məzmun xətləri, fənn üzrə təlim nəticələri ilə praktik tanışlıq baş verir.

Müəllimin əməyini qiymətləndirərkən ən çox diqqət yetirilən məsələ onun təlim-tərbiyə prosesinin təşkilinə, az vaxt və qüvvə sərf etməklə materialı hansı səviyyədə mənimsətmək qabiliyyətinə malik olmasını müəyyənləşdirməkdir. Gələcək ibtidai sinif müəllimlərinin peşə hazırlığının və şəxsiyyətinin formalaşdırılması üçün optimal şərtlərin göstərilməsi indiki dövrdə mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT

1. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulum). "Kurikulum" jurnalı, 2008-ci il, № 1
2. Ümumtəhsil məktəblərinin I-IV sinifləri üçün Ana dili kurikulumu. Bakı, 2007, 113 səh.
3. Abdullayev A.A., Nəbiyeva Ş.Z., Abdullayeva G.A. Ali təhsilin bakalavriat səviyyəsində "Ana dilinin tədrisi metodikası" fənninin Kurikulumu. Bakı, ADPU, 2017, 72 səh.
4. Kərimov Y.Ş. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı, 2013, 519 s.
5. Nəbiyeva Ş.Z., Abdullayeva G.A., Kərimova A.S. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikasından mühazirələr. Bakı, "Elm və təhsil", 2015, 283 s.

YENİ DÖVR İNGİLİS MEYDANA ÇIXMASI
(THE EMERGENCE OF A NEW ERA ENGLISH)

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru Svetlana Məmmədova
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Xarici Dillər Mərkəzinin dosenti

XÜLASƏ
İngilis yazılı dilinin yaranması bir sıra əsaslə amillərlə bağlı idi. Bu həmin dövrdə ingilis işğalı nəticəsində ölkənin birləşməsi və mədəniyyətin inkişafından irəli gəlirdi. Xarici əlaqələrin artması da lüğət tərkibinin zənginləşməsinə müəyyən təsir göstərirdi. Ölkədə yaranmaqda olan iqtisadi və siyasi inteqrasiya ingilis dilinin daha da inkişafı üçün münasib şərait yaratmışdı.
Artıq XVII əsrin ortalarında milli ədəbi dilin yazı standartı meydana çıxdı. Lakin bu tam sabitləşmiş yazı standartı deyildi və özündə bir çox variantları birləşdirirdi. Belə linqvistik "sərbəstlik" həmin dilin geniş ictimai və coğrafi amillərə əsaslanması ilə və ədəbi dilin folklor və danışıq dilindən geniş şəkildə qidalanması ilə əlaqədar idi. Renesans dövrünün hadisələri ingilis dilinin leksik tərkibində aydın əks olunurdu. Dövrün qabaqcıl ölkələri ilə, xüsusilə, İtaliya ilə əlaqələrin canlanması, italyan ədəbiyyatı və incəsənəti ilə tanışlıq, Yeni dünya ilə əlaqələr, əvvəllər məlum olmayan malların meydana çıxması ingilis dilinin lüğət tərkibinə söz axınına səbəb olmuşdu. Belə sözlər italyan və ispan dillərindən, eləcə də Amerika hindularının dillərindən alınırdı. Həmin dövrdə klassık filologiyanın, latın və yunan müəlliflərinin əsərləri kütləvi şəkildə geniş vüsət alırdı.
XVII əsrin sonunda və XVIII əsrdə ingilis dilinin normal inkişafını təmin etmək üçün dilçilər arasında meyillər qüvvətlənməkdə idi. Renesans təsiri ilə əlaqədar olaraq lüğət tərkibinin zənginləşməsində özünü göstərən "linqvistik azadlıq", yəni dilin ucdantutma kənar sözlərlə doldurulması dövrünü "normalaşdırma" dövrü əvəz etdi. Dilçilər həm tələffüz, həm də lüğət tərkibi sahəsindəki ağırlıqları, yanlışlıqları aradan götürmək üçün fəaliyyətə başlamışdılar.
Açar sözlər: ingilis dili, yeni, dövr, renesans tələffüz, lüğət tərkibi, dilçi, leksik
ABSTRACT
The emergence of the English written language was due to a number of factors. This was due to the unification of the country and the development of culture as a result of the British occupation at that time. The increase in foreign relations also had a certain effect on the enrichment of the vocabulary. The emerging economic and political integration in the country created favorable conditions for the further development of the English language.
Already in the middle of the XVII century the writing standard of the national literary language appeared. However, this was not a fully established writing standard and included many options. Such linguistic "freedom" was due to the fact that the language was based on a wide range of social and geographical factors, and that the literary language was widely nourished by folklore and spoken language. The events of the Renaissance were clearly reflected in the lexical structure of the English language. The revival of relations with the leading countries of the time, especially with Italy, acquaintance with Italian literature and art, relations with the New World, the emergence of previously unknown goods led to the influx of words into the English dictionary. Such words were derived from Italian and Spanish, as well as from the languages of the American Indians. At that time, the works of classical philology, Latin and Greek authors were gaining popularity.
At the end of the seventeenth century and in the eighteenth century, there was a growing tendency among linguists to ensure the normal development of the English language. Due to the Renaissance, the period of "linguistic freedom" in the enrichment of the vocabulary, that is, the period of filling the language with foreign words, was replaced by the period of "normalization". Linguists began to work to overcome the difficulties and errors in both pronunciation and vocabulary.
Keywords: English, new, period, renaissance pronunciation, vocabulary, linguist, lexicon

GİRİŞ

Hələ XIII əsrdən feodalizmin inkişafı nəticəsində tamamilə veni iqtisadi münasibətlər formalaşırdı. Ticarət və sənət geniş yayılırdı. XV-XVI əsrlərdə isə tamamilə başqa iqtisadi münasibətlər ortaya çıxdı. Dağılmaqda olan feodalizm münasibətlərini yeni yaranmaqda olan burjua münasibətləri əvəz etməyə başladı. Kapitalist

istehsal üsulu meydana çıxmışdı. İqtisadi və ictimai nıünasibətlərin inkişafi öz növbəsində ölkənin müxtəlif regionlarının əhalisinin qarışmasına, yeni dil şəraitinin yaranmasına gətirib çıxarırdı. Bütün dünyada kapitalizmin feodalizm üzərində qələbəsi xalqın millətə çevrilməsinə səbəb olduğu kimi, bu proses İngiltərədə də baş verirdi. Kapitalizmin İngiltərədə sürətlə inkişafı ucqarların, digər regionların əhalisinin vahid millətə çevrilməsinə və ingilis dilinin milli dilə çevrilməsinə şərait yaradırdı.

XV-XVI əsrlərdə qərbi Avropada klassik mədəniyyətə maraq artmış, təhsil ve elm inkişaf yoluna qədəm qoymuşdu. XII əsrdə əsasları qoyulmuş Oksford və Kambric Universitetləri elm mərkəzlərinə çevrilirdi. VIII Henri öz sarayına görkəmli alim və sənətkarları toplamışdı. İlk çapxanalar meydana çıxırdı. Çap olunan ədəbiyyatın yazıldığı dil ingilis ədəbi dilinin London dialekti idi. Kitab çapının ingilis dilinin inkişafına təsiri çox böyük oldu.

Britaniya iqtisadi və siyasi cəhətdən möhkəmləndikcə, ölkə Uelsin, Şotlandiyanın və İrlandiyanm bir hissəsinin vahid ölkə halında birləşməsi prosesi də davam edirdi. XVI əsrdə artıq bu proses sona çatırdı. İngilis dili həmin ərazilərə daxil olaraq yerli kelt mənşəli dilləri sıxışdırırdı. Həmin dövrdə Uelsdə kelt dili qismən ingilis dili ilə əvəzlənmişdi. XIII-XIV əsrlərdə İrlandiyanı işğal etmək planı uğursuzluqla nəticələnmişdi. Lakin ingilis dilinin həmin əraziyə daxil olması zəif olsa özünü göstərirdi.

Şotlandiyanın əhalisi daha qarışıq idi. Yerli skotlar, piktlər və britonlar, Skandinaviya işğalı dövründən orada olaraq qalmış skandinavlar və tədricən Şotlandiyaya köçüb gəlmiş ingilislər müxtəlif dillərdə danışırdılar. Skot dili dağlıq ərazilərdə danışılır. XVI əsrdə artıq inkişaf etmiş ingilis ədəbi dilində bədii əsərlər meydana çıxırdı. XVI əsrdə bu dildə məşhur ingilis humanisti Tomas Morun və Bibliyanın tərcüməçisi Villiam Tindeylin əsərləri meydana çıxmışdı. Həmin əsrdə şair və dramaturqlar ingilis dilində yazdıqları əsərlərlə məşhurlaşmışdılar. V.Şekspirin yaradıcılığı məhz bu dövrə təsadüf edirdi. İngilis dilinin **qrammatikasına** aid ilk elmi əsərlər meydana çıxırdı.

İngilis dilinə daxil olmuş italyan sözləri əsasən incəsənət sahəsinə aid idi. Misal üçün, italyan dilindən "skripka", "freska", "epiqraf" tipli sözlər daha çox alınırdı.

İspan dilindən alınmış sözlər müxtəlif sahələrə aid idi: "başkəsən", "zənci", "sarabanda" (rəqs), "qasırqa", "ağcaqanad" və s.

Renesans dövründə ingilis dilinin lüğət tərkibi qarışıq idi. Bu dildə müxtəlif, dillərin sözlərinin qovuşuğundan ibarət hibrid sizləri də çox idi. Belə ki, bir çox ingilis sözləri yad dildən olan şəkilçi ilə ("asan oxunan", "məncə") yeni sözlər əmələ gətirirdi: "hersonluq", "saxtalıq", "yararsız" və s.

XVII əsrdə ingilis **dilinin lüğət** tərkibi həm müstəmləkə dillərindən, **həm** də **hesabına** xeyli genişlənir. **Alınma sözlər əsasən** ingilislər **üçün** tanış olmayan, onlar üçün yeni malların və başqa obyektlərin adları idi. Misal üçün şimali Amerika dillərindən "qarğıdalı", "kartof", "tütün», "cannibal" sözləri, cənubi Amerika dillərindən isə "dəniz qulduru", puma və s. sözlər alınmışdı.

Alınmalar arasında daha geniş yer tutan sözlər **fransız** dilindən alınmışdır. Bunlardan çoxu zadəkan məişətinə aid sözlər idi:"bal", "balet", "sevgi məktubu", "naz", "intriqa" və s.

GELİŞME

XVII əsrin sonunda və XVIII əsrdə ingilis dilinin normal inkişafını təmin etmək üçün dilçilər arasında meyillər qüvvətlənməkdə idi.

Tədqiqatçılardan Samuel Conson XVIII əsrdə fəaliyyət göstərən və ingilis dilinin təmizliyini ön plana çəkən tədqiqatçılardan biri idi. Bu məqsədlə o, özünün xüsusi lüğətini tərtib etmiş və orada XVII və XVIII **əsrləri** əhatə edən bir çox müəllifləri leksikonundan **istifadə** etmişdir. Həmin lüğət sözlərin mənasını, onların istifadə edildiyi məqamları, sözlərin etimologiyasını və dil-üslubi xüsusiyyətlərini aydınlaşdırır.

Gördüyümüz kimi, XVII əsrin əvvəlində ingilis yazılı dilinin normaları artıq sabitləşmiş və qəbul edilmişdir. Milli ədəbi dilin inkişafında növbədə duran vəzifə danışıq dili normalarını sabitləşdirmək idi. Lakin dilin bu sahəsini inkişaf etdirmək müəyyən problemlərlə bağlı idi. Hər şeydən əvvəl, yazıldığı dildən fərqli olaraq şifahi dilin normalarını əks etdirən birbaşa mənbələr mövcud deyildi. Yeganə mənbə rolunu dövrün şifahi nitqi xüsusiyyətlərini qismən əks etdirən ayrı-ayrı şəxslərin məktubları oynayırdı. Həmin məktublar sübut edirdi ki, XVIII əsrin təhsil görmüş şəxsləri nitqi adi, təhsil görməmiş şəxslərinkindən tələffüz. Söz seçimi qrammatik quruluş baxımından fərqlənir. Təhsillilərin sayı artdıqca ingilis şifahi dilinin normaları da formalaşır və artıq XVIII əsrin sonuna yaxın bu normaların formalaşması başa çatırdı.

Beləliklə, gördüyümüz kimi, ingilis dilinin vahid milli dil kimi formalaşmasına bir çox əsrlər sərf edilmişdir. Bu proses eramızın V əsrindən başlayaraq yeni ingilis dövrünə qədər davam etmişdir. Milli ədəbi dil XIX əsrdə tamamilə formalaşdı və hətta XIX-XX əsrlər arasında tarixi şəraitlə bağlı olaraq ingilis dilinin variantları da meydana çıxdı.

Rast gəlinən realilərin müasir ingilis dilində böyük rolu vardır. Tərcümə ilə bağlı elmi ədəbiyyatlarda realilər az da olsa tədqiq olunmuşdur.

1. Dilçilikdə işlənən reali termini latm mənşəli olub "realis (maddi cismi, real)" şey, əşya mənaları verir.
2. Azərbaycan dilçiliyində bu termin reali (realilər) və realiya (realiyalar) formalarında işlədilir.

Əslində bu, termin reala formasında işlənməlidir, çünki bu söz orijinalda (latın dilində) realis sözüdür. Burada reali sözün kökü, "s" isə cəm şəkilçisidir. Belə olan halda bu terminin Azərbaycan dilində "reali" kimi işlədilməsi məqbul sayıla bilər. Reali termininin Azərbaycan dilçiliyində bu cür izahı verilmişdir.

Realilər- 1) Xarici dilçiliyin (ekstralinavistikanın) öyrəndiyi müxtəlif ictimai-siyasi, etnoqrafik, psixoloji və s. amillər; 2) Sözün nominativ mənası üçün maddi mədəniyyət əşyalı tərcümə sahəsində bu terminin verilmiş izahının ikincisi, yəni sözün nominativ mənası üçün maddi mədəniyyət əşyaları işlənir. Rus dilçiliyində bu termin çoxdan işlədilməkdədir. A.F.Fyodorov bu termin altında başqa dillərdə ekvivalenti olmayan xüsusi milli sözlər nəzərdə tutur.

S.V.Vlaxa yazır ki, realiler "başqa məxsus spesifik anlayışlar bildirən" söz qruplarıdır. V.S.Vinoqradov realiləre tərif verm ədən əvvəl fon informasiyası müəyyən millət üçün xarakterik olan sosial-maddi mədəniyyətin həmin milləti təmsil edən kütlə tərəfindən qəbul olunaraq onun dilində inikas olunmalıdır. O, realiləri təyin etmək üçün tərkibində fon məlumatı olan söz qruplarını müəyyənləşdirir və bura milli birliyin tarixinə və dövlət quruluşuna aid spesifik faktları onun coğrafi mühitinin xüsusiyyətlərini keçmiş və indiki dövrlə bağlı maddi mədəniyyətə aid xarakterik əşyaları etnoqrafik və folklor anlayışlarını və s. daxil edir.

Həmin termin və onun bildirdiyi məfhum Azərbaycan dilçiliyində demək olar ki, son on ildə işlədilməyə başlamşdır. Reali termini və onun bildirdiyi anlayışa biz N.Xudiyevim əsərində rast gəlirik. N.Xudiyev realilərlə əlaqədar qeyd edir ki, hər hansı bir xalqın özünəməxsus məişət tərzi, milli adət-ənənələri, koloriti, hətta miftik təfəkkürü ilə bağlı leksik vahidlər xalqın bədii ədəbiyyatında da əksini tapır. Deməli, bər hansı xalqın dilində, bədii ədəbiyyatında işlənən onun məişəti, milli təsərrüfatı və s. ilə bağlı sözlər realilər adı altında qruplaşdırılır.

Realilər ən çox bədii ədəbiyyatın tərcüməsi ilə yayılır. Belə ki, ədəbiyyatın milliliyini tamamlayan vasitələrdən biri də realilərdir. Buna bənzər fikirlər S.V.Vlaxovun əsərində də vardır. Vlaxov realiləri aşağıdakı kimi səciyyələndirir. Realilər xalq dili sözləri olub, coğrafi mühitə, mədəniyyətə, maddi məişət yaxud xalqa, millətə, ölkəyə, qəbiləyə aid əşya, anlayış və hadisələrin adlarıdır. Beləliklə, realilər yerli və tarixi koloritin daşıyıcılarıdır. Bu səviyyəyə malik leksik vahidlərin başqa dillərdə qarşılığı yoxdur. Müəllifin qeydlərində reali adı altında tapılan leksik vahidlərin ətraflı elmi səviyyəsi verilmişdir. Realilər milli xarakterli, məişətlə bağlı əşyaların mücərrəd varlıqların adını ümumiləşdirir, əks etdirir. Realilər elə leksik vahidlərdir ki, onları başqa dilə tərcümə etmək mümkün deyil. Realilər ən çox bədii tərcümə ilə bağlı yada düşür. Bu leksik vahidlər bir tərəfdən bədii əsərlərin tərcümə olunduğu dili zənginləşdirir, digər tərəfdən isə əsərin mənsub olduğu xalqın milli koloritini, adət-ənənələrini, məişət tərzini, mifologiyasını, milli təfəkkürünü, hətta tarixini yaşadır, onu yaşadan zamanın ictimai-siyasi ahəngini özündə əks etdirir.

Qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan dilinə ingilis *dilindən bir çox* əsərlər tərcümə olunmuşdur. Təhlil edəcəyimiz əsərlər: He just got a yaquar (p 27) "The Cather in The Rye".

O lap bu yaxınlarda qət-təzə bir yaquar alıb. "Yaquar" maşın markasıdır. Realilərin tərcüməsinin düzgün verilməsi əsərin dilində məzmunsuzluq, uzunçuluq və yaxud qeyri- dəqiqlik yaradır. Buna görə də tərcüməçi həmin sözlərin bizim təklif etdiyimiz tərcüməsini vermir. Bu cür sözlərin tərcüməsinə heç bir ehtiyac yoxdur.

"What has our government done to make life easier for the Alaskan eskimo?" A.H. "Airport".

"Alyaskadakı eskimosların həyatını yaxşılaşdırmaq üçün hökümətimiz *nə işlər görür?"*

Burada S.V.Vlaxovun belə bir qeydini nəzərə çatdırmaq yerinə düşür. Vlaxov yazır ki, reali yarandığı dilin daşıyıcısı olan xalqa məxsusdur, çünki o həmin dildə meydana gəlmişdir.

Realiləri başqa dillər qonaq kimi qəbul edir, bunlar həmin dildə ola bilsin bir gün, ola bilsin bir il qalsın. Elə hallar da olur ki, reali keçdiyi dildə kök salır və ömürlük həmin dildə qalır. Onun qeyd etdiyinə gölə realilərin başqa dillərdə dəqiq qarşılığı yoxdur. Bir məfhumun heç bir başqa dildə olmamasını yoxlamaq çətindir. Bunun üçün bütün dünya dillərini tutuşdurmaq lazım gəlirdi. Buna görə də S.Vlaxov və b. tərəfindən realilərə verilən tərifin müəyyən qədər dəqiqləşdirilməsinə ehtiyac olduğu meydana çıxır. A.V.Fyodorov da realiləri başqa dillərdə ekvivalenti olmayan xüsusi milli sözlər kimi qəbul edir. Müəyyən leksik-semantik qruplar üzrə aparılan tutuşdurmalar nəticəsində bir vaxtlar, məsələn: rus geyim, yemək, məişət əşyalarının Azərbaycan dilində qarşılığı yaranmışdır.

Buna misal olaraq borş, kotlet, bulki, sup kimi xörək adlarını göstərmək olar. Ruslarla sosial-iqtisadi və

mədəni əlaqələrlə həmin yeməklərin Azərbaycan dilində qarşılığı yaranmışdır. Buradan belə nəticəyə gəlmək olar ki, realilər dəyişkənliyə malikdir.

E.Allahverdiyevanın çapdan çıxmış irihəcimli kitabında fellər haqqında geniş məlumat verilmişdir. Müəllif yazır: Realiyalar iki dilin leksik səviyyədə tutuşdurulmasında, yaxud bir dildən digərinə tərcümə prosesində müəyyənləşdirilir. Bir xalqın dilində *işlənən,* həmin xalqın maddi mədəniyyətinə, məişətinə, coğrafi mühitinə, ictimai-tarixi xasiyyətlərinə aid əşyaların adını bildirən konkret, başqa bir dildə işlənməyən, tərcüməsi izah tələb edən mənbə dildə olan realiyalardır.

SONUÇ

İngilis dilndə realilərin obyekt dildə verilməsinin dörd üsulu müəyyənləşdirilmişdir:

1. Realilərin fonetik tərkibinin tam saxlanılması şərti ilə obyekt dildə verilməsi;
2. Realilərin mətndə eynilə saxlanılması ilə yanaşı, onlara aid izahın mətndən kənarda, məsələn, səhifənin axırında, kitabın sonunda verilməsi;
3. Realilər, mətndə eyni ilə saxlanılır və eyni zamanda, mətndə ddə izah edilir.
4. Reali obyekt dildə mövcud olan yaxmmənalı sözlə əvəz olunur. Bu halda orijinalda realinin varlığı oxucuya məlum olmur, tərcümədə verilmiş söz dildəki müstəqil mənasında başa düşülür.

Burada birinci bənddə söhbət realinin transkripsiyası və ya transmeterasiyasından gedir.

Məlumdur ki, transmeterasiya dedikdə bir əlifba sistemi əsasında yazılan mətni (birləşmə, heca, səs) başqa əlifba sisteminə məxsus vasitələrlə əks etdirmədir. Dördüncü bənddə realini obyekt dildə mövcud olan yaxın mənalı sözlə əvəz edilməsinə gəldikdə isə qeyd etmək lazımdır ki, bu üsul çox vaxt özünü təcrübədə doğrultmur.

Belə bir misala müraciət edək. Rus dilindən bədii ədəbiyyatın tərcüməsində «lapti» sözü Azərbaycan dilinə çarıq kimi verilmişdir. Lakin lapti öz materialına və tikilməsinə görə Azərbaycanlıların çarığından fərqlənir. Azərbaycan dilində də kabab, dovğa, ayran kimi realilərin rus və qərbi Avropa dillərində qarşılığı tapılmayıb. Bu qəbildən olan realilərin obyekt mətndə verilməsini bircə düzgün yolu budur ki, onları Azərbaycan dilindəki formasında verib, mötərizədə yaxud sətrin sonunda, əsərin axırında izahını vermək olar.

Realilərin obyekt dildə verilməsinin üsulları başqa dilçilərin də əsərlərində göstərilmişdir.

Tərcümə dili sahəsində rus mütəxəssisi A.F.Fyodorov realinin obyekt dildə verilməsinin dörd üsulunu göstərmişdir:

1. transmeterasiya (tam və yaxud qismən)
2. realinin yeni söz və *söz birl*əşməsi ilə verilməsi;
3. realinin ifadə etdiyi mənaya yaxın məzmuna malik sözlə verilməsi (təxmini tərcümə);
4. hiponimik tərcümə;
5. oxşatmaq - perefrastik (təsviri demkriptiv) eksplikativ.

Buradan belə nəticə çıxır ki,

1) Realilərin tərcüməsinin transkripsiya *və* transmeterasiyası üsulu;
2) Realilərin izahla tərcüməsi;
3) İzahın qismən səhifə altında *və* qismən mətn daxilində verilməsi;
4) Realilərin mətndə izah olunması;
5) Realilərin təxmini tərcümə olunması.

Araşdırmalar göstərir ki, müasir ingilis dilində realilər həmin dilin inkişafına kifayət dərəcədə müsbət təsir göstərmiş və onun inkişaf etməsinə təkan vermişdir.

KAYNAKÇA:

1. ***Balpern*** J.R., *Mednikova* E.M., Bolşoy anqlo-russkiy slovar. M., Russkiy əzik»,1987.
2. Müller V.K., Anqlo-russkiy slovar. 1965.
3. Orucov Ə.Ə. (redaktəsi ilə). «Rusca-Azərbaycanca lüğət», «Elm» nəşriyyatı, Bakı, 1971.
4. Morton A.L. İstoriə Anqliiy. 1950
5. Yarıyeva V.N. «Razvitie naibonanoqo yazıka», M., 1969
6. İliş V.A. İstoriə anqliyskoqo yazıka. M., 1968

Education via Gamification in the University of Tehran

Associate Professor Nadia Maftouni
University of Tehran

INTRODUCTION

Joy and pleasure, as well as games are issues always reflected in Fārābī's works to the extent that he considered them as necessary and useful artworks within the framework of moral, moderate and happy considerations. For him, those who work hard and are serious for attaining their rational happiness should enjoy a kind of tranquility and rest in order to feel refreshed in following up their objectives. Game and amusement are often accompanied with imitative images. The word imitation or mimesis is used by Abū Bashār Mattā (1967) in the translation of Aristotle's Art of Poetics. Aristotle's mimesis is the same imitation as monkeys or parrots also do. Ibn Sīnā (1428), Khwajah Naṣīr al-Dīn Ṭūsī (1376), and Allāmah Ḥilli (1388) also used this term in their works. For Fārābī (2002, 2003, 2004) the meaning of mimesis is more than imitation and is associated with creation. In his view the faculty of imagination contains three potencies of preserving the sensory forms, and then possessing and imitating them. People in the third one juxtapose a sensory form with another sensory form which is usually coupled with a meaning. Moreover, imagination imitates universal and philosophical concepts and the intellectuals. Mimesis may take place with the aim of carrying out an amusement and game. Since in Fārābī's view game and amusement are used in moral sense and he referred to them openly so they are not considered indecent and disapproved. On the basis of Farabi's theory, I have used various games in teaching philosophy, mysticism, and logic during coronavirus period. Usually, cyberspace classrooms might be boring and prosy as compare to the real or traditional classrooms but there are certain merits in cyberspace classrooms that real or traditional classrooms lack.

For me, the best part and the most enjoyable and effective part of e-learning is gamification and games. I have used the games aiming at three objectives: motivating the students, promoting their participation and engagement, as well as ongoing evaluation of learning. Also, there are some other catchy tools in Moodle like gradebook or grader reports and medals which aren't included in my current presentation.

I believed nothing could attract students more than gaming, as it's true of many of us. So, in some of my courses, especially in undergrad ones, the whole course consisted of just games and gaming, from students' perspective. And I was anticipating that even those who weren't interested in in-person courses would be tightly involved in gaming. And it worked like a charm.

I use games as homework and also as exams. Moreover, I don't need a list of absentees. Since when some student plays the games, it means, for me, that she is an attendee; I consider her an attendee; even if at the exact time of the class she couldn't attend the class or simply she doesn't attend the class—maybe because of fatigue, maybe because of illness, or a power outage, an internet outage. Anyway, all the students played their games after a few-day interval are regarded as attendees. And their total score would be their final grade.

Well, let's see how it works in actual practice. First, you need a rich question bank. A rich question bank is essential to effectively create and use the games. Also, you may use glossaries for some games and on top of that, you can use tests in games. I mean, you can create a variety of tests so as to be included in your games. Here I suppose that you've created all materials needed and I will show some games, how to play these games, and at last how to create them.

Now, you're able to see my course on logic in editing mode. Among other resources, materials and activities, there are a few games in each week.

Suppose as a student you want to play this crossword puzzle and fill it out. You should click on any row or column you like and write the terminology here, then hit OK. If you're right, the answer will appear within the crossword puzzle. And you can check and see your grade at the moment.

Well, now you want to play this hangman; this a terminology, say, you know the answer: logician. So, you'll choose the right alphabets. You don't need to choose them in order and you can play without sequential moves. First you may choose G for example and then L …

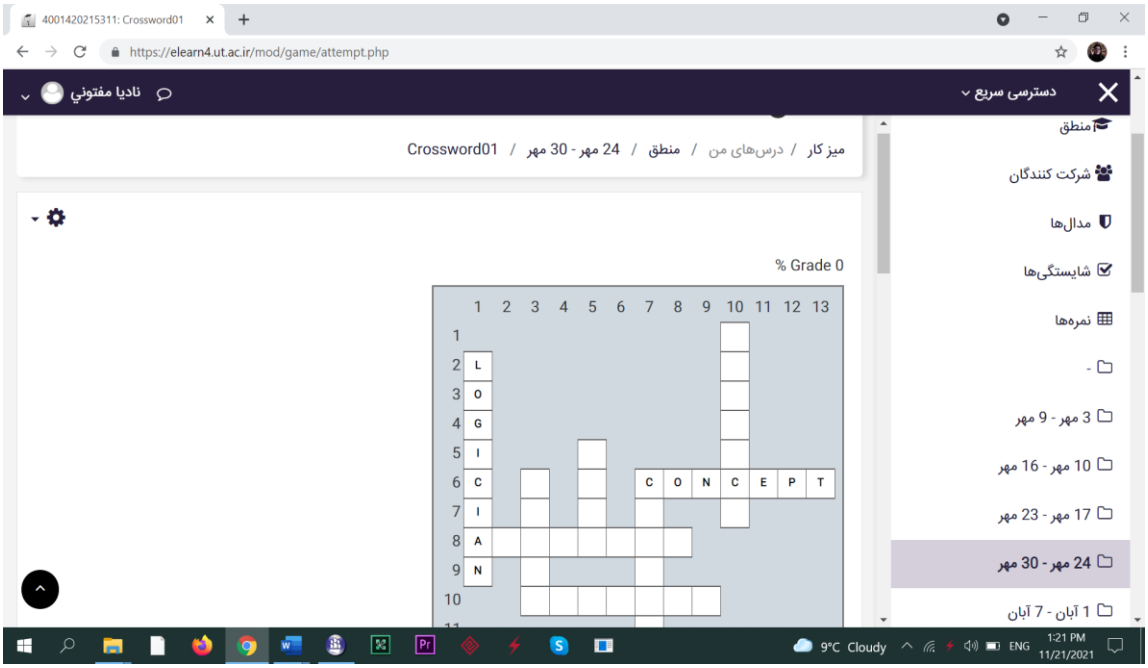
Well, the third game I want to show is cryptex puzzle in which you hit this button then you write the terminology here. If it's correct, will appear in the cryptex puzzle in red and again you can check and see your grade here.

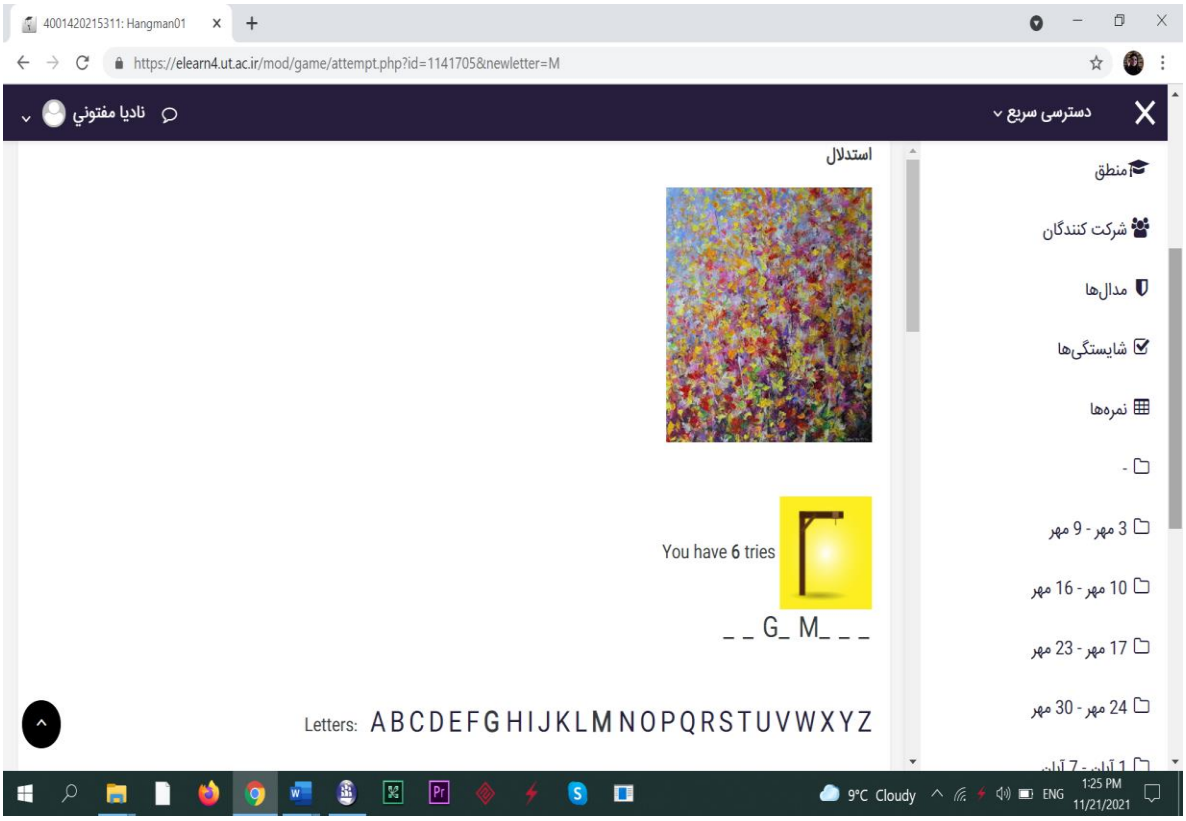
And maybe the last game I have time to explain is millionaire. The point here is if you fail to choose the right choice, you couldn't continue the game, I mean you will lose the game immediately. Well, take a quick look ant sudoku; if you write down the right answer here, the right number will appear in the puzzle.

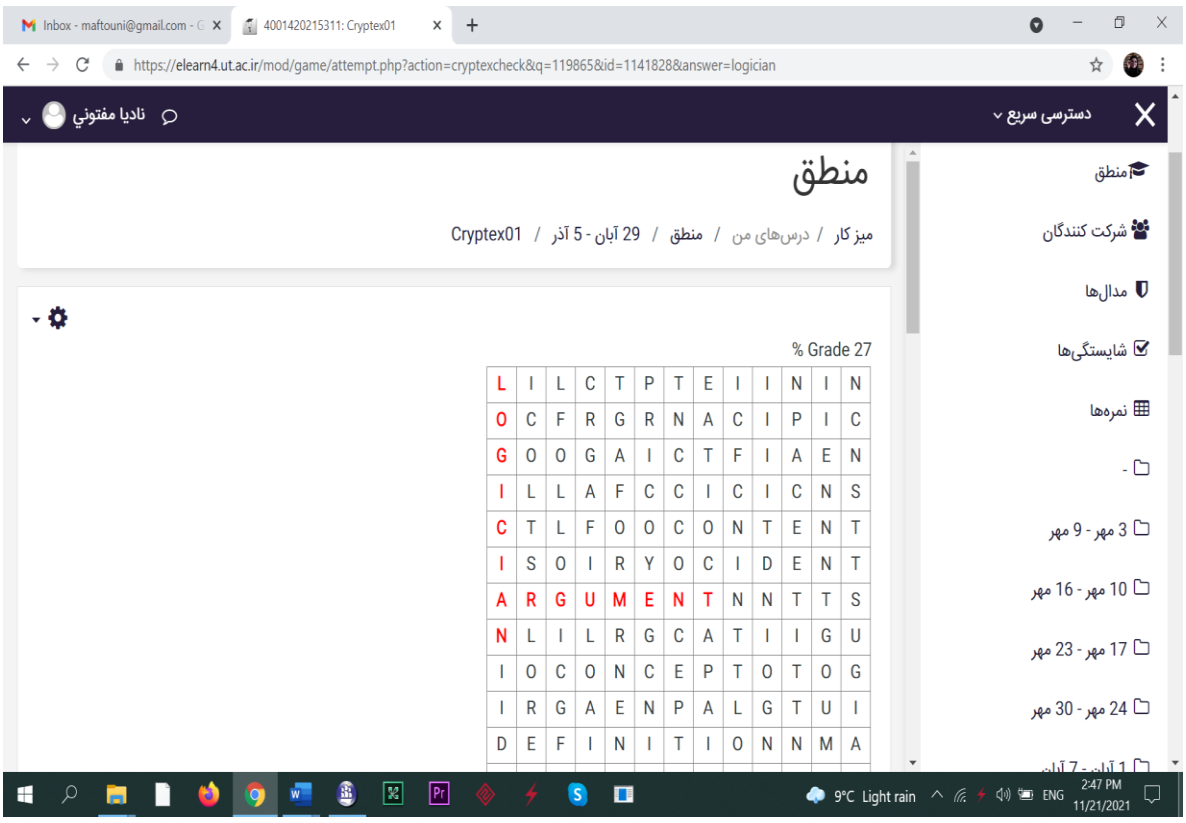
Now let's see how to create a game, for instance, a crossword puzzle. First, you'll shift to editing mode. Then you'll pick up the week, then push the add button. Then hit crossword puzzle, and here you'll be able to arrange the settings of the game as to your preference.

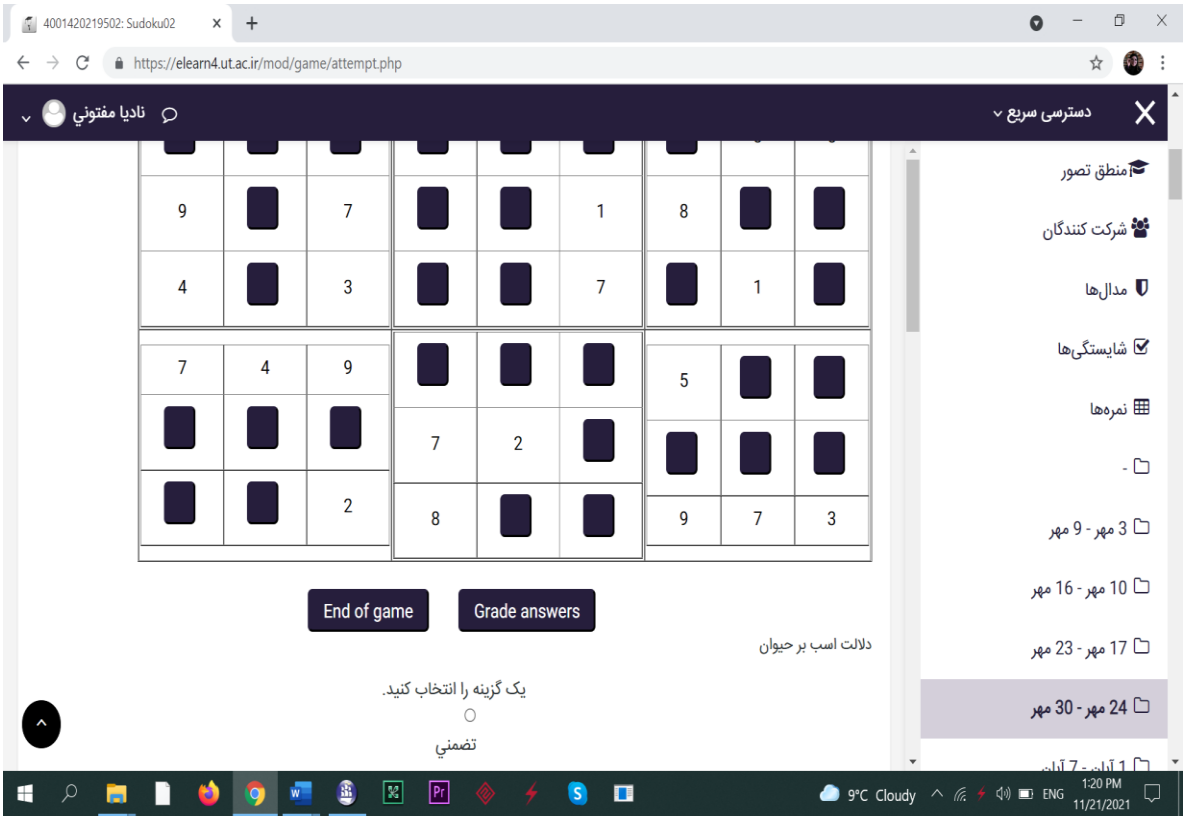
Here you might put sort of description like lesson 1 through lesson 6. It might be for yourself so you will not check this button. And if you want your students to see the description, you'll check it.

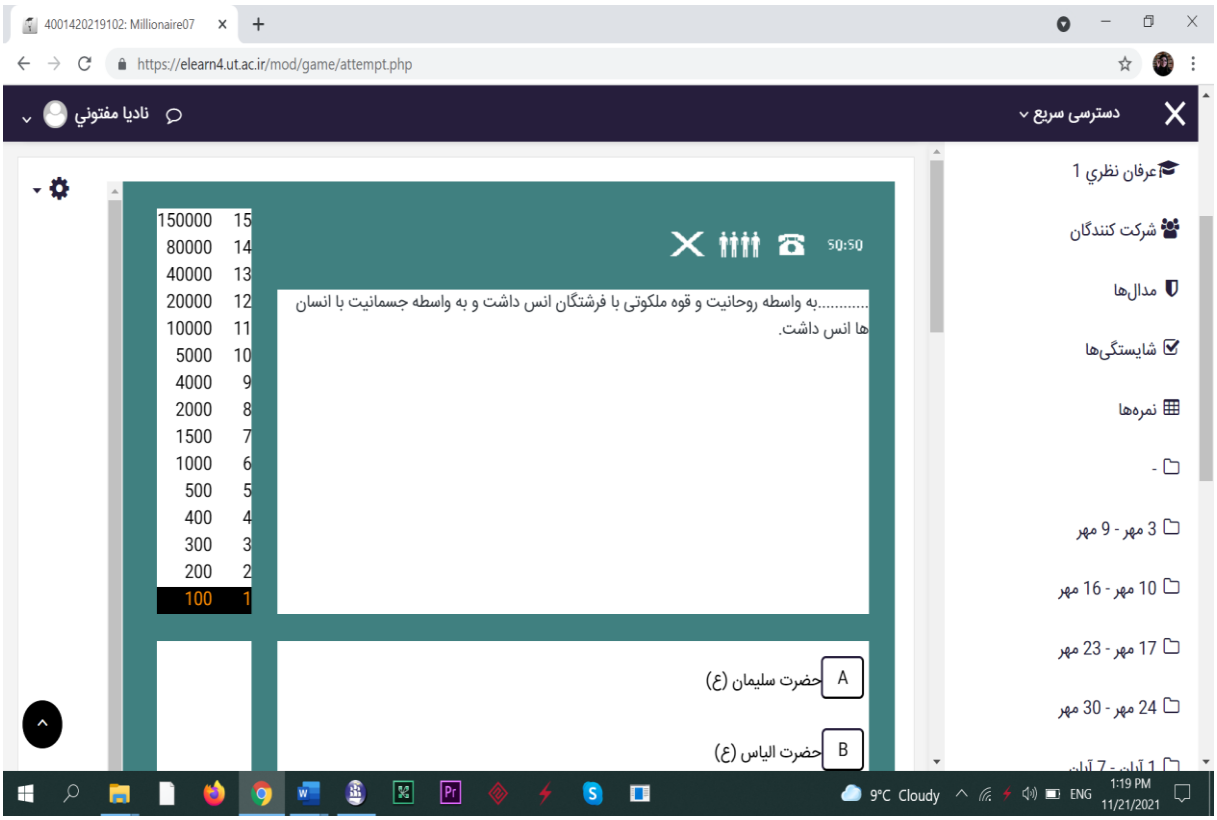
The main issue would be here that you choose the source of your game: glossaries, questions from your question bank, or tests you've created beforehand. And you know, you must get your hands dirty; I mean get involved with the job. It makes learning actually enjoyable.

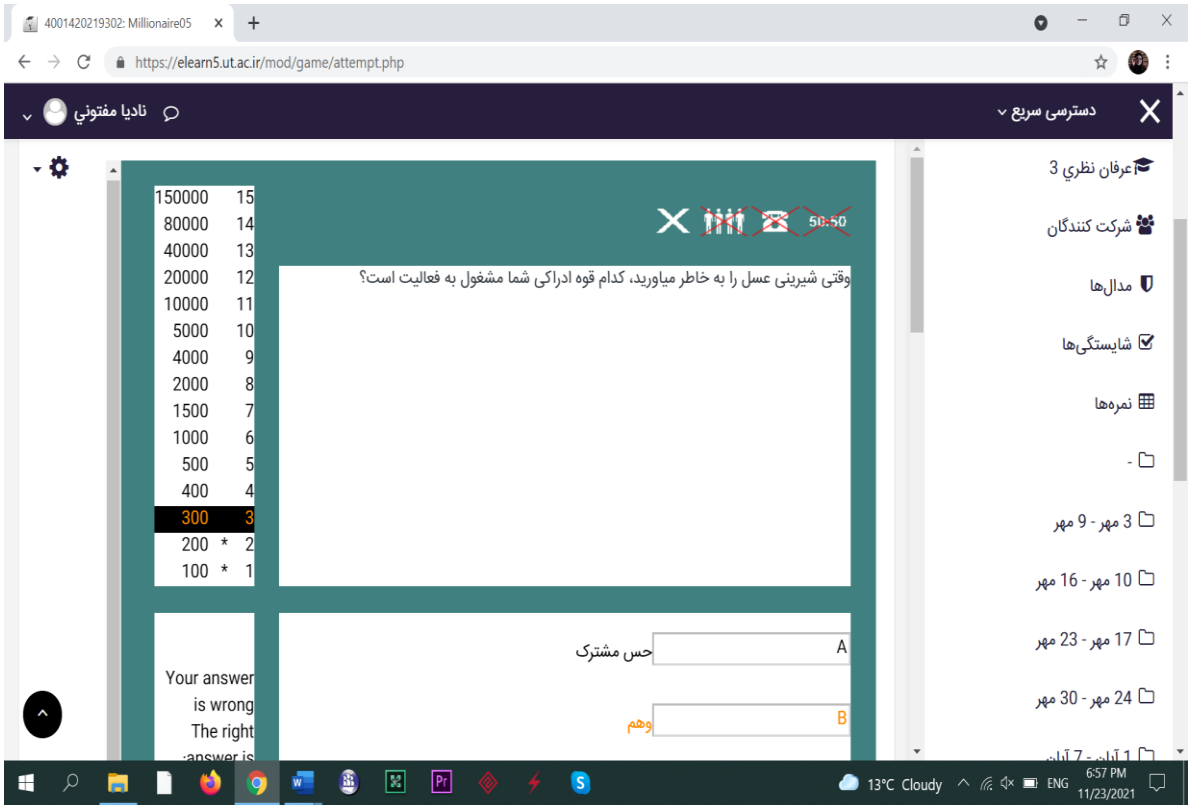



4001420215311: Hangman01
https://elearn4.ut.ac.ir/mod/game/attempt.php?id=1141705&newletter=M
نادیا مفتوني
دسترسی سریع
استدلال
You have 6 tries
_ _ G_ M_ _ _
Letters: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
منطق
شرکت کنندگان
مدال‌ها
شایستگی‌ها
نمره‌ها
3 مهر - 9 مهر
10 مهر - 16 مهر
17 مهر - 23 مهر
24 مهر - 30 مهر
9°C Cloudy
ENG
1:25 PM
11/21/2021


Inbox - maftouni@gmail.com
4001420215311: Cryptex01
https://elearn4.ut.ac.ir/mod/game/attempt.php?action=cryptexcheck&q=119865&id=1141828&answer=logician
نادیا مفتوني
دسترسی سریع
منطق
میز کار / درس‌های من / منطق / 29 آبان - 5 آذر / Cryptex01
% Grade 27
L I L C T P T E I I N I N
O C F R G R N A C I P I C
G O O G A I C T F I A E N
I L L A F C C I C I C N S
C T L F O O C O N T E N T
I S O I R Y O C I D E N T
A R G U M E N T N N T T S
N L I L R G C A T I I G U
I O C O N C E P T O T O G
I R G A E N P A L G T U I
D E F I N I T I O N N M A
شرکت کنندگان
مدال‌ها
شایستگی‌ها
نمره‌ها
3 مهر - 9 مهر
10 مهر - 16 مهر
17 مهر - 23 مهر
24 مهر - 30 مهر
9°C Light rain
ENG
2:47 PM
11/21/2021


4001420219502: Sudoku02
https://elearn4.ut.ac.ir/mod/game/attempt.php
نادیا مفتوني
دسترسی سریع
منطق تصور
شرکت کنندگان
مدال‌ها
شایستگی‌ها
نمره‌ها
3 مهر - 9 مهر
10 مهر - 16 مهر
17 مهر - 23 مهر
24 مهر - 30 مهر
End of game
Grade answers
دلالت اسب بر حیوان
یک گزینه را انتخاب کنید.
تضمني
9°C Cloudy
ENG
1:20 PM
11/21/2021


4001420219102: Millionaire07
https://elearn4.ut.ac.ir/mod/game/attempt.php
نادیا مفتوني
دسترسی سریع
عرفان نظري 1
شرکت کنندگان
مدال‌ها
شایستگی‌ها
نمره‌ها
3 مهر - 9 مهر
10 مهر - 16 مهر
17 مهر - 23 مهر
24 مهر - 30 مهر
50:50
.....به واسطه روحانیت و قوه ملکوتی با فرشتگان انس داشت و به واسطه جسمانیت با انسان ها انس داشت.
A حضرت سلیمان (ع)
B حضرت الیاس (ع)
9°C Cloudy
ENG
1:19 PM
11/21/2021



References

1. Avicenna, Hussain 1428, al-Shifa, vols 3-4, Qom, Zavi al-Qurba.
2. Farabi, Abu Nasr 2003, Ara' Ahl al-Madinah al-Fazilah wa Muzaddatiha, (ed.), Ali Bumelham, Beirut, Dar wa Maktaba al-Hilal.
3. Farabi 2004, Fusul Muntazaʿah, H. Malikshahi (ed.), Tehran, Sorush.
4. Farabi 2002, Ihsa'al-Ulum, H. Khadivjam (trans.), Tehran, Elmi Farhangi.
5. Ḥilli, Hasan 1388, al-Jawhar al-Nazid fi Sharh Mantiq al-Tajrid, Qom, Bidar.
6. Matta, Abu Bishr 1967, Kitab Arastutalis fi Fan al-Shir, Cairo, Dar al-Katib al-Arbi.
7. Ṭūsī, Khwajah Naṣīr al-Dīn 1376, Asas as-Iqtibas, Tehran, University of Tehran.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Y.Lisans Öğr. KAYHAN ŞİMAY
Ahmet Yesevi Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi
ORCID NO: 0000-0003-4210-728X

ÖZET

Yapmış olduğum bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin okullarda eğitim ve öğretim programlarında teknolojiyi kullanmasına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Okullarımızda etkileşimli tahtalarla donatılmış sınıfların olduğu döneme geçiş yapıldı. Etkileşimli tahtalar öğrencinin görerek öğrenmesi ve anında bilgiye ulaşması için çok önemli rol oynamaktadır. Etkileşimli tahtaların amacına uygun kullanılmasında en önemli rol öğretmenlere aittir. Günümüzde yaşanan pandemi ortamı okulların uzaktan eğitim vermeye mecbur bırakmış adeta bizi teknolojiye mahkum etmiştir. Teknoloji kullanımı olmazsa olmaz durumdadır.

Araştırmada maksat bilgilerinin elde edilmesi sınıf öğretmenlerinin bilimden faydalanmak için davranışlarıyla alakalı bazı kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve öğrenim durumu) eklenerek KOL (2012) aracılığı ile geliştirilen tavır ölçeği faydalanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ve betimsel görüntüleme deseninde planlanan ödeve İstanbul Bağcılar ilçesindeki görev yapan ilkokul öğretmenlerinin 22'si erkek 85'i kadın toplam 107 sınıf öğretmeni basit seçeneksiz örneklem aracılığı ile dahil olmuştur. Yapılan bu araştırma bilgilerin çözümleme SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma neticesinde ele geçen bilgiler ilgili alan yazın ile alakalandırılarak betimlenmiş ve bazı tavsiyeler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, sınıf öğretmeni, ilkokul, teknoloji, teknolojinin kullanımı, tutum

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar,sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sınıftaki öğretmenler, öğrencileri ilk şekillendiren ve onları geleceğe yönlendiren ilk ve en önemli unsurdur. Bu bağlamda teknolojiyi kullanarak dijital içeriğe dayalı beceriler üreten sınıf öğretmenleri çağımız eğitim anlayışının önemli parçası olacaktır (Özbek, 2020).

Günümüzde yaşanan pandemi süreci öğrencileri tamamen ya da kısmen okuldan uzak kalmasına sebep olmuştur. Okullardan uzak kalan öğrencilerin eğitim öğretimden de geri kalmaması için uzaktan eğitime geçilmiştir. Teknoloji kullanımı bu dönemde olmazsa olmaz hale gelmiştir. Birçok öğretmen normal eğitim zamanlarında teknoloji ihtiyacını ve internet ihtiyacını okullardan karşılamakta olduğu için ya teknolojik malzeme (bilgisayar, tablet vb.) konusunda ya da teknolojiyi kullanma konusunda eksiklikler yaşamıştır. Okul yöneticileri bu dönemde daha öncesinde öğretmenlerin öğrenciye yaptığı teknoloji rehberliğini öğretmenlere yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığımız EBA eğitim sistemi ile tam olmasa da uzaktan eğitime hazırlık yapmış olması uzaktan eğitime artı değer kazandırmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin tutumları bu dönemde zorunlu olarak olumlu hale gelmiş, önceki zamanlarda olumsuz tutum içinde olanlar bu zamanda zorluklar yaşamıştır (Sirem, Baş, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırmada aşağıda yer alan alt problemlere yanıt bulunmaya çabalanmıştır:

Alt Problemler

Sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum puanları hangi düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum puanları; Cinsiyet,yaş, öğrenim durumu ve hizmet süresine göre değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesi sebebi ile teknolojik eğitime geçilmesinin zorunlu hale gelmesi. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ve diğer zamanlarda teknoloji kullanımı ile ilgili düşüncelerine ulaşmak, FATİH Projesi'ne ilişkin bilgiler toplanacaktır. Bu iki etkenin bir

araya gelmesi sonucu araştırma yapmakta olduğumuz eğitimde teknoloji kullanılması konusu çok fazla önem kazanmıştır. Özellikle sınıf öğretmenleri öğrencilerin dikkatini toplamak ve eğitimi somutlaştırmak amacıyla teknolojiye ihtiyaç duyarlar. Günümüzde uzaktan eğitimin teknolojinin önemli bir parçası olduğunu da düşünürsek teknoloji günümüzde eğitimin devamını sağlamakta olan önemli bir koşuldur.
Okullarımızda eğitim teknolojilerinden faydalanmanın çok faydalı olabileceği unutulmamalıdır. Eğitimde teknoloji kullanımı ile öğrencinin farklı duyu organlarına hitap ederek öğrencilerin anlama seviyelerini arttırabilir. Okullarımızda eğitim teknolojilerinden faydalanmanın çok faydalı olabileceği unutulmamalıdır (Kaya, 2017).

Sayıltılar

İlgili araştırmada bireysel bilgilere ait suallere ve eğitimde teknoloji kullanımına ait tutum ölçeği suallerine ankete katılımlı olanların yansız ve candan yanıtlar verdiği varsayılmıştır.Araştırmada kullanılan ölçme araçlarını sınıf öğretmenlerinin isteklilik ruhuna göre yanıtladıkları varsayılmaktadır. Araştırma modeline uygun ölçme araçları kullanıldığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma İstanbul ili Bağcılar İlçesinde görev yapmakta olan 107 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırma 2020 2021 Eğitim Öğretim Yılı ile sınırlanmıştır. Ölçekte yer alan 20 madde ile sınırlıdır. Verileri toplama aracı Teknolojiyi Kullanım Ölçeği ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim

Eğitim, insanların değerler sistemini ve inançlarını tesir ederek hayata bakış açısını belirler. Yaşamı en iyi şekilde kavramasını ve hayatı daha yaratıcı çalışmalarla huzurlu ve güvenli olmasını sağlamaktadır. İnsanın vaktini daha verimli ve manalı yaşamasını kolaylaştırır. Eğitim; isteyerek düşünmeye, kişinin içinde bulunduğu durumlardan çıkıp, üretkenliğe, sınırlarını aşmasına, dünyaya doğru bakış açısı ile bakmasını sağlamak için çaba harcamaktır (Barutcugil, 2017).

İlkokullarda Eğitimin Önemi

İlkokul eğitimi, öğrencilerin duygusal ve sosyal olarak gelişmelerini sağlamak manasına gelmektedir. Dil gelişimi ve matematik yeterlilik için devamlı gelişme göstermek için son derece önemlidir. Bu sebeplerle, Tükçe ve Matematik gibi dersler çok önemlidir. Öğrencilerin doğru gelişmesi için şart olan öğrenci için hedefler oluşturan eğitimdir. Okulların çıktılara hedeflemek okul performansının ritimli olarak izlenmesi oldukça önemlidir (Eroğlu, 2018).

Sınıf Öğretmeni Kimdir?

Ülkemizde zorunlu eğitimin ilk 4 yılında görev alan ve öğretimin ilk yıllarında öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan, temel düzeyde matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler eğitimi veren öğretmenlik alanıdır. Sınıf öğretmeni ayrıca öğrencilere alt seviyede sanat, spor, görsel sanatlar, müzik alanında beceri kazandırmayı hedefleyen bir öğretmenlik alanıdır (Yıldırım, Öner, 2016).

Teknoloji ve Bilişim Nedir?

Teknoloji günümüzde hayatımızdan çıkarılamayacak kavramlar arasında ilk sırayı almaktadır. İletişim çağı olarak adlandırılan çağımızın hızlı gelişim ve değişimi için teknolojisi ve teknolojik araç gereçler çok önemlidir. Bilişim teknoloji ve bilgi kullanılarak üretilen sonuçlar olarak tanımlayabiliriz. Bilişim özünde teknolojiyi, bilimi ve bilgi yönetimi gibi kavramları bünyesinde taşır (Çetin, 2018).

Eğitimde Teknoloji

Bilimin ve teknolojik konuların hızla geliştiği zamanımızda bilgi aktarımının eskimiş öğretim yöntemleri ile sunulması ve ezberletilmesi mümkün olamaz. Eğitime teknolojiyi entegre etmek için müfredatı uygun hale getirmek ve düzenlemek gerekir. Eski sistemlerdeki gibi ezbere dayalı programlar değil, özgür, kendi kararını verebilen, yaratıcı ve bilimsel düşünce içinde olan bireyler yetiştirilmesidir. Bilgiye ulaşan değil bilgiyi üreten, kendine güveni düşük değil özgüveni yüksek olan bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır. İşte bu noktada teknoloji devreye girer, teknolojik araç gereçler kullanılarak öğrencilerin özgüveni yükselecek ve bilgiyi üretmesi kolaylaşacaktır (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005, Akt; Yavuz, Coşkun, 2008).

Teknolojiye Tavır ve Teknolojik Tutum

Ülkemizde eğitim-öğretim ortamlarının bilgisayar teknolojisi ürünleriyle olan imtihanı uzun bir süredir devam etmektedir. Benzer şekilde, teknoloji ürünü kullanımının özellikle yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenci üzerindeki olası etkileri hakkında yürütülen çalışmalarda giderek artıyor. Bu yeni teknolojiler özellikle yeni öğretme-öğrenme çevrelerinin oluşturulmasında önemli bir yer tutmaktadırlar. Bu bağlamda

sınıflarda akıllı/etkileşimli tahta başta olmak üzere teknoloji ürünü kullanımı büyük önem arz etmektedir (Buzkan, Ersoy, Çiço, Ceni, 2016, Akt; Polat, 2020).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005). Bu model çerçevesinde ilkokullarda görevli olan sınıf öğretmenin eğitimde teknoloji kullanımı tutumu genel tarama şekliyle tasvir edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Yapılan bu araştırma genişliği 2020 – 2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Bağcılar ilçesinde ilkokullarda görevi başında olan sınıf öğretmenleri, ele alınan kolay ve seçki olmayan tarzla saptanmış ve yapılan araştırmaya katılmayı kasıtlı ve istekli iştirak eden 107 (yüz yedi) sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada KOL (2012) tarafından geliştirilen Eğitimde Teknoloji Kullanımı Tutum Ölçeği anketinden yararlanılmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırma aracı iki bölüm halindedir. İlk bölüm araştırmacı aracılığı ile şekillendirilmiş ve bireysel bilgilere veriler olan kişi bilgileri formu yer almaktadır. İlk bölümde katılan kişilere cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları ve görev hizmet süreleri gibi kişisel bilgiler ve özellikler sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Teknoloji tutum araştırmasında kullanılmış veri toplama kaydı 2020 – 2021 eğitim ve öğretim senesinde araştırmacı tarafından İstanbul iline bağlı Bağcılar ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 107 sınıf öğretmenine internet ortamında linki ulaştırılmış, tamamı gönüllü ve istekli olan öğretmenlerimizin 107 bilgi toplama kaydı teknolojik ortamda bir araya getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen bilgilerin sayısal analizi SPSS istatistik paket programı ile çözümleme işlemi yapılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken tüm mukayeseler için istatistik önem seviyesi p 0,05 düzeyinde kriter olacak biçimde tutulmuştur. Bireysel Bilgiler frekans (f) ve yüzde (%) dağılım ile saptama yapılmıştır. Kullanılan tutum ölçeğinin aritmetik ortalaması (x) ve standart sapması (p) hesaplamıştır. Kullanılan tutum ölçeğinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve öğretmenlikte geçen görev süresi değişkenlerine göre anlamlılık seviyesi t testi ile tespit edilerek sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz çıktıları ortaya konulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Veri toplama aracından elde edilen bulgular, araştırma sonucuyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Araştırma 107 sınıf öğretmeni ile gerçekleşmiş olup, araştırmaya katılan öğretmenlerden 22'si (%20,6) erkek, 85'i (%79,4) kadındır. Katılan öğretmenlerin 12'si (%11,2) 20-25 yaşında, 20'si (%18,7) 26-30 yaşlarında, 28'i (%26,2) 31-35 yaşlarında, 24'ü (%22,4) 36-40 yaşlarında ve 23'ü (%21,5) 41 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu incelendiğinde 4'ü (%3,7) Önlisans, 91'i (%85,1) Lisans Ve 12'si (%11,2) Yüksek Lisans mezunudur. Araştırma grubunun öğretmenlikte geçen hizmet süresi incelendiğinde ise 23'ü (%21,5) 1- 5 yıl, 24'ü (%22,4) 6- 10 yıl, 30'u (%28,1) 11- 15 yıl, 18'i (%16,8) 16-20 ve 12'si (%11,2) 21- 25 yıl görev yapmış öğretmenlerden oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenleri eğitimde teknoloji kullanımıyla alakalı tutum ölçüleri ne aşamadadır?

İkinci alt problem ile ilgili öğretmen tutum ölçeğine sundukları cevapların aritmetik ortalaması (x) ve standart sapması (p) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Ölçeğin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Sayı	Soru	n	x̄	s
1	Teknolojik araç gereçler benim için vazgeçilmez araçlardır.	107	4,07	1,043
2	Teknolojik malzemelerin kullanım ilkokul eğitimine değer katar.	107	4,23	1,042
3	Etkinliklerde teknolojik araç gereçler kullanmak zaman kaybıdır.	107	4,48	0,678
4	Teknolojik araç gereç kullanmak öğretmenin işini bir hayli kolaylaştırır.	107	4,19	1,100
5	Teknolojik araç gereç kullanmak eğitimde kaliteyi bir hayli yükseltir.	107	4,18	1,106
6	Teknolojik araç gereçler sınıfta öğretmenin rolünü azaltır.	107	3,96	1,115

7	Teknolojik araç gereçler ilkokul çocuklarını üst düzeyde güdüler.	107	3,98	0,981
8	Teknolojik araç gereçler ilkokulda etkinlikleri daha zevkli hale getirir.	107	4,28	1,026
9	Teknolojik araç gereçler ilkokulda çocuğun dikkatini dağıtır.	107	4,18	0,909
10	Teknolojik araç gereçleri kullanabilmek için teknik bilgilerim yeterlidir.	107	3,74	1,102
11	Eğitimde teknolojik araç gereç kullanmak gereksizdir.	107	4,62	0,696
12	Teknolojik malzemeler ilkokuldaki eğitimde kullanılmakta olan eğitim tekniklerine uyumludur.	107	3,92	0,982
13	Deneyimli öğretmenlerin nitelikli bir eğitim verebilmeleri için teknolojik araç gereçlere ihtiyacı yoktur.	107	4,31	1,059
14	Görsellik açısından etkinliklerde teknolojik araç gereçleri kullanmak önemlidir.	107	4,40	1,008
15	Teknolojik araç gereçler öğretmeni eğitimde daha etkili kılar.	107	4,05	1,067
16	Teknolojik araç gereçler öğretmen-öğrenci etkileşimini azaltır.	107	4,14	0,946
17	Teknolojik araç gereçler bilginin daha kalıcı olmasını sağlar.	107	3,99	1,120
18	Teknolojik araç gereçler ile yapılan ile yapılan etkinlikler çocuğun gelişim düzeyini arttırmaktadır.	107	3,92	1,150
19	Teknolojik araç gereçler çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlar.	107	3,95	1,067
20	Teknolojik araç gereçler etkinlik sürecinde soyut kavramların somutlaştırılmasında oldukça etkilidir.	107	4,27	1,087

Tabloya göre katılımcıların verdiği cevapların analizinde en yüksek ortalamayla 11. soru olmuştur. 11. soruda eğitimde teknolojik araç gereç kullanmak gereksizdir şeklindedir. Katılımcılar 11. soruya ters puanlama ile 4,62 ortalama ile cevap verilmiştir. Tüm soruların aritmetik ortalaması 4,14 ile 5' e yakındır. Katılımcı grubunun sorulara büyük oranda katılım gösterdiği görülmektedir. Standart sapmada çoğunlukla birin biraz üzerinde ve birin altında olduğu görünmekte olup buda araştırmaya katılan katılımcıların homojen bir dağılım gösterdiğinin kanıtı niteliğindedir.

Ankette ''Teknolojik araç gereçler benim için vazgeçilmez araçlardır'' sorusuna verilen cevapların ortalamasına ($\bar{x}$= 4,07) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin teknolojinin vazgeçilmez bir araç olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojiyi eğitimin içinde kullandıkları görülmektedir. Teknolojinin eğitime katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Teknolojinin eğitime katkı sağladığını düşünen katılımcıların eğitimde teknoloji kullandıkları kesinlik kazanmaktadır. Teknolojik araç gereçlerinim gereksiz bir araç gereç olmadığı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Teknolojik araç gereçlerin öğretmenin işini kolaylaştırdığı yönünde olumlu düşünce içinde oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmen işini kolaylaştırmak için teknolojiyi eğitim içinde kullandıkları görülmektedir. Teknolojik araç gereçlerin eğitimde kaliteyi arttırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tamamının her zaman için önemsediği kaliteli eğitim için teknoloji için olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir. Teknolojik araç gereçlerin öğretmenin sınıftaki rolünü azaltmadığı tam tersine arttırdığı yönünde olumlu görüş içinde oldukları görülmektedir. Teknolojik araç gereçleri kullanmanın öğrenciyi güdülemesi konusunda olumlu tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Teknoloji kullanmanın eğitimi daha zevkli hale getirdiği konusunda öğretmenlerin olumlu tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Teknolojiyi kullanmanın öğrencinin dikkatini dağıtmadığı tam tersi olarak öğrencinin dikkatini topladığı sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerinin teknoloji kullanımına yeterli olacak kadar teknik bilgiye sahip oldukları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Teknoloji kullanmanın gereksiz olmadığı yönünde görüş oluştuğu anlaşılmaktadır. Teknolojinin eğitim öğretim yöntemlerine uygun olduğu yönünde olumlu görüş sunulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik ihtiyaçları olduğu tecrübeyle teknoloji kullanmanın bağlantılı bir konu olmadığı anlaşılmaktadır. Teknolojinin önemi sorusuna çok yüksek ortalama ile yanıt verildiği anlaşılmaktadır. Teknolojinin belki de eğitime en büyük katkısı işte bu görsellik konusu

olabilir. Öğretmenlerin teknolojiyi kendilerini daha aktif yaptığı düşüncesinde oldukları ve daha aktif olmak için teknolojiyi araç olarak kullandıkları sonucu çıkarılmaktadır. Teknoloji kullanımının öğrenci öğretmen iletişimini arttırdığı görüşünde oldukları görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanmanın öğrenilen bilgileri daha kalıcı hale getirdiği görüşü ortaya konulmaktadır. Teknoloji kullanılarak yapılan etkinliklerin çocuğun gelişimine olumlu yönde katkı yaptığı konusunda olumlu görüş sergilendiği anlaşılmaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanılmasının çocukların gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğu düşüncesine varılmaktadır. Eğitimde teknolojinin soyut olan kavramları somutlaştırdığı yönünde olumlu görüş ortaya koyulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tutumunun oldukça olumlu olduğu yönündedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum puanları; Cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve hizmet süresine göre değişmekte midir?

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Ankete katılımcı olan öğretmenlerin eğitim ile teknolojiyi kullanımlarına ilişkin tutumları ile cinsiyet durumu arasında bir farklı bulunup bulunmadığını ortaya koymak için bağımsız ‘’t’’ testi yapılmıştır. Bulunan bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Cinsiyete Değişkenine ilişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**n**	**x̄**	**s**	**t**	**sd**	**p**
Tutum Ölçeği Ortalaması	Erkek	22	4,1241	0.68			
	Kadın	85	4,2136	0.81	0,599	105	0,599

Kadın öğretmen nüfusunun erkek öğretmene göre oldukça fazla olması ve kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmesine rağmen p değeri (0,49>0,05) büyük bulunduğundan t testi neticesine ilişkin ayrım anlamlılık içermemektedir.

Bu duruma göre teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin tutumun değerlendirilmesinde kadın öğretmen ve erkek öğretmen arasında bir fark olmadığı görülmektedir.

Yaş Durumuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların yaş durumuna göre ölçekten elde edilen sonuçların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$) ve standart sapma (s) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Yaş Durumuna İlişkin Puanlama

Yaş Aralığı	**n**	**x̄**	**s**
20 - 25	12	3.95	0,91
26 - 30	20	4,26	0,39
31 - 35	28	4,27	0,59
36 - 40	24	4,25	0,65
41 +	23	3,85	0,89
Toplam	107	4,14	0,70

Tabloya göre en yüksek puan ve en çok katılımcının olduğu grup 31-35 yaş grubu olup bu grupta aritmetik ortalama 4,27’dır. 26-30 ve 36-40 yaş grubunun ortalaması en yüksek ortalamaya çok fazla yakındır. En düşük ortalama ise 3,85 ile 41 yaşından büyüklerin oluşturduğu gruba ilişkindir. Katılımcıların yaş durumları eğitimde teknoloji kullanılmasına ilişkin fikirleri arada manalı fark var olup olmadığı konusunda kanıya varmak için varyans analizi (ANOVA) uygulanarak neticeler aşağıdaki tabloda yer almıştır.

Tablo 4: Yaş Durumuna Göre Teknoloji Tutum Ölçeği Puanlaması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3,441	4	0,860		
Gruplar İçi	49,428	102	0,485	1,775	0,140
Toplam	52,869	106			

Tabloyu incelersek ANOVA analizinin neticelerine ilişkin, katılımcıların teknolojik tutum ölçeğinde puanlamada manalı ayırt edicilik (p>0,5) görülememektedir. Öğretmenlerin yaş durumları ile ölçekte anlamlı bir ayırt edicilik yapılan analizler sunucunda tespit edilememiştir. Yaş grubu ne olursa olsun katılımcı öğretmenlerin verdiği yanıtlar arasında fark tespiti olmamış buda yaşa göre teknolojik tutumun değişmediği sonucunu bizlere sunmaktadır.

Öğrenim Durumuyla İlgili Sonuçlar

Tablo 5. Öğrenim Durumuna Göre Tutum Ölçeği Puanlaması

Öğrenim Durumu	n	x̄	s
Ön Lisans	4	4,32	0,34
Lisans	91	4,12	0,71
Yüksek Lisans	12	4,21	0,79
Ortalama	107	4,14	0,70

Öğrenim durumuna ilişkin katılımcıların tutum puanı ortalaması (x) ve standart sapması (s) bulunmaktadır. Ortalaması 4,14 olarak karşımıza çıkarken en yüksek puan ortalaması 4,32 ortalama ile ön lisans mezunlarında görünmektedir. Bu durum ön lisans mezunu katılımcı sayısının sayı olarak az olmasına da bağlanabilir. Diğer bir durum ise ön lisans mezunu öğretmenlerin tamamı ücretli öğretmenlerdir ve bu öğretmenlerin yaşlarının da genç olması ile teknolojik araç gereç kullanımı alınan puanlardan da anlaşılacağı gibi yüksektir. . Yüksek lisans mezunlarının lisan mezunlarından yüksek ortalama çıkarması tez ve ödev hazırlamadaki tecrübelerinden kaynaklanıyor olabilir. Katılımcıların öğrenim durumuyla ile eğitimde teknoloji kullanılmasına ilişkin tutumları manalı fark bulunup bulunmadığını incelemek için ANOVA testi uygulanarak tabloda içinde sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrenim Durumu İle İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,228	2	0,114		
Gruplar İçi	52,641	104	0,506	0,225	0,799
Toplam	52,869	106			

Tabloya göre atılımcıların öğrenim durumuna ilişkin teknoloji kullanılmasına göre tutum puanlarında manalı değişim (p>0,05) görülmemektedir. Mezun olunan eğitim kademesi ile anlamlı bir bağlantı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlik Görev Süresiyle Alakalı Sonuçlar

Tablo 7: Görev Sürelerine Bağlı Teknoloji Tutum Ölçeği Puanlaması

Görev Süreleri	n	x̄	s
1 - 5 Sene	23	4,16	0,74
6 - 10 Sene	24	4,28	0,34
11 - 15 Sene	30	4,24	0,72
16 - 20 Sene	18	4,07	0,68
21 - 25 Sene	12	3,66	1,00
Toplam	107	4,14	0,70

Görev süresi değişik katılımcıların ortalaması (x) ve standart sapması (s) ait verilere bulunmuştur. En yüksek ortalamaya bakıldığında aritmetik ortalaması 4,28 ile görev süresi 6 - 10 sene olan öğretmenler karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik görev süresi 11 - 15 sene arası olan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması da 4,24 ile çok az farkla ikinci sıradadır. En düşük ortalama ise 3,66 ile hizmet süresi 21 - 25 sene ve fazlası olan öğretmenlere aittir. Katılımcıların görev süresiyle eğitimde teknoloji tutumları ile alakalı manalı fark bulunup bulunmadığını anlamak için ANOVA testi uygulanıp bilgiler aşağıdaki tablo içerisinde sunulmuştur.

Tablo 8: Görev Süresine İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**f**	**p**
Gruplar Arası	3,609	4	0,902		
Gruplar İçi	49,260	102	0,483	1,868	0,122
Toplam	52,869	106			

Yukarıdaki analize ilişkin bilgilere ilişkin görev süresi eğitimde teknoloji kullanılmasına yönelik tutum sonucunda manalı fark (p>0.05) görünmemektedir. Öğretmenlerin görev süreleri ne kadar uzarsa uzasın teknolojiye karşı sergilemekte oldukları tutum manalı olacak şekilde fark bildirmemektedir.

Sonuç

Birinci alt problem incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin demografik durumları homojenlik göstermektedir. Cinsiyet, yaş, öğretmenlik hizmet süresi ve öğrenim durumu gibi değişkenlerin cevaplarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak teknoloji kullanımını önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt problem; Teknoloji tutum ölçeğinin ikinci bölümündeki 20 sorudan çıkarılan sonuçları sırlarsak: Teknolojik araç gereçler öğretmenler için vazgeçilmez birer araç olmuştur. Öğretmenler teknolojik araç gereçlerin ilkokul eğitimine katkı sağladığını düşünmektedirler. Teknolojik araç gereçlerin zaman kaybı olduğunu düşünen öğretmen sayısı oldukça azalmıştır. Öğretmenler teknolojik araç gereçlerin işlerini

kolaylaştırdığını ve eğitimin kalitesini arttırdığını düşünmektedirler. Öğretmenler teknolojik araç gereçlerin öğretmenin rolünü düşürmediğini ve öğrencinin dikkatini düşürmediğini tam tersi olarak teknolojinin dikkat toplayıcı olduğunu ve rollerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler teknolojik araç ve gereçlerin öğrenciyi güdelediği ve eğitimi daha zevkli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerinin teknoloji kullanımına yönelik teknik bilgilerinin yeterli olduğunu düşündükleri, deneyimli öğretmenlerin de teknolojik araç gereçleri kullanmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik araç gereçlerin eğitimin içine dahil edilmesinin çocuğun gelişimine olumlu katkılar sağladığı ve öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Teknolojinin bilgiyi kalıcı hale getirdiği ve soyut kavramları somutlaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Üçüncü alt problem incelendiğinde ortaya çıkan bulgulara göre teknoloji kullanılmasına ilişkin tutumla yaş, cinsiyet, öğretmenlikte geçen görev süresi ve öğrenim durumları arasında manalı bir fark olmadığı sunucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Öğretmenlerin teknolojik araç gereçleri edinmeleri konusunda desteklenmesi gerekmektedir.
- Uzaktan eğitimin yapılması zorunlu olan bu günlerde öğretmenlere mesleki gelişimleri için uzaktan eğitim ile eğitimler verilmelidir.
- Uzaktan eğitim döneminde öğrenci başarısını arttırmak ve eğitim eşitliği sağlamak için meddi durumu yetersiz teknolojik araç gereçlere ulaşamayan öğrenciler doğru tespit edilip desteklenmelidir.
- Uzaktan eğitim döneminde oluşan teknik sorunlar hızla çözülmelidir.
- Öğretmenlerin teknolojik araç gereç kullanımı konusunda teknik bilgilere sahip olması için gerekli eğitimler verilmelidir.
- Okul idareleri tarafından öğretmenler teknolojik araç gereç kullanımı ile ilgili desteklenmelidir.
- Bakanlık ve üst makamlar tarafından eğitime dahil edilecek araç gereçler okullara ulaşmadan önce öğretmenler bu konularda eğitime alınmalı ve bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

1. Barutcugil, İ. (2017). Eğitim nedir? Ders notları (https://ismetbarutcugil.com/2017/02/12/egitim-nedir/ sitesinden alınmıştır).
2. Çetin, B. (2018). Geleceğin Teknolojileri ve Gazetecilik Üzerine Etkileri. Fenerbahçe Üni.
3. Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi Nobel Yayınları.
4. Eroğlu, A. (2018). İlkokul Eğitiminin Önemi, Eğitim Her Yerde Eğitim Portalı
5. Kol, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araçgereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Sakarya Üniversitesi Mayıs 2012 Cilt:20 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 543-554
6. Kaya, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi İle MesleğeYönelik Tutumları Arasindaki Ilişkinin İncelenmesi Kırşehir Üniversitesi.
7. Özbek, (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital İçerik ve Teknoloji Kullanma Becerileri.
8. Sirem, Ö., Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. Turkish Studies, 15(4), 993-1009.
9. Yıldırım, N. Öner, S. (2016). Etkili/Başarılı Sınıf Öğretmenleri Üzerine Nitel Bir Analiz. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 17, Sayı 3, Aralık 2016, Sayfa 135-155
10. Yavuz, S. Çoşkun, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ve Düşünceleri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 34: 276-286 [2008]
11. Polat, M. (2020). Genel Yetkinlik İnancı, Akıllı Tahta Tutumu ve Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum: Öğretmen Adayları Üzerine Bir İnceleme BEST Dergisi Cilt 4, Sayı (2, 2020, Sayfa 81-94

MƏKTƏBƏQƏDƏRYAŞLI UŞAQLARIN TƏRBİYƏSİNİN HUMANİSTLƏŞDİRİLMƏSİ VƏ DEMOKRATİKLƏŞDİRİLMƏSİ İNSANPƏRVƏRLİK RUHUNDA TƏRBİYƏ OLUNMASININ ƏSASI KİMİ
(HUMANIZATION AND DEMOCRATIZATION OF EDICATION OF PRESCHOOL CHILDREN – AS A BASIS OF EDUCATION IN THE SPIRIT OF HUMANITY)

Abdullayeva Səidə Atəş qızı, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, baş müəllim
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

XÜLASƏ

Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi Azərbaycan Respublikası Təhsil Qanunu ilə məyyənləşdirilmişdir və ilk növbədə müəllimin fəaliyyəti, davranışı, hərəkətləri, ünsiyyəti, rəftarı və münasibətlərini, eləcə də istər məktəbdaxili və istərsə də məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrindəhumanist məzmun kəsb etməsi kimi başa düşülməlidir. Humanistləşdirmə mənəvi dəyərlər, əxlaqi-etik normalar kimi tərbiyəçinin uşaqlara münasibətinin tərkib hissəsi və tənzimləyicisidir.Bu mənada Təhsil Qanunu hər bir vətəndaşın təhsil almaq imkanına malik olmasını ön plana çəkir.

Təhsilin və tərbiyənin humanistləşdirilməsi insani münasibətlərin əsas prinsiplərini gözləmək, hər bir uşağa ləyaqət və hörmətlə yanaşmaq, onun şəxsiyyətini, hüquqlarını və mənliyini qorumaq, ona xeyirxah münasibət bəsləmək deməkdir.Məktəbəqədər tərbiyə müəssisəsinin idarə olunmasının, quruluşunun yeniləşdirilməsi, humanist, demokratik prinsipə əməl olunması təhsil sahəsində islahatların tələblərindən irəli gəlir.

Məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində aparılan tərbiyə işi insanlığa xidmət etməli, insana hörmətlə yanaşmağı öyrətməli, uşağın şəxsiyyətini alçaldan hallara yol verməməlidir.Bu vəzifələr təlim-tərbiyə prosesinin yeniləşməsi, vətəndaş tərbiyəsi, milli ruhun uşağa aşılanması, insan hüquqlarının dərk olunması, insanlara hörmətlə yanaşılması, bəşəriyyət tərəfindən qəbul edilmiş dəyərlərə istinad olunması, hər şeydən əvvəl yeni pedaqoji təfəkkür, tərbiyəçi-uşaq münasibətləri, onların əməkdaşlığı şəraitində həyata keçirilməlidir. Tərbiyəçi uşaq şəxsiyyətində insan görməli, ona hörmətlə yanaşmalı, nəticədə uşaq insanpərvər bir şəxsiyyət kimi hazırlıq prosesi keçməlidir.

Təhsildə humanizm uşağın formalaşmasının və tərlim-tərbiyə prosesinin diferensiallaşdırılmasını tələb edir və kollektivlə şəxs arasında insanı münasibətlərin,kollektivdə səmimi, işgüzar iqlimin yaradılması, tərbiyəçi-uşaq əməkdaşlığı deməkdir ki, bu gün "əməkdaşlıq pedaqogikası" adlandırmaqla pedaqoji prosesin idarə olunmasında uşaqlara arxalanır, onları özünə köməkçihesab etməklə fikirlərini, rəy və təkliflərini nəzərəalır və tərbiyəçi-uşaq ünsiyyətində demokratikəməkdaşlığa əsaslanır.Pedaqoji əməkdaşlıq ideyası məktəbəqədər tərbiyə müəssisəsinin ruhudur .

Açarsözlər: təhsildə humanizm, mənəvi dəyərlər, demokratik prinsip, məktəbəqədər yaşlı uşaqlar, tərbiyəçi-uşaq əməkdaşlığı

SUMMARY

The humanization and democratization of education is defined by the Education Law of the Republic of Azerbaijan and should be understood primarily as a teacher's activities, behavior, actions, communication, attitudes and attitudes, as well as humanistic content in both school and preschool institutions. Humanization is an integral part and regulator of the educator's attitude to children as moral values, moral and ethical norms. In this sense, the Education Law emphasizes that every citizen has the opportunity to receive education.

The humanization of education and upbringing means waiting for the basic principles of human relations, treating each child with dignity and respect, protecting his personality, rights and identity, and treating him kindly. Modernization of the management and structure of preschool education, adherence to humane, democratic principles stems from the requirements of reforms in the field of education.

The educational work carried out in pre-school educational institutions should serve humanity, teach to treat people with respect, and not allow situations that degrade the child's personality. These tasks must be carried out in the context of renewal of the educational process, civic education, inculcation of national spirit in the child, understanding of human rights, respect for people, reference to values accepted by mankind, above all, new pedagogical thinking, educator-child relations, their cooperation. The educator must see the person in the child's personality, treat him with respect, and as a result, the child must go through the process of preparation as a humane person.

Humanism in education requires the differentiation of the formation and upbringing of the child, and the creation of human-team relations, a sincere, business climate in the team, educator-child cooperation, which today is called "collaborative pedagogy" relies on children to manage the pedagogical process. takes into account their views, opinions and suggestions and is based on democratic cooperation in parent-child communication. The idea of pedagogical cooperation is the spirit of preschool education.

Keywords: humanism in education, mental values,democratic principle, preschool children, educator-child cooperatio

GİRİŞ

Müstəqil Azərbaycan Respublikası təhsil islahatını həyata keçirdiyi bir dövrdə millətin taleyi gələcək nəslin düzgün tərbiyə olunması ilə sıx bağlıdır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların humanizm tərbiyəsinin məqsəd və məzmunu pedaqogikanın tərbiyə prinsiplərini örnək götürməklə onları vətənə, xalqa, doğma torpağa məhəbbət ruhunda tərbiyə etməkdən ibarətdir.

Müasir mərhələdə gənc nəslin dünyagörüşünün humanizm və demokratizm ruhunda formalaşması məsələlərini Ulu öndər Heydər Əliyev əsas vəzifə kimi qarşıya qoymuşdur. Ulu öndərin tövsiyəsinə uyğun olaraq məktəbəqədər yaşlı uşaqların humanizm tərbiyəsinin məqsəd və məzmunu dərin və hərtərəfli biliyə, bacarığa, praktik hazırlığa, yüksək mədəniyyətə, məsuliyyət hissinə, mütərəqqi dünyagörüşünə malik olan və onu daim inkişaf etdirməyə qadir vətəndaşlar yetişdirməkdir.

Bu aktual məsələlərin uğurla həyata keçirilməsi hazırkı qloballaşma şəraitində Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemi qarşısında başlıca vəzifə kimi durur. Yüksək mənəvi keyfiyyətlər yetişməkdə olan gənc nəslə məktəbəqədər yaş dövründən başlayaraq anlaq və yaş səviyyəsinə uyğun olaraq aşılanmalı və tədricən onun ahəngdar inkişafı təmin edilməlidir. Hərtərəfli tərbiyənin təməli kiçik yaş dövründən qoyulur ki, bu sahədə mühüm yeri məktəbəqədər tərbiyə müəssisələri təşkil edir.

Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqlarda təqlidçilik çox güclü olur. Məhz bu xüsusiyyəti nəzərə alaraq, uşaqlarla ünsiyyətdə olan hər bir şəxs (tərbiyəçi, müəllim, valideyn və s.) yüksək nümunə göstərilməlidirlər. Yaşlı nəslin hərəkəti, əmək fəaliyyəti, cism və hadisələrə, insanlara, heyvanlara, ev əşyalarına münasibəti uşaqların humanizm tərbiyəsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Xarakterin, mənəviyyatın, insanlar arasında münasibətin ən nəcib təzahür formalarından olan insanpərvərlik geniş anlayışdır: uşağa, ailə üzvlərinə, qohum-qonşuya, başqa insanlara, o cümlədən, yaşlılara, böyüklərə, qadınlara, əlillərə, ümumən insanlara hörmət etmək, insanların ləyaqət və şərəfini yüksək qiymətləndirmək, onlarla münasibətdə diqqətli, həssas və qayğıkeş olmaq və s. əsl insanpərvərliyin təzahür formalarındandır. Bu keyfiyyətləri olmayan şəxsdən dostluq, yoldaşlıq, xeyirxahlıq, alicənablıq, səxavətlilik kimi yüksək

mənəvi dəyərlər ummağa dəyməz. İnsanpərvərlik bu mənəvi dəyərlərlə sıx bağlıdır. İnsanpərvərlik insandakı yüksək əxlaqi sifətlərdəndir, yaxşılıq və xeyirxah kimi əməllərdəndir.

Humanizm - yəni insanpərvərlik xalqımızın xarakterində, milli təfəkküründə mövcuddur. Müqəddəs "Qurani-Kərim"də deyilir: "İnsan yer üzünün əşrəfidir". "İnsanlar, yaxşılıq edin ki, Allah yaxşılıq edənləri sevir".

Belə böyük əhəmiyyətə malik olduğuna görə bütün şəxsiyyətlər, o cümlədən, Azərbaycan maarifpərvərləri yetişən nəslin humanism tərbiyəsinə müstəsna əhəmiyyət vermişlər. N.Gəncəvi, M.Füzuli, A.Bakıxanov, M.F.Axundov, H.B.Zərdabi, S.Ə.Şirvani, M.Ə.Sabir, M.M.Nəvvab, F.Köçərli, U.Hacıbəyov, H.Z.Tağıyev və başqaları insana, onun ləyaqətlərinə hörmət və qayğı ilə yanaşmağı vacib saymış, tərənnüm, təbliğ və təsvir etdikləri bəşəri, əxlaqi keyfiyyətlər içərisində insanpərvərliyə geniş yer vermişlər.

Kimi ki insan sevir, sahibi – hürriyyət olur,
Bəli, hüriyyət olan yerdə də insanlıq olur. (M.Ə.Sabir)

Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi Azərbaycan Respublikası Təhsil Qanunu ilə məyyənləşdirilmişdir və ilk növbədə müəllimin fəaliyyəti, davranışı, hərəkətləri, ünsiyyəti, rəftarı və münasibətlərini, eləcə də istər məktəbdaxili və istərsə də məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində humanist məzmun kəsb etməsi kimi başa düşülməlidir. Humanistləşdirmə mənəvi dəyərlər, əxlaqi-etik normalar kimi tərbiyəçinin uşaqlara münasibətinin tərkib hissəsi və tənzimləyicisidir. Bu mənada Təhsil Qanunu hər bir vətəndaşın təhsil almaq imkanına malik olmasını ön plana çəkir.

Təhsilin və tərbiyənin humanistləşdirilməsi insani münasibətlərin əsas prinsiplərini gözləmək, hər bir uşağa ləyaqət və hörmətlə yanaşmaq, onun şəxsiyyətini, hüquqlarını və mənliyini qorumaq, ona xeyirxah münasibət bəsləmək deməkdir. Məktəbəqədər tərbiyə müəssisəsinin idarə olunması, quruluşunun yeniləşdirilməsi, humanist və demokratik prinsipə əməl olunması təhsil sahəsində aparılan islahatların tələblərindən irəli gəlir.

Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi bir-biri ilə vəhdətdə olan problemlərdir və hər ikisi bu gün təhsildə yeni pedaqoji təfəkkürün ana xəttini, dövlətin təhsil siyasətinin əsasını təşkil edir. Eyni kökdən olan "humanitar" sözü isə insan təbiəti ilə bağlıdır və təhsilin "mənəvi mədəniyyəti" mənasını daşıyır. Təhsilin humanitarlaşdırılması müasir təhsil konsepsiyasında özünün lazımi yerini tutmuşdur. Təhsilin humanitarlaşdırılması fənlərin inteqrasiyasını da nəzərdə tutur. Təhsilin humanitarlaşması həmçinin, təhsilin humanistləşdirilməsini də nəzərdə tutur.

Humanistləşdirmə - insanları "daş qəlbli" olmaqdan humanist insanlar mövqeyinə qaytarmaqdır.

Humanitarlaşma - humanitar fənlərin imkanlarını genişləndirmək və onun başqa elmlərlə inteqrasiyasını əlaqəli surətdə yaratmaqdır. Humanist tərbiyə ilə pedaqoji prosesin humanistləşdirilməsini bir-birindən fərqləndirməyi bacarmaq lazımdır.

Humanist tərbiyə humanist hisslərin, keyfiyyətlərin aşılanması, humanist qabiliyyətlərin uşaqlarda formalaşdırılmasıdır. Pedaqoji prosesin humanistləşdirilməsi isə dərsdə məşğələlərdə humanist-psixoloji mühitin yaradılmasıdır.

Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində üç istiqamətdə öz həllini tapır:

1. Təhsilin idarə edilməsində təlim-tərbiyə prosesinin təşkili və həyata keçirilməsinə nəzarət və rəhbərlikdə
2. Təlim prosesinin təşkili və həyata keçirilməsində, tədris planlarında, proqramlarda, tərbiyəçi-uşaq münasibətlərində, tərbiyəçinin ünsiyyəti və davranışında, taktlarında, hökmlərində, meyl və maraqların,

qabiliyyətlərin nəzərə alınması və düzgün qiymətləndirilməsində, təlim-tərbiyə prinsip və metodlarının məqsədyönlü seçilməsində, ayrı-ayrı təlim məşğələlərinin imkanlarından səmərəli istifadə edilməsində və s.

3. Tərbiyə prosesinin təşkili və bu sahədə ayrı-ayrı tədbirlərin həyata keçirilməsi bu üç istiqamətin bir-biri ilə sıx əlaqədə və bir-birinin tamamlama vəhdətində nəzərdə tutulur.

Beləliklə, humanism tərbiyəsi uşaqları insanı münasibətlərin mürəkkəb aləminə daxil edir. Bu zaman onlar başqa insanları qəlbi ilə duyur, hiss edirlər. Bu prosesdə məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində uşaqlarda səmimilik, həssaslıq, qayğıkeşlik kimi keyfiyyətlər formalaşır və dostluq, yoldaşlıq yaranır. Humanizmin tərbiyə edilməsi uşaqlarda insanpərvərlik, xeyirxahlıq yaradır, onları əxlaqı cəhətdən nəcibləşdirir, onlarda vətəndaşlıq ləyaqətinin formalaşmasına müəyyən dərəcədə ilkin zəmin yaradır.

Məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində aparılan tərbiyə işi insanlığa xidmət etməli, insana hörmətlə yanaşmağı öyrətməli, uşağın şəxsiyyətini alçaldan hallara yol verməməlidir. Bu vəzifələr təlim-tərbiyə prosesinin yeniləşməsi, vətəndaş tərbiyəsi, milli ruhun uşaqlara aşılanması, insan hüquqlarının dərk olunması, insanlara hörmətlə yanaşılması bəşəriyyət tərəfindən qəbul edilmiş dəyərlərə istinad olunmalıdır. Hər şeydən əvvəl yeni pedaqoji təfəkkür tərbiyəçi-uşaq münasibətləri və onların əməkdaşlığı şəraitində həyata keçirilməlidir. Tərbiyəçi uşaq şəxsiyyətində insan görməli, ona hörmətlə yanaşmalı, nəticədə uşaq insanpərvər bir şəxsiyyət kimi hazırlıq prosesi keçməlidir.

Təhsildə humanizm uşağın formalaşmasının və təlim-tərbiyə prosesinin diferensiallaşdırılmasını tələb edir. Kollektivdə şəxslərarası insanı münasibətlərin, səmimi, işgüzar iqlimin yaradılması tərbiyəçi-uşaq əməkdaşlığı deməkdir. Bu gün "əməkdaşlıq pedaqogikası" pedaqoji prosesin idarə olunmasında uşaqlara arxalanır, onları özünə köməkçi hesab etməklə fikirlərini, rəy və təkliflərini nəzərə alır və tərbiyəçi-uşaq ünsiyyətində demokratik əməkdaşlığa əsaslanır. Tərbiyəçi ilə uşağın bir-birinə qarşılıqlı qayğısı, mənliyinə və şəxsiyyətinə hörməti, tələbkarlığı, uşağın söz demək hüquqları, yoldaşları və tərbiyəçilərlə polemikaya girmək və s. imkanlarına malik olması uşağa sərbəstlik azadlığını təmin edən şərtlərdəndir.

İnsanpərvərlik tərbiyəsində nikbinlik prinsipi (yəni uşaqdakı müsbət cəhətlərə istinad etməklə onun xarakterindəki, əxlaqındakı, davranış və rəftarındakı rəzil əlamətləri aradan qaldırmaq prinsipi) də mühüm rol oynayır. Başqa sözlə, tərbiyə işində uşaq şəxsiyyətinə hörmət və tələbkarlıqla yanaşma prinsipi kimi, nikbinlik prinsipi də humanizmlə sıx bağlıdır. Uşaqları bu prinsiplərin tələbinə uyğun şəkildə formalaşdırmaqda bədii ədəbiyyatın rolu son dərəcə böyükdür. Çünki insanpərvərlik bədii ədəbiyyatın mayasını, leytmotivini təşkil edir. Buna görə də Azərbaycanın bütün klassik və müasir ziyalıları öz əsərlərində insanpərvərlik tərbiyəsindən bu və ya digər səviyyədə bəhs etmişlər.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlara bu keyfiyyətləri aşılamaqda bədii mətnlərin tərbiyələndirici imkanı çoxdur. Bu məqsədlə tərbiyəçi hər hansı bədii əsəri və ayrı-ayrı obrazları təhlil edərkən, uşaqların yaşına və anlaq səviyyəsinə uyğun olaraq bəşəri mahiyyət daşıyan mənəvi keyfiyyətlərin xarakter əlamətlərini dürüst müəyyən edib onlara çatdırmalıdır.

Uşaq bağçasında uşaqların insanpərvərlik tərbiyəsində Azərbaycan uşaq ədəbiyyatından məharətlə istifadə olunmalıdır. Tərbiyəçi məktəbə hazırlıq qrupunda uşaqların yoldaşlarına, valideynlərinə, qocalara və əlillərə qayğı ilə yanaşmalarını adət və vərdiş şəklinə salmağa çalışmalıdırlar.

Uşaqlara anlaşıqlı dildə başa salınmalıdır ki, çətin anlarda insanlara hörmət, qayğı və mehribanlıq göstərmək hamıdan, o cümlədən, kiçik vətəndaşlardan da həssas və diqqətli olmaq tələb olunur.

Uşaqları böyüklərə hörmət ruhunda tərbiyələndirmək baxımından "Ana" mətni səciyyəvidir. Burada Həzrəti Məhəmməd (ə.s) kəlamlarından istifadə olunmuşdur. Həmin mətn uşaqları ata-analarını zəhmətini qiymətləndirməyə, böyüklərə hörmət etməyə, yaxşı humanist əməllər dalınca getməyə çağırır.

Mirvarid Dilbazinin “Böyüklərə hörmət et” şeirində bu hislər daha da möhkəmləndirilir. Bu şeirin uşaqlara oxunmasının faydası çox böyükdür. Çünki şeirdə məhz ata-anaya, baba və nənəyə, ümumiyyətlə, yaşlılara qayğı və diqqətlə yanaşmaq tövsiyə olunur:

Bir yıxılan görəndə,
Tut əlindən, balacam!
Xeyir işlər görməyə
Çalışmalıdır insan.

Tərbiyəçilər yaşlılara hörmət və qayğı göstərməyin, xeyirxah işlərlə məşğul olmağın faydasından maraqlı faktlarla söhbət edir, uşaqları qayğıkeş olmağa sövq edirlər.

Təcrübə göstərir ki, məktəbəqədər yaşlı uşaqlar qayğıkeşlik, insana hörmət və qayğı məzmunlu bədii əsərləri dinləməyi daha çox sevirlər. Belə əsərlərin məzmununa müvafiq gördükləri işlərdən onlar maraqla söhbət açırlar.

“Hamının nənəsi” şeirində nənə nəvazişi və qayğıkeşliyindən, “Anamı incitmirəm” şeirində isə ana zəhmətinin müqəddəsliyindən, anaya qayğıkeş münasibətdən bəhs olunur.

Tərbiyəçilər ayrı-ayrı bədii parçalardan yüksək səriştə ilə istifadə etməklə uşaqlarda ata- anaya, nənəyə, babaya qayğı hissini daha güclü tərbiyə edirlər.

Əlbəttə, belə nümunələrin sayını çoxaltmaq olar. Bütün bunlar belə bir pedaqoji nəticə çıxarmağa əsas verir ki, məktəbəqədər yaş dövründən uşaqların əxlaq tərbiyəsində Azərbaycan uşaq ədəbiyyatında əks olunmuş mənəvi dəyərlərdən yerli-yerində istifadə etmək lazımdır.

Məktəbəqədər tərbiyə müəssisəsində humanizm və demokratizm ruhunda tərbiyə olunan uşaqlarda yüksək insani hisslər yaratmaq üçün hər bir müəllim-tərbiyəçilər bütün vasitələrdən istifadə etməli, bu məqsədlə müxtəlif səmərəli tədbirləri həyata keçirməli, uşaqların şəxsiyyətinə hörmət etməli, onlara inam və ehtiram göstərməli, arzu və maraqları nəzərə alınmalıdır.

Humanizm həmçinin, müəllimin uşaqlara sərbəstlik verməsidir, müəllimin yaradıcılığında hazır metodik göstərişlərə deyil, özünün yaratdığı, düşündüyü üsullarla işləməsi deməkdir.

XII əsrin dahi Azərbaycan şairi Nizami Gəncəvinin bu barədəki çox dəyərli poetik fikri diqqətə layiqdir:

Hər kəs sənətdə olmasa azad,
Dünya bu gedişlə olurmu abad.

Beləliklə, humanism tərbiyəsi uşaqları insanı münasibətlərin mürəkkəb aləminə daxil edir. Bu zaman onlar başqa insanları qəlbi ilə duyur, hiss edirlər. Bu prosesdə məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində uşaqlarda səmimilik, həssaslıq, qayğıkeşlik kimi keyfiyyətlər formalaşır və dostluq, yoldaşlıq yaranır. Humanizmin tərbiyə edilməsi uşaqlarda insanpərvərlik, xeyirxahlıq yaradır, onları əxlaqı cəhətdən nəcibləşdirir, onlarda vətəndaşlıq ləyaqətinin formalaşmasına müəyyən dərəcədə ilkin zəmin yaradır.

ƏDƏBİYYAT

1. Əfəndiyeva S., Cəfərova A. Uşaq bağçasında tərbiyə işinin təşkili. Bakı, 1970
2. Həsənov A. Kiçik yaşlı məktəblilərin əxlaq tərbiyəsində Azərbaycanın uşaq ədəbiyyatındakı mənəvi dəyərlərdən istifadə pedaqoji qanunauyğunluqdur. Bakı, 1996
3. Həsənov A. Məktəbəqədər pedaqogika. Dərslik. Bakı, 2000
4. Həşimov Ə. Pedaqogika kursunun tədrisində xalq hikmətindən istifadə. Bakı, 1991
5. Hüseynzadə R. Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi. Bakı, 1997
6. İbrahimov F., Hüseynzadə R. Pedaqogika. Dərslik. İki cilddə. Bakı, 2013
7. Nəzərov A., Məmmədov R. Pedaqoji ustalıq (Dərsvəsaiti) Bakı, 2008
8. Suxomlinski V.A. Ürəyimi uşaqlara verirəm. Bakı, 2006
9. Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında milli xüsusiyyətlərin nəzərə alınması. Bakı, 1995
10. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı, 2009

ZAHİD XƏLİLİN UŞAQ ŞEİRLƏRİNDƏ OBRAZLAR
(ZAHİD KHALİLİN OBRAZES IN CHILDREN'S POEMS)

Elmi işçi, Ayətxan Ziyad (İsgəndərov),
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, httrs://orcid.orq/0000-0002-0034-6736

ÖZET
Makale, Z.Khalil'in lirik çocuk şiirlerinin kahramanlarının özelliklerini tartışıyor. Ama önce "obraz" ve "suret" kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar açıklığa kavuşturulur.
"Obraz" ve "suret" kavramlarının her zaman çift kanat olarak yan yana geliştirildiği, fakat "obraz" kavramının "suret" kavramından daha geniş bir anlama sahip olduğu belirtilmektedir.
O anlamda ki, her hanki bir dağ, yamaç, ceylan, karaca, her hanki tip çiçek de yazar tarafından tasvir edilebilir, insan da. Ancak dağlar, yamaçlar, ceylanlar, karacalar, herhangi bir çiçek tipi asla kopyas (suret) olamaz. Suret kavramı sadece insan için geçerli olabilir. Edebiyat eleştirmeni Nizameddin Shamsizadeh bu görüştedir. N. Shamsizade'den önce, tüm edebiyat eleştirmenleri obraz kavramı üzerinde hemfikirdi.
Böyle ki, "Azerbaycan Dili Açıklayıcı Sözlüğü" nde edebi bir terim olarak "obraz" teriminin "suret", "figüratif" (sıfat) ve figüratif (isim) [1. s.297].
Aziz Mirahmadov'a göre "Sanatsal obraz (suret), sanatın varoluşla ilişkisi, sanatın iç yasaları hakkındaki düşünceler, biliş sorunu ile ilgili karmaşık, çok yönlü bir kavramdır" [6.];
Leonid Ivanovich Timofeyev'e göre, "sanatsal bir imge, somut ve aynı zamanda genelleştirilmiş bir insan yaşamı görüşüdür, incesenetin yardımıyla yaratılmış ve estetik öneme sahiptir" [9. s. 55].
Leonid Ivanovich Timofeyev'e göre, "sanatsal obraz, somut ve aynı zamanda genelleştirilmiş bir insan yaşamı görüşüdür, edebiyyatın yardımıyla yaratılmış ve estetik öneme sahiptir" [9. s. 55].
Maxim Gorky'ye göre, “Sanatsal obraz, her zaman düşünceden daha geniş ve derindir; insanı ruhsal yaşamının tüm çeşitliliğiyle, duygu ve düşüncelerinin tüm çelişkileriyle yönetir ”[10.].
Nafiz Gahramanlı obrazı edebiyatın kalbindeki ana terminkerden biri, belki de birincisi olarak değerlendiriyor. Araştırmacıya göre, sanatsal obraz, yaratıcılığın doğasını, biçimini ve işlevini belirler. Sanatsal obrazın merkezinde, her şeyden önce, insan yaşamının genelleştirilmiş tanımı, insan doğasının tesviri dayanır [4.].
Mir Celal ve Panah Halilov da "Edebiyat Araştırmalarının Temelleri" adlı ders kitaplarında aynı görüştetirler.
Rafig Yusifoğlu tüm bu sonuçları tekrarlıyor ve genel bir sonuç çıkarıyor: "Obraz şu şekilde tanımlanabilir: Belirli grupların tek bir kişi üzerinde genelleştirilmesine obraz deyilir" (8. s.52).
Göründügü gibi, farklı ifade biçimleri olan, ancak teorik olarak tekrarlanan bu fikirler ortak bir merkezde birleşiyor: insan dahil tüm nesneler obrazlardır.
Tek fark Nizameddin Shamsizade'nin araştırmasında: "Bir atın sureti, bir köpeğin sureti, bir martının sureti veya bir deniz sureti söyleyemezsiniz. Onlara bir atın obrazı, denizin obrazı demek daha doğrudur ”[7. pp.100-108].
Yukarıda bahsedilen tüm fikirlere duyduğumuz saygıyı ifade ederek, N.Shamsizadeh'in teorik görüşüne katılıyoruz ve söylemek istiyoruz ki, örneğin, "dağ" coğrafi bir terim olduğu için bir obraz olabilir, suret değil.
R.Yusifoğlu, görüntüyü aynı kabul etmesine rağmen, N.Shamsizadeh'e fikrini başka bir noktada hissetmeden doğrulaması için bir "ipucu" veriyor: Diğer suretler yardımcı bir karaktere sahiptir ve nihayetinde bir kişinin mükemmel bir sanatsal suretini yaratmaya yardımcı olur ”[8. s.50].
Rus edebiyat eleştirmeni L.I.Timofeyev'in bu bağlamdaki görüşü, R.Yusifoğlu'nun görüşünü de yansıtıyor. L.I.Timofeyev şunu yazıyor: her hangi bir sanatçı bir sandalyede veya masada oturan bir kişiyi tasvir ederse, bu heç de sandalyenin veya masanın insana eşit olduğu anlamına gelmez, masa ve sandalye sadece bir insanın obrazını tam olarak yansıtmanın bir yoludur [9. s. 63].
Asıl sorun, kişi dışındaki görüntülerin destekleyici bir rol oynaması ve görüntünün başrol oynaması ve diğer görüntülerin yalnızca bir kişinin imajını tam olarak yansıtmanın bir yolu olmasıdır.

Yorumuna "her şeyden önce teorisyenlerimizin imajla ilgili bazı teorilerine bakalım" sözleriyle başlayan N.Shamsizade suret ile ilgili mevcut sonuçları araştırma düzeyinde çıkardıktan sonra, görüşünün devamında şöyle yazıyor: "Türü ne olursa olsun, obraz, yazarın hayata karşı tutumunda edindiği duygu ve duyguların sanatsal bir ifadesidir. Yazar imgenin içinden rönesansını resmetmektedir: bir insan biçiminde, bir at biçiminde ve s. Sanatsal obraz, yazarın (sanatçının) estetik idealinin bir ifadesidir. Karakterleri yazarın estetik ideali tarafından belirlenir.

Yukarıdakileri göz önünde bulundurarak şu sonuca varıyoruz: yalnızca bir insan görüntüsüne suret denir: bir atın sureti, bir köpeğin sureti, bir martının sureti veya bir deniz sureti demek olamaz. Onlara bir atın obrazı, denizin obrazı demek daha doğrudur [7. pp.100-108]. Çünkü obraz anlayışı ne kadar geniş olursa-olsun, insan suretine dayanmaktadır.

Bu özgüllüğü hesaba katarak, N.Shamsizadeh'in haklı sözünü ve ortaya çıkan teorik sonucu kabul ediyoruz, sanatsal obraz terimini aşağıdaki sınıflandırmada gruplandırmanın uygun olduğunu düşünüyoruz: suretler (insandan bahs eden kahramanlar) ve obrazlar (yani flora, fauna ve diğer nesneleri kapsayan, kendinde birleştiren kahramanlar).

Böylece, sunulan makalede, Z. Khalil'in çocuk şiirlerinde suret-obrazlar değil, obrazlar araştırma düzeyine getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: lirik şiirler, edebi obraz, edebi kahraman, şiirsel düşünce, çocuk şiiri.

SUMMARY

The article discusses the features of the heroes of Z.Khalil's lyrical children's poems. But first, the similarities and differences between the concepts of "obraz" and "image" are clarified.

It is stated that the concepts of "obraz" and "image" have always been developed side by side as a double wing, but the concept of "obraz" has a broader meaning than the concept of "image".

In that sense, every single mountain, slope, gazelle, roe deer, any type of flower can be depicted by the author, as well as man. However, mountains, slopes, gazelles, roe deer, any type of flower can never be duplicates. The concept of surrogacy can only apply to human beings. The literary critic Nizameddin Shamsizadeh takes this view. Before N. Shamsizade, all literary critics agreed on the concept of obraz.

Thus, in the "Explanatory Dictionary of the Azerbaijani Language", the term "obraz" as a literary term is used as "suret", "figurative" (adjective) and figurative (noun) [1. p.297].

According to Aziz Mirahmadov, "Artistic obraz (suret) is a complex, multifaceted concept related to the relation of art to existence, thoughts about the inner laws of art, the problem of cognition" [6.];

According to Leonid Ivanovich Timofeyev, "an artistic image is a concrete and at the same time a generalized view of human life, created with the help of refinement and has aesthetic significance" [9. s. 55].

According to Leonid Ivanovich Timofeyev, "artistic obraz is a concrete and at the same time a generalized view of human life, created with the help of literature and has aesthetic significance" [9. s. 55].

According to Maxim Gorky, “The artistic obraz is always wider and deeper than thought; man rules with all the diversity of his spiritual life, with all the contradictions of his feelings and thoughts ”[10.]

Nafiz Gahramanlı considers obraz as one of the main terminkers at the heart of literature, perhaps the first. According to the researcher, artistic obraz determines the nature, form and function of creativity. At the center of the artistic obraz, above all, the generalized definition of human life is based on the impression of human nature [4.].

Mir Celal and Panah Halilov have the same opinion in their textbooks called "Fundamentals of Literary Studies".

Rafig Yusifoğlu repeats all these conclusions and draws a general conclusion: "Obraz can be defined as follows: Generalization of certain groups over a single person is called obraz" (8 p.52).

As it seems, these ideas, which are different forms of expression but theoretically repeated, converge at a common center: all objects, including human beings, are obras.

The only difference is in Nizameddin Shamsizade's research: "You cannot say the image of a horse, the image of a dog, the image of a seagull, or the image of a sea. It is more correct to call them the horn of a horse, the obraz of the sea" [7. pp.100-108].

Expressing our respect for all the ideas mentioned above, we agree with the theoretical view of N.Shamsizadeh, and we want to say that, for example, "mountain" may be an obraz, not an image, since it is a geographical term.

Although R.Yusifoğlu accepts the image as the same, he gives N.Shamsizadeh a "clue" to justify his idea without feeling it elsewhere: Other replicas have an auxiliary character and ultimately help create a perfect artistic copy of a person ”[8. p.50].

The opinion of the Russian literary critic L.I.Timofeyev in this context also reflects the view of R.Yusifoğlu. L.I Timofeyev writes that if any artist depicts a person sitting on a chair or a table, this does not mean that the chair or the table is equal to a person, the table and chair are just a way of reflecting the obraz of a person [9. s. 63].

The main problem is that images outside of the person play a supporting role, and the image takes the lead role, and other images are just a way to fully reflect a person's image.

Starting his interpretation with the words "First of all, let's look at some theories about the image of our theorists", N.Shamsizade, after making the current results about the reproduction at the research level, writes: The author portrays his renaissance through the image: in the form of a human, in the form of a horse, and S. Artistic obraz is an expression of the author's (artist's) aesthetic ideal.

Taking the above into account, we conclude that a mere human image is called an image: it cannot mean the image of a horse, the image of a dog, the image of a seagull, or the image of the sea. It is more correct to call them the horde of a horse, the obraz of the sea [7. pp.100-108]. Because no matter how wide the understanding of obraz is, it is based on the human image.

Taking into account this specificity, we accept the justification of N. Shahamsizadeh and the resulting theoretical conclusion, we consider it appropriate to group the term artistic obraz in the following classification: surets (human images) and obrazes (i.e., including flora, fauna and other objects, essentially uniting heros).

Thus, in the article presented, obrazes, not suret-obrazes, in Z. Khalil's children's poems were brought to the research level.

Keywords: lyrical poems, literary obraz, literary hero, poetic thought, children's poetry.

GİRİŞ

Məqalədə öncə “obraz” və “surət” anlayışlarının oxşar və fərqli cəhətlərinə aydınlıq gətirilir. Qeyd olunur ki, “obraz” və “surət” anlayışları qoşa qanad kimi həmişə yanaşı işlənib, ancaq müqayisədə “obraz” anlayışı “surət” anlayışından daha geniş məzmundadər. O mənada ki, təbiətə, heyvanlara, hər hansı əşyaya aid predmetlər, başqa sözlə, dağ, yamac, ceyran, cüyür, hansı isə çiçək növü də yazıçı tərəfindən obrazlaşdırıla bilər, insan da. Ancaq dağ, yamac, ceyran, cüyür, çiçək heç vədə surət ola bilməz. Surət anlayışı yalnız insana şamil oluna bilir, bədii əsərdə surət olaraq ancaq insan ədəbi qəhrəman simasında təqdim oluna bilər. Ədəbiyyatçünas Nizaməddin Şəmsizadə bu qənaətdədir. Ancaq N.Şəmsizadəyə qədər bütün ədəbiyyatçünaslar obraz anlayışı haqqında eyni fikirdə olublar.

Belə ki, “Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti”ndə ədəbiyyat termini olaraq “obraz” istilahının - “surət”, “obrazlı” (sifət) və “obrazlılıq” (isim) mənalarının olduğu qeyd olunur [1. s.297].

Leonid İvanoviç Timofeyevə görə, “bədii obraz bədii ədəbiyyatın köməyi ilə yaradılan və estetik əhəmiyyətə malik olan konkret və eyni zamanda, insan həyatının ümumiləşdirilmiş mənzərəsidir” [9. стр. 55].

Əziz Mirəhmədova görə, “Bədii surət (obraz) sənətin varlığa münasibətləri haqqında, sənətin daxili qanunları haqqında təsəvvürlərlə, idrak problemi ilə bağlı olan mürəkkəb, çoxcəhətli bir anlayışdır" [6.];

Maksim Qorkinin fikrincə isə, “Bədii obraz, demək olar ki, həmişə fikirdən daha geniş və daha dərindir; insanı mənəvi həyatının bütün müxtəlifliyi ilə, hiss və düşüncələrinin bütün ziddiyyətləri ilə aparır” [10.].

Nafiz Qəhrəmanlı obrazı “Ədəbiyyatın məğzində dayanan əsas anlayışlardan biri, bəlkə də birincisi” qismində qəbul edir. Tədqiqatçıya görə, “bədii obraz yaradıcılığın təbiətini, forma və funksiyasını təyin edir. Bədii obrazın mərkəzində isə ilk növbədə ümumiləşdirilmiş insan həyatının, insan səciyyəsinin təsviri dayanır” [4.].

Mir Cəlal və Pənah Xəlilov da həmmüəllif olduqları “Ədəbiyyatşünaslığın əsasları” dərsliyində eyni qənaətdədirlər: “Bədii əsər surətlər aləmidir - ictimai varlığın yüksək səviyyədə canlandırılmasıdır. Hər bir əsərdə üç növ surət ola bilər:

Birincisi, insan və kollektiv surəti - tip, ya xarakterlər, personajlar heyəti;

İkincisi: duyğu, əhvali-ruhiyyə surəti - lirika, qəhrəmanlıq, romantika;

Üçüncüsü: təbiət və əşya surəti - peyzaj, mənzərə, lövhə” ...

“Hər hansı bir əsərin, surətin təsir gücü, bədii qüdrəti həyatı, varlığı dürüst, həqiqi, təsirli əks etdirməsindədir” [5. s.15].

Rafiq Yusifoğlu bütün bu qənaətləri təkrarlayaraq ümumi nəticə çıxarır: "Surətə belə tərif vermək olar: Müəyyən insan qruplarının bir fərdin üzərində ümumiləşdirilməsinə surət deyilir" (8. s.52).
Göründüyü kimi, müxtəlif ifadə tərzində olan, ancaq nəzəri cəhətdən bir-birini təkrarlayan bu fikirlər bir ümumi mərkəzdə birləşmişdir: insan da daxil olmaqla bütün predmetlər surətdir.
Fərqli mövqe yalnız Nizaməddin Şəmsizadənin araşdırmasındadır: "Atın surəti, itin surəti, qağayının, yaxud dənizin surəti demək olmaz. Bunlara at obrazı, dəniz obrazı demək daha düzgündür" [7. s.100-108].
Qeyd olunan bütün fikirlərə ehtiramımızı bildirərək biz də N.Şəmsizadənin nəzəri mülahizəsi ilə razılaşır və demək istəyirik ki, yazıçı əsərində, məsələn, dağ obrazını canlandıra bilər, ancaq bu "dağ" yalnız coğrafi termin olaraq obrazlaşdırılmışdır, surət deyil.
Surətlə obrazı eyni təbiətdə qəbul etməsinə baxmayaraq, R.Yusifoğlu başqa bir məqamda özü də hiss etmədən N.Şəmsizadəyə fikrini əsaslandırmaq üçün "ipucu" verir: "Bədii əsərlərdə müxtəlif predmetlər, heyvanlar, təbiət lövhələri obrazlaşdırılsa da, ədəbiyyatın əsas obrazı insandır. Digər obrazlar yardımçı xarakter daşıyır və son nəticədə, insanın bədii obrazının mükəmməl yaradılmasına kömək edir" [8. s.50].
Rus ədəbiyyatşünası L.İ.Timofeyevin də bu məzmunda mülahizəsi R.Yusifoğlunun fikri ilə səsləşir. L.İ.Timofeyev yazır ki, əgər hər hansı bir rəsmdə kresloda, stol arxasında əyləşən insan təsvir olunursa, bu, heç də o demək deyil ki, burada bərabər hüquqlu obrazlar: stol, insan və kreslo təsvir edilib. Stol və kreslonun təsviri insanın təsviri qədər vacib olsa da, ancaq bu onların bərabərhüquqlu olması demək deyildir, stol və kreslo yalnız və yalnız insanın obrazını tam əks etdirmək vasitəsidir [9. стр. 63].
Əsas məsələ də elə bundadır: insandan qeyri obrazların yardımçı, surətin isə aparıcı rol oynamasında, digər obrazların yalnız insanın obrazını tam əks etdirmək üçün vasitə olmasında.
Mövqeyinin şərhinə "öncə obraz haqqında bizim nəzəriyyəçilərin bir neçə qənaətinə nəzər salaq" cümlələri ilə başlayan N.Şəmsizadə surət haqqında mövcud qənaətləri tədqiqat müstəvisinə çəkəndən sonra fikrinin davamında yazır: "Hansı növə daxil olursa-olsun, obraz yazıçının həyata münasibəti zamanı əldə etdiyi hiss və duyğuların bədii ifadə şəklidir. Surət vasitəsilə yazıçı öz intibahlarını şəklə salır: adam şəklinə, at şəklinə və s. Bədii obraz yazıçının (sənətkarın) estetik idealının ifadəsidir. Onların xarakterini yazıçının estetik ideal müəyyənləşdirir. Biz deyilənləri nəzərə alaraq belə qənaətə gəlirik: yalnız insan obrazına surət deyilir: Atın surəti, itin surəti, qağayının, yaxud dənizin surəti demək olmaz. Bunlara at obrazı, dəniz obrazı demək daha düzgündür" [7. s.100-108]. Çünki, obraz nə qədər daha geniş anlayış olsa da, onun əsasında insan surəti durur.
Bu spesifikliyi nəzərə alaraq, N.Şəmsizadənin haqlı iradını və burdan irəli gələn nəzəri qənaətini qəbul edir, bədii obraz istilahını aşağıdakı təsnifatda qruplaşdırılmasını məqsədəuyğun bilirik: surət-obrzlar (*insan obrazları*) və obrazlar (*yəni, flora, fauna və digər predmetləri əhatə edən, özündə birləşdirən obrazlar*). Necə ki, "ədəbiyyat" deyəndə uşaq ədəbiyyatı da bu sırada anlaşılır, yalnız məhz uşaq ədəbiyyatından bəhs etdiyimiz anda "uşaq ədəbiyyatı" terminini işlədirik.
Beləliklə, təqdim olunan məqalədə Z.Xəlilin uşaq şeirlərində surətlər (insandan bəhs edən qəhrəmanlar) deyil, tədqiqat müstəvisinə obrazlar (*yəni, flora, fauna və digər predmetləri əhatə edən, özündə birləşdirən qəhrəmanlar*) çıxarılır.

ARASDIRMA

"Zahid Xəlilin poetik imkanları, mütailəsi olduqca genişdir, ancaq o bunu yeri oldu-olmadı xərcləmir. O uşaqların yanınca gedir, uşaqarın əli, düşüncəsi hara qədər çatırsa, ora qədər danışır. Məncə bu yüksək peşekarlıqdır. Vaxtı ilə Azətbaycan televiziyasında "Çıraq" verilişini aparırdı, "Çlraq" uşaq ədəbiyyatını işıqlandırırdı. ... o çıraq indi də yanır, Zahid Xəlil harda varsa, uşaq şeirinin bir çırağı da ordadı" [11. Qəşəm Nəcəfzadənin 2011-ci ildə qurultayqabağı məruzəsindən]
Q.Nəcəfzadənin haqqında bəhs etdiyi çırağı Z.Xəlil yarım əsrdən çoxdur yaratdığı obrazlar vasitəsilə ədəbiyyat cameəsində yandırır.
"Zahid Xəlilin uşaq şeirlərində obrazlar" mövzusuna aid şeirlərini şərti olaraq üç qrupda təsnifatlandırmaq olar: 1) **fauna (heyvan) obrazları**, 2) **təbiət obrazları a)** flora obrazları, b) təbiət hadisələrinin yaratdığı obrazlar) və 3) **cisim obrazları.**
"Ağ leyləklər" toplusunda şairin 220 şeiri toplanıb. Onlardan 72-si **faunaya həsr edilmiş şeirlər**dir (*"Öküzlər", "Tez gəl, buzov", "Çil pişik", "Qaraqulaq ağ küçük", "Qatır"... – ev heyvanları*), (*"Dovşan və canavar", "Tülkü", "Ayı", "Canavar", "Ley və yel", "Qırğılar"...* - vəhşi heyvanlar); Təbiətdən bəhs edən şeirlərin sayı 68-dir. **Təbiət obrazlarının özünü də iki növ üzrə qruplaşdırmaq olar: flora obrazları və təbiət hadisələrinin yaratdığı obrazlar.** Müqayisədə flloa obrazları daha çoxdur: 38 şeir (*"Torağaylar oxuyur", "Arı və kəpənək", "Bildirçin", "Qırqovul","Qartal" və s.*). Təbiət hadisələrindən

isə şairin 30 şeirində bəhs olunur (*"Uzun yol", "Kür çayı", "Şəlalə", "Qar", "Gecə" və s.*); **Cisimlərdən bəhs edən şeirlər**indən isə "Qələmim", "Fırlancaq", "Yeddirəngli muncuq", "Araba", "Məktəb yolları", "Kitab", "Uçan çıraqlar" və digərlərinin adlarını çəkmək olar.

Fakt budur ki, poeziya nümunəsi olmazdan əvvəl hər hansı heyvan, yaxud quş, təbiət hadisəsi, cisim obraz deyil, bioloji varlıqdır. Çünki obraz hər hansı obyektə sənətkar münasibətindən yaranır [7. s.101], hər hansı, məsələn, at, ağac, eləcə də arı yalnız sənətkar təxəyyülünün süzgəcindən keçib obrazlı şəkildə ifadə olunandan sonra obraz olmaq hüququ qazana bilir. Bu "sənətkar" isə yazıçı, şair də ola bilir, heykəltəraş, rəssam, aktyor, rejissor... da. Bəstəkar və müğənni obrazı səslə, rəssam fırçanın köməyi ilə aldığı rəng çalarları ilə, aktyor söz və bədən əzalarının hərəkəti ilə, yazıçı və şair isə söz vasitəsilə yarada bilir.

Şappıldadıb qanadını
Baxdı göyə,
Qayadan bir qartal uçdu.
Elə bildim bu qayanın
Bir parçası qalxdı göyə. [3. s.85. Qartal]

Şeiri oxuyanda ilk baxışda qartal obrazında quşun uçuşa hazırlıq prosesinin diqqətə çatdırıldığı da düşünülə bilər. Üzdə görünən də əslində elə budur. Hər hansı quşun qanadlarını bir-birinə vurub bədənini azacıq irəli əyməsinin uçuşa hazırlıq prosesi olduğunu yaşlı insanlar yaxşı bilir. Azyaşlı isə bundan anlaqsızdır. İllah da şeirin oxucusu olacaq şəhər sakini: dağ-dərə görməyib, qartal-quzğun görməyib. "Şappıldadıb qanadını" deməklə müəllif qartalın bir an sonra havaya qalxmaq ehtimalını oxucuya hiss etdirir. Ancaq indicə ifadə etdiyimiz tərzdə demir. Demir ki, "qartal qanadlarını şappıldadıb havaya qalxdı". Hadisəyə şair müdaxiləsi sayəsində müfəssəl təşbehin poeziyaya bəxş edə biləcəyi özəllikdən və sərbəst vəznin ritm şaqraqlığından bəhrələnərək ifadə etmək istədiyi fikrə poeziya nümunəsi möhürü vurmuşdur.

Bəs qartal uçmağa hazırlıq gördüyü anda göyə niyə baxır? Uçacağı ucalığın həddini (məsafəsini) yəqin etmək üçünmü? Ya, qanadlarının hansı məsafəyə qədər tab gətirəcəyinə əminlik üçün? Şair bunları açıqlamaq niyyətində də deyil. Qoy bu barədə oxucusu özü baş sındırsın. Yoxsa bu olardı "nə yoğurdum nə yapdım, // hazırca kökə tapdım".

Şairin əslində məqsədi başqadır: qartalın göylər "padşahı" olaraq nəyə qadir olduğunu oxucusuna ötürmək. Yoxsa "hansı isə bir quş qanadlarını bir-birinə vurub havaya qalxdı" deməklə hansı tələbkar oxucu bu kəlmələrə sahib durar?! Amma "Qayadan bir qartal uçdu. // Elə bildim bu qayanın// Bir parçası qalxdı // göyə" tamam özgə deyim tərzidir. Burada qartalın hansı gücə-qüdrətə qadir olduğu diqqətə çatdırılır. Həm də elə poetik rənglərlə ki...

Allahverdi Eminov "Qartal" haqqında haqlı olaraq yazır ki, "Zahid Xəlil qartalın gücünü qaya ilə assosiativ əlaqədə verir. Kiçik oxucunun nəzərində uçan qartal, bir də zərbədən parçalanmış qaya parçası qalır" [2].

Poetik təfəkkürün misralara hansı "boya"nı, "rəngi" qatdığı və qartalı mükəmməl obraz səviyyəsinə ucaltdığı şeirdən aydın görünür. Bu, yaradıcının, sənətkarın istedadının göstəricisidir ki, beş-altı misralıq şeirə bədii ovqat qatıb sənət nümunəsi ucalığına qaldırmağa, tədqiqatçıların şeir haqda söz açmasına müvəffəq ola bilib.

Şairin bu qisim şeirlərində Azərbaycan təbiətinin bütöv bir fauna və florası görünür. Bu "milli qoruq"da arı da, kəpənək də, qatır, hacıleylək, bildirçin, qırqovul, bülbül, kəklik, sərçə də ... var, dovşan, canavar, ayı, tülkü də. Z.Xəlil yaradıcılığını oxucuya qəbul etdirən üstünlüklərdən biri də elə şeirlərində obrazlar qalareyasının bu zənginlikdə, bu rəngarənglikdə olmasıdır. Şair qələminin ecazkar qüdrəti ilə bədiilik tapan bu obrazlar, N.Şəmsizadənin yazdığı kimi, "... dünyanı idrak və dəyişmək vasitələrindən biri, sənətkarın hisslərinin, fikirlərinin, məqsədlərinin, estetik emosiyalarının simmetrik forması"dır (C.JI.T.c.241). [7. s.102].

İnsan, adətən, barəsində çox eşitdiyi, ancaq görmək imkanında olmadığı nəsnənin sorağında olur, onun haqqında daha çox oxumaq, bilgi əldə etmək, O-nu xarakterizə edən cizgilər, xüsusiyyətlər haqda daha çox məlumat toplamaq istəyir. Z.Xəlilin uşaq dünyası bu cəhətdən olduqca maraqlıdır.

Azyaşlılar at, dəvə, dovşan, arı, kəpənək, hətta qarışqa kimi heyvanları da sevir, özlərinə doğma qəbul edirlər. Uşaq dünyasına yaxşı bələd olan pedaqoq-yazıçı adını çəkdiyimiz və çəkmədiyimiz bir çox obrazlar haqqında, onların ümumi və milli xüsusiyyətləri barədə azyaşlılara informasiya ötürür, həm də sadəcə informasiya ötürməklə kifayətlənmir, imkan daxilində daha çox bilgi verməyə səy göstərir.

Məsələn, arı obrazı şairin iki şeirində qabardılıb: "Arılar" və "Arı və kəpənək". Artıq qeyd etdiyimiz kimi, arı hər haldan öncə bioloji varlıqdır, uçan həşəratlar ailəsinə mənsubdur. Arı obrazını yaradarkən I şeirdə şair arının uçarkən hansı əlamətləri ilə diqqət çəkdiyini diqqətə çatdırır. Şeirdən məlum olur ki, arıların

uçduğunu onların vızıltısının səsindən bilmək olur. Ancaq şair bu fikri bu tərzdə demir. Demir ki arılar vızıltı uçurlar. Həmçinin bunu da demir ki, onlar uçan həşəratlar sinfinə mənsubdurlar. Deyir ki, çiçəklər arıların bu vızıltısını özləri üçün nəğmə qismində qəbul edirlər:

Vızıldayıb çəmənləri
Gəzir bir-bir arılar.
Çiçəklərin qulağına
Nəğmə deyir arılar. [3. s.139]

"Arı və kəpənək" şeirində isə arı ilə kəpənək obrazlarının qeyri təbiətləri açıqlanır. Şeirdə təqdir olunan əlamətlər əslində insana xas olan müəyyən cəhətlərin adı çəkilən həşəratların simasında təzahürüdür. Tanrının ona bəxs etdiyi məxsusi gözəlliyi ilə qürurlanan kəpənək və bir an dinclik bilməyən zəhmətkeş arı obrazları! Burada arı aparıcı obraz – baş qəhrəmandır, kəpənək isə ikinci dərəcəli, yardımçı obraz. Arı şirə (bal) toplamaq üçün çiçək axtarışına çıxıb, kəpənək isə saatlarını bihudə keçirmək, boş-boşuna gəzişmək, dünyanı seyr etmək həvəsindədir. Bu, onun təbiətindədir. Arı isə işləməklə - bal toplamaqla nəinki özü üçün qışa azuqə toplayır, sahibi olan insan üçün də ehtiyat azuqə tədarük edir.

Zəhmət adamı nümunəsində təqdim olunan arı obrazı ilə şair uşaqları əməyə həvəsləndirir. Onlara başa salmaq istəyir ki, zəhmət çəkmədən yaşamaq mümkün deyil, gərək işləyəsən ki, dişləyəsən də. Kəpənək obrazını yaratmaqla isə kəpənəklərdəkinə bənzər xislətləri uşaqlarda yadırğatmaq, həyat, insanlar üçün zəruri işlərlə məşğul olmaq kimi vərdişlər tərbiyə etməyə səy göstərir.

Paralel olaraq sözarası ifadə olunan "İynəsi iti, acı, // Qanadları lüt bacı" misraları ilə əslində arının portreti cızılmışdır.

Cəməndə bir kəpənək
Arını qoydu lağa:
– İynəsi iti, acı,
Qanadları lüt bacı,
Nəyə gedirsən bağa,
Gəl gedək oynamağa!

Arı kəpənəyə heç gözünün ucu ilə də baxmır. Dəyərli saatlarını, gününü boş-boşuna itirmək onun xislətində deyil. Dağlara uçub axşama qədər gül-çiçəklərdən şirə (bal) toplayıb pətəyinə daşıyır. Arının bu cəfakeşliyini görən kəpənək utandığından başını çiçəklərin arasına soxub özünü gizlədir.

Gördü xallı kəpənək
Arının inadını,
Cicəklərin icində
Gizlətdi qanadını. [3. s.8]

"Şamaxının Kürdəmic kəndi" kitabını işlədiyim 2009-2014-cü illər xatirimə gəldi. 66 ay evdə də, işdə də günüm-saatım olmadı. Hər iki ünvanda əməyimə dodaq büzən də tapıldı, dinclik bilmədən çəkdiyim əziyyətə ağrınan da. Sonda, heç bir rəsmi mənbədə adına rast gəlinməyən kəndin tarixini əks etdirən bir "möcüzə" ərsəyə gələndə, kitab nəşriyyatdan çıxıb əl-əl gəzəndə, hər bir kürdəmiclinin evinin əbədi "qonağına" çevriləndə həmin kəslərin sifət əzalarının hansı rəngdə olduğunu xatirinizə gətirin.

Dediyim budu ki, deyilən söz, yazılan kəlmə, görülən iş bəhrəsiz qalmır...

...Z.Xəlil real həyatda gördüklərini ədəbiyyata olduğu kimi gətirmir, həyat həqiqətlərinin sadəcə foto-surətini çıxartmır. Həyati müşahidələrini xəyalının poetik süzgəcindən keçirərək təxəyyülünün gücü ilə ona obrazlılıq bəxş edir, bədii təfəkkürlə bədii təxəyyülün vəhdətinin ifadəsi olan əsərlər ərsəyə gətirir. Çünki yaxşı bilir ki, yazıçı bədii kəşf ustası olmadığı halda bədii sənət nümunəsi yarada bilməz, "Bədii obraz yüksək bədii ümumiləşdirmənin məhsulu" olaraq ərsəyə gətirilməyibsə, deməli çəkilən zəhmət əbəs imiş [7. s.103]. Belə olmasaydı, yaratdıqları yarım əsrdən artıq ömür məsafəsincə yaşamaz, sevilib yaddaşlarda qorunub saxlanılmazdı. Dediklərimizi 2017-ci ildə "Ağ leyləklər" şeirlər topluğunun "Qızıl kəlmə" mükafatına layiq görülməsi, təkcə son beş ildə on kitabının nəşr olunması və bu nəşrlərin oxucular tərəfindən rəğbətlə qarşılanması da təsdiq edir. Qeyd olunan on kitabdan beşi Azərbaycanda *("Orxan, Vəfa və Bənək" (2015), "Şəkərabad şəhərinin uşaqları", "Göy qurşağı" (2018), "Kralın kreslosu" (2019), "Sonuncu güllə" (2020) "Seçilmiş əsərləri". 7-ci (2020-ci il) və 8-ci (2021-ci il) cildlər*), üçü Türkiyədə (*"Temrin" jurnalı 2017-ci ildəki 86-cı sayını bütünlüklə Z.Xəlilin həyat və yaradıcılığına həsr etmişdir), Abdulkadir Özkan-ın tərcüməsində "Yumru yumak" (İstabul, "Asmaaltı yayın evi"-2020), və Abdulkarim Küçük-ün tərcüməsində "Kış nağılı" (İstanbul, "Asmaaltı yayın evi"-2021*) nəşr edilmişdir.

Haqq sözdür ki, məcazlar olmasaydı, bəlkə də poeziya olmazdı. Z.Xəlil yaradıcılığında məcazların, demək olar ki, bütün növlərindən (*epitet, təşbeh (bənzətmə), mübaliğə, litota, peyzaj (mənzərə), metafor (istiarə), metonimiya, təzad, kinayə, simvol (rəmz) kimi dil vahidlərindən*), dilin təsvir (*alliterasiya, assonans, təkrir*) və qrammatik göstəricilərindən (*inversiya, ellipsis və qeyri-normativ quruluşlu cümlələr*), eləcə də, bədii ifadə vasitələrindən (*omonim, sinonim, antonim, təqlidi sözlər, xitab, dialoq, nida və bədii sual*) səmərəli bəhrələnmiş, "Zahid Xəlil" imzasını zamanlarca yaşatmağa qadir məlum əlvan boyalı sənət nümunələri yaratmağa müvəffəq olmuşdur.

Məsələn, "Nərə çəkdi dalğalar"da [3. s.80] dəniz obrazı canlandırılarkən şair fikrinin ifadəsi üçün təşbehlərin hər iki növündən istifadə edilmişdir:

Dəniz necə mavidi
Göy dəftər **üzü kimi.** (müfəssəl təşbeh)
Parıldayır damlalar
Balığın **gözü kimi.** (müfəssəl təşbeh)

Birdən tufan başladı,
Qalxdı, yatdı dalğalar;
Nərə çəkdi, hayqırdı,
Sanki atdı dalğalar. (müfəssəl təşbeh)

Guruldadı göy dəniz,
Dalğalar **qaya oldu** (mükəmməl təşbeh)
Qayaların dibində
Köpüklər taya oldu. (mükəmməl təşbeh)

Hey axırdı dalğalar
Coşğun **dağ çayı kimi.** (müfəssəl təşbeh)
Ağ yelkənli qayıqlar
Görünürdü sahildən
Nəhəng **qağayı kimi.** (müfəssəl təşbeh)

Bu vaxta qədər nə uşaqların, nə də böyüklərun qulağı bu bəlağətləri eşitməyib. Əsəri bütünlüklə təqdim etdiyimizdən şeirin uğurlu mizanlarını nəsr cümlələri ilə açıqlamaq niyyətində olmadıq.

Bu sırada poeziyaya məxsusi özəllik bəxş edən qafiyə sistemini də unutmaq olmaz. Heca vəznindən, həmçinin sərbəst şeirlə hecanın qarışığından yaradılan mözüzəli ritmə malik qafiyələr sistemindən, həmçinin vəsfedici bədii təsvir və ifadə vasitələrindən müdrikcəsinə bəhrələnmə şeirlərinin əbədiliyinin qarantı olmuşdur.

"Gil pişik" şeirindən bir neçə bəndə diqqət yetirək:

Adiləyə hədiyyə (7)
Verdilər **bir gil pişik.** (7)
Gil pişik, (3)
Çil-çil pişik. (4)

Yaşıl muncuq gözləri (7)
Elə hey ***par-par yanır***. (7)
Oturub pəncərədə (7)
Bucaqlara ***boylanır.*** (7)

A gil pişik, gil pişik, (7)
Gəl oynayaq, **gəl, pişik.** (7)
Sakit otur yerində (7)
İşlərini **bilmişik.** (7)

Quyruğunu şelləyib (7)
Tüklərini ***qabartma.*** (7)
Siçan yoxdu bu evdə, (7)

Gözlərini ***bərəltmə.*** (7)
Birdən düşdü ***taxçadan,*** (7)
Yerə dəydi ***tappadan.*** (7)
Çilikləndi **gil pişik,** (7)
Gil pişik, çil-çil pişik. (7)

Eh, nə yaman kövrəkmiş, (7)
Səfehmiş bu **gil pişik.** (7)
Adilənin göz yaşı (7)
Çönüb oldu **sel, pişik!** (7)

Yalançı pişik üçün (7)
Qız doğrudan ağladı. (7)
Əydi yerə ***başını*** (7)
Axıtdı yana - yana, (7)
Doğruçu ***göz yaşını...*** (7) [3. s.192]

Oynaq qafiyələr, qafiyələrin bir-biri ilə musiqili siyahla bağlanması şeiri poetik nümunə səviyyəsinə qaldırmışdır.

Yaxud "cisim obrazları" bölgüsünə daxil olan "Uçan çıraqlar" şeirini götürək. Zooloji anlayış olan böcəyin üst qabığının fosforla örtülü olması və bu üzdən qaranlıqda ətrafa işıq saçmaq xassəsinə malik olması şairə atəşböcəyini uçan çıraq adlandırmaqla mükəmməl obraz yaratmaq imkanı qazandırmışdır:

Möcüzədir möcüzə,
Uçar, gəzər, çıraqlar.
Meşələrə, düzlərə,
İşıq salar, nur salar.
Tanış olun,
Çırağın
Adı Atəşböcəyi.
Otların yaraşığı,
Ağacların bəzəyi.
Çəmənlərə - çöllərə
Şölə salar bu böcək.
Yanırsa - yaşayır o,
Sönübsə - ölüb demək. **[**3. s.188. "Uçan çiraqlar"]

Məqamı ikən: Ancaq təəssüf ki, biz insanlar unuduruq ki, yetişdirmə prosesində kimyəvi gübrələrdən istifadə etməklə həm öz sağlamlığımızın qəsdinə dururuq, həm də atəşböcəyinin nəslinin kəsilməsinə "fərman vermiş" oluruq. Belə olmasaydı, 2008-ci ildə atəşböcəyinin qorunmasına dair beynəlxalq konfrans çağırılmazdı. Konfrans təkcə Tayland bölgəsində son üç ildə atəşböcəyi ailəsinin 70 faiz azaldiğini gündəmə gətirmişdi. Qeyd olunmuşdu ki, kimyəvi gübrələrdən istifadə atəşböcəyi nəslinin tamamilə kəsilməsinə səbəb ola bilər. Odur ki, onların yaşaması üçün vacib olan çəmənliklərin və sahil boyu ərazilərin sağlamlığını qorumaq vacibdir.

Şeirin qələmə alındığı 1970-ci illəri xatırlayaq. O zamanın uşaqları atəşböcəyini çox görüblər. Bəs indinin uşaqları necə? Atəşböcəyi ilə rastlaşması kiminsə xatirinə gəlirmi?..

NƏTİCƏ

Məqalədə nəticə olaraq bədii obrazları iki qrupda təsnifatlandırmağın mümkünlüyü haqqında qənaətimiz diqqətə çatdırılır: **surət-obrazlar** (*insan obrazları*) **və obrazlar** (*yəni, flora, fauna və digər predmetləri əhatə edən, özündə birləşdirən obrazlar*). Obrazlar adlandıdığımız bölgünün özünü isə üç qrupda təsnifatlandırdıq: **1) fauna (heyvan) obrazları**, **2) təbiət obrazları** a) flora obrazları və b) təbiət hadisələrinin yaratdığı obrazlar) və **3) cisim obrazları.**

Məqalədə şairin poeziyaya gətirdiyi predmetləri necə obrazlaşdırdığı imkanlarından bəhs olunur. Qeyd olunur ki, həyatda qarşılaşdığımız hər nəsnə bədii obraz ola bilər. Bunun üçün sadəcə həmin predmetə yaradıcı təfəkkürün müdaxiləsi, hər bir obrazı və onun xarakterik məziyyətlərini əsas fikrin daşıyıcısı kimi müstəviyə çıxarmaq qabiliyyəti lazımdır. M.Qorkinin təbirincə desək, "Yazıçı məhz obrazlarla düşünməyi öyrənməlidir. Ədəbiyyatı fəlsəfədən, tənqiddən ayıran, onlardan fərqləndirən həmin bu keyfiyyət, obrazlı

təfəkkürdür". Yaradıcılığını incələdikcə bu məziyyətləri Z.Xəlilin həmişə diqqətdə saxladığı qənaəti tədqiqat müstəvisinə çıxartdığımız əsərlərinin nümunəsində təqdir olunur.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. Bircildlik. Bakı-2005, 452 səh.;
2. Gənc müəllim qəzeti, 7 iyul 1972-ci il;
3. Xəlil Zahid. Ağ leyləklər. Bakı-"SkyG"-2016, 246 səh.;
4. Qəhrəmanlı N. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı-BDU-2008;
5. Mir Cəlal, Xəlilov Pənah. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Bakı-Maarif-1972;
6. Mirəhmədov Ə. Ədəbiyyatşünaslıq terminləri lüğəti. Bakı-1972;
7. Şəmsizadə Nizaməddin. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı-Proqres-2012, 434 səh.;
8. Yusifoğlu Rafiq. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Bakı-2009, 290 səh.;
9. Тимофеев Л.И. Основы теории литературу.

İNTERNET RESUSRLARI

10. https://az.wikipedia.org/wiki/B%C9%99dii_obraz#cite_note-1.
11. http://yarpaq.az/az/qesem-necefzade-sehifeler-usaq-edebiyyati-haqqinda

Müasir Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin fəallığının artırılması

Baş Müəllim Aynurə Bağırova
Azərbaycan Sumqayıt Dövlət Universitetinin

XÜLASƏ

Müasir dövrdə inkişaf edən texnologiyanın həyatımızda bu qədər vacib rol oynadığı vaxtda təhsilalanların diqqətini dərsdə saxlamaq, onları öyrənmə fəaliyyətlərinə cəlb etmək getdikcə daha da çətinləşir. Buna baxmayaraq, müasir Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin diqqətini dərsə cəlb etmək üçün müəllimlər bəzi məqamlarda diqqətli olmalıdırlar. Amerikalı təhsil tədqiqatçısı Robert J.Morzano şagirdlərin fəallığını artırmaq üçün aşağıdakı məsələləri nəzərə çatdırır:

Yüksək enerji. Şagirdlərin bir məsələyə diqqət verməsi üçün onların enerjisi lazımi səviyyədə olmalıdır. Sinifdə şagirdlərin enerjisini yüksəltməyin bir sıra yolları vardır. Bunlardan biri fiziki fəallıqdır. Fiziki fəallığın (hərəkətin) enerji yüksəlməsinə gətirib çıxarması onun qan dövranını yaxşılaşdıraraq beyinə lazımi dərəcədə oksigen ötürməsi ilə əsaslandırılır. Buradakı fiziki fəallıq yalnız fiziki tərbiyə dərsində şagirdlərin yerinə yetirdiyi idman hərəkətləri ilə məhdudlaşmır. Istənilən bir dərsdə bir neçə dəqiqəliyinə şagirdlərə ayağa qalxıb yüngül əl və ayaq hərəkətləri etməsinə icazə verməklə onların dərsin davamında daha aktiv iştirakını təmin etmiş olar. Bundan başqa, dərsin tempi də şagird enerjisinə təsir edən faktorlardandır. Müəllim təlim fəaliyyətlərini daim axıcı şəkildə saxlamalı və bu axıcılığı pozan fasilələrdən qaçınmalıdır. Temp faktoru bir fəalliyyətdən digərinə keçiddə mühüm rol oynayır. Belə ki, fəaliyyətlərarası keçidlər çox yavaş olduqda, bu, şagirdin diqqəti üçün heç bir stimul təşkil etmir, əksinə bir növ sinifdə "laylay" təsiri yaradır və nəticə etibarilə şagirdlərin enerjilərinin düşməsinə gətirib çıxarır. Şagird enerjisinə təsir göstərən başqa bir məqam isə müəllimin özünün sinifdəki entuziazmı və intensivliyidir. Təhsil psixoloqu B.Rosenşaynın 1970-ci ildə apardığı bir tədqiqata görə, müəllim entuziazmı ilə şagird nailiyyəti arasında müsbət əlaqələr vardır. O bunun səbəbini belə izah edirdi ki, müəllim tərəfindən sinifdə nümayiş olunan həvəsli, istəkli davranış şagirdlərdə də eyni davranışın, münasibətin yaranmasına səbəb olur.

Buraxılmış məlumat. Şagirdlərin oyunlar, pazllar, krossvordlar, tapmacalar etməyə olan marağı bu qəbildən olan tapşırıqların ortaq xüsusiyyəti ilə bağlıdır. Bu cür tapşırıqların əhəmiyyəti insanda bilinməyən məlumatı, hissəni tapmağa olan maraqla, belə tapşırıqların insanda oyatdığı intizar hissi ilə izah olunur. Eyni vəziyyəti şagirdlərdə də müşahidə etmək mümkündür. Əgər şagirdlərə içində boşluqlar olan bir cümlə versək, onların diqqəti avtomatik həmin cümlədəki boşluqları doldurmağa, buraxılmış sözləri tapmağa yönələcək. Çünki şagirdlər də bilinməyən bir məsələni (məlumat, hissə) təxmin edib sonra təxminlərinin nə dərəcədə doğru olduğunu yoxlamağı sevirlər. Bu o deməkdir ki, şagirdlərə bu cür hissləri oyadan oyun, pazl, tapmaca tipli sinif fəaliyyətləri mümkün qədər çox təqdim olunmalıdır.

Exotexnika. Bu üsulda bir şagird suala düzgün cavab verdikdən sonra digər şagirddən həmin yoldaşının nə dediyini təkrarlamaq istənilir. Məsələn, "Aydan, deyə bilərsənmi, Əminə indi nə dedi?". Bu üsul şagirdlərin düzgün cavabları yadda saxlamasını gücləndirir. Həmçinin şagirdlərin dinləmə bacarıqlarını inkişaf etdirməklə, onları daim diqqətdə qalmağa sövq edir.

Şagird zənciri. Bir sual, tapşırıq və fəaliyyəti başlatmaq üçün müəllim birinci özü bir şagirdin adını çəkir. Daha sonra isə həmin şagird estafeti başqa şagirdə ötürmək üçün onun adını çəkir və beləcə zəncir şagirdlərin özü tərəfindən davam etdirilir. Bu üsul şagirdlərə onların öyrənmə prosesinin təkcə iştirakçıları deyil, həm də qurucuları olduğu hissini verəcək.

Açar sözlər: Azərbaycan dili dərsləri, şagird zənciri, exotexnika, yüksək enerji, dərsə cəlb etmək

Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü ve Türkiye

Doç. Dr. Leyla YILMAZ FINDIK
Hacettepe Üniversitesi, Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezi
Orcid ID: J-1471-2013

ÖZET
Gelişen bilim ve teknoloji sayesinde, toplumların ekonomik, kültürel, siyasal ve toplumsal yapılarında önemli değişimler meydana gelmektedir. Tümüyle değişen bir dünyada bilgisini derinleştirmek her birey için gittikçe daha da önem kazanmaktadır. Yararlı bilgiler edinmek, bir iş bulabilmek veya sadece kişisel gelişimini desteklemek için günümüzde eğitim, hayatın bütün alanlarına yayılan bir süreç haline gelmiştir. Eğitime ve bilgiye ulaşmanın yolu artık klasik eğitim anlayışının ötesinde, hayatın her döneminde, yaygın eğitim yolları ile de ulaşılabilir özelliktedir. Toplumların gelişen dünyada rekabet edebilmeleri yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeleriyle doğru orantılıdır. Ancak bireylerin bu değişimlere ayak uydurmasında örgün eğitim tek başına yeterli olamamaktadır. Çünkü bir insanın örgün eğitim sürecinde dahi bilim ve teknolojide birçok değişim meydana gelmekte ve birey, sonraki yaşamı için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere sahip olamadan örgün eğitimden ayrılabilir. Değişimlerin beraberinde getirdiği yeni beceri setlerinin telafisi için yetişkin eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Bu önem, sadece bireylerin kendi gelişimleri için değil; içinde yaşadıkları toplum ve ülkeler için de önemli bir olgudur. Bu sebeple, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yetişkin eğitiminin önemine yönelik vurgu giderek artmaktadır. Türkiye'nin bu ihtiyaca nasıl cevap verdiği ve yetişkin eğitimi konusunda çalışmalarını nasıl yönlendirdiği araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırmada yetişkin eğitiminin dönüşümü dünden bugüne irdelenecek ve gelecek projeksiyonlarını nasıl şekillendireceği tartışılacaktır. Araştırma ile durum analizi yapılarak Türkiye özelinde geleceğe yönelik değerlendirmeler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin Eğitimi, Eğitim Planlaması, Türkiye'de Yetişkin Eğitimi

GİRİŞ
Yetişkin eğitimi ülkelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyini belirlemede kullanılan önemli bir gösterge olarak düşünülmekte olup sosyal değişim için güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Taşıdığı bu önemle birlikte yetişkin eğitiminin anlamı ve kapsamı da dönüşüme uğramıştır. Eğitim almanın yaşı ve yeri olmadığı giderek kabul görmeye başlamıştır.

Okul çağında okula gidemeyen, okuldan bir sebeple ayrılmış ve temel eğitimini alamayan bireylerin yararlandığı eğitim olmasını dışında bireylerin çağın gerekliliklerini yakalamaları, iş başında eğitimlerine devam edebilmeleri, bilgi toplumlarının getirdiği ve beceri temelli iş dünyasının değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için de son derece elzem görünmektedir.

Yetişkin eğitiminin hedef kitlesi; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan kişilerden oluştuğu için çok geniştir ve bu nedenle heterojen bir özellik göstermektedir. Diğer yandan, toplumun farklı kesimlerinden (köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, esnaf, ev hanımı, serbest meslek vb.) oluşan hedef kitlenin değişik beklenti ve gereksinimlerinden dolayı yetişkin eğitimi etkinlikleri çok geniş bir alanı kapsamaktadır (Celep, 2003; Kaya, 2016).

Yetişkin Eğitimi
Yetişkin eğitimi, "halk eğitimi", "yaygın eğitim", "toplum eğitimi" ve "yaşam boyu öğrenme" gibi adlarla da gerçekleştirilen, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak ifade edilmektedir (Geray, 2002). Yaygın eğitim kavramı çoğunlukla "halk eğitimi", "yetişkin eğitimi", "toplum eğitimi", "yaşam boyu eğitim" kavramları ile birlikte kullanılır. Ülkemizde en çok "yaygın/halk/yetişkin" eğitimi terimlerinin kullanıldığı görülmektedir (Geray, 2002).

Güler (2004)'e göre yetişkin eğitimi kavramı çoğunlukla, sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme, dönüşlü eğitim, yaygın eğitim ve halk eğitimi gibi terimlerle birlikte ifade edilmekte ve çoğu zaman bu terimler birbiriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları yönetmeliğinin 4. Maddesindeki tanıma göre halk

eğitimi; *"Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini*

sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-üretim rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür" (MEB, 2006).

OECD tarafından yayınlanan raporda; yetişkin eğitiminin amaçları ulusal ve yerel olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Celep, 2003):

Ulusal amaçlar; bir toplumda ekonomik, kültürel, bilimsel, teknolojik ve siyasal değişmelere bağlı olarak bireylere, yeni bilgi ve beceri kazandırma amacına dayanmaktadır. Ulusal amaçlar alt amaçlar biçiminde şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Bireylere, mesleki bilgi ve beceri kazandırmak,
- ✓ Bireylerde toplumsallaşmayı ve üretkenliği sağlayıcı davranış değişiklikleri oluşturmak,
- ✓ Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yardımcı olmak,
- ✓ Toplumda okur-yazarlık oranını artırmak,
- ✓ Toplumsal değişmeye bağlı olarak bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmelerinde gerekli ortamı sağlamaktır.

Yerel amaçlar; yerel toplulukların, yerel sorunlarını çözmelerine olanak sağlayacak ve bölgelerinde yaşamlarını sürdürmelerini kolaylaştıracak bir amaca dayanmaktadır.

Duman (2007)'a göre yetişkinler eğitiminin üç temel amacından söz edilir. Bunlar;

- ✓ Toplumun gereksinim duyduğu bilgi, görgü, beceri ve yeterlik düzeyine sahip bir yetişkinler toplumu oluşturmak;
- ✓ Yetişkinlerde içinde yaşadıkları toplumun gelişmesini ve yaşamasını engelleyen sorunların üstesinden gelmeyle ilgili bir anlayış geliştirmek ve yetişkinleri bu sorunların çözümüne hazırlamak;
- ✓ Kendini gerçekleştirme amacına yönelik olarak tüm yetişkinlere kendi tutum, bilgi, anlayış ve özelliklerini geliştirme fırsat ve olanakları sağlamaktır.

Yetişkin eğitimi tüm bu tanımlara ek olarak daha da önemli misyonları yüklenmeye başlamıştır. İş dünyasına yön veren büyük firmalar ve işyerleri, sadece diplomanın iş için yeterli olmadığını hatta diploma ile alınan becerilerin iş dünyasıyla uyumlu olmadığını belirterek yetişkin eğitiminin önemini vurgulamış ve dönüşümü de tanımlamıştır. Bu gereksinimlerle birlikte toplumsal demografik değişimler de yetişkin eğitimini şekillendirmiştir. Daha da önemlisi kendini gerçekleştirmek, geliştirmek, öğrenme isteklerini karşılamak, öz doyuma ulaşmak, iş ve sosyal bütünleşmeyi sağlamak isteyen bireyler için yetişkin eğitimi anlamlı gelmeye başlamıştır (Güneş ve Deveci, 2021; Kaya, 2016; Ünlühisarcıklı, 2013). Bugünün becerisi yarın için anlamlı gelmeyebilir, bu sebeple geleceğin becerilerini geliştirmek, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmek ve kendimizi sürekli geliştirebilmek adına öğrenmeyi öğrenmek zorunluluğu doğmuştur (Güneş ve Deveci, 2021).

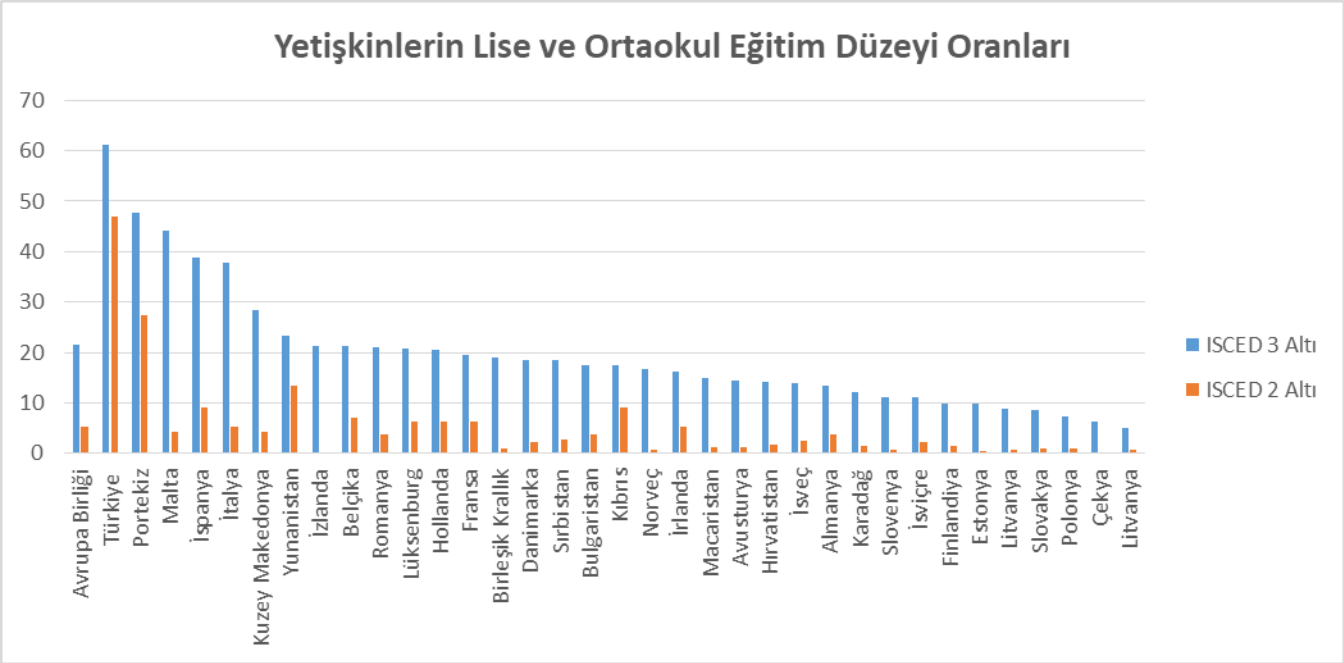
Avrupa'da Yetişkin Eğitimi

Günümüzde ekonomik gelişim için eğitim katalizör olarak görülmektedir. Yetişkin nüfusun artması ve de Avrupa'da düşük-nitelikli 80 milyon yetişkinin geleceğin bilgi temelli işlerle uğraşacağı gerçeği yetişkin eğitimine olan vurguyu artırmaktadır. Yetişkin öğreniminde yüksek nitelikli beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi istihdam ve iş dünyasındaki rekabet için belirleyicidir. Bununla birlikte yetişkin öğrenmeler sosyal katılım ve kişisel doyum için de son derece önemlidir. Yetişkinlerin öğrenmeye katılımı, hem yerel toplumları içerisinde hem de toplumun genelinde yapıcı ve aktif rol almalarını sağlamaktadır. Buna karşın istatistiki veriler yetişkinlerin küçük bir oranı öğrenmeye dahil olmaktadır. Avrupa genelinde yetişkin öğrenmesine katılım sağlayanların oranı 2005'ten beri düşüş göstermektedir. Bu eğilimin tersine çevrilmesi ve 2020 yıllarına kadar bu oranın %15'in üstüne çıkarılması hedeflenmiştir. 2011 yılında yetişkin öğrenmesinin hayat boyu öğrenmenin güçlü bir halkası olduğunu vurgulamak amacıyla Avrupa Yetişkin Öğrenme Acentesi benimsenmiştir. Bu kapsamda ilk yapılması gereken, yetişkin öğrenmesine olan katılımın artırılması ve yetişkin eğitimi paydaşlarının yüksek nitelikli kolay erişilebilen ve adil yetişkin öğrenme sisteminin faydaları hakkında farkındalığın geliştirilmesidir (European Union, 2012).

Yetişkin Nüfusun Eğitim Düzeyleri

Avrupa'da yetişkinlerin eğitim düzeyi ülkelerin bilgi ve beceri yeterlikleri için referans noktası olarak yorumlanmaktadır. Günümüzde ortaöğretim (ortaokul+lise eğitimi) eğitimi almış olmak bilgi toplumları için temel düzey olarak kabul edilmektedir. Genç yetişkinlerin (18-24 yaş) ortaöğretim eğitimini tamamlamamış olanlar ile ortaöğretim eğitim basamağından erken ayrılmış olanları "erken ayrılanlar" olarak tanımlıyoruz. Avrupa Birliği 2021-2030 hedefleri içerisinde genç yetişkin nüfusundaki erken ayrılanların oranının %10'nun altına indirilmesi gerektiği belirtmiş ve çalışmalarını bu yönde hızlandırmıştır.

Avrupa'da yetişkinlerin eğitim düzeyi giderek artmaktadır. 2014-2019 yılları arasında (25-64 yaş) lise düzeyinde eğitim almayan yetişkinlerin oranı %24.5; ortaokul eğitimini tamamlamamış olan yetişkinlerin oranı ise %6.9'du. 2019 verilerine göre 25-64 yaş aralığındaki yetişkinlerin %21.6'sı lise düzeyinde eğitim almış ve bu yaklaşık 51.5 milyon insana karşılık gelmektedir. Bununla birlikte (25-64 yaş) nüfusunun %5.3'ü, yaklaşık olarak 12.5 milyon yetişkin, ortaokul düzeyinin altında eğitim almıştır. Avrupa Birliği ve üye ülkeleri arasında lise eğitimi almamış yetişkinlerin oranı ülkeden ülkeye değişmektedir. Türkiye'de lise eğitimi almayan yetişkinlerin oranı %61.1; bu oran ile en fazla etkilenen ülke olarak birinci sırada yer almaktadır. Bunu Portekiz %47.8 ile ikinci ve Malta %44.2 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Türkiye'de yetişkin nüfusun %46.9'u, yetişkinlerin yaklaşık yarısı ortaokul eğitimlerini tamamlamamıştır. Yine Portekiz, %27.5 ile ikinci sırada ve Yunanistan %13.4 ile üçüncü sırada yer almaktadır.



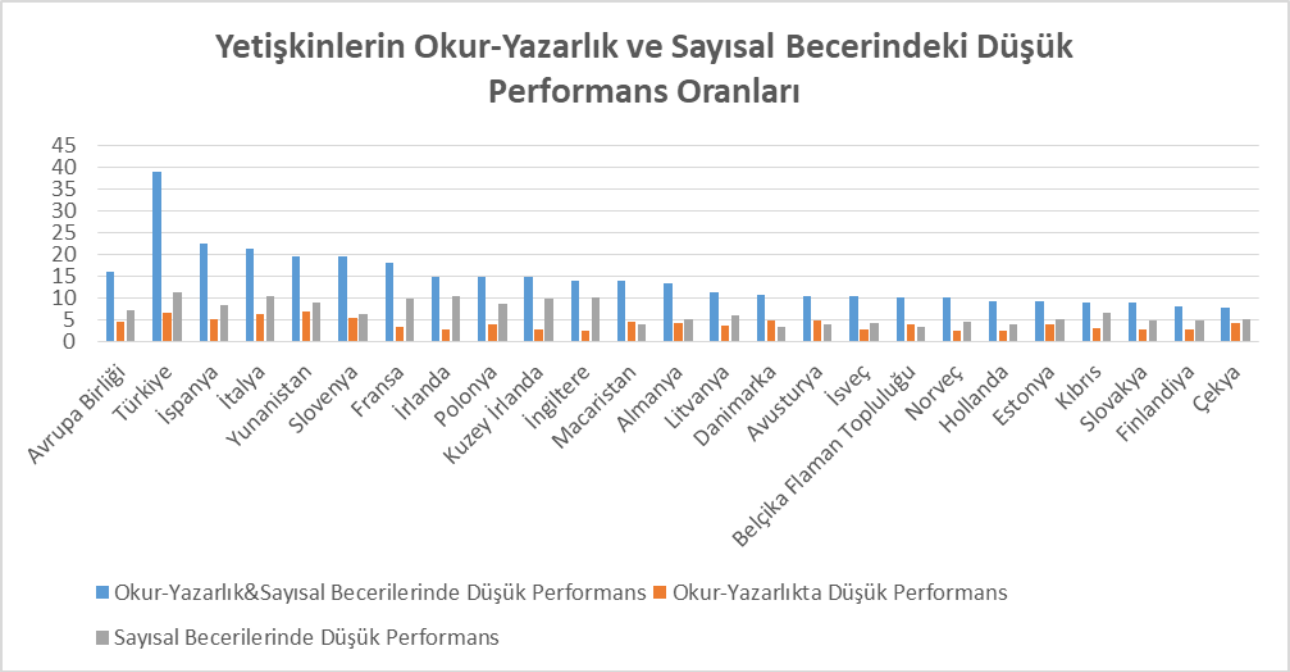
* Kaynak: European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Yetişkinlerin Bilgi ve Yeterlikleri

Eğitim düzeyi beşeri sermayenin önemli bir göstergedir ancak tek başına yeterli görülmemektedir. Örgün eğitim dışında birey farklı yollarla kendini geliştirebilir ve deneyim elde edebilir. Yaşantı yoluyla kazanılan bilgi ve yeterliklerin de yorumlanması önemli görülmektedir.

OECD yetişkinlerin beceri düzeylerini tanımlamak amacıyla PIAAC-Yetişkin Becerileri Araştırmasını yürütmektedir. PIAAC araştırması 16-64 yaş aralığındaki yetişkinlerin okur-yazar, sayısal ve problem çözme becerilerini değerlendirmekte ve katılımcı ülkeler arasında veriye dayalı bir değerlendirme yapmaktadır. PIAAC araştırması 2011-2018 yılları arasında 3 kez uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan ülkeler içerisinde Avrupa Birliği ortalamasına bakıldığında yetişkinlerin %16'sı hem okur-yazarlık hem de sayısal becerilerde düşük performans göstermiştir. Türkiye %39 ile hem okur-yazarlık hem de sayısal becerilerde düşük performans gösteren yetişkin oranının en yüksek olduğu ülkedir. Düşük performans gösteren yetişkin oranının yüksek olduğu ülkeler sırasıyla İspanya (%22.5), İtalya (%21.3), Yunanistan (%19.5) ve Slovakya'dır (%19.5).



* Kaynak: European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Değerlendirme ve Sonuç

Gelişen bilim ve teknoloji sayesinde, toplumların ekonomik, kültürel, siyasal ve toplumsal yapılarında önemli değişimler meydana gelmektedir. Toplumların gelişen dünyada başarılı bir şekilde var olmaları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeleriyle mümkün olacaktır. Ancak bireylerin bu değişimlere ayak uydurmasında örgün eğitim tek başına yeterli olamamaktadır. Çünkü bir insanın ilköğretimden yükseköğretime kadar olan eğitim sürecinde bilim ve teknolojide birçok değişim olmakta ve birey, sonraki yaşamı için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere sahip olamamaktadır. Dolayısıyla değişimlerin gerektirdiği bu bilgi, beceri ve değerlerin kazanımı için yetişkin bireylerin eğitiminin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır. Bu önem, sadece bireylerin kendi gelişimleri için değil; içinde yaşadıkları toplum ve ülkeler için de etkin bir olgudur. Bu sebeple, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yetişkin eğitimine yönelik devlet desteği verilmeye başlanmıştır. Bu destek çok yeterli olmasa da yetişkin eğitimi toplumun bütününe hizmet verir hale gelmiştir.

Türkiye özeline bakıldığında cumhuriyet dönemine uzanan bir yetişkin eğitimi tarihi olduğu görülmektedir. Halk eğitimi, okuma-yazma kursları gibi farklı şekillerde halkın eğitilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların sistemli olmadığı ve bir program dâhilinde yürütülmediği görülmektedir. Farklı sebep ve gerekçelerle başlatılan eğitimler dönemine özgü olarak kalmış ve sistemli bir şekilde bir biri ardına eklenerek devam etmemiştir. Günümüze gelindiğinde ise durum çok da iyi görülmemektedir ve halen sistemli yürümeyen bir yapının olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye'deki yetişkinlerin eğitim düzeyleri ve sahip oldukları eğitim ve yeterliklerine istatistiki açıdan bakıldığında da istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Türkiye'de her iki yetişkinden birinin temel düzey olarak kabul edilen ortaokul ve lise eğitimini almamış olduğunu görüyoruz. Kurumların birbirinden ayrı eğitimler düzenlemesi, çoğu zaman paralel eğitimlerin farklı kurumlar tarafından veriliyor olması ya da verilen eğitimlerin ülke genelindeki tanınırlığı gibi pek çok sorun yetişkin eğitiminin ülke politikası olarak benimsenmediğinin bir göstergesi olmuştur.

Bu sistematik olarak işlemeyen uygulamaların da gerek fiziksek gerek finansal gerek de eğitim programları ve içerikleri açısından sorun yaşadığı ve sisteme bir bütün olarak bakılamadığı için de bütüncül bir yaklaşımla olayların çözümünün gündeme alınmadığı görülmektedir. Sorunlara münferit yaklaşımlarla çözümler bulunmuştur. Yetişkin eğitimin uluslararası artan vurgusu ile daha sistemli ve devlet politikası olarak kabul görmüş ve bu doğrultuda planlamaların yapılarak uygulamaya koyulduğu bir anlayış ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Tüm bu güncel durumu analiz ettiğimizde sunabileceğimiz önerilerimiz:

1. Yetişkin eğitimi kapsamında ülke politikasının belirlenmesi

2. Ülkenin yetişkin eğitime verdiği önemi vurgulaması ve farkındalık çalışmaları başlatması
3. Sertifika ve tanınırlık konusunda ölçütlerin belirlenmesi ve uygulamaya konması
4. Yetişkin eğitimi program içeriklerinin toplumun ve iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde güncellenmesi

Dünya genelindeki ülkeler yetişkin eğitimini ülkelerin pek çok sorunlarına çözüm olacak önemli bir araç olarak görmektedir ve bu sebeple Türkiye'nin de konuyu genel bakış açıklarıyla ülkenin sorunlarına çözüm olacak önemli bir çıkış yolu olarak görmesi ve bu çerçevede yaklaşımlar sergilemesi bilgi ve beceri toplumu olma yolunda verdiği mücadelede anlamlı olacaktır.

Kaynakça

1. Celep, C. (2003). Halk Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
2. Duman, A. (2007). Yetişkinler Eğitimi.(2. Baskı). Ankara. Ütopya Yayınevi.
3. Geray, C. (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi.
4. Güneş, F. ve Deveci, T. (2021). Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
5. European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
6. European Union. (2012). "European guide strategies for improving participation in and awareness of adult learning". Luxembourg: European Union.
7. Kaya, H. E. (2016). Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın.
8. MEB, (2006).Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara. MEB.
9. Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). "Yetişkin eğitimini gerektiren nedenler" Yetişkin Eğitimi. Uysal, M. Yıldız, A. (ed.) , İstanbul: Kalkedon Yayınları, 89-97.

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK BİR ANALİZ ÇALIŞMASI
(AN ANALYSIS STUDY ON GRADUATE THESIS ON TEACHER MOTIVATIONS)

Okul Öncesi Öğretmeni Şeyma DİLEK,
Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0001-6811-8820
Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN-SAK,
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9054-6212

ÖZET

Bu çalışma, öğretmenlerin motivasyonları üzerine Türkiye'de yazılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz çalışmasıdır. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilecek tezler, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin web sayfasında 'Tarama' ara yüzünde bulunan 'Gelişmiş Tarama' bölümünden 'motivasyon' ve 'öğretmen' başlıkları aratılarak elde edilmiştir. Çalışma 2017-2021 yılları ile sınırlandırılmış olup, toplamda 117 lisansüstü tezi içermektedir. Araştırma kapsamında belirlenen tezleri incelemek için 'Tez İnceleme Formu' oluşturulmuştur. Hazırlanan bu formda lisansüstü tezlere ait tezin yılı, türü, yazarın cinsiyeti, danışman unvanı, anabilim dalı, üniversitesi, araştırma deseni, konu/tema, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz tekniği ve çalışmadaki değişkenler olmak üzere 13 inceleme başlığına yer verilmiştir. İncelenen tezlerden elde edilen verileri analiz etmek için ise Betimsel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada 117 tez incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır. Tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans tezidir ve bu tezlerin sayısı doktora tezlerinin nerdeyse 9 katıdır. Toplamda bu konudaki en fazla tez 2019 senesinde yapılmıştır. İncelenen tezlerin yazarlarının yarısına yakını erkektir ancak küçük bir farkla kadın yazarlar çoğunluktadır. Danışmanların unvanları çoğunlukla doçent doktor veya doktor öğretim üyesidir. İncelenen tezlerin konu alanları incelendiğinde ise *yöneticilerin motivasyondaki rolü, motivasyonu etkileyen faktörler ve mesleki motivasyon* konularının çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğu Nicel Araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir ve buna bağlı olarak tamamına yakını tarama çalışmalarıdır. Tezlerin çalışma gruplarının büyük bir çoğunluğunu öğretmenler, bir kısmını ise öğretmen adayları oluşturmuştur. Son olarak, incelenen tezlerde çalışılan değişkenlere bakılmış ve çoğunlukla cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin incelendiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Motivasyon, Literatür taraması

ABSTRACT

This research is an analysis study for graduate theses developed in Turkey on teachers' motivation. Document analysis method was used in the study. The theses to be included in the study were obtained by searching the topics of "motivation" and "teacher" from the "Advanced Search" section of the "Search" interface on the web page of Council of Higher Education National Thesis Center. The study is limited to the years 2017-2021 and includes 117 graduate theses in total. "A Thesis Review Form" was created by the researchers to examine the theses determined within the scope of the research. In this form, there are 13 analysis titles consisting of the year, type, gender of the author, title of the advisor, department, university, research design, subject/theme, participants, data collection tool, data analysis technique and variables in the study. Descriptive analysis was used to analyze the data. In this study, 117 theses were examined and the following results were reached: The majority of them were master's theses and their number was almost 9 times more than that of doctoral dissertations. In total, the most theses were developed in 2019. Nearly half of the authors of the examined theses are men, but with a small difference, female authors are in the majority. The titles of advisors are mostly associate or assistant professors. When the subject areas of the theses were examined, it was determined that the role of managers in motivation, factors affecting motivation and professional motivation were in the majority. The majority of the studies were designed with the quantitative research approach, and accordingly, almost all of them were survey studies. The majority of the participants were composed of teachers and some of them were pre-service teachers. Finally, the

variables studied in the examined theses were mostly gender, professional seniority, education level and age. At the end of the study, some suggestions were given based on the results.

Keywords: Teacher, Motivation, Literature review

GİRİŞ

Motivasyon kelimesi Latince 'movere' kelimesinden gelmektedir (Karaman, 2010). İngilizcede 'motivation' olarak yer alan bu kelimenin Türkçe'de karşılığı ise 'güdü'dür (Seker, 2015). Motivasyon, "güdüleme, isteklendirme, teşvik etme" anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2021). Literatürde motivasyonla ilgili yapılan birçok farklı tanım bulunmaktadır. Örneğin Barutçugil'e (2014) göre motivasyon, yapılacak olan iş için bir araya gelen üyelerin nitelik ve isteklerini bu iş için kullanması olarak ifade edilmektedir. Küçüközkan (2015) motivasyonu, bireyi ve topluluğu amaçları doğrultusunda harekete geçirip sürekliliğini sağlamak için ortaya koyulan çaba olarak tanımlarken Pala (2013), bazı durumlarda belirli amaçlara ulaşmak ve istenilen davranışların oluşması için enerji vererek organizmanın harekete geçmesini sağlayan ve hareketlere yön veren itici güç olarak açıklamaktadır. Örücü ve Kambur'a (2008) göre motivasyon insanı harekete geçiren, o hareketlerin yönünü belirleyen, düşünce, umut ve inançlardır. Sabuncuoğlu (1984) motivasyonun insan davranışlarında çok önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiş, her davranışın arkasında amaç ve isteklerin yer aldığını dile getirmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) motivasyonu, davranışın başlamasını, yönünü ve devam edişini açıklamaya çalışan bir teorik yapı olarak ifade etmiş, Bursalıoğlu (2002) ise davranışa enerji ve yön veren güç olarak motivasyona değinmiştir. Örneğin; mesleki motivasyonu yüksek olan bir bireyin performansının yüksek ve işe adanmışlığının normalin üzerinde olması beklenmektedir (Öge, 2018). Motivasyonun önemine ilişkin Fermanoğlu (2015), çalışma hayatının başarılı ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için motivasyonun oldukça önemli olduğuna değinmiş ve bireylerin motive edildiğinde daha verimli çalıştıkları üzerinde durmuştur. Semerci (2005) ise bireylerin çalışma performansını ortaya koymakta en önemli etkenin motivasyon olduğuna değinmiş ve motivasyonu yüksek olan bireylerin performanslarının ve buna bağlı olarak da verimlerinin arttığını ifade etmiştir.

Eğitim, bir ülkenin en temel gereksinimlerinden biridir. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde en önemli insan kaynağı (Özdemir, Kartal ve Yirici, 2014) ve eğitimde verimi belirleyen öğretmenlerdir. Bu nedenle de verimin artması için öğretmenlerin motivasyonlarının artması gerekmektedir (Alfahad vd., 2013; Uçman, 2019; Yılmaz ve Aslan, 2013). Bir başka ifadeyle, öğretmenin motivasyonu, eğitim-öğretim sürecindeki performans düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir (Akyol, 2008). Ayrıca, çocukların en üst seviyede öğrenmelerine rehber olması beklenen öğretmenlerin motivasyonları çocukların motivasyonunu da etkileyen bir durumdur (Balcı, 2011; De Jesus ve Lens, 2005). Örneğin öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, öğrenci başarılarını artırmada önemli rol oynamaktadır (Viau, 2015). Ayrıca çocukların sınıfa motive olmaları ve yüksek düzeyde performans sergilemelerinde de etkilidir (De Jenus & Conboy, 2001; akt. Yazıcı, 2009, s. 36).

Öğretmenlik mesleğinde hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyon büyük önem taşırken, başarıda daha önemli olanın içsel motivasyon olduğu göz önünde bulundurulmalı, öğretmenlerin içsel motive olmaları desteklenmelidir (Çalış, 2012). Çünkü motivasyon bireye göre farklılık göstermektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenlerinin ilgi alanlarını bilen yöneticilerin, organizasyon, görevlendirme ve ekip çalışmalarında var olan bu özelliklerden en iyi derecede yararlanmaları, öğretmenlerin kişisel ya da mesleki sorunlarına önem vermeleri ve duyarlı olmaları önem taşımaktadır (Çek, 2011). Çünkü öğretmenlerin bulundukları kurumlarda ihtiyaçlarının bilinmesi, bu doğrultuda düzenlemelere gidilmesi işlerini daha istekli bir şekilde yapmalarını sağlayacaktır (Bishay, 1996).

Öğretmen motivasyonunun bu denli önemli olduğu ve konunun çalışıldığı lisansüstü tezleriyle ilgili bir doküman analizi çalışmasına literatürde rastlanmadığı göz önünde bulundurulduğundan bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan bu çalışma ile konuyla ilgili yapılmış tezlerdeki eğilime ilişkin genel bir bakış açısı sunulması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın, motivasyon ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri ile ilgili genel bir çerçeve sunarak alan yazındaki lisansüstü tezlere ulaşmak isteyen diğer araştırmacılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler, var olan kayıt ve belgeler incelenerek elde edilmektedir (Sak vd., 2021). Bu süreçte araştırmacılar hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri (Yıldırım & Şimşek, 2013); belge, yapım veya kalıntıları toplayıp incelemektedirler (Seyidoğlu, 2016).

Çalışmaların Belirlenmesi

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin web sayfasında 'Tarama' ara yüzünde bulunan 'Gelişmiş Tarama' bölümünden 'motivasyon' ve 'öğretmen' başlıkları aranmıştır. Araştırma 2017-2021 yılları ile sınırlandırılmış olup öğretmenlerin motivasyonları üzerine yapılmış 117 lisansüstü tezi içermektedir. Araştırma son 5 yıllık süreci ele almaktadır.

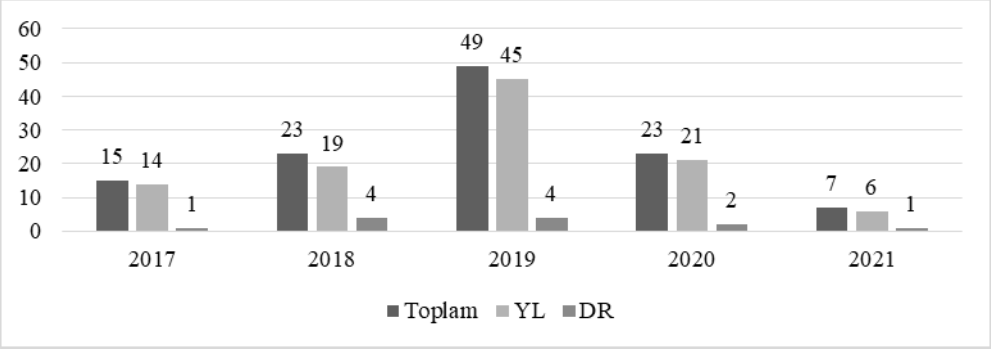
Araştırma kapsamında verileri toplamak için 'Tez İnceleme Formu' oluşturulmuştur. Hazırlanan bu formda lisansüstü tezlere ait tezin yılı, türü, yazarın cinsiyeti, danışman unvanı, anabilim dalı, üniversitesi, araştırma deseni, konu/tema, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz tekniği ve değişkenler olmak üzere 13 inceleme başlığına yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

İncelenen tezlerden elde edilen verileri çözümlemek için Betimsel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizlerde incelenen yazılı araştırma dokümanları belirlenen kodlamalarla sistematik bir şekilde ortaya koyulur (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmada alan yazın incelenerek, konuyla ilgili hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından ulaşılabilen tüm tez çalışmaları analiz edilmiştir. İncelenen tezler analiz edilirken toplam 13 kategori belirlenmiştir. Bu aşamada yer alan çalışmanın yılı, türü, yazar cinsiyeti, üniversite, anabilim dalı, danışman unvanı, konusu, örneklemi, araştırma deseni ve modeli, veri toplama aracı, veri analizi ve değişkenler bilgisayar ortamında tablolaştırılarak tezlerin analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara da bulgular kısmında yer verilmiştir.

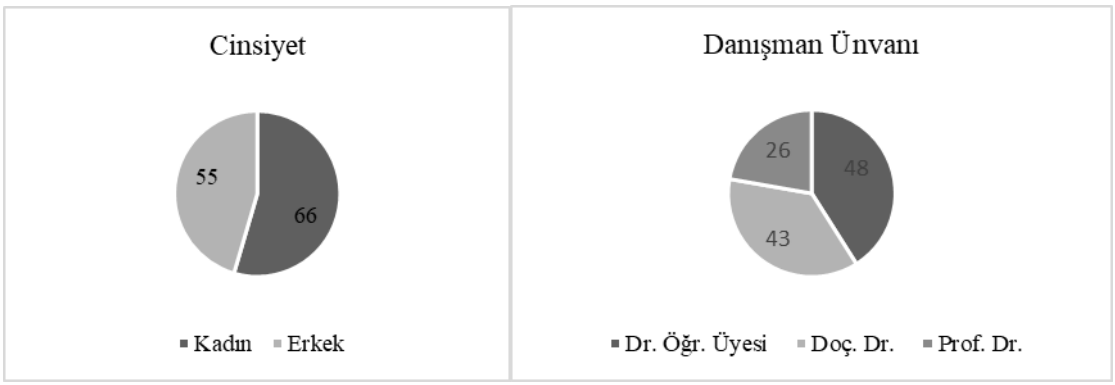
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin motivasyonu üzerine yapılan 117 lisansüstü tezin, yılına, türüne, yazar cinsiyetine, danışman unvanına, yapıldığı üniversite ve anabilim dalına ilişkin künye bilgilerin yanı sıra, tezlerin temalarına, araştırma desenlerine, araştırma modellerine, veri toplama araçlarına, çalışma gruplarına, veri analiz tekniklerine ve değişkenlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular grafikler şeklinde frekans değerleriyle birlikte gösterilmiştir.



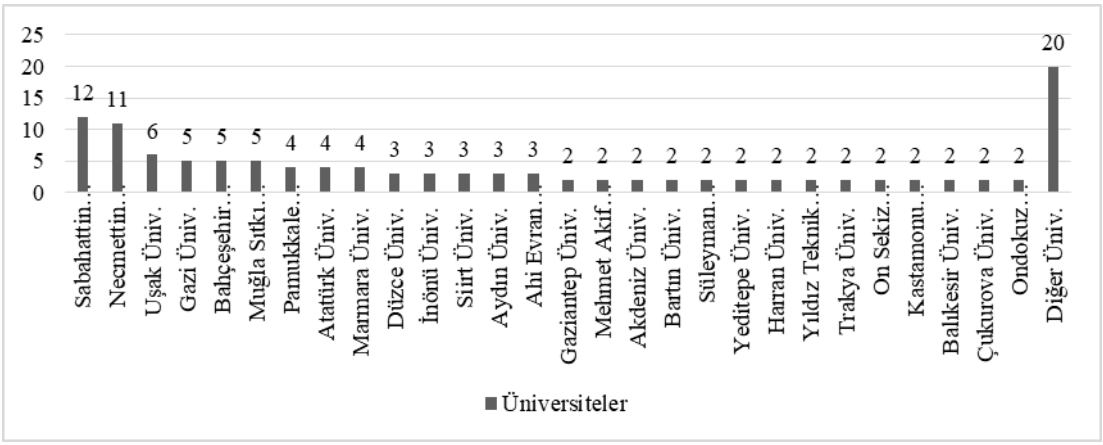
Grafik 1. Lisansüstü Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 1'de araştırma kapsamında 2017-2021 yılları arasında yapılmış 117 lisansüstü tezin 105'inin yüksek lisans, 12'sinin ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerin en çok yapıldığı yıl 49 tez ile 2019, en az yapıldığı yıl ise 7 tez ile 2021'dir.



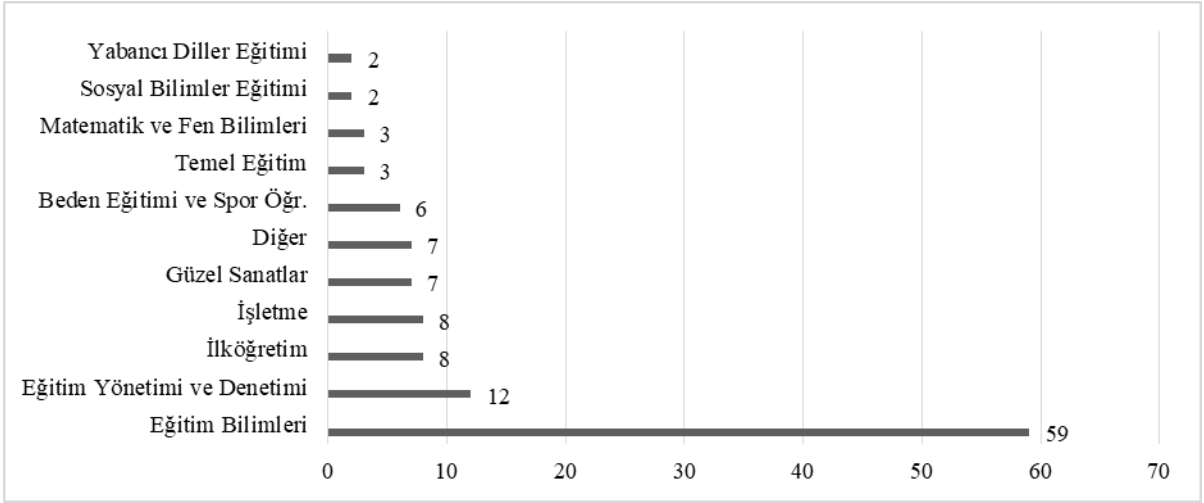
Grafik 2. Yazarların Cinsiyetlerine ve Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Grafik 2'ye bakıldığında 117 tezin 66'sının kadın (%56), 51'inin erkek (%44) araştırmacılar tarafından yazıldığı görülmektedir. Tez türü bakımından cinsiyet dağılımına bakıldığında ise 12 doktora tezinin ikisi kadın 10'u erkek; 105 yüksek lisans tezinin ise 64'ü kadın, 41'i erkek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Danışman unvanlarına göre tezler incelendiğinde en fazla 48 tez ile doktor öğretim üyeleri (yardımcı doçentler) (%41), ardından da doçentler (n=43; %37) ve profesörler (n=26; %22) danışman durumundadır.



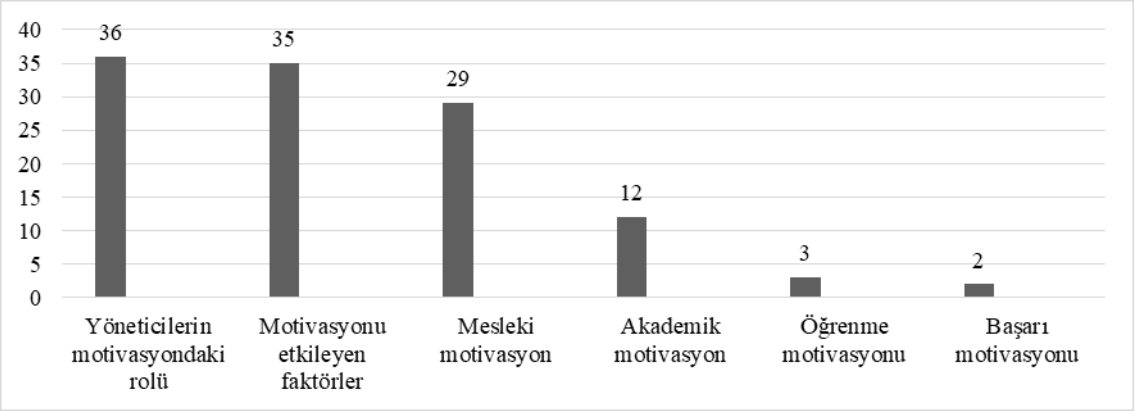
Grafik 3. Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Yapılan araştırma çerçevesinde ele alının lisansüstü tezler yapıldıkları üniversitelere göre incelendiğinde konuyla ilgili en fazla tezin yazıldığı ilk üniversite 12 tez ile Sabahattin Zaim Üniversitesi (İstanbul), ikincisi ise 11 tez ile Necmettin Erbakan Üniversitesi'dir (Konya). Bu üniversiteleri sırayla Gazi, Bahçeşehir, Muğla Sıtkı Koçman, Uşak, Pamukkale, Atatürk ve Marmara Üniversiteleri takip etmektedir. Yalnız bir tezin yapıldığı üniversiteler ise diğer başlığıyla yer verilmiştir (Tablo 3).



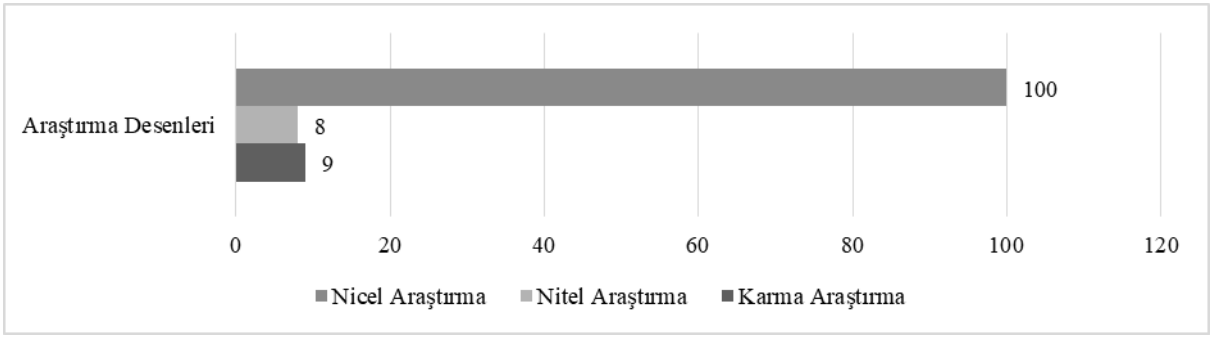
Grafik 4. Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Alanlara Göre Dağılımı

Grafik 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik lisansüstü tezlerin hazırlandığı alanlar 59 tez ile *eğitim bilimleri,* 12 tez ile *eğitim yönetimi ve denetimi*, 8'er tez ile *ilköğretim* ve *işletme* şeklindedir. Bunları, güzel sanatlar, beden eğitimi öğretmenliği, temel eğitim izlemektedir. Yalnız bir tezin yer aldığı alanlar ise diğer şeklinde verilmiştir.



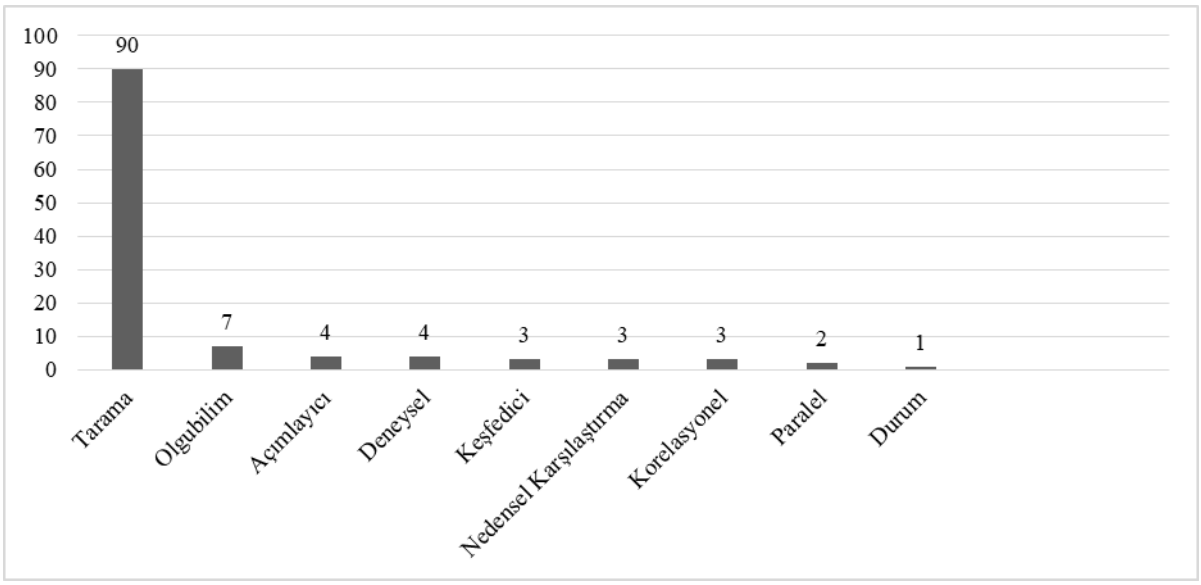
Grafik 5. Lisansüstü Tezlerin Konu/Temalara Göre Dağılımı

Grafik 5'te öğretmenlerin motivasyonları üzerine yapılan tezler konularına/temalarına göre verilmiştir. Grafik incelendiğinde konuların çeşitlilik arz ettiği ve tezlerde en *çok yöneticilerin motivasyondaki rolleri*, *motivasyonu etkileyen faktörler* ve *mesleki motivasyon* konularının ele alındığı görülmektedir. Yöneticilerin motivasyondaki rolü konusunda yapılan tezlerde ağırlıklı olarak, yöneticilerin liderlik stillerinin ve tutumlarının öğretmen motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir. Motivasyonu etkileyen faktörler kapsamında yapılan tezler daha çok motivasyon ve onu etkileyen faktörlerin ilişkisi ve birbirlerine olan etkisi üzerinde dururken, mesleki motivasyon ile ilgili olanlar öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve mesleki motivasyonu etkileyen faktörleri incelemiştir. Bunların dışında ele alınan konu/temalar yukarıda grafikte sıralı bir biçimde yer almaktadır.



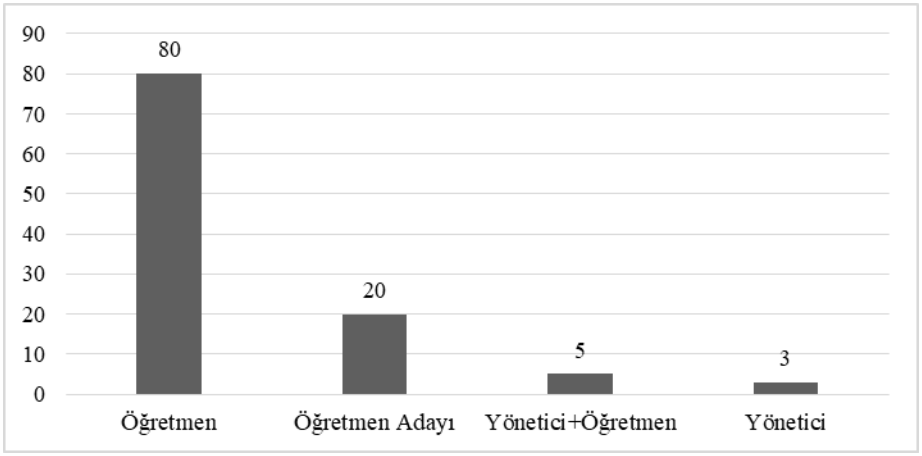
Grafik 6. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Grafik 6'da öğretmenlerin motivasyonları konusu üzerine yapılmış lisansüstü tezlerinin araştırma desenlerine yer verilmiştir. Bu çalışmaya göre incelenen 117 lisansüstü tezin 100'ü *nicel*, 8'i *nitel* ve 9'u *karma* araştırma yaklaşımıyla dizayn edilmiştir.



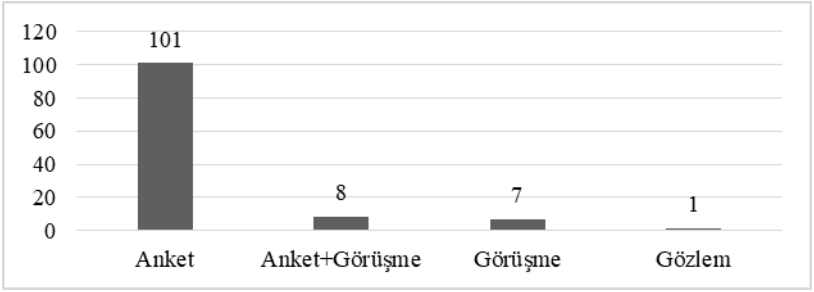
Grafik 7. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Grafik 7'de araştırma çerçevesinde ele alınan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma modelleri yer almaktadır. Konuyla ilgili nicel çalışmaların sayıca fazla olmasına bağlı olarak Grafik 7'de de dağılımı gösterilen modellerin çoğunluğunun nicel araştırma modelleri olduğu görülmektedir. Ayrıca lisansüstü tezlerde en çok kullanılan araştırma modeli, tarama modelidir.



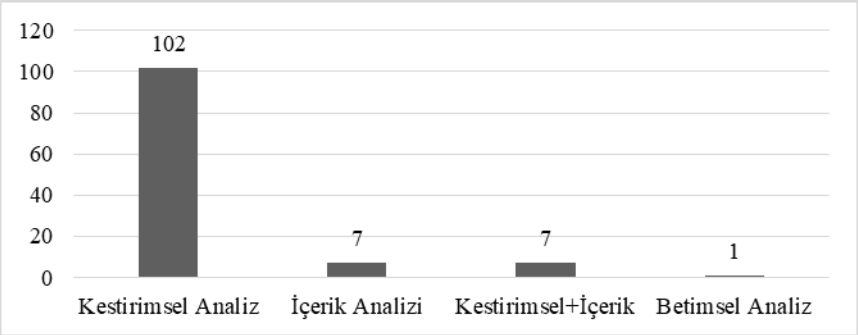
Grafik 8. Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Grafik 8'de ise araştırma kapsamında ele alınan tezlerin çalışma grupları/örneklemleri görülmektedir. Buna göre ele alınan araştırmalarda en çok *öğretmenlerle* (n=80) çalışılmıştır. Yirmi çalışmanın katılımcılarını ise *öğretmen adayları* oluşturmaktadır. Bununla birlikte yöneticiler ile çalışılan üç hem yönetici hem de öğretmenlerle çalışılan beş lisansüstü tez bulunmaktadır.



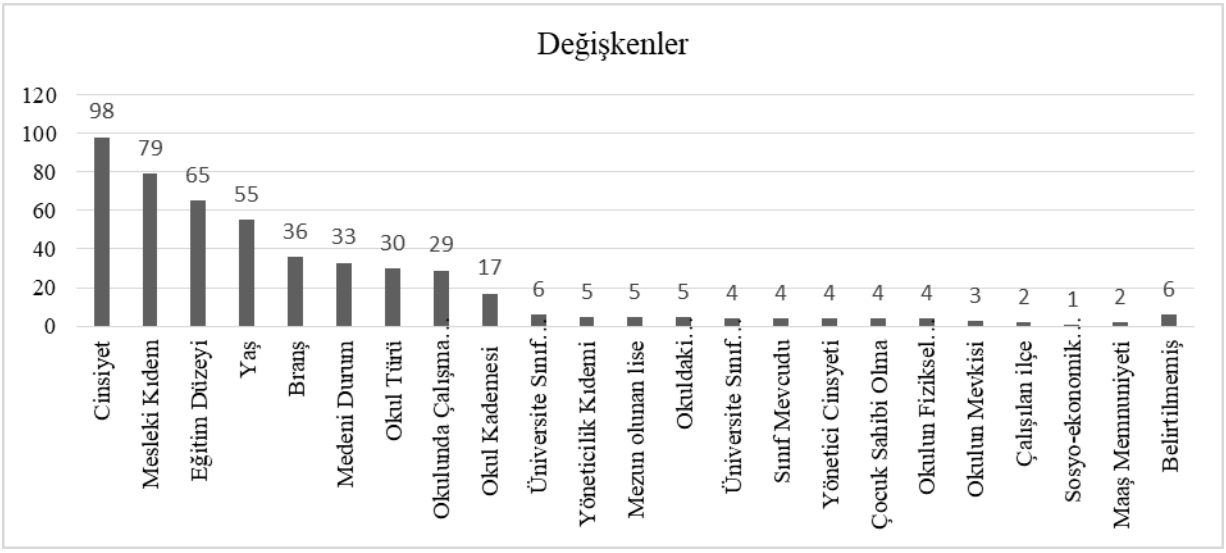
Grafik 9. Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Grafik 9'da incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. İncelenen tezlerde en fazla kullanılan veri toplama araçları *anketler*, en az kullanılanlar ise *gözlem formları*dır.



Grafik 10. Lisansüstü Tezlerin Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Grafik 10'da araştırma çerçevesinde ele alınan 117 tezde kullanılan analiz tekniklerine yer verilmiştir. İncelenen tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri ayrı ayrı ele almak yerine temalar halinde raporlanmıştır. Grafiğe göre incelenen tezlerin 102'si nicel veri analiz tekniklerinden *kestirimsel analiz* tekniği ile çözümlenmiştir.



Grafik 11. Lisansüstü Tezlerdeki Değişkenlerin İncelenmesi

Son olarak grafik 11'de tezlerde kullanılan değişkenler incelenmiştir. Değişkenlerin içerisinde sayıca en çok kullanılan, 98 tezde yer alan *cinsiyet* değişkeni olmuştur. Bu değişkeni 79 tezde yer alan *mesleki kıdem*, 65 tezde yer alan *eğitim düzeyi* ve 55 tezde yer alan *yaş* değişkenleri takip etmektedir.

TARTIŞMA

Öğretmenlerin motivasyonları üzerine yazılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmada 117 tez incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Motivasyon üzerine yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans çok az bir kısmının ise doktora tezi olduğu, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinin nerdeyse 9 katı olduğu görülmüştür. Toplamda en fazla tezin 2019, en az tezin ise 2021 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonları üzerine yapılan tezlerin sayısı yıllara göre çeşitlilik göstermekle birlikte, 2021 yılında tezlerin sayısının az olmasının, çalışma yapıldığı dönemde yılın henüz tamamlanmamış olması ve yapılmış tezlerin Ulusal Tez Merkezi veri tabanında henüz yayınlanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca incelenen lisansüstü tezlerin yazar cinsiyetlerine bakıldığında yarısına yakınının erkek olduğu ancak küçük bir farkla kadınların daha çoğunlukta olduğu, danışmanların unvanlarının ise çoğunlukla doçent doktor veya doktor öğretim üyesi şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin yapıldığı ilk beş üniversitenin Sabahattin Zaim, Necmettin Erbakan, Gazi, Bahçeşehir ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri olduğu görülmüştür. Bu beş üniversite incelenen tüm tezlerin üçte birini oluşturmaktadır. İncelenen tezlerin hazırlandığı alanlar incelendiğinde ise tezlerin yarısının eğitim bilimleri alanında yapıldığı, bunu eğitim yönetimi ve denetimi ve ilköğretim alanlarının takip ettiği belirlenmiştir. Bu iki anabilim dalının yüzdeleri hemen hemen aynıdır. Bu

bulgu, Köyüstü'nün (2018) motivasyon üzerine yapılan çalışmaların sıklıkla eğitim çatısı altında ele alındığı şeklindeki ifadesini doğrulamaktadır.

İncelenen tezlerin konuları/temaları incelendiğinde ise özellikle yöneticilerin motivasyondaki rolü, motivasyonu etkileyen faktörler ve mesleki motivasyon konularına bir yönelim olduğu belirlenmiştir. Bu konular ele alınan tezlerin büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Belli bir alanla ilgili lisansüstü tezlerde konuların genellikle birbirine benzemesi o alanda yapılan ilk tezlerden esinlenme ile açıklanabilirken bu konuların güncel ve ilgi duyulan konular olması da tercih edilme sebepleri içinde yer alabilir. Bu durumu Karadağ (2009, s.81) "Türkiye'de araştırmacılar yeni ve orijinal konulara ve temalara yöneleceklerine daha önceden yapılan araştırmaların evren veya örneklemini değiştirerek tekrarlamaktadırlar" şeklinde yorumlamaktadır.

İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma yaklaşımıyla desenlendiği ve buna bağlı olarak tamamına yakınının tarama, çok az bir bölümünün ise olgubilim modelinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Tezlerin katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun öğretmenler, bir kısmının ise öğretmen adaylarından oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca nicel araştırma yaklaşımıyla desenlenen çalışmaların fazla olması nedeniyle veri toplama aracı olarak tezlerin büyük bölümünde anket kullanılması tutarlı bir durumdur.

Tezlerde çalışılan değişkenler incelendiğinde çoğunlukla cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin araştırıldığı sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak motivasyona etkisi en çok merak edilen değişkenlerin bunlar olduğu düşünülebilir. Son olarak da incelenen tezlerin tamamına yakınında kestirimsel analiz tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Köyüstü (2018) de bu konuyla ilgili olarak, en fazla yardımına başvurulan istatistiksel analiz türlerinin Anova ve t-testi olduğunu ifade etmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin içerikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Konuyla ilişkin Türkiye'deki durumu tespit eden bu çalışma, farklı ülkelerdeki mevcut durumu ortaya koyacak çeşitli çalışmalarla karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.
- Bu çalışma YÖK Tez veri tabanından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki araştırmacılar daha farklı veri tabanlarını kullanarak daha çeşitli veriye erişim sağlayabilir.
- Benzer şekilde konuyla ilgili makaleler incelenebilir.
- Doktora tezlerinin alan yazına ve konuya katkısının oldukça yüksek olacağı düşünüldüğünden konuyla ilgili doktora çalışmalarının yapılması önemlidir.
- Lisansüstü tezlerde anketler ve ölçeklerin yerine farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Öğretmen adayları ve akademisyenler gibi birden çok grubun yer aldığı çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Birbirini tekrarlayan çalışmalar yerine güncel yaklaşım ve modeller üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik kapsamlı seminer çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
2. Alfahad, H., Alhajeri, S., & Alqahtani, A. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and teachers' achievement motivation. *Chinese Business Review, 12*(6), 443-448.
3. Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
4. Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
5. Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Under Graduate Sciences, 3*, 147-154.
6. Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

7. Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli ili gölcük ilçesi örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
8. Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
9. De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model forth study of teacher motivation. *Applied Psychology*: *An International Review, 54*(1), 119-134.
10. Fermanoğlu, E. N. (2015). *İş hayatında motivasyonun örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: İnşaat sektöründe bir uygulama.* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
11. Fraenkel, W., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.
12. Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17*(3), 99-127.
13. Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 75-87.
14. Karaman, F. (2010). *İşletmede motivasyon ve verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
15. Köyüstü, S. (2018). Örgütsel bağlılık ve motivasyon konusunda yazılmış olan lisansüstü tezlerin bibliyografik açıdan incelenmesi (2008 2017). *Journal of Academic Value Studies (JAVStudies), 4*(19), 467-477.
16. Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 86-115.
17. Öge, H. S. (2018). Akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 21-35.
18. Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15*(1), 85-97.
19. Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal Of Educational Studies, 1*(2), 190-215.
20. Pala, A. (2013). Öğrenme ve öğretim ilkeleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 110-134). İçinde, Ankara: Pegem Akademi.
21. Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma psikolojisi.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi
22. Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306
23. Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (Motivation theory). *YBS Ansiklopedi, 2*(1), 22-27.
24. Semerci, A.S. (2005). *İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankasında bir uygulama.* Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
25. Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
26. Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/adresinden 10.08.2021 tarihinde alınmıştır.
27. Uçman, O. (2019). *Uluslararası bakalorya ilk yıllar programı uygulayan okullar ile MEB öğretim programı uygulayan ilkokulların etkili okul özelliklerinin ve öğretmen mesleki motivasyonlarının karşılaştırılması.* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
28. Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme.* (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı.
29. Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 33-46.
30. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
31. Yılmaz, M., & Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonun artırılmasında "ÖNKAS" ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6,* 286-306.

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TAMAMLAYICI AKADEMİK BECERİLER
(COMPENSATORY ACADEMIC SKILLS FOR STUDENTS WİTH VISUALLY IMPAIRMENT)

Dr. Gülistan YALÇIN
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0002-9668-0359

ÖZET

Alan yazında özellikle 1970'li ve 1980'li yıllarda görme yetersizliği olan öğrencilerin, akademik ve günlük yaşamlarında gören akranlarından farklı becerilere ihtiyaç duyduğunu gösteren pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalarda, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatında takip edilen programlarda yer alan becerilerden başka, yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin eğitimi ve bağımsız yaşam becerilerinin eğitimi başta olmak üzere pek çok becerinin öğretimine ihtiyaç duyduğunu gösteren kanıtlar yer almaktaydı. 1996 yılına kadar görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu diğer becerilerin neler olduğu ve bu becerilerin kimler tarafından öğretileceği alan yazında pek çok araştırmaya konu olmuştur. Ancak 1996 yılına gelindiğinde kendisi de uzun yıllar özel eğitim öğretmenliği yapmış olan Pill Hatlen, 'Expanded Core Curriculum' adında bir müfredat tanımladı. Hatlen tarafından tanımlanan bu müfredat programı, görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu toplam dokuz beceri alanının öğretimine yer vermektedir. Bu beceri alanları; yönelim ve bağımsız hareket becerileri, günlük yaşam becerileri, duyuları etkili kullanma becerisi, sosyal etkileşim becerileri, boş zaman ve eğlence aktiviteleri, mesleki beceriler, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, destekleyici teknoloji kullanımı ve tamamlayıcı becerilerdir. GÇM'nin alanlarından biri olan tamamlayıcı beceriler; kavram öğretimi, yön bilgisi, çalışma stratejileri, organizasyon becerileri, konuşma ve dinleme becerileri, kabartma ve büyük puntolu yazı kullanımı, önceden kaydedilmiş materyallerin kullanımı, büyüteç ve alternatif iletişim kanalları, işaret dili veya sözel olmayan diğer iletişim araçları, konuşma kartları veya iletişim için geliştirilen cihazların kullanımını kapsamaktadır. Bu beceriler, görme yetersizliği olan öğrencilerin gören akranlarında olduğu gibi genel eğitim müfredatının her alanına erişebilmeleri için ihtiyaç duydukları tüm becerileri ifade etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, tamamlayıcı becerileri tanıtmak, alan yazında yapılan çalışma örneklerine yer vermek, Türkiye'de bu konuyu ele alan çalışmaları incelemek ve eğitim-öğretim sürecinde yer alan paydaşlara önerilerde bulunmaktır. Yapılan incelemeler sonucunda, özellikle Türkiye'de tamamlayıcı becerilere oldukça sınırlı çalışmada yer verildiği görülmüştür. Görme yetersizliği olan bireylerin akademik yaşamları ve günlük yaşamları göz önünde bulundurulduğunda, GÇM içerisinde yer alan diğer becerilerle birlikte tamamlayıcı becerilerin öğretimine hem görme engelliler okullarında hem de kaynaştırma sınıflarında yer verilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimler: Görme yetersizliği, genişletilmiş çekirdek müfredat, tamamlayıcı akademik beceriler.

ABSTRACT

There are many studies in the literature which were specifically in the 1970s and 1980s, showing that students with visual impairments need different skills from their sighted peers in their academic and daily lives. In these studies, there was evidence showing that students with visual impairments need the training of different skills, such as the training of orientation and independent movement skills and the training of independent living skills, apart from the skills included in the programs followed in the general education curriculum. The skills that are needed to learn by students with visual impairment and who would teach

these skills have been the subject of many studies in the literature. However, in 1996, Pill Hatlen, who had been a special education teacher for many years, defined a curriculum called "Expanded Core Curriculum". This curriculum, defined by Hatlen, includes teaching a total of nine skill areas needed by students with visual impairment. These skill areas are; orientation and independent movement skills, daily living skills, sensory efficiency skills, social interaction skills, leisure and recreational activities, career skills, self-determination skills, use of assistive technology and compensatory skills. Compensatory skills, which is one of the areas of ECC, covers that concept teaching, directional knowledge, study strategies, organizational skills, speaking and listening skills, use of braille and large print, use of pre-recorded materials, magnifying glass and alternative communication tools, sign language or other non-verbal communication tools, speaking cards, or the use of communication devices. These skills refer to all the skills that students with visual impairments need to access all areas of the general education curriculum as their sighted peers.

The aim of this study is to introduce compensatory skills and discuss related studies in the literature to examine the studies dealing with this issue in Turkey and to make suggestions to the stakeholders involved in the education process. As a result of the investigation, it was seen that complementary skills were included in a very limited number of studies, especially in Turkey. Considering the academic life and daily life of individuals with visual impairments, the teaching of compensatory skills along with other skills in the ECC should be included both in schools for the students with visually impairment and in mainstreaming classes.

Keywords: Visually impairment, expanded core curriculum, compensatory academic skills.

PANDEMİ DÖNEMİ SONRASINDA DEĞİŞEN SOSYAL MESAFE KURALLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN İŞ BİRLİKLİ ÖDEV YAPMA YÖNTEMLERİ (COLLABORATIVE HOMEWORK METHODS OF STUDENTS ACCORDING TO THE CHANGING SOCIAL DISTANCE RULES AFTER THE PANDEMIA PERIOD)

Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN, Y. Lisans Öğr. Merve ALICI
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
ORCID ID: 0000-0002-2457-5381, ORCID ID: 0000-0002-1636-4672

ÖZET

Uzaktan eğitim sürecinin devam ettiği pandemi döneminde öğretmen ve öğrencilerin doğal sınıf ortamından uzaklaşması, ortaklaşa yapılan ödev ve sorumlulukların yerine getirilme şeklini değiştirmiştir. Derslerin devam etmesi ile öğretmenlerin çeşitli ödevlendirmeleri de yine uzaktan eğitim modeline uygun hale getirilmiş ve öğrencilerin ortaklaşa gerçekleştirdikleri bazı proje ödevleri bu süreçte bireyselleştirilmiştir. Ancak çeşitli iletişim araçlarının yaygın biçimde kullanılması sebebiyle öğrenciler bu tür ödevleri de yapabilecek donanıma sahiptir. Özellikle son dönemlerde sıklıkla kullanılan Zoom, EBA, Perculus, Google Meeting, Skype gibi görüntülü iletişim araçları yaygınlaşmış ve burada yürütülen faaliyetler hız kazanmıştır. Konu anlatımının yoğun olduğu Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler vb. derslerin yanı sıra Beden Eğitimi, Resim, Müzik gibi aktivite gerektiren, hareket beklenen dersler de bir süre için bu şekilde devam etmiştir.

Derslerin devam etmesiyle yalnızca okul içinde gerçekleştirilen faaliyetlerin değil aynı zamanda okul sonrası ödevlendirmelerin de ne durumda olduğu konusunda bir araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, öğrencilerin işbirlikli olarak yaptıkları ödevlendirmelerde ne gibi çözümler ürettikleri bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu çözümleri oluşturmada ne gibi süreçlerden geçtiklerini anlamak, çözümlerinin işlevselliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğrencilerin bu süreç ile ilgili geliştirdikleri yöntem hakkında bilgi ve görüşleri istenmiştir. Sorular hazırlanırken bir uzman görüşünden yararlanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak sorular önceden oluşturulmuştur. Cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 15 çocuğun görüşlerine yer verilmiştir. Sorular sosyal mesafe kurallarına uyularak sorulmuş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen sonuçlar temalarına ayrılarak hangi süreçlerden geçtikleri ortaya koyulmuştur. Bundan sonraki süreç için çözüm odaklı sonuçlar elde edilerek yapılacak diğer çalışmalara örnek oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ödevlendirme, öğrencilerin işbirliği, uzaktan eğitim

ABSTRACT

During the pandemic period, when the distance education process continues, the distance of teachers and students from the natural classroom environment has changed the way in which joint assignments and responsibilities are fulfilled. With the continuation of the lessons, the various assignments of the teachers were also adapted to the distance education model, and some of the project assignments that the students carried out jointly were individualized in this process. However, due to the widespread use of various communication tools, students are equipped to do such homework. Video communication tools such as Zoom, EBA, Perculus, Google Meeting, Skype, which are frequently used in recent times, have become widespread and the activities carried out here have gained momentum. Mathematics, Turkish, Social Studies, etc., where lectures are intense. In addition to the

classes, physical education, painting, music, which required activity and movement, continued in this way for a while.

With the continuation of the lessons, it has become clear that a research needs to be done on not only the activities carried out in the school but also the after-school assignments. For this reason, it has become a research topic what kind of solutions students come up with in their collaborative homework assignments. It is aimed to understand what kind of processes they go through in creating these solutions and to reveal the functionality of their solutions. In the study, using the qualitative research method, the students were asked for their information and opinions about the method they developed about this process. While preparing the questions, an expert's opinion was used and a semi-structured interview form was prepared and the questions were formed in advance. The views of 15 primary and secondary school students, regardless of gender, were included. The questions were asked in accordance with the social distance rules and the interviews were recorded. The results obtained were divided into themes and the processes they went through were revealed. It is expected to set an example for other studies to be carried out by obtaining solution-oriented results for the next process.

Keywords: Homework, collaboration of students, distance education

GİRİŞ

İlk çağlardan bu yana bilgiyi edinme ve edinilen bilgiyi aktarma işi önce toplu yaşamı ardından medeniyetleri bir araya getirmiş, zamanla çağdaşlaşmanın ve ilerlemenin en önemli basamağını oluşturmuştur. Bu bilgiyi edinme süreci her kişi veya topluma göre farklılık göstermiş olsa da çeşitli sebeplerle (ticaret, iletişim ihtiyacı, toprak paylaşımı vb.) ortak bir paydada toplanarak günümüzün sınırsız bilgi iletişim sistemini meydana getirmiştir. Bilginin korunması ve aktarılması hem yazılı hem de sözlü biçimde gerçekleşmesi ile birlikte sistemli bir şekilde devamlılığını sağlamak da tarihsel süreçte önemli bir konu haline gelmiş, bu anlamda "okul" kavramının ne olduğu, kökeni, içeriği tartışılmıştır. Bilginin toplanıp kişilere aktarıldığı yer olarak görülse de hem işlevi hem de dilsel kökeni bakımından çeşitli ayrılıklar yaşanmıştır. Türkçe kökeninde bile oku- kelimesinden mi, Fransızca bir kelime olan "*ecole"* kelimesinden mi yoksa bu her iki düşüncenin karışımından mı meydana geldiği konusunda dahi fikir ayrılıkları yaşanmıştır (Balyemez, 2017). Diğer taraftan bilginin de sistemli bir şekilde alıcısına ulaşması için hangi bilginin ne zaman ve ne koşulda aktarılması gerektiği ile ilgili de eğitim üzerine dünyanın hemen her yerinde sayısız araştırma yapılmıştır. Türkiye'de bu konu ile ilgili temel çalışmaları ve eğitimin felsefi sorunlarını ele alan Ertürk, eğitim kavramının açıklanmasının oldukça zor ve tartışmaya açık bir kavram olduğunu, değişken yapısı nedeniyle kesin çizgilerle ayrılıp diğer tüm tanımlamaları hiç saymanın doğru anlaşılmayacağını ifade etmiştir (Ertürk, 1988). Günümüzde araştırma konusu olarak üzerinde hala çalışmalar yapıldığı göz önüne alındığında bugün bile net çizgilerle ayrılmamış olduğu görülmektedir.

Tanımı ne şekilde olursa olsun eğitim, insanın temel ihtiyaçlarını karşılamasından başlayıp kendini tamamlama, gerçekleştirme sürecine kadar her anlamda düşünülebilmektedir. Diğer taraftan standartlaştırılmış eğitim çerçevesinde okul öncesinden başlayıp, üniversite doktora sürecine kadar takip eden bir sırada eğitimin basamakları sıralanabilmekte, mesleki eğitimler, pilot uygulamalar vb. dallara da ayrılabilmektedir. Başta belirtildiği üzere okul ve eğitim kavramı genel olarak bir arada ele alınan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son dönemlere bakıldığında içinde bulunulan bu pandemi süreci ile birlikte eğitim ile ilgili birçok kavram değişmiş, öğretmeninden öğrencisine hatta yöneticisinden diğer personeline kadar bu değişimden etkilenmiştir. Dönemin gerektirdiği uzaktan eğitim modeli tam anlamıyla hayatın bir parçası haline gelse de hem zorluklar yaşanmış hem de eğitimin başka şekillerde de yürütülebileceği anlaşılmıştır. Öğretmenler çeşitli internet sitelerinde kaynaklarını zenginleştirmek için araştırmalar yaparken teknolojik anlamda kendilerini daha da geliştirirken, öğrenciler vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu bilgisayar başında geçirmeye başlamışlardır. Eğitimin uzaktan da devam edebilmesi için uzak mesafelerde olsalar da öğretmen ve öğrenciler eğitim faaliyetine devam etmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamaları ile birlikte birbirlerinden kilometrelerce uzakta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrenciler, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmektedirler (İşman, 2008).

Bugün çok sayıda araştırmaya konu olan uzaktan eğitim modeli ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ya da öğrencilerin bu durumdan ne kadar etkilendiği araştırılmıştır.

Bu çalışmada konu ile ilgili olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin başlaması ile birlikte çoğunlukla evlerinde canlı ders ile işlenen derslerin ardından ödev yapma şekilleri de değişmiştir. Diğer taraftan ödev her çağda öğrenciler için gerekli olmuştur. Ödev, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen ve genellikle sınıf dışında yapılan yazılı veya sözlü çalışmalardır. Bunlar ilkokul düzeyinde ev ödevi, daha sonraki yıllarda etkinlik, proje, araştırma ve performans ödevi biçiminde olmaktadır (Güneş, 2014).

Diğer taraftan ödevler bireysel olabildikleri gibi öğrencilerin bir araya gelerek ortaklaşa yaptıkları şekillerde de gerçekleşebilmektedir. İşbirlikli ödev yapma sonucunda öğrenciler sosyal bakımdan da birbirlerini desteklemektedirler. Bayrakçı (2007), bu konu ile ilgili ödevlerin öğrencilerin kişilik gelişimine etkisi olduğunu söylerken işbirlikli öğrenmenin aynı zamanda sosyalleşmeye katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Bu anlamda işbirlikli ödev yapma konusu ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Sosyal mesafe gereği eskisi gibi bir arada bulunamayan öğrenciler birlikte ödev yapmaları gerektiğinde nasıl çözüm yolları ürettikleri ortaya koyulacaktır. Bununla birlikte:

1. Öğrenciler değişen şartlar altında kendilerini yenileyebiliyorlar mı?
2. Çözüm yolu üretirken kolektif çalışabiliyorlar mı?
3. Teknolojik gelişmeleri takip ederken ne kadar doğru yönlendiriliyor?

Şeklindeki bazı sorular da araştırma problemlerindendir. Özellikle öğrencilerin ders dışı faaliyetlerini yönetme konusunda ne tür değişiklikler olduğu, bunların arasında performans ve proje ödevlerini nasıl bir araya gelmeden yönettikleri araştırılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Okullarda verilen eğitimin ardından öğrencilerden yapmaları beklenen ödevler genellikle, bir konu ya da beceri öğrenildikten sonra veya öğrenilmeye başladıktan sonra verilmektedir. Bununla birlikte ödevin önemi anlaşılmış ve son yıllarda öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için verilen ödevlerin niteliği ve içeriği üzerine araştırmalar yapılmıştır. Ödevler bir tekrar ya da ezberleme yöntemi olmaktan çıkarılmaya çalışılmış ve onun yerine öğrenilenleri günlük yaşama aktarmaya ve uygulamaya yönelik olması gerektiği vurgulanmış, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgi ve becerileri uygulayarak geliştirmeleri istenmiştir. Bu nedenle de düşünerek, keşfederek, sorgulayarak, anlam yükleyerek, sorunları çözme üzerine araştırmalar yaparak uygulayacakları ödevlere ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bu tür ödevlerin öğrencilerde dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede, bilgileri zihinde düzenlemede ve yapılandırarak yardım etmede etkili olduğu görülmüş ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı tespit edilmiştir (Güneş, 2014).

Tüm bunlarla birlikte öğrenciler tek başlarına ödev yapabildikleri gibi birlikte (ortaklaşa/işbirlikli) ödevleri yaparken de yine aynı amaçlar güdülmüş ve hem bir sorumluluğu yerine getirmede hem de sosyal bakımdan kişilik gelişime katkıda bulunmasında bu tür ödevlerin faydalı olduğu görülmüştür. Erbil ve Kocabaş (2019), işbirlikli öğrenme yönteminin aktif öğrenme yöntemlerinden biri olduğunu söylemişlerdir. Bu bakımdan bu tür ödevlendirme yönteminin pandemi sürecinde de devam edebilmesi için çeşitli ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı da içinde bulunulan pandemi sürecinde öğrencilerin işbirlikli ödev yaparken bir araya gelme konusunda hangi çözümleri bulduklarını, sosyal mesafe kurallarına uyarak ödevlerini nasıl tamamladıklarını ortaya koymaktır. Teknolojik iletişim araçlarının ödevler konusundaki çeşitliliği artırıp artırmadığı, öğrencilerin bunlara yeterli seviyede ulaşıp ulaşamadığı tespit edilecek ve çıkan sonuçlara göre ödev kültürünün ne derece değiştiği ortaya koyulacaktır.

YÖNTEM

Çalışmada ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine yer verildiği ve aktif görüşme sağlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılması uygun görülmüştür. Nitel araştırmacılar içerisinde bulunduğu değerleri ayırmadan sorunları çözümlemede olayları ve bağlamları doğal ortamında yorumlayarak, yorumlarıyla anlam oluşturarak, ayrıştırıp analiz ederek ortaya çıkarırlar (Neuman, 2012). Diğer bir tanımlamayla nitel araştırma deseni, çeşitli aşamalardan geçerek araştırmacıya rehberlik etmesini sağlayan bir strateji olarak tanımlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tanımlamalardan yola çıkarak öğrencilerin görüşlerini almak için çalışmada anket / görüşme tekniğinden yararlanılmış, araştırmada ortaya

çıkarılması hedeflenen sonuçların incelenmesinde yine nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Böylece öğrencilerin görüşlerine yer verirken birinci elden veriler toplanmış ve işbirlikli ödev yapma konusundaki yöntemleri ortaya konulmuştur. Öğrenciler hakkında bilgi edinilirken öğrencilerin ve velilerin onayı alınmıştır.

Araştırma Deseni

Yapılan araştırma betimsel bir çalışma olduğundan nitel araştırma yönteminin olgu bilim deseninde gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Olgubilim, felsefi gelenekten gelmekte ve yaşanmış deneyimlerin asıl anlamını meydana çıkartarak psikolojik gerçekliği tanımlamak için kullanılmaktadır (Onat Kocabıyık, 2015). Diğer bir tanım olarak da fenomenoloji (olgubilim) yöntemi "Gerçek nedir?" sorusuna yanıt ararken ve temelinde bireysel tecrübelerden yola çıkmak üzerine kurulmuştur (Göçer, 2013). En geniş kapsamıyla Onat Kocabıyık (2015) olgu bilim için, araştırmaya katılacak bireylerin edindikleri tecrübeleri betimleyerek ve açıklaması olarak görmüştür. Çeşitli temaları ortaya çıkararak ve olguları belirli kavramlar çerçevesinde tanımlayarak elde edilen bilgileri doğrudan alıntılarla, yapılan görüşmelerle, gözlem, yazılı metin gibi bulgularla bu bireylerin yaşantılarını, algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkartmak için yapılan incelemeler olduğunu söylemiştir. Diğer taraftan olgu bilim araştırmaları ve ortaya çıkan veri kaynakları, araştırmanın üzerinde durduğu olguyu yaşayan ve bu olguyu iyi bir şekilde ifade edecek gruplar ya da bireyler tarafından gerçekleştirilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İşte bu sebeple öğrencilerin yaşamış oldukları tecrübeler ve oluşturdukları yöntemlerin neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenci ve ödev ilişkisi bakımından modern çağın sınırlarının ne kadar zorlandığı merak konusu olmuştur. Olgu bilim deseni bu anlamda araştırma deseni olarak uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Sosyal iletişimi geliştirme ve kendini ifade etme becerilerini artırmasının yanı sıra ödevler bilgiyi öğrenmiş olduğunu kanıtlayan bir araç olarak da görülebilir. Oluşturulan çalışma grubundaki öğrencilerden sorulara vermeleri beklenen cevaplarda bu konu ile ilgili görüşlerini kendi deneyimlerine dayanarak cevaplandırmaları istenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmış öğrencilerin işbirlikli ödev yapma yöntemleri için sağlıklı verilerin alınması için tablolar oluşturulmuştur. Bu sebeple çalışma için nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemi seçilmiş ve maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Neuman (2012), maksimum çeşitlilik yöntemi için, incelenen olay veya olguyla ilgili farklılıkları kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamayı amaçlamak olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte örneklem küçük tutulduğunda çeşitliliğin fazla olmaması belirgin bir sorun oluşturabildiğini dile getirmiştir. Bu çalışmada maksimum çeşitlilik örneklemi için farklı okullar seçilmiş ve durumu ortaya koymak için birçok öğretmenle görüşülmüştür.

Çalışmada, konu ile ilgili yapılan görüşmelerde çeşitli ilkokul ve ortaokullarda okumakta olan öğrencilerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Okulların nitelikleri bakımından ayrım yapılmamış, maksimum çeşitlilik olması istenmiştir. Hedeflenen çeşitliliği sağlamak için hem ilkokul hem de ortaokulda okumakta olan öğrenciler seçilmiş, cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin görüşmeler sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda öğrencilere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kaçıncı Sınıf
K1	Kız Öğrenci	11	5. Sınıf
K2	Kız Öğrenci	11	5.Sınıf
K3	Erkek Öğrenci	12	6.Sınıf
K4	Erkek Öğrenci	10	4.Sınıf
K5	Kız Öğrenci	12	6.Sınıf
K6	Erkek Öğrenci	10	4.Sınıf
K7	Erkek Öğrenci	13	7.Sınıf
K8	Kız Öğrenci	13	7.Sınıf
K9	Erkek Öğrenci	12	6.Sınıf
K10	Kız Öğrenci	12	6.Sınıf
K11	Erkek Öğrenci	13	7.Sınıf
K12	Erkek Öğrenci	12	6.Sınıf
K13	Kız Öğrenci	10	4.Sınıf
K14	Kız Öğrenci	13	7.Sınıf
K15	Kız Öğrenci	12	6.Sınıf

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri hem öğrenciler hem de velilerin onay belgesi ile birlikte diğer gerekli izinlerin alınması sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları ile oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilere "İçinde bulunduğumuz bu dönemde derslerinizi internet ortamında yapmak sizde nasıl bir his uyandırdı?", "Okuldan sonra size verilen ödevlerinizi yaparken arkadaşlarınızdan yardım alıyor musunuz?", "Pandemi döneminden önce öğretmeninizin verdiği takım çalışmalarında ödevlerinizi nasıl yapardınız?" şeklinde açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular alan uzmanı bir akademisyenin görüşlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme türünde bahsedildiği gibi, sorular önceden hazırlanmış ve soruları cevaplayacak katılımcıya belirli noktalarda esneklikler sağlanmıştır. Gerektiği noktalarda sorular yeniden düzenlenmiş ve ilgili konu üzerinde tartışılmasına izin verilmiştir. Bu sayede katılımcıların da söz sahibi olduğu bir ortam oluşması istenmiştir (Ergun, 2020). Hem derinlemesine bilgi edinilmiş hem de çeşitli konularda esneklik kazanılmıştır. Bu yüzden araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmaktadır (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014). Daha sonra yazıya aktarılmak üzere görüşmeler kayıt altına alınmış olup her bir katılımcıya isimleri kullanılmadığı için numaralar verilmiştir. Görüşlerinin toplandığı dokümanların iç geçerliliği sağlanmıştır. Görüşme formlarının asıl uygulamasına geçmeden önce çalışma yapılacak öğrencilere ve velilere bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmanın verileri aşağıda verilen aşamalar halinde analiz edilmiştir:

1. Veriler görüşme sorularının sırasına göre analiz edilmiştir. Verilerin nasıl organize edileceği tespit edilmiştir.
2. Verilerden doğrudan alıntılar kullanılmış ve desteklenen verilerin tanımlanmasından önce düzenlenmiştir. Verilerin tanımlanması ise bu süreçten sonra gerçekleştirilmiştir. Gereksiz tekrarlamalara düşülmemeye önem gösterilmiş, verilerin okunabilir ve anlaşılabilir olarak tanımlanması sağlanmıştır.
3. Son aşamada, bulgular açıklanarak veriler ve cevaplar arasında neden sonuç ilişkileri kurulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında katılımcı olarak sorulara cevap veren öğrencilerin temalara ayrılan cevaplarına yer verilmiştir. Öğrencilere, "İçinde bulunduğumuz bu dönemde derslerinizi internet ortamında yapmak sizde nasıl bir his uyandırdı?", "Okuldan sonra size verilen ödevlerinizi yaparken arkadaşlarınızdan yardım alıyor musunuz?" gibi genel sorular sorulmuştur. Bununla birlikte, "Pandemi döneminden önce öğretmeninizin verdiği takım çalışmalarında ödevlerinizi nasıl yapardınız?" (Örneğin; ödevlerinizi bir arkadaşınızın evinde mi toplanarak yapardınız?) ve "Pandemi döneminden sonra öğretmenleriniz takım çalışması (işbirlikli) olarak size ödevler verdi mi? Verdiyse bu takım çalışmasını nasıl gerçekleştirdiniz?" soruları ile birlikte öğrencilerden kıyaslama yapmaları beklenmiştir. Son olarak, "Öğretmeninizin size takım odaklı (işbirlikli) ödev vermesinden hoşlanıyor musunuz?" ve "Tek başınıza mı yoksa takım odaklı (işbirlikli) ödev yaparken mi kendinizi daha iyi

hissediyorsunuz?" sorularıyla birlikte öğrencilerin işbirlikli ödev yapma konusunda isteklerinin ve düşüncelerinin ne yönde olduğu araştırılmak istenmiştir.
Genel olarak cinsiyet dağılımı eşit sağlanmış ve yaş grubu ortaokul seviyesinde tutulmuştur. Çıkan sonuçlara göre oluşturulan tablolarda cevapların dağılımı aşağıdaki şekilde olmuştur.

Tablo 2. Cinsiyetlere göre tema dağılımları

Tema	Cinsiyet	f	%
"dersleri internette yapmaya karşı iyi hisler besleme"	*Kız*	4	50
	Erkek	5	72
"ödev yapmada arkadaştan destek alma"	*Kız*	6	75
	Erkek	6	72
"pandemi öncesi yüz yüze, işbirlikli ödev yapma"	*Kız*	7	88
	Erkek	4	58
"pandemi sonrası yüz yüze, işbirlikli ödev yapma"	*Kız*	0	0
	Erkek	0	0
"grup odaklı (iş birlikli) ödevlerden hoşlanma	*Kız*	8	100
	Erkek	6	72

Yukarıda verilen bilgilerde de görüldüğü üzere öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar pandemi öncesi ve sonrası ile kıyaslanmıştır. Öncesinde birlikte yapılması gereken ödevleri yüz yüze yapma konusunda istekli oldukları ancak son dönemde bunu gerçekleştiremedikleri ortaya çıkmıştır. İş birlikli ödev yapma konusunda kız öğrenciler daha istekliyken erkek öğrenciler bu konuda tereddüt yaşamışlardır.

Tablo 3. Öğrencilerin yeni nesil uygulamaları kullanma sıklıkları

Tema	Cinsiyet	f	%
"ders için Zoom, Whatsapp gibi görüntülü ve sesli iletişim araçlarını arkadaşlarımla ders çalışmak için kullanırım"	*Kız*	5	72
	Erkek	6	72
"derste öğretmenimin verdiği ödevleri yaparken tek başıma araştırma yapmayı tercih ederim"	*Kız*	3	28
	Erkek	1	28

Bunun aksine ödevleri internet üzerindeki uygulamalar aracılığıyla yapma konusunda erkek öğrenciler daha istekli oldukları cevabını vermişlerdir. Ödevlendirmelerde öğretmenin vermiş olduğu görevleri yerine getirirken öğrencilerin birbirlerinden destek aldıkları ancak bazı öğrencilerin bu konuda tek başlarına yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu konu ile ilgili bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar şunlardır:

"Karantinadan önce öğretmenimiz bize birlikte yapabileceğimiz ödevler verirdi. Ben yakın arkadaşlarımla yapmıştım. O zaman bir proje ödeviydi. Çok güzel olmuştu. Sunum da yapmıştık. Bu yıl yapamadık çünkü bu yıl neler olacağını bilmiyorduk. Öğretmenimiz yine ödev verdi ama bunu evde yaptık. Bazen neler yaptığımızı derste sordu bazen de yaptığımız ödevin fotoğrafını çekip gönderdik." (K12)

Çeşitli projelere katılan öğrencilerin bu dönemde bu tür projelere katılamadıkları ya da bir araya gelerek ödevlerini tamamlayamadıkları görülmüştür. "Pandemi döneminden sonra öğretmenleriniz takım çalışması (işbirlikli) olarak size ödevler verdi mi? Verdiyse bu takım çalışmasını nasıl gerçekleştirdiniz?" sorusuna öğrencilerin bir kısmı ödevleri internet üzerinden çeşitli uygulamalar aracılığıyla görüşerek birbirlerinden destek alarak yaptıklarını dile getirmişlerdir.

"Ben ödevimi yapınca öğretmenime Whatsapp'tan atıyorum. Kontrol edip anneme söylüyor. Bazen de arkadaşlarımın ödevlerini nasıl yaptığını merak ediyorum. Onlara da soruyorum nasıl yaptınız diye. Bazen Whatsapp'tan arıyorum görüntülü konuşuyoruz. Ödevini bana gösteriyor ben de ona ne yaptığımı gösteriyorum. Unuttuğum bir şey olduğunda bana hatırlatıyor. Tabi ben de ona hatırlatıyorum."(K8)

Öğretmenlerin genel olarak derslerini işledikleri EBA dışındaki görüşme platformu Zoom, öğrencilerin de kendi gruplarını açarak görüşme sağlayabilecekleri bir platformdur. Ancak genel olarak öğretmenlerin kod ve şifre göndererek davet aracılığıyla öğrencilerinin katılım sağladığı bu platformda öğrenciler sınıf ortamındaki gibi ders işlemektedirler. Bununla birlikte çok az sayıdaki öğrenci cevabında öğrencilerin öğretmen derse gelmeden önce veya ders bittiğinde grupta konuşmaya devam ettiklerini dile getirmişlerdir.

"Zoom'da öğretmenimiz ders anlatıyor. O anlattıktan sonra bazen birbirimizle tekrar sayfa açıp oradan konuşuyoruz. Siz de öğretmensiniz, kızmayın ama bazen oyun oynarken açıyoruz ve hem

konuşup hem oyun oynuyoruz ama bunu çok sık yapmıyoruz. Bilgisayar başında geçirmem gereken süre sınırlı o yüzden çok uzun sürmüyor."(K4)

Bir başka öğrenci de aynı soru ile ilgili işbirlikli ödev yapmak konusundaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Derslerimi birçok yerden takip ediyorum. Hem öğretmenimi dinliyorum hem de Youtube'tan derslerime yardımcı videolar izliyorum. Ödevlerimi yaparken arkadaşlarıma da soruyorum. Onların nasıl yaptığını merak ediyorum. Birlikte de ödev yaptığımız oluyor ama çoğunlukla kendim yapıyorum. Eğer birlikte yapmamız gerekirse bunu Whatsapp'tan yapardık ama bu yıl öğretmenimiz takım çalışması gerektiren bir ödev vermedi."

Verilen cevapta görüldüğü üzere öğrenciler kendileri birer sayfa açarak görüntülü şekilde birbirlerine ulaşabilmektedirler. Bununla birlikte takım çalışması gerektiren ödevlerin buradan da yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Her ne kadar yüz yüze yapılan çalışmalarda takımlar ödevlerini birleştirebiliyor olsa da bu tür koşullarda da öğrenciler işbirlikli çalışmalara devam edebilmektedirler.

TARTIŞMA

İçinde bulunulan çağın en temel gereksinimlerinden biri haline gelen teknoloji kullanımı alanı her an genişlemeye devam eden bir süreci de kapsar hale gelmiştir (Başaran vd. 2021). Bu durumun eğitim sistemini, öğrenci ve öğretmenleri de etkilemesi kaçınılmazdır. Doğal olarak öğretmen ve öğrencinin gerekli teknolojik alt yapı oluşturulduğunda etkinlikleri ve eğitimsel kavramları öğrenmede kullanabileceği bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçek anlamda teknoloji kullanımını artırmak ve geliştirmek, yenilikleri takip etmek ve günlük hayatın bir parçası olarak görüp uygulamak içinde öğretmen ve öğrencilerin de bulunduğu bütün bir toplumu kapsar. Ancak bu durumda öğretmenler teknolojiye ne kadar hâkim olurlarsa öğrencilerinin bu faaliyetlerdeki durumunu ve düzeni kontrol etmesi çok daha kolay olacaktır. (Kaya, 2006). Yeni nesil teknolojik gelişmeler genç yaştaki kitlenin ilgisini ve becerisini karşılamakta olup bu durumda onların kendilerini daha adapte edilmiş bir sınıf ortamında derse katmak kolay olacaktır. İşte bu sebeple ilk olarak öğretmenlerin bilgi ve becerisi daha sonra öğrencilerin kendilerinin de bu sürece katılmaları gerekmektedir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002).

Bilgi ve iletişim teknolojileri her ne kadar uzaktan eğitim sürecinde kullanılsa da yüz yüze eğitim verildiği zamanlarda sınıf ortamında da kullanılmaktadır. Uzaktan eğitimin; sınıf içinde katılımlı olarak faaliyetlerin gerçekleşmediği durumlarda, oluşturulan çeşitli ortamlar vasıtasıyla öğretmen ve öğrenciler arasında yapılan bir çeşit öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir. (Alkan, 1981). Son yıllarda uzaktan eğitim denilince web tabanlı iletişim ve teknoloji araçları akıllara gelmektedir. Bununla birlikte daha önceleri kullanılan mektup, radyo, televizyon gibi diğer iletişim araçları da zamanında kullanılmış ve bugün bunların yerini yüz yüze eğitim ortamı sağlayacak yakınlıkta teknolojik gelişmeler almıştır (Dinçer, 2016). Bu tür uzaktan eğitimin tarihi çok uzak olmamakla birlikte 2000'li yılların başından itibaren bir gelişim göstermiş ve eğitim olanaklarının artmasıyla birçok öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu durum aynı yıllarda ülkemizde de etkisini göstermiştir (Bozkurt, 2017).

Tüm dünyada yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim kullanımı önceki zamanlara göre yaygınlık kazanmıştır. Bu durumun eğitime yansımasına da bakıldığında başlarda yaşanan belirsizlikle birlikte korku ve panik havası yaratmış ve bulaşıcılık, ölüm riski gibi sebeplerle evde kalınması gereken ve tüm faaliyetlerin durdurulduğu bir döneme girilmiştir. Diğer tüm ülkelerde de olduğu üzere eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim için gerekli olan tüm koşulların sağlanması amaçlanmıştır. Teknolojik alt yapının oluşturulmasından öğretmen ve öğrencilerin bilgilendirilmesine kadar birçok süreçten geçilmiştir. Bu devamlılık ardında farklı sorunlar ortaya çıkarmaması adına çeşitli tedbirler de alınmıştır (Üstün ve Özçiftçi, 2020).

Yaşanılan tedirginliklerle birlikte süreç içerisinde birçok öğretmen uzaktan eğitimin nasıl yürütüleceğine dair çeşitli tedirginlikler yaşamış ve uzaktan eğitim sürecinde birtakım zorluklar yaşamışlardır. Pandemi döneminden önce öğretmen yetiştiren kurumlarda daimi olarak gelişen teknoloji ile ilgili kursların, öğretmenlerin teknoloji bilgilerini en verimli ve etkili şekilde kullanabilmesi ve değişen çağa ayak uydurabilmesi için öğretmenleri yetiştirmeleri gerekliliği vurgulanmıştır (Akpınar, 2003).

Covid-19 dönemi ile birlikte kesinleşen bir diğer konu ise eğitimin bir parçası olan teknoloji her güncellenişinde eğitim de onunla beraber güncellenmelidir. Öncelikle öğretmenler daha sonra öğrenci ve hatta veliler de bu teknoloji kullanımına her daim açık ve hazır durumda bulunmalıdırlar. Bazı

durumlar göz önüne alındığında hâlihazırda eğitim veren öğretmenlik fakültelerinde bu tür hazırlıkların yeterli düzeyde verilip verilmediği de bir başka tartışma konusudur (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2010). Bununla birlikte öğrenciler teknolojik gelişmeleri yaşıtlarının da etkisiyle çok daha hızlı bir şekilde takip etmektedirler.

Öğrencilerin pandemi sonrasında değişen sosyal mesafe kurallarına göre işbirlikli ödev yapma yöntemlerinde dikkat çeken unsuların başında uzaktan eğitime karşı herhangi bir yabancılık hissinin uzun vadede kalmamış olmasıdır. Buradan anlaşılacağı üzere başlarda nasıl olacağı ile ilgili sıkıntıları aşmada öğrencilerin daha fazla adapte olarak sorunlarını çözme konusunda istekli ve geliştirici çözümler ürettikleri görülmektedir. Başta ilgilerini çeken çeşitli oyun ve uygulamalarla pratik kazanmış olmalarıyla birlikte ders işlenirken ya da ödev yaparken de bu meraklarını bir çözüm yoluna dönüştürmeyi hedeflemişlerdir. Kullanmış oldukları Zoom, Whatsapp görüntülü konuşma özelliği ve daha birçok sesli ve görüntülü konuşma uygulamalarıyla birbirlerini destekledikleri ve işbirlikli ödev yapmaya istekli oldukları görülmüştür. Sonuç olarak öğrenciler bu süreçte kendilerini geliştirecek faaliyetleri herhangi bir not alma kaygısı gütmeden kendileri de bu süreçte birbirlerine destek olarak işbirlikli çalışmalar yapmışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Pandemi süreciyle değişen koşullarla birlikte yaşayış tarzı, iletişim, çevre koşulları, bakış açısı gibi birçok faktör duruma uyum sağlamak açısından değişiklik göstermektedir. İçinde bulunulan bu dönemde günlük hayatı etkileyen birçok unsur da bu değişime dâhil olmuştur. İş hayatında aktif bir şekilde rol alan bireyden emekliye, öğrencisinden çalışmayanına herkesin bir şekilde pandemi döneminden etkilendiği görülmüştür. Bunların içerisinde öğrencilerin okul içi ve dışı faaliyetlerinde de değişen bir özellik olarak işbirlikli ödev yapma konusundaki araştırmada yine bu tür değişikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin bu süreçte beklentileri daha fazla yüz yüze eğitim görmekle birlikte arkadaşları ile daha fazla zaman geçirmektir. Kendilerini daha iyi ifade edebilmek ve bir sorunları olduğunda daha kolay ulaşım sağlayabilmek için öğretmenlerine ulaşma isteği içindedirler. Bu konu ile ilgili çalışmanın da konusu olan ödevlendirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını, takım çalışması gerektiren işbirlikli ödevleri yerine getirme konusunda eskisine oranla daha da zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlar genel olarak:

- El işi gerektiren çalışmaların internet üzerinden anlaşılamaması,
- Verilen ödev ile öğrencinin yapmış olduğunun uyuşmaması,
- İş birliği gerektiren ödevlerin pandemi öncesine göre oldukça azalması,
- Bireysel çalışmalarda bile öğrencilerin birbirlerinden destek alma isteği,
- Takım çalışmalarıyla ortaya çıkan rekabet duygusunun daha bireysel bir havaya bürünmesi
- Öğrencilerin değişen süreçle birlikte ödevlerini yapabilmek adına internette geçirdikleri sürenin artması
- İş birlikli çalışmak ve birbirlerine destek olmak adına Zoom gibi karşılıklı görüşme uygulamalarını da aktif bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Görüldüğü üzere pandemi dönemi sonrasında değişen sosyal mesafe kurallarına göre öğrencilerin işbirlikli ödev yapma yöntemleri konusunda çeşitli çevrimiçi uygulamaları ders dışında da kullandıkları görülmektedir. Yüz yüze çalışma şartlarını oluşturmak için görüntülü uygulamaları tercih etmeleri bu konudaki isteklerini ortaya çıkarmıştır. Çıkan sonuçlarla birlikte öğrencilerin bu tür uygulamaları verimli şekilde kullanabilmeleri için çeşitli öneriler sıralanabilmektedir:

- Öğrencilerin aktif bir şekilde kullanabilecekleri internet uygulamalarının öğrencilerin kolaylıkla kullanabilecekleri şekilde düzenlenmesi ya da kullanımlarının kolaylaştırılması,
- Ailelerin de bu kullanımlarda öğrencilere destek olması ve kullanımlarını takip etmeleri,
- Öğrenciler internet üzerinden görüntülü konuşma uygulamalarını kullanmaktan hoşlandıkları için öğretmenlerin bu tarz uygulamalar üzerinde de yapabilecekleri ödevler vermesi,
- Sınıf ortamını oluşturması açısından yüz yüze eğitimi tercih etmelerine rağmen süreç içerinde internet uygulamalarını kullanan öğrencilerin ödevlerini el işiyle yapmaları tavsiye edilmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin aktif bir şekilde dersi yüz yüze işledikleri dönem ile pandemi sonrası çevrimiçi (canlı) dersler arasındaki farklılıklar ödevlendirme konusuna da bu şekilde yansımıştır. Çözüm odaklı düşünme konusunda öğrencilerin de en az öğretmenler kadar başarılı olduğu çalışmayla birlikte ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu tarz girişimlerde bulunması bir başka gelişime daha olanak sağlarken onların çözüm üretmede istekli oldukları görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin destekleyici davranışları ve ödevlendirmeleriyle bu konu hakkındaki gelişmeler de çeşitlilik göstermeye devam edecektir.

KAYNAKÇA

1. Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. The Turkish Online Journal of Educational Technologyy, 2(2), 79-96. ISSN: 1303-6521.
2. Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, *1*(4), 4-23.
3. Alfadda, H. A., & Mahdi, H. S. (2021). Measuring Students' Use of Zoom Application in Language Course Based on the Technology Acceptance Model (TAM). *Journal of Psycholinguistic Research*, 1-18.
4. Alkan, C.(1981). Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
5. Balyemez, S. (2017). "Okul" Kelimesi, "Ekol"den mi Geliyor? *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs 2017, Sayı: 40, ss. 115-147.
6. Başaran, M , Ülger, I , Demirtaş, M , Kara, E , Geyik, C , Vural, Ö . (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi . OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi , 17 (37)
7. Bayrakçı, Ö. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
8. Bouton, E., Tal, S. B., & Asterhan, C. S. (2021). Students, social network technology and learning in higher education: visions of collaborative knowledge construction vs. the reality of knowledge sharing. *The Internet and Higher Education*, *49*, 100787.
9. Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 85-124.
10. Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 28-41.
11. Dinçer, Ö. G. S. (2016). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. Adana, Seyhan, Türkiye.
12. Erbil, D. G., Kocabaş, A. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Tersine Çevrilmiş Sınıf ve İşbirlikli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *İlköğretim Online*, *18*(1).
13. Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 1988 / Sayı 3 / ss. II – 16.
14. Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 25-38.
15. Göktaş, Y., Yıldırım, Z., veYıldırım, S. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. Eğitim ve Bilim, 33(149), 30-50.
16. Güllüpınar, F , Kuzu, A , Dursun, Ö , Kurt, A , Gültekin, M . (2013). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi'nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi . Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi , 2013 (30) , 195-216 .
17. Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 1-25.
18. Hammer, M., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2021). New technology, new role of parents: How parents' beliefs and behavior affect students' digital media self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, *116*, 106642.
19. İşman, A. (2008). Uzaktan eğitim. *Distance Education](3rd ed.).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
20. Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
21. Kurbanoğlu, S. veAkkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkiliği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar özyeterlik algısı arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22), 98-105.
22. Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, *2*(3).
23. Neuman, W. L. (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
24. Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, *123*, 90-91.
25. Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 25(1), 142-153.
26. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK 1

Öğrenci Görüşme Formu

Demografik Sorular:

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırınız. Vermiş olduğunuz cevaplar bir araştırma için kaynak oluşturacaktır. Kimliğiniz ile ilgili herhangi bir bilginin kimse ile doğrudan ya da dolaylı olarak paylaşılmayacak, sadece araştırmadan çıkan genel sonuca bakılacaktır.

Prof. Dr. Ahmet Üstün

Merve Alıcı

Cinsiyetiniz:
Kız Öğrenci Erkek Öğrenci
Yaşınız (Sayı ile) :
Kaçıncı Sınıf:

1. "İçinde bulunduğumuz bu dönemde derslerinizi internet ortamında yapmak sizde nasıl bir his uyandırdı?"
2. "Okuldan sonra size verilen ödevlerinizi yaparken arkadaşlarınızdan yardım alıyor musunuz?"
3. "Pandemi döneminden önce öğretmeninizin verdiği takım çalışmalarında ödevlerinizi nasıl yapardınız?" (Örneğin; ödevlerinizi bir arkadaşınızın evinde mi toplanarak yapardınız?)
4. "Pandemi döneminden sonra öğretmenleriniz takım çalışması (işbirlikli) olarak size ödevler verdi mi? Verdiyse bu takım çalışmasını nasıl gerçekleştirdiniz?
5. "Öğretmeninizin size takım odaklı (işbirlikli) ödev vermesinden hoşlanıyor musunuz?"
6. "Tek başınıza mı yoksa takım odaklı (işbirlikli) ödev yaparken mi kendinizi daha iyi hissediyorsunuz?"
7. "Yukarıdaki sorular dışında eklemek istediğiniz herhangi bir soru veya görüş var mı? Belirtiniz."

Soruları cevaplandırdığınız için teşekkür ederiz.

EK 2

Araştırma İzin Dilekçesi (Öğrenci için)

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Başkanlığına

Aşağıda bilgilerimin olduğu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinlerin alınmasını talep ediyorum.

Gereğinizi bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

I. Öğrenci Bilgileri

Adı-Soyadı	Gizli Tutulacaktır.
Sınıf Bilgileri	
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı	Eğitim Yönetimi
Lisansüstü eğitim türü	Tezli Yüksek Lisans

II. Araştırma Bilgileri

Seminerin başlığı	"Pandemi Dönemi Sonrasında Değişen Sosyal Mesafe Kurallarına Göre Öğrencilerin İşbirlikli Ödev Yapma Yöntemleri"
Araştırma verilerinin toplanacağı öğretim yılı/yılları	2021-2022
Araştırma verilerinin toplanacağı akademik dönem/dönemler	Bahar Dönemi
Araştırma yapılacak kurumun adı	Amasya Üniversitesi
Araştırma/veri toplama araçlarının türü	Görüşme/Anket
Araştırma/veri toplama araçlarının uygulanacağı kişiler	Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlkokullarda Okumakta Olan Öğrenciler

_____

Tarih ve İmza

EK 3

Veli İzin Belgesi

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi size verilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla araştırmacıya teslim ediniz.

Saygılarımızla.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum .....'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum.

İzin Veriyorum ☐

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Kabul etmiyorum ☐

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....

İmza ..... İmza .....

Araştırmacılar: Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN

Merve Alıcı

Amasya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Yüksek Lisans Programı

COVİD- 19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM DERSLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ İÇEREN MAKALELERİN PROBLEM DURUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ
(AN EXAMINATION OF ARTICLES CONTAINING TEACHERS' OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION COURSES IN THE PERIOD OF THE COVID-19 PANDEMIC IN TERMS OF THE PROBLEM STATUS)

Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN, Y. Lisans Öğr. Merve ALICI
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
ORCID ID: 0000-0002-2457-5381, ORCID ID: 0000-0002-1636-4672

ÖZET

Bu araştırma, covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarını ele alan makaleleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu sebeple, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Dergipark ve Google Akademik yayın kaynakları incelenerek konu ile ilgili örnek yedi adet makale incelenmek üzere seçilmiştir. 2020 yılı ve sonrasında devam eden süreç ele alındığından yakın zamanda tamamlanmış çalışmalar seçilmiştir. Pandemi süreci dolayısıyla çalışmaların çok yeni ve henüz araştırılmaya devam eden bir konu olduğu ortaya çıkmıştır. Yalnızca eğitim alanında değil, çeşitli disiplinler ve sosyal hayatı etkileyen konularda da sıklıkla çalışma konularına dahil edilen Covid-19 terimi ile ilgili araştırmalar yapılmaya devam edilmektedir. Ancak konu itibariyle eğitim üzerine yapılmış makaleler inceleme altına alınmıştır.

Makalelerin problem konularının ne olduğu ile ilgili bir analiz gerçekleştirileceğinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulunan ortak sonuçlar bir tablo haline getirilip çalışmaların genel amaç ve problemlere çözüm odakları belirlenmiştir. Bu araştırma ile birlikte ulaşılan sonuçlara bakıldığında, çalışma grubu öğretmenler olan araştırmaların sayısının arttırılması gerektiği söylenebilmektedir. Ayrıca daha önce de sıklıkla karşılaşılan öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki sorunların üstesinden nasıl gelebileceklerine dair çalışmaların yapılması da önerilebilir.

Anahtar sözcükler: covid-19, pandemi**,** öğretmen, öğretmenlerin teknoloji kullanımı, içerik analizi

ABSTRACT

This research was carried out in order to examine the articles that deal with the perspectives of teachers on distance education during the covid-19 pandemic period. For this reason, the publication sources of the National Academic Network and Information Center (ULAKBİM), Dergipark and Google Scholar were examined and seven sample articles on the subject were selected for review. Since the ongoing process in 2020 and beyond is discussed, recently completed studies have been selected. Due to the pandemic process, it has emerged that the studies are a very new and still continuing to be investigated. Research continues on the term Covid-19, which is often included in the field of study, not only in the field of education, but also in various disciplines and issues affecting social life. However, articles on education have been taken under review.

Content analysis method was used since an analysis would be carried out about the problem topics of the articles. The common results found were put into a table and the focus of solutions to the general aims and problems of the studies were determined. Considering the results obtained with this research, it can be said that the number of studies with teachers as the study group should be increased. In addition, it can be recommended to carry out studies on how teachers can overcome the problems in the use of technology, which were frequently encountered before.

Keywords: covid-19, pandemic, teacher, teachers' use of technology, content analysis

GİRİŞ

Bilimsel çalışmaların ortaya koyulmasındaki temel amaç bir problem durumunu gerçekçi ve bilimsel bir dille açıklayıp analiz etmektir. Araştırmacı problem olarak gördüğü bir konu hakkında tartışırken kendi düşüncelerini savunabildiği gibi konu hakkında yapılan diğer çalışmalardan da örnekler alabilir. Diğer taraftan sadece o konu ile ilgili yapılmış çalışmaları incelemek ve derlemek de diğer araştırmacılara ışık tutan bir rehber olarak değerlendirilebilir. Özellikle bir konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesiyle, hem o konuyla ilgili araştırmaların nitelikleri ile ilgili bilgiler ortaya çıkmakta hem de o konu hakkındaki alan yazılarının incelenmesine katkı sağlanabilmektedir. Bu türde yapılan çalışmaların incelenmesi ayrıca, ilerleyen zamanlarda yapılacak olan yeni çalışmalara da kaynaklık edebilmektedir. Bir başka deyişle, bir konu ile ilgili bilimsel çalışmaların incelenmesi ve analiz edilmesi ile hem o konu hakkında derinliğine bilgi sahibi olunması hem de alanın genel görünümünün ortaya konulması sağlanmış olur (Göktaş ve Erdem, 2006).

Çağın bir gereği olarak internet en önemli yayın kaynaklarından biri olması ile birlikte son bilimsel gelişmelere ve çeşitli diğer bilgilere büyük bir hızla ulaşılabilmesinin yanı sıra araştırmacılar kendi alanlarındaki gelişmeleri bilimsel makalelerden izlemeyi tercih etmektedirler. Alan yazın taramaları incelendiğinde, betimsel taramaların ve bir alana yönelik içerik analizi çalışmalarının araştırmacılara alanı hakkında yardımcı olacağı ve farklı bir perspektif kazandıracağı da söylenebilir. İçerik analizleriyle ilgili alan yazınlar incelendiğinde (Gülbahar ve Alper, 2009; Erdem, 2011; Bozkaya, Aydın ve Kumtepe, 2012, akt, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013), yapılan araştırmaların bir alana yönelik veya bir dergiye ya da alandaki bütün dergilere yönelik olduğu görülmektedir.

Bahsedildiği üzere bir çalışma yapmak adına 2020 yılı covid-19 pandemi dönemi dolayısıyla öğretmenlerin eğitimlerini internet üzerinden vermeleri gerekmiş ve bu konuda onların görüşleri ile ilgili bir araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğretmenleri teknoloji ile ilgili sıkıntıları, uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri, branş bazında bazı sorunlar hakkında çeşitli makaleler yayımlanmaya başlamıştır. Dönem itibariyle bu konu hakkındaki yazınlar çoğalmış ve çeşitli problemler üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bunların büyük bir çoğunluğunu öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri üzerine olmuştur. En çok üzerinde durulan problem konularının başında, öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, gerekli teknolojik bilgiye, daha sonra ise teknolojiyi derslerine nasıl kaynaştıracaklarıyla ilgili yazınlar olmuştur. Bu durumun nasıl başarılacağı konusu ile ilgili bilgilerin açıklığa kavuşturulması amacıyla ilk olarak öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının daha iyi anlaşılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını incelemek için yapılan çalışmaları incelenmek, bu konuya ışık tutmaya yardımcı olacağı ileri sürülebilir (Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013). Buradan hareketle bu çalışmada öğretmenlerin covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini inceleyen makale çalışmalarının problem durumu incelenerek bir içerik analizi çalışması yapılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Yayımlanan makalelerde uzaktan eğitim ile ilgili hangi problem durumlarından bahsedilmiştir?

2. İncelenen makalelerde araştırılan konular nasıl bir eğilim göstermektedir?
3. İncelenen makaleler, kullanılan yöntem açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretmenlerin covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini inceleyen makale çalışmalarının problem durumu incelenerek bir içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Marrison'a (2007, akt, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013) göre içerik analizi, yazılı olarak gösterilen bilgilerin temel içerikleri ve içerdikleri mesajların özetlenmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bu çalışmada ilk olarak yayımlanmış makaleler yayım tarihlerine göre bir sıralamaya koyulmuş ve problem durumları incelenmiştir. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplandırılmıştır. Son olarak, elde dilen bulgular yorumlanmıştır.

Makalelerin Seçim Ölçütü

Çalışmada yakın zamanda kaleme alınan covid-19 pandemi dönemi ile ilgili makalelerin yanı sıra önceden yazılmış uzaktan eğitim ve öğretmen konulu makaleler de incelenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik yeterliliği, uzaktan eğitimin kısıtlamaları, öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine etkileri gibi çeşitli problem durumları üzerindeki araştırmalar incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında içerik analiziyle incelenen makalelerden elde edilen veriler öncelikle başlıklar halinde sıralanmış, ardından problem durumlarına göre bir tablo meydana getirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Makalelerin seçiminde konu ile ilişkisi göz önünde bulundurulmuştur. Başlıklar halinde incelenecek makalelerin yakın zamanda yayımlanmış olmasına özen gösterilmiştir. Diğer taraftan uzaktan eğitim ile ilgili önceden yazılmış makaleler de incelenmiştir. Seçilen makaleler yayımlanma sırasına göre incelenmiş ve problem durumlarının ne olduğu tespit edilmiştir.

"Sınıf Öğretmeni Adaylarının COVID-19 Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri"

Prof. Dr. Nil Duban ve makalenin yayımlandığı tarihte yüksek lisans öğrencisi olan Fatma Gül Şen adlı araştırmacılara ait olan makale, 30 Ağustos 2020 tarihinde, Turkish Studies dergisinde yayımlanmıştır. "Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri" adlı makalelerinde okulların kapanması ve öğretmen adaylarının zorlandığı konulardan bahsetmişlerdir. Problem durumlarına ilişkin yaptıkları çalışmada genel olarak problem durumlarını şu şekilde açıklamışlardır:

"Araştırmaya katılan öğretmen adayları çocukların sağlıklarının öncelikli olması nedeniyle okulların kapatılmasını olumlu karşıladıkları ve bu süreçte hızla uzaktan eğitime geçilerek EBA'nın hizmete konmasından öğretmen adaylarının memnun oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır., WhatsApp veya SMS yoluyla, ebeveynler ve öğretmenlerle etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri ve radyo veya TV tarafından öğrenme

içeriği ile eğitim verebilmektedir. EBA aracılığıyla öğretmenler tarafından öğrenciler ödevlendirilerek canlı ders uygulamasına geçilmesiyle birlikte süreç desteklenmiştir. Ancak yine de bu araştırmanın sonunda, sınıf öğretmeni adaylarının okula gidememenin çocukları sosyal ve psikolojik olarak sıkıntıya sokacağından ve yüz yüze eğitim sırasında kazandıkları bazı değer ve alışkanlıkları evde uzaktan eğitimle aynı şekilde kazanamayacaklarından endişe ettikleri ortaya çıkmıştır." (Duban ve Şen, 2020).

Yukarıdaki bölümden yola çıkarak makalenin problem durumu olarak, sınıf öğretmeni adayları yaşanan pandemi sürecini içinde bulundukları yüzyıl bağlamında nasıl değerlendirdikleri, ilkokul öğrencilerine etkileri hakkındaki görüşleri ve öğretmen adaylarının bu süreçte öğretmenlere ve velilere düşen görevler hakkındaki yorumları gösterilmiştir.

Araştırmacılar bu süreçle ilgili yapılan çalışmaları incelerken öğretmenlerin bakış açılarının ne olduğunu tespit etmek için kullanabilecekleri bir çalışma olduğundan bu makale çalışmanın içeriğindedir.

"***Çevrimiçi Eğitimle Örgün Eğitimi Destekleme"***

Balıkesir Üniversitesi, Öğretim Üyesi Dr. Halil Küçükler'e ait bu makale çalışması Rumeli'de Dil ve Araştırma Dergisi, 20.11.2020 tarihli 8. sayısında yayımlanmıştır. Kendisi "Çevrimiçi eğitimle örgün eğitimi destekleme" adlı makalesinde covid-19 sürecinden ve yaşattığı zorluklardan bahsederken hem genel olarak eğitim hayatını nasıl etkilediğinden bahsetmiş hem de dil öğretimi açısından değerlendirmesini yapmıştır. Çalışmanın amacı ve problem konusunu da şu şekilde ifade etmiştir:

"Son aylarda, COVID-19 (Corona Virüs) sebebiyle UNESCO(2020)'nun belirttiğine göre 850 milyondan fazla örgün eğitimde öğrenciyi etkilemiştir. Bu salgın sadece şu anki eğitimi değil aynı zamanda toplumun pek çok kesimini de etkilemiştir. Bu durum örgün eğitim sistemini durdurmuş, uzaktan eğitim ve çevrimiçi eğitimi gündeme getirmiştir. Bu çalışmanın amacı eğitimin içinde bulunduğu durumu ele almaktır. Eğitimde ve özellikle dil eğitiminde çözüm aramak eğitim camiasına dijital dönüşümde faydalı çözümleri vurgulamak ve bu virüs (COVID-19) sebebiyle durmuş olan örgün eğitim çevrim içi eğitimle nasıl ve hangi programlar la destekleneceği ele alınacaktır. Çalışmada, ağırlıklı olarak teknolojiye bağlı öğretim modellerini ve sistemlerini benimseyerek dijital dönüşüm sürecini desteklemek, öğretmenlerin ve öğrencilerin bütünleşmiş teknolojik kaynaklarla dersleri tamamen planlaması gerektiği işaret edilmektedir. Yeni sanal sınıflar ile öğretmenler, öğrencilerin birbirleriyle özgürce etkileşime girdiklerinde eğitimleri kesintisiz devam edecek ve yeni durumlarda eğitimin aksaması ortadan kaldırılmış olacaktır."(Küçükler, 2020).

Görüldüğü üzere bir önceki çalışmada da bahsedilen çevrimiçi derslerin öğretmen ve öğrencileri etkilediğinden bahsedilmiştir. Burada asıl problem konusu dijital dönüşümün desteklenmesi ve kesintisiz iletişimin sağlanması için gerekli çalışmanın yapılmasının sağlanmasıdır. Bu durumda diğer makaleye ek olarak uzaktan eğitimin sorunlarının yanı sıra teknolojik materyallerle probleme çözüm aranmıştır. Diğer taraftan makalede dil eğitiminin de uzaktan eğitimle kısıtlı şekilde gerçekleştiği konusundan bahsedilmiştir.

"Covid-19 Pandemi Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri"

Dr. Öğretim Üyesi Büşra Bakioğlu ve Doç. Dr. Mustafa Çevik'e ait "Covid-19 pandemi sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri" adlı bu makale, 30 Ağustos 2020 tarihinde Turkish

Studies'te yayımlanmıştır. Diğer tüm makalelerle benzer özellikler taşıyan problem durumuna göre pandeminin yarattığı kısıtlılıklar, yaşama ve eğitime etkisi, özel olarak fen bilgisi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara değinilmiştir. Makaleden bir bölümden örnekle bu süreçle ilgili problem ve amaç kısmı belirtilmiştir:

"Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu süreçte sınıf ortamında öğretmenlik yapamamanın büyük bir kısmında (%58.6) kaygı oluşturduğu tespit edilmiştir. Kaygı nedenleri arasında ise öğrencide oluşabilecek bilgi eksikliği, mutsuzluk, uzaktan eğitimde kendini yetersiz hissetme ve öğrenciye ulaşamama gibi nedenlere bağlamışlardır. Yine pandemi sürecinin mesleki doyumlarını da olumsuz etkilediğini bunun başlıca sebebinin ise uzaktan eğitimde işe yaramama olduğunu ifade etmişlerdir. Salgın sırasında, öğretmen ve öğrenciler gibi çoğu insan evde kalmak zorunda kalmış, aile sağlığı ve güvenliği, iş durumu ve aile geliri gibi hayatın diğer yönlerini irdelemek için daha fazla zamana sahip olmuşlar bu da bireyleri daha fazla endişelenmeye yöneltmiştir."(Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Her ne kadar yalnızca fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışma olsa da uzaktan yapılan öğretmenliğin genel kaygıları üzerine bir araştırma olmuştur. Bu bakımdan pandemi süreci ile ilgili yapılacak araştırmada yararlanılacak bir kaynak olmuştur.

"Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması"

Doç. Dr. Bilge Peker, doktora öğrencisi Naci Küçükgençay ve yüksek lisans öğrencisi Fadimana Karatepe tarafından kaleme alınan "Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması" adlı makale, 31.05.2020 tarihinde, Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi 53.sayısında yayımlanmıştır. Burada üzerinde durdukları en önemli konu, öğretmen adaylarının yeterli teknolojik donanıma sahip olup olmadıkları ve henüz öğretmenlik mesleğini icra etmedikleri için uzaktan eğitimle ders verme konusundaki düşünceleridir. Makaleden bir alıntıda görüldüğü üzere bulgular bu yöndedir:

"Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının senkron eğitim çalışmalarına katılmak için en çok cep telefonlarından yararlandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının cep telefonlarından sonra en çok kullandığı iletişim aracının dizüstü bilgisayar olduğu, masaüstü bilgisayarlar ve tablet bilgisayarların ise en az kullanılan bilişsel iletişim araçları olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun temel sebebinin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun akıllı cep telefonlarına sahip olması ve laptopların sahip oldukları mobilite olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan bir öğrenci ise uzaktan eğitim çalışmasına katılmak için bir cihazının olmadığını ve bu sebeple senkron derslere katılamadığını belirtmiştir… Bununla birlikte öğretmen adayları kendilerini çevrim içi ders vermek için yeterli görmemekte ve bu konuda isteksiz bir tutum içindedirler. Öğretim programları tasarlanırken bu durumun önüne geçmek için gerekli tedbirlerin alınmasının ve öğretmen adaylarının bu tip süreçlere hazır şekilde mezun edilmelerinin de oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir." (Peker, Küçükgençay ve Kartepe, 2020).

Çalışmada üzerinde durulan yalnızca öğretmen adaylarının aldıkları derslerin değerlendirilmesi verilmemiş, aynı zamanda ileride olası uzaktan eğitim derslerini kendilerinin verebileceğine hazır olup olmadıkları da tartışılmıştır. Bu bakımdan yine sürecin kısıtlamalarına değinilmiş fakat farklı konularla da ilişki kurulmuştur.

"Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi"

Gonca Telli Yamamoto ve Deniz Altun'un yazmış oldukları "Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi" makalesi, Üniversite Araştırmaları Dergisi, Nisan 2020 sayısında yayımlanmıştır. Makalenin en önemli özelliği, yalnızca Türkiye'de değil aynı zamanda uluslar arası düzeydeki etkileri de kaleme alınmıştır. Coronavirüs'ün eğitime olan etkilerini başta Türkiye olmak üzere, İtalya ve ABD gibi çok fazla etkilenen ülkelerdeki durumlarını da incelemişlerdir. Diğer taraftan uzaktan eğitimin yeni akım eğitim modeli olarak karşımıza çıkabileceği ile ilgili şunları söylemişlerdir:

"Aralık 2019 sonu ve 2020 Ocak Ayı başında ortaya çıkan Covid-19 Virüsü bütün dünyada korkulu bir rüya haline geldi. Ölümleri azaltmak, bulaşın ilerleme hızını düşürmek, tedavi çalışmaları için zaman kazanabilmek amacıyla birçok ülkede alınan tedbirler arasında, eğitim kurumlarında ve üniversitelerde sınıf içi yüz yüze eğitime belli bir süre ara vermek ya da tatil ilan etmek gibi düzenlemelerle olabildiğince sosyal mesafe yaratmaya çalışılmıştır. Buna ilişkin olarak Birleşmiş Milletler verilerine göre, dünyada 770 milyon kişilik öğrenen kitle, okulların ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir. Bu çalışmada, ülkelerin ve üniversitelerin eğitim öğretime ara vermemesini sağlamak adına bir zorunluluk haline gelen uzaktan eğitim çalışmalarının bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu kavramsal çalışmada, durum tespiti yaparak çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre kriz dönemi sonrasında da ana akım öğrenme haline dönüşmesi konusu ele alınmaktadır."(Yamamato ve Altun,2020)

Sonuç olarak yakın gelecekte uzaktan eğitimin ve hatta daha yeni bir isimlendirmeyle dijital öğrenmenin bir alternatifi olabileceğinden bahsetmişlerdir. Covid-19 salgını dolayısıyla hızlı bir adaptasyonla tüm dünyada bu yöntemin geliştirilebileceğini, yakın gelecekte dijital öğrenme, yeni teknoloji ve sistemlerin de katkısıyla işlevselliğini artırarak ana öğrenme yapısı haline geleceğini söylemişlerdir. Bu bakından diğer makalelerden ayrılmakla birlikte covid-19 virüsünün yaygınlaşması ile eğitim hayatının olası durumları hakkında yorumlarda bulunmuşlardır.

"Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime Geçiş Ve Dijital Uçurum Tehlikesi"

Sedef Sezgin ve Mehmet Fırat'a ait "Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi" bu makale, 30.10.2020 tarihinde Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi, 4.sayısında yayımlanmıştır. Derleme makale türünde kalem alınan çalışmada covid-19 pandemi süreci ile belirginlik kazanan dijital çağa ayak uydurma konusunda Türkiye'nin diğer ülkelere göre ne durumda olduğu, dünyada ve Türkiye'de dijital uçurumun verileri ortaya koyulmuştur. Bununla ilgili yazarlar araştırma konuları ile ilgili problem konusundan şu şekilde bahsetmişlerdir:

"Eğitim sisteminin teknoloji destekli yeni bir yapıya ve herkesin eşit koşullara kavuşması ile fırsat eşitliği, dezavantajlı bireylerin eğitime erişiminin kolaylaşması, zaman ve mekân sınırlılıklarının ortadan kalkması gibi çok önemli fırsatlar doğmuştur. Bununla birlikte sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklı olarak farklı grupların bu teknolojilere erişimi arasındaki dijital uçurum önemli bir problem olarak karşımıza çıkabilir. Bu araştırmanın amacı tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçildiği bir durum olarak Covid-19

pandemisi sürecindeki dijital uçurum tehlikesini bütüncül bir tek durum olarak analiz etmektir. Bu amaçla dünyada ve Türkiye'deki durum ayrı ayrı ve ilişkilendirilerek ele alınmıştır."(Sezgin ve Fırat, 2020).

Yukarıda bahsedildiği üzere makalede yalnızca covid-19 dönemi ile ilgili değil aynı zamanda dijital uçurumun zamanla oluştuğu ve bununla ilgili neler yapılabileceği de tartışma konusu olmuştur. Hem alan yazınlarında kaynak olarak kullanılabilecek hem de farklı konularda da kaynaklık edebilecek bir çalışma örneği olarak gösterilebilmektedir.

"Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Düşünceleri"

Dr. Züleyha Ertan Kantos tarafından kaleme alınan "Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri" adlı çalışma 22-23 Ağustos 2020 tarihlerinde gerçekleşen 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi – Sosyal ve Eğitim Bilimleri bildirisi olarak yayımlanmıştır. Genel olarak ilk makale örneğinde tartışılan konu ile benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu dönemde ders nitelikleri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

"Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada bulgulara dayalı dört ana tema oluşmuştur. Bu temalar sırasıyla; uzaktan eğitimde Eba kullanımı, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açışları, kullanılan iletişim yöntemleri ve ilkokullar için uzaktan eğitimle ilgili tavsiyeler, yüz yüze eğitimi mi uzaktan eğitimi mi tercih edersiniz? temalarıdır. Oluşan bu ana temalara bağlı olarak oluşan alt temalar ise; canlı derslerde kullanımı, ödevlerde ve sınav takibinde, olumlu bakış açısı, olumsuz bakış açısı, iletişim yöntemleri, tavsiyeler, hibrit eğitim, yüz yüze eğitim alt temalarıdır."(Kantos, 2020).

Çalışmada dört ana teme ile ortaya koyulan çözüm önerileri sınıf öğretmenleri başta olmak üzere diğer tüm branşlara yardımcı olacak sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan gerek alan yazında gerek öğretmenler için kaynak oluşturacak bir çalışmadır.

Makalelerin Problem Durumlarının Tablolaştırılmış Hali

Başta belirtildiği şekliyle makalelerin genel olarak problem durumlarının ne olduğu ortaya koyulacaktır. Her makalenin başında verilen sayıya göre problem durumu gösterilecektir.

Tablo1. *Makalelerin Problem Durumu*

Makalenin Sayı Numarası	**Problemi**
1.1. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının COVID-19 Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri"	Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri
1.2. "Çevrimiçi Eğitimle Örgün Eğitimi Destekleme"	Dijital dönüşüm ve kesintisiz iletişim
1.3. "Covid-19 Pandemi Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri"	Süreçle ilgili kaygıların kontrol altına alınması ve teknolojik donanım
1.4. "Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması"	Öğretmen adaylarının pandemi gibi süreçlere hazır olup olmadığı
1.5. Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi"	Dijital öğrenmenin alternatif bir çözüm olup olmadığı ve pandeminin uluslar arası kimliği
1.6. "Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime Geçiş Ve Dijital Uçurum Tehlikesi"	Dijital eksikliklerin ne derece sorun yaratabileceği
1.7. "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Düşünceleri"	Sınıf öğretmenlerinden hareketle dönemle ilgili ne tür çözümler getirilebileceği

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Yapılan çalışmanın amacı doğrultusunda incelenen makalelerde açıkça görüldüğü üzere covid-19 pandemi dönemi ile yaygınlık kazanan uzaktan eğitimin öğrencilerle iletişim konusunda güçlük yaşatmasına rağmen doğru şekilde ve donanımda kullanıldığında örgün eğitim ile neredeyse aynı kaliteye sahip olabileceği belirtilmiştir. Diğer taraftan kısıtlılıkları, alt yapının henüz yeterince oluşmamış olması ve adaptasyon sürecine geçilmeden mecburi bir sebeple uygulanmaya başlanması sebebiyle verimli bir uzaktan eğitim modeli uygulanamamıştır. Araştırmacıların bu konu ile ilgili geliştirilebilecek çözüm önerileri sunması olumlu bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Sonuç olarak planlanmamış bir zamanda ortaya çıkan ve eğitimin zorunlu olarak uzaktan devam etmesine neden olan bu süreçte öğretmenler dâhil eğitimin her basamağını oluşturan diğer bireyler de gayret içerisinde çalışmalarına devam etmektedir. Bu sebeple yapılan çalışmaların sayısı ve kapsamı artırılabilir ve çözüm önerileri hayata geçirilerek süreç daha sağlıklı bir şekilde ilerleyebilir.

KAYNAKÇA

1. Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, *15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502
2. Bozkaya, M., Erdem Aydın, İ., & Genç Kumtepe, E. (2012). Research trends and issues in educational technology: A content analysis of TOJET (2008-2011). *Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(2), 264-277.
3. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.
4. Duban, N., Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, *15*(4), 357-376. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653
5. Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *2*(1), 140-147.
6. Göktaş, B. ve Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *1*(1), 53-63.
7. Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 93-111.
8. Kantos, Z. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri, Çorum-Hattuşa. ISBN: 978-625-7813-07-5
9. Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7*(53), 1262-1274.
10. Kurtoğlu, M., Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education Vol. 2 No 3 (2013),1-10
11. Küçükler, H. (2020). Çevrim içi eğitimle örgün eğitimi destekleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö8), 382-391. DOI: 10.29000/rumelide.814317.
12. Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 37-54.
13. Yamamato, G. T., Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi,* Nisan 2020, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa: 25-34
14. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6.baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Yönetimiyle İlgili Tezlerin İncelenmesi
(Review of the Theses about Classroom Management)

Dr.Öğ.Üy Erkan Göktaş, Öğretmen Alperen Tütüncü, Öğretmen Muhammet Bilgin
Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-3150-0142
MEB Hacı Lütfiye Şireci Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Orcid: 0000-0001-9590-4499
MEB Seyit Ulugülyağcı İmam Hatip Ortaokulu, Orcid: 0000-0002-6207-9389

ÖZET

Eğitim yönetimi kapsamındaki sınıf yönetimi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili olması ve hedeflenen sonuçlara ulaştırması açısından kritik öneme sahiptir. Sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerinin etkili biçimde yönetilmesi sonucunda okulun bir örgüt olarak etkili biçimde yönetilmesi mümkün hale gelir. Bu anlamda sınıf yönetimiyle ilgili literatürün genel çerçevesinin bilinmesi yöneticiler ve araştırmacılar için bir yol haritası sunacaktır. Eğitim ve öğretimin önemli paydaşlarında olan öğretmen ve öğrencilerin sınıftaki etkileşimlerinin niteliği ve niceliği konusunda yeterli bilgiye sahip olan okul liderleri, kurumlarını hedeflere nasıl ulaştıracağını daha net biçimde görür. Vizyon belirleme ve stratejik planlar yapmaya hizmet edecek araştırmaların sınıf yönetimiyle ilgili mevcut durumun genel görünümünü yansıtması gerekir. Bu çalışmanın amacı, son on yılda Türkiye'de sınıf yönetimiyle ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının genel karakteristikleri, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve analiz tekniklerinin incelenmesi suretiyle eğitim yöneticileri ve araştırmacılar için mevcut durumu özetleyen bir çerçeve çizilmesi ve konuyla ilgili büyük resmin yansıtılmasıdır. Çalışmadaki verilerin toplanmasında doküman analizinden, çözümlenmesinde de içerik analizinden yararlanılmıştır. Analiz kapsamına alınan çalışmalar karakteristik özellikler, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve veri analiz yöntemleri temalarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulguların frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre tezler, ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde ve Türkçe dilinde yazılmıştır. Araştırma yöntemi olarak tezlerde ağırlıklı biçimde nicel yöntemler kullanılmıştır. Genel olarak benzer çalışma deseni ve analiz tekniklerinin kullanılageldiği görülmüştür. Bu alanda, karma desen ve nitel analiz tekniklerinin kullanıldığı çalışmalara daha çok yer verilmesi gerektiği sonucu çıkarılmıştır. Tezlerdeki araştırmalar için veri toplama biçimi ve aracı olarak sıklıkla tarama modeli ve anketler kullanılmıştır. Alanda görüşmeler ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerine daha çok yer verilebilir. Araştırma kapsamına alınan örneklem grubu daha çok okulöncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerdir. Fakat lise ve yükseköğretim düzeyindeki öğretmen ve öğretim üyelerinin de örneklem gruplarına daha çok alınması gerekmektedir. Ayrıca örneklem gruplarının sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar ve çözüm yollarına dair görüşlerinin de dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, lisansüstü tez, içerik analizi.

ABSTRACT

Classroom management under education management is critical for education and instruction activities to be effective and deliver on targeted outcomes. As a result of effective management of educational and instructional activities in the classroom, it becomes possible to manage the school effectively as an organization. In this sense, knowing the general framework of the literature on class management will provide a roadmap for managers and researchers. School leaders who have sufficient knowledge about the quality and quantity of the interactions of teachers and students in the classroom, as an important stakeholder in education, see more clearly how to reach their institutions to the goals. Research that serves to

set vision and make strategic plans should reflect the overview of the current situation about classroom management. The aim of this study is to draw a framework that outlines the current situation for education managers and researchers by examining the general characteristics, research patterns, data collection tools, sampling features and analysis techniques of graduate thesis studies on class management in Turkey over the past decade and reflect the big picture on the topic. Document analysis was utilized in collecting the data in the study, and content analysis in its analysis. The studies covered by the analysis were examined based on themes of characteristics, research patterns, data collection tools, sampling properties, and data analysis methods. Frequency and percentage distributions of the findings were given. According to the findings of the research, the theses were written predominantly at graduate level and in the Turkish language. Research methods used are heavily quantitative in theses. In general, similar working patterns and analysis techniques appear to be in use. In this area, it has been concluded that studies using mixed pattern and qualitative analysis techniques should be given more room. Research in theses often used survey patterns and questionnaires as forms of data collection and intermediaries. Data collection techniques, such as interviews in the field and document analysis, can be more involved. The group of samples covered by the research are mainly teachers serving at the pre-school, primary and secondary school level. But teachers and faculty at the high school and higher education levels also need to be taken more into sampling groups. It also concluded that sample groups' views on issues and remedies related to class management should also be considered. Some recommendations have been made considering these results.
Keywords: Classroom management, graduate thesis, content analysis.

GİRİŞ

Eğitimde geleneksel anlayıştan modern anlayışa geçilmesiyle beraber sınıf yönetimi yaklaşımlarında değişim meydana gelmiştir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen merkezli, disiplin odaklı, otokratik bir yapı vardır. Öğrenci pasif, öğretmen aktiftir ve tek yönlü iletişim görülür. Çağdaş sınıf yönetimi ise öğrenci merkezli, öğrenmeye ve öğrenci ihtiyaçlarına odaklı, demokratik bir yapıdadır. Öğrenci aktif, öğretmen pasiftir. Etkinlik temelli ders işleyişi hakimdir ve çok yönlü iletişim görülür (Gürşimşek, 1999). Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenciler daha aktiftir ve öğretim sürecine etkin katılımı esastır (Demirel, 2005). Öğrenci merkezli yaklaşımla beraber sınıf içi iletişim ve etkileşim oldukça dinamik bir hale gelmiştir. Daha da ötesi, bu yapıda öğretimin amaçlarına uygun olarak gerçekleşmesi için öğretmen önemli bir roldedir. Öğretmen sadece dersi anlatan kişi olmaktan çıkmış; öğrenme ortamını ve öğrenmeyi sağlayan kişi olmuştur. Ayrıca öğretmen sınıfta öğretim sürecini yöneten, yönlendiren, düzeni sağlayan konumuna girmiştir. Böylece "sınıf yönetimi" kavramı eğitim-öğretim sürecinde ön plana çıkmıştır. Etkili sınıf yönetimi öğretimin kalitesini arttırmakta ve sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır (Erden, 2005).

Sınıf yönetiminin ilgili literatürde farklılaşan tanımları mevcuttur. Sınıf yönetimi, öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun fiziksel ortamın oluşturulması, öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılması, derse ayrılan sürenin verimli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması, sınıftaki eğitim araç ve gereçlerinin, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesidir (Erol, 2014). Bir başka açıdan sınıf yönetimi, eğitimin gerçekleşmesi ve hedeflenen davranışların kazanılması için öğretmenin öğrencileri, davranış biçimlerini, öğrenme ortamını kontrol edebilmesi, iyileştirebilmesi ve değişiklikler yapabilmesidir (Ottekin Demirbolat, 2018). Diğer bir tanımlamayla sınıf yönetimi, sınıf içinde olan bütün materyallerin eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun bir biçimde kullanılmasıdır (Yıldırım, 2016). Bu tanımların ortak noktalarına dikkat edildiğinde sınıf yönetiminin sınıf içindeki süreçleri en iyi şekilde yürütmek, sınıf ortamını eğitime verimli hale gelecek biçimde düzenlemek, sınıfın yapısını fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan geliştirmek,

sınıfı etkileyen iç ve dış faktörlerin etkilerini olumlu hale getirmek, istendik davranışların kazandırılmasını kolaylaştıran ortamı düzenlemek, sınıfta olumlu bir iklim oluşturmak ve sınıfın niteliğini arttırarak öğretime uygun bir düzeni tesis etmek üzerine odaklandığı görülür.

Sınıf yönetiminde esas amaç, etkili ve elverişli bir eğitim ortamı kurararak öğrencileri eğitimin amaçlarına ulaştırmaktır. Sınıf yönetimi ile öğretmen, zamanı etkili biçimde kullanarak öğrencilerin özdenetim ve özyönetim becerilerini geliştirmesini sağlamaya yönelik faaliyetlerde bulunmalıdır (Erden, 2005). Öte yandan sınıf yönetiminin temel amacı, sınıf içinde öğrencilere zarar verici olumsuzlukları ortadan kaldırarak öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrencilerin yaşamlarının zevkli bir hâl almasını sağlamaktır (Turan, 2015). Sınıf yönetiminde öncelikli amaç güvenli, samimi, nitelikli, etkili, eğlenceli bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturarak öğrenci davranışlarını dersin amaçlarıyla bütünleştirmektir. Ayrıca öğrenci davranışlarını geliştirmek, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırmak, sınıf disiplinini sağlamak, öğrenme-öğretme sürecinin yeterliğini arttırmak, öğrencilere özdenetim, öz düzenleme, öz değerlendirme becerilerini kazandırmak da bu amaç doğrultusundadır.

Sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri açısından gerekli unsurlardan bir tanesidir (Bozgeyikli ve Gözler, 2016). Fakat Türkiye'de öğretmenlerin önemli bir bölümünün sınıf yönetimindeki becerilerini kendi kişisel tecrübeleriyle edindikleri görülmektedir (Türnüklü, 2000). Türkiye'de 1997 yılına kadar öğretmenlik formasyonu programlarında sınıf yönetimi ile ilgili konulara derslerin içinde kısa bölümler halinde yer verilmiştir. 1997-1998 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yapılan yeniden yapılandırma çalışmaları çerçevesinde 'Sınıf Yönetimi' dersleri öğretmen yetiştiren programlara zorunlu ders olarak konulmuştur. Bu gelişmelerden sonra sınıf yönetimi alanı Türkiye'de ilgi görülen bir alan olmuş ve sınıf yönetimi alanındaki araştırmaların sayısı da artmıştır (Turan, 2006). Bu alandaki çalışmaların sayısının artmış olması, yapılan araştırmalarının incelenmesinin de bir gereklilik olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sınıf yönetimiyle ilgili çalışmalar farklı araştırmacılar tarafından çeşitli yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Şentürk ve Oral (2008), Türkiye'de sınıf yönetimi alanında yapılan bazı araştırmaları incelemişlerdir. İnceleme sonucunda yapılan araştırmaların davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileriyle ilgili olduğunu, diğer konuların daha az çalışıldığını tespit etmişlerdir. Erdoğan ve Kurt (2015) ise sınıf yönetimiyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yayımlanmış makaleleri incelemiş ve çalışmalarda belirli konu ve yöntemlere ağırlık verildiğini, yapılan istatiksel analizlerin görece basit düzeyde kaldığını ifade etmişlerdir. Şara, Karadedeli ve Hasanoğlu (2016), 2010 ve 2015 yılları arasında ULAKBİM'de taranan sınıf yönetimi konulu makaleleri incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre çalışmaların disiplin, istenmeyen davranış, sınıf yönetimi algısı gibi belirli konulara eğilimli olduğu sonucuna ulaşmışlar ve çalışmalarda genellikle nicel yöntemin benimsendiğini tespit etmişlerdir. Aydın, Selvitopu ve Kaya (2018) tarafından yapılan bir diğer araştırmada 2011 ve 2016 yılları arasında sınıf yönetimiyle ilgili lisansüstü tezleri konu, yöntem ve veri analiz teknikleri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf yönetimi becerileri, sınıf yönetimi yeterlikleri ile öğrenci davranışlarının yönetimi konularının daha çok çalışıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmalarda, yöntem olarak genellikle nicel yöntemlerin tercih edildiği, nitel ve karma yöntemlere nadiren başvurulduğu belirlenmiştir. Aynı araştırma bulguları, örneklem kademesi olarak tezlerin çoğunluğunun temel eğitim kademesinde yürütüldüğünü, yükseköğretim ve ortaöğretim kademesinde daha az sayıda çalışmanın yürütüldüğünü göstermiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, son on yılda Türkiye'de sınıf yönetimiyle ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının genel karakteristikleri, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve analiz tekniklerinin incelenmesi suretiyle eğitim yöneticileri ve araştırmacılar için mevcut durumu özetleyen bir çerçeve

çizilmesi ve konuyla ilgili büyük resmin yansıtılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, 2011 ve 2021 yılları arasında hazırlanmış sınıf yönetimiyle ilgili lisansüstü tezler incelemeye dahil edilmiş ve aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Tezlerin genel karakteristik özellikleri nelerdir?
2. Tezlerin araştırma desenleri dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin veri toplama araçları dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin örneklem özellikleri dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin veri analiz teknikleri dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırmaya dayalı doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, değişik aralıklarla ve birden fazla kaynak tarafından üretilmiş yazılı materyallerin analizini mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sınıf yönetimiyle ilgili lisansüstü tezler birer doküman olarak ele alınmış ve belirli bir ölçek kullanılarak bu dokümanların analizi yapılmıştır.

Veri Toplama

Çalışmada Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan sınıf yönetimi üzerine yapılmış izinli durumdaki lisansüstü tezler analiz kapsamına alınmıştır. Doküman incelemesi tekniği kullanılarak, araştırmaya uygun tezler tespit edilmiştir. Bu süreçte, ulusal tez tarama veri tabanında gelişmiş tez tarama seçeneği kullanılmıştır. Tarama "sınıf yönetimi" anahtar kelimesiyle yapılmıştır. Zaman sınırlaması bölümünden tezlerin 2011 ile 2021 yılları arasında yapılmış olma şartı seçilmiştir. Bu şartlar altında yapılan tarama sonucunda elde edilen tezler bir veri havuzunda toplanmıştır. Tarama sonucunda ilk etapta toplam 130 teze ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi alanı ile ilgili olmayan ve izinsiz olan toplam 4 tez veri havuzundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, incelemeye tabi tutulacak tez sayısı f = 126 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezler, "Tez Tasnif Formu" kullanılarak doküman analizi yapılmıştır. "Tez Tasnif Formu", Küçükoğlu ve Ozan'ın (2013) Sözbilir ve Kutu'nun (2008) "Makale Sınıflama Formu" ndan yararlanarak oluşturduğu "Tez Sınıflama Formu" ndan faydalanarak geliştirilmiştir. Form beş ana başlıktan oluşmaktadır: Tezin Künyesi ve Karakteristik Özellikleri, Araştırma Deseni/Yöntemi, Veri Toplama Araçları, Örneklem, Veri Analiz Yöntemleri.

Doküman analizi biçiminde gerçekleştirilen taramadan elde edilen çalışmaların incelenmesi sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi materyalin anlamını, sistematik ve tarafsız bir şekilde açıklamak için kullanılan bir yöntemdir (Koçak ve Arun, 2006; Schreier, 2012). İçerik analizinde temel hedef, belli içeriklerde belli özelliklerin bulunup bulunmadığı yahut ne kadar bulunduğunu ortaya çıkarmaktır (Türer, 2013). Bir başka ifadeyle, incelenen içerik eldeki veridir. Bu veri, çözümlenerek belirlenen nitelikler çerçevesinde anlamlı parçalara ayrılır. Böylece elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler Tez Tasnif Formu kullanılarak analiz edilmiştir. Tezlerin karakteristik özellikleri, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve veri analiz yöntemleri belirlenmiştir. Tez Tasnif Formu kullanılarak çözümlenen tezlerin sayısal verileri tablolarla ifade edilmiştir.

BULGULAR

Tez tasnif formu kullanılarak çözümlenen tezlerden elde edilen bulgular, alt başlıklara ayrılarak sunulmuş ve bulgulara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Karakteristik Özellikleri

Tablo 1. *Sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin karakteristik özellikleri*

Tablo 1

Lisansüstü Tez	f	%
Doktora	16	12.7
Yüksek lisans	110	87.3
Toplam	**126**	**100**

Yıl	f	%
2021	1	0.8
2020	10	7.9
2019	29	23
2018	10	7.9
2017	11	8.7
2016	11	8.7
2015	15	11.9
2014	14	11.1
2013	13	10.3
2012	8	6.3
2011	4	3.1
Toplam	**126**	**100**

Üniversite	f	%
Yeditepe Üniversitesi	11	8.7
Marmara Üniversitesi	9	7.1
Gazi Üniversitesi	8	6.3
Ankara Üniversitesi	7	5.5
İstanbul Aydın Üni.	7	5.5
İst. Sabahattin Zaim Ü.	6	4.7
Atatürk Üniversitesi	5	3.9
Çanakkale O.M. Üni.	5	3.9
Afyon Kocatepe Üni.	4	3.1
İstanbul Üniversitesi	4	3.1
Çukurova Üniversitesi	3	2.4
İstanbul Okan Üni.	3	2.4
Yıldız Teknik Üni.	3	2.4
Diğer	51	40.4
Toplam	**126**	**100**

Dil	f	%
Türkçe	115	91.3
İngilizce	11	8.7
Toplam	**126**	**100**

Konu	f	%
SY Becerileri	22	17.4
Mesleki Yeterlilik	21	16.6
Yaklaşım/Model/Strateji	18	14.2
Mesleki Özyeterlilik	16	12.7
Mesleki Kimlik	13	10.3
Doğrudan Sınıf Yönetimi	9	7.1
Sınıf Yönetimine Etkiler	7	5.5
Sınıf Yönetimi Algısı	6	4.7
SY Hakkında Görüşler	5	3.9
Çokkültürlülük	2	1.6
SY ile Öğretim	1	0.8
SY Müdahale Programı	1	0.8
Mesleki Motivasyon	1	0.8
Şahsi Kimlik	1	0.8
Ölçek Geliştirme	1	0.8
Mesleki Gelişim	1	0.8
İçerik Analizi	1	0.8
Toplam	**126**	**100**

Alan	f	%
Eğitim-Öğretim	122	96.8
Spor	2	1.6
Dilbilim	1	0.8
Din	1	0.8
Toplam	**126**	**100**

incelendiğinde son on yılda sınıf yönetimi alanında çalışma yapmış 126 lisansüstü tezin 110 tanesinin yüksek lisans düzeyinde, 16 tanesininse doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bir başka deyişle sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin %87.3'ü yüksek lisans, %12.7'si doktora düzeyindedir. Bu da sınıf yönetimi alanında çalışan doktora düzeyindeki akademisyen sayısının az olduğunu göstermektedir. Tabloda bir başka kısma baktığımızda sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı göze çarpmaktadır. Son on yıldaki dağılım dalgalı bir seyir izlemiştir. 2011 ile 2015 yılları arasında sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tez sayıları her yıl artış göstermiş, ardından 2016 ve 2017 yıllarında (her iki yılda da) 11 adet tez yazılmış, 2017 yılında 10 tez ile azalma görülmüştür. 2019 yılına baktığımızda 29 adet çalışmayla son on yıl içerisinde sınıf yönetimi alanında en çok tez yapılan yıl olmuştur. 2020 yılında tekrardan 10 tezle bir düşüş görülmüş, 2021 yılında ise mayıs ayı itibariyle sınıf yönetimi üzerine 1 adet tez yayınlanmıştır. Özetle son on yılda sınıf yönetimi üzerine en az tez yayınlanan yıl 4 (%3.1) ile 2011 yılı iken en çok tez yayınlanan yıl 29 (%23) ile 2019 yılı olmuştur. Ayrıca yıllara göre dağılımda düzensizlik bulunduğu ve tutarlı bir dağılım göstermediği söylenebilir.

Tablo 1'de yer alan bir diğer başlık olan "Üniversite" kısmı incelendiğinde 50 farklı üniversitede sınıf yönetimi alanında lisansüstü tez çalışması yapıldığı söylenebilir. Sınıf yönetimi üzerine en çok lisansüstü tez

çalışmasının yapıldığı üniversite 11 tane (%8.7) ile Yeditepe Üniversitesi, onun ardından 9 tezle (%7.1) Marmara Üniversitesi, sonrasında sırasıyla 8 tezle (%6.3) Gazi Üniversitesi, 7'şer tezle (%5.5) Ankara Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, 6 tane (%4.7) ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 5'er tezle (%3.9) Atatürk Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 3'er tezle (%2.4) Çukurova, İstanbul Okan ve Yıldız Teknik Üniversiteleri yer almaktadır. Bunların dışında 23 üniversitede 1'er tane, 14 üniversitede ise 2'şer tane sınıf yönetimi üzerine lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Tabloyu incelemeye devam ettiğimizde son on yılda sınıf yönetimi üzerine yapılan 126 lisansüstü tezin 115 tanesinin (%91.3) Türkçe, 11 tanesinin (%8.7) ise İngilizce olarak yayınlandığı görülmektedir. Bu da sınıf yönetimi alanında İngilizce yapılan lisansüstü tezlerin sayısının az olduğunu, bu alanda çalışan akademisyenlerin çoğunlukla Türkçeyi tercih ettiğini göstermektedir.

Tablo 1'de yer alan "Konu" başlığına bakıldığında ise son on yılda sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin konu dağılımları göze çarpmaktadır. Konu başlıkları belirlenirken tezlerin başlık ve anahtar kelimeler kısımları incelenerek sınıflandırma yoluna gidilmiştir. Bu sınıflandırmaya göre tezlerin 22 tanesi (%17.4) "sınıf yönetimi becerileri"; 21'i (%16.6) "mesleki yeterlilik"; 18 tanesi (%14.2) sınıf yönetimi yaklaşım, model ve stratejisi; 16'sı (%12.7) "mesleki özyeterlilik"; 13 tanesi (%10.3) "mesleki kimlik"; 9 tanesi (%7.1) doğrudan sınıf yönetimi üzerine; 7'si (%5.5) diğer değişkenlerin sınıf yönetimi üzerine etkisi; 6'sı (%4.7) katılımcıların sınıf yönetimi algısı; 5 tanesi (%3.9) "sınıf yönetimi hakkındaki görüşler"; 2 tanesi (%1.6) "çokkültürlülük" konu başlığında yapılmıştır. Diğer konu başlıkları üzerine ise birer tane tez çalışması yapılmıştır.

Sınıf yönetimi üzerine son on yılda yapılmış lisansüstü tezlerin alanları da irdelendiğinde 126 tezin 122'sinin (%96.8) eğitim-öğretim, 2 tanesinin (%1.6) spor bilimleri ve 1'er tanesinin (%0.8) de dilbilim ve din bilimleri alanında yapıldığı görülmektedir. Bu durumda son on yılda sınıf yönetimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun eğitim-öğretim alanında yapıldığı söylenebilir. Din, dil ve spor bilimleri alanında yapılan çalışmalarda da eğitim ve öğretim süreçlerinde sınıf yönetimine odaklanıldığı görülmüştür.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerinin Dağılımı

Tablo 2. *Sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin araştırma desenleri*

Nicel Desen	**f**	**%**	**Nitel Desen**	**f**	**%**	**Karma Desen**	**f**	**%**
Deneysel	**7**	**5.5**	***Etkileşimli***	**19**	**15.1**	Açıklayıcı	6	4.7
Gerçek Deneysel	2	1.6	Kültür Analizi	1	0.8	Keşfedici	2	1.6
Yarı Deneysel	3	2.4	Olgubilim	4	3.1	Çeşitleme	5	3.9
Zayıf Deneysel	2	1.6	Durum Çalışması	9	7.1			
			Eylem Araştırması	1	0.8			
Deneysel Olmayan	**86**	**68.2**	Diğer	4	3.1			
Betimsel Tarama	35	27.7						
İlişkisel Tarama	50	39.7	***Etkileşimli Olmayan***	**1**	**0.8**			
Nedensel Karşılaştırmalı	1	0.8						
Toplam	**93**	**73.7**	**Toplam**	**20**	**15.9**	**Toplam**	**13**	**10.3**
Genel Toplam							**126**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde son on yılda sınıf yönetimi üzerine yapılan 126 lisansüstü tezin 93'ünün (%73.7) nicel desen, 20'sinin (%15.9) nitel desen, 13'ünün (%10.3) karma desende yapıldığı görülmektedir. Son on

yılda sınıf yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda nicel desen kullanılmıştır. Bu alandaki tezlerde nitel ve karma desenin daha az tercih edildiği söylenebilir.

Nicel desende yapılan tezlerin 7 tanesi deneysel, 86 tanesinin de deneysel olmadığı görülmektedir. Deneysel çalışmalarının 2 tanesi gerçek deneysel, 3 tanesi yarı deneysel ve 2 tanesi ise zayıf deneysel desende yapılmıştır. Deneysel olmayan nicel çalışmaların ise 35 tanesi betimsel tarama, 50 tanesi ilişkisel tarama ve 1 tanesinin de nedensel karşılaştırmalı desende yapıldığı görülmüştür.

Nitel desenlerin kullanıldığı tezlerin 19 tanesi etkileşimli ve 1 tanesinin etkileşimli olmadığı görülmektedir. Etkileşimli nitel desenin kullanıldığı çalışmaların 9 tanesi durum çalışması, 4 tanesi olgubilim, 1 tanesi kültür analizi, 1 tanesi eylem araştırması ve 4 tanesi de diğer türlerdendir. Karma desende yapılan tezlerin 6 tanesi açıklayıcı, 5 tanesi çeşitleme ve 2 tanesi de keşfedici desende olduğu görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Tablo 3. *Sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçları*

Veri Toplama Aracı	f	%
Gözlem	**11**	**6.6**
Katılımcı	1	0.6
Katılımcı Olmayan	10	6
Görüşme Formu	**28**	**17**
Yapılandırılmış	3	1.8
Yarı Yapılandırılmış	24	14.5
Odak Grup	1	0.6
Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek Testleri	**3**	**1.8**
Açık Uçlu	1	0.6
Çoktan Seçmeli	2	1.2
Anket/Ölçek (Likert)	**107**	**64.8**
Dokümanlar	**5**	**3**
Diğer (Ses/Video Kayıt vb.)	**11**	**6.6**
Toplam	**165**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde 126 lisansüstü tezde 165 tane veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Veri toplama araçlarının 11 tanesi (%6.6) gözlem, 28 tanesi (%17) görüşme formu, 3 tanesi tutum/algı/kişilik/yetenek testleri, 107 tanesi (%64.8) likert tipi anket/ölçek, 5 tanesi (%3) doküman ve 11 tanesi (%6.6) ses/video kayıt, tez sınıflama formu vb. diğer araçlar biçiminde tespit edilmiştir. Gözlem yapılarak toplanan verilerin 1 tanesi katılımcı ve 10 tanesi katılımcı olmayan türdedir. Görüşme formu ile toplanan verilerin 3 tanesi yapılandırılmış, 24 tanesi yarı yapılandırılmış ve 1 tanesi de odak grup görüşmesi biçimindedir. Testlerle toplanan verilerin 1 tanesinde açık uçlu ve 2 tanesinde de çoktan seçmeli maddeler kullanılmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Örneklem Özelliklerinin Dağılımı

Tablo 4. *Sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin örneklem özellikleri*

Örneklem	**f**	**%**	**Örnekleme Yöntemi**	f	%
İlkokul	1	0.8	***Seçkili***	**33**	**29.2**
Ortaokul	2	1.6	Kolay Ulaşılabilir	12	9.5
Lise	2	1.6	Ölçüt Belirleme	7	5.5
Lisans	6	4.7	Maksimum Çeşitleme	5	3.9
Öğretmenler	93	73.8	Tabakalı	3	2.4
Yöneticiler	2	1.6	Benzeşik	1	0.8
Öğretim Elemanları	2	1.6	Tipik	1	0.8
Diğer/Karma	18	14.3	Kartopu	1	0.8
Toplam	**126**	**100**	Belirtilmemiş	3	2.4
Örneklem Büyüklüğü	**f**	**%**	***Seçkisiz***	**50**	**39.7**
1-10 arası	9	7.1	Basit Seçkisiz	35	27.7
11-30 arası	14	11.1	Tabakalı	7	5.5
31-100 arası	18	14.3	Küme	5	3.9
101-300 arası	37	29.3	Belirtilmemiş	3	2.4
301-1000 arası	45	35.7			
1000'den fazla	3	2.4	***Evrene Erişim***	**7**	**5.5**
Toplam	**126**	**100**			
			Gönüllü	**17**	**13.5**
Örnekleme Kademesi	**f**	**%**			
Okulöncesi	24	19	***Belirtilmemiş***	**19**	**15**
İlkokul	39	31			
Ortaokul	18	14.2			
Lise	10	7.9			
Yükseköğrenim	11	8.7			
Karma	20	15.8			
Diğer	4	3.1			
Toplam	**126**	**100**	**Toplam**	**126**	**100**

Tablo 4, incelenen lisansüstü tezlerin örneklem özelliklerini göstermektedir. Buna göre, tezlerin 93 (%73.8) tanesinde örneklem grubunu öğretmenler, 18 tanesinde (%14,3) karma grup, 6 tanesinde (%4.7) lisans öğrencileri, 2 tanesinde (%1.6) öğretim elemanları, 2 tanesinde (%1.6) yöneticiler, 2 tanesinde (%1.6) ortaokul öğrencileri, 2 tanesinde (%1.6) lise öğrencileri ve 1 tanesinde (%0.6) ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu veriler, sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin örneklem gruplarının genellikle öğretmenlerden ibaret olduğunu göstermektedir.

Örneklem büyüklüğüne dair veriler farklılıklar göstermektedir. Buna göre, tezlerin 9'unun (%7.1) 1-10 kişi aralığında, 14'ünün (%11.1) 11-30 kişi aralığında, 18'inin (%14.3) 31-100 kişi aralığında, 37'sinin (%29.3) 101-300 kişi aralığında, 45'inin (%35.7) 301-1000 kişi aralığında ve 3'ünün (%2.4) 1000 kişi üzerinde örneklem grubu olduğu görülmektedir. Bulgular, tezlerin örneklem büyüklüklerinin 100 ile 1000 kişi aralığında yoğunlaştığını göstermektedir.

Tezlerin örneklem kademeleri de yedi başlık altında toplanmıştır. Elde edilen verilere göre tezlerin 24 tanesi (%19) okulöncesi, 39 tanesi (%31) ilkokul, 18 tanesi (%14.2) ortaokul, 10 tanesi (%7.9) lise, 11 tanesi (%8.7) yükseköğrenim, 20 tanesi (%15.8) karma ve 4 tanesi de (%3.1) diğer öğrenim kademelerinden örneklem grubuna sahiptir. Bu sonuçlar tezlerin örneklem kademesi bakımından okulöncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Tezlerin örnekleme yöntemleri incelendiğinde 33 tanesinin (%29.2) seçkili, 50 tanesinin (%39.7) seçkisiz, 7 tanesinin (%5.5) evrene erişim, 17 tanesinin (%13.5) gönüllü örnekleme yönteminde olduğu ve 19 tanesinin (%15) de örnekleme yönteminin belirtilmediği görülmüştür. Seçkili örnekleme yöntemi kullanılan tezlerin 12 tanesinde kolay ulaşılabilir, 7 tanesinde ölçüt belirleme, 5 tanesinde maksimum çeşitleme, 3 tanesinde tabakalı, 1 tanesinde benzeşik, 1 tanesinde kartopu ve 1 tanesinde de tipik örnekleme yöntemi kullanmıştır. Tezlerin 3 tanesinde ise hangi seçkili örnekleme yönteminin kullanıldığı belirtilmemiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılan tezlerin de 35 tanesinde basit seçkisiz, 7 tanesinde tabakalı, 5 tanesinde kümeleme yöntemi seçilmiştir. Tezlerin 3 tanesinde ise hangi seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı belirtilmemiştir.

Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Tekniklerinin Dağılımı

Tablo 5. *Sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin veri analiz teknikleri*

Nicel Analiz	**f**	**%**	**Nitel Analiz**	**f**	**%**
Betimsel	**138**	**28.7**	İçerik Analizi	27	5.6
Frekans/Yüzde	69	17.3	Betimsel Analiz	7	1.4
Ortalama/SS	64	13.3	Diğer	2	0.4
Grafikle Gösterim	5	1			
			Toplam	**36**	**7.5**
Kestirimsel	**306**	**63.7**	Regresyon	18	3.7
Korelasyon	43	8.9	Yapısal Eşitlik Modeli	1	0.2
T-Testi	79	16.4	Mann Whitney-U	27	5.6
ANOVA	74	15.4	Kruskal Wallis-H	25	5.2
ANCOVA	4	0.8	Ki Kare	5	1
Faktör Analizi	8	1.6	Kolmogorov Simirnov	20	4.1
Diğer	2	0.4	**Toplam**	**444**	**92.5**
Genel Toplam				**480**	**100**

Tablo 5, tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri ve istatistiki testleri göstermektedir. Elde edilen veriler tezlerde 480 tekniğin kullanıldığını göstermiştir. Bu tekniklerin 444'ü (%92.5) nicel analiz ve 36 tanesi de (%7.5) nitel analiz tekniğidir. Bu sonuç tezlerde çoğunlukla nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldğını göstermektedir.

Nicel analiz tekniklerinin 138 tanesinin betimsel ve 306 tanesinin de kestirimsel olduğu görülmektedir. Betimsel tekniklerde de 69 kez frekans/ yüzde, 64 kez ortalama/standart sapma ve 5 kez grafikle gösterim kullanılmıştır. Kestirimsel tekniklerde ise 79 kez t-testi, 74 kez ANOVA, 46 kez korelasyon, 27 kez Mann Whitney-U, 25 kez Kruskal Wallis-H, 20 kez Kolmogorov Simirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca tezlerde, 18 kez regresyon analizi, 8 kez faktör analizi, 5 kez Ki Kare, 4 kez ANCOVA, 1 kez yapısal eşitlik modeli ve 2 kez de diğer kestirimsel teknikler kullanılmıştır. Nitel analiz tekniklerinden de 27 kez içerik analizi, 7 kez betimsel analiz ve 2 kez de diğer tekniklerin kullanıldığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2011-2021 yılları arasında sınıf yönetimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi'nden erişilen 126 tez doküman incelemesine tabi tutulmuştur. İncelenen tezlerin içerikleri karakteristik özellikleri, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve veri analiz teknikleri dikkate alınarak çözümlenmiştir.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans türündedir. Doktora düzeyindeki tezlerin sayısı görece daha azdır. Tezler büyük oranda Türkçe yazılmıştır. Başka bir dil ise daha az tercih edilmiştir. Bu sonuçlar Aydın, Selvitopu ve Kaya'nın (2018) sınıf yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmanın bulgularıyla benzer nietliktedir. On yıllık zaman diliminde sınıf yönetimi üzerine en çok 2019 yılında tez çalışması yapılmıştır. Sınıf yönetimiyle ilgili en çok tez üretilen kurum Yeditepe Üniversitesi'dir. Tezler en çok eğitim ve öğretim alanında yapılmıştır. İncelenen tezlerin başlık ve anahtar kelimeleri analiz edilerek belirlenen konu başlıklarından en çok "sınıf yönetimi becerileri" ve "mesleki yeterlik" üzerine çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen tezlerin araştırma desenlerine ait bulgular, Küçükoğlu ve Ozan'ın (2013) sınıf öğretmenliği alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sınıf yönetimi üzerine en çok nicel çalışma yapılmıştır. İkinci sırada nitel çalışmalar yer almıştır. Karma desen ise diğerlerine göre daha az tercih edilmiştir.

Tezlerde veri toplama aracı olarak en çok anket/ölçek ve görüşme formları kullanılmıştır. Bu sonuç anket ve ölçek bir arada ele alındığında Akpunar, Kazu ve Erdamar'ın (2018) sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adayları üzerine yapılan doktora çalışmalarını incelediği çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda daha çok anket ve ölçeklerin kullanılmaya devam edildiği söylenebilir.

İncelenen lisansüstü tezlerde örneklem olarak en çok öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Bu sonuç, Soysal'ın (2021) sınıf yönetimi olgusu üzerine yapılan ulusal çalışmaları incelediği çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneklem büyüklüğü dikkate alındığında en sık 301-1000 kişi aralığında bir çalışma grubunun tercih edildiği saptanmıştır. Bu sonuç Küçükoğlu ve Ozan'ın (2013) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Tezlerde örnekleme yöntemi olarak en çok seçkisiz yöntem, seçkisiz yöntem içerisinden de basit seçkisiz yöntem tercih edilmiştir Bu sonuç Şara, Karaderelioğlu ve Hasanoğlu'nun (2016) sınıf yönetimi alanında yazılan makaleleri inceledikleri çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca tez çalışmalarında örneklem kademesi olarak en çok ilkokulun seçildiği tespit edilmiştir. Tezlerde ağırlıklı olarak nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerde en çok frekans/ yüzde, ortalama/standart sapma, t-testi ve ANOVA istatistikleri kullanılmıştır. Bu sonuçlar Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerdir.

Sonuç olarak, son on yılda sınıf yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesiyle elde edilen bulgular daha önce yapılmış çalışmaların bulgularıyla büyük oranda benzerlik göstermiştir. Bulgulara göre tezlerin genel görünümünü gösteren bir çerçeve çizilebilir. Bu çerçeveye göre sınıf yönetimi üzerine yapılan bir tezin; nicel araştırma deseninde, anket veya ölçekle verilerin toplandığı, örneklem grubunu ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin oluşturduğu, örneklem seçiminde basit seçkisiz yöntemin tercih edildiği ve örneklem büyüklüğünü 301 ile 1000 kişi arasında katılımcının oluşturduğu, veri analizinde frekans/ yüzde, ortalama/standart sapma, t-testi ve ANOVA analizlerinin kullanıldığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi, eğitim ve öğretimin etkili olması ve istendik çıktılara ulaştırması açısından kritik öneme sahiptir. Sınıfın etkili yönetilmesi okulun da etkili biçimde yönetilmesine yol açar. Araştırma sonuçları sınıf yönetimiyle ilgili mevcut durumun genel görünümünü yansıtmıştır. Genel olarak benzer çalışma deseni ve

analiz tekniklerinin kullanılageldği görülmektedir. Bu alanda, karma desen ve nitel analiz tekniklerinin kullanıldığı çalışmalara daha çok yer verilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir. Alanda görüşmeler ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerine daha çok yer verilebilir. Araştırma kapsamına alınan örneklem grubu daha çok okulöncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerdir. Fakat lise ve yükseköğretim düzeyindeki öğretmen ve öğretim üyelerinin de örneklem gruplarına daha çok alınması gerekmektedir. Ayrıca örneklem gruplarının sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar ve çözüm yollarına dair görüşlerini de dikkate alan çalışmalar yapılabilir. Aynı konuda yapılacak çalışmalarda aşağıdaki önerilerin dikkate alınması fayda sağlayabilir.

1. Sınıf yönetimiyle ilgili konular çeşitlendirilebilir. Çağdaş sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri araştırılabilir.
2. Tezler daha çok yüksek lisanas düzeyinde yoğunlaştığı için doktora düzeyinde yeni araştırmalar yapılabilir.
3. Sınıf yönetimiyle ilgili konular üzerinde daha fazla deneysel ve keşfedici çalışma yapılabilir.
4. Özellikle ortaöğretim kademesinde etkili sınıf yönetimine dair öneriler ve bulgular sunan çalışmaların sayısı artırılabilir.
5. Problemlere farklı bakış açısı ve çözüm önerileri sunmak bakımından daha fazla nitel ve karma desende çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akpunar, B., Kazu, İ. Y., & Erdamar, F. S. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adayları üzerine yapılmış doktora çalışmalarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(67), 913-925.
2. Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 41-56.
3. Bozgeyikli, H.& Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki. *Electronic TurkishStudies, 11*(3), 589-606.
4. Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı.* Ankara: Pegem Akademi.
5. Erdem, A. R. (2015). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
6. Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.
7. Erdoğan, M. & Kurt, A. (2015). A review of research on classroom management in Turkey. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences,* (186) 9-14.
8. Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri (Manisa ili Sarıgöl, Alaşehir ilçeleri örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
9. Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 177-199.
10. Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112), 40-44.
11. Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim, 4*(3), 21-28.
12. Küçükoğlu, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(12), 27-47.
13. Ottekin Demirbolat, A. (2018). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.
14. Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi.
15. Schreier, M. (2012). *Qualitative content alaysis practis.* NY: Sage Publications.
16. Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, *24*(1), 3.
17. Şara, P., Karadedeli, İ., & Hasanoğlu, G. (2016). Sınıf yönetimi alanında Ulakbim'de taranan makalelerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 292-306.
18. Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiyede sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences, 7*(26), 1-13.
19. Turan, S. (2015). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.
20. Türer, C. (2013). Eğitimde içerik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilim Dergisi, 3*(3), 321-327.
21. Türnüklü, A. (2000), Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış stratejilerinin karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Dergisi*, 249-266.
22. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
23. Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

EK-1. İncelenen Tezler

1. Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
2. Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahaleprogramının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
3. Akbaş, S. (2015). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin alanlara göre sınıf yönetimi yeterliliklerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği).*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
4. Akcan, E. (2018). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
5. Akcaoğlu, M. Ö. (2019). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
6. Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
7. Akkuş, M. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
8. Al, H. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
9. Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
10. Albayrak, E. (2014). *Fatih projesi kapsamındaki okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımının sınıf yönetimi açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
11. Altundaş, M. (2013). *Fizik öğretiminde sınıf yönetimi ile öğretim yönteminin ilişkisinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
12. Aras, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi için öğretim düzenlenmesine yönelik algı ve uygulamalarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
13. Arat, R. (2015). *Ortaokullarda kullanılan bilgi iletişim teknolojilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
14. Arslan, B. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
15. Aslan, A. (2017). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
16. Ata, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
17. Aydın, D. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
18. Aydın, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
19. Aydoğdu, A. (2015). *Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
20. Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
21. Bayer, B. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul Maltepe ilçesi örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
22. Bayraktar, M. (2017). *Öğretmenlerin öğrencileri tarafından zorbalığa uğrama durumları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bolu.
23. Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
24. Büyükuysal, E. (2016). *Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
25. Cengiz, B. (2015). *Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri (İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
26. Cülha, A. (2014). *Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa
27. Çelik, E. (2011). *Ortaöğretim coğrafya eğitiminde sınıf yönetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
28. Çelik, O. (2014). *Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
29. Çelik, O. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi & İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
30. Çevik Karatekin, K. N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
31. Çevik, D. (2019). *Mizaç temelli psiko-eğitim programının 5-9 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
32. Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
33. Çoban, M. (2014). *Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

34. Çoşkun, A. (2019). *Göz izleme teknolojisi kullanarak sınıf yönetimi becerilerinin araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.
35. Dal, M. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
36. Demir, T. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk–öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
37. Doğan, Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili Sultanbeyli ölçeği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
38. Doğan, T. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
39. Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
40. Dulay, S. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
41. Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
42. Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
43. Ekşi, A. İ. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
44. Ercoşkun, M. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
45. Erdoğan, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
46. Erkan, İ (2020). *Enneagram modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
47. Eryılmaz, E. (2015). *Öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukları tanımasında cinsiyet önyargısı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi için önemli faktörler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
48. Fakioğlu Bağcı, H. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri: Beykoz örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
49. Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
50. Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
51. Gökmen, N. (2018). *Filmlerdeki öğretmen imajları ve sınıf yönetimi teknikleri kullanarak öğrencilerinde nasıl bir değişime sebep oldukları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
52. Gözcü Yaprak, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
53. Güler, D. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ve iletişim becerileri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
54. Gültekin Özdemir, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
55. Gülünay Sivri, D. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
56. Gündüz, C. (2014). *Sınıf yönetimi için bir sosyal ağ uygulaması geliştirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
57. İlçi Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
58. İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
59. İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği).*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
60. İşcen Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
61. Kalayci, N. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yansımaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
62. Kaplan Adıyeke, Ş. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda düşünceleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
63. Kaplan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Çanakkale ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
64. Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
65. Karadağ, O. (2017). *İngilizce öğretmeni adaylarının çocuklara yabancı dil öğretiminde davranışsal sınıf yönetimi manevraları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
66. Karakaya, E. G. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

67. Karaman, S. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili - Ahlat ilçesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
68. Karateke, T. (2015). *İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim dersi sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
69. Katmış, M. (2019*). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Çorum.
70. Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
71. Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
72. Kılıçarslan, A. (2019). *Yaygın din eğitiminde çalışan kuran kursu öğreticilerinin sınıf yönetimi algıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi & Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
73. Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi.* Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
74. Kocaman, A. (2018). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
75. Koçoğlu, A. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
76. Korkusuz, M. (2021). *İlköğretim okulları ikinci kademede görev yapan beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Siirt örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
77. Kural, E. (2020). *Montessori eğitmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
78. Kurt Bulut, H. (2020). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğretenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları: Demografik özelliklerin rolünün incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
79. Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
80. Ocakcı, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
81. Oflaz, Y. (2016). *Sınıf yönetimi kapsamında ilkokul öğrencilerinin eğitiminde sosyal ağların etkililiği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
82. Olçun, H. (2020). *Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
83. Öner, M. (2012). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
84. Özarslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
85. Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
86. Özdemir, A. (2019). *Sınıf yönetimi etkililiği modeline göre okul yöneticilerinin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
87. Özder, E. (2019). *Sınıf yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
88. Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
89. Özgün, Z. (2019). *Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
90. Öztürk, H. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
91. Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
92. Sarı, B. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
93. Sarı, E. (2013). *Tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarındaki farklılıklar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
94. Sarıtaç, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerinin sınıf içi pratiklerine ve sınıf yönetimi algılarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi & Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
95. Sari, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili Ergani ilçesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
96. Selamet, Ç. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri: Afyonkarahisar örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
97. Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
98. Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
99. Sönmez, E. (2014). *İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

100. Sungurtekin Ay, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi algıları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
101. Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
102. Şahin Sığırtmaç, G. (2015). *Öğretmen ve maarif müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
103. Şahin, Ç. (2012). *İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
104. Şeker, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgisayar simülasyonlarıyla sınıf yönetimi becerisi kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
105. Taptık, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi & İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
106. Tohma, M. (2014). *Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında dehb: İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin dehb, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri hakkındaki bilgileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
107. Topdemir, S. (2013). *İlköğretim matematik öğretmelerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
108. Tuba Şahin, İ. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun sınıf yönetimi ile ilgili inanış ve uygulamaları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
109. Tuna, S. (2012). *Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
110. Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: Maltepe ilçesi örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
111. Uçar, A. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının teknoloji destekli işlenen derslerde çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
112. Umar, S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Konya ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
113. Utar, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
114. Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi, İstanbul.
115. Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
116. Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
117. Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
118. Yeğen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
119. Yesilay Daşıran, T. (2013). *Okulöncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
120. Yıldırım, M. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
121. Yıldırım, Ö. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
122. Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
123. Yıldız, M. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
124. Yıldız, M. M. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi becerileri (Erzurum ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
125. Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
126. Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Örgün Eğitim Dışına Çıkan Öğrenciler: Ortaöğretimdeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Dr. Şule ÖTKEN
Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0003-2454-6449

ÖZET
Örgün eğitim sisteminin farklı aşamaları (ilköğretim, ortaöğretim, lise, ön-lisans, lisans ve lisansüstü) yarıda bırakılmaktadır. Okul bırakma genellikle olumsuz ve istenmeyen bir durumdur. Okul bırakmanın en yaygın görüldüğü eğitim kademelerinden biri ise ortaöğretimdir. Ortaöğretimde okul bırakmanın çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kademesini yarıda bırakan öğrencilerle görüşmeler yaparak okul bırakma nedenlerini tespit ederek çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, görüşme yapılan öğrencileri tanımak amacıyla hazırlanmış olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin cinsiyet, açık liseye kayıt olma, anne-baba mezuniyet durumu hakkındaki bilgiler toplanmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak literatür taraması yapılmış ve veri toplama aracının taslak formu hazırlanmıştır. Bu bağlamda taslak formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla okul yöneticileri, rehber öğretmenler, ölçme değerlendirme uzmanları, Türk dili uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulama için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale getirilmiştir. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra Ankara İli Altındağ İlçesinde ortaöğretimi yarıda bırakmış olan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre okulu bırakan öğrencilerin %66'sının pişmanlık duyduğu, %65'inin erkek olduğu, %50'si açık liseye kayıt olmadığı, annelerinin %15'i hiç okula gitmediği, %83'ünün örgün eğitim dışına çıkma kararının kendilerine ait olduğunu, %94'ünün öğrenim hayatına devam etmek istediği, birçoğunun okuldan ayrılma nedeninin sınıfta kalması olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Öğrencilerin örgün eğitimin dışına çıkmaları ve bu durumun sonuçları konusunda ailelere eğitim verilebilir. Okulu bırakmaya yatkın olan devamsız öğrencilerin, okula bağlılıklarını artırmak amacıyla okulda sosyal faaliyetler düzenlenerek bu faaliyetlere katılmaları sağlanabilir.
Anahtar kelimler: okul bırakma, ortaöğretim, örgün eğitim.

ABSTRACT
Different stages of the formal education system (primary education, secondary education, high school, associate degree, undergraduate and graduate) are abandoned. Drop-out is often negative and undesirable. Secondary education is one of the education levels where dropout is most common. There are various reasons for dropping out in secondary education. The aim of this study is to determine the reasons for dropping out of school by interviewing students who dropped out of secondary education and to offer solutions. The data collection tool prepared for this purpose consists of two parts. In the first part, the personal information form prepared to get to know the interviewed students was used. With the Personal Information Form, information about the students' gender, enrollment in open high school, and the graduation status of their parents were collected. In the second part of the data collection tool, a semi-structured interview form was used. In the preparation of the interview form, a literature review was made and the draft form of the data collection tool was prepared. In this context, in order to ensure the content validity of the draft form, it was presented to the opinions of school administrators, guidance teachers, assessment and evaluation experts, and Turkish language experts. A semi-structured interview form was prepared for the pilot application by making the necessary arrangements in line with the expert opinions. In the second part of the data collection tool, a semi-structured interview form was used. In the preparation of the interview form, a literature review was made and the draft form of the data collection tool was prepared. In this context, in order to ensure the content validity of the draft form, it was presented to the opinions of school administrators, guidance teachers, assessment and evaluation experts, and Turkish language experts. A semi-structured interview form was prepared for the pilot application by making the necessary arrangements in line with the expert opinions. After the data collection tool was prepared, it was applied to the students who dropped out of secondary education in Altındağ District of Ankara Province. According to the research findings, 66% of the students who dropped out of school regretted, 65% were boys, 50% did not enroll in open high school, 15% of their mothers never went to school, 83% said that the decision to leave

formal education belonged to them. It was observed that 94% of them wanted to continue their education life, and that the reason for many of them leaving school was to fail in the classroom. However, the findings were discussed in the light of the literature. Families can be educated about the fact that students go out of formal education and the consequences of this situation. In order to increase their commitment to school, absentee students who are prone to drop out of school can participate in these activities by organizing social activities at school.

YABANCI DİL SINIFINDA EĞİTSEL OYUN VE UYGULAMALARI
(EDUCATIONAL GAMES AND ACTIVITIES IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM)

Prof. Dr. Hanife Nâlân GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,
ORCID ID: 0000-0002-7618-4825

ÖZET

Yabancı dil öğrenmenin hızlı bir gelişim gösterdiği günümüzde insanların bu konudaki beklenti ve istekleri de farklılaşmıştır. Ebeveynler çocuklarını erken yaşta yabancı dil öğrenmeye heveslendirmeye başlamışlar, bu alanda eğitim almalarına ön ayak olmuşlardır. Durum böyle olunca yabancı dil öğrenmede çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimini dikkate alma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden eğitbilimciler ve alan uzmanları erken yaşta yabancı dil öğretiminde bu eğitimin çocuğa uygunluk taşımasına önem vermektedirler. Yabancı dil öğretiminde kişilerin farklı beklenti ve isteklerine yönelik koşullar yanında bilişsel ve dilsel gelişimleri de bu öğretimin nasıl ve şekilde yapılması gerektiğini belirleyen temel ölçüt olmuştur. Zira bir yetişkinle bir çocuğa yabancı dil öğretim yöntemleri birbirinden farklıdır. Özellikle de küçük yaş gruplarında yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları çocuğa görelik ilkesine uygun olarak tasarlanmalı ve onun ilgisini çekmelidir. Erken yaşta daha çok da çocuğun somut öğrenme evresinde yabancı dil öğrenmenin merak uyandırıcı ve isteklendirici olması son derece önemlidir. Okul öncesi dönemde tüm alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğrenmede çocuğun iletişim ve etkileşimini artırıcı etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerek kişilik gerekse dil gelişimine olumlu katkılar sunacaktır. Örneğin, bireysel veya grupla sınıf içinde veya dışında yapılan kimi etkinlikler çocuğu sosyal yönden geliştirecek, kültürel ve dilsel boyutta da onu destekleyecektir. Bu itibarla yabancı dil sınıflarında eğitsel oyun ve etkinlikler yalnızca bir öğretim tekniği olmakla kalmayacak aynı zamanda çocuğun kendisini tanımasına ve kişilik gelişimine katkı sağlayacaktır. Dil ve kültür çeşitliliğine önem veren Avrupa Birliği Avrupa Konseyi Yabancı Diller Eğitimi Ortak Kriterleri çerçevesinde yaşam boyu yabancı dil öğrenme bilinci oluşturabilmek dikkate alınması gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir. Öğrenende bu isteğinin erken yaşlarda başlatılması da bu açıdan çok önemlidir. Bu yüzden yabancı dil sınıflarında eğitsel oyunlar öğrencileri öğrenmeye hazırlayan, onları eğlendirirken öğrenmeye sevk eden, yaratıcılıklarını arttıran ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir işleve sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı da eğitsel oyunlar kalıcı ve etkin bir öğrenme sağlar.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil, eğitsel oyun, eğitsel oyun türleri, uygulamalar.

ABSTRACT

Today, with the increase in foreign language learning, people's expectations and demands on this subject have also changed. Parents have started to encourage their children to learn foreign languages at an early age, and they have taken the lead in their education in this field. As a result, the necessity of considering the cognitive and linguistic development of the child in learning a foreign language has emerged. For this reason, pedagogues and field experts attach importance to the convenience of this education for the child in foreign language teaching at an early age. In addition to the conditions for different expectations and demands of people in foreign language teaching, their cognitive and linguistic development has also been the main criterion that determines how and in what way this teaching should be done. Because the methods of teaching a foreign language to an adult and a child are different. Foreign language teaching methods and approaches, especially in younger age groups, should be designed in accordance with the principle of appropriateness to the child and should attract his attention. It is extremely important that learning a foreign language at an early age, especially in the concrete operational stage of the child, is intriguing and stimulating. As in all areas of preschool education, carrying out activities and studies that increase the child's communication and interaction in foreign language learning will make positive contributions to the child's personality and language development. For example, some activities carried out in or out of the classroom, individually or with a group, will develop the child socially and support him in cultural and linguistic terms. That is why, educational games and activities in foreign language classes will not only be a teaching technique, but also contribute to the child's self-

knowledge and personality development. Within the scope of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which gives importance to language and cultural diversity, being able to create a lifelong awareness of foreign language learning is considered to be a subject that should be taken into account. It is also very important in this respect that this desire starts at an early age in the learner. Therefore, educational games in foreign language classes have a function that prepares students for learning, encourages them to learn while having fun, increases their creativity and enables them to learn by living. Because of these features, educational games provide permanent and effective learning.

Keywords: Foreign language, educational games, types of educational games, activities.

GİRİŞ

Bilgi Çağı olarak adlandırılan çağımızda yabancı dil öğrenme/öğretme yaklaşım ve yöntemleri değişen dünya koşullarına koşut olarak bireyin dilsel gereksinimlerini karşılayacak biçimde şekillenmiştir. Küreselleşen dünyada bireyi yabancı dil öğrenmeye iten birincil amaç diğer kültürler ve insanlarla tanışma arzusudur. Bunun yanı sıra bizlerden kilometrelerce uzaktaki kişilerle iletim kurma bir istek olmaktan çıkmış yavaş yavaş sosyal yaşamda bir gerekliliğe dönüşmüştür. Bireyin çevresiyle kurduğu ilk bağ dilsel boyutta gerçekleşmektedir. Yaşamının ilk yıllarından itibaren insan kendini ve onu çevreleyen dış dünyayı dil aracılığıyla tanır, anlar, duygu ve düşüncelerini onunla anlatır. Zaman içerisinde de yalnızca onu çevreleyen yakın çevre ile değil diğer uzamlar ve insanlarla bütünleşme isteği duymaya başlar. Diğer insanları ve farklı kültürleri tanıma arzusu yabancı dil bilme ve öğrenme isteğini perçinler. Bilim ve teknolojinin gelişmesine koşut olarak yabancı dil bilme ve/veya öğrenme arzusu doğal bir gereksinime dönüşmüştür. Bu durdurulamaz gelişmeyle birlikte bireyin gereksinimleri de zamanla değişip, farklılaşmıştır. Bu yüzden yabancı dil bilme arzusu bir gerekliliğe dönüşmüştür. Bu durum ise bireyleri kısa zamanda ve etkili bir biçimde yabancı dil öğrenme yolları bulmaya itmiştir.

Yabancı dil öğrenme arzusu kadar bu öğrenmeyi etkin ve kalıcı kılma çabası yabancı dil öğretim ilke ve yaklaşımlarının nasıl olması gerektiği konusunu gündeme getirmiştir. Çünkü değişen dünya koşulları yabancı dil öğretim ilke ve yöntemlerini doğrudan etkileyerek yabancı dil öğretiminde ele alınması gereken en başat sorun haline getirmiştir. Yabancı dil öğretim yöntemi kuram ve uygulamayı birleştiren ve onları aralarında bütünleştiren bir nitelik taşımalıdır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme noktasında gerek alan uzmanları gerekse uygulayıcılar aynı görüştedirler. Kuramsal boyutta kalan bir öğrenme kalıcı olmaktan oldukça uzaktır. Bu öğrenme ancak kuramdan uygulamaya aktarıldığında etkin ve kalıcı olabilir. Öğrenmenin kalıcı olmasının en önemli koşulu bunun uygulayarak, yaparak ve yaşayarak gerçekleşmesidir. Bu öğrenme biçimi deneyim ve keşfetmeye dayalı olduğu için yaşamın tüm olanaklarıyla bütünleşmiş bir sistemi koşullar. Daima devinim halinde olan yaşayarak öğrenme deneyimsel ve katılımcılığı önceleyen bir öğrenme biçimidir. Eğitimde yapısalcı yaklaşım olarak nitelendirilen bu öğrenme biçiminde yaparak ve/veya yaşayarak öğrenme söz konusudur. Duyu organlarının öğretim sürecine dâhil olduğu bu öğrenme biçimi grup çalışmalarını koşulladığı için iletişim, etkileşim, paylaşım ve üretimi artırır. Merak duygusunu en üst düzeye çıkartan yaşayarak öğrenme düş gücünü geliştirir, doğal işbirlikçiliği güçlendirir, yaratıcılığı tetikler, motivasyonu artırır. Yaşantılarda daha çok duyu organının yer alması eğitim sürecini olumlu yönde etkiler ve öğrenilenleri daha kalıcı hale getirir (Arslan, 2007). Öğrenen merkezli bir yaklaşım olan yaparak, yaşayarak, uygulayarak öğrenme etkin bir öğrenme yoludur. Bu kalıcı öğrenme süreci duyuları da işin içine sokan çok uyaranlı bir süreçtir. Öğrenmenin kalıcı olması, bilginin beceriye dönüşmesi bunların günlük yaşamla ilişkilendirmesine bağlıdır. Etkin ve öğrenme odaklı bir ortamın oluşturulmasında oyunlar oldukça işlevseldir. Söz konusu eğitsel oyunlar olduğunda eğitim dizgesindeki yararları tartışma götürmez. “Oyun, belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir” (Çoban, 2006: 7). Oyunun doğasında yer, zaman ve kural üçlemesi son derce önemlidir. Oyun her ne kadar hoş vakit geçirme, eğlenme ya da bir çeşit oyalanma aracı olarak düşünülse de aslında “insana tat veren bir yarıştır” (Seyrek ve Sun: 1991). Bu da oyunun rahatlatıcı ve eğlenceli olmasından kaynaklanır. Kendi içerisinde bir bütünlüğe sahip olan oyunda sürecin kendisi çok önemli olmakla birlikte katılımda zorlayıcılık söz konusu değildir. Birey oyunda etkin bir işleve sahiptir ve duyu organları yanında psikomotor

ve bilişsel düzeyde bir sosyal deneyim yaşar. Giren, oyun sayesinde çocukların nesneler hakkında bilgi edindiklerini diğerleriyle iletişim kurma ve etkileşime girme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. (2016: 376).

Bir öğretim ortamında eğitsel oyunlar öğrenci kadar öğretmen için de öğrenmeyi güdüleyici bie anlama sahiptir. Bu yönüyle oyun bir eğlence aracı değil, aksine öğrenmeyi etkin ve kalıcı kılan bir araçtır. Özellikle çocukluk döneminin vazgeçilmezidir. Başal'ın da ifade ettiği gibi çocuk "kendini, çevresini, dünyayı oyun oynayarak tanır" (2007: 246). Oyun çocuğun bilişsel gelişimine böylesi bir katkı sağlarken, duygusal anlamda onu mutlu eder ve sosyallaşmesini sağlar. Oyun, düşsel bir evrende yaşam beceri ve tutumlarının davranışa dönüştürülmesinde son derece etkilidir. Eğitsel oyunların kullanımında yalnızca uygulama aşaması değil öncesinde de dikkate alınması gereken birtakım ölçütler vardır. Bunlar, oyunun belirlenmesi, hedef kitlenin niteliği, beklentileri, ilgilerine uygunluğu, bilişsel gelişimlerine katkısı, gereksinimleri ve oyun zamanı olarak sıralanabilir.

EĞİTSEL OYUNLARIN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

Oyun çocuğun yalnızca fiziksel, bilişsel ya da psikomotor değil aynı zamanda dilsel, duygusal ve sosyal gelişimi açısından da son derece gereklidir. Çocuk için oyun düşsel bir evrende eylemde bulunma, yaşamında karşılaşabileceği rollere ilişkin bilinç oluşturma, kurallara uyma gibi temel kazanımları sağlarken, fiziksel ve bilişsel olarak da onu güçlendirir. Türkçe, sosyal bilgiler, beden eğitimi gibi dersler yanında yabancı dil derslerinde de eğitsel oyunlar oldukça geniş bir yere sahiptir. Yabancı dil sınıflarında özellikle sözlü anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için rol oynama ve dramatizasyon yanında canlandırma, doğaçlama hatta kukla gibi çalışmalar da yapılabilir. Bireysel ya da grupla yapılabilen bu çalışmalar öğrencilerin sözcük hazinesini geliştirirken, iletişim ve etkileşimlerini artırır. Bunun yanı sıra yaparak, yaşayarak öğrenme olanakları sunan eşsiz deneyimlerdir. Bu konuya ilişkin Engin ve ark. şöyle bir saptamada bulunmuşlardır. "Dil öğretimi etkinliklerinde öğrenilen konularla ilgili olarak organize edilen oyunlar, öğrenilenlerin bir anlamda yaşantılar yoluyla gerçekleşmesi anlamına gelmektedir." (2004: 110). Böylelikle öğrenme sürecinin bir parçası olan öğrenciler derse daha fazla katılım sağlayabilir ve bu öğrenmeyi yaşayarak, uygulayarak güçlendirebilirler.

Yabancı dil sınıflarında eğitsel oyun uygulamalarında büyük kazanımlar kadar kimi sınırlılıklar da yok değildir. Bu sınırlılıklar gerek fiziksel koşullar gerekse öğrenenden kaynaklı sebeplere bağlı olabilir. Örneğin, sınıf ortamının bu uygulamaları yapmaya uygun olmaması, öğrencinin bilgi düzeyinin eksik ya da yetersiz oluşu ya da sınıf mevcudunun fazla olması gibi sebepler yanında ders konusunun ya da içeriğinin uygun olamaması da kısıtlayıcı sebepler arasında sayılabilir. Yabancı dil sınıfında seçilecek olan oyunların en temel niteliği sınıf ortamında yaratılan motivasyonu canlı ve etkin kılmaktır. Bu nedenle oyunun hangi öğrenme yaklaşımına göre belirleneceği kadar hangi hedefleri kapsayacağı konusunda da titiz olunmalıdır. Bu ölçütler belirlenmeden oyunun kuralları ve amacı oluşturulamaz. Eğitsel oyunları seçerken hedef davranışları kazandıracak nitelikte olmasına, öğrencilerin yaşına, cinsiyetine uygun olmasına, sınıf ortamında uygulanacak nitelikte olmasına, öğrencilerce çabuk anlaşılır ve uygulanabilir olmasına, fazla zaman almamasına, öğrencilerin istendik davranışlar kazanmalarını sağlamasına, öğrencinin zevk almasına ve eğlenmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. (Erçetin, 2007). Bilindiği gibi her eğitsel oyun bir kurala bağlı olarak belirli bir süre içerisinde gelişir. Ancak şunu da vurgulamak gerekir ki bu eğitsel oyunlarda sonuç değil süreç önemlidir. Oyunun süreci içerisinde olan kişi etkin olacağı için etkileyen, etkilenen, değişen, değiştirebilen bir oyuncu olarak öğrenmeye doğal bir şekilde devam edecek ve bu sayede cesaretlenerek bütün yeteneklerini ortaya koyabilecektir (Engin ve diğerleri: 2004).

Daha önce değindiğimiz gibi oyun temelli öğrenme yönteminde katılımcıların böylesi ortamlara alışkın olmaları yanında ilgi duymaları ve istekli olmaları son derece önemlidir. Ders içerisinde yapılandıracak oyun öğrenciyi güdüleyebildiğinde ancak kazanıma dönüşebilir. Etkili öğrenme sürecinin oluşumunda başat rol oynayan oyun ilgi çecici ve istek uyandırıcı olmalıdır. Bu etkiyi güçlendirmek için de sınıf içi ve dışı uygulamalarda iyi bir planlama yapılmalı ve öğrenenin öğrenme sürecinin bir parçası olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenci odaklı iyi bir organizasyon tercih edilmelidir. Buna ek olarak bilişsel, duygusal, sosyal ve kültürel kazanımlar da eğitsel oyunların özel amaçları arasındadır.

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde eğitsel oyunların öncelikli amacı iletişim ve etkileşimi artırmadır. Bu yönde canlandırma ve sahneleme çalışmaları tercih edilebilir. "Canlandırma tekniği empati, güven, işbirliği

ve grup dinamiği gibi kavramları ön plana çıkarttığından öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri gelişimine katkıda bulunacaktır." (Genç ; Gökalp, 2016: 93). Böylelikle öğrenciler önceki edinimlerini kullanarak ya da onları yeni öğrendiklerine transfer ederek yaratıcı ve etkili bir öğrenme süreci oluşturabilirler. Bu oyunlar sayesinde eğlenceli aynı zamanda da rekabet güdüsünü tetikleyen kimi uygulamalara yönelinebilir. Ancak belirtmekte fayda vardır ki bu rekabet asla yenen/yenilen üzerinden değil, katılım şevkini artırıcı yönde olmalıdır. Sınıf içi ve/veya dışı eğitsel oyun uygulamalarında öğrencilerin tam katılım sağlamasına özen gösterilmelidir. Sınıf içi eğitsel oyunlarda bir grup öğrencinin değil sınıfın tamamının sürece dâhil edilmesi çok önemlidir. Çünkü etkinliğin dışında kalan ya da etkin katılım saylamayan öğrenci veya öğrenciler kendilerini dışlanmış hissedebilir ya da katılım isteğini yitirebilirler. Eğitsel oyunların başarılı bir şekilde uygulanmasında dikkat edilmesi gereken en önemli koşullardan bir tanesi de verilen yönergelerin açık ve anlaşılır olmasıdır. Oyun kendi içerisinde daima kurallar çerçevesinde gelişir ve bunların ihlal edilmesi durumunda süreç başarısızlıkla sonuçlanır. Bu yüzden oyuna dair kurallar açıklanırken açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Kuralları tam olarak anlaşılmayan ya da eksik anlaşılan oyuna karşı ilginin kaybedilmesi karşılaşılabilecek en önemli tehditlerdendir. Özellikle sınıf içi etkinliklerde öğretmene öğrencileri gözlemleme ve izleme, onların gelişimleri hakkında önemli bilgiler sunan bu oyunlar sayesinde öğretmen saptadığı eksiklikleri giderme yoluna gidebilir. Böylece hangi düzenlemelerle ulaşılması amaçlanan hedeflerin gerçekleşebileceği yönünde bir ön bilgi oluşacaktır. Oyunlar öğretmen açısından bu katkıları sağlarken öğrencilerin de kendi aralarında iletişim kurup, iş birliği yapmalarına olanak verir. Bu ise yalnızca bireysel olarak değil grup olarak da kazanma arzusunu kamçılayan ve aidiyet duygusunu geliştiren bir durumdur.

Bir yabancı dil sınıfında eğitsel oyun ve etkinlikler öğrencilerin bilişsel, gelişimsel ve dilsel düzeylerine, sınıfa, öğrencilerin yaşına, ilgilerine ve gereksinimlerine göre çeşitlilik gösterebilir. Çünkü her oyun eğitsel bir hedef ve amaca hizmet eder. Bu nedenle de eğitsel oyunların iyi yapılandırılması gerekir. Eğitsel oyunlar uygulamaları göre dilsel, iletişimsel, yaratıcı ve kültürel olmak üzere birkaç başlık altında değerlendirilebilir.

YABANCI DİL SINIFINDA EĞİTSEL OYUNLARIN SINIFLANDIRILMASI

Eğitsel oyunlar öğrencileri öğrenme sürecine doğrudan katarken kendilerine güvenmeleri, iş birliği yapabilmelerine de olanak sağlar. Bir yabancı dil sınıfında eğitsel oyunların birincil işlevi öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlamasıdır. Bunu yaparken de öğrencilerin alışıldık uygulamalardan sıyrılarak ilgilerini farklı bir yöne çekmek gerekir. Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunlar özellikle iki temel hedefi gerçekleştirmek amacıyla kullanılır. Birincisi dilin yapısalcı yanının doğru kullanılmasını sağlamak, diğeri dilin kurallardan sıyrılarak iletişimsel boyutta değerlendirilmesidir. Birinci kategorideki oyunlar yani dilbilgisi oyunları adının da imlediği gibi dilbilgisi kurallarını öğretmeyi amaçlarken, ikinci kategorideki iletişimsel oyunlar dilin yapısal yönünden bağımsız olarak dilin akıcı bir şekilde etkinleştirilmesini yani iletişimsel düzeyde kullanılabilmesini öngörür. Eğitsel oyunlar amaçları ve ulaşılacak hedefleri bakımından dilsel, iletişimsel, yaratıcılık ve kültürel oyunlar olmak üzere dört grupta değerlendirilebilir.

Dilsel Oyunlar

Bir yabancı dil sınıfında eğitsel oyunlar içerisinde en çok tercih edilen ve kullanılanı dilsel oyunlardır. Dilsel oyunlar ses, sözcük ve tümce kuruluşuna değin pek çok düzlemde değerlendirilebilecek niteliktedirler. Bir başka deyişle, küçük yapılardan temel olana ulaşma ereğine sahiptirler. Bu yönüyle dinsel oyunlar tümevarımsal bir yaklaşımla ders içi etkinliklerde rahatlıkla kullanılabilirler. Akla ilk gelen uygulamalar dilbilgi ve sesbilgisi öğretimine dayanan oyunlardır. Örneğin, sesletim çalışmaları yanında, fiil çekimlerinin öğretimi, sözcük bilgisinin işlevsellik kazanmasında bu oyunlar tercih edilebilir. Sözcük öğretimi öncellikle edimbilimsel olarak da bunların kazanımına dayalı olduğu için eğlenceli oyunlardır ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken onlara sözcüklerle oynamanın

verdiği zevki yaşatır. Özellikle çoklu zekâ kuramı dikkate alındığında, yabancı dil öğretiminde dilsel oyunlar farklı amaçlar için kullanılabileceği gibi temel ya da alt dil becerilerini kazandırmaya yönelik olarak da kullanılabilir. Örneğin, sözel/dilbilimsel zekâ türüne yönelik olan oyunlar dilin yazılı ve sözlü yönünü geliştirebilir ya da dilbilgisi kurallarının öğretimi için tercih edilen oyunlar yazılı anlatım becerilerini doğrudan etkilerken, kavram oluşturmaya yönelik seçilen oyunlar yaratıcılığı geliştirir. Sözcük üzerine yapılandırılmış pek çok oyun vardır. Bu tür oyunların kullanılması fiziki açıdan kısıtlayıcı olmadığı gibi kulaktan kulağa gibi oyunlar kalabalık sınıflarda dahi rahatlıkla uygulanabilir. Dilsel oyunlar dilin çoğu kez sıkıcı bulunan katı biçimsel yapısını esnetirken dilbilgisi, biçimbilgisi, söz dizimi, yazım ve sesbilgisi gibi alanlara katkıda bulunur. Bu tür oyunlar dilin yapısalcı yönüyle ilgili alanlarda öğrencilere kuralların ezberlenmesi yoluyla değil, kullanılmasıyla bir yetkinlik kazandırır. Çeşitli şarkılar, ninniler, masallar, öyküler, bilmeceler, bulmacalar veya tekerlemeler dilsel oyun uygulamaları için önemli materyaller olarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra çeşitli video oyunları ve dijital araç ve gereçlere de bu anlamda başvurulabilir. Bunlar esas itibariyle sözlü becerilerin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılabilen materyaller gibi görünse de eğitsel hedeflere göre düzenlenerek kültürel yapıya ilişkin kimi nitelikleri kazandırmak amacıyla da rahatlıkla tercih edilebilir. Bunlardan başka öğrencilerin dil gelişimini destekleyen resimler, tekerlemeler ve kartlar kullanılabilir. Olay kartları hazırlayarak ve resimlere dayalı bir olay dizisi oluşturularak çeşitli oyunlar oynanabilir. Tekerleme ve şarkılar da hafıza ve dil gelişimini destekleyen, imgelem gücünü artıran etkili materyaller arasındadır. Tekerleme, şarkı ve resimlerle yapılan bu oyunlarla öğrencilerin yalnızca dilsel becerileri değil, aynı zamanda bilişsel, bedensel, görsel, işitsel ve jestüel yönleri de gelişir.

İletişimsel Oyunlar

Sağlıklı ve etkili bir iletişim kurma son yıllarda yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları çerçevesinde daha da fazla önem kazanmaya başlamıştır. Sağlıklı bir iletişimin temeli ise iletinin alıcı ve verici arasında doğru bir bilgi akışıyla aktarımına bağlıdır. Sözlü ve sözsüz iletişimi etkin kullanma becerisi dili hem yapısal hem de iletişimsel yanıyla birlikte kullanılmasına bağlıdır. İletişimsel oyunlar çocuklara nasıl rol model olmaları gerektiğini öğretir ve iyi bir iletişim kurmalarına olanak verir. Sağlıklı bir iletişim söz edimlerini de doğru ve etkili kullanmayı gerektirir. Örneğin, selam verme, konuşmayı başlatma, nezaket gösterme, özür dileme, teşekkür veya rica etme gibi… İletişimsel oyunlar adının imlediği gibi esas olarak iletişim fikrine dayanır. Öğrencilerin iletişim ve etkileşimini artıran bu tür oyunlar onları sosyalleştirir. Bu yolla öğrenciler hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle olan iletişim becerilerini geliştirir ve etkileşimli bir ortam oluşturulmuş olur. Bu oyunlar da tıpkı dilsel oyunlar gibi dili normatif biçimde değerlendirmezler. Doğası gereği iletişim karşılıklılık ilkesine dayandığı için bu tür oyunlarla öğrenciler arasında sağlam bir ilişki bağı kurulurken, biri diğerinin varlığına ihtiyaç duyar. Eylemsel yönden de devinimi tetikleyen bu oyunlar sayesinde iletişim ve etkileşim becerileri gelişir. İletişimsel oyunlara rol yapma oyunları ve canlandırmalar örnek verilebilir. Rol yapma oyunun en temel yönü kurgusal bir düzlemde gerçekleşiyor olmasıdır. Tıpkı birer oyuncu gibi öğrenciler oluşturulan karakterlere bürünerek bir hikâyenin parçası olabilirler. Rol yapma oyunlarının en önemli ayırt edici yanları ise sosyal etkileşim ve iş birliğine dayalı olmalarıdır. Rol oyunu öğrencilerin bireysel ya da grup çalışması etkinliği içerisinde gelişimsel yanlarını güçlendirirken, gerçek bir yaşantı durumuyla analiz yetilerini geliştirir. Canlandırma çalışmaları ise özünde kendiliğindenlik kavramını barındıran ve yaşam deneyimlerini artıran bir niteliğe sahiptir. Çünkü bu tür oyunlar öğrencilerin gerçek yaşamlarında kendilerini daha iyi tanımalarına olanak verir. Böylelikle öz denetim sağlar ve öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olur. Özellikle psikodrama çalışmalarıyla karşılıklı dinamik bir süreç olan oyunda konuşma sahnelerinde katılımcılar kendi rolleri yanında diğerininkini de üstlenerek empati gücünü geliştirebilirler. Bu ardışık bir sıra da izleyebilir. Canlandırmalarla oyun yoluyla birçok duygusal tepkiyi öğrenebilirler. Bu yolla kendisini tanırken başkalarının duygularını da anlar. Dramatizasyon çalışmalarıyla sevinç, üzüntü, güven, kaygı gibi birçok duygusal tepki öğrenilebilir ve böylece toplumsal ya da ahlaki kavramlar sosyal öğrenme ile edinilmiş olur.

Bu oyunlar öğrencinin aidiyet duygusunu geliştirirken, başkalarının hakkına saygı göstermeyi öğretir. Bunun yanı sıra iş birliği ve paylaşma, iletişim kurma becerilerini de olumlu yönde etkiler. "Üstlenilen bir rol canlandırılırken, ortamdaki diğer kişilerin, o rolle ilgili olarak, o ana değin edindikleri bilgi ve deneyimlerin, rolü anlamalarını kolaylaştırabileceği söylenebilir" (Önder, 2006: 138). Gerek rol oynama gerekse canlandırmalar kurgusal düzlemde öğrencilerin özgün iletişim ortamları içinde dili kullanmalarına olanak verirken düşlem güçlerini daima canlı tutar.

Yaratıcılık Oyunları

Eğitim dizgesinde yaratıcılık ve yaratıcı düşünme birbirini tamamlayan iki kavram olarak kullanılmaktadır. Latince "creare" sözcüğünden gelen yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı "kreativitaet, creativity" olarak geçmektedir. Bu sözcük, "yaratmak, doğurmak, meydana getirmek" anlamlarında kullanılmaktadır (San, 2004). Bu iki kavram birbirlerine yakınsansa da içerdikleri anlamlar bakımından farklıdırlar. Duyuşsal ve düşünsel bir yanı olan yaratıcılık, kalıpları yıkma veya alışılmışların dışına çıkma anlamına gönderme yapar. Bu yönden de bireye dayatılan düşünce biçimini yadsır. Bir soruna olası çözümler üretme ve yeni bir şey bulma da yine yaratıcılık kavramıyla açıklanabilir. Çeliköz'e göre (2017) yaratıcılığın öne çıkan en önemli yanı yeni fikir, farklı bakış ya da orijinal ürün olmasıdır. Yaratıcılığın özünde yatan merak ve buluş yapma yetisi beraberinde sabırlı olmayı koşullar. Aynı zamanda imgelemci olmayı ve sentezci yargılara ulaşabilmeyi gerektirir. Özgünlük, esneklik, merak ve iç görü kavramlarını içinde barındıran yaratıcılık oyun aracılığıyla ve çeşitli materyaller kullanılarak keşif yapmayı imler. Öğrenciler yaratıcılıkla kurgusal dünyada ifade güçlerini, düşünme ve algılarını geliştirebilir ve bu yolla çevreleriyle iletişim kurabilirler. Yaratıcılık, bir anlamda olağan bir duruma bile özgünlük katabilmektir. Olay ve durumlara karşı farklı bakış açıları geliştirebilen öğrenen, farklı görüşler yaratabilir ve bunlar arasında sentez yapabilir. Yaratıcılık büyük oranda düş gücü gerektirdiği için öğrenciler dilsel ve anlamsal gelişim sağlayabilirler. Örneğin, aynı önerme ya da ifadeyi farklı yorumlayabilir veya apayrı sonuçlara ulaşabilirler. Yaratıcılığın tüm boyutlarıyla ortaya konulabilmesi için demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine olanak sağlanmalı, bu yönde cesaretlendirilmelidirler. Bunlar başarılabildiğinde yabancı dil öğrenmenin önündeki olumsuz duygu durumları da kendiliğinden ortadan kalkacaktır.

Oyunun doğasında olan yaratıcılık her daim yenilikçi bir bakış açısını imler. Yaratıcılık oyunları temelde kavramın ifade ettiği anlama vurgu yapar. Çünkü bu oyunların itici gücü budur. Bir yabancı dil sınıfında özellikle de çekimser ya da içe dönük kişiliğe sahip öğrenciler için engelleyici koşullar bu yolla ortadan kalkar. Yenilikçi düşüncelerin önünü açan yaratıcı oyunlar öğrencilerin düşlem gücünü üst düzeye çıkartarak yaratıcılıklarını sergilemelerine fırsat verir. Bu sayede öğrenciler çekince duymadan, gergin olmayan bir ortamda dilsel yetilerini kullanmaya ve göstermeye istekli hale gelirler. Bu oyunlar öğrencilerin yeni bilgileri kalıcı olarak öğrenmesini sağlarken dilsel yaratımlarını sonuna kadar göstermeleri yönünde de özendirir.

Yabancı dil sınıflarında pek çok yaratıcı oyun uygulamaları yapılabilir. Farklı yaş gruplarıyla yapılabilen rol oyunları düşlem gücünü geliştirirken, bir olaya farklı bakış açıları kazandırabilir. Örneğin, yaşadığınız kentte ormanlık bir alanın spor merkezi olarak değerlendirilmesi planlanıyor. Ancak bu yararlı merkezin inşa edilebilmesi için ağaçların bir kısmının kesilmesi gerekiyor. Siz böyle bir spor merkezinin açılmasını desteklemenize karşın bir doğa tutkunu olarak da çevreye zarar verilmesi sizi son derece rahatsız ediyor. Böyle bir durumu kendiniz, yaşadığınız çevre ve toplum açısından değerlendirerek canlandırabilirsiniz. Bu etkinliği canlandırmaya ya da rol oynama tekniklerine bağlı olarak birbirinden farklı ve bağımsız ölçütlere göre ele alınız. Böyle bir örnekle dahi öğrenciler birbirlerini ikna etme ya da vaz geçirme yollarını kullanarak bir çözüm üretmeye yönlendirilebilir. Bu yaratıcı düşünme yoluyla öğrenciler duygudaşlık kurma ve iç görü kazanmaları yönünde gelişim sağlayabilirler.

Kültürel Oyunlar

Kültür kavramı yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarında da önemli bir kavram olarak öne çıkmıştır. Çünkü yabancı dil bilme ya da öğrenme aynı zamanda o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü de öğrenmeyi ifade etmeye başlamıştır. Kültür karmaşık ve çok katmanlı yapısıyla dilin içinde varlığını duyumsatır. Yabancı bir dili öğrenmeye başlayan kişi o dilin doğal bir bileşeni olan kültürünü de merak edip, öğrenmek ister. Kültür, folklorik, sosyolojik, sanatsal ve ideolojik boyutlarıyla bir toplumun gelenek, görenek, düşünce hatta yaşam biçimine dair pek çok bilgiyi de içinde barındırır. Bir toplumun yazılı olmayan kurallarını içeren kültür ile dil birbiriyle ilişki halindedir. Dil, toplumun kültürel kodlarını içinde barındıran ve bunu tüm yönleriyle yansıtan bir araçtır.

Kültürün temel ve yardımcı ders kitaplarında özellikle kültürlerarasılık bağlamında geniş yer tuttuğu bilinmektedir. Kavram aynı zamanda yabancı dil öğrenimi/öğretiminde kullanılan alt becerilerin içinde yer alamasıyla dil öğretiminde sosyal öğrenmenin de önemli olduğu göstermektedir. Toplumsal yaşamın düzenleyicisi olan yazılı ve/veya yazısız kurallar ortak yaşam alanlarında düzen ve uyumu sağlar. Bu bilincin oluşturulabilmesi yabancı dil sınıflarında kültür ve onun bileşenlerinin öğrenilmesini gerektirir. Her dil kendine özgü kültürel yapısıyla bütünleşerek var olur. Yabancı bir dili öğrenmeye başlayan biri bu bütünleşik yapıyı ortak bir oluşum içinde algılar ve kabullenir. Dolayısıyla, yabancı bir dili öğrenen kişi kendi anadili ile öğrendiği dil arasında kendi algılayışıyla doğrudan ve somut bir çıkarım elde eder. Bu çıkarımın en temel dayanağı da kuşkusuz dilin kültürel boyutudur. Kendi kültüründen farklı bir kültürle karşılaşan öğrenci için başlangıçta kimi yadırgatıcı durumlar olabilir. Farklılıkları kabul etmeyi kültür bağlamıyla öğrenebilen birey için bir dil öğrenme kadar kültürü anlamaya çalışma da ilgi çekici ve merak uyandırıcı olabilir. Yeni ve kendininkinden farklı bir kültürle karşılaşan öğrenci hem kendi kültüründen farklı olan hem de benzer yanları araştırmaya başlayacak ve bu da onda büyük bir merak yaratacaktır. Kültürün dil aracılığıyla temsil edildiği unutulmamalıdır. Bu nedenle de kültürü tanıma isteği yabancı dili öğrenme için son derece olumlu bir güdülenme sebebidir.

Kültür ya da onun bileşenlerinin öğretimi gerek tek başına gerekse anadilin kültürüyle karşılaştırmalı olarak sınıf içi oyunlarda kullanılabilir. Bu etkinlikler yazılı ve sözlü anlama ve/veya anlatmaya dayalı eğitsel oyunlarla gerçekleştirilebilir. Kimi canlandırma çalışmaları, doğaçlamalar ya da tartışmalarla konuşma etkinlikleri hazırlanabilir. Bunlara ek olarak kısa ya da uzun diyaloglar, röportajlar ilgi çekici olabilir. Bu oyunlar sayesinde öğrenci hem kendi keşfettikleri hem de öğrendikleriyle kendininkinden ayrı bir kültürel yapıyı anlamanın zevkini yaşayabilir. Farklı dünyaları keşfetme de öğrenciler için eşsiz fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Oluşan bu kültürel birikim sayesinde başta sözlü iletişim becerileri olmak üzere sözcük bilgisi, dilbilgisi, sesletim ve yazma etkinlikleri yapılabilir. Kültürel oyunların öğrenciye en önemli katkısı toplumların farklı sosyal ve kültürel yapılarını keşfetme olanağı sunmasıdır. Ülkeler ve vatandaşları için yaratılmış kimi klişeler ya da sloganların doğrulanabilir ya da yanlışlanabilir olduğuna da öğrenci kendi karar verebilir. Böylece olumlu ya da olumsuz yargılar ortadan kalkabilir. Öğrendikleri dile de o ülkeye de yabancı olan öğrenci için bu oldukça önemli bir kazanım olabilir. Kültürel oyunlar için kavram çalışması yapılabilir. Bu çalışmayla öğrencilerin hazır bulunuşlukları saptanır ardından buna dair bilgilerin öğrenci tarafından nasıl algılandığı gözlemlenebilir.

Buna ek olarak öğrenilen dilin oyunları da araştırabilir. Bir toplumun ve dolayısıyla kültürün incelenmesi, o toplumun oyunlarının da incelenmesini gerektirir (And, 1979). Örneğin, Fransız oyunlarıyla Türk oyunları arasında nasıl bir benzerlik ya da farklılık olduğunu bulmak oldukça ilgi çekici olabilir. Bu Fransa'ya gitmemiş olanlar için büyük bir merak uyandırabilir.

SONUÇ

Yabancı bir dil öğrenmek uzun, zahmetli ve karmaşık bir süreçtir. Yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının en öncelikli hedefleri bu süreci hızlandırmak ve kazanımlarla güçlendirmektir. Bu sebeple de öğretim stratejileri çeşitlilik kazanmış ve öğrenenin ihtiyaçlarını karşılamak üzere şekillenmiştir. Bu stratejiler öğrenenin yalnızca dilsel değil sosyal, kültürel ve eğitsel gereksinimlerini de karşılayabilmeyi

amaçlamaktadır. Anadilden farklı olarak yabancı dil öğrenimi/öğretimi yapay bir düzlemde gerçekleşir. Bu nedenle etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması şarttır. Bu ortamın öğrencilerin hem bilişsel hem de psikolojik, sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi de bir diğer önemli noktadır. Öğrenenin yaparak, yaşayarak, sürece dâhil olduğu öğrenme biçimi en etkili olandır. Çoklu zekâ kuramlarını da işin içine sokan bu öğrenme yaklaşımı öğreneni sürecin merkezinde tutar. Öğrenenin yaratıcı ve imgelem gücünü kullanabildiği, etkin olduğu ve ürettiği bu öğrenme süreci aynı zamanda kalıcı ve etkili bilgi öğretimini de koşullar. Böylesi bir ortam öğrencinin baskı altında olmadan kendini ifade edebildiği, kendisini edinimlerin aktörü hissettiği bir yeri imler. Böylesi bir öğrenme ortamının oluşumunda eğitsel oyunlar oldukça önemli bir işleve sahiptir. Somut ve kalıcı öğrenme öğrenenin katılımı, etkin oluşu ve isteğiyle doğru orantılıdır. Yabancı dil sınıflarında öğrenciyi isteklendirmek ve onda öğrenme merakı uyandırmakla başlar. Son yıllarda sıkça kullanılan eylem odaklı yaklaşımla dil öğretimi farklı bir boyut kazanmıştır. Bilgileri öğrenmeye değil, kullanmaya dayalı bu yaklaşımla eğitsel oyunlarla öğrenci bilişsel ve bedensel gelişimini tamamlayabilir ve edinilmiş bilgileri yeni öğreneceklerine transfer edebilir. Yabancı dil sınıflarında eğitsel oyunlar öğrenme ortamına çeşitlilik ve zenginlik katarken iş birliği ve paylaşım ortamlarının yaratılmasına vesile olacaktır.

Dil sınıflarında eğitsel oyun uygulamaları gerek öğretmen gerekse öğrenen açısından son derece olumlu kazanımlar sağlarken, öğrencilere kendilerini ifade etmede sonsuz özgürlük alanı oluşturur. Bu tür uygulamaların yapılabilmesinin ön koşulu böylesi bir sınıf ortamının oluşturulmasına bağlıdır. Bunun için sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması, etkileşim, iletişim ve iş birliği için istekli hale gelinmesi gerekir. Öğrencilerin gönüllü olarak katılımlarını destekleyecek uygulama ve etkinlikler çoğaltılmalıdır. Sınıf içi bu uygulama ve etkinliklerle öğrenciler eğitsel oyun çalışmalarında yetkinlik kazanacaklar ve bunu gerek bireysel gerekse grup çalışmalarında alışıldık bir durum olarak ders izlencesine kolayca uyarlayabileceklerdir. Öğrencilerin bilgi birikimlerini ve var olan potansillerini kullanabilme yetileri öğrendiklerini kalıcı kılacak ve sürekliliğini sağlayacaktır. Yabancı dil derslerinde öğrenilenlerin yaşama geçirebilmenin en önemli koşulu bunların kullanıma dökülebilmesine bağlıdır. Kendilerini ifade edebilen ve diğeriyle duygudaşlık kurabilen öğrenci böylece yalnız bilgi düzeyince değil kişilik gelişiminde de yol kat etmiş olacaktır. Sınıf içi ve/veya dışı uygulamalarda eğitsel oyunlar eğitime katkıları yönünden ders içerikleri ve izlenceler doğrultusunda geliştirilebilir ve çoğaltılabilir.

KAYNAKÇA

1. And, M. (1979). Çocuk Oyunlarının Kültürümüzde Yeri ve Önemi. Ulusal Kültür, Nisan, S. 4, Ankara.
2. Arslan, M. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri (Aşılıoğlu, B., Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri bölümü). Ankara, Anı Yayıncılık.
3. Başal, Handan Asûde. (2007). "Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları" Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XX (2), 243-266.
4. Çeliköz, N. (2017). Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi, YILDIZ Journal of Educational Research, 2(1), 125.
5. Çoban, Bilal. (2006) Orta Öğretimde ve Üniversitelerde Eğitsel Oyunlar, Ankara, Nobel Yayınları.
6. Engin, A. O., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). "Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi." Atatürk Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:4, Sayı:2, 109-120.
7. Erçetin, Ş. (2007). KPSS Eğitim Bilimleri, Ankara, Arın Yayınları.
8. Genç, H. N.; Gökalp, M. (2016). "Canlı Oyunlar, Tartışma Tekniği ve Geleneksel Öğretim Yönteminin Tiyatro Dersi Öğrenme Çıktılarına Etkisi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)", Journal of Language and Literature Education, (17), 81-94.
9. Giren, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Okul Öncesi Dönem Çocuğu İçin Oyun" Kavramına İlişkin Metaforları. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12 (1) , 372-388.
10. Önder, Alev. (2006). "Eğitici Dramada Rol Oynamanın Eğitim Açısından Önemi". Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2006, Sayı 24, Sayfa: 133-143
11. San, İ. (2004). Sanat ve Eğitimi: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları, Ankara, Ütopya Yayınları.
12. Seyrek, H. & Sun, M. (1991). Okul Öncesi Eğitiminde Oyun. (5. Baskı). İzmir, Müzik Eserleri Yayınları.

TÜRKÇE VE FRANSIZCADA KEDİYLE İLGİLİ DEYİMLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ
(A COMPARATIVE ANALYSIS OF CAT-RELATED IDIOMS IN TURKISH AND FRENCH)

Prof. Dr. Hanife Nâlân GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,
ORCID ID: 0000-0002-7618-4825

ÖZET
Bir toplumu oluşturan maddi ve manevi kimi değerler o topluma özgü olup belirgin ve ayırt edici nitelikler taşır. Toplum bu öğelerin bileşiminden beslenir. Bu yapı ortak tarih, kültür, toprak ve dil gibi öğeleri kapsar. İnsan, doğa, hayvan, bitki ve yaşamın her alanında dil ve kültür dilin olduğu kadar o toplumun da bir aynası gibidir. Atasözleri ve deyimler pek çok alan ve konuda insan yaşamına dair kimi gerçekleri, saptamaları, telkinleri ve öğütleri içerebilirler. Deyim ve atasözlerinde toplumsal yaşamdaki durum ve olaylar dolaylı anlatım, benzetme ve aktarmalarla anlamlandırılır. Deyimler çoğunlukla söz sanatları ile birlikte bir kavramı yüceltmek, küçümsemek, aşağılamak ya da kötülemek için kullanılabilir. Bu çalışmada Türkçe ve Fransızcada kedi ile ilgili deyimler anlamsal ve içeriksel bakımdan değerlendirilerek, bu imgenin deyimlerde nasıl yer aldığı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda karşılaştırmalı bir bakış açısıyla her iki dilde kedi ile ilgili deyimler birbirine benzerlikleri ya da farklılıkları yönünden ele alınmıştır. Türkçe ve Fransızcada deyimler aynı anlama gelenler yanında, aynı hayvan imgesiyle değerlendirilmeyenler ya da tümüyle her iki dilde de farklı biçimde kullanılanlar bakımından incelenmiştir. Bu yolla içinde kedi imgesi bulunan deyimlerin kültürel ve toplumsal yönden bu iki dilde kullanım sıklığı ve eşdeğerliği yanında nasıl anlamlandırıldığı ve yorumlandığı da seçilen örnekler üzerinden değerlendirilmiştir.
Anahtar Sözcükler: Deyim, kedi, Türkçe, Fransızca, kullanım sıklığı, eşdeğerlik.

ABSTRACT
Some of the material and moral values that make up a society are specific to that society and have distinctive and dioristic qualities. Society is nourished by the combination of these elements. This structure includes elements such as common history, culture, land and language. Language and culture are like a mirror of that society as well as every area of human, nature, animal, plant and life and language. Proverbs and idioms can contain some facts, determinations, suggestions and advices about human life in many fields and subjects. In idioms and proverbs, situations and events in social life are given meaning by indirect expression, analogy and transference. Idioms can often be used together with rhetoric to glorify, belittle, humiliate or disparage a concept. In this study, idioms related to cats in Turkish and French are evaluated in terms of semantic and context, and it is emphasized how that image takes place in idioms. In this context, idioms related to cats in both languages are discussed in terms of their similarities or differences from a comparative perspective. Idioms in Turkish and French have been examined in terms of those that have the same meaning, as well as those that are not evaluated with the same animal image or are used in a completely different way in both languages. In this way, in addition to the frequency and equivalence of cultural and social use of idioms with the image of a cat in these two languages, how they are interpreted and explained has also been evaluated through selected examples.
Key words: Idiom, cat, Turkish, French, frequency of use, equivalence.

GİRİŞ
Dil, bir toplumun sosyal, kültürel ve tarihi dokusundan izler taşır. Bu izler zamanla günlük yaşamda karşılaşılan kimi olay ve durumların ifade edilmesinde ortak bir anlatım biçimine dönüşür. Bu ortak anlatım biçiminin en belirgin niteliği o toplumun düşünme tarzı kadar evreni nasıl algıladığının da göstergesi

olmasıdır. Bir ulusun ortak anlatım biçimlerinden biri olan deyimler kısa ve özlü yapılarıyla kalıplaşmış söz öbekleridir. Sözcüklerin çoğunlukla gerçek anlamlarının dışında kullanılmasıyla oluşan deyimler en az iki sözcükten ibaret bir yapıya sahiptirler. "İlgi çekici anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeklerinden" (TDK, 2005: 517) oluşan bu yapı belirttiğimiz gibi kısa, özlü ve donmuş bir özellik taşır. Deyimlere ait pek çok tanımlama olsa da bunların en önemli ortak yanı anlamsal ve yapısal boyuttadır. Günlük yaşamda özellikle de konuşma dilinde sıklıkla kullanılan deyimler "ifadeyi zenginleştiren, iki veya daha fazla kelimeden meydana gelen kalıplaşmış söz dizisidir" (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1992: 8). Çıkış nedenleri bir olay ya da hikâyeye dayandırılabilecek olan deyimlerde sözcükler çoklukla gerçek anlamlarının dışında kullanılsalar da aralarında böyle kullanılanlar da vardır. Bunun yanı sıra asıl anlamlarından tümüyle sıyrılmayan deyimler daha başka anlamlar yüklenerek de kullanılabilirler. Söz dizimi açısından deyimler kendi aralarında içerdikleri sözcük sayısı bakımdan ikiye ayrılırlar. Sözcük öbeği durumunda olan deyimler yanında tümce boyutunda olanlar da vardır. Örneğin, sonları bir mastarla biten deyimler, 'eli ayağı titremek' gibi, tümce şeklinde kullanılan 'ağzına bakan yokluk görmez' ya da birleşik sözcüklere benzeyen 'ilk gözağrısı' gibi... Kendine özgü bir anlatım biçimine sahip olan deyimler anlama güzellik ve çekicilik katarken, içerdikleri kalıplaşmış söz ve/veya söz öbekleri ya gerçek anlamlarında ya da dışında kullanılabilirler. Bunda sözlü yazın ürünü olmalarından kaynaklı sebepler de etkendir. Kulaktan kulağa aktarıldıkları için anlamsal ve biçimsel olarak da değişime uğrarlar. Özellikle konuşma dilinin niteliklerinden kaynaklı olarak sözcükler asıl anlamlarını yitirerek yeni kavramlar oluşturabilirler. "Atasözleri ve deyimlerde, insandan doğaya, hayvanlara kadar pek çok alanla ilgili öğütler, tembihler, özellikler, iğnelemeler ve kötülemeler bulmak mümkündür" (Gezer, 2020: 15). Kalıplaşmış bir yapıya sahip olmaları yanında, ön ad, zarf ve fiiller nasıl ve nerede kullanıldıklarıyla ilgili olarak o deyimin biçimsel yapısını belirlerler. Fiil çekimine giren deyimler dışında hiçbir fiil kipi taşımayanları da vardır. Bunun yanı sıra iyelik ekleri alanlar, ikizleme yapılanlar, kafiyeli olanlar, soyut kavramları somutlayarak anlatanlar, yaşanmış bir olaya ya da fıkraya göndermede bulunanlar (ipe un sermek), olumsuz anlamları karşılayanlar da çoğunluktadır.

Terimlere benzer bir nitelikleri olan deyimler ortak bir dili konuşan toplumun dünya görüşü, yaşam ve düşünce biçimi, maddi ve manevi değerleri hakkında oldukça bilgi vericidir. Halk bilim, dil ve yazını ortak noktada buluşturan deyimler doğrudan dilin iç yapısı ve işleyişini yansıtırlar. İçinde dilin yapısal ve anlam özelliklerini barındıran deyimler bir dili özgün ve ayrıcalıklı kılan bir anlama sahiptirler. Bir başka deyişle, deyimler bir dili diğerlerinden ayıran ve farklı kılan niteliklerin en önemli göstergelerini içerirler. Dünyayı kavrayış, onu anlamlandırma ve anlatmada o dilin gerçekleri nasıl yansıttığı yalnızca deyimler dikkate alınarak bile anlaşılabilir. Bir toplumun dil, kültür ve yazınının ortak yaratımlarından olan deyimler aynı zamanda toplumun yaşayış, inanç ve folklorik yapısından da izler taşır. Bir dile ait deyimler incelenerek olay, durum ve yaşama dair tüm gerçeklere bakış açısını bulgulamak olasıdır. Yine aynı şekilde aynı kavramlara yüklenen farklı anlamlar ve/veya farklı anlamları aynı kavramla ifade eden deyimler incelenebilir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe ve Fransızca deyimlerde geçen kedi imgesinin anlamsal eş değerliği karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek kültürel bakımdan işlevi saptanacaktır.

FRANSIZCA VE TÜRKÇE DEYİMLERDE KEDİ KAVRAMI

Kedigiller ailesinden olan kediler esnek yapıları ve hızlı refleksleriyle memeli hayvanlar kategorine girerler. Bu hayvan "Kedigillerden köpek dişleri iyi gelişmiş, kasları çevik ve kuvvetli, evcil küçük memeli hayvan, pisik (felis domesticus)" (Komisyon, 2011: 1376) şeklinde tanımlanır. Güçlü bir anatomik yapıya sahip olan kediler, insanla karşılaştırıldığında çok daha güçlü koku alma duyusuna, çok zayıf ve yüksek frekanstaki sesleri işitebilme yetisine sahiptirler. Yetmişten fazla ırka sahip olduğu düşünülen kediler, insanla iç içe bir

yaşama kolayca uyum sağlayabilmişlerdir. Kediler yaşadıkları uzamlara göre ev ya da sokak kedisi olarak adlandırılabilir. Tek başlarına avlanabilmelerine karşın insanla birlikte yaşamaya uyum sağlamış canlılardır. Yapılan araştırmalar "Kedinin eski Mısırda günümüzden beş bin yıl öncesinde evcilleştirilmeye başlandığı, tahıl ambarlarının farelere karşı korumak için beslendiği, Eski Yunan'da orman tanrıçası Artemis'in kedi kılığıyla dolaşması da kedinin Yunan kültüründe önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir" (Genç ve Cin, 2016: 193). Bu dönemde kedilerin fareleri yakaladıkları için özellikle ziraat alanlarında çiftçiler tarafından beslendikleri düşünülmektedir. Öte yandan özellikle de günümüzde kedilerde yüksek üreme oranının sebebinin gerek bu durumun kontrolsüz oluşuna gerekse insanların onları terk etmelerine bağlanması olasıdır.

Yüzyıllar boyunca insanoğluyla iç içe bir yaşam sürmüş olan kedi pek çok açıdan birey yaşamına esin kaynağı olmuştur. Günlük dilde özellikle de konuşma dili kullanımlarında bu hayvanın özelliklerine benzetilen ya da yakınsanan kimi özellikler olmuştur. Örneğin, "dilini kedi mi yedi?" diye bir söz söylendiğinde Türkçe'mde de Fransızca 'da da aynı anlama karşılık gelen bir kullanım olduğunu görmekteyiz. Ancak her iki dilde de kedi imgesiyle anlamlandırılan ve o dilin kullanımına özgü olan farklı örnekler de yok değildir.

Kedi ile ilgili olarak Türkçe ve Fransızcada çok sayıda deyim vardır. Bu deyimleri ve dilde kazandıkları benzer ve/veya ayrı anlamları yine ele aldığımız diller ve o onların kültürel yapısı çerçevesinde açıklamaya çalışacağız.

Türkçede Kedi ile İlgili Deyimler

Türkçede kedi ile ilgili pek çok kullanım ve ifade vardır. Bu ifadelerde kedinin özelliklerine gönderme yapanlar olduğu kadar onunla ilgili benzetme ya da bir özelliği ortaya koyanlar da vardır.

Kedi ciğere bakar gibi (bakmak): Bu deyim bir şeye ya da birine imrenerek ya da iştahla bakmayı ifade eder.

Kediye peynir (ciğer) ısmarlamak: Bu deyimde kedi ve onun en sevdiği yiyecek olan ciğerle bağlantı kurularak anlam güçlendirilmiş olmakla birlikte 'ciğer' yerine 'peynir' sözcüğünün de kullanılması bu savın kesin olarak doğruluğuna gölge düşürmektedir. Deyimin anlamı kendisine güvenilmeyecek birine bir şeyi emanet etmeyi anlatmaktadır.

Kedi uzanamadığı ciğere pis der: Bir kişinin çok istediği ancak bunu açıkça göstermek istemediği bir durum için kullanılır. Nasıl ki kedi ciğeri çok sever ve ona ulaşmak isterse insan da kendisi için ulaşılması olası olmayan bir şey olduğunda biraz da kendini korumak ve küçük düşürmemek adına böyle bir ifade kullanılabilir.

Kedinin boynuna ciğer asılmaz: Güvenilmeyecek birine bir şeyi emanet etmenin hata olacağını ifade eden bir deyimdir. Bu deyimde de kedi ile ciğer kullanılması ilginç bir benzetmedir.

Burada örnek verdiğimiz dört deyimde de kedi ile ciğer arasında bir ilişki kurularak anlam oluşturulmuştur. Kedinin en sevdiği yiyecek olan ciğer ile oluşturulan deyimlerin hepsinde doğrudan bir ilişki kurulmuş ve kedinin ciğere karşı davranışı ya da durumu bu konuda verdiği tepkisi insani boyuta da bu benzetme ve karşılaştırma ilişkisi ile aktarılmıştır.

Kedi olalı bir fare tuttu: Kedinin özellikle de tarımsal alanları büyük zarara uğratan fareleri yakalamak için insanoğlu tarafından ehlileştirildiği bilinir. Bu nedenle kedinin asıl varlık sebebi de fare tutması olarak gösterilebilir. Deyim, kedinin kediliğini kanıtlaması için fare tutması gerektiği görüşünü doğrulayan bir anlama sahiptir.

Aralarına kara kedi girmek: Birbiriyle çok iki anlaşan iki kişinin birbiriyle görüşmemesi ya da aralarına soğukluk girmesi anlamına gelir. Bu deyimde kedinin 'kara' nitelemesiyle anılmasının sebebi özellikle Orta

Çağ toplumlarında halk hikâyeleri, büyücülük ve batıl inanışların sonucu olarak kara kedinin cadılıkla ilişkilendirilmesi ve uğursuzluk nedeni olarak görülmesi ya da gösterilmesi olduğu düşünülebilir. "Bâtıl inanç diye bilinen kimi inançlar aslında bâtıl kabul edilmeyen inançların zamanla dönüşüm geçirmiş hali olarak karşımıza çıkarlar" (Köse; Ayten, 2009: 46). Bilgisizlikten ya da bilimsel bilginin yanlış algılanması veya uygulanması sonucu ortaya çıkan batıl inanışlar insan yaşamında doğaüstü etkilerin, bilinmeye karşı duyulan korkunun geliştirdiği inanç ya da uygulamalardır.

Dilini kedi (fare) mi yedi? Soru şeklinde düzenlenmiş olan bu deyimde kedi ve farenin değişmeceli olarak iki sözcükle de kullanılması eski dönemlere kadar uzanan ve iki hayvan arasındaki av-avcı ilişkisini vurgulayan bir anlama gönderme yapmaktadır. Bu deyim konuşmayan ya da susan birine söylenir.

Kedi gibi: Bu deyim kedinin uysal ve sokulgan bir hayvan olmasından ötürü onun bu özelliğine gönderme yapan bir anlam taşımaktadır. Karasu bu açıdan kediyi şu sözlerle tanımlamaktadır: "Kedi: Yumuşak, istediği zaman sokulan, göçünü hep gizleyebilen, saldırıya ne zaman geçebileceği çok az kestirilebilen bir yaratık" (2009: 232). Burada kedinin özelliklerine yakınlaştırılan bir anlam söz konusudur.

Kedi ne, budu ne? Soru biçiminde düzenlenmiş olan bu deyim eti ne budu ne? Şeklinde de kullanılarak kedi ve et sözcüklerini benzer bir anlamda değerlendirir. Tümsel varlığına bakarak ondan daha fazla fayda elde edilmesini ummamak gerektiğini anlatan bu deyim de Türkçede sıklıkla kullanılan deyimlerdendir.

Kırk evin kedisi: Kedinin bir evi sahiplenmesi ve sadece ona ait olması beklenirken kendi yaşam alanından farklı yerlerde de olması onun değerini düşünür. Burada deyim pek çok yere girip çıkan birinin pek de kabul görmediği anlamına gönderme yapmaktadır. Kedilerin yaşadıkları yerlere bağlılıklarının olduğu bilinen bir durumdur. Hatta o evi sahiplendikleri. İnsan-kedi ilişkisinde bu özellik oldukça önemlidir. Bu ilişkiye dair Koç, Bilgi Karasu'nun kedilere bakış açısıyla ilgili şu ifadelere yer vermektedir: "Kediler onun için hesaba gelmezliğini baştan kabul ettiğimiz canlılar; her zaman uykuda, her zaman tetikte olan" olarak tanımlar kedi severliği (2018: 699).

Köpeğe hoşt, kediye pişt dememek: Kişinin kendisine bir zarar getirmemek için olaylar ya da durumlar karşısında tepki vermemesi, ses çıkartmaması anlamına gelir.

Mart kedisi gibi: Kedinin üreme mevsiminde karşı cinse karşı gösterdiği davranış biçimine bir benzetme yaparak söz konusu kişinin çapkın ve isterik olduğunu vurgular.

Sermayeyi kediye yüklemek: Bir kişinin bir iş ya da ticaret için tüm parasını yitirmesini anlatır. Bu kayıp para olabileceği gibi iş de olabilir.

Süt dökmüş kedi gibi ya da süt dökmüş kediye dönmek: Bir kişinin yaptığı ya da işlediği bir suçtan ötürü utanmasını anlatır.

Tok evin aç kedisi: Kendi maddi durumu iyi olduğu halde açgözlülük etmek.

Kedi ile harara (çuvala) girmek: Bu deyimde kedinin doğası gereği yabanıl olmasından dolayı insanın ona benzetilerek, geçimsiz bir kişi ile iş birliği kurmak zorunda olmayı ifade eder. Türkçede "itle çuvala girilmez" şeklinde de kullanılan bu deyim kedi ile it sözcüklerinin değişmeceli olarak kullanılmasıyla yer alır.

Kedi yavrusunu yerken sıçana benzetir: Kişinin yanlış yaptığı bir işte ya da durumda kendini aklamak ya da mazur göstermek istemesi anlamını taşır.

Kedinin kanadı olsaydı serçenin adı kalmazdı: Gücü ya da saldırganlığını sonuna kadar kullanabilecek durumda olsa bunu sonuna kadar kullanabilecek biri için kullanılan küçültücü bir anlamı da güçlendiren bir deyimdir.

Fransızcada Kedi ile İlgili Deyimler

Fransızcada kediyle ilgili söyleyiş ya da ifadelerin Türkçeye oranla daha varsıl olmasının nedeni Fransız toplumunda insanların hayvan besleme eğilimlerinin daha fazla olmasına bağlanabilir. Örneğin, Fransızcada genç ve güzel bir kadına âşık olan yaşlı biriyle dalga geçmek için "yaşlı bir kediye genç bir fare gerekir" söylemi yaygındır. Buna benzer "être amoureuse comme une chatte" yani "kedi gibi âşık olmak" sözünde kedi için kullanılan "chatte" ve "amoureuse" dişi kediye imleyen söylem ile hafifmeşrep bir kadına gönderme yapılmaktadır. Fransızcada "La nuit tous les chats sont gris" yani "gece tüm kediler gridir" sözü de kadının güzel ya da çirkin olmasının pek de önemli olmadığına vurgu yapar. Yine Fransızcada kullanılan "à bon chat, bon rat" (İyi kediye iyi fare) deyimi birinin daha önce kendisini aldatanı aldatmayı başardığında kullanılır. Fransızcada kullanılan "sachant se servir de la patte du chat pour tirer les marrons du feu" yani "kestaneleri ateşten çıkarmak için kedinin pençesini nasıl kullanacağını bilmek" anlamına gelen bu söylem kendi çıkarları için başka bir şeyi kullanmayı anlatır. Bir başka deyişle, kişinin tehlikeli bir durumdan kendini korumak için onu maşa olarak kullanması ifade edilir. Bir suçu ya da itham edilen duruma itiraz etmek için "alors, c'est le chat" (o zaman kedi) deyimi kimin yaptığı belli değilse "o zaman kedi yaptı demek ki !" gibi bir anlam taşır.

Avoir des yeux de chat: "Kedi gözlerine sahip olmak" anlamına gelen bu ifadede karanlıkta iyi bir görüş yetisine sahip olmayı imler. Böyle bir kullanımın eşdeğerliği Türkçede yoktur.

Avoir un chat dans la gorge: "Boğazda kedi olması" anlamına gelen bu Fransızca deyimde kişinin sesinin boğuk olması ya da gırtlak ve/veya yutakta tahriş olması anlamına gelir. Türkçede böyle bir deyim ne kedi ile ne de başka bir hayvan imgesiyle karşılık bulur.

Avoir une langue de chat: "Bir kedi diline sahip olmak" anlamına gelen bu deyimin anlatmak istediği sıcak, buzlu, çok baharatlı yiyeceklere karşı duyarlı bir ağza sahip olmaktır. Diğer bazı kültürlerde örneğin Japoncada deyimin aynı anlamı karşılayacak şekilde kullanıldığı bilinse de Türkçede böyle bir anlam ya da kullanım söz konusu değildir.

Etre gourmand(e) comme un(e) chat(te): "Bir kedi gibi açgözlü olmak". Deyimin Fransızcasında kedinin dişi ya da eril olarak kullanılması yanında cinsiyetten bağımsız olarak tatlıları, küçük yemekleri sevmek anlamına vurgu yapılmaktadır. Deyimin Türkçe kullanımı yoktur.

Acheter chat en poche: "Cepte kedi satın almak" anlamına gelen bu deyim yanında "**Acheter un chat en sac**" (çantada kedi) ya da **"Acheter un chat dans un sac"** (Bir çantada kedi) olarak da kullanılan deyimler vardır. Deyimin anlatmak istediği satışın nesnesini görmeden bir şeyi satın almaktır. Böyle bir deyim kullanımı Türkçede yoktur.

Avoir d'autres chats à fouetter: "Kırbaçlayacak başka kedileri olmak" anlamına gelen bu deyim bir tartışmaya son vermek için kullanılan bir ifadedir. Devam etmek istemediğimiz bir konunun ya da tartışmanın sonlanmasını sağlamak için kullanılan bu ifadenin de Türkçede bir karşılığı bulunmamaktadır.

Il n'y a pas de quoi fouetter un chat: Türkçe karşılığı "bir kediyi kırbaçlayacak bir şey yok" olan bu deyiminin anlatmak istediği konunun önemsiz bir sorun olduğunu vurgulamaktır.

Il n'y a pas un chat ya da **il n'y a pas la queue d'un chat** : "Kedi yok" veya "kedinin kuyruğu yok" şekilde Türkçe'ye çevrilebilecek bu deyimin anlamı kimsenin olmadığıdır. Deyimin özellikle Voltaire'in yazışmalarında XVIII. yüzyıldan beri çok yaygın olduğu bilinmektedir. (Walter, 2007:125-126).

Jouer à chat (eskimiş): teneffüs zamanı kovalama oynama anlamına gelen bu ifade artık pek kullanılmamaktadır.

Jouer au chat et à la souris: Türkçeye kedi ve fare oynamak olarak çevrilebilen bu deyim tanışmak istemeden veya karşılaşmadan birbirlerini gözetlemek anlamına gelir.

Jeter le chat aux jambes de quelqu'un: Kediyi birinin bacaklarına atmak yani suçu başkasının üzerine atmak. Bu da Türkçede yoktur.

Emporter le chat: (Kediyi götürmek) veda etmek, gitmek anlamına gelir.

Passer comme un chat sur la braise: "Közdeki bir kedi gibi geçmek" anlamına gelen bu ifade çok hızlı, özellikle değişmeceli anlamda, konuşma sırasında şüpheli bir gerçeği hızlı bir şekilde iletmek için kullanılır.

De la bouillie pour les chats: "Kediler için yulaf lapası" kalitesiz çalışma, anlaşılmaz metin.

Faire une toilette de chat: "Bir kedi tuvaleti yapmak" yani çok ıslanmadan kısaca yıkanmak anlamına gelen bu ifade kedinin yıkanmayı sevmemesinden kaynaklı bir anlam taşır.

Avoir de la chatte: Özellikle konuşma dilinde söz konusu işin şansa bağlı olduğunu vurgulamak için bu bir şans işi ya da beklenmedik bir şans anı anlamına gelecek bir ifadedir.

Cela ferait pisser un chat par la patte ya da **à faire pisser un chat par la patte**: "Bu, bir kediyi patisinden işetir" veya "bir kediyi patisinden işetmek" tadı çok ekşi olan bir şeyden söz ederken kullanılan bu ifade Türkçede yoktur.

La curiosité tue le chat: ifadesi yani kediyi merak öldürür anlamına gelir ve merakın kötü bir kusur olduğu anlatılır.

Un sac de chats: Kedi çantası yani kedi düğümü olmuş yani karışmış bir çanta anlamı taşır.

Une vie de chat: Kedi yaşamı yani kişinin rahat ve konforlu bir yaşam sürmesi anlamına gelir.

Türkçe ve Fransızcada Benzer Deyimler

Türkçe ve Fransızcada kedi imgesi taşıyan deyimlerin aynı söz dizimi ve anlamla kullanılan biçimleri de vardır. Bu kullanımlarda kedi kavramına yapılan gönderme tümüyle iki dilde de benzerdir.

Kedi ile köpek gibi: Kendi ile köpek birbiriyle anlaşamayan iki hayvan ırkı olarak değerlendirildiği için insanlar için de birbiriyle anlaşamayan, geçinemeyenler için kullanılan bir ifadedir. Bu deyiş biçimi her iki dilde aynı anlamda kullanılır.

Etre comme chien et chat: Türkçe anlamı "Köpek ve kedi gibi olmak" olarak çevrilebilen bu ifade birileriyle gergin ya çatışmalı ilişkilere sahip olmak anlamındadır. Türkçede de benzer bir deyim kediyle köpek gibi olarak kullanılmaktadır. Dikkat çeken fark deyimin Fransızcasında köpeğin Türkçesinde ise kedinin önce gelmesidir.

Quand le chat n'est pas là, les souris dansent! Bu deyim Türkçede "kedinin olmadığı yerde fareler cirit atar" şeklinde kullanılır. Bu ifade ile iki dilin de benzer durumu benzer şekilde ifade ettiği görülmektedir.

Le chat retombe toujours sur ses pattes ya da Retomber comme un chat sur ses pattes yani kedi gibi dört ayağının üstüne düşmek anlamına gelen bu deyim kedinin güçlü anatomik yapısı gereği zor ya da tehlikeli durumlarda herhangi bir zarar görmeden kurtulmasına gönderme yapmaktadır. Burada kedinin bu özelliğine benzetme yapılmaktadır. Zor bir durumdan kolayca sıyrılmak anlamındaki bu deyim iki dilde de tümüyle aynı anlamla kullanılmaktadır.

Donner sa langue au chat: "Dilini kediye vermek" olarak yer alan Fransızca bu deyimin Türkçede "dilini kedi mi yedi?" olarak soru yapısıyla kullanıldığı görülmektedir. Deyim Fransızcada başlangıçta ağzı açık kalmak anlamında kullanılmaktayken zamanla değişerek susmak, konuşmamak anlamına dönüşmüştür. Bu söyleyiş biçimi başta kişinin hükmen kendisinin yenildiğini kabul etmesi anlamı güçlendirilirken zamanla bu anlamını yitirmiştir.

Jouer (avec sa victime) comme un chat avec une souris. (Kurbanıyla) kedinin fareyle oynadığı gibi oynamak ifadesi de aynı anlam ve kullanımla Türkçede yer alır.

Türkçe ve Fransızcada Farklı İmgelerle Kullanılan Deyimler

Türkçe ve Fransızcada kedi imgesiyle kullanılan deyimler yanında bu imgenin farklı biçimlerde kullanılan örneklerine de rastlamak olasıdır. Bu durum da hayvan imgelerine yüklenen anlamla ilişkilidir.

"**Griffonner comme un chat**" (kedi gibi çiziktirmek) anlamına gelen bu ifade yazısı çok kötü olan kişiler için kullanılır. Benzer şekilde Türkçede yazısı kötü ya da okunaksız olan kişi için "kargacık burgacık" bazen de "it çiziği gibi" şeklinde bir deyim kullanılır. Bu toplumlarda hayvanlara yüklenen anlamlarla ilişkili bir durumdur. Kültürel ya da gelenek, görenek ya da yaşantı biçimlerine koşut olarak her toplumda hayvanlara özel anlamlar yüklenebildiği ya da atfedildiği görülür. Örneğin, göçebe kültüründe Türk toplumu için at önemli bir anlama sahiptir. Bu açıdan bu kullanımdaki farklılığın temel sebebini kültürel boyutta aramak gerekir.

Fransızca **"Au chant du chat"** yani kedi şarkı söylediğinde anlamına gelen bu deyim, olması ya da gerçekleşmesi olası olmayan bir durumu anlatır. Hatta bu ifade için Fransızcada "Quand les poules auront des dents" yani tavukların dişi çıkarsa anlamına gelen bir söyleyişle anlatılır. Bu anlamı doğrudan karşılayan bir ifade Türkçede "balık kavağa çıkınca" ile verilir. İki dilde de olması mümkün ol(a)mayan bir olayı ya da durumu belirten bu iki kullanımda Fransızcada 'kedi' ve 'tavuk' imgesi ile anlam verilebilirken, Türkçede balık sözcüğü tercih edilmiştir.

Ne réveillez pas le chat qui dort :Türkçe'ye "Uyuyan kediyi uyandırmayın" olarak çevrilebilecek bu deyimin anlatmak istediği bir zorluk veya tehlikeyle karşı karşıya kalmaktan kaçınmak gerektiğini ifade eder. Bu deyim Türkçede aynı anlama gelecek şekilde ancak 'uyuyan yılanı uyandırmak' olarak kullanılmaktadır. Fransızca deyimde 'kedi' Türkçesinde ise 'yılan' imgesi kullanılması dillerin kültürle olan ilişkisini açıklar.

Appeler un chat un chat: Kediye kedi demek olarak çevrilebilecek bu deyim nesneleri adıyla çağırmak anlamına gelen bu ifade doğruya doğru demek gibi bir anlam taşır ve Türkçede bir hayvan imgesiyle anlatılmaz.

Pipi de chat: "Kedi çişi" demek olan bu sözle anlatılmak istenen önemsiz sonuçlara sebebiyet veren bir durum ya da olay için kullanılır. Bu deyim aynı zamanda bir içecek, özellikle bira için tadının kötü olduğunu belirtmek için kullanılır. Bu söylem de Türkçede 'imamın abdest suyu' olarak kullanılır. Özellikle içecek için kullanılan bu söz, örneğin soğuk veya sıcak olması gerekirken ılık olan içecekler için kullanılır.

Aller comme un chat maigre: "Sıska bir kedi gibi gitmek" yani çok ve hızlı koşmak anlamına gelen bu ifade Türkçede "tazı gibi koşmak" olarak kullanılır.

Une chatte n'y retrouverait pas ses petits: Dişi kedi yavrularını bulamaz yani karmaşık ya da içinden çıkılamaz bir durumu ya da büyük karışıklığı anlatır. Türkçede 'it eniğini yitirir' olarak kullanılır. Deyim Türkçede kedi yerine köpek değil de aşağılık, değersiz, terbiyesiz kimse için kullanılan ve/veya hakaret anlamı taşıyan "it" sözcüğünün tercih edilmesinin temel sebebi sözcüğün göçebe yaşam dönemlerinde Anadolu'da sıklıkla tercih edilmesidir.

Il pleut des chats et des chiens: İngilizcesi "it's raining cats and dogs" olan deyim yani gökten kedi köpek yağıyor anlamına gelir. Fransızcaya İngilizceden geçerek bu şeklinde kullanılan ve çok fazla yağmur yağdığını ifade eden bu deyim Türkçede aynı anlamla ancak farklı biçimde bir ifadeyle karşılık bulur. Aynı deyiş biçimi "gökten sicim ya da teberler yapması" olarak da kullanılır ki Türkçede de 'sicim gibi' ifadesi ile aynı şekilde kullanılır.

J'ai deux chats dans les chaussettes mais pas le mot dans la tête: Çoraplarımda iki kedi var ama kafamda sözcük yok biçiminde Türkçeye çevrilebilecek olan bu ifade iki kediyi çoraplara sokmanın aklına o sözcüğün gelmesinden daha kolay olduğunu belirtir. Türkçede bir işin güçlüğünü anlatılırken bu durum deveye hendek atlatmaktan zor ve/veya kolay şeklinde kullanılır.

Chat échaudé craint l'eau froide Haşlanmış kedi soğuk sudan korkar şeklinde çevrilebilecek olan bu ifadenin kökeni XIII. yüzyıla kadar uzandığı bilinmektedir. Bu dönemde hayvanların derilerini yüzmek için

kaynar suya daldırıldığı bilinmektedir. Bir olay ya da durumdan zarar gören ve bundan ders çıkartan birinin tüm olaylara kuşkuyla yaklaşmasını anlatır. Bu duruma gönderme yapan deyim Türkçede "sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer" şeklinde kullanılır.

SONUÇ

Gerek Türkçede gerekse Fransızcada kedi ile ilgili çok sayıda deyim ya da ifade bulunmaktadır. Bu deyimleri birkaç başlık altında toplamak olasıdır. Bu sınıflandırmaların ilki kedinin anatomik yapısı ve özellikleriyle ilgili olarak benzetmelere dayanır. Örneğin kedinin hızlı koşması, çok uyuması ya da fareleri yakalaması gibi… Bir diğer sınıflandırmada ise insanın fiziki ya da psikolojik ya da kişilik özellikleri bakımından kedinin özelliklerine yakınsandığı ya da özdeşleştirildiği örnekler yer alır. Her iki tür sınıflandırma ise çağlar öncesine kadar uzanan bir geçmişse sahiptir. Kedilerle ilgili Fransızca deyimlerde sıkça geçen 'kediyi kırbaçlama' ifadesi yaşamın önemli bir etkinliğini anlatabildiği gibi tam tersi bir anlama da gönderme yapmaktadır. Diller arasında bir karşılaştırma yapıldığında buna benzer bir anlama sahip deyim ya da ifade ediş biçiminin Türkçede bulunmadığı açıkça görülür. Bu bakımdan iki dil karşılaştırıldığında gerek ülke tarihi ve ortak kültüre dayanan deyim sayısının oranı gerekse yaygınlığı açısından kedi imgesi Fransızca deyimlerde Türkçedekinden varsıldır. Kedi ile ilgili deyimlerin Fransızcada daha varsıl olduğu görülmekle birlikte, Fransızca kedi imgesiyle kullanılan kimi deyimlerin Türkçede karşılığının olmadığı gibi benzer durumların ifadesinde de Türkçede Fransızcada olduğu gibi bir kedi imgesiyle anılmadığı görülmektedir. Örneğin, Fransızca deyimlerdeki kedi imgesinin Türkçede balık, yılan, tazı ya da eşek gibi hayvanlarla anlatıldığı görülmektedir. Yine benzer şekilde Türkçede kedi ve ciğerin sıkça kullanılmasına karşılık Fransızcada kedi ile ciğer arasında böyle bir yakıştırma yoktur. Yine tersi bir durum olarak da Fransızca kedi içeren deyimler Türkçede kedi dışında bir hayvanla karşılık bulmadığı gibi çok yağmur yapması ifadesinde olduğu gibi başka bir nesneyle anlam kazanır. Türkçe ve Fransızcada kedi imgesiyle anılan deyimler karşılaştırıldığında dillerin yaşayış ve kültür yapılarına koşut biçimde kavrama anlam yüklediği görülmektedir. Yine bu anlamlarda kedinin sevdiği yiyecekler, edimler ve bu hayvanın beslenme amaçlarını öne çıkartan deyimler ağırlıklı olarak yer alır. Kedi imgesi taşıyan deyim ve söyleyiş biçimleri yaygın olup, hem oransal hem de kullanım sıklığı bakımdan Fransızcada çok daha fazladır. Bu hayvanın Fransızca deyimlerde daha çok yer almasının sebebinin eski dönemlerde kırsal bölgelerde insanla iç içe yaşam sürmüş olması ve kavrama özellikle de konuşma dilinde çok yer verilmesi sonucundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

YARARLANILAN BİRİNCİL KAYNAKLAR

1. Türk Dil Kurumu. (1995). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
2. Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1992). Açıklamalı-Örnekli Deyimler Sözlüğü (5. Baskı), İstanbul: Dergâh Yayınları.
3. Genç Safiye ; Cin Ali. (2016). "Türkiye Türkçesi Ağızlarında "Domates, Kedi, Patates" Kelimeleri ve Bir Kelime Haritası Denemesi" Mediterranean Journal of Humanities VI/1, 185-205.
4. Komisyon (2011). Türkçe Sözlük, Ankara.
5. Gezer, Rahmiye. (2020). "TDK Türkçe Sözlük'te Şaka Yollu Olarak Etiketlenen Söz Varlığı Üzerine", STAD Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi, Cilt 5, Sayı 3, 13-19.
6. Walter,Virginie, Valérie. (2007) Contribution à l'étude de l'évolution historique du chat : ses relations avec l'homme de l'Antiquité à nos jours , These de doctorat, l'Université Paul-Sabatier de Toulouse.
7. Karasu, B. (2009). Susanlar. İstanbul: Metis.
8. Koç, Yasemin. (2018). "Gel Pisi Pisi: Bilge Karasu'nun Kedileri" Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 20, Sayı: 4, 691-710.
9. Köse, Ali ; Ayten, Ali. (2009). "Bâtıl İnanç ve Davranışlar Üzerine Psikososyolojik Bir Analiz", Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, IX, sayı: 3, 45-70.
10. TDK Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

YARARLANILAN İKİNCİL KAYNAKLAR

1. Aksan, D. (1999). Türkçenin Gücü. Ankara: Engin Yayınevi.
2. Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri Sözlüğü 1. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

3. Aydın, M. (1992). Geliştirilmiş Açıklamalı Atasözleri. Ankara.
4. Eren, B. (1983). Atasözlerimiz. İstanbul: Cihan Yayınları.
5. Gözler, H. F., Gözler M. Z. (1982). Açıklamalı Türk Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları
6. Kaplan, M. (1982). Açıklamalı Atasözleri Sözlüğü. İzmir: Özgür Eğitim Yayınları.
7. Kartal, N. (1999). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. İstanbul: İnkılâp.
8. Kergoat, L. (1996). Proverbes Bretons. Spézet: Éditions Coop Breizh.
9. Köklügiller, A. (1989). Açıklamalı Atasözleri ve Özdeyişler. İstanbul: KayaYayınları.
10. Le Robert. (2001). Dictionnaire Junior Poche (8-12 ans) Paris: Le Robert.
11. Le Roux De Lincy (M.). (1859). Le Livre des Proverbes Français. (Tome premier). Paris: Adolphe Delahays.
12. Littré Paul Émile, Dictionnaire de la Langue Française, tome 1, édition 1974, pages 864 et 906)
13. Maloux, Maurice. (1998). Proverbes, Sentences et Maximes. Paris : Larousse.
14. Monreynaud, F., Pierron A., Suzzoni F. (1989).Dictionnaire de Proverbes et Dictons. La sagesse du monde entier. Paris: Dictionnaires Le Robert.
15. Rat, M. (1958). Le Petit Dictionnaire des Locutions Françaises. Paris: Garnier Frères.
16. Saraçbaşı M. ve Minnetoğlu İ. (2002). Örnekli ve Açıklamalı Türkçe Deyimler Sözlüğü. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
17. Türkan, M. (2003). Türkçe Deyimler-Arasözleri. İstanbul: Gendaş.
18. Oy, A. (1972).Tarih Boyunca Türk Atasözleri, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
19. Özafşar, S. (tarihsiz). Atasözleri - Deyimler Sözlüğü. İstanbul: Tomurcuk Yayınevi
20. Özön, M. N. (1956). Türk Ata Sözleri. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
21. Pala, İ. (2002). Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: L&M Yayıncılık.
22. Par, A. H. (1982). Atasözleri. İstanbul.
23. Türk Atasözleri ve Deyimleri I, II, (2001). Millî Kütüphane Başkanlığı, İstanbul: MEB Yayınları.
24. Yurtbaşı, M. (1994). Sınıflandırılmış Türk Atasözleri. Ankara: Özdemir Yayıncılık.
25. Yurtbası, M. (2002a). Proverbes Turcs et Leurs Equivalents en Français. İstanbul : İş Bankası Yayınları.
26. Yurtbaşı, M. (2002b). Fransız Atasözleri ve Türkçe Karşılıkları. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Dijital Ekosistemde Eğitimin Yeri ve Geleceği Üzerine Bir Değerlendirme
(An Evaluation of the Place and Future of Education in the Digital Ecosystem)

Yüksel Yurtay
Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi,
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, ORCID:0000-0003-1814-3432

ÖZET

Son zamanlarda pandeminin de etkisiyle dijital ekosistem içinde çok önemli gelişmeler yaşandı. Normal hayatın içinde birlikte karşılanan temel ihtiyaçların bireysel bir alana kaydırıldığına ve hızla düzenlemelerin yapıldığına tanık olduk. Özellikle temel yeme içme ihtiyaçlarının karşılanmasında bir çok çözümün bir paydaşı ve tüketicisi olduk. Çözüm arayışları arasında olan ve sorgulanan temel ihtiyacın bir diğeri de eğitimdir. Karşılaşılan olağan dışı durum karşısında üretilen çözümler pansuman etkisi ile durumu kurtardıysa da eğitim konusu değişen koşullar ve talep edilen yeterliliklerin değişmesiyle yakın geleceğin çalışılması gereken konularından biri olarak ortadadır. Öyle ki, yaratıcılık, yenilikçi düşünce, esneklik, çözümleme, analitik düşünce, iletişim, işbirliği, eleştirel düşünce, yönetim ve takım çalışması bunlardan sadece birkaçıdır.

Eğitim sektörü mevcut teknolojilerin kullanımıyla ve derslerin çevrimiçi hazırlıkları hızla değişime uyum sağlamıştır. Yapılan çalışmalar ve çözüm arayışları, bulut tabanlı eğitim modeline dikkatleri toplamıştır. Bu farkındalık, uzaktan eğitim ve internet tabanlı mevcut öğrenme platformlarını bulut tabanlı ortamlara taşınmaya sevk etmiştir. Bulut tabanlı sistemler, bilginin etkin paylaşımına olanak tanırken eğitim içeriklerinin sunumunda ve yeni öğrenme deneyimlenmesi içinde iyi bir zemin oluşturur. Eğitim ve öğretimin tüm araçları, içerikleri, süreçleri ve paydaşları etrafında dönen aksiyonlar bulut bilişim zeminde yeniden ele alınabilir. Bulut bilişim platformlarının üzerinde eğitim kurumunun süreçlerini yapılandırmanın yanında öğrenci, öğretmen, ders içerikleriyle birlikte, tüm aktivitelerin izlenebilir bir sistem tasarımına gereksinimi vardır. Kurumsal süreçlerin işleyişi ve işletimi uzaktan gerçekleştirilecek şekilde gerçekleştirilebilir/tasarlanabilir. Öğreticiler yeni eğitim sürecinin gereklerine göre içerik hazırlamalı ve hazırlanmalıdır. Eğitim araçları, içerikleri, etkinlikleri öğreticileri ve uzmanları tarafından yeniden düzenlenmeli çeşitlendirilmelidir. Öğrenciler yeni sürecin gereği olarak zaman ve konum bağımsız olarak bireysel öğrenme, disipline olma gibi becerilerini edinmelidir. Eğitimin tüm paydaşları doğru tanımlanmış bir model etrafında organize edilebilirse son derece etkili sonuçlar alınabilir. Ayrıca, uzaktan eğitimin işleyişiyle tüm paydaşlar ve aktiviteler gerçek zamanlı izlenebilirken veri birikimi sağlanabilir. İzlenebilir bir eğitim sistemi olası anomalileri hızlı düzeltmeye imkan verecektir. Konsolide olmuş verilerin analizi sayesinde eğitim sürecinin tüm aşamalarında, karar süreçlerine destek verilebilecektir. Eğitim bulut bilişim zemininde doğru modellenip yapılandırıldığı takdirde bilimsel ve teknolojik gelişmelere gerçek zamanlı ulaşabilecektir. En iyi ders içerikleri her zaman ve her konumda erişilebilir durumda olacaktır.

Dijital ekosistemde eğitimin beklenen ve sorunlu yönleri bulut bilişim imkanları ile değişen ihtiyaçlar ve araçlar yeniden tasarlanabilir. Sonuç olarak, eğitim hareketli dijital ekosistemde değişen yeni yaşam koşullarına uyum sağlayacak ve olası sıra dışı durumlara karşı daha dayanıklı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Bulut bilişim, Uzaktan eğitim, Eğitim bilimi

ABSTRACT

Recently, with the effect of the pandemic, there have been very important developments in the digital ecosystem. We have witnessed that the basic needs that are met together in normal life are shifted to an individual area and arrangements are made quickly. We have become a stakeholder and consumer of many solutions, especially in meeting basic food and beverage needs. Another basic need that is in the search for

solutions and is questioned is education. The instant solution produced in the face of an extraordinary situation saved the situation. However, the subject of education is obvious as one of the subjects that need to be studied in the near future with the changing conditions and the change in the required qualifications. So much so that creativity, innovative thinking, flexibility, analysis, analytical thinking, communication, cooperation, critical thinking, management, teamwork are just a few of them.

The education sector has rapidly adapted to the change with the use of existing technologies and the online preparation of courses. Studies and search for solutions have drawn attention to the cloud-based education model. This awareness has prompted distance education and internet-based existing learning platforms to move to cloud-based environments. While cloud-based systems allow effective sharing of information, they provide a good basis for the presentation of educational content and for experiencing new learning. Actions revolving around all the tools, contents, processes, stakeholders of education and training can be reconsidered on cloud computing ground. In addition to structuring the processes of the educational institution on cloud computing platforms, all activities, including students, teachers, course contents, need a system design that can be monitored. The operation and operation of corporate processes can be realized/designed to be carried out remotely. Instructors should prepare and prepare content according to the requirements of the new educational process. Educational tools, contents, activities should be rearranged and diversified by their instructors and experts. As a requirement of the new process, students should acquire skills such as individual learning and discipline, regardless of time and location. If all the stakeholders of education can be organized around a correctly defined model, highly effective results can be achieved. In addition, with the operation of distance education, data can be accumulated while all stakeholders and activities can be monitored in real-time. A traceable training system will allow rapid correction of possible anomalies. Thanks to the analysis of consolidated data, decision processes will be supported at all stages of the education process. If education is modeled and structured correctly on the ground of cloud computing, it will be able to reach scientific and technological developments in real-time. The best course content will be available at any time and in any location.

The expected and problematic aspects of education in the digital ecosystem can be redesigned with cloud computing opportunities, changing needs, tools. As a result, education will adapt to the changing new living conditions in the vibrant digital ecosystem and will be more resilient to possible extraordinary situations.

Keywords: Cloud computing, Distance education, Educational science

THE USE OF COHESIVE DEVICES IN ARGUMENTATIVE ESSAYS BY TURKISH EFL STUDENTS
(İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMACI KOMPOZİSYONDA KULLANDIKLARI BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARI)

Assist. Prof. Dr. Gonca Subaşı,
Anadolu University, Faculty of Education, English Language Teaching Department
ORCID NO: 0000000170495940

ABSTRACT
Effective writing requires important features and one of them is cohesion which is necessary to bind a text. Halliday and Hasan (1976) suggest that grammatical and lexical devices which are called cohesive devices create texture- the property of being a text in every language. These devices form cohesive relations between sentences and elements in sentences and function as a glue to combine them. Therefore, to make a text coherent and understandable, cohesive devices should be used frequently and skilfully. The present study aims to investigate the use of cohesive devices by students in a specific genre, namely argumentative essay. The participants were 60 second grade EFL students enrolled in the ELT department at a state university in Turkey. The students were asked to write an argumentative essay on a specific topic in a class period at Critical Reading and Writing course. The modified version of Halliday and Hasan's (2001) taxonomy of cohesion devices developed by Yang and Sun (2012) was used in the current study. In each essay, the number of cohesive devices were identified and counted by two experienced writing teachers as independent raters. Descriptive statistics was utilized to find out the correct and incorrect use of cohesive devices by the students. The collected data were analysed by calculating the frequency of cohesive devices and comparing the means of cohesive devices used correctly or incorrectly by the pupils. The results revealed that these second grade students were found to have problems in using cohesive devices effectively and accurately in their argumentative essays. Moreover, it was found that the most problematic area for them was the use of conjunctions. Therefore, as pedagogical implications, it is advised that writing teachers should employ more focused activities combined with explicit instruction and more time should be devoted for writing activities which will make learners use a variety of conjunctions.

Key words: cohesive devices, argumentative essays, Turkish EFL students

ÖZET
Etkili yazma önemli özellikler gerektirir ve bunlardan biri de bir metni bağlamak için gerekli olan bağdaşıklıktır. Halliday ve Hasan (1976), bağdaşıklık araçları olarak adlandırılan dilbilgisel ve sözcüksel araçların her dilde metin olma özelliği olan bir doku oluşturduğunu öne sürerler. Bu araçlar, cümleler ve cümlelerdeki öğeler arasında bağdaşık ilişkiler kurar ve bunları birleştirmek için adeta bir yapıştırıcı işlevi görür. Bu nedenle bir metni tutarlı ve anlaşılır kılmak için bağdaşıklık araçları sıklıkla ve ustaca kullanılmalıdır. Bu çalışma, tartışmacı komposizyon yazan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar Türkiye'de bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Programına kayıtlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ikinci sınıf 60 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden Eleştirel Okuma ve Yazma dersi esnasında belirli bir konuda tartışmacı bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Halliday ve Hasan'ın (2001) oluşturduğu ve Yang ve Sun (2012) tarafından geliştirilen bağdaşıklık araçları taksonomisin yenilenmiş versiyonu söz konusu çalışmada kullanılmıştır. Her bir öğrencinin yazdığı kompozisyonda, kullanılan bağdaşıklık araçları belirlenmiştir ve iki deneyimli yazma öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı incelenerek sayılmıştır. Bağdaşıklık araçlarının doğru ve yanlış kullanımını bulmak ve incelemek için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler, bu araçların sıklığı hesaplanarak ve öğrenciler tarafından doğru ya da yanlış kullanılan bu yapıların ortalamaları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, spesifik olarak, öğrencilerin tartışmacı

kompozisyonlarda bu yapıları etkili ve doğru bir şekilde kullanmada sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, en sorunlu alanın bağlaç kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, pedagojik çıkarımlar olarak, yazma öğretmenlerinin bağdaşıklık araçlarını açık bir şekilde anlatarak, kullanıma odaklanan etkinliklere derslerde yer vermeleri ve öğrencilerin çeşitli bağlaçları kullanmalarını sağlayacak yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayırmaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: bağdaşıklık araçları, tartışmacı komposizyon, yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen Türk öğrenciler

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİ: BİR LİTERATÜR TARAMA ÇALIŞMASI
(CASES METHOD: A LITERATURE REVIEW STUDY)

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID NO: 0000-0002-7340-7536

ÖZET

Örnek olay yöntemi, öğretmenler tarafından sıkça kullanılan öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Bu yöntem bazı kaynaklarda "örnek olay incelemesi öğretim yöntemi" olarak da adlandırılmaktadır. Örnek olay yöntemi; yaşamda karşılaşılan dersin konusu ve kazanımına uygun olan problemlerin, olayların, durumların vb. sınıf ortamında neden, nasıl ve sonuç ilişkisine göre incelenerek çözülmesi; öğrencilerin o konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutum kazanması; yaşamda benzer olaylar karşısında daha hızlı ve etkin çözüm yolları bulması amacıyla kullanılmaktadır. Örnek olay yazılı metin biçiminde olabildiği gibi filmlerden, gazetelerden, anılardan, çeşitli kitaplardan alınmış parçalar da olabilir. Genel öğretim ilkeleri açısından örnek olay yöntemine bakıldığında bu yöntem hayata yakınlık ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Öte yandan örnek olay yöntemi; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yaparak ve yaşayarak öğrenme, motivasyon, dikkat çekme, ilişki kurma gibi birçok öğretim ilkesinin kullanım amaçları ve yararlı yönleriyle de örtüşmektedir. Örnek olay yöntemi bilişsel öğrenme alanında yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının tamamı için uygun olsa da özellikle kavrama, uygulama ve analiz basamaklarında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılması açısından daha uygun bir öğretim yöntemidir. Sayılan bu özellikler örnek olay yönteminin özellikle örgün eğitim alanında yer alan okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün öğretim kademelerinde kullanılmasının önünü açmakta hatta kimi zaman ve durumda kulanımını gerekli kılmaktadır. Yöntemin önemine rağmen konuyla ilgili literatür incelendiğinde örnek olay yönteminin tüm yönleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmadığı söylenebilir. Bu çalışma literatür taramasına dayalı olarak örnek olay yöntemini tüm yönleriyle açıklamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında örnek olay yönteminin özellikleri açıklandıktan sonra ilgili yöntemin üstün ve sınırlı yönleri ele alınmış ayrıca önek olay yönteminin etkililiğini yükselten faktörlere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örnek Olay Yöntemi, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri.

ABSTRACT

Case method is among the teaching methods commonly used by teachers. This method is also called "case method teaching" in some sources. The case method is used in order to solve problems, experiences, situations etc. related and appropriate to course subject and outcomeencountered in real life by examining according to the cause, how and effect relationship in the classroom environment; for students to gain knowledge, skills and attitude in that particular subject; to find faster and more effective solutions to similar experiences in life. The case study can be in the form of written text as well as movies in the form of script, parts from newspapers, memoirs, and various books. This method is directly related to the principle of proximity to life, considering the case method in terms of principles of general education. On the other hand the case method; from concrete to abstract, from simple to complex, from the known to the unknown, also overlaps with the useful aspects and purposes of many teaching principles such as learning by doing and experiencing, motivation, drawing attention, and correlation. Although the case method is suitable for the all knowledge, comprehension, practice, analysis, synthesis and evaluation steps in cognitive learning; it is more appropriate teaching method especially for students to gain learning outcomes in the stages of

comprehension, practice and analysis steps. These features pave the way for the use of the case method in all education levels, especially in the field of formal education, from pre-school to higher education, and sometimes even makes it necessary. Despite the importance of the method, when literature review is examined, it can be said that the case method is not considered in all aspects. This study is conducted in order to explain the case method in all aspects based upon the literature review. Within the scope of the study, after the features of the case method is explained, the superior and limited aspects of this method are discussed and the factors that increase the effectiveness of the case method are also included.

Keywords: Cases Method, Teaching Methods, Teaching Techniques.

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİ

Örnek olay; öğrenme ve öğretme sürecinde bir dersin belirli bir konusu veya kazanımıyla ilgili olan, hayatta karşılaşılan veya karşılaşılma durumu olan bir problemin (olayın, durumun, vakanın vb.) sınıf ortamında neden, nasıl ve sonuç ilişkisine göre incelenerek çözümlenmesi yoluyla öğrencilerin o konuyla ilgili ***bilgi, beceri ve tutum*** kazanmasını sağlayarak benzer olaylar karşısında daha hızlı ve etkin çözüm yolları bulmalarına yardımcı olan bir öğretim yöntemidir (Sünbül, 2011). *Öğrenci merkezli, esnek ve birçok derste kullanılması uygun* bir öğretim yöntemi olan örnek olay yöntemi bilişsel alanın basamakları dikkate alındığında daha çok *kavrama ve üst basamaklarda* yer alan kazanımların elde edilmesinde kullanışlıdır. Örnek olay yöntemi, bazı kaynaklarda "örnek olay incelemesi yöntemi" olarak da ifade edilmektedir. Tanımında da yer aldığı üzere örnek olay yönteminin kazanım ve becerileri üç aşamada incelenmektedir Bunlar (Şahin vd., 2010):

Bilgi edinme ve düzeyi: Teorik bilgilerin uygulamada nasıl kullanılacağı bilgisi (teorik-uygulama ilişkisi), bilgi transferi, duruma özel bilgi edinme.

Beceri geliştirme: Problem çözme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, duruma dayalı çıkarımda bulunma, karar verme, tartışma, savunma, sorgulama ve iletişim becerileri.

Tutum ve farkındalık oluşturma: Profesyonellik bilinci, çok yönlü bakış açısı, empati, demokratik etkileşim, ortak anlayış kurabilme, olaylara tarihi ya da güncel perspektiften bakabilme, sosyal dinamikler.

Öğretmen örnek olayları hazır alabilir, dersin kazanımlarına uygun olarak kendisi örnek olay hazırlayabilir veya öğrencilere de örnek olay hazırlatabilir. *Dersin içeriği ve kazanımlarıyla ilişkili olmak kaydıyla* öğretmenler bilimsel kitapta, gazetede, televizyonda, bibliyografide, dergide, filmde ya da gerçek yaşamda yer alan örnek olayları sınıfa getirebilir (Sünbül, 2011). Örnek olay yöntemi gerçek olaylar dikkate alınarak hazırlanmalı, öğrencilere yol gösterici nitelikte, bilişsel özellikler gibi onların duyuşsal özelliklerini geliştirmelerine imkân tanıyan yapıda olmasına dikkate edilmelidir (Bilen, 2006). Ancak bu durumda dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Hayatta karşılaşılmış ancak istisnai durum teşkil eden bir örnek olayın sınıf ortamında çözülmesi her zaman istenilen öğrenmeyi sağlamayabilir. Çünkü seçilen örnek olay genel bir problemi veya konuyu temsil etme gücüne sahip değilse öğrenciler buradan elde ettikleri kazanımları bu örnek olaya benzer tüm olaylara genelleyebilir (Erciyeş, 2008). Bu yöntemde öncelikli olarak yaşanmış gerçek olaylar tercih konusu olsa da eğer sınıf içi etkinliklere uyan gerçek olay *bulunamıyorsa* öğrenciye gerekli yaşantıyı sağlamak amacıyla *örnek olay yazılabilir*. Bu durumda yine yalınlığa ve sadeliğe özen gösterilmeli ancak sadelik adına olayların gerçeklik ölçütünden uzaklaşılmamalıdır. Örnek olayın incelenmesi sırasında en iyi çözümü üretmek yerine *örnek olayın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkaran bir yaklaşımla örnek olaya ilişkin seçenekli çözüm yollarının saptanması tercih konusu olmalıdır.*

Çünkü örnek olay inceleme yönteminin *temel amacı* öğrencinin karar verme, seçme ve sonuca ulaşma ile ilgili yaşantılar geçirmesini sağlamaktır (Bilen, 2006).

Ancak örnek olay yönteminin, kalabalık sınıflarda özellikle de yeterli olgunluğa (hazırbulunuşluk düzeyine) ulaşmamış öğrencilere uygulanması istendik yön ve düzeyde davranış değişikliği oluşturmayabilir. Öte yandan tek bir çözüm gerektiren durumlar ile çözümün tek doğru olduğu durumlar için de bu yöntem uygun olmayabilir. Bunların yanı sıra anlatım yöntemi ile ya da öğrencilerin okumayla ulaşabilecekleri bilgi düzeyindeki kazanımlar için de örnek olay yöntemi kullanımı uygun değildir (Sönmez, 2008).

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN UYGULANMASI

Örnek olay yöntemi, öğretmenin veya öğrencinin örnek olayı hazırlayıp sunması şeklinde uygulanabilir. Her iki uygulama şekli ve uygulamaların genel özellikleri şöyle izah edilebilir.

Öğretmenin Örnek Olayı Hazırlayıp Sunması

1. Örnek olayın hazırlanması: Örnek olayın istendik yönde ilerlemesi ve kazanımların elde edilmesi için bazı hususlara dikkat edilmelidir. Bu hususlar, örnek olayı neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirmeye imkân tanımalıdır. Örnek olay yönteminin uygulanmasında olduğu gibi örnek olayın seçimi üzerinde de titizlikle durulmalı, örnek olayların seçiminde sağlıklı bir süreç takip edilebilmesi için şu sorulara yanıt aranmalıdır (Horzum & Alper, 2006):

- ✓ Olayın konusu nedir?
- ✓ Olası öğrenme unsurları nelerdir?
- ✓ Olayı tanımlayabilecek nitelikte midir?
- ✓ Olay için planlanan zaman uygun mudur?
- ✓ Olaydaki konuların zorluk ya da kolaylık derecesi nedir?
- ✓ Olay için ne tür verilere ihtiyaç vardır ve bu veriler erişilebilir midir?
- ✓ Öğrencilerin olayla ilgili üreteceklerinden hangileri sorgulanabilecek niteliktedir.

2. Örnek olayın sunulması: Örnek olay farklı biçimlerde sunulabilir. Öğretmen örnek olayı öğrenciye yazılı olarak verebilir, sınıfta sözlü olarak okuyabilir, anlatabilir, dramatize edebilir, tahtaya yansıtabilir, kart oyunları tekniği ya da video ile sunabilir. Bu yöntemi daha etkili ve zengin kılmak için tartışma, soru-cevap, demonstrasyon vb. öğretim yöntemlerinden yararlanabilir.

3. Örnek olayın tartışılması: Örnek olayda yer alan sorun tanımlanabilir ve bu soruna ilişkin çözüm üretilerek tartışma yapılabilir. Kalabalık sınıflarda gruplara bölünen öğrenciler kendi aralarında çözüm önerileri getirir ve grup başkanı tarafından bu öneriler açıklanır. Sınıfça yapılacak tartışmada, iletişimin daha etkili olabilmesi için öğrencilerin "U" veya çember biçiminde oturmaları uygundur.

4. Tartışmanın sonuçlandırılması: Grupların, örnek olaya ilişkin görüş ve önerileri bir rapor gibi toparlanabilir, bu öneriler ve genellemeler sonuç olarak ortaya konulabilir. Tüm grupların görüş ve-önerileri toparlanarak, sonuç ortaya konulur (Aydın, 2011).

Öğrencilerin Örnek Olayı Hazırlayıp Sunması

Öğrencilerin örnek olayı hazırlayıp sunması aşamaları, öğretmenlerin örnek olayı hazırlayıp sunması aşamalarına benzer. Bu aşamalar şöyle açıklanabilir (Aydın, 2011):

A. Düşünme ve taslak yazım aşaması: Öğrenciler, grup kurarak deneyimleriyle ilgili yazacakları bir örnek olayı kendi düşüncelerini not alarak bir taslak şeklinde oluşturabilirler.

B. ***Örnek olayı yazma aşaması:*** Deneyimlerinden yola çıkan öğrenciler taslak şeklinde tespit ettikleri bir olaya ilişkin yazıyı kaleme alabilirler.

C. Örnek olayı paylaşma aşaması: Bu aşamada öğrenciler kaleme aldıkları örnek olayı sınıfa anlatabilir ve örnek olay hakkında tartışmaya başlayabilirler. Bu aşamada öğretmen örnek olayla ilgili yönlendirici sorularla örnek olay yönteminin amaca ulaşmasına rehberlik edebilir.

D. Grupla çalışma süresinin değerlendirilmesi ve sonuç aşaması: Örnek olay grup içerisinde değerlendirilebilir ve çeşitli öneriler geliştirilebilir. Bu süreçte grup üyeleri ulaşılan sonuçlar hakkında birbirlerine dönüt verebilir ve düzeltme yapılabilir.

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN ÜSTÜN VE SINIRLI YÖNLERİ

Örnek Olay Yönteminin Üstün Yönleri

Örnek olay yönteminin üstün yönleri maddeler şeklinde şöyle sıralanabilir (Açıkgöz, 2003; Özkan ve Azar, 2005; Taymaz, 1992; Akt: Er, 2014; Küçükahmet, 2001; Saban, 2002; Akt: Er, 2014; Sönmez, 2008):

- ✓ Kişisel sorunları, kişisel olmayan bir yaklaşımla çözme olanağı verir.
- ✓ Öğrencinin eleştirel değerlendirmesi için güvenilir ve geçerli örnekler sağlar.
- ✓ Öğrenciler ders kitabı dışındaki öğretim materyallerinden yararlanma imkânı bulur.
- ✓ Öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını yükseltir, özgüven gelişimine katkıda bulunur.
- ✓ Olayların derinlemesine incelenmesini sağlar, derin ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırır.
- ✓ Başta eğitim olmak üzere tıp, mesleki eğitim gibi alandaki çalışmaları ilgi çekici hale getirir.
- ✓ Öğrencilerde araştırma ve problem çözme gücünü geliştirir, öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilerin kişisel yaşantıları ile olaylar arasında; bilgi, beceri ve tutumlar arasında bağlantı kurmasını sağlar.
- ✓ Öğrenmenin yaşam sorunlarına transferini kolaylaştırır, hayatta karşılaşılabilecek birçok olayın çok boyutlu ele alınmasını sağlar.
- ✓ Öğrenci, dikkatle çözümlenmiş birçok olayda gözlenen koşulları genelleyerek bilimsel kuralları geliştiren ve ölçen bir yöntem kazanmış olur.
- ✓ Öğrencilerin birlikte çalışmalarını, birbirlerini yakından tanımalarını, problem çözme alışkanlıklarını, paylaşma ve sosyalleşme becerisini geliştirir.
- ✓ Öğrencilerin düşünme, kıyaslama, karar verme, analiz, yorumlama, ikna etme, düşüncelerini ifade etme, tartışma, konuşma ve dinleme gibi yetenek ve becerilerini geliştirir.

Örnek Olay Yönteminin Sınırlı Yönleri

Örnek olay yönteminin üstün yönleri olduğu gibi sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar maddeler şeklinde şöyle sıralanabilir (Küçük & Yangın, 2012; Vural, 2004; Akt: Er, 2014; Bilen, 2006; Sönmez, 2006):

- ✓ Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur ve uzun zaman alabilir.
- ✓ Tartışmaları yönetmede ve örnek olayı değerlendirmede sorun yaşanabilir.
- ✓ Öğretmenin bilgi ve tecrübesi örnek olay yöntemi konusunda yeterli olmayabilir.
- ✓ Sınıfın genelini ilgilendirmeyen örnek olay öğrencilerin ilgi ve dikkatini sağlamayabilir.
- ✓ İyi açıklanmamış veya yazılmamış bir örnek olay incelemesinden istendik kazanım elde edilmeyebilir.
- ✓ Öğrencinin gelişim düzeyi ve bilgi seviyesine uygun seçilmeyen örnek olaydan etkili sonuç alınmayabilir.

✓ Dersin konusuna, kazanımına ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine tam uyan bir örnek olayı yazmak veya bulmak güç olabilir.

✓ İyi formüle edilmeyen, hazırlanmayan, planlanmayan ve kişiler arasında kolay bağ kurulabilen örnek olay öğrencilerin kırılmalarına sebep olabilir.

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİ YÜKSELTEN FAKTÖRLER

Örnek olay yönteminin etkili kullanılması veya etkililiğinin yükseltilmesi için dikkat edilmesi gereken faktörler şöyle sıralanabilir (Demirel, 2007; Özerbaş, 2015; Sünbül, 2011):

✓ Örnek olay, dersin kazanımına ve öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.

✓ Örnek olay, öğrencilerin rolleri açık olarak hazırlanılmalı veya yazılmalıdır.

✓ Örnek olay güncel olmalı ve herkesin katılma duygusunu harekete geçirmelidir.

✓ Amacı ve işlevselliği açısından örnek olayla ilgili ipuçları ve sorular hazırlanmalıdır.

✓ Öğretmen, örnek olaya ilişkin materyalleri ve kaynakları öğrencilerle hazırlamalıdır.

✓ Pilot bir örnek olay incelemesi yapılarak öğrencilerin yönteme hazırlığı sağlanmalıdır.

✓ Pedagojik olarak tartışılabilecek ve eğitsel sonuçlar çıkarılabilecek olaylar seçilmelidir.

✓ Örnek olay mümkünse film, resim veya ses kaydı vs. olarak sınıfa getirilmelidir.

✓ Örnek olayın uygulanmasından sonra öğrencilerle konunun değerlendirmesi yapılmalıdır.

✓ Gerçek olay inceleniyorsa yer, zaman, kişi ismi gibi belirleyici bilgilere yer verilmemelidir.

✓ Örnek olayın tüm aşamalarında nelerin ne kadar süre ile nasıl uygulanacağı planlanmalıdır.

✓ Örnek olay için ortaya konan fikirlerin uygulanma biçimleri iyi tartışılmalı ve izlenmelidir.

✓ Örnek olay yöntemi tartışma, soru-cevap, demonstrasyon vb. yöntemlerle desteklenmelidir.

✓ Tartışma sonunda ortaya çıkan sonuçlar ile görüş birliğine varılan öneriler kaydedilmelidir.

✓ Örnek olay incelemesinin amacına ulaşıp ulaşmadığı kontrol edilmeli, bu konuda sorular yardımıyla öğrencilere dönüt verilmelidir.

✓ Zamandan tasarruf etmek için benzer olayların başka yerlerdeki gelişimleri ve çözüm yolları üzerinde ön bilgiler hazır tutulmalıdır.

✓ Örnek olayı inceleme sürecinde öğrencilerin yanlış anlamalarını veya yorumlamalarını önlemek için ipucu ve düzeltmelerden yararlanılmalıdır.

✓ Örnek olay için yönlendirici tartışma soruları önceden belirlenmeli; olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışmalar yoğunlaşmalıdır.

✓ Örnek olay, kazanım, ilişki ve değer açısından ve bilgi edinme, tutum ve farkındalık oluşturma bakımından değerlendirilmelidir.

✓ Örnek olayda temel ayrıntılar iyi belirlenmiş olmalıdır (Örnek olay gerçek mi? Olay anlamlı mı? Bir bütünlük taşıyor mu? Mantık açısından farklı bir görüş getiriyor mu? vb.).

BİR ÖRNEK OLAY ÖRNEĞİ

Merve Hanım; X ili Y ilçesi, Z Ortaokulu, 8C sınıfının Fen Bilimleri dersi öğretmenidir. Aynı okulda görev yapan ve görüş ayrılığı yaşadığı Mehmet Bey ile öğretmenler odasında, çeşitli zamanlarda siyasi konularda tartışma yaşamıştır. Bu arada Mehmet Bey'in oğlu Alim de 8/C sınıfında öğrenim görmektedir. Bir gün benzer bir konuda öğretmenler odasında yine Mehmet öğretmen ile tartışan Merve öğretmen ders zili çalınca haftalık ders programı gereği 8/C sınıfında derse girmiştir. Stres altında ve böyle bir psikolojik durumda olan Merve öğretmen derse girer girmez, önceden haber vermediği halde sözlü sınav yapacağını söylemiştir. Beş dakika sonra da Mehmet öğretmenin oğlu Alim'i tahtaya kaldırmış ve onu sözlü sınav yapmıştır. Sözlü sınavda ise Alim'e dersin en karmaşık konularından oldukça zor sorular yöneltmiştir. Alim sorulardan

bazılarına cevap vermeye kalkışsa da öğretmen verilen cevapların yanlış veya eksik olduğunu söylemiştir. Sorulan soruların neredeyse hiçbirisine cevap veremeyen Alim'e sözlü sınav notu olarak 5 üzerinden 1 vermiştir. Alim yerine oturduktan sonra, Merve öğretmen bu defa da Alim'in yanında oturan ve onun samimi arkadaşı olan Etem'i sözlü sınavı için tahtaya kaldırmıştır. Benzer bir süreci Etem de yaşamış ve sözlü sınavdan 1 almıştır. Daha sonra ise sınıfın hatta okulun en çalışkan ve başarılı öğrencisi olan Yaşettin'i sözlü sınav için tahtaya kaldıran Merve öğretmen, Yaşettin'e orta güçlükte ve zaman zaman daha kolay sorular sormuştur. Diğer öğrencilere hiç ipucu vermeyen Merve öğretmen bir yandan da Yaşettin'in bilemediği sorular veya hatırlayamadığı cevaplar için ona ipucu vermiştir. Yaşettin sözlü sınavdan 5 almış, sınıfa örnek gösterilmiştir. Alim ve Etem ise Merve öğretmenin bir hayli azar ve aşağılamalarına maruz kalmıştır. Alim, ders arasında durumu babası Mehmet öğretmene izah etmiştir. Bunun üzerine Mehmet öğretmen yaşanılan bu sözlü sınav olayını okulun müdürüne açıklamış, yasal-hukuki dayanakları da kanıt göstererek sözlü sınavını iptal ettirmiştir. Aradan sonraki derste ise Merve öğretmen iki hafta sonra sözlü sınav yapacağını duyurmuştur. İki hafta geçtikten sonra Alim benzer süreci tekrar yaşamış ve yine 1 almıştır. Etem ise notunu 2'ye çıkarmayı başarmıştır.

Bu eserin yazarı tarafından gerçek yaşanılan bu olayı örnek olay incelemesi olarak ele alınız, tartışınız ve aşağıdaki sorulara yanıt arayınız.

- ✓ Öğretmenler odasında böyle bir olayın yaşanması öğretmenlik mesleği açısından uygun mudur?
- ✓ Merve öğretmenin Alim ve Etem'e karşı davranış biçimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Siz olsanız nasıl davranırdınız?
- ✓ Merve öğretmenin bu davranışı ve işlettiği süreç eğitim psikolojisi ile ölçme ve değerlendirme başta olmak üzere pedagojik açıdan doğru mudur, ne yapılmalıdır?
- ✓ Okul müdürünün sözlü sınavı iptal ettirme yetkisi var mıdır?
- ✓ Mehmet öğretmenin durumu müdahale etmesi yerinde olmuş mudur, bunun yönetmelikte yeri var mıdır?
- ✓ Etem'in yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

KAYNAKÇA

1. Aydın, M. Z. (2011). Okulda *ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
2. Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
3. Demirel, Ö. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
4. Er, H. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: F. Güneş), *Örnek olay yöntemi* (s. 121-130). Ankara: Pegem A Yayınları.
5. Erciyeş, G. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: Ş. Tan), *Öğretim yöntem ve teknikleri* (s. 221-317). Ankara: Pegem Akademi.
6. Horzum, M. B. & Alper, A. (2006). Fen bilgisi dersinde olaya dayalı öğrenme yöntemi, bilişsel stilin ve cinsiyetin öğrenci başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 39(2), 151-175.
7. Küçük, M. & Yangın, S. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
8. Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları.
9. Özerbaş, M. A. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: S. Güven & M. A. Özerbaş), *Temel öğretim yöntemleri* (s. 237-283). Ankara: Pegem Akademi.
10. Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.
11. Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Konya: Eğitim Yayınevi.
12. Şahin, S., Atasoy, B. & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(2), 253-277.

GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ: BİR LİTERATÜR TARAMA ÇALIŞMASI
(DEMONSTRATION METHOD: A LITERATURE REVIEW STUDY)

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID NO: 0000-0002-7340-7536

ÖZET

Gösterip yaptırma yöntemi, bir işi oluşturan işlemlerin uygulanmasını, işlem basamaklarını, araç-gereçlerin kullanılmasını vb. önce açıklama yaparak gösterme, sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak gösterilen işi, işlemi, uygulamayı vb. öğretme yoludur. Öğrenci merkezli eğitim, yaparak ve yaşayarak öğrenme için uygun bir öğretim yöntemidir. Gösterip yaptırma yönteminin kullanım amaçları; birden fazla duyu organına hitap etme, bilginin hayata ve diğer alanlara transfer edilmesi, somuttan soyuta ve pekiştirme gibi genel öğretim ilkelerinin amaçlarıyla örtüşmektedir. Örgün eğitimin her kademesinde kullanılmasına rağmen mesleki eğitimin öncelikli olduğu okullardaki mesleki eğitim derslerinde; müzik, spor, resim gibi genel yetenek derslerinde; tıp, mühendislik, hemşirelik, spor bilimleri gibi fakültelerin uygulamalı derslerinde bu öğretim yöntemi yaygın olarak kullanılmaktadır. Kısaca bazı öğretim kademlerinde, özellikle uygulama ağırlıklı derslerde daha fazla kullanılsa da bu öğretim yöntemi temelde her öğretim kademesinde yer alan derslerde kullanılma niteliklerine sahip bir öğretim yöntemidir. Gösterip yaptırma yöntemi bilişsel öğrenme alanının uygulama, psikomotor öğrenme alanının ise kılavuzla yapma üzerinde yer alan basamaklardaki kazanımların elde edilmesinde etkili bir öğretim yöntemidir. Gösterip yaptırma yönteminde davranışların öğretilmesi amaçlanmakta, kalıcı alışkanlığa dönüşmesi için gerekli sık tekrar, bireyin kendi uygulamalarına ve iş ortamına kalmaktadır. Önemine rağmen konuyla ilgili literatür incelendiğinde gösterip yaptırma yönteminin tüm yönleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmadığı söylenebilir. Literatür taramasına dayalı olarak yapılan bu çalışma gösterip yaptırma yöntemini tüm yönleriyle açıklamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında gösterip yaptırma yönteminin özellikleri açıklandıktan sonra ilgili yöntemin sergi, deney, laboratuvar, gösteri, yaptırma gibi öğretim tekniklerine yer verilmiştir. Öte yandan çalışma kapsamında gösterip yaptırma yönteminin üstün ve sınırlı yönleri ile bu yöntemin etkililiğini yükselten faktörler de açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örnek Olay Yöntemi, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri.

ABSTRACT

Demonstration method is a teaching style by showing to students how the process is done, what are the steps of the process, how the use of tools etc. and then making students practice the work, process, application etc. Student-centered education is a suitable teaching method for learning by doing and experiencing. The purposes of demonstration method overlaps with the aims of general teaching principles such as addressing more sense organs, transferring knowledge to life and other areas, and abstract and concrete reinforcement. This teaching method is widely used at not only all levels of formal education, but also in vocational education schools where vocational education is a priority; in general ability classes such as music, sports, painting; and in applied courses of faculties such as medicine, engineering, nursing and sports sciences. Briefly, although it is used more in some teaching levels, especially in practice-oriented courses, this teaching method is basically a teaching method that has the qualifications to be used in every teaching level and course. Demonstration method is an effective teaching method in obtaining achievement steps of applying cognitive learning field and doing the psychomotor learning field with the guide. Demonstration

method primarily aims teaching behaviors, the frequent repetition is necessary to turn these behaviors into a permanent habit which is left to the individual's own practice and work environment. Despite the importance of the method, when literature review is examined, it can be said that the demonstration method is not considered in all aspects. This study is conducted in order to explain the demonstration method in all aspects based upon the literature review. Within the scope of the study, after the features of the demonstration method is explained, teaching techniques of the method such as exhibition, experiment, laboratory, performing and enforcement are included. On the other hand, within the scope of the study the superior and limited aspects of this method are discussed and the factors that increase the effectiveness of the demonstration method are also explained.

Keywords: Demonstration Method, Teaching Methods, Teaching Techniques.

GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ

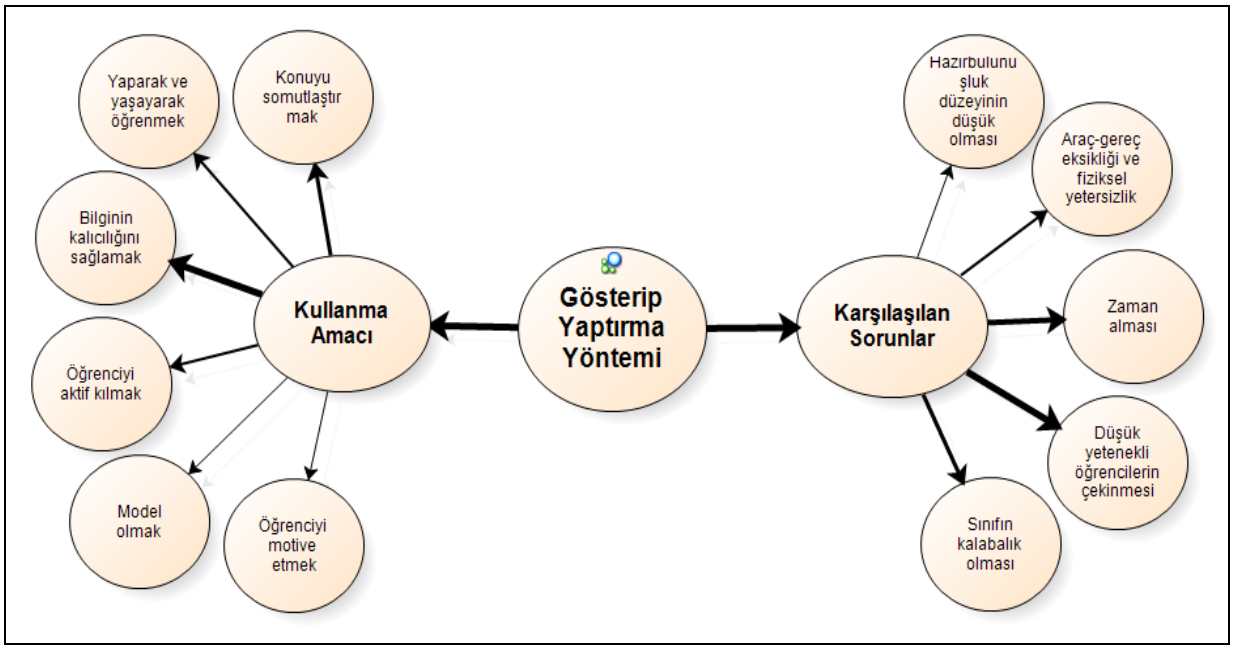
Gösterip yaptırma; bir işin işlem basamaklarının uygulanmasını, araç-gereç vb. ürünlerin çalıştırılmasını önce göstererek açıklama daha sonra da öğrencilere alıştırma ve uygulama yaptırarak bu iş ve işlemleri (işlem basamaklarını) öğretme yöntemidir. Genellikle kuramsal bilginin beceriye dönüştürülmesinde etkili bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2007). İşlem basamakları, gösterisi yapılacak becerinin işlem sırasını, bir başka deyişle hangi aşamalardan geçilerek yapılacağını gösteren bir süreci tanımlar. Bu öğretim yönteminde gösterme işi genellikle öğretmen tarafından, yapma işi ise öğrenci tarafından yürütülmektedir. Ancak dersin içeriğine ve kazanımına uygun olmak şartıyla gösteri işi öğrenciler tarafından da yapılabilir (Tok, 2012).

Gösterip yaptırma yönteminde yapılacak iş, çözülecek sorun, öğretilecek davranış önce öğretmen tarafından sınıfa sunulmalıdır. Mümkünse ilgili işin, sorunun, davranışın iş ve işlem basamakları aşamalı olarak ve sırayla tahtaya yazılmalı veya görselle gösterilmelidir. Öğrenciler bu işi ve işlem basamaklarını defterine yazmalı, öğretmen bunu denetlemeli, varsa yanlışlar düzeltmeli ve eksikleri tamamlamalıdır. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde "Doğu Anadolu bölgesinin haritasını çizer." kazanımı için gerekli olan iş ve işlem basamakları aşamalı olarak yazılmalı ve gösterilmelidir. Öğrenciler de bu sırayı defterine yazmalı ve bu sıraya göre haritayı çizmelidir. Her basamağında işin nasıl yapıldığı gösterilip açıklanmalı; anlaşılmayan yer varsa tekrar yapılıp gösterilmelidir. Her bir öğrenci işi, çizimi, davranışı yaparken öğretmen yanlışları anında düzeltmeli ve eksikleri tamamlamalıdır. Yapılan doğru çizim, iş, davranış vb. sınıfa sunulmalı, öğrenci bu davranışı nasıl yaptığını açıklamalıdır (Sönmez, 2008).

Gösteri boyutunda öğretmenin, yaptırma boyutunda öğrencinin merkezde yer aldığı bu öğretim yönteminde öğrenciler becerileri ve kazanımları yaparak ve yaşayarak öğrenir. Uygulama esnasında öğrenciye yeterli zaman ve tekrar imkânı verilmelidir. *Bir beden eğitimi öğretmeninin diyaframdan nasıl nefes alınacağını, müzik öğretmeninin bir enstrümanın nasıl tutulacağını, el sanatları dersinde öğretmenin tahtanın nasıl kesileceğini ve boyanacağını, önce kendisinin göstermesi sonra öğrencilere yaptırması yöntemin uygulanmasına örnek verilebilir* (Erciyeş, 2008). Gösterip yaptırma yöntemi öğrenilen bilginin ve elde edilen becerinin kalıcı olması, becerinin gelişmesi, yapılacak işin standartlara uygunluğunun ortaya konulması, aynı anda göze ve kulağa hitap ettiği için öğrenme düzeyinin yükselmesi, derse karşı dikkatin ve ilginin çekilmesi açısından etkili bir öğretim yöntemidir (Taşpınar, 2012).

Gösterip yaptırma bilişsel öğrenme alanının "uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez", duyuşsal öğrenme alanının "karakter haline getirme", devinişsel öğrenme alanının ise "kılavuzla yapma, mekanizma ve beceri haline getirme" basamaklarında yer alan kazanımlara erişimde etkili bir öğretim yöntemidir. Ancak bu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alındığında uygulamaya dayalı olan gösterip yaptırma yoluyla öğretim

yöntemi fiziksel ve zihinsel/bilişsel davranışların eşgüdümü ve fiziksel eylemlerin/davranışların ağırlıkta olduğu devinişsel öğrenme alanında yer alan kazanımlara erişimde daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu öğretim yöntemi uygulamanın olduğu bütün derslerde kullanılabilir. Fen bilimleri derslerinde yapılan bir deney; matematik derslerinde öğretmen tarafından yapılan örneğe benzer olarak öğrencilerin soru/örnek çözmesi; okuma-yazma aşamasında olan öğrencilere harflerin yazılış ve okunuş şekillerin gösterilmesinden sonra öğrencilerin bunları tekrar etmesi; müzik, spor, resim vb. derslerdeki uygulama; tıp fakültesinde cerrahi müdahale şekli; mühendislik fakültesinde bir tasarım oluşturma; eğitim fakültesinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi birçok öğretim kademesinden ve dersten örnek verilebilir. Kısaca gösterip yaptırmaya dayalı öğretim yöntemi belirli derslere değil fiziksel işin, eylemin, uygulamanın, tekrarın vb. davranışların yer aldığı bütün derslere uygun bir öğretim yöntemidir. Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğretmenlerin gösterip yaptırma yöntemini kullanma amaçları ve bu yöntemi kullanırken karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1: Öğretmenlerin Gösterip Yaptırma Yöntemini Kullanma Amacı ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim

GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİNİN ETKİLİ KULLANIM İLKELERİ

Gösterip yaptırma öğretim yönteminin etkili ve işlevsel kullanılması için dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler maddeler şeklinde şöyle sıralanabilir (Büyükkaragöz & Çivi, 1996; Akt: Ocak, 2011; Demirel, 2007; Hall & Pao Lucci, 1963; Akt: Bilen, 2006; Sezgin, 1994; Akt: Taşpınar, 2012):

✓ Derslik ya da atölyede her türlü güvenlik ve sağlık tedbirlerini alınız, dersin yapılacağı yeri önceden kontrol ediniz, öğretime hazır hale getiriniz.

✓ Gösteri anında kullanılacak şema, grafik, film gibi araç gereçleri önceden hazırlayınız; araç ve gereçleri gösteriden sonra yerlerine koyunuz veya sahiplerine iade ediniz.

✓ Ayakta ya da otururken rahatsız konumda olmak, yetersiz ışıklandırılan ve havalandırılan, çok sıcak ya da soğuk bir ortamda bulunmak, psikolojik olarak gerginlik ve stres öğrencilerin dikkatini dağıtır. Gösteri boyunca öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak rahat olmalarını sağlayınız.

✓ Yapılacak işleri bir akış çizelgesinde ya da yazı tahtası üzerinde gösteriniz. Kazandırılacak becerileri öğretmen olarak siz yapınız. Bütün öğrencilerin gösteriyi görmesini, söylenenleri duymasını sağlayınız.

✓ Yer/mekân darlığı, öğrenci sayısının çokluğu, ortamın uygun olmayışı vb. nedenlerden dolayı bazı gösterileri tüm öğrencilerin aynı anda izlemeleri zor olabilir. Bu durumda sınıfı gruplara ayırınız. Gösteriyi izleyemeyen diğer grubu boş bırakmayarak onlara da gösteri konusu ile ilgili bir hazırlık yaptırınız.

✓ Gösterisi konusunun ve göstereceğiniz becerinin, öğrencinin bildiği ve yaptıkları ile bağıntısını/ilgisini belirterek başlayınız. Bir açıklama yapmadığınız zaman öğrenci yaptığınız etkinliğin amacını ve içeriğini anlayıncaya kadar gösteri ilerlemiş olacağı için öğrenci "*Nasıl" yapıldığını izlemek yerine "Ne" yapıldığını anlamak ile meşgul olur.*

✓ Her öğrenciye istenilen beceriyi kazanması için yeterli zaman ve tekrar yapma şansı veriniz. Öğrencilere önce basit, kolay ve yapabilecekleri işleri yaptırınız. Becerileri sırayla ve aşamalı olarak yaptırınız, bir beceri tam öğrenilmeden diğerine geçmeyiniz.

✓ Gösteri sırasında öğrencilerin not tutmalarını, şema ve çizim yapmalarını isteyiniz; öğrencilerin de etkin olarak katılmaları için her basamağın sonunda öğrencilere sorular sorunuz ve gösteriyi öğrencilere kısaca açıklattırınız.

✓ Sonuçları belirtiniz, eksiklikleri ve aksamaları tartışınız, yapılan işin başarı düzeyini saptayınız.

✓ Süre ve zamanı dikkatle belirleyiniz, basit yani kullanımı kolay araç ve gereçlere öncelik veriniz, gereği olan araç ve gereçlerin kullanımına ilişkin bilgi ve denetleme yapınız.

✓ Görünüşünüze dikkat ediniz, gösteri yapan birey olarak temiz, düzenli bir görünüm sergileyiniz; merak, canlılık, incelik, espri gücü, uyum yeteneği, esneklik, açık fikirlilik ile dinlemeye istekli ve dikkatli olunuz. Gerektiğinde öz ve anlaşılır açıklama yapınız.

✓ Titiz bir hazırlık ve plan yapınız; planlama ve uygulama için temel oluşturan kavram, kural ve ilkeler hakkında yeterli bilgi edininiz.

✓ Yapılacak gösteriyi önceden tekrarlayarak not ediniz, uygulamada ortaya çıkabilecek aksaklıkları öğrencilere açıklayınız, mümkünse örnek olması açısından gösteriyi birkaç öğrenciye tekrarlattırınız.

GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

Gösteri (Demonstrasyon)

Demonstrasyon, öğretmenin ya da bir başka kaynak kişinin dersin kazanımlarına uygun olarak, öğrencilerin karşısında bir işin ve bu işi oluşturan işlem basamaklarının nasıl yapılacağını göstermek için yaptığı etkinliklerdir. Genellikle, öğretmen öğrencilere bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir. *Ancak, gösteri tekniği bir yeteneği ortaya koymaktan veya bir şeyin nasıl yapılacağının süreçlerini göstermekten öte, onun prensiplerinin de ortaya konduğu bir öğretim tekniğidir* (Sünbül, 2011). Demonstrasyon ilgi uyandırmak, bilgi edinmek, çalışma standardını geliştirmek, göze ve kulağa aynı anda hitap ederek bir işin nasıl yapıldığını göstermek için kullanılan bir gösteri tekniğidir. Demonstrasyon, dinleyiciye görebilecekleri ve duyabilecekleri bir ortamda materyalin tanıtıldığı, yeniliklerin gösterildiği, ilke ve uygulamaları açıklayan gösterilerle konunun açıklandığı bir öğretim tekniğidir. Önemli yararı bir işin en uygun biçimde ve ustaca nasıl yapıldığının gösterilmesidir. Çünkü bir işin nasıl yapıldığını göstermek yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için ilgili işi yazılı veya sözlü öğretmekten daha etkilidir. Demonstrasyon sınıf içinde, laboratuvar ve atölyelerde yapılabildiği gibi okul dışında da uygulanabilir. Bazı durumlarda modeller ve araç-gereç desteğiyle sınıf içerisinde de etkili olarak uygulanabilir. Demonstrasyonu öğrenciler, öğretmen, kaynak kişiler ve bunların birleşmesinden oluşan ikili ya da üçlü gruplar gerçekleştirebilir (Bilen, 2006). Tüm gösterilerin öğretmen tarafından yapılması zorunluluğu yoktur. Gerektiğinde öğrenciler, bunu kendi aralarında da yapabilirler. Bu sayede kendi yeteneklerini geliştirme ve başkalarıyla iletişim kurma olanağını bulabilirler (Demirel, 2007).

Yaptırma

Gösterme tekniğinde sunulan becerilerin, uygun ortamda ve yeterli sürede öğrencilere yaptırılmasına dayalı bir öğretim tekniğidir. Yaptırma tekniğini uygulayan öğretmen, zanaatçı usta, uzman, sanatçı, antrenör vb. her bir öğrenciyi denetim altında tutmalı; yanlışları anında düzeltmeli; gerekli yardımı yapmalı ve doğru davranışı anında göstermeli ve bu davranışı öğrenciye yineletmelidir. Uygulamalar mümkünse gerçek yaşamda yapılmalı eğer buna imkân yoksa modeller, prototipler, maketler, örnekler vb. kullanılmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde harita, kroki, plan çizebilme; fizik, kimya, biyoloji derslerinde deneyleri yapabilme; iş ve teknik eğitiminde verilen bir işi yapabilme; beden eğitimi, müzik, resim derslerinde ilgili konularda çalışabilme ile ilgili hedef davranışları kazandırırken gerçek durumlar kullanılmalıdır. Örneğin öğrenci mahallenin planını ve krokisini çizebilir, mandolini çalabilir (Sönmez, 2008).

Sergi

Belirli bir amaçla yapılmış ya da biriktirilmiş olan nesne, sanat yapıtları ve diğer benzeri yapıtların belirli bir düzenleme içinde birleştirilerek hizmete sunulması için yararlanılan bir öğretim tekniğidir. Sergiler bir konunun tanıtılması ya da bir etkinliğin başkalarına duyurulması amacıyla düzenlenen ve çeşitli duyu organlarını etkileyen araçlarla edinilen, aynı zamanda iletişimi sağlayan yaşantılardır. Sergi yaşantılarının sağlanmasında fikirler; gerçek eşya, modeller, pano, yazı tahtası, bülten tahtası vb. gibi araçların yardımıyla ifade edilebilir. Okulların yılsonu sergileri; resim, heykel, kitap, şiir, ürün sergileri; sınıf sergileri; fen fuarları; vitrinler; çeşitli panayırlar ve fuarlar; hayvanat ve botanik bahçeleri; sergilere örnek gösterilebilir (Bilen, 2006). Sergi genellikle sınıf içi öğretimi tamamlama, belirli bir konuya ve etkinliğe ilgi uyandırma, işlenen bir konuyu özetleme ve örneklendirme, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla uygulanır. Sınıfça belirlenen amaçlar doğrultusunda her öğrenci kendi konusu ve göreviyle ilgili hazırlık yapabilir, kendi çalışmasını seçebilir. İyi planlanma ve organizasyon gerektiren sergi tekniğinde konu içeriği öğretmen denetiminde belirlenir. Sergilenecek ürünlerde hangi özellikler bulunacak ve öğrenciler hangi kurallara uyacaklar gibi sorulara ilişkin cevaplar sınıfça verilmelidir. Sergilenen ürünlerin niteliği hakkında öğrencilerin değerlendirme ya da eleştiri yapması sağlanmalıdır. Bu değerlendirmeler bir araya getirilerek sınıfça tartışma yapılabilir (Sünbül, 2011).

Deney

Bilimsel bir gerçeği kanıtlamak ya da göstermek için yapılan ve uygulamaya dayalı olan bir denemedir. Bir olayın meydana gelişinin kontrollü ve planlı olarak incelenmesine de deney denir. Bu teknik, herhangi bir olay veya varlığı oluşturan ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılır. Öğrencilerin bir bilim insanı gibi düşünmesine yardımcı olan deney tekniği güvenilir bilimsel bilgiyi verir. Bilinmeyen bir şeyi bulmak, bir varsayımı veya ilkeyi sınamak amacıyla yapılan işlem veya eylem olarak da tanımlanabilir. Deney bütün dersler için uygun olan bir öğretim tekniğidir. Sosyal bilgiler, fen bilgisi, ifade, beceri ve ispata dayalı dersler ön planda olsa da içerik ve kazanıma göre diğer derslerde de yararlanılabilir (Erciyeş, 2008). Bundan başka, varsayım olarak kabul edilen bilim yasalarının doğruluğunu ispatlamak, bilinen gerçeklerin tam olarak kavranmasını sağlamak için de uygun bir tekniktir. Deney, belli bir doğa olayını, etmenleri denetim altında tutarak, sınıf veya laboratuvarda öğrencilerle birlikte yapılan planlı bir deneme işidir. Deney, bilimlerde gerçekleri bulmak; olaylar, olgular arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerle ilgili yasaların açıklamasını yapmak amacıyla kullanılır. Gözlemde varlık ve olaylar doğal ortamında incelenirken deneyde kontrol altında incelenir. Deney tekniği bir bakıma kontrollü bir gözlem niteliği de taşımaktadır (Ocak,

2011). Deney tekniğinin uygulandığı öğrenci grubuna ve kullanılan materyallere bağlı olarak yapılış şekillerine göre farklı deney türleri bulunmaktadır. Bunlar (Yenice, 2005; Akt: Güler, 2014):

✓ *Bireysel deneyler:* Araştırmacının veya öğrencinin tek başına gerçekleştirdiği deneylerdir. Öğrenciler önceden verilen deney çalışma yapraklarını kullanarak deneyi gerçekleştirir. Öğretmen ise çalışma yaprağını doğru kullanması ve deney adımlarını doğru uygulaması konusunda öğrenciye yardımcı/rehber konumundadır.

✓ *Grup deneyleri*: Araştırmacıların veya öğrencilerin gruplar halinde çalıştığı deneylerdir. Grup deneylerinde de çalışma yaprakları öğrencilere verilerek deneyi öğrencilerin gerçekleştirmesi sağlanır. Bireysel deneyden farkı, öğrenciler bir ekip çalışması izleyerek grup halinde deney yaparlar. Öğretmen yine yardımcı/rehber konumundadır.

✓ *Gösteri deneyleri:* Genellikle öğrenci grubunun sayı ya da hazırbulunuşluk bakımından deney ortamına uygun olmadığı veya deney araç-gereçlerinin yetersiz kaldığı durumlarda uygulanır. Bu deney çeşidinde, deney öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğrenciler ise bu deneyi ve süreci gözlemler. Bu gözlem öncesinde ve sonrasında deneyde gerçekleşen olaylar açıklanır. Böylece öğrenciler deneyin nasıl yapılacağını ve nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenmiş olur.

Laboratuvar

Deney uygulamaları doğada gerçekleşen olayların canlandırması özelliğini taşıdığı için deney yapan araştırmacı koşulları belli olan bir deney ortamı tasarlar. Bu deney ortamına *laboratuvar* adı verilir (Güler, 2014). Laboratuvar tekniği, el becerisini ve yönetimsel yeteneği geliştirmek, gerekli bilgiye sahip olmak, gözlem ve düşünme becerisini geliştirmek amacıyla gerekli ilke ve yöntemlerin pratikte uygulanması için kullanılan bir öğretim tekniğidir (Bilen, 2006). Laboratuvar tekniği, öğrencilerin öğrenme konularını laboratuvar ya da özel dersliklerde bireysel ya da gruplar halinde gözlem, deney (yaparak ve yaşayarak öğrenme) gibi tekniklerle araştırarak, öğrenmelerinde takip ettikleri yoldur. Laboratuvar tekniği gözleme, deneye ve dolaysız öğrenme yaşantılarına yer verir; öğrencinin sorun çözme yeti ve becerilerini artırır; öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırır (Ocak, 2011). Kullanılan laboratuvar teknikleri ve bu tekniklerin genel özellikleri şöyle açıklanabilir (Temizyürek, 2003; Yenice, 2005; Akt: Güler, 2014):

✓ *Kapalı uçlu deneylerle laboratuvar tekniği:* Bir olaya ya da duruma ait sahip olunan bilgilerin doğruluğunu ispatlamak amacıyla yapılan deneylerdir. Bu teknikte öğrencin bilinen bilgiye tekrar ulaşması veya bu bilginin doğruluğunu ispatlaması beklenir.

✓ *Yarı açık uçlu deneylerle laboratuvar tekniği:* Bu tekniğin kapalı uçlu deneylerle laboratuvar tekniğinden farkı, deneyin belirli bölümlerinin (araç-gereç, amaç, sonuç vb.) öğrencilere önceden verilmemesidir. Bu bölümleri deneyi gerçekleştiren öğrencinin tamamlaması istenir.

✓ *Açık uçlu deneylerle laboratuvar tekniği:* Diğerlerine göre daha ileri aşamada bir tekniktir. Bu teknikte deneyin araç-gereç bölümünden uygulama bölümüne kadar birçok bölümü öğrencinin kontrol etmesi gerekir. Öğrenci deneyi tamamladıktan sonra öğretmen veya uzman rehberliğinde doğru sonuca ulaşıp ulaşmadığını öğrenebilir.

✓ *Hipotez sınama deneylerine dayalı laboratuvar tekniği:* Bir hipotezin doğruluğunu veya yanlışlığını ispatlamak amacıyla özellikle ileri bilişsel seviyede/başarıda olan öğrenciler deney yapar. Deney sürecini öğrenci yönetir. Ulaşılan sonuca göre öğrenci hipotezi kabul ya da reddeder veya yeni hipotezin denenmesine karar verir.

GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİNİN ÜSTÜN VE SINIRLI YÖNLERİ

Üstün Yönleri

Gösterip yaptırma yönteminin üstün yönleri maddeler şeklinde şöyle belirtilebilir (Bilen, 2006; Özerbaş, 2015):

- ✓ Konuşulanlar açık ve anlaşılır duruma gelir.
- ✓ Görerek, duyarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlar.
- ✓ Anında dönüt ve düzeltme olanağı sunar, beceriyi arttırır.
- ✓ Toplumdaki insan kaynağından yararlanmayı kolaylaştırır.
- ✓ Özel beceriler öğretir, insan kaynaklarının etkili kullanılmasını sağlar.
- ✓ Diğer tekniklerde yapılabilecek hatalar burada kolay saptanır ve düzeltilir.
- ✓ Sözel olarak açıklanması zor ilke ve düşüncelerin öğretimini kolaylaştırır.
- ✓ Öğrenciye materyal ile bir işlem ya da tecrübenin gösterisi tehlikeyi azaltır.
- ✓ Fazla duyu organına hitap ettiği için ilgiyi, dikkati çeker, motivasyonu artırır.
- ✓ Öğretimin verimliliğini arttırır; iyi bir gösteri, işlemin standartlarını ortaya koyar.
- ✓ Yanlış yapa yapa öğrenme için harcanacak zamanı azaltır ve zamandan tasarruf sağlar.

Sınırlı Yönleri

- ✓ Gösterip yaptırma yönteminin sınırlı yönleri şunlardır (Bilen, 2006; Ocak, 2011; Özerbaş, 2015; Taşpınar, 2012).
- ✓ Zaman ve ekonomiklik açısından pahalıdır.
- ✓ Pratikten yoksun kişilerin başarılı olması güçtür.
- ✓ Her zaman her öğrencinin ilgisini çekemeyebilir.
- ✓ Gösteri "anlama" olmaksızın "taklit etmeye" dönüşebilir.
- ✓ Geribildirim verilmediği durumda amaca ulaşılamayabilir.
- ✓ Gösteri sonrası uygulama yapılmazsa öğrenme yetersiz olabilir.
- ✓ Kalabalık sınıflarda uygulanması veya başarıya ulaşılması güçtür.
- ✓ İyi bir ön hazırlık gerektirir, planlaması ve hazırlanması zaman alır.
- ✓ Öğrenci tepkilerine dikkat edilmezse öğrencilerde başarısızlığa sebep olabilir
- ✓ Gösteri işlemleri ile yetinilerek ilgili dönütlere yer verilmezse istenen etki sağlanamayabilir.
- ✓ Ayrıntılı, karmaşık bir gösteride öğrenciler başarısızlık veya eksiklik duygusuna kapılabilir.
- ✓ Eğer sadece gösteride kalır, yapma sağlanmazsa öğrenci öğretim sürecine katılamadığı için kalıcılık sağlanamayabilir.

KAYNAKÇA

1. Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
2. Demirel, Ö. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
3. Erciyeş, G. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: Ş. Tan), *Öğretim yöntem ve teknikleri* (s. 221-317). Ankara: Pegem Akademi.
4. Güler, B. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: F. Güneş), *Deney ve laboratuvar tekniği* (s. 381-385). Ankara: Pegem A Yayınları.
5. Ocak, G. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: G. ocak), *Yöntem ve teknikler* (s. 237-336). Ankara: Pegem Akademi.
6. Özerbaş, M. A. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: S. Güven & M. A. Özerbaş), *Temel öğretim yöntemleri* (s. 237-283). Ankara: Pegem Akademi.
7. Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.
8. Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Konya: Eğitim Yayınevi.
9. Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
10. Tok, T. N. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed. A. Doğanay), *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler* (s. 161-237). Ankara: Pegem Akademi.
11. Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17(1), 163-188.

ETİK İKİLEM VE AHLAKİ İKİLEM KONULARINDA YAPILMIŞ EĞİTİM ÇALIŞMALARININ DERLENMESİ
(A REVIEW OF EDUCATIONAL STUDIES ON THE ETHICAL DILEMMA AND MORAL DILEMMA)

Doç. Dr. Adem BAYAR, Y. Lisans Öğr. Derya ALİMCAN
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID NO: 0000-0002-8693-9523
Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, ORCID NO: 0000-0002-1629-3894

ÖZET

Toplum içerisinde kişilerin sergileyecekleri davranışların etik ve ahlaka uygun olması beklenmektedir. Bireyler kimi zaman iki ya da daha fazla değer arasında seçim yapmak zorunda kalıp etik ve ahlaki ikilem yaşayabilmektedirler. Bu çalışmanın amacı ilgili literatürde etik ikilem ve ahlaki ikilem konularında yapılan çalışmaları incelemektir. Bu nedenle ilgili çalışmada etik ikilem ve ahlaki ikilem konusunda yapılmış eğitim çalışmaları ele alınmıştır. Etik ikilem ve ahlaki ikilem konularında yapılan çalışmalar az sayılabileceği için bu çalışmanın önem taşıyacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında 2010-2021 yılları arasında Türkiye'de eğitim alanında yapılmış olan etik ikilem ve ahlaki ikilem çalışmaları incelenmiştir. "Etik İkilem" ve "Ahlaki İkilem" anahtar sözcükleri Google Akademik arama motoru, YÖK TEZ, EBSCOhost, DergiPark ve TR Dizin (ULAKBİM) veri tabanlarında taranmıştır. Bu bağlamda etik ikilem konusunda 3 tez 14 makale, ahlaki ikilem konusunda 3 tez 8 makale tespit edilmiştir. Bulunan bu çalışmalar sistematik olarak incelenmiştir. Çalışmalar Samsun, Ankara, Kayseri, Eskişehir, Elazığ, İstanbul, Çanakkale, Diyarbakır, Gaziantep, Siirt, Erzurum, Nevşehir, Gümüşhane, Muğla, Afyon ve Erzincan gibi çeşitli illerde gerçekleştirilmiştir. Etik ikilem konusunda yapılan çalışmaların yedi tanesinde öğretmenlerle, dört tanesinde öğrencilerle, üç tanesinde psikolojik danışmanlarla, iki tanesinde okul yöneticileriyle ve bir tanesinde hem öğretmenler hem müdür yardımcıları hem de okul müdürleriyle çalışılmıştır. Ahlaki ikilem konusunda yapılan çalışmalarda ise dokuz tanesinde öğrencilerle, iki tanesinde okul müdürleriyle çalışılmıştır. Etik ikilem konusunun ilk olarak 2012 yılında, ahlaki ikilem konusunun ise 2013 yılında ele alındığı ve her iki konunun da 2017 yılından sonra ağırlıklı olarak ele alındığı görülmüştür. Çalışmaların 20 tanesi nitel araştırma yöntemiyle, 5 tanesi nicel araştırma yöntemiyle, 3 tanesi de karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Yapılan tezler 2014, 2015, 2018 ve 2019 yıllarında yürütülmüş olup altı tezin bir tanesi doktora tezi geri kalan beş tanesi yüksek lisans tezidir. Eğitim alanında bu konularda yürütülen az sayıda tez olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar etik ikilem ve ahlaki ikilem kavramlarını merkeze alan bilimsel çalışmaların arttırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Etik İkilem, Ahlaki İkilem, Sistematik Derleme

ABSTRACT

It is expected that the behavior of people in society will be in accordance with ethics and morality. Individuals sometimes must choose between two or more values and experience ethical and moral dilemmas. This study aims to examine the studies on ethical dilemmas and moral dilemmas in the related literature. For this reason, educational studies on ethical dilemmas and moral dilemmas are discussed in this study. Since studies on ethical dilemmas and moral dilemmas are few, it is thought that this study will be important. Within the scope of the study, ethical dilemmas and moral dilemmas studies conducted in the field of education in Turkey between the years 2010-2021 were examined. The keywords "Ethical Dilemma" and "Moral Dilemma" were searched in Google Academic search engine, YÖK TEZ, EBSCOhost,

DergiPark, and TR Index (ULAKBIM) databases. In this context, 3 theses and 14 articles on ethical dilemma, 3 theses and 8 articles on moral dilemma were identified. These studies were examined systematically. Studies were carried out in various provinces such as Samsun, Ankara, Kayseri, Eskişehir, Elazig, Istanbul, Çanakkale, Diyarbakır, Gaziantep, Siirt, Erzurum, Nevşehir, Gümüşhane, Muğla, Afyon, and Erzincan. Seven of the studies on ethical dilemmas were conducted with teachers, four with students, three with psychological counsellors, two with school administrators, and one with teachers, vice-principals, and school principals. In studies on moral dilemmas, nine of them were studied with students and two of them were with school principals. It was observed that the issue of ethical dilemma was first discussed in 2012, and the issue of moral dilemma was discussed in 2013, and both issues were mainly discussed after 2017. 20 of the studies were carried out with the qualitative research method, 5 with the quantitative research method, and 3 with the mixed method. The theses were conducted in 2014, 2015, 2018, and 2019, and one of the six theses is a doctoral thesis and the remaining five are master's theses. It has been determined that there are few theses conducted on these subjects in the field of education. In line with all these findings, the researchers concluded that scientific studies focusing on the concepts of ethical dilemma and moral dilemma should be increased.

Keywords: Ethical Dilemma, Moral Dilemma, Systematic Review

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu etik kavramını töre bilimi olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi etik, bir kültürün ahlaki kurallarıyla ve evrensel kabul gören doğrularıyla ilgilenmektedir. Bir ahlak felsefesi olan ve ahlaki konuları ele alan etik, eylemlerin neye göre iyi ya da kötü değerlendirildiğiyle ilgilenir, doğru ve yanlış ölçütlerini araştırır (Tezcan ve Güvenç, 2020). Etik, yaşamın içinde değerlerin tanımlanması, doğru ile yanlışın ayırt edilmesinde görev almaktadır. Felsefi açıdan ise etik, pratik ahlakın teorik irdelenmesidir. Etik kavramı ahlaki eylemin bilimi, ahlak üzerine düşünebilme etkinliği, ahlakın ahlakı ve ahlakın vicdan azabı şeklinde de tanımlanabilmektedir. Etik, kesin doğrular ve değişmez ilkelerden oluşmamakla birlikte kişinin kendisiyle ilişkisini ve başkalarını ne oranda göz önünde bulundurduğuyla ilgilenmektedir (Kolay Akfert, 2012). Etik, ortaya konulacak davranışın ahlaki olarak nitelendirilebilmesi için gerekli olan koşulları sorgulamaktadır. Bu açıdan etik, bireylere eylemlerinin ahlaki sayılabilmesi için nasıl davranmaları gerektiğine dair yol göstermektedir (Gezer, 2020). Etik, insani ilişkiler, mesleki yaşantılar gibi tüm durumlarda insan davranışlarını değerlendiren bir sistemdir (Yam, 2017). Aynı meslek grubundaki kişilerin uyması gereken ahlaki kural ya da ilkeler olan etik, ‘İyi olan nedir?’, ‘Bu durumda ne yapmalıyım?’ gibi sorulara odaklanmaktadır (Özivgen ve Karaçam, 2020). Etiğin örgütsel etik, mesleki etik ve yönetsel etik olmak üzere üç uygulama alanı bulunmaktadır (Gök, 2018). Yapılan çalışmalar etik ikliminin örgütsel güvenin sağlanması ve çalışan performanslarının artmasında önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Karayaman, 2021).

Etik kavramı günümüzde sıklıkla tartışılmakta ve ahlak kavramıyla aynı anlamda kullanılmaktadır. Ahlak; bireysel, toplumsal yaşanan ya da grupsal bir olguyken etik; ahlakı inceleyen, ahlaki görüş ve öğretileri sınıflandırıp eleştiren bir felsefe disiplinidir. Ahlak bireylere özgü ve toplumdan topluma değişebilirken etiğin sınırları belli ve genel geçerdir. Ahlak ve ahlaksızlık kavramları çoğunlukla cinsellikle ilgili durumlarda kullanılırken etik ve etik dışı kavramları daha çok profesyonel topluluklar ve işle ilgili kullanılır (Mısırlı ve Kuzu, 2019). Her ne kadar bazı araştırmacılar tarafından bu iki kavram birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da etik, ahlakı da kapsayan bir olgudur. Etik, ahlaki davranışların temelinde yatan nedenleri ve davranışların sonuçlarını ele alan bir felsefe dalı olarak ahlaktan ayrılmaktadır (Çelik ve Saban, 2020).

Etik, bireyin belli bir durumlarda benimsediği değerler iken ahlak bu değerleri hayata geçirme şeklidir (Gök, 2018). Ahlak, mutlak iyi olanı yapmaya yönelik davranış ve düşünüş ilkeleridir (Tortop, 2018). Ahlak, insanların ya da grupların doğru, yanlış, iyi veya kötü algılarına ilişkin standartlardır (Çelik, 2019). Ahlak, bireyin doğuştan getirdiği veyahut sonradan kazandığı tutum ve davranışlar, kişinin sahip olduğu huy olarak bilinen özellikler ile bireylerin toplum içerisinde uyması gereken kurallar ve davranış biçimleridir (Duran, 2014).

İkilem, çok istenen ya da hiç istenmeyen iki farklı durum arasında seçim yapmak zorunda kalınmasıdır. Durumların niteliği ne olursa olsun kişi seçim yapmak zorundadır ve seçim yapılırken hiç istenmeyen ya da çok istenen şeye göre seçenekler arasından tercih yapılır. Kişi kimi zaman yaptığı seçimlerden pişman olurken kimi zamansa memnun kalarak hayatına devam etmektedir (Çelik ve Saban, 2020). Etik ikilem, bir eylemi gerçekleştirirken veya karar aşamasındayken iki değer arasında yaşanan karmaşa, seçenekler arasında hangisinin daha iyi olduğuna ilişkin yaşanan kararsızlık durumudur. Etik ikilemlerde doğru cevapların bilinmediği durumlar söz konusudur ve ikilemleri çözümleyen kesin kurallar bulunmamaktadır (Kolay Akfert, 2012). Yaşanan herhangi bir ikilemde hangi seçeneğin etik açıdan doğru/uygun veyahut iyi/kötü olduğuna karar vermek çok zordur çünkü iyi ve kötü kavramlarının anlamı kişiden kişiye veya duruma göre değişiklik gösterebilmektedir (Çelik ve Saban, 2020). İki temel değerin çatışmasının söz konusu olduğu etik ikilemler, neyin doğru ya da neyin yanlış olduğuna karar vermenin güç olduğu durumlar ile çeşitli ilişkilerdeki zorunluluklardan dolayı oluşmaktadır. Ortaya konulacak davranışın seçilmesi seçilen davranışın doğru, seçilmeyen davranışın tamamıyla yanlış olduğu anlamına gelmemekle birlikte (Özivgen ve Karaçam, 2020) çatışan değerlerden biri tercih edildiğinde diğeri ya da diğerlerinin göz ardı edilmesi gerekmektedir (Karayaman, 2021). Kimi zaman kişi ahlaki olan davranışlar ile kendi ihtiyaç ve çıkarları arasında seçim yapmak durumunda kalmaktadır. Bu durum yani kişinin çıkarları ile ahlaki olan davranışlar arasında seçim yapmak zorunda kalması etik ikilem olarak tanımlanmaktadır (Gezer, 2020). Etik ikilem, temel değerler tarafından şekillendirilen mesleki yükümlülük ve zorunlulukların çatışmasıdır (Erkoç ve Lotfi, 2021). Etik çatışmaların önlenmesi etik ilke ve değerlerin belirlenmesi ile sağlanabilmektedir. Örgüt içerisinde birtakım olumsuz durumlarla karşı karşıya kalan bireyler kendi çıkarları ve örgütün çıkarları arasında tercih yapmak zorunda kalabilmektedir. Etik çatışması içinde etik ikilem yaşayan kişilerin tutumları örgütün geleceği için önemlidir (Yaraş, 2019). İki değer arasında seçim yapılması gereken durumlarda ortaya çıkan etik ikilemlerde kişiler bağlı oldukları örgütün uygulama ve politikaları ile kendi etik ilkeleri arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır (Erdoğan, 2019).

Ahlaki ikilem yaklaşımında ahlaki ikilem anlatan olay veya durum anlatılır ve öğrencilerden ikilemle alakalı kısa cevaplar alınır. Verilen cevapların nedenleri küçük gruplarda tartışılıp sonrasında tüm gruplarda ortaya çıkan görüşlerin nedenleri tartışılır. Son olarak bütün öğrencilerin kendi düşüncelerinin nedenlerini açıklamasıyla tartışma sonlandırılır. Ahlaki ikilem tekniğinde öğrenci karşılaştığı problemi kendi yaşantısı, sosyal-kültürel durumu, düşüncesi, dini ve vicdani özelliklerinin süzgecinden geçirerek bir ahlaki yargıya varmaktadır (Yalman, Aktepe ve Uzunöz, 2018).

Günümüzde birçok meslek çalışanı yoğun etik baskılara maruz kalmaktadır. Bu baskılar bireyler üzerinde etik çatışmalara neden olmaktadır. Etik çatışma ve ikilemlerin görüldüğü mesleklerden biri de öğretmenliktir. Öğretmenlerin bütün davranışları etik anlam içermektedir. Etik, öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez parçası olarak kabul edilmekte ve etik ikilemler karşısında alınan kararlardan birçok kişi etkilenebilmektedir (Mercan Uzun ve Elma, 2012). Öğretmenlerin meslek yaşantılarında başarılı ve etkili olmaları öğrencilerin de başarı ve gelişimleri üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin, okul ortamında yaşamış

oldukları olumsuz durumlar performanslarının düşmesine sebep olurken yaşanılan olumlu durumlar performanslarını artırmaktadır. Öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülen etik ikilem (Özivgen ve Karaçam, 2020) ve ahlaki ikilem kavramları bu çalışmada birlikte ele alınmış, etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmaları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı 2010-2021 yılları arasında etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarını derlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1) Etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarının çalışma türleri ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

2) Etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarının araştırma yöntemleri ve dağılımı nasıldır?

3) Etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarının örneklem özellikleri ve çalışmaların yürütüldüğü iller nerelerdir?

YÖNTEM

Literatür incelendiğinde derleme çalışmalarının meta analiz, geleneksel derleme ve sistematik derleme olarak üç farklı biçimde yapıldığı görülmektedir. Sistematik derleme, bir soru ya da probleme çözüm bulabilmek amacıyla o konuda yapılmış bütün çalışmaların taranması, belli dâhil etme veya dışlama kriterlerine göre araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların derleme kapsamına alınacağının belirlenmesi ve bulgularının sentezlenmesidir (Karaçam, 2013). Nitel sistematik derlemedeki amaç dokümanların toplanması, toplanılan dokümanların analiz edilmesi ve sonuçların raporlanmasıdır. Sistematik derleme; konuların belirlenmesi ve soruların oluşturulması, plan yapılması, araştırmaların taranması, çalışmaların gözden geçirilmesi ve seçilmesi, çalışmalardan seçerek veri alınması, çalışmaların kalitesinin değerlendirilmesi, verilerin birleştirilmesi (sentezlenmesi), tartışma ve sonuç (tüm bulgular) yazılması, sistematik derleme ve yayma aşamalarından oluşmaktadır (Sarvan, Efe ve İşler, 2020).

Bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada 2010-2021 yılları arasında etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarını derlemek amaçlanmaktadır. Derlemenin yürütülmesi kapsamında aşağıdaki araştırma protokolü oluşturulmuştur.

Zaman, yer ve dil seçimi: Literatüre bakıldığında Türkiye'de etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan çalışmaların 2012 yılı ve sonrasında yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışma kapsamında 2010-2021 yılları arasında yapılan eğitim çalışmaları ele alınmıştır.

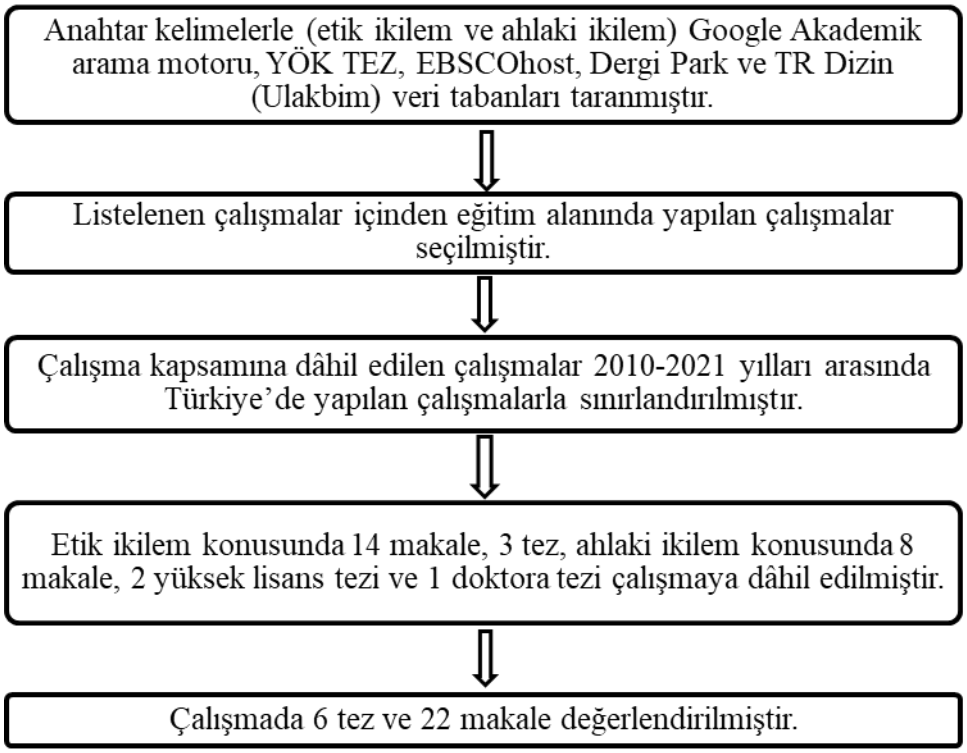
Kapsam, konu ve yayın türü seçimi: Çalışma kapsamına yalnızca eğitim alanında yapılan çalışmalar ve örneklemini eğitimin içinde bulunan kişilerin (öğretmenler, öğretmen adayları, okul yöneticileri, öğrenciler, psikolojik danışmanlar gibi) oluşturduğu çalışmalar dâhil edilmiştir. Etik ikilem ve ahlaki ikilem konusunu ele alan makale ve tezler çalışma kapsamına alınmıştır. Eğitim alanın dışında kalan çalışmalar, etik ikilem ve ahlaki ikilem konusunu kavramsal boyutta ele alan çalışmalar ile ölçek geliştirme çalışmaları kapsam dışında tutulmuştur.

Anahtar sözcüklerin belirlenmesi: Yapılan aramada "Etik İkilem" ve "Ahlaki İkilem" anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Veritabanı seçimi: Araştırmada Google Akademik arama motoru, YÖK TEZ, EBSCOhost, DergiPark ve TR Dizin (Ulakbim) veri tabanları taranmış olup Türkiye'de yapılan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmaya ait tarama akış diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Tarama Akış Diyagramı



Şekil 1'de görüldüğü gibi "Etik İkilem" ve "Ahlaki İkilem" anahtar sözcükleriyle yapılan tarama sonucunda listelenen çalışmalar çalışmaya dâhil edilmiştir. YÖK TEZ üzerinde "Etik İkilem" anahtar sözcüğüyle yapılan aramada 3 tez, "Ahlaki İkilem" konusunda da 3 tez gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında "Etik İkilem" konusunda 14 makale, 3 yüksek lisans tezi, "Ahlaki İkilem" konusunda 8 makale ve 2 yüksek lisans ve 1 doktora tezi olmak üzere toplamda 28 çalışma ele alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada 6'sı tez, 22'si makale olmak üzere 28 çalışma yer almıştır. Etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmaları araştırma sorularına göre kapsamlı bir şekilde açıklanacaktır. İlk araştırma sorusu "Etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarının çalışma türleri ve yıllara göre dağılımı nasıldır?" şeklinde olup araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Etik İkilem Konusundaki Eğitim Çalışmalarının Çalışma Türleri ve Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
2010	-	-	-	0
2011	-	-	-	0
2012	2	-	-	2
2013	-	-	-	0
2014	-	1	-	1
2015	-	-	-	0
2016	-	-	-	0
2017	1	-	-	1

2018	1	1	-	2
2019	4	1	-	5
2020	4	-	-	4
2021	2	-	-	2
Toplam	14	3	0	17

Tablo 1'e bakıldığında etik ikilem konusunda yapılan çalışmaların ilk olarak 2012 yılında başladığı, ilk yüksek lisans tezinin 2014 yılında yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların 2017 yılından sonra ağırlık kazandığı ve son üç yıl içinde artış gösterdiği belirlenmiştir.

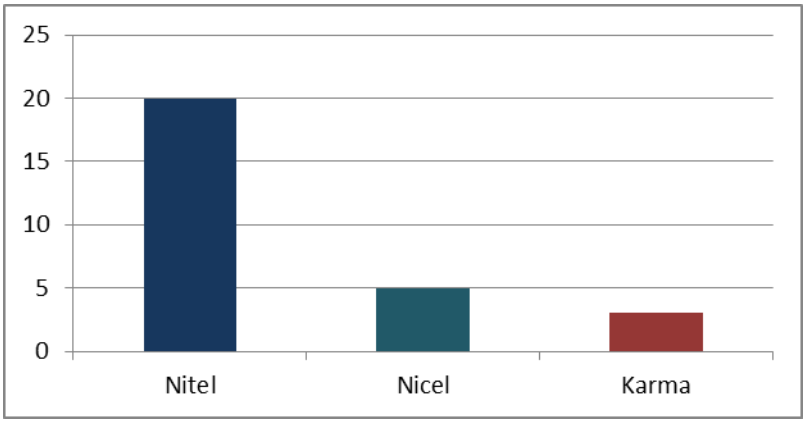
Tablo 2. Ahlaki İkilem Konusundaki Eğitim Çalışmalarının Çalışma Türleri ve Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
2010	-	-	-	0
2011	-	-	-	0
2012	-	-	-	0
2013	1	-	-	1
2014	1	-	-	1
2015	-	1	-	1
2016	-	-	-	0
2017	1	-	-	1
2018	1	1	1	3
2019	1	-	-	1
2020	3	-	-	3
2021	-	-	-	0
Toplam	8	2	1	11

Tablo 2'ye bakıldığında ahlaki ikilem konusunda yapılan çalışmaların 2013 yılında başladığı, ilk yüksek lisans tezinin 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda 2017 yılından sonra artış görülmekle birlikte 2021 yılında çalışma yapılmadığı belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu "Etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarının araştırma yöntemleri ve dağılımı nasıldır?" şeklinde olup Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Araştırma Yöntemleri



Şekil 2'de de görüldüğü gibi çalışmaların 20 tanesi nitel araştırma yöntemiyle, 5 tanesi nicel araştırma yöntemiyle, 3 tanesi de karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Makalelerin on yedisi nitel, dördü nicel, bir tanesi karma yöntemle yazılmıştır. Yapılan üç tezin nitel, bir tezin nicel ve iki tezin karma yöntemle gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu "Etik ikilem ve ahlaki ikilem üzerine yapılan eğitim çalışmalarının örneklem özellikleri ve çalışmaların yürütüldüğü iller nerelerdir?" şeklinde olup bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışmada Değerlendirilen Araştırmaların Özellikleri

Yıl	Yazar (lar)	Çalışmanın Türü	Örneklemi Oluşturanlar	Çalışmanın Yapıldığı İl
Etik İkilem				
2012	Mercan Uzun ve Elma	Makale (Nitel)	Okul öncesi öğretmenleri	Samsun
2012	Kolay Akfert	Makale (Nitel)	Psikolojik danışmanlar	KKTC
2014	Duran	Yüksek Lisans Tezi (Karma)	Okul öncesi öğretmenleri	Ankara
2017	Yam	Makale (Nitel)	Psikolojik danışmanlar	
2018	Tortop	Makale (Nitel)	Üstün yetenekli öğrenciler	
2018	Gök	Yüksek Lisans Tezi (Nitel)	Lise müdürleri	Gaziantep
2019	Erdoğan	Makale (Nicel)	Öğretmenler Müdür yardımcıları ve okul müdürleri	Ankara
2019	Çetinkaya Yıldız	Makale (Nitel)	Okul psikolojik danışmanları	Kayseri
2019	Mısırlı ve Kuzu	Makale (Nitel)	Öğretmen adayları	Eskişehir
2019	Yaraş	Makale (Nitel)	Öğretmenler	Elazığ
2019	Çelik	Yüksek Lisans Tezi (Nitel)	Sınıf öğretmenleri	Siirt
2020	Özivgen ve Karaçam	Makale (Nicel)	Beden eğitimi ve spor öğretmenleri	İstanbul
2020	Tezcan ve Güvenç	Makale (Nitel)	Ortaokul öğretmenleri	Çanakkale
2020	Çelik ve Saban	Makale (Nitel)	Sınıf öğretmenleri	
2020	Gezer	Makale (Nitel)	Yedinci sınıf öğrencileri	Diyarbakır
2021	Karayaman	Makale (Nitel)	Okul yöneticileri	İstanbul
2021	Erkoç ve Lotfi	Makale (Nicel)	Sosyal hizmet öğrencileri	
Ahlaki İkilem				
2013	Akkuş, Küçük ve Örten	Makale (Nitel)	Altıncı sınıf öğrencileri	Erzurum
2014	Altıkulaç ve Uslu	Makale (Nitel)	Altıncı sınıf öğrencileri	Ankara
2015	Kocabıyık	Yüksek Lisans Tezi (Karma)	Yedinci sınıf öğrencileri	Muğla
2017	Tekel ve Karadağ	Makale (Nitel)	Okul müdürleri	
2018	Yalman, Aktepe ve Uzunöz	Makale (Nitel)	Yedinci sınıf öğrencileri	Nevşehir
2018	Erel	Yüksek Lisans Tezi (Nicel)	Altıncı sınıf öğrencileri	Erzincan
2018	Tekel	Doktora Tezi(Nitel)	Ortaokul müdürleri	
2019	Ünlü	Makale (Nitel)	İlkokul öğrencileri	Gümüşhane
2020	Kaymak ve Akça	Makale (Karma)	Yedinci sınıf öğrencileri	Muğla
2020	Ekşi ve Yazar	Makale (Nitel)	Lise son öğrencileri	İstanbul
2020	Tekel ve Korkman	Makale (Nicel)	Üniversite öğrencileri	Afyon

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmalar Samsun, Ankara, Kayseri, Eskişehir, Elazığ, İstanbul, Çanakkale, Diyarbakır, Gaziantep, Siirt, Erzurum, Nevşehir, Gümüşhane, Muğla, Afyon ve Erzincan gibi çeşitli illerde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların örneklemleri okul öncesi öğretmenleri, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, ortaokul öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmen adayları, ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Etik ikilem konusunda yapılan tezlerde öğretmenler ve okul yöneticileriyle, ahlaki ikilem konusunda yürütülen tezlerde öğrenciler ve okul yöneticileriyle çalışıldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kişiler gündelik yaşamlarında toplumsal norm ve değerlere göre hareket etmektedir. Bazı durumlarda bireyler iki çok istediği veya istemediği durum arasında seçim yapmak zorunda kalabilmektedir. Bu

durumlarda kişi etik ikilem ve ahlaki ikilem içerisine girmektedir. Çalışmada 2010-2021 yılları arasında etik ikilem ve ahlaki ikilem konularında eğitim alanında yapılmış ulusal makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri sistematik olarak incelenmiştir. Belirlenen kriterlere uyan toplamda 28 çalışma çalışmanın kapsamına dâhil edilmiştir.

Tablo 1 ve Tablo 2'ye bakıldığında, etik ikilem ve ahlaki ikilem konularında yapılan çalışmaların sayıca az olduğu söylenebilir. Etik ikilem konusunda 17, ahlaki ikilem konusunda 11 çalışma gerçekleştirilmiştir. Etik ikilem çalışmaları ilk olarak 2012 yılında gerçekleştirilmiş olup son üç yıl içerisinde daha yoğun çalışılmıştır. Ahlaki ikilem konusu da ilk olarak 2013 yılında gerçekleştirilmiştir. Ahlaki ikilem konusunda gerçekleştirilen tek doktora tezinin 2018 yılında gerçekleştirildiği dikkat çekmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde, toplamda 20 çalışmada nitel araştırma yöntemi, 5 çalışmada nicel araştırma yöntemi ve 3 çalışmada da karma yöntem kullanıldığı görülmüştür. Etik ikilem konusunda yapılan on yedi çalışmanın on üçünde nitel, üçünde nicel araştırma yöntemi ve bir tanesinde de karma yöntem kullanılmıştır. Ahlaki ikilem konusunda gerçekleştirilen on bir çalışmanın yedisinde nitel, ikisinde nicel araştırma yöntemi ve iki tanesinde de karma yöntem kullanılmıştır. Etik ikilem ve ahlaki ikilem konularında sadece bir tane doktora tezi yapıldığı ve nitel araştırma yöntemi kullanıldığı dikkat çekmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların Samsun, Ankara, Kayseri, Eskişehir, Elazığ, İstanbul, Çanakkale, Diyarbakır, Gaziantep, Siirt, Erzurum, Nevşehir, Gümüşhane, Muğla, Afyon ve Erzincan gibi çeşitli illerde gerçekleştirildiği görülmüştür. Etik ikilem konusunda yapılan on yedi çalışmanın yedisinde öğretmenlerle (okul öncesi öğretmenleri, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, ortaokul öğretmenleri, sınıf öğretmenleri), dördünde öğrencilerle (üstün yetenekli öğrenciler, öğretmen adayları, yedinci sınıf öğrencileri, sosyal hizmet öğrencileri), üçünde psikolojik danışmanlarla, ikisinde okul yöneticileriyle, birinde hem öğretmen, hem müdür yardımcıları hem de okul müdürleriyle çalışılmıştır. Ahlaki ikilem konusunda yapılan on bir çalışmanın dokuzunda öğrencilerle (altıncı sınıf öğrencileri, yedinci sınıf öğrencileri, lise son öğrencileri, üniversite öğrencileri), ikisinde okul müdürleriyle çalışılmıştır.

Yapılan nicel çalışmaların üçünde öğrencilerle, iki tanesinde öğretmenlerle çalışılmıştır. Örneklem grubunun en çok 540 kişiden (Erdoğan, 2019), en az 142 kişiden (Özivgen ve Karaçam, 2020) oluştuğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda etik ikilemle mesleki haz (Özivgen ve Karaçam, 2020), psikolojik sağlamlıkla etik ikilem (Erkoç ve Lotfi, 2021), akademik sahtekârlık eğilimiyle ahlaki ikilem (Tekel ve Korkman, 2020) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmalarda "Okullarda Etik İkilem Ölçeği", "Mesleki Haz Ölçeği", "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", "Sosyal Hizmet Etik Ölçeği", "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Ölçeği", "Adil Olma Ölçeği", "Ahlaki İkilem Testi", "Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği" ve "Etik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Nitel çalışmalara bakıldığında dokuz tanesinde öğrencilerle, beş tanesinde öğretmenlerle, üç tanesinde psikolojik danışmanlarla ve üç tanesinde de okul yöneticileriyle çalışılmıştır. Çalışma gruplarının 8, 10, 12, 15, 20, 23, 27, 34, 35, 40, 44, 50, 61, 65, 100 ve 131 kişilik gruplardan oluştuğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilem ve ahlaki ikilemler ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında psikolojik danışmanların en çok gizlilik konusunda etik ikilem yaşadığı görülmüştür (Kolay Akfert, 2012; Yam, 2017). Çetinkaya Yıldız (2019) ise okul psikolojik danışmanlarının en çok alan dışı meslektaşlarıyla çalışmak zorunda kalmaları durumunda danışman yeterliği konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmada gizlilik ikinci en önemli etik ikilem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında psikolojik

danışmanlar velilerle kurdukları iletişimlerde, öğrencilerle ilişkilerde sınırı korumada, hediye kabul etme konusunda, sosyal medyada bilgi paylaşma ve arkadaş edinmede etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yam (2017), gizlilikten sonra psikolojik danışmanların en fazla gönüllülük, cinsellik ve yetkinlik konularında etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kolay Akfert (2012), çalışmasında okulda çalışan ve üniversitede çalışan psikolojik danışmanların zorlandıkları ikinci ikilemin çoklu ilişkilere ve rollere girerken yaşandığını belirtmiştir. Okulda çalışanlar okul idaresinin yüklediği görevlerden dolayı çoklu ilişkilere girmede ve küçük yerleşim yerinde yaşamaktan kaynaklanan tesadüfî karşılaşmalarda etik ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Üniversitede çalışan danışmanlar ise tesadüfî karşılaşmalar ve hediye kabul etme konularında etik ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm kurumlardaki psikolojik danışmanlar otorite, aile ya da danışan tarafından kendilerini yetkin hissetmedikleri konularda hizmet vermeye zorlandıklarında etik ikileme düşmektedir. Psikolojik danışmanlar etik ikilemler konusunda kendilerini yetersiz görmekte etik ikilemleri çözümlerken meslektaşlarından, alan uzmanlarından, okul idaresinden, öğretim üyelerinden görüş almakta, ilgili yayınlardan, internet ve yazılı kaynaklardan faydalanmaktadır (Kolay Akfert, 2012; Yam, 2017; Çetinkaya Yıldız, 2019).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik bir model olan ÜYÜKEP öğrencilerinin etik ikilemlerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin çoğunun Kohlberg'in geleneksel döneminde olduğu görülmüştür. Yaşıtlarına göre öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tortop, 2018). Yapılan bir başka çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medya etiğine yönelik görüşleri etik ikilem senaryolarıyla incelenmiştir. Öğrencilerin çoğu gizlilik boyutunda aynı fikirde olup etik olmayan şekilde davranmayı seçmiştir. Öğrencilerin en çok doğruluk konusunda tereddüt ettiği görülmüştür. Bazı öğrenciler dostluk/akrabalık ilişkilerini ön planda tutarken bazıları dürüst olmanın önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin fikri mülkiyet konusunda etik dışı davranışları normalleştirdiği, dürüstlüğe vurgu yaparken aslında işini kaybetmemek ya da işinde iyi olmak için böyle bir tercihte bulundukları, temel kaygılarının etik davranmak olmadığı ve menfaatleri söz konusu olduğunda etik dışı davranmaktan çekinmeyecekleri görülmüştür (Mısırlı ve Kuzu, 2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının etik ikilem senaryolarıyla incelendiği çalışmada öğrencilerin etik ikilemlere yönelik davranışlarını en çok ahlak yasalarına göre gerekçelendirdikleri görülmüştür (Gezer, 2020). Sosyal hizmet öğrencileriyle yürütülen çalışmada psikolojik sağlamlık düzeyinin etik karar vermeyi pozitif yönde etkilediği ve kadınların etik ikilem karşısında erkek katılımcılardan daha fazla etik kararlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Erkoç ve Lotfi, 2021).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik ikilemleri ile mesleki hazları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada mesleki hazları ile etik ikilemleri arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Özivgen ve Karaçam, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin belirlenen üst grup ve alt grup katılımcılarının etik ikilem çözümlemelerine bakıldığında; fotoğraf paylaşma konusunda üst grubun daha hassas ve bilinçli olduğu, eğitim hakkına vurgu yaptığı, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ve diğer öğrencilerle ilgilenirken dengeyi sağlamada daha hassas davrandığı, çocuk odaklı çözümlere yoğunlaştığı ve hediyeleri kabul etmeyip temkinli yaklaştığı tespit edilmiştir (Duran, 2014). Yine aynı şekilde bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerli hediyeleri kabul etmeyeceği, verilen değerli hediyelerin rüşvet gibi algılanabileceğini ve bu hediyeleri kabul etmenin etik dışı davranış olarak değerlendirildiğini belirttikleri görülmüştür (Mercan Uzun ve Elma, 2012). Sınıf öğretmenleri öğretmen eğitiminin yetersizliğiyle ilgili, öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili, öğrencileri merkeze almada, rol model olma konusunda, mesleki özveride bulunmada, mesleki doyum arayışında, mesleki rol karmaşasında, meslektaş ilişkilerinde, kadın-anne öğretmen olma sebebiyle, sosyo-kültürel ortama uyum sağlamada ve veli ilgisizliği nedeniyle etik ikilem yaşamaktadır (Çelik, 2019; Çelik ve Saban, 2020). Ortaokul öğretmenleri adil değerlendirme,

veli müdahalesini dengeleme, öğrenciyi ve meslektaşı koruma konularında etik ikilem yaşamaktadır (Tezcan ve Güvenç, 2020). Gerçekleştirilen bir çalışmada haksız uygulamalar konusunda etik ikilem yaşanması durumunda öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencileri korumak, öğrencilerin haksız muameleye uğramasını engellemek adına durumu üst makamlara bildirip bilinenleri açığa çıkaracağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun kişisel menfaat sağlama konusunda karşılaşacakları herhangi bir etik ikilemde ise üst makamlara başvurmayıp durumu kendilerinin değiştirmeye çalışacağı görülmüştür (Yaraş, 2019).

Erdoğan (2019), çalışmasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin orta düzeyde etik ikilemler yaşadıklarını tespit etmiştir. Davranışsal boyutta öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler daha yüksektir. Okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemler yaşa göre değişmezken, orta yaş grubundaki öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler anlamlı şekilde değişmektedir. Araştırmada orta düzey kıdemde olan müdür yardımcılarının sistemsel ve davranışsal boyutlarda etik ikilem yaşadığı, orta düzey kıdemdeki öğretmenlerin ise yapısal ve davranışsal boyutlarda etik ikilemler yaşadığı görülmüştür. Karayaman (2021), okul yöneticilerinin çevrenin etkisiyle etik ikilemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Üstlerin yeterlik ve becerileri, okul yöneticilerini etik dışı kararlar almaya zorlayan güç ve baskı kaynağıdır. Okul yöneticileri, sorumlulukları fazla olmasına rağmen yetkileri az olduğu için etik dışı davranışlara yönelebilmektedir (Karayaman, 2021). Okul müdürleri etik ikilemlerin çözümünde bireysel değerlere göre karar verirken öğrenci disiplini olaylarında toplumsal değerlere göre karar vermektedir. Müdürler etik ikilemlerin çözümünde kişisel değerlerini daha az kullanırken mesleki değerlerini etkin kullanmaktadır. Geleneksel müfredat ile saklı müfredat arasında ikilem yaşamaları durumunda geleneksel müfredatı seçmektedirler. Okul müdürleri eşitliğe önem vermekte etik ikilemlerde adaletli davranmaya çalışmaktadırlar. Etik ikilemlerde erkek müdürler dini değerleri önemsediklerini, etik ikilemlerde öğrencilerin özel hayatına müdahale etmek istemediklerini belirtken kadın müdürler dini değerlerin yanında kurum kültürünü önemsediklerini ve güvende hissetmek için öğrencilerin özel hayatına müdahale edebileceklerini belirtmişlerdir. Hesap verebilme ve sorumluluk ikilemi ile karşılaşıldığında kadın müdürlerin yönetimde sosyal ilişkileri önemsediği okul türüne göre değişmekle birlikte sosyal ilişkilerin akademik başarıyı arttıracağı düşüncesine sahip olduğu ve ona göre kararlar aldıkları görülmüştür. Erkek müdürlerin ise akademik başarıya öncelik verdiği görülmüştür (Gök, 2018).

Ahlaki ikilem konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ahlaki ikilemlerin daha çok öğrencilere değer kazandırılmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmaların birinde Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan verilen doğal çevreye duyarlılık, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında ahlaki ikilem yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışmada ahlaki ikilemin değer öğretiminde olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun şekilde Kohlberg'in gelişim düzeylerinden II. Ahlaki gelişim düzeyinde yani geleneksel düzeyde cevaplar verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Altıkulaç ve Uslu, 2014). Yine aynı şekilde bir başka çalışmada öğrencilerin altıncı sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlere ulaşım düzeyleri ahlaki ikilem formlarıyla incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık, bilimsellik, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı ile sorumluluk değerlerinin ahlaki gelişim düzeyinin geleneksel düzeyde olduğu, çalışkanlık ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinde I. düzey olan gelenek öncesi düzeyde yer aldıkları tespit edilmiştir (Erel, 2018). Akkuş, Küçük ve Örten (2013), yaptıkları çalışmada çelişen atasözleri ile ikilem içeren örnek olayları kullanarak öğrencilerin sorumluluk değerine yönelik düşüncelerini ele almışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin çoğunun suçlunun cezasını kendisinin çekmesi gerektiğini ve sorumsuz davranan kişilerin cezalandırılarak sorumluluk bilinci kazandırılabileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk değerinin ele

alındığı bir başka çalışmada öğrencilerin sorumluluk-paylaşma değerleri ikileminde paylaşma değerini, sorumluluk-yardımlaşma ikileminde yardımlaşma değerini, sorumluluk-adalet ikileminde adalet değerini, sorumluluk-sevgi ikilemi ve sorumluluk-işbirliği ikileminde sorumluluk değerini seçtikleri tespit edilmiştir (Ünlü, 2019). Farklılıklara saygı değerinin ele alındığı çalışmada, öğrencilerin büyük kısmının olumlu ve kabul edilebilir ahlaki davranışların olduğu sınıfta yer almak istediği görülmüştür. Öğrencilerin değer algılarında farklılıklara saygı, hak ve özgürlüklere saygı gibi saygı değerlerinin önemli bir yer tuttuğu ve ahlaki muhakeme yapılması gereken durumlarda öğrencilerin olumlu ahlaki davranışlar sergileme eğilimi içinde oldukları görülmüştür (Yalman, Aktepe ve Uzunöz, 2018). Ahlaki muhakeme yaklaşımının adil olma değerinin kazandırılmasındaki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda, ahlaki ikilemlerin eğitimde kullanılmasının öğrencilerin adil olma düzeylerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin adalet değerini içselleştirip içselleştirmediğini anlayabilmek için deney grubuna son testte görüşme formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda adalet değerinin öğrenciler tarafından kavrandığı ve hikâyeleri adil ölçütlere uygun olarak devam ettirebildikleri tespit edilmiştir (Kocabıyık, 2015; Kaymak ve Akça, 2020).

Lise son öğrencileriyle kanıt temelli tarih öğretiminde ahlaki ikilemlerle gerçekleştirilen eylem araştırmasında ahlaki yargılarda tarihsel olaylarda biz ve öteki kimliklerinin okunduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında öğrencilerin tarihsel olayları temel alarak yaptıkları ahlaki muhakemelerin yanında o olaylarda adı geçen şahsiyetlerin eylemlerini de hangi ahlaki boyutta ele aldığı incelenmiştir. Çalışmada cinsiyete göre ahlaki muhakemelerde farklılıklar görülmüştür. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin ahlaki yargılarında değişiklikler de gerçekleşmiştir. Çalışmanın neticesinde tarih derslerinin ahlaki muhakeme gelişimini destekleyebileceği sonucuna varılmıştır (Ekşi ve Yazar, 2020). Üniversite öğrencilerinin ahlaki ikilemlerini çözümlerden tercih ettikleri karar verme stilleri ile akademik sahtekârlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, kullanılan stiller ile akademik sahtekârlık düzeyleri arasında düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin sahtekârlık yaparken eylemden kimin zarar göreceğini, bireyi önemseme etiğini, kural, hak ve politikaların nasıl uygulanacağını düşük düzeyde dikkate aldığı ve bireyin haklarını korumada üzerine düşen sorumluluğu düşük düzeyde yerine getirdiği görülmüştür (Tekel ve Korkman, 2020).

İlkokul ve lise müdürlerinin ahlaki ikilemlerine yönelik yapılan çalışmada müdürlerin vicdanıyla üst yönetimin baskısı arasında, öğretmenler arasında ve öğrenciler ile öğretmenler arasında ahlaki ikilem yaşadıkları tespit edilmiştir. Müdürlerin *üst yönetimle*; öğretmenlerin ders programlarının düzenlenmesi, ücretli öğretmen alımları ve bazı öğrencilerin devamsızlıklarının silinmesi noktasında, *öğretmenler arasında*; ek ders kesintisi yapma, başarı belgesi ve boş gün verme gibi konularda, *öğrencilerle öğretmenler arasında*; öğretmen tarafından öğrenciye uygulanan şiddet ve sendikaların gerçekleştirdiği kılık kıyafet eylemleri gibi konularda ahlaki ikilem yaşadıkları görülmüştür (Tekel ve Karadağ, 2017). Ahlaki ikilem konusunda yapılan tek doktora çalışmasında katılımcı müdürler ahlaki ikilemi kişinin değerleri ile çevrenin değerlerinin çatışması, kişinin çıkarı ve vicdanı arasında kalması şeklinde tanımlamışlardır. Müdürlerin ahlaki hassasiyetlerinin farklılık gösterdiği, bir müdürün ahlaki hassasiyeti olmadığından hiçbir durumu ahlaki ikilem olarak algılamadığı görülmüştür. Müdürlerin en sık karşılaştıkları ikilemlerin bireysel temelli, çıkar temelli ve adalet temelli ikilemler olduğu ortaya konulmuştur. Ahlaki ikilemlerde karar verme süreçlerinin müdürlerin kişilik özellikleri ve deneyimlerinden etkilendiği tespit edilmiştir (Tekel, 2018).

Sonuç olarak eğitim alanında yapılan etik ikilem ve ahlaki ikilem tez çalışmalarının yetersiz olduğu söylenebilir. Etik ikilem konusunda yürütülen tezlerin nitel ve karma olduğu görülmüştür. Bu konuda nicel araştırma yöntemiyle tezler yürütülebilir. Ahlaki ikilem konusunda yürütülen çalışmaların öğrenciler ve okul

yöneticileriyle yürütüldüğü görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadıkları ahlaki ikilemleri baz alan çalışmalar da yürütülebilir.

KAYNAKÇA

1. Akkuş, Z., Küçük, B. ve Örten, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değer aktarım aracı olarak atasözleri: Ahlaki ikilem oluşturma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 74-93.
2. Altıkulaç, A. ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin ahlaki ikilem yaklaşımı yoluyla öğretimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 7(3), 383-407.
3. Çelik, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
4. Çelik, G. ve Saban, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemler. *Milli Eğitim*, 49(228), 39-70.
5. Çetinkaya Yıldız, E. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının gizlilik, çoklu ilişkiler ve mesleki yeterlik konularındaki etik ikilemleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(4), 1472-1486.
6. Duran, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
7. Ekşi, H. ve Yaşar, H.Y. (2020). Kanıt temelli tarih öğretiminde ahlaki ikilem: Eylem araştırması. *Değerler Eğitimi Dergisi*,18 (39), 339-375.
8. Erdoğan, O. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Demografik değişkenler açısından bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 569-620.
9. Erel, E. (2018). 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programında belirlenen değerlere, ahlaki ikilem formlarıyla öğrencilerin ulaşma düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
10. Erkoç B. ve Lotfi S. (2021). Sosyal hizmet öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin etik ikilem karşısında tutumlarına etkisinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 411-416.
11. Gezer, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının etik ikilem senaryolarıyla incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 335-357.
12. Gök, F. (2018). Okullarda karşılaşılan etik ikilemlere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
13. Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi,* 6(1), 26-33.
14. Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan&İnsan*, Year:8, Issue:27, 235-253.
15. Kaymak, B. ve Akça, G. (2020). Ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılmasındaki etkisi (Yedinci sınıf örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 123-135.
16. Kocabıyık, B. (2015). Ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılma etkisi (Yedinci sınıf örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
17. Kolay Akfert, S. (2012). Farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler ile bu ikilemler karşısındaki tutum ve davranışları. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1791-1812.
18. Mercan Uzun, E. ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 272-280.
19. Mısırlı, Ö. ve Kuzu, A. (2019). Öğretmen adaylarının sosyal medya etiğine ilişkin görüşlerinin etik ikilem senaryolarıyla incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-15.
20. Özivgen, H. ve Karaçam, A. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki hazları ile ilişkisinin incelenmesi; Küçükçekmece örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
21. Sarvan, S., Efe, E. ve İşler, A. (2020). Çocuk acil servislerine gelen akut zehirlenme olaylarının değerlendirilmesi: Sistematik derleme. *Güncel Pediatri*, 18(3), 470-483.
22. Tekel, E. (2018). Okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde karşılaştıkları ahlaki ikilemlerinin çoklu etik paradigma açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
23. Tekel, E. ve Karadağ, E. (2017). İlkokul ve lise okul müdürlerinin karşılaştıkları ahlaki ikilemlere ilişkin nitel bir çalışma. *İş Ahlakı Dergisi,* 10(1), 77–98.
24. Tekel, E. ve Korkman, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerinin yordayıcısı olarak ahlaki ikilem. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Year:13, Number:79, 41-53.
25. Tezcan, G., ve Güvenç, H. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 439-460.
26. Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin etik ikilemler karşısındaki durumları: ÜYÜKEP Programı örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5(2), 112-122.
27. Ünlü, İ. (2019). İlkokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin ahlaki ikilem hikâyeleriyle incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 23(1): 265-287.
28. Yalman, E., Aktepe, V. ve Uzunöz, A. (2018). Ahlaki ikilem tekniğine dayalı çalışma yaprağına ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri: Farklılıklara saygı değeri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 413-420.
29. Yam, F. C. (2017). Psikolojik danışmanların yaşamış oldukları etik ikilemler ve bu etik ikilemler karşısındaki duygu, düşünce ve davranışları ile çözüm engelleri: Nitel bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 465-477.
30. Yaraş, Z. (2019). Whistleblowing ve etik çatışması: Etik ikilemler çerçevesinde Vignette tekniği ile nitel bir değerlendirme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(6), 667-673.

ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜK VE YALAKALIK KONULARINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLENMESİ
(SYSTEMATIC REVIEW OF STUDIES CONDUCTED ON THE ISSUES OF ORGANIZATIONAL HYPOCRISY AND FLATTERY)

Doç. Dr. Adem BAYAR, Y. Lisans Öğr. Derya ALİMCAN
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID NO: 0000-0002-8693-9523
Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, ORCID NO: 0000-0002-1629-3894

ÖZET

Farklı kişilerin bir arada ve iletişim halinde bulunduğu örgütlerde kimi zaman etik kabul edilmeyen olumsuz durumlar gerçekleşebilmektedir. Kişiler, bireysel çıkar sağlayabilmek amacıyla ikiyüzlü davranabilmekte veyahut yöneticilere yaranabilmek için yalakalık davranışları gösterebilmektedirler. Bu çalışmanın amacı ilgili literatürde örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konularında yapılan çalışmaları incelemektir. Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konularını ele alan çalışmalar sayıca çok az olduğu için bu çalışmanın önem taşıyacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında 2010-2021 yılları arasında Türkiye'de yapılmış olan örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık çalışmaları incelenmiştir. "Örgütsel İkiyüzlülük", "Yalakalık", "Yağcılık" ve "Dalkavukluk" anahtar sözcükleri Google Akademik arama motoru, YÖK TEZ, EBSCOhost, DergiPark ve TR Dizin (ULAKBİM) veri tabanlarında taranmıştır. Bu bağlamda yapılmış 2 yüksek lisans tezi ve 10 makale tespit edilmiştir. Bulunan bu çalışmalar sistematik olarak incelenmiştir. Çalışmalar Denizli, Malatya, Trabzon, Ankara, Rize, Afyon ve Kuşadası'nda gerçekleştirilmiştir. Örgütsel ikiyüzlülük konusunda yapılan sekiz çalışmanın altı tanesinde öğretmenlerle çalışılmıştır. Bir tanesinde teorik inceleme ve bir tanesinde de emik-etik yaklaşım kullanılmıştır. Örgütsel ikiyüzlülük konusu ilk olarak 2014 yılında ele alınmış olup son üç yılda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yalakalık konusunda yapılan çalışmaların bir tanesinde öğretmenlerle, bir tanesinde akademisyenlerle, bir tanesinde seyahat acentesi çalışanlarıyla çalışılmış ve bir çalışmada da örgütsel dalkavukluk kavramı kavramsal boyutta ele alınmıştır. Yalakalık konusunda gerçekleştirilen dört çalışmanın bir tanesi 2014 yılında yapılmış olup diğer üç çalışma 2019 yılında ortaya konulmuştur. Makalelerin beş tanesinde nicel araştırma yöntemi, beş tanesinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan iki yüksek lisans tezi de 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Tezlerde öğretmenlerle çalışılmış ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu konuda yürütülen tezlerin çok az olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar örgütsel ikiyüzlülük, yalakalık, yağcılık ve dalkavukluk kavramlarını merkeze alan bilimsel çalışmaların arttırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel İkiyüzlülük, Yalakalık, Sistematik Derleme

ABSTRACT

Sometimes negative situations that are not considered ethical can also occur in organizations where different people are in contact and decision. People may act hypocritically to provide individual interests or show cringe behavior to benefit managers. This study aims to examine the studies conducted on the issues of organizational hypocrisy and flattery in the relevant literature. It is thought that this study will be important because the studies dealing with the issues of organizational hypocrisy and flattery are very few. Within the scope of the study, the organizational hypocrisy and flattery studies conducted in Turkey between 2010 and 2021 were examined. "Organizational Hypocrisy", "Flattery", "Adulation", and "Cringing" keywords for the search engine's thesis Google Scholar, EBSCOhost, and dergipark TR Index (ULAKBIM) were searched

in the databases. In this context, 2 master's theses and 10 articles were identified. These studies were examined systematically. Studies were carried out in Denizli, Malatya, Trabzon, Ankara, Rize, Afyon, and Kuşadası. Six of the eight studies on organizational hypocrisy were studied with teachers. One of the four studies on flattery was conducted in 2014, and the other three studies were published in 2019. Quantitative research method was used in five of the articles and qualitative research method was used in five of them. Two master's theses were carried out in 2019. In the theses, the teachers were studied, and the quantitative research method was used. It has been determined that the theses conducted on this subject are very few. In line with all these findings, the researchers concluded that scientific studies focusing on the concepts of organizational hypocrisy, flattery, adulation, and cringing should be increased.

Keywords: Organizational Hypocrisy, Flattery, Systematic Review

GİRİŞ

Örgütlerde bazen kitle kültürünün etkisiyle davranışların sıradanlaşması, aklın yerine duyguların egemen olması, kişisel sorumluluk ve iradenin gelişmemesi, güçlü ve egemen olana tapınma, iletişimde tutarsızlık ve ikiyüzlülüğün egemen olması gibi durumlar söz konusu olabilmektedir (Eroğlu ve Gün Eroğlu, 2014). Örgütsel ikiyüzlülük; kararlar, sözler ve davranışlar arasındaki anlaşmazlık durumlarında ya da kopmalarda meydana gelmektedir. Örgütsel ikiyüzlülük örgüt içerisinde çalışanların örgüte bağlılığının azalması, örgütsel güven ve adaletin azalması, iş doyumu ve iş başarısının azalması, sinizmin ortaya çıkması gibi olumsuz durumlara yol açmakta, örgütlerde önemli değişikliklere hatta reforma sebep olabilmektedir. Örgütsel ikiyüzlülük, örgüt içerisinde dürüst ve samimi olmayan davranışları ortaya çıkaran uzun vadede olumsuz sonuçlara neden olan bir süreçtir (Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020).

Kişiler arası ilişkilerde ikiyüzlülük, hayata ve geleceğe dair vaat edilen söylem ve iddialarla ortaya konulan fiillerin birbiriyle çelişir olma halidir. Bireysel anlamda ikiyüzlü kimse, kendisini olduğundan daha ahlaklı göstermekte ve sadakat, bağlılık, fedakârlık, erdem, idealizm, sempatik ilgi gibi değerleri kullanarak kurnazlık yoluna gitmekte, kendisine çıkar sağlamaya çalışmaktadır. İkiyüzlülük çoğunlukla aldatma ve çifte standardın bir şekli olarak algılanmaktadır (Eroğlu ve Gün Eroğlu, 2014). Bir çeşit tutarsızlık olan iki yüzlülükte, kişi kendi çıkarları doğrultusunda tutarsız hareket etmektedir. Örgütsel ikiyüzlülükte de örgütün söylem, karar ve eylemleri arasında tutarsızlık görülmektedir. Zaman içerisinde örgütler dürüst ve samimi olmayan davranışlar üreten kurumlara dönüşebilmektedir. Örgütsel ikiyüzlülüğün yaşandığı örgütlerde çalışanlara verilen sözler yerine getirilmez ve söylemlerin tersine uygulamalar gerçekleştirilir (Çimen ve Karadağ, 2021).

Örgütlerdeki ikiyüzlülük, yönetici ve çalışanların aslında sahip olmadıkları değer, erdem, duygu, düşünce ve özelliklere sahip olduklarını iddia etmeleri ya da sahipmiş gibi davranmalarıdır. Kendilerini çalışan, yönetici veya topluma karşı sahip olduklarından, inandıklarından ve bildiklerinden farklı göstermeye çabalarlar. Örgütte görülen ikiyüzlülük ortak amaç belirleyememeye, olumsuz bir örgüt kültürünün oluşmasına, örgütte güven duygusunun azalmasına, tükenmişlik hissinin artmasına, toksik lider tutumunun artmasına, işten ayrılma isteklerinin ve mutsuzluk duygusunun artmasına sebep olmaktadır (Konan ve Taşdemir, 2019). Örgütsel ikiyüzlülük sadece yöneticilerde değil örgütün tüm birim ve çalışanlarında görülebilmektedir. Örgütsel ikiyüzlülük, vaat edilen sözün tutulması, uygulamadaki tutarsızlıklar ile içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutlarından oluşmaktadır (Kahveci, Karagül Kandemir ve Bayram, 2019).

Örgütsel ikiyüzlülük mevcutta var olan durum ile olması istenen durum arasındaki farkın azaltılması ve hoşa gitmeyen bir gerçeğin saklanması amacıyla gerçekleştirilir. Örgütsel ikiyüzlülük örtülü bir davranış

olmasına rağmen ikiyüzlü davranan kişilerin ve yöneticilerin davranışlarından, örgüt kültüründen ve ödül isteminden anlaşılabilmektedir. Örgütlerde ikiyüzlülük davranışlarının görülmesi sonucunda çalışanların örgüt liderine karşı olumsuz tutum geliştirmeleri, liderin küçümsenmesi ve aldığı kararların mantıksız bulunması gerçekleşebilir. Bunun yanında ikiyüzlü davranan kişi örgüt üyeleri tarafından dışlanabilir, görmezden gelinebilir ve itibar kaybedebilir (Kayış, Cemaloğlu ve Sipahi, 2020). Çünkü tutum ve davranışlardaki tutarsızlık olarak tanımlanan ikiyüzlülük, kişinin başkalarını aldatma niyeti, kendini aldatma derecesi ve irade zayıflığından kaynaklanmaktadır (Kılıçoğlu, 2017). Çoğu araştırmacı ikiyüzlü davranışların bireyin kendi çıkarlarını beslediğini belirtmektedir. İkiyüzlü kişiler fırsat bulduklarında başka insanların iyi niyetlerini kötüye kullanır ve onları sömürür (Karagül Kandemir, 2019).

İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütlerde çalışanlardan bazıları kişisel çıkar sağlayabilmek amacıyla etik dışı davranışlarda bulunabilir. Bu etik dışı davranışlar; kötü alışkanlıklar, şiddet, bedensel ve cinsel taciz, işkence, hakaret ve küfür, dedikodu (söylenti), sömürü, dogmatik davranış ve yobazlık, yıldırma, bencillik, ihmal, görev ve yetkiyi kötüye kullanma, yolsuzluk, zimmet, ayrımcılık, adam kayırma, rüşvet, ilişkilere politika karıştırma ve yaranma (dalkavukluk-yalakalık) şeklinde sıralanabilir (Tütüncü ve Akgündüz, 2014).

Yalakalık halk dilinde yağcılık, yaranma, dalkavukluk ve yardakçılık gibi kullanımlara da sahiptir. Yağcılık kişilerin içinden gelmese bile üstlerini etkileyebilmek için manipülatif davranmaları, liyakatın ötesinde fayda sağlamaya çalışmalarıdır (Özbilgin, Küçükaltan ve Açar, 2019). Yaranma, yağcılık isimleriyle de anılan dalkavukluk yanlış övgü, abartılı övgüdür. Dalkavukluk bireysel bir olgu olmanın yanında örgütsel bir olgudur. Örgütlerde dalkavukluk çıkar/menfaat duygusu, iradesizlik, hukuk düzeninin olmayışı, kültürel olarak dalkavukluğun benimsenmesi ve erdem sahibi olmamak gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır (Esmer ve Yüksel, 2019). Eskiden insanlar kişileri eğlendirmek için dalkavukluk davranışları sergilerken günümüzde kişisel çıkar sağlama ve bir kişiyi memnun ederek çıkar elde etmek için sergilemektedir. Çıkar sağlama ya da yaranma amacıyla sözel veya davranış olarak gerçekleştirilen dalkavukluk, sadece yöneticilere karşı değil aynı zamanda yöneticilere yakın olan veya örgüt içerisinde güçlü konumda olan çalışma arkadaşlarına karşı da gerçekleştirilebilir (Konay, 2019). Bir kişinin kendisine yarar sağlayacağını düşündüğü kişiye karşı yaranma davranışları göstermesi, kendine ya da başkalarına menfaat sağlamak için gerçekleri saptırması, abartması veya inkâr etmesi yalakalık davranışlarıdır. Yalaka kişiler örgüt liderlerine karşı dobra dobra konuşmaktan kaçınıp onların duymak istediklerini söyler, saygılarını gösterebilmek için abartılı davranışlarda bulunabilirler. Örgütte kendi yerlerini sağlamlaştırdıklarını düşündüklerindeyse örgütte kendinden düşük statüde bulunan çalışanları aşağılamaya, azarlamaya ve hatta suistimal etmeye başlarlar (Tütüncü ve Akgündüz, 2014).

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı 2010-2021 yılları arasında örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaları derlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

4) Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaların çalışma türleri ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

5) Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri ve dağılımı nasıldır?

6) Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaların örneklem özellikleri ve çalışmaların yürütüldüğü iller nerelerdir?

YÖNTEM

Sistematik derleme, belirlenmiş olan araştırma sorusuna cevap bulabilmek için daha önce o konuda yapılmış çalışmaların belli ölçütlere göre bir araya getirilerek sentezlenmesidir. Sistematik derleme ilk olarak 1904 yılında istatistikçi Karl Pearson tarafından farklı çalışmaların verilerini birleştirmek amacıyla ortaya konulmuştur. Daha sonraki yıllarda tıp, psikoloji, sosyal bilimler ve eğitim gibi alanlarda da kullanılmıştır (Yılmaz, 2021). Sistematik derleme çalışmalarında takip edilmesi gereken belli basamaklar bulunmaktadır. Öncelikle amaç açık bir şekilde ortaya konulmalıdır. Sonrasında belirlenen kriterlere göre makaleler seçilmeli, seçilen makalelerin ana özellikleri belirlenmeli ve makalelerden edinilen bilgilerle çıkarımda bulunulmalıdır (Alkan, 2017). Sistematik derleme çalışmalarında izlenilen basamaklar net bir şekilde açıklandığı için sistematik derleme çalışmaları yanlılıktan uzak, tekrar edilebilir ve doğrulanabilir bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Tosik Gün ve Güyer, 2019).

Bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada 2010-2021 yılları arasında örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaları derlemek amaçlanmaktadır. Derlemenin yürütülmesi kapsamında aşağıdaki araştırma protokolü oluşturulmuştur.

Zaman, yer ve dil seçimi: Literatüre bakıldığında Türkiye'de örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaların 2014 yılı ve sonrasında yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışma kapsamında 2010-2021 yılları arasında yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

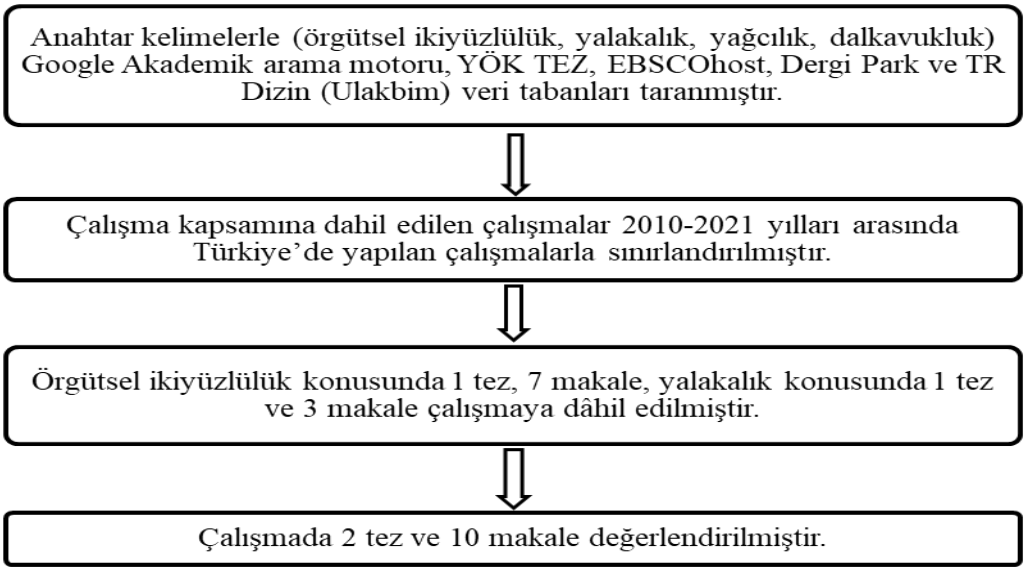
Kapsam, konu ve yayın türü seçimi: Çalışma kapsamına örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konusunu ele alan makale ve tezler dâhil edilmiştir.

Anahtar sözcüklerin belirlenmesi: Yapılan taramada "Örgütsel İkiyüzlülük", "Yalakalık", "Yağcılık" ve "Dalkavukluk" anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Veritabanı seçimi: Araştırmada Google Akademik arama motoru, YÖK TEZ, EBSCOhost, DergiPark ve TR Dizin (Ulakbim) veri tabanları taranmış olup Türkiye'de yapılan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmaya ait tarama akış diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Tarama Akış Diyagramı



Şekil 1'de görüldüğü gibi "Örgütsel İkiyüzlülük", "Yalakalık", "Yağcılık" ve "Dalkavukluk" anahtar sözcükleriyle yapılan tarama sonucunda listelenen çalışmalar çalışmaya dâhil edilmiştir. YÖK TEZ üzerinde "Örgütsel İkiyüzlülük" anahtar sözcüğü ile yapılan aramada 1 tez, "Yalakalık" anahtar sözcüğü ile yapılan aramada da yine 1 tez gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında "Örgütsel İkiyüzlülük" konusunda 7 makale, 1 yüksek lisans tezi, "Yalakalık" konusunda 3 makale ve 1 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 12 çalışma ele alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada 2 tez ve 10 makale ele alınmıştır. Bu bölümde örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmalar araştırma soruları kapsamında detaylı bir şekilde açıklanacaktır. İlk araştırma sorusu "Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaların çalışma türleri ve yıllara göre dağılımı nasıldır?" şeklinde olup araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Örgütsel İkiyüzlülük Konusundaki Çalışmaların Çalışma Türleri ve Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
2010	-	-	-	0
2011	-	-	-	0
2012	-	-	-	0
2013	-	-	-	0
2014	1	-	-	1
2015	-	-	-	0
2016	-	-	-	0
2017	1	-	-	1
2018	-	-	-	0
2019	2	1	-	3
2020	2	-	-	2
2021	1	-	-	1
Toplam	7	1	0	8

Tablo 1'e bakıldığında örgütsel ikiyüzlülük konusunda yapılan ilk çalışmanın 2014 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen tek yüksek lisans tezi de 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların son yıllarda gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

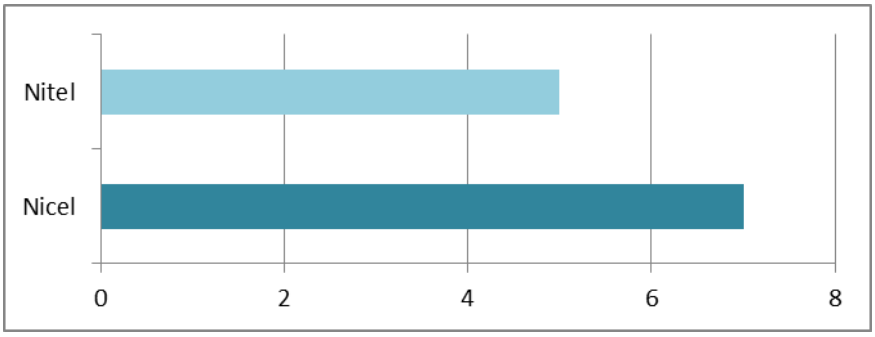
Tablo 2. Yalakalık Konusundaki Çalışmaların Çalışma Türleri ve Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
2010	-	-	-	0
2011	-	-	-	0
2012	-	-	-	0
2013	-	-	-	0
2014	1	-	-	1
2015	-	-	-	0
2016	-	-	-	0
2017	-	-	-	0
2018	-	-	-	0
2019	2	1	-	3
2020	-	-	-	0
2021	-	-	-	0
Toplam	3	1	0	4

Tablo 2'ye bakıldığında yalakalık konusunda sadece 4 çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Yazılan makalelerin ilki 2014 yılında, diğer ikisi 2019 yılında ortaya konulmuştur. Bu konuda yazılan tek yüksek lisans tezinin de 2019 yılında gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu "Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan eğitim çalışmalarının araştırma yöntemleri ve dağılımı nasıldır?" şeklinde olup Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Araştırma Yöntemleri



Şekil 2'de de görüldüğü gibi incelenen çalışmaların 5 tanesi nitel araştırma yöntemiyle, 7 tanesi nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Makalelerin beş tanesinde nitel araştırma yöntemleri, beş tanesinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konularında yazılan 2 tezin de nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu "Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık üzerine yapılan çalışmaların örneklem özellikleri ve çalışmaların yürütüldüğü iller nerelerdir?" şeklinde olup bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışmada Değerlendirilen Araştırmaların Özellikleri

Yıl	Yazar (lar)	Çalışmanın Türü	Örneklemi Oluşturanlar	Çalışmanın Yapıldığı İl
Örgütsel İkiyüzlülük				
2014	Eroğlu ve Gün Eroğlu	Makale (Nitel)	Emik-etik yaklaşım kullanılmış	Denizli
2017	Kılıçoğlu	Makale (Nitel)	Teorik inceleme yapılmış	
2019	Konan ve Taşdemir	Makale (Nicel)	Öğretmenler	Malatya
2019	Kahveci, Karagül Kandemir ve Bayram	Makale (Nicel)	Öğretmenler	Trabzon
2019	Karagül Kandemir	Yüksek Lisans Tezi (Nicel)	Öğretmenler	Rize
2020	Kayış, Cemaloğlu ve Sipahi	Makale (Nicel)	Öğretmenler	Ankara
2020	Karagül Kandemir ve Kahveci	Makale (Nicel)	Öğretmenler	Rize
2021	Çimen ve Karadağ	Makale (Nitel)	Öğretmenler	
Yalakalık				
2014	Tütüncü ve Akgündüz	Makale (Nicel)	Seyahat acentesi çalışanları	Kuşadası
2019	Özbilgin, Küçükaltan ve Açar	Makale (Nitel)	Akademisyenler	
2019	Esmer ve Yüksel	Makale (Nitel)	Kavramsal boyutta konu ele alınmış	
2019	Konay	Yüksek Lisans Tezi (Nicel)	Öğretmenler	Afyon

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmalar Denizli, Malatya, Trabzon, Rize, Ankara, Afyon ve Kuşadası'nda gerçekleştirilmiştir. Örgütsel ikiyüzlülük konusunda yapılan çalışmaların örneklemlerinin öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yalakalık konusunda yapılan çalışmaların örneklemleri seyahat acentesi çalışanları, akademisyenler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konusunda yapılan iki

yüksek lisans tezinin de nicel araştırma yöntemiyle ortaya konulduğu ve öğretmenlerle çalışıldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sağlıklı örgüt ikliminin oluşturulabilmesi kişilerin örgüte ve örgütteki diğer bireylere bağlılığı ve dürüstlüğüyle sağlanabilir. Örgüt içerisinde kendi çıkarlarını düşünen ikiyüzlü davranan ve yalakalık davranışlarında bulunan kişiler örgütteki güven, bağlılık, mutluluk ve iş performanslarına zarar verebilmektedirler. Bu çalışmada 2010-2021 yılları arasında örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konusunda yapılmış ulusal makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri sistematik olarak incelenmiştir. Önceden belirlenen kriterlere göre çalışmada toplamda 12 çalışma incelenmiştir.

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde, örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konularında yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Örgütsel ikiyüzlülük konusunda 8, yalakalık konusunda 4 çalışma gerçekleştirilmiştir. Örgütsel ikiyüzlülük çalışmaları ilk olarak 2014 yılında gerçekleştirilmiş ve ağırlıklı olarak son üç yıl içerisinde çalışılmıştır. Yalakalık konusu da örgütsel ikiyüzlülük gibi ilk olarak 2014 yılında gerçekleştirilmiş olup diğer üç çalışma da 2019 yılına aittir. Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konularında yapılmış iki yüksek lisans tezi de 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu konularda doktora tezi yürütülmediği dikkat çekmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde, toplamda 7 çalışmada nicel araştırma yöntemi, 5 çalışmada da nitel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmüştür. Örgütsel ikiyüzlülük konusunda yapılan sekiz çalışmanın beşinde nicel, üçünde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmaların bir tanesinde emik-etik yaklaşım kullanılmış diğerinde teorik inceleme yapılmıştır. Yalakalık konusunda gerçekleştirilen dört çalışmanın ikisinde nicel, ikisinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmaların birinde konu kavramsal boyutta ele alınmıştır. Ele alınan tezlerde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı dikkat çekmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların Denizli, Malatya, Trabzon, Rize, Ankara, Afyon ve Kuşadası'nda gerçekleştirildiği görülmüştür. Örgütsel ikiyüzlülük konusunda yapılan sekiz çalışmanın altısında öğretmenlerle çalışılmıştır. Yalakalık konusunda yapılan çalışmalarda ise öğretmenler, akademisyen ve seyahat acentesi çalışanlarıyla çalışılmıştır.

Yapılan nicel çalışmaların altı tanesinde öğretmenlerle, bir tanesinde seyahat acentesi çalışanlarıyla çalışılmıştır. Örneklem grubunun en çok 536 (Karagül Kandemir, 2019; Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020), en az 126 kişiden (Tütüncü ve Akgündüz, 2014) oluştuğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda dalkavukluk ile politik beceri (Konay, 2019), otantik liderlikle yalakalık eğilimi (Tütüncü ve Akgündüz, 2014), örgütsel ikiyüzlülük ve örgütsel bağlılık (Karagül Kandemir, 2019; Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020), örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk (Konan ve Taşdemir, 2019), örgütsel ikiyüzlülük ve adalet (Kahveci, Karagül Kandemir ve Bayram, 2019) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmalarda "Dalkavukluk Ölçeği", "Politik Beceri Ölçeği", "Oxford Mutluluk Ölçeği", "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği", "Örgütsel Adalet Ölçeği", "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve Otantik Liderlik Envanteri'nden yararlanılarak oluşturulan bir anket kullanılmıştır.

Nitel çalışmalara bakıldığında bir tanesinde akademisyenlerle, bir tanesinde öğretmenlerle çalışılmıştır. Çalışmaların bir tanesinde emik-etik yaklaşımla konu ele alınmış, bir tanesinde teorik inceleme yapılmış ve bir tanesinde de konu kavramsal boyutta ele alınmıştır. Çalışma gruplarının 19 ve 88 kişilik gruplardan oluştuğu görülmüştür.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında kültür bileşenlerinin desteklediği milli kültür oluşumdan yoksun kitle kültürlerinde yüksek eğitimli kişilerde bile ikiyüzlülük ve güçlü olana tapınma davranışlarının görülebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Eroğlu ve Gün Eroğlu, 2014). Çoğunlukla politik örgütlerde var olan ikiyüzlülüğün okullarda da görülebildiği belirtilmiştir (Kılıçoğlu, 2017). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algılarının düşük olduğu görülmüştür (Kahveci, Karagül Kandemir ve Bayram, 2019; Karagül Kandemir, 2019; Kayış, Cemaloğlu ve Sipahi, 2020; Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020). Öğretmenlerin mutluluk algıları ile örgütsel ikiyüzlülük algıları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Konan ve Taşdemir, 2019). Örgütsel ikiyüzlülüğün örgütsel güven ve örgütsel bağlılığı azalttığı, adalet duygusunu ise ortadan kaldırdığı tespit edilmiştir (Kayış, Cemaloğlu ve Sipahi, 2020). Yine aynı şekilde yapılan çalışmalarda örgütsel adalet ile örgütsel ikiyüzlülük arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu (Kahveci, Karagül Kandemir ve Bayram, 2019) ve örgütsel bağlılık ile örgütsel ikiyüzlülük arasında negatif yönde ilişki olduğu (Karagül Kandemir, 2019; Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020) tespit edilmiştir. Örgütsel ikiyüzlülük algısı azaldığında örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algısının arttığı vurgulanmıştır. Kayış, Cemaloğlu ve Sipahi (2020), yapmış olduğu çalışmada örgütsel ikiyüzlülük algısının medeni durum, yaş ve mesleki kıdeme göre değiştiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmada bekâr öğretmenlerin, 21-30 yaş arası genç öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayanlarla ileri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algılarının orta yaşlı ve mesleki kıdemi 11-30 yıl arası olanlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak örgütsel ikiyüzlülük boyutlarından uygulamalardaki tutarsızlıklarda 11-20 yıldır hizmette olan öğretmenlerin algılarının 1-10 yıl ve 21-üzeri hizmet süresine sahip olanların algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır (Kahveci, Karagül Kandemir ve Bayram, 2019; Karagül Kandemir, 2019; Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020).

İkiyüzlülük ve güçlü olana tapınma davranışlarının her tür yönetim sisteminin işlerliğini etkisiz hale getirdiği (Eroğlu ve Gün Eroğlu, 2014) ve örgütlerde olumlu iklimin oluşturulabilmesi, örgütsel bağlılığın, güvenin ve adaletin sağlanabilmesi için örgütsel ikiyüzlülüğe dikkat edilmesi gerektiği (Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020) belirtilmiştir. Örgütsel ikiyüzlülüğün azaltılmasında ve etik bir iklimin oluşturulmasında okul yönetimi ve liderine büyük görev düşmektedir (Kılıçoğlu, 2017). Okul yöneticileri tutarlı, adil olmalı ve sözünde durmalıdır (Karagül Kandemir ve Kahveci, 2020). Çimen ve Karadağ (2021), yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin sözlerini tutmadığı, çalışanları kandırdığı, okuldaki problemleri çözeceğini belirtip çözmediği, toplantıda alınan kararların kâğıt üstünde kaldığı, okul yönetiminin özellikle ders programlarının hazırlanmasında vaat ettikleri sözleri tutmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özel okullarda görev alan öğretmenler yöneticilerin sözleşme dönemlerinde belli saatin üzerinde ders programı olmayacağını belirtmesine rağmen aksi uygulamalarda bulunduğunu, kamu okullarında çalışan öğretmenler ise gerekli araç-gereçlerin karşılanması konusunda yöneticilerin verdikleri sözleri tutmadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin verdikleri sözleri tutmasının yanında öğretmenlerin okulun amaçları, çevrenin değerleri ve öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda hareket etmesi de örgütsel ikiyüzlülük açısından önemli bir diğer noktadır (Kılıçoğlu, 2017).

Kurumsallaşmayı sağlayamamış, örgütsel kimlik ve kültürünü belirleyememiş örgütlerde çalışanlarda dalkavukluk davranışları görülmektedir. Dalkavukluk birçok örgütte görülmekle birlikte örgütte kaygı ve huzursuzluğa neden olmaktadır (Esmer ve Yüksel, 2019). Tütüncü ve Akgündüz (2014), çalışmasında otantik liderliğin yalakalık üzerinde olumsuz etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilerin bireysel farkındalık davranışları sergilemesi ve dengeli davranmalarının yalakalık eğilimini azaltacağını, etik bir örgüt iklimi ile örgüte güvenin oluşmasını sağlayacağını belirtmişlerdir. Konay (2019)'ın, yapmış olduğu

çalışmada politik beceri ile dalkavukluk arasında anlamlı bir ilişki görülmemekle beraber düşük ve ters yönde bir ilişki tespit edilmiştir. İş arkadaşları ve yönetici odaklı dalkavukluk düzeyi "kısmen yok" düzeyde bulunmuştur. Dalkavukluğun daha çok yönetici odaklı daha sonra iş arkadaşları odaklı olduğu ve ikisi arasında yüksek bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Özbilgin, Küçükaltan ve Açar (2019), tarafından yürütülen çalışmada katılımcı akademisyenler yağcılığın düzeyleri, neden ve sonuçları hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcılar yağcılık kavramını ağırlıklı olarak bireysel düzeyde tanımlamıştır. Yağcılığı seyrek de olsa kurumsal düzeyde gözlemlediklerini belirtmişler ve nadiren çevresel boyutta ele almışlardır. Yağcılığın nedenlerini bireysel, kurumsal ve çevresel olmak üzere üç grupta ele almışlardır. Yağcılığın; kendi fikrini beyan etmekten kurtulma, psikolojik olarak zarar görme, liyakatın aşınması, yağcılığın yerleştiği kurumlarda yağcılık yapmamanın cezalandırılması gibi sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. Yağcılık tüm kadrolarda olmakla beraber alt kadrolarda çalışanlardan üst kadrolarda çalışanlara hatta üst kadroda çalışanların yakınlarına karşı da yapılmaktadır. Örgütlerde yağcılığı yapanlar kadar kabul edenler de yağcılığı yaygınlaştırmaktadır (Özbilgin, Küçükaltan ve Açar, 2019). Örgütlerde dalkavukluğa ses çıkarmayan, bundan hoşlanan, çıkarım sağlayan yönetici ve liderlerin olmasının yanında çıkarları uğruna yöneticilerin olumsuz tutumlarına tepki vermeyen, onları düzeltmeye çalışmayan, doğruları söylemeyen çalışanlar da bulunmaktadır. Bu çalışanlar çıkarları uğruna sessiz kalırken yöneticilerin daha da yanlış yapmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle yönetici ve çalışanların etik dışı davranış olan dalkavukluğu daha başlamadan önlemesi gerekmektedir (Esmer ve Yüksel, 2019).

Sonuç olarak yapılan örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık çalışmalarının çok yetersiz olduğu söylenebilir. Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konusunda yapılan tezlerin nicel araştırma yöntemiyle yapıldığı ve öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu konuda nitel tezler gerçekleştirilebilir. Örgütsel ikiyüzlülük ve yalakalık konusunda okul yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri de ele alınabilir.

KAYNAKÇA

1. Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: 'Öğretmenlik uygulaması'. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2 (1), 1-23.
2. Çimen, B. ve Karadağ, E. (2021). Okullarda örgütsel ikiyüzlülük üzerine öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53, 227-245.
3. Eroğlu, F. ve Gün Eroğlu, Ş. (2014). Kitle kültürü ortamında stratejik tutarsızlık ve örgütsel ikiyüzlülük: Kredi ve Yurtlar Kurumuna bağlı yurtlarda bir araştırma. *International Conference of Eurasian Economies 2014*, Skopje, Macedonıa, pp.804-811.
4. Esmer, Y. ve Yüksel, M. (2019). Örgütsel dalkavukluk. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 895-900.
5. Kahveci, G., Karagül Kandemir, İ. ve Bayram, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online Elementary Education Online*, 18(2), 788-807.
6. Karagül Kandemir, İ. (2019). İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
7. Karagül Kandemir, İ. ve Kahveci, G. (2020). İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 963-981.
8. Kayış, E., Cemaloğlu, N. ve Sipahi, E. (2020). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4329-4341.
9. Kılıçoğlu, G. (2017). Örgütsel ikiyüzlülük ve bütünlüğün Türkiye bağlamında incelenmesi: Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 465-504.
10. Konan, N. ve Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları ScientificEducationalStudies*, 3(2), 132-152.
11. Konay, D. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin politik beceri ve dalkavukluk hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
12. Özbilgin, M. F., Küçükaltan, B. ve Açar, A. (2019). Akademik yaşamda liyakatı aşındıran bir unsur olarak yağcılık. *Business&Management Studies: An International Journal (BMIJ)*, 7(5), 2828-2850.
13. Tosik Gün, E. ve Güyer, T. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 1(2), 99-120.
14. Tütüncü, Ö. ve Akgündüz, Y. (2014). Seyahat acentelerinde otantik liderliğin çalışanların yalakalık eğilimlerine etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 167-175.
15. Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.

DEMOKRATİK ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dr. Ramazan ÖZKUL, Dr. Dilek KIRNIK
MEB, Matematik Öğretmeni, Orcid:0000-0001-9757-6062
MEB, Sınıf Öğretmeni, Orcid:0000-0002-7261-7259

ÖZET

Demokratik öğrenme ortamları sınıfta ya da okulda bireyler arası güvenin olduğu, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ettikleri, farklı görüşlerini rahatlıkla ifade edebildikleri bir ortam olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda çalışmanın amacı kapsayıcı demokratik öğrenme ortamına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri esas alınmış ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı durum örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlere açıklanmış ve 13 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formda "demokratik öğrenme ortamına ilişkin yapılan ve yapılamayan sınıf içi uygulamalara ilişkin sorular sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler okullarda demokratik öğrenme ortamının yaygınlaşması için okullarda öğrenci topluluklarının yaygınlaşmasını, sınıf başkanlığı, eğitsel kollar, öğrenci kulüpleri gibi farklı alanlarda öğrenci temsilcilerinin bulunmasının sağlanmasını ve öğrencilerin farklı konu alanlarında yetişkinlerle çalışarak yönetim kuruluna katılma, süreç yönetme deyimlerini yaşamaları için imkân ve fırsat oluşturulmasını önermişlerdir.

Anahtar kelimeler: *Demokratik ortam, Temel eğitim, Öğretmen görüşleri.*

ABSTRACT

Democratic learning environments can be defined as an environment where there is trust between individuals in the classroom or school, where students can express themselves freely, and where they can easily express their different opinions. The aim of the study is to determine the views of teachers about the inclusive democratic learning environment. In the study, qualitative research methods were taken as basis and interview technique was used. In the research, easily accessible sampling method, one of the purposive case sampling methods, was preferred. The purpose of the research was explained to the teachers and interviews were conducted with 13 classroom teachers. In the semi-structured form prepared by the researchers, questions were asked about the in-class practices related to the inclusive learning environment. The data obtained from the teachers were interpreted by content analysis. As a result of the research, teachers suggested that in order to spread the democratic learning environment in schools, student groups should be widespread in schools, student representatives should be found in different fields such as class presidents, educational branches, student clubs, and students should be provided with opportunities and opportunities to work with adults in different subject areas to participate in the board of directors and experience the idioms of managing the process.

Keywords: *Democratic environment, Basic education, Teacher opinions.*

GİRİŞ

21 yy becerileri olarak sayılan eleştirel düşünme, işbirlikli çalışma, yaratıcı düşünme vb. becerilerin gelişmesi daha özelde öğrencilerin hayatı boyunca alacağı kararlarda bağımsız olması, çevresini iyi gözlemleyebilmesi ve kendini iyi ifade edebilmesi, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri için demokratik öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu aşamada demokratik okul ve sınıf ortamının nasıl olması gerektiği önemli sorulardan biridir. Holmes (1991) demokratik sınıfı, başkalarının haklarının korunduğu,

saygı duyulduğu, kolektif ve işbirlikli yaşamı desteklediği ve bu yaşamın içerdiği iletişime izin verdiği bir ortam olarak tanımlamaktadır. Okullarda demokratik bir öğrenme ortamı düzenlendiğinde, öğrenmenin üst düzeyde bilişte gerçekleştiği, sorunların daha etkin ve verimli bir şekilde çözüldüğü, sorumluluk duygusu kazanıldığı ve özerklik/öz düzenleme becerilerinin geliştiği görülmüştür. (Glickman, 1993).

Demokratik ortamların makro düzeyde özellikleri olarak öğrenciler arasında dayanışma olması, sorumluluk duygusunun yerleşmiş olması, işbirliği ve hoşgörünün yaygın görülmesi, otoriter bir yönetim anlayışından ziyade paylaşılmış bir iş planının takip edildiği bir sistem olması sıralanabilir. Kıncal ve Işık (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, demokratik öğrenme ortamının özellikleri; eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyilik arama, yardımlaşma, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve sorumluluk demokratik değerler olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişme, mükemmellik ve etkili olma demokratik değerler olarak kabul edilmektedir. Demokratik öğrenme ortamı; öğrenme sürecine öğrenmelerin katılımını arttırmak, tüm bireylerin eşdeğerliliğini kabul etmek, etkili iletişimi yaygınlaştırmak, İnisiyatif ve sorumluluk almayı cesaretlendirmek açısından önemlidir.

Hecht (2002), demokratik okulların farklı yaklaşımlara sahip olduğuna, ancak tüm okulların ortak noktalarının demokratik bir topluluk, çoğulcu öğrenme ve diyalog temelli bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Demokratik okul toplulukları hakkındaki kararlar, okul komiteleri (Hecht, 2008), okul konseyi (Sadofsky, 2008) veya okul toplantıları (Greenberg, 1995; Readhead, 2008) olarak adlandırılan yapılar tarafından verilmektedir.

Demokratik bir sınıf ortamının özelliklerine yönelik öğretmenlerin öğrencilere tamamen serbest bırakması ya da ödül ve cezanın yaygın kullanılması gibi yanlış algılarda bulunmaktadır. Demokratik öğrenme ortamlarında geleneksel yöntemler sorgulanmalı, öğrencilerin öğrenme sürecine rehberlik yapmaları, ödül ve cezanın pedagojik ilkelere göre kullanılması esas alınmalıdır. Öğrencilerin motivasyon kaynağı ödül veya ceza olmamalıdır. Öğrenciler bir işi, sorumluluğu yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak öğrenmeye karşı güdülenmelidir. Demokratik öğrenme ortamları böylece öğrencilerinin bağımsız olarak öğrenmelerine zemin sağlamış olmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı kapsayıcı demokratik öğrenme ortamına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmış ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Durum çalışmalarında araştırmacı olayların ya da davranışların kategorilerini tanımlamaya çalışır. Bu durum hipotezleri test etmek ya da ilişkileri ispat etmek şeklinde değil keşfetme yoluyla olur (Hancock ve Algozzine, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı durum örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlere açıklanmış ve 13 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Katılımcıların belirlenme süreci, öğretmenlere yönelik yapılan bir eğitim faaliyetinde temel eğitim düzeyinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olan öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri doygunluğunun esas alınması ile 13 öğretmenle görüşme gerçekleştirilerek araştırma sonuçlandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formda “demokratik öğrenme ortamına ilişkin yapılan ve yapılamayan sınıf içi uygulamalara ilişkin sorular sorulmuştur. Her görüşme 20-30 dk arasında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda

genellikle betimsel ve içerik analizi olarak sınıflandırılmış yöntemler kullanılmaktadır (Straus ve Corbin, 1990).

BULGULAR

Araştırma da sınıf öğretmenlerinden gelen görüşler sonucunda demokratik öğrenme ortamına ilişkin belirlenen temalar Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin görüşleri

Kategoriler	**Görüşler**
Öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları durumlar	Sınıfta farklı fikirlere saygı duyma
	Öğrencilerin kendilerini tanımaları için öğretim ortamı oluşturma
	Dersi öğrenme odaklı olarak planlama
	Öğrencilerin duyuşsal becerilerini (sorumluluk, farklılıklara saygı, çatışma çözme vb.) geliştirecek öğrenme ortamı oluşturma
	Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme
	Öğrenme sürecinde tartışma becerilerini geliştirme
	Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için örnek durumlar oluşturma
	Öğrencilerin özgüvenini destekleme
Öğretmenlerin kendilerini yeterli algılamadıkları durumlar	Sınıfı ilgilendiren kararları öğrencilerle alma
	Sınıf kurallarını öğrencilerle oluşturma
	Öğrencilerin öğrenme taleplerine göre dersi planlama
	Öğrencilerin bireysel hızlarına göre dersi planlama
	Öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik hazırlama
	Öğrencilerin kültürel farklılıklarını geliştiren öğretim ortamı oluşturma
Öğretmenlerin önerileri	Öğretmenler okullarda demokratik öğrenme ortamının yaygınlaşması için okullarda öğrenci topluluklarının yaygınlaşması
	Sınıf başkanlığı, eğitsel kollar, öğrenci kulüpleri gibi farklı alanlarda öğrenci temsilcilerinin bulunmasının sağlanması
	Öğrencilerin farklı konu alanlarında yetişkinlerle çalışarak yönetim kuruluna katılma, süreç yönetme deyimlerini yaşamaları için imkân ve fırsat oluşturulması

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenleri; sınıfta farklı fikirlere saygı duyma, öğrencilerin kendilerini tanımaları için öğretim ortamı oluşturma, dersi öğrenme odaklı olarak planlama, öğrencilerin duyuşsal becerilerini (sorumluluk, farklılıklara saygı, çatışma çözme vb.) geliştirecek öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme, öğrenme sürecinde tartışma becerilerini geliştirme, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için örnek durumlar oluşturma ve öğrencilerin özgüvenini destekleme konularında öğretmenler kendilerini yeterli görmüşlerdir.

Sınıfı ilgilendiren kararları öğrencilerle alma, sınıf kurallarını öğrencilerle oluşturma, öğrencilerin öğrenme taleplerine göre dersi planlama, öğrencilerin bireysel hızlarına göre dersi planlama, öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik hazırlama ve öğrencilerin kültürel farklılıklarını geliştiren öğretim ortamı oluşturma konularında kendilerini yeterli olarak görmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler okullarda demokratik öğrenme ortamının yaygınlaşması için okullarda öğrenci topluluklarının yaygınlaşması, sınıf başkanlığı, eğitsel kollar, öğrenci kulüpleri gibi farklı alanlarda öğrenci temsilcilerinin bulunmasının sağlanması ve öğrencilerin farklı konu alanlarında yetişkinlerle çalışarak yönetim kuruluna katılma, süreç yönetme deyimlerini yaşamaları için imkân ve fırsat oluşturulması şeklinde öneriler geliştirmişlerdir.

SONUÇ

Araştırma bulgularından hareketle demokratik öğrenme ortamına ilişkin bazı sonuçlar alan yazındaki çalışmalar ışığında ele alınmıştır. Lester ve Onore (1990), demokratik bir sınıfın, öğrenci özerkliğine ve öz düzenlemeye dayalı bir sınıf olduğuna işaret etmiştir. Bu açıdan yapılandırmacı sınıflarda güç ve kontrol paylaşıma dayalıdır. Çünkü öğrencileri güçlendirmek yapılandırmacı öğretmen felsefesinin özüdür. Öğrencilerin özerkliği ve bağımsızlığı, öğrencileri derste aktif olmaya ve soru sormaya teşvik ederek geliştirilebilir.

Demokratik eğitime demokratik okullar açısından bakıldığında, Hecht (2010) demokratik eğitimin, okulları demokrasinin özüne dönüştürme çabası olarak görmüştür. Bu çaba, seçimler ve okul konseyleri gibi demokratik prosedürlerin uygulandığı; öğrencilerin çok yönlülüğünü kabul etmek, içsel motivasyonu öğrenmenin başlangıç noktası olarak almak ve öğrencilerini kabul etmek gibi demokratik ilkelerin okul yaşamına entegre edildiği demokratik bir topluluk yaratmaktır. Öz-yönetim ve sorumluluk duygusu, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini ve öz değerlendirmelerini geliştirmelerini destekler ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlayabileceklerini kabul etmelerinin yanı sıra plana demokratik içeriğin dahil edilmesi ve tüm alanlarda diyaloğa dayalı ilişkilerin kurulmasını sağlar.

Okul konseyinin yapısı genellikle öğrenciler, veliler ve personel dahil olmak üzere okulun tüm üyelerini içerir. Okul konseyi tarafından alınan kararlar okuldan okula değişmektedir (Mintz, 2003). Demokratik okul, okul topluluğunun tüm üyelerinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren bir eğitim ortamı yaratma olasılığı üzerinde durur. Bu bağlamda demokratik bir okul, öğrencilerin geliştirmek istedikleri alanlara yönelik hem planlı eğitim programları hem de öğrenme fırsatları yaratan uygulamalara sahiptir (Korkmaz, 2013).

Dewey (2010), bireylerin toplumsal hayatta sahip olması gereken niteliklerin okullar aracılığıyla kazanıldığına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda Apple ve Beane (1995), demokratik yaşamın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmek için demokratik okul kurma sürecinde yapılan düzenlemelerin iki durumu gerektirdiğine dikkat çekmiştir: Biri demokratik bir yapı ve süreç oluşturmaktır. İkincisi demokratik bir deneyim sağlayan dersler ve öğretim programları oluşturmaktır. İlgili demokratik yapı ve prosedürler nedeniyle öğrencilerin karar alma sürecine katılma haklarına saygı duyulur. Demokratik okulda, yönetişim ve politika oluşturmaya yoğun bir şekilde katılması beklenir. Yönetim kurulu ve okul komiteleri sadece öğretmenler ve yöneticilerden değil; öğrenciler, veliler ve okul topluluğunun diğer üyeleri de karar verme sürecine dahil olurlar. Bu nedenle yürütülen etkinlikler öğretim programında yer alan demokratik kültürü desteklemektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010).

KAYNAKÇA

1. Apple, M. W. & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: ASCD. College Press.
2. Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum* (Çev.:H. Avni Başman). Ankara: PegemA.
3. Glickman, C. D., (1998). Revolution, education, and the practice of democracy. *The Educational Forum*, *63*(1), 6-2.
4. Greenberg, D. (1995). *Free at last: The sudbury valley school.* Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
5. Hancock, R. D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers
6. Hecht, Y. (2002). *Plurastic learning as the core of democratic education*. International Democratic Education Conference, 16-18 Ağustos, 2002. Yeni Zelanda: Tamariki.
7. Hecht, Y. (2008). *Demokratik eğitim- karenin dışında yaşamak.* 1. Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu: Darphane-i Amire, 26-27 Kasım 2005. (Ed. Muhsin Hesapçıoğlu, Eylem Korkmaz, Selma Dündar, Burçak Gülen Morhayım, Mahmut Çavuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 97-101.
8. Hecht, Y. (2010). What is Democratic Education? http://www.box.net/shared/ tdgmrean6m
9. Holmes, E. E. (1991). Democracy in elementary school classrooms. *Social Education, 55*, 176-178.
10. Kıncal, R. Y., & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*, 54-58.
11. Korkmaz, H. E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
12. Lester, N., & Onore, C. S. (1990). *Learning change: One school district meets language across the curriculum*. MacMillan.
13. Mintz, J. (2003). *No homework and recess all day: How to have freedom and democracy in education.* New York: Bravura Books.
14. Readhead, Z. (2008). Summerhill Okulu. İçinde *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması.* (Ed. Matt Hern. Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları: 153-159.
15. Sadofsky, M. (2008). Bugün İçin Okul. İçinde *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması.* (Ed. Matt Hern. Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları: 169-177.
16. Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory producers and techniques*. Newbury Park, CA: Sage
17. Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 167-182.

KAPSAYICI ÖĞRENME ORTAMI OLUŞTURMAYA YÖNELİK SINIF İÇİ UYGULAMALARIN İNCELENMESİ

Dr. Ramazan ÖZKUL, Dr. Dilek KIRNIK
MEB, Matematik Öğretmeni, Orcid:0000-0001-9757-6062
MEB, Sınıf Öğretmeni, Orcid:0000-0002-7261-7259

ÖZET

Dünyadaki tüm çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gibi farklı alanlarda gelişimsel, sosyokültürel ve bireysel özellikleri ile gereksinimleri ölçüsünde eğitim almalarını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanan kapsayıcı eğitim sınıflarda uzun süredir uygulanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin ilkelerine bakıldığında öğrenci gelişimi ve eğitimsel hedeflerin nitelikli öğretiminin esas alındığı görülmektedir. Temel eğitim kurumlarında farklı disiplin alanlarında (Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) öğrencilere kapsayıcı ilkeler öğretilmekte ve öğrencilerin yaşantılarına aktarmaları için farklı etkinlikler yapılmaktadır. Öğrencilerin günün uzun bir süresini geçirdiği sınıf ortamlarının kapsayıcı ortam olması önemli görülmüştür. Bu kapsamda çalışmanın amacı kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik sınıf içi uygulamaların öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri esas alınmış ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı durum örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Belirlenen kriteri taşıyan (sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan, sınıf öğretmeni olan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan) 22 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma, dezavantajlı öğrenci gruplarına ulaşabilmek için özel gayret etme, sınıfta güler yüzlü olma, kişisel sorunları derse yansıtmama ve öğrenci merkezli ders işleme konularında kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Öğrenme ortamını fiziksel özelliklerini tanıma, öğrenme sürecinde memnuniyetsiz öğrencileri tanıma, öğrencilerin öğrenme özelliklerini fark etme, öğrencileri yeterince onure etme, öğrencilerin kendini güvende hissetmelerini sağlama ve öğrencilerle sevgi dilini kullanma konularında ise kendilerini yeterli görmektedirler.

Anahtar kelimeler: *Kapsayıcı eğitim, Temel eğitim, Öğretmen görüşleri*

ABSTRACT

Inclusive education, which is defined as a process that aims to ensure that all children in the world receive education in different areas such as cognitive, affective and psychomotor in line with their developmental, sociocultural and individual characteristics and needs, has been applied in classrooms for a long time. Looking at the principles of inclusive education, it is seen that student development and qualified teaching of educational goals are based. In basic education institutions, inclusive principles are taught to students in different disciplines (Life Studies, Turkish, Social Studies, Human Rights, Citizenship and Democracy) and different activities are carried out for students to apply to their lives. It was considered important that the classroom environments where students spend a long time of the day should be inclusive. In this context, the aim of the study is to examine the classroom practices aimed at creating an inclusive learning environment according to the views of the teachers. In the study, qualitative research methods were taken as basis and interview technique was used. In the research, criterion sampling method, one of the purposive case sampling methods, was preferred. Interviews were conducted with 22 teachers who met the specified criteria (who were inclusion students in their classes, who were classroom teachers, who volunteered to participate in the research). The data obtained from the teachers were interpreted by content analysis. As a result of the

research, teachers found themselves inadequate in believing that all students can learn, making special efforts to reach disadvantaged student groups, being friendly in the classroom, not reflecting personal problems in the lesson, and student-centered teaching. They consider themselves competent in recognizing the physical characteristics of the learning environment, recognizing the dissatisfied students in the learning process, recognizing the learning characteristics of the students, honoring the students sufficiently, making the students feel safe, and using the love language with the students.

Keywords: *Inclusive education, Basic education, Teacher opinions*

GİRİŞ

Dünyadaki tüm çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gibi farklı alanlarda gelişimsel, sosyokültürel ve bireysel özellikleri ile gereksinimleri ölçüsünde eğitim almalarını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanan kapsayıcı eğitim sınıflarda uzun süredir uygulanmaktadır (UNICEF, 2017). Kapsayıcı eğitimde; farklı bölgelerden gelen öğrencilerin eğitime en iyi şekilde katılmalarını sağlamak ve farklı eğitim fırsatlarından yararlanmalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır (İra ve Gör, 2018).

Ülkemiz yoğun göç almakta ve bu durum da çeşitli sorunları açığa çıkarmaktadır. Çocuklar; yaşam haklarını kaybetme ya da tehlike altında yaşamak, temel ihtiyaçlarını yeteri düzeyde karşılayamamak, açlık, yoksulluk gibi farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Harunoğulları, 2016; Düzel ve Alış, 2018; Eren, 2019). Bu sorunlarla eğitime katılan öğrenciler için okul ortamı etkili bir öğrenme süreci sunmaktadır. Okullarda entegrasyon süreçleri hızlanmakta özellikle dil öğrenme sürecini verimli hale gelmektedir. Elde edilen bu deneyimlerle öğrenciler arasında toplumsal kabul kolaylaşmaktadır (Tekin Babuç, 2018). Alan yazında yapılan çalışmalarda anadili farklı olan çocukların farklı alanlarda çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Kaya ve Aydın 2013; Gözüküçük ve Kıran, 2016; Uğur, 2017). Araştırma sonuçlarına göre dil/iletişim sorunu yaşayan öğrencilerin, okula uyumda, okuma yazma becerisini geliştirmede, okuduklarını anlamada, arkadaşlık bağları oluşturmada önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenciler bu sorunlar nedeniyle okullarda başarısız olmakta, ayrımcılık, ötekileştirme ve dışlanmaya maruz kalmakta ve okul terkleri artmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimle öğrencilerin bireysel özelliklerine göre dersler planlanmakta, öğrencilerin ihtiyaçları ve bireysel öğrenme performansları incelenmekte ve bu doğrultuda çeşitlendirilmiş bir öğrenme modeli uygulanmaktadır. Daha adil ve eşitlikçi bir eğitim sisteminde tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinden faydalanması sağlanmış olacaktır. Farklı özellikler taşıyan öğrencilerin bir arada olmasıyla hem kültürel zenginlik yaşanması hem de her öğrencinin farklılıklara saygı anlayışını geliştirmesi için imkân sağlanacaktır. Bütün çocuklara dönüşümlü olarak iyi olduğu yönünü ifade edilmesi, yapılan uyarlamaların tüm öğrencilerin ihtiyacına yönelik olması, kapsayıcılığın sadece fiziksel bağlamda değil bilişsel, sosyal, duyuşsal, eğitim uygulamaları bakımından gerçekleştirilmesi kapsayıcı eğitimin ilkeleri olarak sıralanabilir. Kapsayıcı eğitimin en önemli uygulama ilkelerinden biri öğrenciye yönelik yapılan düzenlemelerde kimseyi ayrıştırmadan yapılmasıdır. Kapsayıcı eğitimin ilkelerine bakıldığında öğrenci gelişimi ve eğitimsel hedeflerin nitelikli öğretiminin esas alındığı görülmektedir. Temel eğitim kurumlarında farklı disiplin alanlarında (Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) öğrencilere kapsayıcı ilkeler öğretilmekte ve öğrencilerin yaşantılarına aktarmaları için farklı etkinlikler yapılmaktadır. Öğrencilerin günün uzun bir süresini geçirdiği sınıf ortamlarının kapsayıcı ortam olması önemli görülmüştür. Bu kapsamda çalışmanın amacı kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik sınıf içi uygulamaların öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri esas alınmış durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010)

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı durum örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Belirlenen kriterleri taşıyan (sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan, sınıf öğretmeni olan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan) 22 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Temel eğitim kurumlarında çalışan katılımcılar daha önceden "Kapsayıcı Eğitim" konusunda hizmetiçi eğitimlere katılmış ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik sınıf içi etkinlikler düzenlenmişlerdir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formda "kapsayıcı öğrenme ortamına ilişkin yapılan ve yapılamayan sınıf içi uygulamalara ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Katılımcıların Özellikleri		**f**
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	9
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	7
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	5
	21 yıl ve üstü yıl	4

Tablo 1'de çalışma grubu yer almaktadır. Araştırmada 13 kadın ve 9 erkek olmak üzere 22 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 2'si 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olurken 7'si 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 5'i 16-20 yıl arasında ve 4'ü 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Bütün sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevular alınmış ve en az 35 en fazla 55 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış formda yer alan kapsayıcı öğrenme ortamına ilişkin yapılan ve yapılamayan sınıf içi uygulamalara ilişkin sorulara öğretmenlerin verdiği cevaplar online ortama aktarılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Öğretmen görüşlerinden genel temalar belirlenmiştir. Yapılan analizler iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve görüş birliğine varılan temalar tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin yeterli gördüğü alanlara yönelik görüşleri

	f
Öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini tanıma	17
Öğrencileri yeterince onure etme	16
Öğrencilerin öğrenme özelliklerini fark etme	15
Sınıf yönetimine hakim olma	15
Öğrencilerin kendini güvende hissetmelerini sağlama	14
Sınıfta adil ve eşit davranma	13
Öğrenme sürecinde memnuniyetsiz öğrencileri tanıma	11
Öğrencilerle sevgi dilini kullanma	8
Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etme	4

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin yeterli gördüğü alanlara yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler sırasıyla; öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini tanıma (f=17), öğrencileri yeterince onure etme (f=16), öğrencilerin öğrenme özelliklerini fark etme (f=15), sınıf yönetimine hakim olma (f=15), öğrencilerin kendini güvende hissetmelerini sağlama (f=14), sınıfta adil ve eşit davranma (f=13) ve öğrenme sürecinde memnuniyetsiz öğrencileri tanıma (f=11) gibi alanlarda kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin kendilerini yeterli görmektedirler.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğrenme uygulamalarına ilişkin yetersiz gördüğü alanlara yönelik görüşleri

	f
Öğrenme ortamında belli fiziksel değişimleri yapma	17
Sınıf oturma düzenini etkinliklerin doğasına göre ayarlama	16
Sınıfta tolerans gösterilmeyecek davranışları belirleme ve uyma	15
Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma	14
Öğrenci merkezli ders işleme	9
Öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade etmesi	8
Dezavantajlı öğrenci gruplarına ulaşabilmek için özel gayret etme	7
Öğrenciler arasında olumlu davranışları yaygınlaştırma	7
Sınıfta güler yüzlü olma	5
Kişisel sorunları derse yansıtmama	3

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin yetersiz gördüğü alanlara yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler sırasıyla; öğrenme ortamında belli fiziksel değişimleri yapma (f=17), sınıf oturma düzenini etkinliklerin doğasına göre ayarlama (f=16), sınıfta tolerans gösterilmeyecek davranışları belirleme ve uyma (f=15), tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma (f=14), öğrenci merkezli ders işleme(f=9), öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade etmesi (f=8), dezavantajlı öğrenci gruplarına ulaşabilmek için özel gayret etme(f=7) ve öğrenciler arasında olumlu davranışları yaygınlaştırma(f=7) gibi alanlarda kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin kendilerini yetersiz görmektedirler.

SONUÇ

Kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik sınıf içi uygulamaların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmaya 22 sınıf öğretmeni katılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin sırasıyla; öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini tanıma, öğrencileri yeterince onure etme, öğrencilerin öğrenme özelliklerini fark etme, sınıf yönetimine hakim olma, öğrencilerin kendini güvende hissetmelerini sağlama, sınıfta adil ve eşit davranma ve öğrenme sürecinde memnuniyetsiz öğrencileri tanıma gibi alanlarda kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin kendilerini yeterli görmektedirler. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında (Uğurlu, 2018; Zayimoğlu-Öztürk, 2018; Solak ve Çelik, 2018) kapsayıcı eğitime ilişkin öğrencilerin en çok dil/iletişim sorunları yaşandığı ve öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına yer verdiğinde yaşanan sorunların azalacağına dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin tanınması ve sınıf içinde olumlu öğrenme iklimi oluşturulması bu anlamada önemli olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı öğrenme ilke/ uygulamalarına ilişkin sırasıyla; öğrenme ortamında belli fiziksel değişimleri yapma, sınıf oturma düzenini etkinliklerin doğasına göre ayarlama, sınıfta tolerans gösterilmeyecek davranışları belirleme ve uyma, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma, öğrenci

merkezli ders işleme, öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade etmesi, dezavantajlı öğrenci gruplarına ulaşabilmek için özel gayret etme ve öğrenciler arasında olumlu davranışları yaygınlaştırma gibi alanlarda kendilerini yetersiz görmektedirler. Yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde (Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Karaman ve Bulut, 2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf ortamında farklı özellikleri bulunan öğrencilerle sınıf ortamında sağlıklı iletişim fırsatlarını yakalayamadığı, kendini rahatlıkla ifade edemediği bu nedenle kendini dışlanmış hissettikleri görülmüştür. Özellikle çocuklar ile çalışmalar yürütülürken ailenin de sürece dahil edilmesi önemli görülmektedir (Rousseau, Measham ve Nadeau, 2012). Bu nedenle öğretmenler sınıflarda tolerans gösterilmeyecek davranışları belirlemeleri, öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade etmesi için imkânlar tanımalı ve sürece velileri dahil etmelidir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sınıflarda uygulaması için örnek uygulama yapılması ve öğrencilerle etkili iletişim konusunda mesleki çalışmalara katılmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Chmiliar, l. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research. USA: SAGE Publications
2. Düzel, B. ve Alış, S. (2018). Düzensiz göçle gelen Suriyeli mülteci çocuklar bağlamında Türkiye'de refakatsiz göçmen çocukların durumu ve başlıca risklerin değerlendirilmesi: *Asia Minor Studies Dergisi*, 6, 258 274.
3. Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi, 19 (1), 213-234.
4. Gözüküçük, M. ve Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Aydın TÖMER*, *1*(1), 47-64.
5. Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi, 3*(1), 29-63.
6. İra, N. ve Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 7*(2), 29-38.
7. Karaman, H. ve Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *18* (40/2), 393-412.
8. Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). Türkiye'de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. İstanbul: UKAM
9. Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 72-83.
10. Rousseau, C., Measham, T. & Nadeau, L. (2012). Addressing trauma in collaborative mental health care for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 18*(1), 121-136.
11. Solak, E. ve Çelik, S. (2018). Türkiye'de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *11*(57), 425-432.
12. Tekin Babuç, Z. (2018). Mersin ilindeki Suriyeli çocukların aile ve sosyal ilişkilerinde yaşadıkları ambivalansın ilişkisel sosyolojik bir analiz. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 21*(2), 317-355.
13. Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 107-133.
14. Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği).* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
15. Uğurlu Eren, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. A. Solak (Ed.). *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar* (ss. 178-242). Ankara: HEGEM Yayınları.
16. UNICEF. (2017). Türkiye'de "kayıp bir kuşak" oluşmasını önlemek. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf adresinden ulaşılmıştır.
17. Zayimoğlu-Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(1), 52-79.

Üniversite Öğrencilerinin Etkili Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Hakkındaki Görüşleri (University Students' Views on Effective Learning and Teaching Processes)

Dr. Öğr. Üyesi Serdar ÖZÇETİN
Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0797-5268

ÖZET
Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin etkili öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, birden fazla katılımcının bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel araştırma benimsenmiştir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme süreçleri hakkındaki ne yaşadıklarının ve bu deneyimi nasıl yaşadıklarının özünü anlamak için, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile derinlemesine bir anlayış kazanmak hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim görmekte olan 19 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşlerini ayrıntılı biçimde aktararak olguların, olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yarar sağlayacak, kişiler olduğu düşünülen gönüllülere ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden de kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile seçilmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin etkili öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemek ve anlamak, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak, amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Bireysel görüşmelerden elde edilen belgeler nitel veri analizi paket programına aktarılarak veri çözümlemeleri tamamlanmıştır. Araştırmanın bazı önemli sonuçları, katılımcıların çoğunluğu en iyi öğrenmenin uygulayarak/aktif anlatarak gerçekleştiğini ifade etmektedirler, aynı zamanda öğrenen istekli olduğunda, derslerde araç gereç kullanıldığında, görsellerle eğitim desteklendiğinde ve ödüllendirme yapıldığında etkili öğrenmeler olduğu görülmektedir. Öğrenme sürecini olumsuz etkileyen uygulamalar olarak, öğretmenin slayt açıp okuması, öğrenci düzeyinin üzerinde beklenti oluşturulması, yoğun konu anlatımlarının olması olduğu düşünülmektedir. Anlatılan konuların sadeleştirilmesi, öğrenci hazırbulunuşluğunun sağlanması, öğrencinin aktifleştirilmesi ve öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi etkili bir öğrenme için olması gereken süreçler olarak düşünülmektedir.
Anahtar sözcükler: öğrenme, öğretme, etkili öğrenme, üniversite öğrencileri, yükseköğretimde öğrenme
ABSTRACT
The aim of the research is to reveal the opinions of university students about effective learning and teaching processes. Qualitative research was adopted to explain in depth and detail how more than one participant experienced a phenomenon. In order to understand the essence of what university students experience about their learning processes and how they experience this experience, it is aimed to gain an in-depth understanding with the phenomenology pattern. The study group of the research consists of 19 students studying at Akdeniz University Faculty of Sport Sciences in the 2019-2020 academic year. Purposeful sampling method was used in order to reach the volunteers who were thought to be individuals who would be beneficial in the discovery and explanation of facts and events by conveying their views in detail. They were selected by the easily accessible case sampling method, which is one of the purposive sampling techniques. A semi-structured individual interview form was prepared in order to examine and understand the views of university students about effective learning processes and to reveal their experiences and feelings. Data analysis was completed by transferring the documents obtained from the individual interviews to the qualitative data analysis package program. Some important results of the research, the majority of the participants state that the best learning is achieved by practicing/actively telling, at the same time, it is seen that effective learning occurs when the learner is willing, when equipment is used in the lessons, when education is supported with visuals and when rewards are made. It is thought that the applications that negatively affect the learning process are that the teacher opens slides and reads, creating expectations above the level of the student, and intense lectures. Simplifying the topics, ensuring student readiness, activating the students, and directing the students according to their abilities are considered as processes that should be necessary for effective learning.
Keywords: learning, teaching, effective learning, university students, learning in higher education

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkililiğin sağlanması tüm eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biridir. 21. yüzyılın "bilginin hızlı bir şekilde artması, toplumların bilginin üretilmesi ve yönetilmesi süreçlerine önem vermesi, toplumların genişletilmesine ve transfer edilmesine vurgu yapması, insanlar sadece tek bir alana/branşa bağlı kalmadan daha geniş bir kapsam/bağlam içerisinde öğrenmeyi ele almak gereksinimi duymaları" özelliklerinden dolayı günümüz çağında gerçek anlamda öğrenmenin sağlandığı ve düşünme becerilerinin işe koşulduğu etkili öğrenme süreçlerinin temele alınması bir gereklilik haline gelmiştir (Watkins ve diğ., 2000).

Etkililik, bireysel ve örgütsel amaçları sürekli geliştirerek gerçekleştirebilme düzeyi olarak düşünüldüğünde, geliştirme doğal olarak etkililiği ortaya çıkarmaktadır. Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı duyarlı olmaya ve onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır, insanları doğru anlama yönünde çaba gösterir. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler (Can,

2004). Etkili öğrenme, öğrenme sürecini bilinçli olarak ve öğrenmeyi sağlayıcı yollarla gerçekleştirme (Özer, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Etkili öğrenme için öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde; öğretmeni dinlerken dikkatlerini toplama, dinledikleri ya da okudukları üzerinde düşünme, anlamadıklarını sorma, tekrar etme, yeni bilgilerle önceden öğrendikleri bilgileri ilişkilendirme davranışlarını temel etkinliklerde bulundurmaları gerekmektedir. (Özer, 1993). Kısacası, öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgiye her zaman pasif bir şekilde ulaşamayacağı, günümüz çağında bilginin hızla değiştiği süreçte öğrenenin etkin olması gerekmektedir (Von Glasersfeld, 1998:136).

Öğrenme stilleri bireylere özgüdür. Daha açık bir deyişle, her öğrencinin öğrenme stili bir başka öğrencinin öğrenme stilinden farklıdır. Öğrenme stili, en genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Özer, 1993). Her insanın öznel yaşantıları farklı olduğu gibi bu öznel yaşantılarıyla ilişkilendirerek gerçekleştirilen öğrenme stilleri ve öğrenme teknikleri de farklılık göstermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin anlatılanları birbirlerinden farklı algılama, olaylara farklı yönlerinden yaklaşma ve çözme tarzları vardır. Bu nedenle etkili öğrenme öncelikle bireyin kendi öğrenme yollarının farkına varmasıyla gerçekleşecektir.

Bu doğrultu da araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin etkili öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak adına aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- En iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiğiniz koşullar nelerdir?
- Eğitim sisteminde öğrenme sürecinin etkisiz olmasına yol açan uygulamalar nelerdir?
- Eğitim sürecinin etkili olabilmesi için gereken öğrenme süreçleri nasıl tasarlanmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç toplumsal veya insani sorunlarla ilgili bir grup bireyin durumlarını, duygularını, algılarını, tutumlarını, değerlerini inançlarını ve deneyimlerini kendi ortamlarında, yüz yüze etkileşim halinde anlamak, açıklamak, incelemek, keşfetmek ve netleştirmektir (Creswell, 2016; Merriam, 2018).

Araştırmada, birden fazla katılımcının bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.408; Yıldırım ve Şimşek, 2016) nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Bu araştırmayla üniversite öğrencilerinin öğrenme süreçleri hakkındaki ne yaşadıklarının ve bu deneyimi nasıl yaşadıklarının özünü anlamak için, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile derinlemesine bir anlayış kazanmak hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim görmekte olan 19 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşlerini ayrıntılı biçimde aktararak olguların, olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yarar sağlayacak kişiler olduğu düşünülen gönüllülere ulaşabilmek için (Yıldırım ve Şimşek, 2016) amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden de kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile seçilmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Üniversite öğrencilerinin etkili öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemek ve anlamak, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak, amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler güvenilir ve karşılaştırılabilir veri toplamak için iyi bir araçtır ve derinlemesine bilgiye ulaşılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Cohen ve Manion 1994). Bireysel görüşmeler, iki hafta içerisinde tamamlanmış ve her biri ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde katılımcı öğrencilerle görüşülecek konu hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcı onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bireysel görüşmelerden elde edilen belgeler NVIVO 11.0 Nitel Veri Analizi Paket Programına aktarılarak veri çözümlemeleri tamamlanmıştır. Veriler temalar ve alt temalar olarak kodlanmış ve araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Kodlar, doğrudan alıntılara yer verilmek suretiyle teyit edilmiştir. Tematik çerçeve doğrultusunda veriler düzenlenmiş ve mantıksal çerçevede bir araya getirilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde temel amaç, verileri neden-sonuç ilişkisi bağlamında inceleyerek sonuca ulaşmaktır. Betimsel analizde veriler dört basamakta analiz edilmektedir. Birinci basamak, verilerden çerçeve oluşturulması; ikinci basamak, verilerin işlenmesi; üçüncü basamak, bulguların tanımlanması ve dördüncü basamak, bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Bu araştırmayla üniversite öğrencilerinin en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiği koşulların neler olduğu, eğitim sisteminde öğrenme sürecinin etkisiz olmasına yol açan uygulamaların neler olduğu, eğitim sürecinin etkili olabilmesi için gereken öğrenme süreçleri nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya koymak amacıyla katılımcıların görüşleri elde edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan nitel analizler sonucunda elde edilen bulgular temalar hâlinde sınıflandırılmıştır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiği koşulların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla katılımcıların görüşleri elde edilmiştir ve elde edilen bulgular doğrultusunda on dört

katılımcı "uygulayarak/anlatarak", dört katılımcı "istekliyken", üç katılımcı "görsellerle", ikişer katılımcı "oyunlarla", "ödüllerle" ve "ders araç gereçleri kullanıldığında", birer katılımcı ise "sorumluluk alındığında", "merak duygusu oluşturulduğunda", "rekabet oluşturulduğunda", "geri bildirim verildiğinde" en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda temalandırma yapılmıştır. Bazı katılımcıların bu temalarla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Uygulayarak öğrenme ve anlatarak öğrenme benim en iyi öğrenme gerçekleştirdiğim koşullar. Çünkü uygulayarak öğrendiğim şeyler uzun zaman hafızamda kalıyor." (Ö2)

"Bir konunun önce teorik kısmı daha sonra bu teorik kısımda işlenilen konunun uygulamasını yapmak benim için her zaman kalıcı bir öğrenme oldu. Bu şekilde uygulaması olan dersleri genelde hiçbir zaman unutmadım, unutsam bile ufak bir ipucu bile hatırlamama yardımcı oldu." (Ö3)

"Öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyimin yüksek olduğu ve öğrenmeye istekli olduğum zamanlarda en iyi öğrenmeyi gerçekleştiriyorum. Örneğin; ortaokulda beden eğitimi derslerinde çok istekli olurdum, özellikle voleybol ve basketbol konulu derslerde daha istekli oluyordum ve bu derslerde öğrendiğim şeyler kalıcı oluyordu." (Ö4)

"Ben en iyi öğrenme sürecini rekabetin, yarışın, oyunun, eğlencenin olduğu yerde kazanıyorum. Şu ana kadar oyunlardan öğrendiğim kavramlar, kelimeler, davranışlar birçok dersten daha verimli olduğunu düşünüyorum." (Ö10)

Araştırmada üniversite öğrencilerine göre eğitim sisteminde öğrenme sürecinin etkisiz olmasına yol açan uygulamaların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla katılımcıların görüşleri elde edilmiştir ve elde edilen bulgular doğrultusunda dört katılımcı öğretmenin yenilikçi olmayışının, üçer katılımcı amaçsız eğitim ve ezberci eğitim sisteminin olmasının, ikişer katılımcı öğretmenin slayt açıp okumasının, yoğun konu anlatımın yapılmasının, öğrenci düzeyinin üzerinde bir beklentinin oluşturulmasının ve birer katılımcı ise öğrenciye konu anlatımı yaptırılmasının, öğretmenin öğrenciyi küçük görmesinin öğrenme sürecinin etkisiz olmasına yol açtığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda temalandırma yapılmıştır. Bazı katılımcıların temalarla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Öğretmenlerin çağa ayak uydurmaması, güncel bilgileri takip etmemesi öğrenmeyi zorlaştırır." (Ö9)

"Hedefsizliğin bizim eğitim sistemimizin en büyük sıkıntısı olduğunu düşünüyorum. Herkes birey olarak çok farklı bize bazı şeyler dayatılıyor. İsteniyor mu, istenmiyor mu sorusu sorulmuyor." (Ö18)

"Eğitim sistemimizde öğrenmeyi etkileyen yöntemlerden birisi ezberci sistemdir. Öğrencilere bilgiler daha çok uygulamalı gösterilmesi gerekirken sözlü anlatılıp geçiliyor bu da öğrencinin daha sonra sınava çalışacağında ezber yapıp daha sonra unutmasıyla sonuçlanıyor." (Ö6)

"Eğitim sürecinde slaytlar, kuru kuru anlatımlar benim hiçbir zaman dikkatimi çekmedi. Bundan sonra da çekmezde." (Ö19)

"Eğitim süreci öğretmen odaklıdır. Nedeni ise öğretmenin öğrencilerine düz anlatımla ders işlediği etkin olmadığı ve sadece amaç ders işlemek zorunda olduğu için etkisiz oluyor." (Ö8)

"Sorumluluk aldığımda ya da öğreneceğim şey hakkında sorumluluğumun olduğunu fark ettiğimde öğrenmem daha nitelikli oluyor. Öğrenme sürecinde yeni aldığım bilgileri nerede kullanabileceğim düşünmek de öğrenme sürecine büyük katkıda bulunabiliyor." (Ö11)

Araştırmada üniversite öğrencilerine göre eğitim sürecinin etkili olabilmesi için gereken öğrenme süreçleri nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya koymak amacıyla katılımcıların görüşleri elde edilmiştir ve elde edilen bulgular doğrultusunda altı katılımcı öğrencinin aktifleştirilmesi, dört katılımcı öğrenci hazırbulunuşluğunun sağlanması, üçer katılımcı öğrenci düzeyine göre öğretim, ders materyali kullanımı, ikişer katılımcı konuların sadeleştirilmesi, slaytların zenginleştirilmesi, ödül-ceza sistemi ve birer katılımcı ise sınavların artırılması, teneffüs sayısı artırılması, teknolojinin yoğun kullanımı, rekabet ile eğitim sürecinin etkili olabilmesi için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda temalandırma yapılmıştır. Bazı katılımcıların temalarla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Eğitimde öğrenci daha aktif hale gelmelidir. Eğitim süreci öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenciler için planlamalar yapılmalıdır." (Ö5)

"Dersler yoğun işlenmekten çıkarılıp sade ve anlaşılır olmalıdır. Ders arası boşluklar ve verilen aralar daha dinlenmeye yönelik şekilde arttırılmalıdır. Öğrenciler sonraki haftada işlenecek konulara hazırlanıp gelmelidir ve öğretmen tarafından denetlenmelidir. Sınavlar her 4 haftada bir olup dönem sonu genel sınav yapılmalıdır ki konular iyice öğrencide kalıcı hale gelsin." (Ö2)

"Süreçteki öğretimi öğrenecek olan öğrencilerin anlama kapasitelerine uygun öğretim tasarımları olmalıdır." (Ö7)

"İlgi çekmek birinci kural, ödül ceza sisteminden faydalanmak ikinci kural ve teknolojiden faydalanarak bilgiyi kullanması sağlanması üçüncü kuraldır. Bu koşullar olduğunda öğrenmenin gerçekleşme ihtimali daha da yükselecektir." (Ö10)

"Öğrenciler doğru şekilde, yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre yönlendirilmeli." (Ö4)

SONUÇLAR

Araştırmada üniversite öğrencilerinin en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiği koşulların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla katılımcıların görüşleri elde edilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencileri öğrenme sürecinde uygulayarak/anlatarak, istekliyken, görsellerle, oyunlarla, ödüllerle ve ders araç gereçleri

kullanıldığında, sorumluluk alındığında, merak duygusu oluşturulduğunda, rekabet oluşturulduğunda, geri bildirim verildiğinde en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Araştırmada üniversite öğrencilerine göre eğitim sisteminde öğrenme sürecinin etkisiz olmasına yol açan uygulamaların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla katılımcıların görüşleri elde edilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencileri öğretmenin yenilikçi olmayışının, amaçsız eğitim ve ezberci eğitim sisteminin olmasının, öğretmenin slayt açıp okumasının, yoğun konu anlatımın yapılmasının, öğrenci düzeyinin üzerinde bir beklentinin oluşturulmasının ve öğrenciye konu anlatımı yaptırılmasının, öğretmenin öğrenciyi küçük görmesinin öğrenme sürecinin etkisiz olmasına yol açtığını ifade etmektedir.
Araştırmada üniversite öğrencilerine göre eğitim sürecinin etkili olabilmesi için gereken öğrenme süreçleri nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya koymak amacıyla katılımcıların görüşleri elde edilmiştir. Araştırmada öğrencinin aktifleştirilmesi, öğrenci hazırbulunuşluğunun sağlanması, öğrenci düzeyine göre öğretim, ders materyali kullanımı, konuların sadeleştirilmesi, slaytların zenginleştirilmesi, ödül-ceza sistemi ve sınavların artırılması, teneffüs sayısı artırılması, teknolojinin yoğun kullanımı, rekabet ile eğitim sürecinin etkili olabilmesi için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin etkili öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymanın amaçlandığı araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

- "Öğrenemeyen öğrenci yoktur" düşüncesi doğrultusunda etkili bir öğrenme için öğretmenler derslerde bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencinin aktif olmasını sağlayacak, öğrenme isteği uyandıran çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme verimini artırabilir.
- Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın liderliğini üstlenen öğretmenler sınıf yönetim becerileri geliştirilmelidir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her branşa göre farklılık gösterecek sınıf yönetimi hakkında öğretmenlere eğitimler verilebilir.
- Teknoloji kullanımı hakkında öğrenci ve öğretmenlere bilgilendirmeler yapılarak kullanma eğilimi artırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018*). Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
2. Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
3. Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. A. Aypay) (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Cohen, L., &Manion, L. (1994). *Researchmethods in education.* 4th editionRouteledge.
5. Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitapevi.
6. Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
7. Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği*. TC Anadolu Üniversitesi. Eskişehir: Eğitim fakültesi yayınları.
8. Von Glasersfeld (1998). Konstruktion der Wirklihkeit und des Begriffs der Objektivitat, In: Foerster, Glasersfeld, Hejl, Schmidt, Watzlawick: Einführung in den Konsrtruktivismus, Müchen, s. 45.
9. Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. & Whalley, C. (2000). *Learning about learning resources for supporting effective learning*. London ve New York: Routledge Falmer.
10. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI (METAPHORICAL PERCEPTIONS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING THE EDUCATIONAL PHILOSOPHY)

Dr.Öğr.Üyesi Sibel Dal
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-2319-4656

ÖZET

Öğretmenin eğitim felsefesi kuşkusuz onun mesleğe bakış açısını ve öğretim uygulamalarını biçimlendirir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eğitim etkinliklerinin ve bilimsel verilere dayandırdığı meslek bilgi ve becerilerinin felsefe kuramlarıyla desteklenmesi önemlidir. Bireylerin algıları, düşünceleri ve bunları ifade etme biçimleri incelendiğinde, bildikleri ile soyut kavramlar arasında ilişki kurarak açıklamalar yapmaya çalıştıkları gözlenmektedir. Bireyler bilgi, beceri, değer ve tutumlarından hareket ederek akıl yürütme yolu ile bilinen somut şeylerden soyut kavramlara anlam yüklerken metaforik yapılar oluştururlar. Benzer biçimde bir düşünce, nesne ya da eylemi ifade etme yolu olarak da metaforları kullanırlar. Metafor için metaforun konusunun, kaynağının ve kaynağından konusuna yüklenmesi düşünülen özelliklerinin bir başka anlatımla gerekçesinin olması gerekir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim doğurguları (eğitimin amacı, okulların görevleri, öğrenme öğretme süreci, öğretim yöntemleri, öğretim programları, öğretmenin rolü, öğrenci rolü vb.) bağlamında genel felsefi akımlar ve eğitim felsefelerine yönelik düşüncelerine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dallarında 1. sınıfta öğrenim gören ve Eğitim Felsefesi dersini alan toplam 180 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili verileri toplamak amacıyla Eğitim Felsefesi dersinin içeriğini oluşturan her bir felsefi akımın (İdealizm, Realizm, Natüralizm, Pragmatizm ve Varoluşçu Felsefe) ve eğitim felsefesinin (Daimici, Esasici, İlerlemeci ve Yeniden Yapılandırmacı felsefeler) eğitim doğurgularının (eğitimin amacı, okulların görevleri, öğretim programları, öğrenme öğretme süreci, öğretim yöntemleri, öğretmenin rolü ve öğrenci rolü gibi) bileşenlerinden en az biri ile ilgili metafor üretmelerinin istenildiği bir açık uçlu soru sorulmuş ve 45 dakika süre tanınmıştır. Örneğin İdealizme göre öğretmen …. gibidir. Çünkü …./ Naturalizme göre öğrenme ….. gibidir. Çünkü……/ Pragmatizme göre eğitimin amacı ….. gibidir. Çünkü…… / Varoluşçuluğa göre eğitim ….. gibidir. Çünkü …. / Esasiciliğe göre öğrenci ….. gibidir. Çünkü ……/ Yeniden yapılandırmacılığa göre okulların görevi ….. gibidir. Çünkü …… gibi. Araştırma verilerinin analizinde süreç devam etmektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar; kodlama ve ayıklama, metaforları derleme ve kategori geliştirme olmak üzere üç aşamada analiz edilmektedir. Öğretmen adaylarının genel felsefi akımlara ve eğitim felsefelerine göre eğitimi nasıl algıladıkları betimlenmeye çalışılacaktır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların öğretmen eğitimine katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Eğitim Felsefesi, Öğretmen Adayı

ABSTRACT

The educational philosophy of the teacher undoubtedly shapes his perspective on the profession and teaching practices. It is important to support the educational activities of prospective teachers, who are the teachers of the future, and the professional knowledge and skills that they base on scientific data with philosophical theories. When individuals' perceptions, thoughts and the way they express them are

examined, it is observed that they try to make explanations by establishing a relationship between what they know and abstract concepts. Individuals create metaphorical structures while attributing meaning to abstract concepts from concrete things known by reasoning, based on their knowledge, skills, values and attitudes. Similarly, they use metaphors as a way of expressing a thought, object or action. For metaphor, the subject of the metaphor, its source and the features that are thought to be attributed to its subject, in other words, must have a justification. The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of pre-service teachers about their thoughts on general philosophical movements and educational philosophies in the context of educational implications. The research was carried out with the qualitative research method. The study group of the research consists of 180 teacher candidates who are studying in the 1st grade and taking the Philosophy of Education course at Alanya Alaaddin Keykubat University in the spring semester of the 2019-2020 academic year. In the research, an open-ended question was asked from the teacher candidates in which they were asked to produce metaphors about the educational implications of each philosophical movement and philosophy of education. For example, According to Naturalism, learning is like ….. Because……/ According to Pragmatism, the aim of education is like …. Because … / According to Reconstructivism, the task of schools is like …. Because … etc. Analysis of study data is still continue. Metaphors developed by pre-service teachers; It is analyzed in three stages: coding and extraction, compiling metaphors and developing category.It will be tried to describe how teacher candidates perceive education according to general philosophical trends and educational philosophies. It is believed that the results obtained from the study will contribute to teacher education.

Keywords: Metaphor, Philosophy of Education, Teacher Candidate

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ALGILARI ARASINDAKİ FARKLARIN VE NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ
(DETERMINING THE DIFFERENCES BETWEEN TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF ENTREPRENEURSHIP AND THEIR REASONS)

Dr. Öğretim Üyesi Tuğra KARADEMİR COŞKUN, Prof. Dr. Ayfer ALPER
Sinop Üniversitesi, Uzaktan Eğitim uygulama ve Araştırma Merkezi,
ORCID ID: *0000-0003-4295-2440*
Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
ORCID ID: 0000-0003-2312-6311

ÖZET
Bu araştırma da öğretmen adaylarının gerçek ve kendilerini algıladıkları girişimcilik profilleri arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma açımlayıcı karma desen ile desenlenmiştir. Araştırmaya devlet üniversitelerinin Eğitim Fakültesi'nden farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören 118 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Girişimcilik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler ordinal lojistik regresyona, nitel veriler ise in vivo ve eksenel kodlamaya tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının girişimcilik algıları ile gerçekteki girişimcilik düzeyleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Bu farkın nedenleri ise öğretmen ve öğrenci olarak iki üst temada toparlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik algıları, öğretmen adayları, açımlayıcı karma desen

ABSTRACT
In this research, it is aimed to determine the difference between the real and self-perceived entrepreneurship profiles of teacher candidates. In this context, the research was designed with an exploratory mixed design. 118 teacher candidates studying at different grade levels from the Education Faculty of state universities participated in the research. Data were collected through the Entrepreneurship Scale and semi-structured interview forms. Quantitative data obtained were subjected to ordinal logistic regression, and qualitative data were subjected to in vivo and axial coding. As a result of the research, it has been determined that there is a difference between the entrepreneurship perceptions of teacher candidates and their real entrepreneurship levels. The reasons for this difference were gathered under two main themes as teacher and student.

Keywords: Perceptions of entrepreneurship, prospective teachers, exploratory mixed design

GİRİŞ
Geçmişten bu yana ekonomik büyüme ve istihdamın canlandırılmasında girişimcilik temel yapı taşlarındandır. Son yıllarda girişimcilik eğitiminin önemi anlaşılmaya başlanmış (Mars ve Rios-Aguilar, 2010), hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim politikalarında zorunlu eğitimde girişimcilik yoğun ilgi görmüştür (European Commission, 2011, 2013; Lund, Lindfors, Dal, & Sjvoll, 2011; OECD, 2009, 2010). Birçok ülkede girişimcilik ve girişimcilik eğitimi kavramları öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Girişimcilik eğitimine duyulan ihtiyaç, 21. yüzyılda iş piyasasının gerekleri olan bireylerin kendilerini yeni becerilerle donatması ve çeşitli kariyerler edinmesi gibi kapsamlı bir değişime dayanmaktadır. Bu beklentileri karşılamak için, öğretim programlarıyla girişimciliğe ilişkin zengin içerik geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle Girişimcilik Eğitimi, Avrupa Birliği'nde (AB) sosyal ve ekonomik refahın gelişmesi için bir temel olarak görülmekte ve AB düzeyindeki katkısı vurgulanmaktadır (European Commission, 2013).

Girişimcilik eğitiminin etkinliği girişimcilik davranışları ile ölçülmektedir (Rauch ve Hulsink, 2015). Girişimci; girişimci bağımsız düşünebilen, esnek, yaratıcı, kendine güvene kişi (Özkara vd. 2006) olarak ifade edilirken girişimcilik; yenilik üretme, risk alma, fırsatları görme ve uygulamaya geçme faaliyetlerini içerir (Ercan ve Gökdeniz, 2009). Yükseköğretimde girişimcilik eğitiminin etkisi sistematik olarak incelendiğinde, öğrenciler için birtakım faydaları olduğu gözlenmektedir. Girişimcilik eğitimi bireyin kişisel değişimini geliştirdiği (tutum, bilgi, beceri, fizibilite ve girişimcilik niyeti), bireysel, sosyal ve ekonomik getiri sağlayacak bir dizi yeteneği kazandığı ayrıca iş kurma konusunda deneyim kazandırdığı süreçtir (Nabi ve diğerleri., 2017; Othman ve diğerleri., 2012; European Commission, 2011).

Girişimcilik eğitimi, öğretmenlerin lisans ve sürekli eğitiminin yerleşik bir parçası olmadığından, öğretmenleri zorlamaktadır (Seikkula-Leino ve diğ., 2010). Yapılan araştırmalar (Fiet, 2000; Seikkula-Leino, 2008; Solomon, 2007) öğretmenlerin girişimcilik eğitimini uygulamak için içerik ve yöntem bulmada ve ulusal ve uluslararası stratejilere cevap vermede zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Girişimcilik kapasitesini geliştirmek için üniversitelerde girişimcilik derslerine yönelik eğitim müfredatları geliştirilmesine ve buna paralel olarak, üniversitelerde girişimcilik ekosisteminin oluşturulması için teşvik destekleri verilmesine ihtiyaç vardır (Aydeniz, 2017). Girişimcilik eğitimi için kesin bir öğretim içeriği ya da bir rehber kılavuz bulunmamakla birlikte 21.yüzyılın gereği olan girişimcilik eğitimini öğretime entegre etmeleri ve en iyi uygulamaları tasarlamaları öğretmenlerden beklenmektedir. Jones ve Iredale (2010) girişimcilik eğitimi hedeflerinin karşılanması için öğretim programının değiştirilmesinin ve yeni öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Türkiye'de girişimcilik ekosistemi zenginleştirilmeye çalışılsa da hala girişimciler için istenilen ortam sağlanamamaktadır (Aydeniz, 2017). Girişimciliğin yayılmasında en önemli paydaşlardan biri öğretmenlerdir (Peltonen, 2008). Avrupa Komisyonu'na (2012, s.2) göre öğretmenler, *günümüzde okullarda girişimcilik eğitimini daha yaygın bir şekilde kullanılabilir hale getirmede değişimin temel aktörleri* olarak tanımlanmaktadır. Bu yönden düşünüldüğünde girişimciliğin temellerinin atılmasında öğretmen yetiştiren kurumların önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının okullarında girişimcilik özelliklerini aktarabilmeleri için, lisans eğitimleri sürecinde yeterli bilgi edinmiş olmaları (European Commission, 2013), girişimciliği anlamlandırma şekilleri ve isteklilikleri önem arz etmektedir (Backstöm-Widjesog, 2008). Öğretmenlere, öğretmen yetiştirme programlarında girişimcilik içeriğinin öğretilmesi bir gerekliliktir (Curavić, 2011). Fakat, Avrupa Komisyonu (2010) tarafından yürütülen araştırma, girişimcilik eğitimiyle bağlantılı temel becerilerin ve değerlerin, öğretmen eğitimi programlarında nadiren bir öncelik olduğunu göstermektedir. Bu durum girişimciliğin öğretmen yetiştiren kurumlarda nadir olarak önemsendiğini göstermektedir.

Bu bağlamda bu araştırma da öğretmen adaylarının gerçek ve kendilerini algıladıkları girişimcilik profilleri arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda cevap aranacak alt amaçlara aşağıda yer verilmiştir.

1.Öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanlara göre girişimcilik profillerindeki dağılımın ve kendilerini algıladıkları girişimcilik profillerinin dağılımları nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının gerçek girişimcilik profilleri ile kendilerini algıları girişimcilik profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Farka neden olan öğretmen adaylarının girişimcilik kavramının önemine ilişkin algıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma deseni

Araştırmada karma araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma desende öncelikle araştırma sorusuna yönelik nicel veriler toplanır, daha sonra nitel veriler toplanır ve nicel verilerin açıklanmasında nitel verilerden yararlanılır (Creswell, 2003). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanları ve kendilerini algıladıkları girişimcilik profillerini belirlemek üzere nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Aradaki farkı yaratan öğretmen adaylarının girişimcilik kavramının önemine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik ise nitel veriler toplanmış ve tüm veriler bir arada raporlanmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmaya devlet üniversitesinde öğrenim gören 115 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları seçilirken kriter örneklemeden yararlanılmıştır. Kriter örnekleme, önceden belirlenmiş bazı ölçütlere göre seçim yapılmasını içermektedir (Patton, 2001). Bu araştırmada da kriter olarak öğretmen adaylarının sınıf düzeyinde homojen dağılımı alınmıştır. Bu açıdan bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %32'si birinci sınıf, %21'i ikinci sınıf, %19'u üçüncü sınıf ve %32'si dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf düzeyindeki kategorilerde dağılımın homojenliğinin test edilmesi için gerçekleştirilen tek örneklem kay-kare testi sonucunda kategoriler arasında gözlemlenen farkın anlamlı olmadığı (x2(sd=3, n=115)=6.148, p=105) yani dağılımın homojen olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmadaki verilerin toplanması için Girişimcilik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik detaylara aşağıda yer verilmiştir.

Girişimcilik Ölçeği: Ölçek Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin girişimci özelliklerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. İlk olarak 43 madde olarak hazırlanan ölçek uzman görüşü sonucunda 36 maddeye indirilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda 36 maddede ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucu ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,90 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 36'dır. Girişimcilik puanlarının değerlendirilmesinde 36-64 puan arası çok düşük girişimcilik, 65-92 düşük girişimcilik, 93-123 orta düzeyde girişimcilik, 124-151 yüksek girişimcilik ve 152-180 çok yüksek girişimcilik olarak adlandırılmaktadır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu: Yarı-yapılandırılmış görüşme formu iki farklı amaç için kullanılmıştır. İlk olarak demografik özelliklerin ve öğrencilerin kendilerini algıladıkları girişimcilik profillerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Diğer amaç ise öğretmen ve öğrenci olmak üzere katılımcıların iki farklı profilde girişimciliğin önemine yönelik algılarını ortaya koymak üzere nitel verilerin toplanmasıdır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına beş açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular iki alan uzmanı ile hazırlanmış ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından yapı konusunda yardım alınmıştır. Görüşme formunda çok boyutlu soru sormaktan kaçınılmış ve açıklamaya yönelik sondalara (Patton, 2002) yer verilmiştir.

Verilerin analizi

Veriler araştırmanın alt amaçları temelinde analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanlara göre girişimcilik profillerindeki dağılımın ve kendilerini algıladıkları girişimcilik profillerinin belirlenmesinde frekans hesaplamalarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının gerçek girişimcilik profilleri ile kendilerini algıları girişimcilik profillerinin karşılaştırılması ve kategoriler arasındaki farkın anlamlılığının testinde iki değişkenli kay-kare testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Veriler iki döngüde kodlanmıştır. Birinci döngüde katılımcının girişimciliğe yönelik kendi bakış açılarını niteliksel olarak ortaya koymak amaçlı olarak değer kodlama (Saldana, 2009), kullanıcı tarafından kullanılan ifadeye direkt atıf yapmak amaçlı olarak in vivo kodlama (Strauss, 1987) kullanılmıştır. İkinci döngüde katılımcıların girişimcilik konusundaki bakış açıları bir üst meta kodda birleştirmek yani daha az sayıda küme, tema veya yapı halinde gruplandırmak (Miles & Huberman, 1994) için örüntü kodlamadan yararlanılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğin sağlanması amacıyla veri toplama sürecinde üçgenleme yapılarak (Denzin, 1978) nitel veriler tekrarlanana kadar farklı katılımcılardan veri toplanmış ve nicel verileri açıklamak için nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin kodlama sürecinde farklı iki araştırmacı ile çalışılmış ve bağımsız kodlamalar sonucunda ortaya konulan bilgi parçaları ve temalar incelenerek kodlayıcılar arası güvenirlik katsayılarına (Miles ve Huberman, 1994) bakılmıştır. İki kodlayacınında kabul ettiği temalar (Creswell, 2014) araştırma sonunda raporlanmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin ayrıntılı betimleme ve doğrudan alıntılara gidilerek araştırmanın yansıtıcılığı ve inandırıcılığına (Lincoln & Guba, 1986) kanıt sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların detaylarına aşağıda yer verilmiştir.

1.Öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanlara göre girişimcilik profillerindeki dağılımın ve kendilerini algıladıkları girişimcilik profillerinin dağılımları nasıldır?

Araştırmaya ilk olarak girişimcilik ölçeği puanlarına göre girişimcilik profili dağılımları ve kendilerini algıladıkları girişimcilik profili dağılımlarının frekans hesaplamaları ile başlanmış ve elde edilen verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.Girişimcilik profili dağılımları

Kategori	**Girişimcilik Profilleri**	**F**	**%**
Girişimcilik Ölçeği Puanlarına Göre	Orta Düzey Girişimcilik	34	29.6
	Yüksek girişimcilik	60	52.2
	Çok yüksek girişimcilik	21	18.3
	Toplam	**115**	**100.0**
Kendilerini algıladıkları girişimcilik profilleri	Çok düşük girişimcilik	5	4.3
	Düşük girişimcilik	18	15.7
	Orta Düzey Girişimcilik	54	47.0
	Yüksek girişimcilik	25	21.7
	Çok yüksek girişimcilik	13	11.3
	Toplam	**115**	**100.0**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Girişimcilik ölçeği puanlarına göre girişimcilik profillerinin dağılımı ile kendilerini algıladıkları girişimcilik profillerinin dağılımlarının farklılaştığı görülmektedir. Girişimcilik ölçeği puanlarına göre öğretmen adayları orta girişimci (n=34), yüksek girişimci (n=60) ve çok yüksek girişimci (n=21) profillerinde dağılım gösterdikleri ve en fazla kategorinin yüksek girişimcilik en düşük kategorinin ise çok yüksek girişimcilik profilinde yer aldığı görülmektedir. Kendilerini algıladıkları girişimcilik profilleri incelendiğinde ise beş kategoride dağıldıkları görülmektedir. Bu kategorilerden en fazla katılımcı %47 ile orta düzey girişimcilik profilinde yer almaktadır. Bu profili %21.7 ile yüksek girişimcilik, %15.7 ile düşük girişimcilik, %11.3 ile çok yüksek girişimcilik takip etmektedir. En düşük katılımcı sayısına sahip olan profil ise %4.3 ile çok düşük girişimcilik kategorisidir.

2.Öğretmen adaylarının gerçek girişimcilik profilleri ile kendilerini algıları girişimcilik profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sürecinde katılımcıların profillere dağılımları incelenmiştir ve frekans hesaplamaları sonucunda girişimcilik ölçeği puanlarına göre üç kategoride kendilerini algıladıkları girişimcilik profillerine göre ise beş kategoride toplandıkları görülmüştür. Aradaki bu farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için iki değişkenli kay-kare testi yapılmıştır. Test sonucunda girişimcilik ölçeği puanlarına göre ayrılan profiller ile kendilerini algıladıkları girişimcilik profilleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (x^1(sd=8, n=115), p=.195). Bu bulgu öğretmen adaylarının kendilerini algıladıkları girişimcilik profilleri ile gerçek girişimcilik profilleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının girişimcilik konusunda kendilerini algılayışları ile gerçekteki girişimcilik profilleri değişmektedir.

3. Farka neden olan öğretmen adaylarının girişimcilik kavramının önemine ilişkin algıları nelerdir?

Araştırmanın nicel verileri sonucunda katılımcıların algıladıkları ve gerçekteki girişimcilik profilleri arasında fark çıkması üzerine aradaki farkın nedenleri öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yükledikleri anlamlarda aranmıştır. Bu kapsamda gerçek girişimcilik puanları ile algıladıkları girişimcilik puanları arasındaki fark olan öğretmen adaylarına bir öğrenci olarak girişimcilik kavramına yükledikleri anlamlar sorulmuştur. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan temalar ve doğrudan alıntılarla Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarına bir öğrenci olarak girişimcilik kavramına yükledikleri anlamlar

Üst Tema	Tema	Alıntılar
Geleceğe etki	Ülkenin kalkınması	K7. Öğrenciler yeni fikirler üreterek girişimci olarak hem kendilerine hemde bulundukları topluma fayda sağlayabilirler, ülke kalkınır. K9. Girişimci bir öğrenci olmak demek ülkemizin kalkınma gücüne sahip olması demektir.
	Gelecekte başarı	K8. yeni fikirler yeni projeleriçin kişisel gelişim gelecek zamnada başarılı işler yapmak için çok önemlidir. K20. İleriye dönük başarıların elde edilmesinde büyük önem taşır. K24. Gelecekteki olaylara çok yönlü bakabilmesi için önemlidir. K27. genç yaşlarda girişimcilik konusunda deneyimler elde ederek ilerlemek, kişiye ilerde kolaylık sağlar.
Öğrenmeye etki	Öğrenme isteğini artırma	K11.Öğrencilerin öğrenme konusunda isteklerini arttırır. K32. Öğrenme isteğini arttırır ve öğrendiklerini hiç çekinmeden anlatabilmeyi sağlar.
	Öğrenmeyi kolaylaştırma ve katılım	K24. Derslere katılımı derslerdeki, başarısının daha iyi olabilmesi için K32. …hiç çekinmeden anlatabilmeyi sağlar. K55. Girişimci olmak öğrenmeyi kolaylaştırır. K42. Öğrenmeyi kolaylaştırır. Merak ve keşfetme duygusu öğrencinin kendini geliştirmesine yardımcı olur. K96. Sınıf içerisinde aktif olma sınıf içerisinde rahat konuşabilmek için oldukça önemli K113. Derslerde merak ettiklerimizi çekinmeden sormamızı farklı fikirleri çekinmeden söyleyebilmemizi sağlar.
	Kendini geliştirmek	K12. Kendini geliştirebilmek için önemlidir. K46. Kişinin kendini ortaya koyması ve fikirlerini başkalarına aktarması açısından K60. ileriki hayatımızda faydaları olsun diye. K105: kendimi daha yolun başındayken geliştirmek için.
Becerilere etki	Üretkenlik	K78.Yeni şeyler üretmeye fark yaratmaya yarar. K84. tekdüzelikten kurtulmak, yeni şeyler üretmek ve kalıplaşmış şeyleri alternatif üretebilmek için.
	Özgüven sağlama	K4: Özgüven kazandırıyor. Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Sorularımı daha rahat sorabiliyorum. K30.Kendimizi geliştirmemizi ve özgüven sahibi olarak önemli yerlere gelmemize yardım eder. K37. Girişimci öğrenci özgüven problemi yaşamaz. Sorumluluk sahibi olur. Örnek davranışlar sergiler.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının bir öğrenci olarak geleceğe, becerilere ve öğrenmeye etki olmak üzere üç üst tema altında girişimci olmanın önemini belirttikleri görülmektedir. İlk tema olan geleceğe etkide ülkenin

kalkınması şeklinde makro ve gelecekte başarı sağlaması açısından mikro anlamda girişimciliğin önemini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre girişimcilik öğrencilerin öğrenme isteğini artırır, öğrenmeyi kolaylaştırır, derse katılımı artırır ve kendini geliştirmesine olanak tanır. Bu temalarda öğrenmeye etki teması altında toplanmaktadır. Bunlara ek olarak öğretmen adayları girişimcilik becerilerinin farklı becerileri kazandırmaya etkisinin olacağını belirttikleri görülmektedir. Bu beceriler öz güven ve üretkenliktir.

Gerçek girişimcilik puanları ile algıladıkları girişimcilik puanları arasındaki fark olan öğretmen adaylarına ayrıca bir öğretmen olarak girişimcilik kavramına yükledikleri anlamlar sorulmuştur. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan temalar ve doğrudan alıntılarla Tablo3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen olarak girişimcilik kavramına yükledikleri anlamlar

Tema	Alıntılar
Geleceğe uygun nesiller yetiştirme	K5.Girişimci bir öğretmen daha girişimci bir nesil olmayı sağlar. K10. Girişimcilik öğrencilere aşılanıp girişimci bir nesil oluşturulur. K43. Daha sağlıklı, sağlam zeki faydalı bireyler yetiştirmek, ülkeyi ve milleti kalkındırarak faaliyetleri bilmek ve bunları yapacak nesiller yetiştirmek. K110. Girişimci azimli, araştırmayı seven ve geleceğe güvenle bakan öğrenciler yetiştirmek için girişimci öğretmen olmak çok önemlidir. K65. öğrenen tarafa bilgi vermek onların kendilerine olan güveni ve girişimi konusunda geliştirmek
Rol model olma	K36. Öğrencinin gelişimindeki ilk faktör öğretmendir. Öğretmen ne kadar verimli ise o kadar verimli bir genç nesil oluşur. K37. Öğretmen rol mesleği itibariyle rol model olmalıdır. Girişimci öğretmen daha saygındır. Öğrenciye "üretme" kavramını öğretir. K53. Gelecek nesillere, girişimciliğin öğretilmesi ve aktarılması gerekiyor bu yüzden öğretmenin, girişimci olması demek, gelecek kuşakların da girişimci olması demektir. K67. Gelecekte öğrencilerimin beni örnek alacağını düşünürsek, onlara iyi bir girişimci rolü olmak isterdim. K96. Girişimci bir öğretmen demek girişimci bir öğrenci ve dolayısıyla kendi üretimlerini kullanan bir nesildir.
Mesleki gelişim	K11.Yeni şeyler öğrenme isteğini arttırır. K21. Yeni konular öğrenebilme açısından konuları öğrencilere anlatabilme açısından yenilikçi olabilmek açısından önemli. K32. Daha fazla ne yapabilirim. Kendimi daha fazla nasıl geliştirebilirim. Düşüncesi için gereklidir. K25. Devamlı kendini geliştiren ve yetiştiren bir öğretmen olmak içn fayda sağlar. K48. Yeni öğretim teknikleri denemek velilerle ve öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurabilmek için girişimci olmak öğretmenlikte etkilidir.
Daha iyi bilgi aktarabilme	K24çBir öğretmen ne kadar çok girişimci olursa öğrencilerine o kadar çok bilgi aktarabileceğini ve girişimci öğrenciler yetiştirebileceğini düşünüyorum. K32. Öğrencilere kazanımları daha iyi öğretebilmeyi sağlar.
Analitik düşünme becerisi kazandırma	K34.Öğrencilerin analitik düşünmesini gelişmesini sağlar. K38.Öğrencilerin analitik düşüncelerini güçlendirerek farklı durumları değerlendirebilmelerine olanak sağlayabilmeleri için önemli olmalıdır.
Güven artırma	K26. öğrenen tarafa bilgi vermek onların kendilerine olan güveni ve girişimi konusunda geliştirmek K68. geleceğe dair yeni şeyler üretmek, başarmak, özgüven verir
Sorgulama ve tartışma	K73. öğrenciye, sorgulamayı tartışmayı öğretirken öğretmenin kendine de katkısı vardır.
Üretkenlik	K74. ülkenin geleceğini şekillendirenler öğretmenlerdir bu nedenle ne kadar üreten olurlarsa okadar üreten değer kazanan öğrenciler yetiştirebilirler. K96. üretken olmak için öğrencileri teşvik edici faaliyetlerde bulunmak için önemlidir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının bir öğretmen olarak girişimci olmanın geleceğe yönelik nesiller yetiştirmek için önemli olduğunu belirttikleri görülmektir. Bu süreçte ise girişimci öğretmenlerin öğrencilerine rol model olabileceğini belirtmişlerdir. Girişimci olmak öğretmen adaylarına göre mesleki gelişim içinde önemlidir. Girişimcilik öğretmenlerin yeni şeyler öğrenmeye isteklerini artırabileceği gibi kendini geliştirmeye önem vermesini de destekleyecektir. Ayrıca öğrencilere daha iyi bilgi aktarımı sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştıracağını dile getirmişlerdir. Girişimci profile sahip olmanın öğretmenlere kazandırdığı diğer bir özellik ise öğrencilere farklı beceriler öğretimini kolaylaştırmasıdır. Bu beceriler öğretmen adaylarına göre analitik düşünme, güven, üretkenlik, sorgulama ve tartışmadır.

SONUÇ

Ekonomik ve teknolojik gelişme üzerindeki etkileri ve yeni iş alanları yaratması nedeniyle girişimciliğin günümüz toplumlarının başarısında son derece önemlidir (Baumol, Litan ve Schramm, 2007). 21. yuzyil yeterlikleri arasında yer alan girişimcilik özünde güçlendirme ve dönüştürme potansiyeline sahiptir (Morris ve Kuratko, 2014). Dünya genelinde giderek artan sayıda üniversite girişimcilik konusunda araştırma yapmakta ve girişimci ruhu teşvik etmek ve girişimcileri eğitmek için eğitim programları, kurslar, etkinlikler ve hizmetler hazırlamaktadır (Jones & English, 2004). Gibb'e (2005) göre girişimcilik eğitimi, girişimcilik için öğrenme, girişimcilik yoluyla öğrenme ve girişimcilik hakkında öğrenme ile ilgilidir. Bu kapsamda girişimci bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin girişimciliği öğrenmesi ve girişimcilik ile öğretmesi gereklidir. Çünkü öğrencilerin girişimci özellikleri kazanmalarında öğretmenlerin rolü önemlidir (Ay ve Acar, 2016).

Bu araştırmada da öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ile kendilerini algıladıkları girişimcilik puanları arasındaki fark ve farkın nedenleri araştırılmıştır. Çalışmada sonuçları incelendiğinde görülmektedir ki öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ile kendilerini algıladıkları girişimcilik profilleri arasında fark vardır. Öğretmen adaylarını normalde orta, yüksek ve çok yüksek girişimcilik profilinde toplanırken; kendilerini çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek girişimcilik profilinde tanımladıkları görülmektedir. Araştırma sürecinde bu farkın nedeni girişimcilik kavramının farkında olmama metaforu üzerinden sorgulanmıştır. Bu kapsamda girişimcilik profilleri arasında fark rastlanan öğretmen adaylarına öğrenci ve öğretmen olarak neden girişimcilik sorusu sorulmuştur. Öğretmen adayları bir öğrenci olarak girişimci olmanın önemini ülkenin kalkınması ve gelecek başarısını olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadelerde girişimciliğin yaygın yararından bahsettikleri görülmektedir. Bu genel öneme ek olarak bireysel önemi de dile getirilmiştir. Örneğin, girişimciliğin öğrenme isteğini artıracağı, öğrenmeyi kolaylaştıracağı, derse katılımı artıracağını belirtilirken kişinin kendini gerçekleştirebileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu noktadaki vurguları oldukça doğrudur. Monica'nın (2015) gerçekleştirdiği bir çalışmada da benzer bir şekilde öğrencilerin girişimcilik becerilerinin akademik performanslarını etkilediğini bulunmuştur. Öğrenme üzerine etkisine ek olarak girişimciliğin üretkenlik ve öz güveni de artıracağı görüşündelerdir. Atalay ve Anagün'de (2017) çalışmalarında benzer şekilde öğretmen adaylarının girişimcilik kavramını "dikkat çeken", "kendine güvenen", "donanımlı", "lider", "üretken", "yeniliklere açık", "aktif", "risk alan" kişilik özellikleri ile açıkladığını göstermektedir.

Öğretmen olarak girişimciliğin öneminde de öğretmen adaylarının paralel ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bir öğretmen olarak girişimciliğin en genel faydası geleceğe yönelik nesiller yetiştirmek olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin rol model olmasının önemi belirtilerek girişimci öğretmenlerin girişimci öğrenciler yetiştireceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sahnede bilge olmaktan ziyade bir rehber olmaları gerektiği (King,1993) göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bu temasının ne kadar

önemli olduğu gözler önüne serilmektedir. Mesleki gelişim açısında da girişimciliğin önemli olduğu belirtilirken öğretmen olarak öğretme ve beceri kazandırma açısından da önemli olduğu belirtilmiştir. Avrupa Komisyonu'da (2015) benzer şekilde girişimcilik eğitimini uygulayan kurumlarda öğretmenlerin katılımının artırdığını bu durumunda yenilikçi bir şekilde hareket etmeyi etkileyeceğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenler daha iyi bilgi aktarmak, öğrencilerine analitik düşünme becerisi, sorgulama ve tartışma becerisi kazandırmak, üretkenliklerini artırmak ve öz güven sağlamak için girişimci olmalıdırlar.

Genel olarak değerlendirildiğinde girişimcilik profilleri arasında fark çıkan öğretmen adaylarının girişimciliğin öğrenci ve öğretmen açısından önemini genel olarak dile getirdikleri görülmektedir. Fakat girişimcilik özellikleri bundan daha fazlasını içermektedir. Her ne kadar kısıtlı bir çerçevede öğretmen adaylarının ifadeleri doğru olsa da eksiktir. Yapılan çalışmalarda girişimci bireyleri başarmaya odaklı (Daft, 2005; Hisrich, Langan-Fox & Roth, 2005), yaratıcı (Mani, 2017), karmaşıklığı ve öngörülemezliği yönetebilen (Wilson ve diğerleri, 2009), risk alma eğiliminde (Raab, Stedham ve Neuner 2005), yenilikçi (Wilson ve diğerleri, 2009), özgüvenli (Akpınar, 2009; Wilson ve diğerleri, 2009), belirsizliğe toleranslı (Krueger, 2009), değişime açık (Hitt vd., 2005), değişimin öncülüğünü yapan (Özkara vd. 2006: 222), karar verme becerilerine, risk alma kapasitesine sahip (Mani, 2017); azimli ve vizyon sahibi (Müftüoğlu; 2004) olarak tanımlamaktadırlar. Avrupa Komisyonu'na (2011) göre ise girişimci öğretmen olumlu tutuma sahip, ilham verici, öğretirken kendine güvenli, lider, etkili bir ağ oluşturabilen, esnek aynı zamanda dengeli ve elbette profesyonel olarak sorumlu olarak ifade etmektedir. Bunlar girişimci birey ve girişimci öğretmen özelliklerinin yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen temalar ise bu özelliklerin çok azını yansıtmaktadır. Bu durum ise öğretmen yetiştiren kurumlar başta olmak üzere girişimcilik eğitimin önemini göstermektedir. Çünkü; günümüz öğretmenlerinin gelecek için öğrencileri yetiştirmek için üst düzey girişimcilik değerlerine sahip bireyler olmalıdır (Argon ve Selvi, 2013).

KAYNAKÇA

1. Akpınar, S. (2009). *Girişimciliğin temel bilgileri.* Umuttepe Yayınları
2. Argon, T. & Selvi, Ç. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi. *International Journal of Social Science, 6*(1).
3. Atalay, N. & Anagün, Ş. S. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Becerisine İlişkin Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (41).
4. Aydeniz, M (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 Hedeflerine İlerlerken, Türkiye için STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası*. University of Tennessee, Knoxville.
5. Baumol, W. J., Litan, R. E., & Schramm, C. J. (2007). Good capital- ism, bad capitalism, and the economics of growth and prosperity. Yale University Press.
6. Backstöm-Widjesog, B. (2008). You can about you want to; Teachers' thoughts about upbringing to business activity. *Unpublished doctoral dissertation*, Turku Academy, Finland.
7. Curavić, M. (2011). *Fostering entrepreneurship among young people through education –The EU perspective.* United Nations Conference on Trade and Development: Multi-Year Expert Meeting, Geneva.
8. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Creswell, J. W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.).* Thousand Oaks, CA Sage.
10. Daft, R.L., 2005. *The new era of management (Ise)*. South-Western: Division of Thomson Learning.
11. Denzin, N. (1978) .*Sociological Methods: A Sourcebook*. NY: McGraw Hill.
12. Ercan, S. ve Gökdeniz, İ. (2009). Girişimciliğin Gelişim Süreci ve Girişimcilik Açısından Kazakistan. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 49*, 59-82
13. European Commission, (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor.* A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education, Published by: Entrepreneurship Unit Bruxelles 2011.
14. European Commission. (2013). *Entrepreneurship 2020 action plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe.* Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

15. Fiet, J.O. (2000). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing, 16*(1).
16. Gibb, A. (2005) *Towards the Entrepreneurial University: Entrepreneurship Education as a Lever for Change. National Council for Graduate Entrepreneurship*. Erişim adresi: t.ly/e58S
17. Hisrich, R., Langan-Fox, J., & Grant, S. (2007). Entrepreneurship research and practice: A call to action for psychology. *American Psychologist, 62*(6), 575–589.
18. Jones, C. & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education Training, 46.*
19. Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. Education Training, 52(1)
20. Krueger, N. (2009). Entrepreneurial Intentions are Dead: Long Live Entrepreneurial Intentions. Ed. Carsrud, Alan & Brännback, Malin. In book: Understanding the Entrepreneurial Mind. 10.1007/978-1-4419-0443-
21. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. New directions for evaluation, 30, 73-84
22. Lund, B., Lindfors, E., Dal, M., & Sjøvoll, J. (2011). Creativity, innovation and entrepreneurship in the education systems in the Nordic countries. Nordıc Innovatıon Report. 2011(517).
23. Mani, M. (2017). Aspects of Entrepreneurship Education in Higher Education Institutes. *Proceedings of 2017 Tenth International Conference on Contemporary Computing*, ss. 1-3, doi: 10.1109/IC3.2017.8284346.
24. Mars, M., & Rios-Aguilar, C. (2010). Entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education, 59*(4), 441-460. doi:10.1007/ s10734-009-9258-1.
25. Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
26. Monica, C. (2015). The role of entrepreneurıal skılls ın academıc performance : A case study of selected universities in Abia State , Nigeria. *Review of Public Administration and Management, 4* (8).
27. Morris, M.H. & Kuratko, D.F. (2014). *Building University 21st Century Entrepreneurship Programs that Empower and Transform.* Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century (Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation and Economic Growth, Vol. 24), Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
28. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009). *Evaluation of programmes concerning education for entrepreneurship.* Paris: Author. Retrieved fromhttps://www.oecd.org/cfe/smes/42890085.pdf
29. OECD (2010). *The OECD innovation strategy: Getting a head start on tomorrow*. Paris: Author. Retrieved fromhttp://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-6-en
30. Özkara, B., Karayormuk, K. & Köseoğlu, M.A. (Mayıs, 2006). *Girişimcinin Son Köyü: Girişimlerin Sürekliliğinin Sorgulanması.* Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi İ.İ.B.F. Uluslararası Girişimcilik Kongresinde sunulan bildiri. Bişkek.
31. Patton, M. Q. (2001*). Qualitative research and evaluation and methods (3th ed.).* Beverly Hills, CA Sage.
32. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3th ed.).* Sage Publications, Inc.
33. Peltonen, K. (2008). Can learning in teams help teachers to become more entrepreneurial? The interplay between efficacy perceptions and team support. *The Finnish Journal of Business Economics, 3*.
34. Raab, G., Stedham, Y. & Neumer, M. (2005). Entrepreneurial potential: An exploratory study of business students in the U.S. and Germany. *Journal of Business and Management, 11*(2), s.71-88.
35. Rauch, A. & Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: an investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning & Education, 14* (2), 187-204.
36. Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
37. Seikkula-Leino, J. (2008). Advancing entrepreneurship education in the Finnish basic education – the prospect of developing local curricula., In Fayolle, A. and Kyro¨, P. (Eds), *The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education*, Edward Elgar: Cheltenham.
38. Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?. *Education Training, 52*(2), 117-27.
39. Selanik Ay, T. & Acar, Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*.
40. Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press, New York.
41. Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 14*(2).
42. Wilson, K. E., Vyakarnam, S., Volkmann, C., Mariotti, S., Rabuzzi, D. (2009) *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*. World Economic Forum: A Report of the Global Education Initiative, April 2009, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1396704 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1396704
43. Yılmaz, E. & Sünbül, A.M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 195-203.

GEOMETRİ ÖĞRETİMİNDE FARKLI İKİ YAKLAŞIM OLAN ORİGAMİ VE GEOGEBRA'NIN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0002-2842-2032
Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0003-3311-7179
Selin UYGUN
Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Matematik Öğretmeni, Orcid: 0000-0002-6040-4256

ÖZET

Bu çalışmada origami ile geometri öğretimi ve geogebra ile geometri öğretimi yöntemleri ele alınmış, bu iki yaklaşım ile işlenen derslerde öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma teknoloji kullanımı ile desteklenerek geliştirilen geogebra ile geometri öğretimi yaklaşımı ve öğrencilerin psikomotor becerilerini devreye katarak yapılan origami ile geometri öğretimi yaklaşımı arasındaki farkları, etkileri öğrenci açısından değerlendirip; teknoloji kullanımı ve öğrenci becerilerinin kullanımının karşılaştırılması; uygulanan yaklaşımların öğrencilerin geometri konularına olan inançlarının, yaklaşımlarının etkilerini incelemek bakımından önemlidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına örnektir. Çalışma Kars ilindeki bir devlet okulunda bulunan 5.sınıf düzeyindeki 5 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma da betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Geogebra uygulaması ile işlenen matematik derslerinde kalıcılığın arttığını, geometrik şekilleri ekran üzerinde adım adım oluşturmanın öğrencilerin dikkatini arttırdığını ve ilgi çektiğini, geometrik şekillerin her yönden ve her açıdan görünümünün sağlandığını söylemek mümkündür. Origami ile işlenen matematik derslerinde psikomotor becerilerin gelişmesi, öğrencilerin ortaya bir ürün koymaları, bu ürünü oluşturma aşamalarında matematik kavramlarını öğrendikleri ifade edebilir. Bu araştırma sonucuna göre origami etkinliklerine ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir. Okullarda oluşturulan kulüplere origami etkinlikleri ile ilgili origami kulübü eklenebilir. Ayrıca origaminin üniversitelerde ilköğretim matematik öğretmenliği adaylarına ders olarak verilmesi sağlanabilir. Bunun yanında bilgisayar destekli öğretimin derslerde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bununla ilgili yeterli bilgilerin aktarılması sağlanmalıdır. Lisans dönemlerinde öğretmen adaylarına dinamik geometri yazılımları ile ilgili dersler sunulmalıdır. Böylelikle derslerinde dinamik geometri yazılımlarını kullanan öğretmenler, öğrencilerine de bu uygulamaları etkin bir şekilde aktarıp öğrenmelerine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Bilgisayar Destekli öğretim, Geogebra, geometri öğretimi, kağıt katlama sanatı, Origami

ABSTRACT

In this study, the methods of teaching geometry with origami and teaching geometry with geogebra were discussed, and it was aimed to determine the views of the students in the lessons taught with these two approaches. This study evaluates the differences and effects between the geometry teaching approach with geogebra, which is supported by the use of technology, and the origami and geometry teaching approach, which is made by engaging students' psychomotor skills; comparing the use of technology and the use of student skills; The applied approaches are important in terms of examining the effects of students' beliefs and approaches on geometry issues. The research is an example of a case study from qualitative research

methods. The study was carried out with 5 5th grade students in a public school in Kars. Appropriate/accidental sampling method was used while determining the study group. The semi-structured interview form developed by the researcher was applied to the students. In the research, data were analyzed with descriptive analysis and content analysis methods. As a result of the research, it is possible to say that the permanence of the mathematics lessons taught with the Geogebra application increases, the step-by-step creation of the geometric shapes on the screen increases the attention of the students and attracts attention, and the geometric shapes are viewed from every direction and from every angle. It can be stated that the development of psychomotor skills in the mathematics lessons taught with origami, the students' production of a product, and that they learned mathematics concepts during the stages of creating this product. According to the results of this research, origami activities can be given more place in textbooks. An origami club related to origami activities can be added to the clubs created in schools. In addition, origami can be taught as a course to primary school mathematics teacher candidates in universities. In addition, in order for computer-assisted teaching to be used effectively in lessons, first of all, adequate information should be provided to teachers and teacher candidates. Courses on dynamic geometry software should be offered to prospective teachers during undergraduate periods. Thus, teachers who use dynamic geometry software in their lessons can effectively transfer these applications to their students and contribute to their learning.

Keywords: *Computer Assisted Instruction, Geogebra, geometry teaching, paper folding art, Origami*

GİRİŞ

Bireylere matematiksel kavramları keşfetme aşamasında sorulması gereken en önemli sorulardan biri "Eğleniyor muyuz?" sorusu olmalıdır (Gretchen,2001). Çocuklara matematikten korkmak yerine onlarda merak uyandırarak, deneyimlerle dolu bir ders sunmak yaşam boyu öğrenmeye yardımcı olacaktır. Çocuk için en temel şey matematik öğrenirken zevk almak olduğuna göre, matematik onun için başlangıçta bir oyun olmalıdır. Kağıt katlama etkinlikleri bunu en etkili şekilde sağlamanın bir yoludur (Tuğrul ve Kavici, 2002). Eski bir kağıt katlama etkinliği olan origami, öğrencilerle uygulamalı öğrenmeyi, adım adım öğrenmeyi, uzamsal düşünmeyi, şemalar oluşturabilmeyi ve bunun yanında önceki bilgileri de harekete geçirebilmeyi sağlar (Gardner,1993 ; Aktrn: Sze, (2005)).Origami, Japon kağıt katlama sanatıdır. Kelime anlamı olarak ori (katlama) ve kami (kağıt) demektir (Leverson, 1995). Origami, makas ve yapıştırıcı kullanmadan yapılan kağıt katlama sanatıdır (Mitchell, 1997).Origami bir tek eğlenceli yönüyle değil, hayati becerileri geliştirmek için de yenilikçi bir yöntemdir (Leverson, 1995). Kağıt katlama etkinlikleri, sadece matematik öğrenimini kolaylaştırmaz, aynı zamanda daha çok öğrenme için gerekli olan deneyimsel bir süreç oluşturur (Olson, 1998). Öğrenciler kağıt katlarken ince motor becerilerini kullanırken aynı zamanda uzamsal düşünmeyi gerektiren becerileri de geliştirir (Sze, 2005).

Kağıt katlamaktan daha fazlası olan origami, öğrencilere matematiksel becerileri öğrenmeyi öğretmeye yardım eder (Sze,2005). Kağıt katlama faaliyetleri matematiksel iletişim ve matematiksel kavramları anlamaya yönelik olarak bulunmuştur (Cipoletti& Wilson, 2004). NCTM (1989), öğrencilerin geometrik ilişkileri keşfetmeleri için kağıt gibi günlük hayat nesnelerinin kullanımını önermektedir. Kağıt katlama esnasında oluşan kat izleri kenarlar, doğru parçası, doğru ve şeklin kenarlarını ifade eder; kenarlar ile katların birleşimi açıları, kesişimleri ise noktaları oluşturur. Yani geometride kağıt katlama kullanımı cetvel, gönye gibi ölçme araçları ya da teknoloji olmadan da bazı kavramları ve özellikleri görsel olarak görebilmemizi sağlar (Duatepe-Paksu, 2016). Origami etkinlikleri, günlük nesneler ile geometrik ilişkileri birleştirir ve iletişim için olanak sağlar (Cipoletti& Wilson, 2004).

Origami bireylerin eğitiminde de kullanılmalı ve origami, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğretim, beyin temelli öğrenme, yaratıcı öğrenme faaliyetlerine dayalı bir etkinliktir (Çakmak, 2009).Origaminin en önemli özelliklerinden birisi günümüz eğitim anlayışlarından yapılandırmacı eğitim modeline uyarlanabilir olmasıdır (Şimşek, 2012). Origami etkinlikleri öğrencinin başarısının öğretmenden ziyade etkinlik tarafından benimsendiği bir durumdur ve birçok öğrencide yaptığı etkinlik sonucunda gurur duyma, enerjiye odaklanma, öz saygının artmasına olanak sağlar (Leverson, 1995).

Yapılan çalışmalara baktığımızda Yuzawa ve Bart (2002) boyut (büyüklük/küçüklük) karşılaştırmada origami ile yapılan etkinliklerin daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Çakmak (2009) yaptığı çalışmada origami tabanlı öğretimin ilköğretim dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin uzamsal yetenekleri üzerine etkisini incelemiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin origami tabanlı öğretimin özellikle geometri konularında kendileri için faydalı olduğunu düşündüklerini ve origaminin matematikle doğrudan ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin genellikle katlamada ve parçaları birleştirmede zorlandıklarını, bu zorlukların üstesinden kendi kendilerine ya da öğretmenlerinin yardımı ile geldiklerini belirlemiştir. Polat (2013) yaptığı çalışma sonucunda origaminin matematik ve geometri konularını anlarken kolaylık sağladığına, bazı matematiksel terimlerin somutlaştığına, origami etkinlikleri yaparken öğrencilerin çok eğlendiklerine fakat bazı adımları yaparken zorlandıklarını ifade etmiştir. Origami tabanlı geometri öğretimi öğrencilerin farklı uzamsal yetenekleri üzerinde de etkili olmakta ve günlük becerilerin de harekete geçmesinde büyük olanak sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmede önemli bir yer edinmektedir. Matematik öğretme ve öğrenmeyi destekleyen yazılımlardan bir tanesi dinamik geometri yazılımlarıdır. Dinamik geometri yazılımları, matematik öğrenmede öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini destekler ve öğrencilere yeni imkanlar sunar (Aktümen, Horzum, Yıldız ve Ceylan, 2010). Dinamik geometri, çeşitli geometrik ciismlerin çevre, alan, açı gibi özellikleri ile bunlar arasındaki ilişkileri çeşitli somut araçlar ile sunan ve ortaya çıkan şekil ve cisimlerin çeşitli şekillerde hareket ettirilmesi ile oluşan bir yapıdır (Kabaca vd., 2010). Dinamik geometri yazılımlarından bir tanesi de Geogebra uygulamasıdır. Geogebra; nokta, doğru parçası, doğrular ve konik kesitleri gibi yapılarıda içerip bu yapılar arasında dinamik ilişki sağladığından dolayı dinamik geometri yazılımı (DGY) olarak tanımlanır (Kutluca ve Zengin, 2011). Geogebra, matematik eğitimindeki yeri ile okul müfredatı içerisinde cebir ve geometri arasındaki ilişkiyi kurmakta da önemli bir yer edinir (Hohanwarter&Jones, 2007). Aynı zamanda geogebra, cebir ve geometri arasındaki ilişkiyi kurduğu için bilgisayar cebiri sistemi (BCS) olarakta tanımlanır (Kutluca ve Zengin, 2011). Geogebra; grafiklerin, formüllerin ve şekillerin uygulamalı olarak çeşitli yöntemlerle öğrenilmesini ve cebirsel ve geometrik kavramların keşfedilmesini sağlar (NCTM, 2000). Genel olarak geogebra, yapılandırmacı matematik öğretimi hedefine ulaşmada en güncel ve kolay ulaşılabilen dinamik geometri yazılımıdır (Kabaca vd., 2010).

Eğitim amacıyla geliştirilen geogebra, matematikte probleme dayalı keşfetme öğrenimini geliştirmeyi hedefler (Hohanwarter&Prenier, 2007). Geogebra kullanımının öğrencileri üst düzey düşünmeye ve okul derslerinin dışında günlük hayat ile ilişkilendirme yapmaya teşvik eder (Hohanwarter&Jones, 2007). Geogebranın eğlenceli donanımıyla matematik dersine yönelik motivasyonun sağlanabileceği görülmektedir (Baydaş, Göktaş ve Tatar, 2013).

Yapılan çalışmalar bakıldığında Hohanwarter ve Jones (2007), yaptıkları çalışma sonucunda Geogebra'nın matematiksel görselleştirme açısından çok yönlü bir araç olduğunu, temelden üniversite düzeyine kadar eğitimde kullanılabileceğini ve okullarda geometri ile cebir arasında daha güçlü bir yapı kurduğunu belirlemişlerdir. Kutluca ve Zengin (2011) yaptığı çalışmada 10. Sınıfta bulunan öğrencilerin Geogebra

kullanımı hakkındaki görüşleri belirlenmiş ve çalışma sonucunda Geogebra ile işlenen matematik dersinin daha iyi bir öğrenme sağladığı, eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, görsellerin ve dinamik ögelerin kalıcılığı arttırdığı belirlenmiştir. Aktümen, Horzum, Yıldız ve Ceylan (2011) ' in yaptığı çalışmada 11 ilköğretim matematik öğretmenine Geogebra'nın derslerde uygulanabilirliği hakkında görüş formu uygulanmış ve ilköğretim matematik öğretmenleri, Geogebra'nın öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlayacağını, derse hazırlık ve öğretim sürecinde yardımcı olacağına, matematik dersine yönelik tutumlara etki edebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Baydaş, Göktaş ve Tatar (2013) yaptıkları araştırma sonucunda Geogebra'nın dinamik yapısının matematiksel ilişkileri oluşturmaya katkı sağladığı, somutlaştırma ve görselleştirmeye etki ettiğini ve böylece öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma teknoloji kullanımı ile desteklenerek geliştirilen geogebra ile geometri öğretimi yaklaşımı ve öğrencilerin psikomotor becerilerini devreye katarak yapılan origami ile geometri öğretimi yaklaşımı arasındaki farkları, etkileri öğrenci açısından değerlendirip; teknoloji kullanımı ve öğrenci becerilerinin kullanımının karşılaştırılması; uygulanan yaklaşımların öğrencilerin geometri konularına olan inançlarının, yaklaşımlarının etkilerini incelemek bakımından önemlidir. Bu çalışmanın hem teknoloji destekli hem de öğrenci becerilerini devreye katarak uygulanan iki yaklaşımın öğrenci açısından karşılaştırılması, bu iki yaklaşımın etkilerinin incelenmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada origami ile geometri öğretimi ve geogebra ile geometri öğretimi yöntemleri ele alınmış, bu iki yaklaşım ile işlenen derslerde öğrencilerin yaklaşımları karşılaştırıp görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen problem "Origami ile geometri öğretimi ve geogebra ile geometri öğretimi yaklaşımlarının derslerdeki etkililiğinin karşılaştırılması hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?"

Alt problemler:

1. Origami ile işlenen geometri dersleri hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Geogebra ile işlenen geometri dersleri hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Büyüköztürk (2016), durum çalışmalarını bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırmada origami ve geogebra ile geometri öğretimi yaklaşımlarının öğrenciler tarafından karşılaştırılması istendiğinden durum çalışması bu araştırma için uygun bir yöntemdir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kars ilindeki bir devlet okulunda 5. Sınıf düzeyinde bulunan 5 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2020) göre uygun/kazara örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabildiği örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan anket formu hazırlanmıştır. Açık uçlu anket formunda toplam 8 soru bulunmaktadır. Anket formu uzman görüşü alınarak geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir. Alınan dönütlerden sonra gerekli düzenlemeler yapılmış ve form uygulanmıştır. Sonrasında öğrenciler ile online görüşme düzenlenmiştir. Öğrencilerin 5. Sınıf düzeyi olması ve yüz yüze eğitimin devam etmemesi sebebiyle görüşme düzenlenerek öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Ek-1'de uygulanan form verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Sözbilir (2009); "Betimsel analize göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre yorumlanır" diye açıklamıştır. İçerik analizi ise, belirli kurallar çerçevesinde

yapılan kodlamalarla metninin içindeki kelimelerin daha küçük kategoriler ile özetlendiği teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Miles ve Huberman (1994) tarafında geliştirilen çift kodlama yöntemi ile uyum yüzdesi bulunmuştur. Bağımsız olarak yazılan kodların her bir soru için güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman,1994).

BULGULAR

Yarı yapılandırılmış anket formuna ait sorular ile öğrencilerin verdiği cevaplara ait analizler ve ilgili tablolar oluşturulmuş olup yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

1.soru: Origami ile işlediğimiz matematik dersi ile normal olarak işlediğimiz matematik dersi arasında sizce bir fark var mı? Nedeni ile birlikte yazınız.

Tablo 1: 1.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategoriler	*f*	%
Normal matematik dersi	4	80
Origami	1	20

Tablo 1 incelendiğinde origami ile işlediğimiz matematik dersi ile normal olarak işlediğimiz matematik dersi arasında sizce bir fark var mı sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar 2 kategori altında toplanmış olup normal matematik dersi ile işlenen dersi seçen öğrenci sayısı, origami ile işlenen dersi seçen öğrenci sayısından fazladır (%80).

Tablo 2. Belirtilen Kategorilere İlişkin Kodlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kodlar	*f*	%	Katılımcılar
Normal matematik dersi	Eğlenceli	2	33,3	Ö1,Ö3
	Deftere yazma	1	16,6	Ö2
Origami	Daha basit	1	16,6	Ö1
	Daha zor	1	16,6	Ö4
	Şekilleri yapmak eğlenceli	1	16,6	Ö5

Tablo 2 incelendiğinde 1. Soruyla ilgili 2 kategori ve toplam 5 kod bulunmaktadır. Kodlara bakıldığında öğrenciler normal işlenen matematik dersini daha eğlenceli ve basit bulduklarını, deftere yazmanın daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Origami ile işlenen derste bir öğrenci şekilleri yapmaktan keyif aldığını bu yüzden de origami ile işlenen dersin daha eğlenceli olduğunu söylemiştir. Origami ile işlenen matematik dersi ile normal işlenen matematik dersi arasında fark bulunması normal işlenen ders lehine olmuştur. Bu göstermektedir ki öğrenciler origami ile işlenen matematik dersinde şekilleri yapmakta zorlandıkları için normal şekilde işlenen matematik dersi lehine bir fark bulunmuştur. Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

“Fark var çünkü bana göre matematikte daha iyi anlarım ama origami de ise şekiller yapıyoruz. Matematik dersinde deftere yazılar yazıyoruz. Ama origami de ise şekiller yapıyoruz o yüzden matematik dersi daha iyi” (Ö2).

“Fark vardır. Çünkü origami ile işlediğimiz derste şekilleri yapmak eğlenceli, bu sayede matematiği daha çok seviyorum.” (Ö5).

2.soru: Origami ile işlediğimiz derste matematik dersi için ayırdığımız zamanın, normal matematik dersi için ayırmış olduğumuz zaman arasında sizce bir fark oluştu mu? Nedeni ile birlikte yazınız. (ders süresinin kısalması, ders süresinin uzaması, ders süresinin daha eğlenceli olması gibi)

Tablo 3: 2.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategoriler	*f*	%
Oluştu	4	80
Oluşmadı	1	20

Tablo 3 incelendiğinde origami ile işlediğimiz derste matematik dersi için ayırdığımız zamanın, normal matematik dersi için ayırmış olduğumuz zaman arasında sizce bir fark oluştu mu sorusuna verilen cevaplar 2 kategori altında toplanmış olup, zaman açısından fark oluştuğunu ifade eden öğrenci sayısı, zaman açısından fark oluşmadığını ifade eden öğrenci sayısında daha fazladır (%80).

Tablo 4. Belirtilen Kategorilere İlişkin Kodlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kodlar	*f*	%	Katılımcılar
Oluştu	Zaman yetersizliği	2	28,5	Ö1,Ö3
	Eğlenceli zaman	2	28,5	Ö4,Ö5
	Zamanın çabuk geçmesi	1	14,2	Ö5
Oluşmadı	Şekil oluşturma açısından	1	14,2	Ö4
	Hem ders hem origami yapılabilmesi	1	14,2	Ö2

Tablo 4 incelendiğinde 2. Soruyla ilgili 2 kategori ve toplam 5 kod bulunmaktadır. Kodlara bakıldığında 2 öğrenci origami ile işlenen dersin süresinin yetersiz geldiğini, 1 öğrenci hem origami ile işlenen dersin hem de normal işlenen dersin eğlenceli olduğunu sadece origami ile işlenen derste şekiller oluşturduğumuz için daha eğlenceli olduğunu, 2 öğrenci origami dersinin eğlenceli geçtiğini, 1 öğrenci matematik dersini işlerken aynı zamanda origami de yapabileceklerini ve 1 öğrenci de origami ile işlenen dersin çabucak bittiğini ifade etmiştir. Şunu söyleyebiliriz ki öğrencilerin origami ile işledikleri dersi şekiller oluşturulduğu için daha eğlenceli bulduğu görülmektedir.Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

“Sanki origami ile işlediğimiz ders süresi uzatılmıştır. Çünkü ders çok az uzun geçiyor.” (Ö1)

“Origami ile işlediğimiz ders eğlenceli geçti. Origami yaparken ders çabucak bitti.”(Ö5)

3.soru: Matematik dersi için yaptığımız kâğıt katlama etkinliği sizin için zor oldu mu? Olduysa ne gibi zorluklar oldu belirtiniz.

Tablo 5: 3.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategoriler	*f*	%
Oldu	2	40
Olmadı	2	40
Bazen	1	20

Tablo 5 incelendiğinde matematik dersi için yaptığımız kâğıt katlama etkinliği sizin için zor oldu mu sorusuna verilen cevaplar 3 kategori altında toplanmış olup kağıt katlama etkinliğinin zor olduğunu söyleyenler ve kağıt katlama etkinliğinin zor olmadığını söyleyenlerin sayısı birbirine eşittir (%40). Kağıt katlama etkinliğinin bazı kısımlarında zorlandığını ifade eden kişi sayısı en azdır (%20).

Tablo 6. Belirtilen Kategorilere İlişkin Kodlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kodlar	*f*	%	Katılımcılar
Oldu	Kağıt katlamada zorluk	2	40	Ö3,Ö4
Olmadı	Hayır	2	40	Ö1,Ö5
Bazen	Katlama yönünü bilememe	1	20	Ö2

Tablo 6 incelendiğinde 3.soruyla ilgili 3 kategori ve toplamda 3 kod bulunmaktadır. Öğrencilerin kağıt katlama etkinliklerinde kağıtların katlanması aşamasında zorlandıklarını ifade etmiş olmaları ve 1

öğrencinin de kağıtların hangi tarafa doğru katlanması gerektiğini bilemediğini söylemesi üzerine öğrencilerin origami etkinliklerine alışkın olmaması, kağıtlarla ilgili etkinliklerin geometri derslerinde sıklıkla kullanılmaması ve bu tarz etkinliklerin kullanımının arttırılıp öğrencilerin ince motor becerilerini de destekleyeceğini ifade edebiliriz. Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

"Bazen oldu çünkü hangi tarafa doğru katlayacağımızı şaşırıyoruz. O biraz zor oldu."(Ö2).

"Zor oldu dinazorda katlamam başarısız oldu sadece."(Ö4).

4.soru: Geogebra ile işlediğimiz matematik dersinde konuyu anlamanız kolaylaştı mı? Kolaylaştı ise sizce sebebi nedir?

Tablo 7: 4.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategoriler	*f*	%
Evet	4	80
Hayır	1	20

Tablo 7 incelendiğinde geogebra ile işlediğimiz matematik dersinde konuyu anlamanız kolaylaştı mı sorusuna verilen cevaplar 2 kategori altında toplanmış olup, geogebra ile işlenen derste konuyu anlamanın kolaylaştığını ifade eden öğrenci sayısı daha fazladır. (%80).

Tablo 8. Belirtilen Kategorilere İlişkin Kodlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kodlar	*f*	%	Katılımcılar
Evet	Şekilleri kolay çizme	1	20	Ö2
	Eğlenceli olması	1	20	Ö3
	Güzel uygulama	1	20	Ö4
	Şekilleri adım adım yapma	1	20	Ö5
Hayır	Hayır	1	20	Ö1

Tablo 8 incelendiğinde 4.soru ile ilgili 2 kategori ve toplamda 5 kod bulunmaktadır. Öğrencilerin Geogebra ile işlenen derste uygulama üzerinde şekilleri daha kolay çizip görebildikleri, şekillerin yapım aşamalarının adım adım olması ve uygulamayı eğlenceli bulmaları Geogebra ile işlenen derste konuyu anlamalarını kolaylaştırmıştır. Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

"Kolaylaştı çünkü biraz daha iyi anlıyorsun. Şekilleri de kolayca çizebiliyorsun."(Ö2).

"Eğlendirici olması." (Ö3)

5.soru: Geogebra ile işlediğimiz matematik dersi ile normal şekilde işlediğimiz matematik dersinin süresini (zamanını) karşılaştırınız? Nedenini belirtiniz. (ders süresinin kısalması, ders süresinin uzaması, ders süresinin daha eğlenceli olması gibi)

Tablo 9: 5.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kodlar	*f*	%	Katılımcılar
Geogebra ile eğlenceli olması	5	71,4	ö1,ö2,ö3,ö4,ö5
Geogebra ile dersin çabuk bitmesi	2	28,5	ö2,ö5

Tablo 9 incelendiğinde Geogebra ile işlediğimiz matematik dersi ile normal şekilde işlediğimiz matematik dersinin süresini (zamanını) karşılaştırınız sorusuna verilen cevaplarda Geogebra ile işlenen dersin eğlenceli olduğu ve Geogebra ile dersin çabuk bittiğinin ifade edildiğini görebiliriz. Şunu söyleyebiliriz ki Geogebra uygulamasında öğrencilerin şekilleri ekran üzerinde adım adım oluşturması, her adımı uygulama üzerinde kendilerinin yapabiliyor olması uygulamayı ilgi çekici hale getirmiştir. Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

"Geogebra ders süresi normal işlediğimiz ders süresinden daha eğlenceliydi."(Ö1).

"Geogebra ile zaman eğlenceli oldu ve ders çabuk bitti."(ö5)

6.soru: Geogebra uygulamasında üçgenlerin yapım aşamalarını anlamak sizin için zor oldu mu?

Tablo 10: 6.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategoriler	*f*	%
Evet	3	60
Hayır	2	40

Tablo 10 incelendiğinde Geogebra uygulamasında üçgenlerin yapım aşamalarını anlamak sizin için zor oldu mu sorusuna verilen cevaplar 2 kategori altında toplanmış olup Geogebra uygulamasında üçgenlerin yapım aşamalarını anlamanın zor olduğunu söyleyen öğrenci sayısı daha fazladır.

Tablo 11. Belirtilen Kategorilere İlişkin Kodlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kodlar	*f*	%	Katılımcılar
Evet	Oluşturmanın zor olması	1	20	Ö3
	İç açı ölçülerini unutma	1	20	Ö4
	Zor oldu	1	20	Ö1
Hayır	Zor olmadı	2	40	Ö2,ö5

Tablo 11 incelendiğinde 6.soru ile ilgili 2 kategori ve toplamda 4 kod bulunmaktadır. Öğrencilerin Geogebra uygulamasında üçgenlerin yapım aşamalarında zorlanma sebeplerinden birisinin üçgenin iç açı ölçülerini unutmaları olduğu söylenebilir. Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

"Çokta zor olmadı sadece üçgenlerin iç açısını unutuyorum o kadar."(ö4)

"Zor olmadı."(ö2)

"Evet çok az zor oldu."(ö1)

7. soru: Origami ile işlediğimiz ders ve geogebra kullanarak işlediğimiz dersleri kıyaslayacak olursak hangi yöntem ile konuyu daha iyi anladınız? Nedeniyle yazınız.

Tablo 12: 7.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategoriler	*f*	%
Origami	2	40
Geogebra	3	60

Tablo 12 incelendiğinde origami ile işlediğimiz ders ve geogebra kullanarak işlediğimiz dersleri kıyaslayacak olursak hangi yöntem ile konuyu daha iyi anladınız sorusuna verilen cevaplar 2 kategori altında toplanmıştır. Geogebra ile işlenen derste konuyu daha iyi anladığını söyleyen öğrenci sayısı üçtür (%60).

Tablo 13. Belirtilen Kategorilere İlişkin Kodlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kodlar	*f*	%	Katılımcılar
Origami	Dersin daha eğlenceli olması	1	20	Ö1
	Oluşturmanın mutlu etmesi	1	20	Ö5
Geogebra	Şekillerin uygulamada çizilmesi	1	20	Ö2
	Anlatımın iyi olması	1	40	Ö4
	Eğlenceli olması	1	20	Ö4

Tablo 13 incelendiğinde 7.soru ile ilgili 2 kategori ve 5 kod bulunmaktadır. Öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında 2 öğrenci origami ile şekilleri kendilerinin oluşturmalarının daha eğlenceli olduğunu ve içlerinden birinin origamide şekilleri oluşturmanın ona ilham verdiğini ifade etmektedir. 3 öğrenci ise geogebra ile işlenen dersinin anlatım yönünden daha iyi olduğunu ve şekilleri yapmaktansa uygulama

üzerinde çizmenin daha iyi olduğunu söylemişlerdir. Buradan şunu söyleyebiliriz ki geogebra uygulamasının ekran üzerinde olması ve geometrik şekillerin uygulama üzerinde çizilip görülebiliyor olması dersin daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Origami ile işlenen derslerde ise şekilleri oluşturmanın zor geldiği öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne, şekilleri yapmaktan keyif alan öğrenciler ise motivasyonu arttırıp ilgi çekici hale geldiğini söyleyebiliriz. Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

"Origami ile daha anlaşılır oldu ders. Çünkü o derste daha çok eğlendim."(ö1)

"Geogebra. Çünkü şekilleri çiziyorsun ama origami de ise şekilleri yapıyorsun. O yüzden geogebra da daha iyi anladım."(ö2)

"Ben geogebra ile daha çok anladım. Hem iyi anlatımı hem de eğlenceli."(ö4)

8.soru: Origamiyi ve geogebra uygulamasını konuyu ilk defa işlerken mi kullanmak istersiniz yoksa gördüğümüz bir konuyu tekrar etme aşamasında mı kullanmak istersiniz?

Tablo 14: 8.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategoriler	*f*	*%*
Tekrar etme aşaması	3	60
Konu ilk defa işlendiğinde	2	40

Tablo 14 incelendiğinde origamiyi ve Geogebra uygulamasını konuyu ilk defa işlerken mi kullanmak istersiniz yoksa gördüğümüz bir konuyu tekrar etme aşamasında mı kullanmak istersiniz sorusuna verilen cevaplar iki kategori altında toplanmıştır ve öğrencilerden çoğunluğu origami ve Geogebra uygulamasının konuları tekrar etme aşamasında kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (%60).

Tablo 15. Belirtilen Kategorilere İlişkin Kodlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kodlar	*f*	*%*	Katılımcı
Tekrar etme aşaması	Daha eğlenceli	1	16,6	Ö1
	Yeni konu için başka uygulama	1	16,6	Ö4
	kalıcı olması için	2	33,3	Ö4,Ö5
Konu ilk defa işlendiğinde	Dersi daha iyi anlamaya çalışma	1	16,6	Ö3
	ilk defa gördüğümde	1	16,6	Ö2

Tablo 15 incelendiğinde 8.soru ile ilgili 2 kategori ve toplamda 5 kod bulunmaktadır. Öğrenciler origami ve geogebra uygulamasında işlediğimiz konuların tekrar aşamasında kullanılmasının daha kalıcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Yeni bir konuya geçerken başka uygulamalar kullanılabileceğini söylemişlerdir. Buradan şunu söyleyebiliriz ki öğrenciler için origami ve geogebra uygulamasında işlenen derslerin tekrar aşamasında konuyu daha kalıcı kılacağı ve konuya hakimiyetin daha fazla sağlanması için güzel etkinlikler olabileceği düşünülebilir. Aşağıda örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir:

"ilk işlediğimizde kullanmak isterim çünkü dersi daha iyi anlamaya çalışırım."(ö3)

"Gördüğüm bir konuyu tekrar etme aşamasında kullanmak isterim. Eğer bir konuyu tekrar etmeden geçersek kalıcı olmaz."(ö5)

Sınıf seviyesi 5.sınıf olduğu için ve çocuklar yüz yüze eğitimden koptuklarından dolayı yaptığımız görüşme formu sorularına öğrencilerin tam anlamıyla cevap oluşturamadıklarını hissettiğimizden çocukların yanıtlarını teyit etmek amacıyla öğrencilerle araştırmacı tarafından bir görüşme gerçekleştirilerek görüşme kayıt altına alınmıştır. Bulgular oluşturulurken bu ses kaydı üzerinden elde edilen verilerde incelenmiştir. Öğrencilerin yazılı görüş formuna aktaramayıp, sözlü görüşmede eklediği bazı cümleler şu şekildedir:

"Geogebra ile işlediğimiz derste şekilleri ekranda çizmemiz daha güzel oldu" (ö1)

“geogebra ile zaman çok hızlı geçti, dersin bittiğini anlamadım” (ö2)
“Origami de kağıtları katlama konusunda çok zorlandım ve şekilleri tamamlayamadım” (ö3)
“Origami yaparken şekil yapmak beni eğlendirdi ama çok zaman alıyor” (ö4)
“Şekil oluşturmak bana keyif veriyor, o yüzden her derste origami kullanmak isterdim” (ö5)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde origami tabanlı öğretim ile geogebra uygulaması kullanılarak işlenen dersler hakkındaki görüşleri belirlenmiş olup aynı zamanda origami ile işlenen matematik dersi ve geogebra ile işlenen matematik dersinin karşılaştırılması ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Origami uygulamaları için yapılan hazırlık ekonomik ve kolay olmuştur. Geogebra uygulamasında yapılan etkinlikler ise uygulamanın bilgisayara kurulumunun ardından gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler origami ile işlenen matematik dersinde oluşturulan figürlerin veya şekillerin yapım aşamalarında zorlandıklarını, bu şekilleri oluşturma esnasında zaman kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci kağıtları katlamada zorluk yaşadığını bu nedenle odaklanma problemi olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak Çakmak (2009) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin kağıt katlamada ve parçaları birleştirmede zorluk yaşadığını belirtmiştir. Fakat öğrencilerden bir kişi origami ile işlenen matematik dersi esnasında şekilleri oluştururken keyif aldığını ve oluşturduğu şekillerin ona ilham verdiğini ifade etmiştir. Polat (2013)’te yaptığı araştırmada öğrencilerin origami etkinlikleri esnasında eğlendiklerini ifade etmiştir.

Geogebra uygulaması ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler bilgisayar ekranı üzerinden konuyu dinlemenin onlar için daha verimli olduğunu, geogebra uygulamasını derslerde kullanmak istediklerini, anlatımın daha iyi olduğunu ve uygulama sayesinde dersin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulgusuna paralel olarak Kutluca ve Zengin (2011) yaptıkları çalışmada Geogebra ile işlenen matematik dersinin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu ve görsellerin kalıcılığı arttırdığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin 5.sınıf olması ve yüz yüze eğitime devam etmemeleri, görüşme formundaki soruları tam anlamıyla cevaplandıramamaları nedeniyle görüşme düzenlenmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin görüşme formuna ek olarak verdikleri cevaplara bakıldığında geogebra ile işlenen matematik dersinin daha kalıcı olduğunu, şekilleri yapmak yerine şekilleri çizmenin daha iyi olduğunu bu nedenle geogebra uygulaması ile şekilleri çizmeye fırsat tanındığını ifade etmişlerdir. Origami ile işlenen derste kağıt katlama adımlarında zorluk yaşamaları öğrenciler açısından motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur. Kağıt katlama etkinlikleri esnasında çok vakit geçmesi ders süresinin uzamasına sebep olmuş bu yüzden öğrenciler belli bir süreden sonra dikkat dağınıklığı yaşamıştır. Origami ile işlenen dersin eğlenceli olduğunu söylemişler fakat bu eğlencenin şekil (yani dinazor) oluşturmaktan dolayı olduğunu ifade etmişlerdir.Bu nedenle origami ile işlenen derste öğrencilerin şekilleri yapmaktan dolayı bir zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak Geogebra uygulaması ile işlenen matematik derslerinde kalıcılığın arttığını, geometrik şekilleri ekran üzerinde adım adım oluşturmanın öğrencilerin dikkatini arttırdığını ve ilgi çektiğini, geometrik şekillerin her yönden ve her açıdan görünümünün sağlandığını söylemek mümkündür. Origami ile işlenen matematik derslerinde psikomotor becerilerin gelişmesi, öğrencilerin ortaya bir ürün koymaları, bu ürünü oluşturma aşamalarında matematik kavramlarını öğrendikleri ifade edebilir.

Bu araştırma sonucuna göre origami etkinliklerine ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir. Okullarda oluşturulan kulüplere origami etkinlikleri ile ilgili origami kulübü eklenebilir. Ayrıca origaminin üniversitelerde ilköğretim matematik öğretmenliği adaylarına ders olarak verilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin ders esnasında origami etkinlikleri yaparken zaman kaybetmemesi için derslerde daha fazla

kağıt katlama etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin ince motor kaslarındaki gelişme onların bu tarz etkinlikler yapabilmesi için olanak sağlayacaktır. Bunun yanında bilgisayar destekli öğretimin derslerde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bununla ilgili yeterli bilgilerin aktarılması sağlanmalıdır. Lisans dönemlerinde öğretmen adaylarına dinamik geometri yazılımları ile ilgili dersler sunulmalıdır. Böylelikle derslerinde dinamik geometri yazılımlarını kullanan öğretmenler, öğrencilerine de bu uygulamaları etkin bir şekilde aktarıp öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Yapılan bu çalışmanın 5. Sınıf öğrencileri ile yapılmış olması ve online eğitimin devam etmesi çalışmaya bir sınırlılık getirmiştir. 5. Sınıf öğrencilerinin daha küçük bir sınıf düzeyinde olmaları nedeniyle görüşme esnasında bazı güçlükler yaşandığından dolayı böyle bir çalışmanın daha üst sınıf düzeylerinde uygulanması daha verimli sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Aktümen, M.,Horzum, T., Yıldız, A., & Ceylan T. (2010). *Bir Dinamik Matematik Yazılımı: Geogebra ve İlköğretim 6-8. Sınıf Matematik Dersleri İçin Örnek Etkinlikler*, ISBN: 978- 605-125-189-9.
2. Baydaş, Ö., Göktaş, Y. & Tatar, E. (2013). Farklı Bakış Açılarıyla Matematik Öğretiminde
3. Geogebra Kullanımı. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2).
4. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel*
5. *Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi
6. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel*
7. *Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi
8. Çakmak, S. (2009). An ınvestigation of theeffect of origami-basedınstruction on elementarystudents'sspatialability in matehematic. Yüksek Lisans Tezi, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
9. Cipoletti, B. ve Wilson, N. (2004). Turningorigamiintothelanguage of mathematics.
10. *MathematicsTeaching in theMiddle School, 10*(1).
11. Duatepe-Paksu, A. (2016). Kağıt katlama yöntemi ile dörtgenlerin incelenmesi,
12. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi* (ATED), 6(2), 80-88, 2016.
13. Gardner, H. (1993). *MultipleIntelligences: TheTheory in Practice*. NY: Basic Books.
14. Gretchen G.D. (2001). Using Everyday Objects andMaterialstoTeach Math
15. http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A= 267&PrintVersion=68
16. Hohenwarter, M.,Jones, K., (2007). Ways of LinkingGeometryandAlgebra:
17. The Case of GeoGebra, Proceedings of British SocietyforResearchinto Learning Mathematics.
18. Hohenwarter, M.,&Preiner, J. (2007). DynamicmathematicswithGeogebra.
19. *Journal of Online Mathematicsandits Applications, 7.*
20. *Kabaca, T.,Gülsecen, S. & Reis, A., Z. (2010).* Conference Proceedings of First
21. Eurasia Meeting of GeoGebra, *TC İstanbul Kültür Üniversity Publication:126*
22. Kutluca, T. & Zengin, Y. (2011). Matematik Öğretiminde Geogebra Kullanımı
23. Hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2011) 160-172* 160
24. Levenson, G. (1995). Theeducationalbenefits of origami.
25. http://home.earthlink.net/~robertcubie/origami/edu.html
26. Miles, M, B.,&Huberman, A. M. (1994). Qualitativedataanalysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). ThousandOaks, CA: Sage.
27. Mitchell, D. (1997). Mathematical Origami: GeometricalShapesbyPaperFolding.
28. National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculuman devaluation standards for school mathematics.* Reston, VA:Author
29. NationalCouncil of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principlesand Standards for School Mathematics.* Virginia 2000.
30. Olson, A. T. (1998). *Mathematicsthroughpaperfolding*. NationalCouncil of Teachers of Mathematics. Reston: Virginia.
31. Polat, S. (2013). Origami ile matematik öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10* (21), 15-27.
32. Sözbilir, M. (2009). Nitel Veri Analizi.
33. https://www.academia.edu/download/32207596/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf
34. Sze, S. (2005). Math andmindmapping: Origamiconstruction. Retrievedfrom
35. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content_storage_01/0000019b/80/1b/c0/ae.pdf
36. Şimşek, M. (2012). Geometrik cisimler konusunun origami destekli etkinlikler ile öğretiminin başarıya etkisi, Yüksek Lisans Tezi, *Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı.*
37. Tuğrul, B.,&Kavici, M. (2002). Kağıt katlama sanatı ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(11).
38. Yuzawa, M.,&Bart, W. M. (2002). Youngchildren'slearning of size comparison strategies: Effect of origamiexercises. *Journal of GeneticPsychology, 163*(4)

EK-1

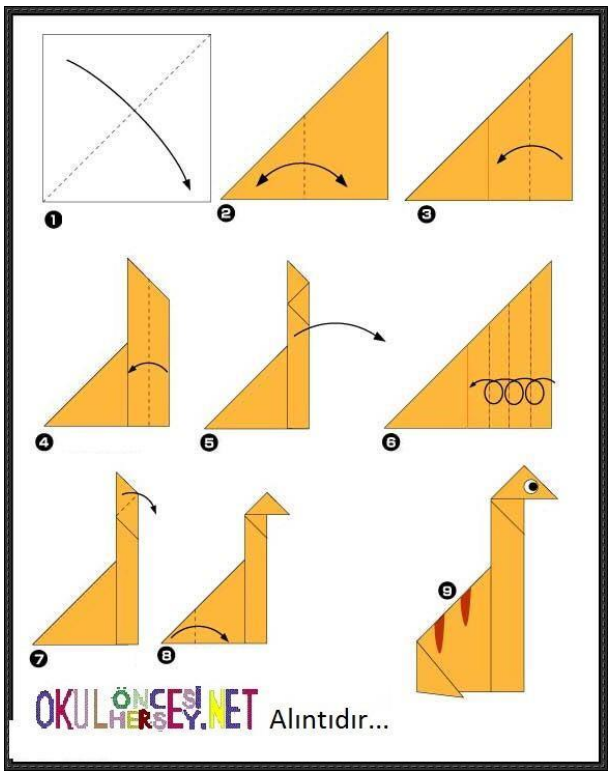
GÖRÜŞ FORMU

1. Origami ile işlediğimiz matematik dersi ile normal olarak işlediğimiz matematik dersi arasında sizce bir fark var mı? Nedeni ile birlikte yazınız.
2. Origami ile işlediğimiz derste matematik dersi için ayırdığımız zamanın, normal matematik dersi için ayırmış olduğumuz zaman arasında sizce bir fark oluştu mu? Nedeni ile birlikte yazınız. (ders süresinin kısalması, ders süresinin uzaması, ders süresinin daha eğlenceli olması gibi)
3. Matematik dersi için yaptığımız kâğıt katlama etkinliği sizin için zor oldu mu? Olduysa ne gibi zorluklar oldu belirtiniz.
4. Geogebra ile işlediğimiz matematik dersinde konuyu anlamanız kolaylaştı mı? Kolaylaştı ise sizce sebebi nedir?
5. Geogebra ile işlediğimiz matematik dersi ile normal şekilde işlediğimiz matematik dersinin süresini (zamanının) karşılaştırınız? Nedenini belirtiniz. (ders süresinin kısalması, ders süresinin uzaması, ders süresinin daha eğlenceli olması gibi)
6. Geogebra uygulamasında üçgenlerin yapım aşamalarını anlamak sizin için zor oldu mu?
7. Origami ile işlediğimiz ders ve geogebra kullanarak işlediğimiz dersleri kıyaslayacak olursak hangi yöntem ile konuyu daha iyi anladınız? Nedeniyle yazınız.
8. Origamiyi ve geogebra uygulamasını konuyu ilk defa işlerken mi kullanmak istersiniz yoksa gördüğümüz bir konuyu tekrar etme aşamasında mı kullanmak istersiniz?

EK-2

ORİGAMİ ETKİNLİĞİ

Dinazor Yapımı



Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme

Alt Öğrenme Alanı:Üçgen ve Dörtgenler

Kazanımlar:

M.5.2.2.1. Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanır.

M.5.2.2.2. Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturur, oluşturulmuş farklı üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırır**.**

Öğretim Yöntem/Teknikleri*:* Kâğıt katlama, gösterip-yaptırma, anlatım, buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap

Origaminin Amacı*:* Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturmak, bu üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırmak**.**

Malzemeler: Renkli A4 kâğıdı, makas

Origaminin Tasarımı:

1. Bir adet renkli A4 kâğıdının bir kenarı 20 cm olacak şekilde kare şekline getirilir. Köşegen çizgileri belli olacak şekilde katlanır.
2. Daha sonra oluşan üçgen şekil tekrar ikiye katlanır sonra tekrar düzeltilir.
3. Kâğıdın ortasına gelecek şekilde tekrar katlanır ve bir yamuk oluşturulur.
4. Yamuk bir kez daha katlanır.
5. Sonra tüm şekil açılır.
6. Oluşan çizgiler içe gelecek şekilde son kez katlanır.
7. Üçgen içeri doğru kıvrılarak dinozorun kafası oluşturulur
8. Arka kısım kıvrılarak dinozorun kuyruğu oluşturulur.
9. Son olarak dinozorun gözü ve desenleri çizilir.

Origaminin Öğrenme Sürecinde Kullanımı:

1. Öğretmen öğrencilere origami hakkında bilgiler verir.
2. Daha sonra öğretmen; *"Hadi bu ders hep birlikte dinazor yapalım" der* ve kâğıtları dağıtır.
3. Kare kâğıdı köşegeninden ikiye katladığında, öğrencilere bu üçgenin ne tür bir üçgen olduğunu sorar.
4. Öğrencilerden biri, "gönye" yardımı ile ölçerek, *"dik üçgen oluştu öğretmenim"* der. Öğretmen, öğrencilere dik üçgenin ne olduğunu sorar.
5. Öğrenciler: *"bir açısı 90° olan üçgene dik üçgen"* dendiğini söyler.
6. Öğretmen öğrencilerebu üçgenin kenarlarının uzunluklarının eşit olup olmadığını sorar; öğrencilercetvelle kenarları ölçer ve iki kenarının uzunluğunun eşit olduğunu söyler.
7. Öğretmen bu tür üçgenlere ne ad verildiğini sorar, öğrenciler: *"ikizkenar üçgen"* diye cevap verir.
8. 3. Aşamada üçgen kağıdın ortasına gelecek şekilde katlandıktan sonra oluşan şeklin yamuk olduğu fark ettirilir ve yamuğun özelliklerinden bahsedilir.
9. Bu aşamada bir etkinlik hazırlanır.
10. Öğrenciler çantalarından kâğıt, makas, cetvel, renkli kalem ve yapıştırıcılarını çıkarırlar. Açıklama kısmında öğretmen: *"Bütün açıları dar açı olan üçgenlere "dar açılı üçgen, bir açısı 90° olan üçgenlere dik açılı üçgen, bir açısı geniş açılı olan üçgenlere geniş açılı üçgen"* dendiğini ifade eder.

11. Derinleştirmede ise izometrik kâğıtlara “dar, dik ve geniş açılı üçgenler” çizdirilir.

12. Bunların çeşitleri sınıflandırılarak bir tabloda gösterilir.

13. Böylece öğrenciler; “çokgen, dik açılı üçgen, dar açılı üçgen, geniş açılı üçgen, ikizkenar üçgen, eşkenar üçgen, çeşitkenar üçgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen, yamuk, köşegen vb.” kavram/terimlerini kavramış olurlar.

EK-3

GEOGEBRA ETKİNLİĞİ

Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme

Alt Öğrenme Alanı:Üçgen ve Dörtgenler

Kazanımlar:

M.5.2.2.1. Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanır.

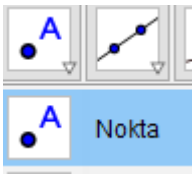
M.5.2.2.2. Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturur, oluşturulmuş farklı üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırır**.**

Öğretim Yöntem/Teknikleri*:* Gösterip-yaptırma, anlatım, buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap

Geogebranın Amacı*:* Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturmak, bu üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırmak**.**

Geogebra uygulaması

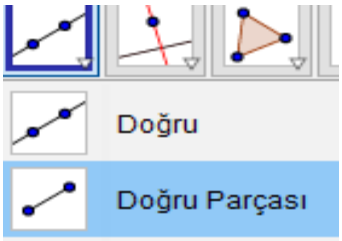
1. Adım: Nokta butonuna basınız veüçgenin iki köşe noktasını belirleyiniz..



2. Adım: Belirlenen köşe noktalarından birine ait açıyı oluşturunuz. Açı butonuna basınız ve verilen ölçüde açı sekmesini tıklayınız.

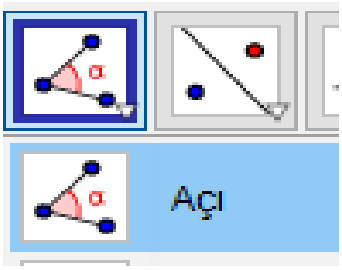
3. Adım: Verilen ölçüde açıyı bulduktan sonra oluşan diğer nokta ile üçgenin 3 köşesini elde etmiş olduk. Bu üç köşeyi doğrular yardımı ile birleştiriniz.

4. Adım: Doğrular yardımı ile elde ettiğimiz üçgenin her köşesini doğru parçaları ile sabitleyelim.

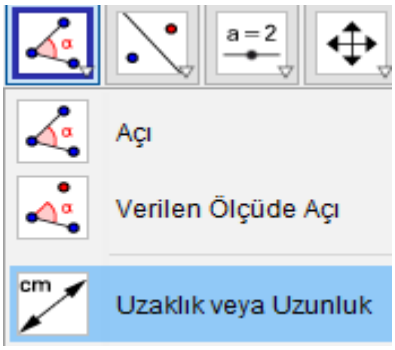


5. Adım: Oluşan üçgenimizde ilk olarak eklediğimiz doğruları silelim.

6. Adım: Bir açısı belli olan üçgenimizi oluşturmuş olduk. Diğer iki açımızı bulmak için açı sekmesi tıklanır ve iki köşeye ait açılar bulunur.



7. Adım: Üçgenimizin bütün açıları oluştuktan sonra açı sekmesinden "uzunluk veya uzaklık" sekmesine tıklanır ve üçgenin kenar uzunlukları belirlenir.



- **Farklı açılarda ve farklı kenar uzunluklarına sahip üçgenler elde etmek için adımlar tekrarlanır.**
- **Oluşan üçgende öğrencilere açılar ve kenar uzunlukları üzerinde sorular yöneltilir..**
- **Oluşan üçgende öğrencilerin fark ettikleri kısımları açıklamaları istenir.**

ÖĞRENCİLERİN FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLE İŞLENEN GEOMETRİ DERSLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: GEOGEBRA İLE 5E MODELİ ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0002-2842-2032
Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0003-3311-7179
Meltem ANGAY
Öğretmen, MEB. Orcid: ***0000-0003-3685-6460***

ÖZET
Bu araştırmanın amacı 6.sınıfta işlenen üçgende yükseklik ve alan konusunda, 5E modeli ve Geogebra programı ile hazırlanan dersler hakkındaki öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu şekildeki bir araştırmanın, öğretmen ve öğretmen adaylarına, öğrencilerin yöntemlerle ilgili düşüncelerini inceleme fırsatı vermesi ve ders planlarını buna göre oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. 8 tane 6.sınıf öğrencisiyle üçgende yükseklik ve alan konusu dersleri işlenmiş, bu derslerde kullanılan Geogebra programı ve 5E modeliyle ilgili öğrencilerden görüş alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Toplanan veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu 5E modeliyle işlenen dersin daha anlaşılır, daha eğlenceli, daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, 5E modeliyle işlenen derste kâğıt katlama ve kesme etkinliklerini bolca uyguladıkları için bu derse karşı daha ilgili, bu dersin daha anlaşılır ve eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Geogebra programının daha anlaşılır olduğunu savunan öğrenciler, Geogebra programında gösterilen şekillerin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere sorulan Geogebra programıyla işlenen ders ile 5E modeliyle işlenen derse ait akılda kalan geometrik şekilleri çizmelerinin istendiği soruda, öğrencilerin Geogebra programıyla işlenen dersten daha çok geniş açılı üçgen modeli oluşturdukları için bu şeklin akılda kaldığı, 5E modeliyle işlenen derste ise daha çok dar açılı üçgen modeli oluşturdukları için bu şeklin akılda canlandığı sonuçları çıkarılmıştır. Öğrenciler kendilerinin bizzat yaptıkları etkinlikleri daha çok sevdikleri için Geogebra programıyla plânlanan derslerde de öğrencilerin Geogebra programını kendilerinin kullanabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde sürdürülen bu araştırmada, öğrencilerin Geogebra programını bizzat kullanamamaları 5E modeliyle işlenen dersi tercih etmelerine sebep olabileceğinden yüz yüze eğitim sürecinde bu araştırmanın daha sağlıklı sürdürülebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Geogebra programı, 5E modeli, Öğrenci görüşleri*

GİRİŞ
Geometri öğretiminde yıllardır yapılan araştırmalar, öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl zenginleştirilebilir olması üzerine yoğunlaşmış, her yeni yaklaşım yeni öğrenme ortamları tasarlanmasına zemin hazırlamıştır (Karpuz, 2018). Tüm bu yaklaşımlar geometri öğretiminde belirlenen amaçları gerçekleştirmek adına çok önemli olmaktadır. Royal (2001) geometri öğretiminin çağdaş amaçlarını şu şekilde özetlemiştir: "*Mekânsal farkındalık, geometrik sezgi ve görselleştirme yeteneğini geliştirmek; iki ve üç boyutlu geometrik deneyimler sağlamak; geometrik özellikler ve teoremlerle ilgili bilgi, anlama ve kullanma becerisi geliştirmek; varsayımların, tümdengelimli muhakemenin ve ispatın geliştirilmesini ve kullanılmasını teşvik etmek; gerçek yaşamda modelleme ve problem çözme yoluyla geometri uygulama becerilerini geliştirmek; matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmek ve toplumda geometrinin tarihi, kültürel mirası, geometrinin çağdaş uygulamaları hakkında farkındalık geliştirmek*." Geometriyle ilgili ilk sezgilerin, kavram ve genellemelerinin oluştuğu ilköğretim döneminde verilen geometri öğretimi sonraki dönemlere oranla daha önemlidir (Develi ve Orbay, 2003). Çocukluk döneminde edinilen geometrik bilgiler, uzay geometri ile ilgilidir ve informal bilgi şeklindedir. Çocuklar okulla birlikte edindikleri informal bilgileri zihinlerinde yeniden düzenlenmekte ve bilgiler formal hale dönüşmektedir (Altun, 1998). Öğrencilerin geometrik düşünme yapılarının gelişmesinde ve geometrik düşünme düzeylerinin ilerlemesinde öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli bir yaklaşımla düzenlenmesi çok önemlidir (Özcan ve Türnüklü, 2015). Aksi halde öğrencilerde zihinsel gelişme düzeyi zayıf kalır ve ezberleme eğilimi başlar (Altun, 1998).

Bilgisayarlar, eğitim öğretim sürecine dahil edilerek öğrencilerin bireysel hızlarına göre öğrenmenin gerçekleşmesini, eksik yönlerini tanıyarak tamamlanmasını, anında geri dönütlerle öğrenmelerin hatalardan arınmasını ve görsel-işitsel ögelerle motive olmalarını sağlamıştır. Geometri dersi de barındırdığı şekilsel yapılarla ve uzamsal düşünmenin ön planda olmasıyla teknolojiden fazlaca yararlanılması gereken alanlardan birisidir (Baki, 2002). Selçik ve Bilgici (2011): "*Bilgisayar destekli öğretim için kullanılabilecek yazılımlar genel olarak ikiye ayrılırlar: Bilgisayar Cebiri Sistemleri (BCS) ve Dinamik Geometri Yazılımları (DGY). Günümüzde, matematiksel araştırmalar için kullanılan birkaç popüler BGS yazılımı mevcuttur. Bu yazılımlara örnek olarak Maple, Matematica, Reduce, Derive, Axiom programları verilebilir. En fazla rağbet gören DGY'larına örnek olarak ise; The Geometer's Sketcpad, Cabri ve Geogebra verilebilir*." Geogebra programı geometri, cebir, istatistik, grafik ve tabloları bir ara yüzde birleştiren çok yönlü bir yazılımdır (URL-1, 2021). Geogebra programının öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla ilgili birçok araştırma mevcuttur (Kutluca &Zengin, 2011; Selçik &Bilgici, 2011; Çetin &Erdoğan &Yazlık, 2015; Topuz & Birgin, 2019). Yapılan bu çalışmalarda Geogebra yöntemiyle işlenen derslerin geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre başarıyı ve kalıcılığı artırdığı, ilgi çekici olduğu, öğrencileri keşfetmeye yönlendirdiği ve derse karşı motivasyonu artırdığı sonuçları çıkmıştır. Geogebra programının konuları görselleştirmesi, akılda canlandırmayı kolaylaştırması böylece bilgilerin daha kalıcı olması öğrenciler tarafından belirtilen faydaları arasındadır (Kutluca & Zengin, 2011).

2013 yılında ülkemizde matematik öğretim müfredatında uygulanmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım, beraberinde derslerde de bu yaklaşımı temel alan yöntemlerin uygulanmasını sağlamıştır. Bu yöntemlerden biri olan 5E modeli, Rodger Bybee tarafından Jean Piaget ve John Dewey'in araştırmalarını temel alarak geliştirilmiştir (Demir ve Kurtuluş, 2019). Bu öğrenme modelinde 5E ismini, aşama sayısı ve her bir aşamanın baş harfinden alır. 5E modeli; Dikkat Çekme, Öğrenme Etkinliğine Girme (Engage), Araştırma, Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Transfer Etme, Derinleşme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate) aşamalarından oluşmaktadır (Bıyıklı & Yağcı, 2014). 5E öğrenme modelinin matematik dersindeki akademik başarıya olan etkilerini inceleyen birçok araştırma mevcuttur (Hiçcan, 2008; Başer, 2008; Şahiner, 2013; Dağ, 2015; Yılmaz, 2018). Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında 5E modeline göre işlenen derslerin geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre öğrencilerin akademik başarısını artırdığını söylemek mümkündür. İçerisinde kâğıt katlama ve kesme etkinliklerinin olduğu bir araştırmada ise öğrencilerin bu etkinliklere ilgi duyduğu, geometri derslerini sevdirmeye yardımcı olduğu ve öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sunduğu sonuçları çıkmıştır (Kemankaşlı ve Gür, 2005).

Geometrinin öğrenme alanlarından biri olan alan ve ölçme konularında yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin geometrik şekillerin alanlarının öğreniminde güçlük yaşadıkları görülmüştür (Tomoğlu &Kurtuluş, 2020). Bu çalışmada öğrencilerin üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği derslerden bir tanesinde Geogebra programıyla ders işlenmiş, diğer derste de 5E öğrenme modeliyle tasarlanan ve içinde kâğıt katlama ve kesme etkinliklerinin mevcut olduğu etkinliklerle ders işlenmiştir. Öğrencilerin bu yöntemlerle ilgili görüşleri alınmış böylece hangi yöntemle işlenen dersin daha eğlenceli, daha anlaşılır, daha kalıcı olduğu sorgulanarak öğrencilerin gözünden öğretim yöntemleri incelenmiştir. Bu şekildeki bir araştırmanın, öğretmen ve öğretmen adaylarına, öğrencilerin yöntemlerle ilgili düşüncelerini inceleme fırsatı vermesi ve ders planlarını buna göre oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 5E modeliyle tasarlanan öğrenme ortamıyla ve Geogebra programıyla düzenlenen öğrenme ortamlarıyla işlenen dersler hakkında öğrencilerin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen probleme yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği Geogebra programı ve 5E modeli hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği derslerden 5E modeli ve Geogebra programıyla düzenlenen öğrenme ortamları hakkındaki öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir birey, kurum, grup veya ortam ile ilgili derinlemesine araştırma yaparak bir sonuç ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcılar: Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 8 tane 6.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılır ve gönüllü öğrencilerle çalışıldığından örnekleme yönteminden uygun örneklem bu araştırmada kullanılmıştır. Uygun örneklem,

araştırmada ihtiyaç duyulan gruba ulaşmak için en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemin oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016).

Veri toplama aracı: Bu araştırmada farklı öğretim yöntemleriyle işlenen geometri dersi hakkında öğrenci görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. 5 sorudan oluşan veri toplama aracı hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış ve çalışma grubuna uygulama yapılmıştır. Aşağıda veri toplama aracında yer alan sorular verilmiştir.

1. Üçgende yükseklik ve alan konusu işlenen iki dersten birincisi bilgisayarda Geogebra programıyla üçgen, yükseklik ve alanlarının gösterilerek işlendiği; ikincisi 5E modeliyle içinde kâğıt katlama etkinliklerinin de mevcut olarak işlendiği dersler oldu. Peki bu derslerden hangisinde konuyu daha iyi anladınız? Nedenleriyle açıklayınız.
2. Üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği iki dersten hangi etkinliğin olduğu ders daha eğlenceliydi? Nedenleriyle açıklayınız.
3. Konu anlatımı bittikten sonra öğretmen üçgende yükseklik ve alan konusuyla ilgili soru çözdürdüğü zaman soruya baktığınızda Geogebra ile işlenen bilgiler mi 5E yöntemiyle işlenen bilgiler mi aklınızda canlanıyor? Hangi üçgen modellerini net bir şekilde hatırlıyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
4. Bundan sonraki geometri derslerini birinci derste işlenen bilgisayar ağırlıklı Geogebra yazılımıyla mı ikinci derste yapılan 5E modeliyle etkinlik ağırlıklı olan yöntemle mi işlemeyi isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Geogebra ve 5E modeliyle işlediğimiz dersleri düşününce her bir dersten hatırladığınız birer üçgen modeli oluşturunuz.

Verilerin analizi: Toplanan veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerden elde edilen kodlar ve kategorilerle çıkarım yapılarak araştırma hakkında fikir yürütülmesine dayanan analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler kodlar ve kategorilere ayrılarak daha anlaşılır kılınmıştır. Miles ve Huberman modeli kullanılarak veriler çift kodlanmış ve içsel tutarlık hesaplanmıştır. Görüş birliği %80 üzeri olarak hesaplanmıştır. Böylece araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır (Baltacı,2017).

BULGULAR:

Yarı yapılandırılmış anket formuna ait sorular ile öğrencilerin verdiği cevaplara ait analizler ve ilgili tablolar oluşturulmuş olup yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

1. Üçgende yükseklik ve alan konusu işlenen iki dersten birincisi bilgisayarda Geogebra programıyla üçgen, yükseklik ve alanlarının gösterilerek işlendiği; ikincisi 5E modeliyle içinde kâğıt katlama etkinliklerinin de mevcut olarak işlendiği dersler oldu. Peki bu derslerden hangisinde konuyu daha iyi anladınız? Nedenleriyle açıklayınız.

Tablo 1: *1.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategoriler	f	%
5E Modeli	3	37,5
Geogebra Programı	2	25
Her iki yöntem	3	37,5

Üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği derslerden hangi yöntemle daha iyi anladınız sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar 3 kategoriye ayrılmıştır. Sadece 5E modelini seçen öğrenci sayısı sadece Geogebra programını seçen öğrenci sayısından daha fazladır. Her iki yöntemde de anladığını vurgulayıp seçim yapamayan öğrencilerin sayısı sadece 5E modelini seçen öğrenci sayısıyla aynıdır (%37,5). 1. Soruyla ilgili kodlara Tablo 2 ‘de yer verilmiştir.

Tablo 2: *1.Soruya Ait Cevapların Kategorilere ve Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar
5E modeli	Akılda kalıcı	1	12,5	Ö8
	Etkinliklerin beğenilmesi	1	12,5	Ö1
	Kendisinin yapması	1	12,5	Ö7
Geogebra Programı	Çizimlerin akılda kalması	1	12,5	Ö5
	Uğraştırmadan anlaşılması	1	12,5	Ö3
Her iki yöntem	Her ikisi de yeterliydi	2	25	Ö2, Ö4
	İkisi de görselleştirdi	1	12,5	Ö6

Tablo 2' de görüldüğü üzere 1.soruyla ilgili 3 kategori ve toplamda 7 kod bulunmuştur. Kategorilere bakıldığında, 5E modeliyle yapılan derste, kâğıt katlama etkinliğinin olması, bu etkinliği bizzat kendilerinin dokunarak yapması ve akılda daha çok kaldığını savunmaları 5E modelini bir adım öne geçirmiştir. Sadece Geogebra programını seçen öğrenciler çizimlerin daha akılda kalıcı olduğunu savunarak 5E modeliyle yapılan dersin uğraştırıcı olduğunu ve bu uğraşlarla beraber dersi tam anlayamadığını söylemişlerdir. Her iki yöntemle de dersi anladığını belirten öğrenciler iki yöntemin de şekilleri görselleştirdiğini ve yeterli düzeyde anlaşıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarına ait örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- "Ben Geogebra ile işlenen dersi daha çok eğlendim çünkü 5E yöntemiyle işlenen dersi hiç anlamadım. Kafam allak bullak oldu. Geogebra ile işlenen derste hiç uğraşmadım ama 5E yöntemiyle işlenen derste kâğıt kesmekle uğraştım." (Ö3)
- "5E yöntemiyle işlenen derste konuyu daha iyi anladım çünkü kağıtla yapılan etkinlikleri kendimiz yaptığımız için aklımda daha çok kaldı." (Ö7)
- "Hem Geogebra hem de 5E yöntemleriyle işlenen dersleri anladım. Ancak Geogebra programıyla daha eğlenceli ve aklıma girdi. Çizimlerle daha çok kavradım. Çünkü üçgenin yüksekliğini bilmeden alanı hesaplamamız mümkün değil." (Ö5)

2. Üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği iki dersten hangi etkinliğin olduğu ders daha eğlenceliydi? Nedenleriyle açıklayınız.

Tablo 3: *2.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategoriler	**f**	**%**
5E Modeli	4	50
Geogebra Programı	2	25
Her iki yöntem	2	25

Tablo 3'de görüldüğü gibi üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği iki dersten hangi etkinliğin olduğu ders daha eğlenceliydi sorusuna verilen cevaplar 3 kategoride toplanmıştır. Kategoriler incelendiğinde öğrencilerin yarısı 5E modeliyle işlenen dersin daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Geogebra ile işlenen ders daha eğlenceliydi diye belirten öğrencilerle her iki yöntemle de işlenen dersler eğlenceliydi şeklinde belirten öğrenci sayısı da eşit çıkmıştır. 2. soruyla ilgili kodlara Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4: *2.Soruya Ait Cevapların Kategorilere ve Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar
5E modeli	Kâğıt etkinliklerinin eğlenceli olması	4	50	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8
Geogebra Programı	Kavramların akılda kalıcı olması	1	12,5	Ö5
	Kâğıt etkinliklerini yapamama	1	12,5	Ö3
Her iki yöntem	Her ikisi derste eğlenceliydi	1	12,5	Ö6
	Alan konusu eğlenceli	1	12,5	Ö4

Tablo 4'de görüldüğü gibi üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği iki dersten hangi etkinliğin olduğu ders daha eğlenceliydi sorusuyla ilgili 5 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde 5E modeliyle işlenen derste kâğıt katlama ve kesme etkinliklerinin olması dersin eğlenceli geçmesini sağlamıştır. Bir öğrenci kâğıt etkinliklerini yapamadığı için derste kafası karışmış bu yüzden de Geogebra ile işlenen dersin daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir. İki öğrenci ise her iki dersin de eğlenceli geçtiğini ve alan konusunun eğlenceli bir konu olduğunu belirtmiştir. Öğrenci cevaplarına ait örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- "5E modeliyle işlenen ders daha eğlenceliydi çünkü bilgisayar başında oturmaktansa kağıtlarla uğraşmak daha eğlenceli." (Ö7)
- "Geogebra programı daha eğlenceli çünkü çizimler olduğundan aklıma daha iyi giriyor. Matematikteki kavramları program olduğu için daha iyi anlıyorum." (Ö5)
- "Alan konusu bana eğlenceli geldi. Çünkü ilk önce kafayı yoruyoruz. Sonra bulduktan sonra seviniyoruz. Üçgen çok kolay zaten, yükseklik çarpı kenar bölü iki bitti." (Ö4)

3. Konu anlatımı bittikten sonra öğretmen üçgende yükseklik ve alan konusuyla ilgili soru çözdürdüğü zaman soruya baktığınızda Geogebra ile işlenen bilgiler mi 5E yöntemiyle işlenen bilgiler mi aklınızda canlanıyor? Hangi üçgen modellerini net bir şekilde hatırlıyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

Tablo 5: *3.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategoriler	**f**	**%**
5E Modeli	4	50
Geogebra Programı	2	25
Her iki yöntem	2	25

Tablo 5'de görüldüğü gibi konu anlatımı bittikten sonra öğretmen üçgende yükseklik ve alan konusuyla ilgili soru çözdürdüğü zaman soruya baktığınızda Geogebra ile işlenen bilgiler mi 5E yöntemiyle işlenen bilgiler mi aklınızda canlanıyor, hangi üçgen modellerini net bir şekilde hatırlıyorsunuz sorularıyla ilgili cevaplar 3 kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin yarısı 5E modeliyle işlenen dersteki şekilleri hatırladıklarını belirtmişlerdir. 3. Soruyla ilgili kodların bulunduğu Tablo 6'ya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6: *3.Soruya Ait Cevapların Kategorilere ve Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar
5E modeli	Akılda canlanması	1	12,5	Ö1
	İşlemlerin daha çok olması	1	12,5	Ö2
Geogebra Programı	İlgi çekici	1	12,5	Ö7
	Kolay hatırlanması	1	12,5	Ö8
	Teknolojiyle görselleştirilmesi	1	12,5	Ö5
	Programın sevilmesi	1	12,5	Ö3
Her iki yöntem	Her ikisiyle de akılda canlanması	1	12,5	Ö6
	Konunun kolay olması	1	12,5	Ö4

Tablo 6'da görüldüğü gibi konu anlatımı bittikten sonra öğretmen üçgende yükseklik ve alan konusuyla ilgili soru çözdürdüğü zaman soruya baktığınızda Geogebra ile işlenen bilgiler mi 5E yöntemiyle işlenen bilgiler mi aklınızda canlanıyor, hangi üçgen modellerini net bir şekilde hatırlıyorsunuz sorularıyla ilgili cevaplar incelendiğinde 8 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde öğrenciler 5E modeliyle işlenen derste yapılan kâğıt etkinliklerinin ilgi çekici olduğunu, üzerinde daha çok işlem yapıldığı için kolay hatırlandığını ve akılda canlandığını belirtmişlerdir. Geogebra programıyla işlenen dersi daha iyi hatırladığını savunan öğrenciler Geogebra programını sevdiklerini ve şekilleri görselleştirerek aklına hemen yattığını belirtmiştir. Öğrenci cevaplarına ait örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- "5E yöntemi daha iyiydi çünkü onda işlenen bilgiler aklıma daha iyi yatıyordu. Dik üçgen şeklini net bir şekilde hatırlıyorum çünkü onun üzerinde yapılan işlemler daha fazlaydı." (Ö2)
- "5E yöntemiyle olan ders aklımda kaldı çünkü o derste yaptıklarımız ilgimi daha çok çekti." (Ö7)
- "Geogebra programı ayrıntılı ve son teknolojili bir program olduğu için görseli aklıma çabuk girdi." (Ö5)

4. Bundan sonraki geometri derslerini birinci derste işlenen bilgisayar ağırlıklı Geogebra yazılımıyla mı ikinci derste yapılan 5E modeliyle etkinlik ağırlıklı olan yöntemlerle mi işlemeyi isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.

Tablo 7: *4.Soruya Ait Cevapların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategoriler	**f**	**%**
5E Modeli	4	50
Geogebra Programı	2	25
Her iki yöntem	2	25

Tablo 7'de görüldüğü gibi bundan sonraki geometri derslerini birinci derste işlenen bilgisayar ağırlıklı Geogebra yazılımıyla mı ikinci derste yapılan 5E modeliyle etkinlik ağırlıklı olan yöntemlerle mi işlemeyi isterdiniz sorusuyla ilgili alınan cevaplar 3 kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler incelendiğinde öğrencilerin yarısının bundan sonra ki geometri derslerini 5E modeliyle işlemek istediklerini belirttikleri görülmüştür. 3. Soruya ait kodların bulunduğu Tablo 8'e aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8: 4.Soruya Ait Cevapların Kategorilere ve Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar
5E modeli	Daha iyi	1	12,5	Ö1
	Daha rahat	1	12,5	Ö2
	Dikkat çekici	1	12,5	Ö7
	Akılda kalıcı	1	12,5	Ö8
Geogebra Programı	Daha iyi	1	12,5	Ö5
	Dikkatin dağılmaması	1	12,5	Ö3
Her iki yöntem	Eğitime göre farklı	1	12,5	Ö6
	Fark olmaması	1	12,5	Ö4

Tablo 8 incelendiğinde bundan sonraki geometri derslerini birinci derste işlenen bilgisayar ağırlıklı Geogebra yazılımıyla mı ikinci derste yapılan 5E modeliyle etkinlik ağırlıklı olan yöntemlerle mi işlemeyi isterdiniz sorusuyla ilgili toplamda 8 kod bulunmuştur. Kodlar incelendiğinde öğrencilerin yarısı 5E modeliyle işlenen dersin daha rahat anlaşıldığını, dikkat çekici ve akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrencinin ise 5E modeliyle işlenen derste dikkatinin çabuk dağıldığını söyleyerek Geogebra ile ders işlemenin daha rahat olduğunu savunmuştur. Bir öğrenci ise yüz yüze eğitim olsaydı her iki yöntemle de ders işlemek istediğini ancak uzaktan eğitim olduğu zaman Geogebra programıyla ders işlemenin daha iyi olabileceğini belirtmiştir. Öğrenci cevaplarına ait örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- "Yüz yüze eğitim olsaydı 5E ve Geogebra programıyla rahat işlerdik. Canlı derslerde Geogebra ile işlemek isterdim." (Ö6)
- "5E yöntemiyle işlemek isterdim çünkü çok kolay ve akılda kalıcı." (Ö8)
- "Geogebra' yı daha da sevdim çünkü 2. Dersteki 5E etkinliğinde derse katılım yapamadım, dikkatim hep dağıldı." (Ö3)

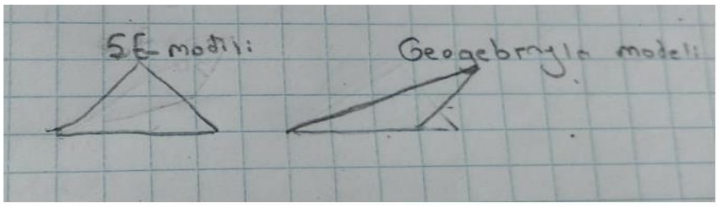
5. Geogebra Programıyla ve 5E modeliyle işlediğimiz dersleri düşününce her bir dersten hatırladığınız birer üçgen modeli oluşturunuz.

Tablo 9: *5.Soruya Ait Cevapların Kategorilere ve Kodlara Göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar
Geogebra	Konuyla ilgili	4	30,76	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8
	Konuyla ilgisiz	2	15,38	Ö5, Ö6
5E modeli	Konuyla ilgili	5	38,46	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
	Konuyla ilgisiz	2	15,38	Ö5, Ö6

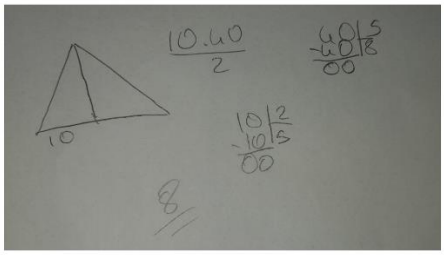
Tablo 9 incelendiğinde Geogebra Programıyla ve 5E modeliyle işlediğimiz dersleri düşününce her bir dersten hatırladığınız birer üçgen modeli oluşturunuz sorusuyla ilgili 2 kategori ve 4 kod oluşturulmuştur. Öğrencilerin çizdikleri üçgen modelleri incelenmiş ve Geogebra programıyla işlenen derste öğrencilerin hatırladıkları üçgen modellerinin 4'ünün konuyla ilgili 2'sinin konuyla ilgisiz modeller olduğu görülmüştür. 5E modeliyle işlenen dersle ilgili öğrencilerin hatırladıkları üçgen modellerinin 5'inin konuyla ilgili 2'sinin konuyla ilgisiz modeller olduğu görülmüştür. Üç öğrencinin ise sadece birer yöntemle ilgili model oluşturduğu diğer yöntemle işlenen dersle ilgili herhangi bir model oluşturmadığı görülmüştür. Öğrencilere ait örnek modellemeler aşağıda verilmiştir.

Şekil-1



Ö8' e ait iki üçgen modeli

Şekil-2

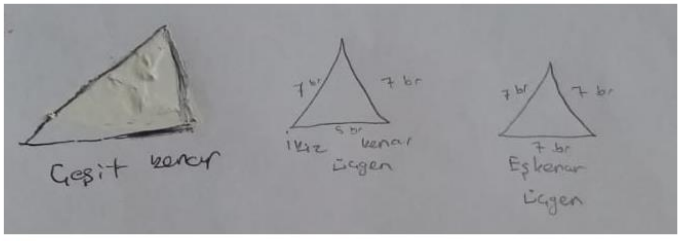


Geogebra ile işlenen derse ait üçgen modeli (Ö3)

Şekil-3

Ö4'e ait iki üçgen modeli

Şekil-4



Ö6' ya ait üçgen modelleri

SONUÇ VE TARTIŞMA:

Üçgende yükseklik ve alan konusunun işlendiği derslerden birinci derste Geogebra programı kullanılarak ikinci derste de 5E modeli kullanılarak dersler işlenmiştir. Bu iki dersle ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında 5E modeli ile işlenen dersi daha iyi anlayan öğrenci sayısı Geogebra programıyla işlenen dersi seçen öğrenci sayısından daha fazladır. Ayrıca öğrencilerin birçoğu 5E modeliyle işlenen dersin daha eğlenceli ve akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin, 5E modeliyle işlenen derste kâğıt katlama ve kesme etkinliklerini bolca uyguladıkları için bu derse karşı daha ilgili, bu dersin daha anlaşılır ve eğlenceli geçtiğini belirtmeleri Kemankaşlı ve Gür (2005)'ün yaptıkları araştırmayla paralel bir sonuç çıktığını göstermiştir.

Geogebra programıyla işlenen dersin daha anlaşılır, daha kalıcı ve akılda canlandırmaya yardımcı görselleri içerdiğini öğrencilerin belirtmesi, Kutluca ve Zengin (2011)'in yaptıkları çalışmayla bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.

Uzaktan eğitim döneminde bu yöntemlerle işlenen derslerden 5E modeliyle işlenen dersin daha çok sevilmesi içerisinde kâğıt etkinliklerinin olmasına bağlanmış ve öğrencilerin bizzat uygulama yaptıkları için daha çok sevmelerini ve derse motive olmalarını sağladığı görülmüştür.

Öğrencilere sorulan Geogebra programıyla işlenen ders ile 5E modeliyle işlenen derse ait akılda kalan geometrik şekilleri çizmelerinin istendiği soruda, öğrencilerin Geogebra programıyla işlenen dersten daha çok geniş açılı üçgen modeli oluşturdukları için bu şeklin akılda kaldığı, 5E modeliyle işlenen derste ise daha çok dar açılı üçgen modeli oluşturdukları için bu şeklin akılda canlandığı sonuçları çıkarılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında geometri dersinde öğrencilerin kâğıt katlama ve kesme etkinliklerini çok sevdikleri için öğretmenler geometri derslerinde uygun konuları kâğıt etkinlikleriyle zenginleştirmeleri önerilmektedir. Öğrenciler kendilerinin bizzat yaptıkları etkinlikleri daha çok sevdikleri için Geogebra programıyla plânlanan derslerde de öğrencilerin Geogebra programını kendilerinin kullanabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

Bu araştırma daha kalabalık öğrenci gruplarına uygulanarak cinsiyet gibi değişkenlere göre öğrenci motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir. Çünkü 5E modelini seçen öğrencilerin daha çok kız öğrenci olduğu, erkek öğrencilerin ise Geogebra programıyla işlenen derse daha çok ilgi duydukları gözlenmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde sürdürülen bu araştırmada, öğrencilerin Geogebra programını bizzat kullanamamaları 5E modeliyle işlenen dersi tercih etmelerine sebep olabileceğinden yüz yüze eğitim sürecinde bu araştırmanın daha sağlıklı sürdürülebileceği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Altun, M. (1998). "Geometri Öğretimi". Erişim Https://Alonot.Com/Wp-Content/Uploads/2019/02/Geometri-%C3%96%C4%9fretimi.Pdf
2. Baltacı, A. (2017). "Nitel veri analizinde miles-huberman modeli". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (AEÜSBED), Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 1-15.
3. Baki, A. (2002). Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik. İstanbul: Bita-Ceren Yayın Dağıtım.
4. Başer, T. E. (2008). 5E modeline uygun öğretim etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
5. Bıyıklı, C. & Yağcı, E. (2014). 5E Öğrenme Modeline Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(1), 45-79.
6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
7. Çetin, İ, Erdoğan, A, Yazlık, D. (2015). Geogebra ile öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki başarılarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (4), 84-92. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Goputeb/İssue/34518/381200
8. Dağ, T. (2015). 5E öğrenme modeline uygun etkinliklerin ortaokul 1.sınıf öğrencilerinin matematik dersi kesirler konusundaki akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
9. Develi, M.H. Ve Orbay, K. (2003). İlköğretimde niçin ve nasıl bir geometri öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157
10. Demir, Ö, Kurtuluş, A. (2019). Dönüşüm geometrisi öğretiminde 5E öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin van hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerine etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 1279-1299. Doı: 10.17494/Ogusbd.555483
11. Hiçcan, B. (2008). 5E Öğrenme döngüsü modeline dayalı öğretim etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusundaki akademik başarılarına etkisi. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
12. Karpuz, Y. (2018). Duval' in bilişsel modeline uygun tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
13. Kemankaşlı, N. Gür, H. (2005). Geometri öğretiminde kâğıt katlama ve kesme tekniklerine ait örnekler. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/332105862
14. Kutluca, T, Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde Geogebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 160-172. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Zgefd/İssue/47948/606660
15. Royal Society And Joint Mathematical Council (2001), *Teaching And Learning Geometry Pre-19*, London, Royal Society/Joint Mathematical Council.
16. Selçik, N, Bilgici, G. (2011). Geogebra yazılımının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 913-924. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Kefdergi/İssue/49049/625732
17. Şahiner, A. (2013). 5E modelinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi kümeler konusundaki erişi ve kalıcılığına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

18. Topuz, F, Birgin, O. (2020). Yedinci sınıf çember ve daire konusunda geliştirilen Geogebra destekli öğretim materyaline ve öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. Journal Of Computer and Education Research, 8 (15), 1-27. Doi: 10.18009/Jcer.638142.
19. Türnüklü, E. Ve Özcan, B.N. (2014). Öğrencilerin geometride RBC teorisine göre bilgiyi oluşturma süreçleri ile van hıele geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki: örnek olay çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı:27, Sayfa: 295-316.
20. Url-1, Http://Www.Geogebra.Org/Cms/Tr/Bilgi, Geogebra Nedir?, Erişim Tarihi: 28.02.2011.
21. Tomooğlu, Ö, Kurtuluş, A. (2020). Altıncı sınıfta üçgen ve paralelkenarın alanını ölçmeye yönelik 5e öğretim modelinin kullanılması: bir eylem araştırması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5 (2), 184-205. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/estudamegitim/issue/57511/716661
22. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
23. Yılmaz, A. (2018). Kavram karikatürleri destekli 5E modeli uygulamasının ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, öğrenme kalıcılığına ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Pedaqoji fəaliyyətə hazırlığın psixoloji məsələləri
(Psychological issues of preparation for pedagogical activity)

Xudazadə Könül
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Pedaqoji psixologiya kafedrası, müəllim
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0374-6911

XÜLASƏ

Məlumdur ki, tələbələrin müəllim peşəsinə hazırlığın psixopedaqoji məsələləri müasir dövrdə daha çox aktuallıq kəsb etməyə başlamışdır. Təhsilin modernləşdirilməsi, demokratikləşdirilməsi və humanistləşdirilməsi ilə bağlı vəzifələrdə müəllim hazırlığı öncül yerlərdən birini tutmaqla yanaşı, həm də cəmiyyətə yararlı, çevik düşünən, yeni şəraitə adaptasiya qabiliyyəti yüksək olan, geniş dünyagörüşlü, akademik və təşkilati bacarıqlara malik müəllimlərin hazırlanmasını diktə edir. Məktəb təhsilinin, müəllimin fəaliyyətinin yenidən formalaşdırılması və optimallaşdırılması üçün effektiv vasitələrin axtarışına son dövrlərdə müxtəlif tədqiqatlar həsr olunmuşdur və bu tədqiqatlar özünün dinamikliyinə görə fərqlənir. İstər respublikamızda, istərsə də xarici ölkələrdə aparılmış tədqiqatlarda müəllim hazırlığının psixopedaqoji problemləri daha prioritetdir. Pedaqoji fəaliyyət müəyyən mənada öz funksionallığına görə psixopedaqoji səciyyə daşıyır və şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşmasında, təlim-tərbiyəsində ciddi əhəmiyyət daşıyır.

Təhsilin nəticəyönümlülüyü istiqamətində görülən işlər vasitəli şəkildə müəllim hazırlığı problemlərindən yan keçə bilməz. Nəticəyə yönəlmiş təhsil bilik, bacarıq və vərdişlərə nail olunma prosesində müəllimin rolunu yüksəldir və ona verilən digər tələblərlə yanaşı, həm də psixoloji keyfiyyətlərin inkişaf etdirilməsini nəzərdə tutur.

Məlumdur ki, təhsil sistemi bütövdür və onun bir və ya bir neçə komponentində edilmiş dəyişiklik bütünlüklə sistemi əhatə edir. Hesab edirik ki, müasir dövrdə təhsildə nəticəyönmülü sistemlə yanaşı şəxsiyyətyönümlü təhsilin paradiqmalarının yaradılması da olduqca vacibdir. Çünki onun prinsipləri müəllim hazırlığında dominantlıq kəsb edən humanistləşdirmə ideyaları ilə şərtlənir və nəticədə tələbələrdə müəllim peşəsi ilə bağlı humanist təsəvvürlər, ustanovkalar formalaşır.

Pedaqoji fəaliyyəti mürəkkəb bir proses kimi nəzərdən keçirsək görərik ki, burada müəllim əməyinin psixoloji qanunauyğunluqları diqqəti xüsusilə cəlb edir. Müəllim əməyi çoxcəhətli psixi struktura malik prosesdir. Bir-biri ilə vəhdətdə olan - pedaqoji fəaliyyət, pedaqoji ünsiyyət və müəllim şəxsiyyətinin xüsusiyyətləri tandem təşkil edərək təlimin keyfiyyətinə xidmət göstərirlər. Onlar vahid məqsədə – cəmiyyətin sosial sifarişini həyata keçirməyə yönəlsələr də bir-birini təkrar etmirlər. Belə ki, pedaqoji fəaliyyət müəllimin şagirdlərə təsirini (eləcə də şagirdlərin müəllimə təsirini) əhatə edən prosesdir. Pedaqoji ünsiyyət – birgə fəaliyyət zamanı müəllim və şagirdlərin əməkdaşlığından ibarətdir. Pedaqoji fəaliyyəti, pedaqoji ünsiyyəti müəllim şəxsiyyətindən kənarda nəzərdən keçirmək mümkün deyildir.

Açar sözlər : Pedaqoji, fəaliyyət, müəllim, təhsil

SUMMARY

It is known that psychopedagogical issues of preparation of students for the teaching profession have become more relevant in modern times. In addition to occupying one of the leading positions in the modernization, democratization and humanization of education, teacher training is also a socially useful, flexible and innovative. dictates the training of teachers with high adaptability to the situation, broad outlook, academic and organizational skills. Various studies have recently been devoted to the search for effective means of re-shaping and optimizing school education and teacher performance, and these studies differ in their dynamics. Psychopedagogical problems of teacher training are a priority in research conducted both in our country and abroad. Pedagogical activity, in a sense, has a psychopedagogical character due to its functionality and is of great importance in the formation and training of students as individuals.

The work done in the direction of results-oriented education cannot indirectly avoid the problems of teacher training. Outcome-oriented education enhances the role of the teacher in the process of achieving knowledge, skills and habits, and, among other requirements, involves the development of psychological qualities.

It is known that the education system is a whole, and changes in one or more of its components cover the entire system. We believe that in addition to a results-oriented system of education in modern times, it is very important to create paradigms of personality-oriented education. Because its principles are conditioned

by the ideas of humanization, which are dominant in teacher training, and as a result, students form humanistic ideas and attitudes towards the teaching profession.

If we consider pedagogical activity as a complex process, we can see that the psychological regularities of teacher's work are especially interesting here. Teacher work is a process with a multifaceted mental structure. The pedagogical activity, pedagogical communication and personality traits of the teacher, which are integrated with each other, serve the quality of teaching in tandem. Although they have a common goal - to fulfill the social order of society, they do not duplicate each other. Thus, pedagogical activity is a process that involves the teacher's influence on students (as well as students' influence on the teacher). Pedagogical communication is the cooperation of teachers and students during joint activities. It is impossible to consider pedagogical activity, pedagogical communication outside the teacher's personality.

Keywords: Pedagogical, activity, teacher, education

FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA BİLİM İNSANLARI (SCIENTISTS IN SCIENCE COURSE BOOKS)

Arş. Gör. Dr. Gülşen KOÇAK
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği,
ORCID: 0000-0001-7048-7545

ÖZET

Bilim, insanın kendisini ve evreni anlama, açıklama çabasıdır. Tarihin her döneminde bilime ilgi duyan bilim insanları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bilim insanları bilim tarihinde önemli bir argüman olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle, öğrencilerin bilime olan ilgi ve merakının gelişmesi için, bilim insanlarının bilimin gelişimine ne tür katkı sağladıkları öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda okutulan fen bilimleri ders kitaplarında bilim dünyasına katkı sağlayan bilim insanlarına yer verilme biçimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda fen bilimleri dersi öğretim programlarına göre hazırlanan fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak nitel bir paradigma belirlenmiş ve doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırılmak istenen olaylar ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Araştırmanın veri kaynaklarını Türkiye'de 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB Yayıncılığa ait Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5, 6, 7, ve 8. sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizlerde kitaplarda yer alan bilim insanları ile ilgili bölümler çeşitli kriterlere göre incelenmiştir. Her bir kriter için puanlama anahtarı oluşturulmuştur. İncelenen kriterlere sahip olunmadığı taktirde o kritere sıfır (0) puan verilmiştir. Her bir yılın kitabı için incelenen kriterler arasında, bilim insanlarının yaşadığı çağ ve hangi medeniyete mensup olduğu incelenmiştir. Çünkü bilim tarihinde çağlara göre, medeniyetlere göre farklı bilim insanları yetişmiştir. Örneğin, Türk-İslam dünyası için Ortaçağ'da birçok bilim insanı yetişmişken, Ortaçağ tarihi batı için gerçek karanlık bir devir olarak yaşanmıştır. Ayrıca kitaplarda adı geçen bilim insanlarının çalışma alanları, ortaya koydukları ürün, hangi ünite ve kazanımlarda bahsedildiği kriterleri de belirtilmiştir. Tüm bu kriterler 5, 6, 7, 8. sınıflarının kitaplarına göre karşılaştırmalı incelenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Ders Kitabı, Bilim İnsanı, Bilim Tarihi

ABSTRACT

Science is the effort of human to understand and explain oneself and the universe. In every period of history, scientists who are interested in science have emerged. In this context, scientists appear as an important argument in the history of science. From this point of view, in order to develop students' interest and curiosity in science, it is necessary to teach students what kind of contribution scientists make to the development of science. The purpose of this research is to reveal the ways in which scientists who contribute to the world of science are included in the science textbooks taught in secondary schools. For this purpose, science textbooks prepared according to the science course curriculum were examined. In accordance with the purpose of the study, a qualitative paradigm was determined and the document analysis method was preferred. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the events and phenomena to be investigated. The data sources of the research consist of the 5th, 6th, 7th, and 8th grade textbooks of Secondary School and Imam Hatip Secondary School, belonging to MEB Publishing, in the 2018-2019 academic year in Turkey. In the analysis of the data obtained as a result of the research, the descriptive analysis method was used. In the analysis, the chapters related to the scientists in the books were examined according to various criteria. A scoring key was created for each criterion. If the examined criteria

are not met, zero (0) points are given to that criterion. Among the criteria examined for the book of each year, the era in which the scientists lived and which civilization they belonged to were examined. Because in the history of science, different scientists have been trained according to ages and civilizations. For example, while many scientists were educated for the Turkish-Islamic world in the Middle Ages, the history of the Middle Ages was experienced as a real dark period for the West. In addition, the fields of study of the scientists mentioned in the books, the product they put forward, the criteria in which units and achievements are mentioned are also stated. All these criteria were examined comparatively according to the books of the 5th, 6th, 7th and 8th grades and suggestions were made.

Keywords: Science Course Books, Scientist, History of Science

Biyoloji Temelli Soyut Kavramların Öğretiminde Epoksi Yöntemi Örneği: Çimlenme ve Başkalaşım (Example of Epoxy Method in Teaching Biology-Based Abstract Concepts: Germination and Metamorphosis)

Fatma Nur KOCA, Necati UZ, Özgür Evren Deniz Ayan
Net Kazanım Eğitim Kurumları,

ÖZET

Öğrencilerin çoğu somut odaklı olup ancak somut örnekler verildiğinde varsayımsal olarak düşünebilmektedirler. Öğretim programında yer alan biyoloji temelli kazanımlarda ise çok sayıda soyut kavram yer almaktadır. Yapılan alanyazın incelemesinde soyut kavramların öğretiminde yaparak-yaşayarak öğrenmenin, gözlemlemenin ve öğretim materyalleri kullanımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle Fen bilgisi ve Biyoloji derslerinde yer alan soyut kavramlarının somut öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Öğretim materyallerinin kavram öğretiminde kullanımı, öğrenci üzerinde kavramın somutlaştırılmasını sağladığı için kalıcı öğrenme için oldukça önemlidir. Yapılan bu araştırmada biyoloji temelli soyut kavramların öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyallerinin epoksi yöntemi ile geliştirmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları düşünülen biyoloji temelli soyut kavramlardan çimlenme ve başkalaşım kavramları seçilmiştir. Bu iki kavramın seçilme nedenleri arasında bitkiler alemine ait bir kavram ile hayvanlar alemine ait bir kavramın incelenmesine olanak tanımak ve bu iki kavramın aşamalarının doğa ortamında gözlenmesinin zor olmasıdır. Çimlenme ve başkalaşım kavramları şeffaf epoksi ortamında gösterilmiştir. Epoksi; çevre dostu, somut, kalıcı ve detaylı incelemeye olanak tanıyan bir maddedir. Epoksi materyallerinin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda incelenebilmesi önemli bir avantajdır. Ayrıca epoksi materyallerinin tümüne kare kod özelliği eklenmiştir. Bu sayede öğrenciler görsel ve işitsel olarak kavramlar ile ilgili animasyon ve bilgilere erişebilecektir. Materyallere kare kod özelliğinin eklenmesi görme ve duyma engeli olan öğrenciler için de bir avantaj sağlayacaktır. Sonuç olarak; hazırlanan epoksi öğretim materyalleri öğrenci üzerinde görsel, işitsel ve duyuşsal açıdan etkili olacaktır.

Anahtar Kelimeler: çimlenme, başkalaşım, epoksi. öğretim materyali

ABSTRACT

Most of the students are concrete-oriented examples, but they can think hypothetically when concrete examples given. Biology-based learning outcomes in the curriculum include many abstract concepts. In the literature review, it was understood that learning by doing-experience, observation and the use of teaching materials in the teaching of abstract concepts have a positive effect on student achievement. For this reason, teaching materials that can be used in concrete teaching of abstract concepts in Science and Biology lessons have been prepared. The use of teaching materials in concept teaching is very important for permanent learning as it provides the concretization of the concept on the student. In this research, it is aimed to develop the teaching materials that can be used in the teaching of biology-based abstract concepts with the epoxy method. In the study, the concept of germination and metamorphosis were chosen from biology-based abstract concepts

that are thought to be difficult for students to learn. Among the reasons for the choosing these two concepts is to allow the examination of a concept belonging to the plant kingdom, and that is difficult to observe the stages of these two concepts in the natural environment. The concepts of germination and metamorphosis are demonstrated in a transparent epoxy environment. Epoxy; it is an environmentally friendly, concrete, permanent and detailed substance that allows for detailed examination. It is an important advantage that epoxy materials can be examined in and out of the class environments. In addition, the QR code feature has been added to all epoxy materials. In this way, students will be able to access to animations and information about concepts visually and audibly. Adding the QR code feature to the materials will also provide an advantage for students with visual and hearing impairments. As a result, the epoxy teaching materials prepared will be visually, auditory and emotionally effective on the student.

Keywords: germination, metamorphosis, epoxy, teaching material

BİLİM KURGU ESERLERİNE İLİŞKİN OKUMA ve YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL TUTUM VE TEMEL BİLİMSEL OKURYAZARLIKLARINA ETKİSİ
(THE EFFECT OF READING AND CREATIVE WRITING ON SCIENCE FICTION WORKS ON SCIENTIFIC ATTITUDES AND BASIC SCIENTIFIC LITERACY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS)

ÖĞRETMEN Feyza YÜKSEL TEMİZ, Dr. Emre YILDIZ
Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-5395-3089
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi AD,
ORCID ID: 0000-0001-6396-9183

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığının temel amaçlarında bireylere kazandırılması beklenen değer ve yetkinliklerin günün ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Günümüz küreselleşen dünyanın ortaya çıkmasında etkili en temel unsurların başında, teknolojik ve bilimsel değişimler gelmektedir. Teknolojik ve bilimsel değişimlerin toplumsal yapıda nasıl değişimlere sebep olabileceğini öngörebilen ve kendi kültürünün farkında olan bireylerin yetiştirilmesinde yazılı sanatın etkin bir rolü olabileceğini söylemek mümkündür. Özellikle teknoloji, bilim, kültür ve sanat kavramları ile yeni tanışan ve bu kavramlar üzerinde düşünme yeteneğini yeni yeni kazanmaya başlayan bir yaşta olan ortaokul öğrencileri ile bilim kurgu kitapları üzerine kritik yapılmasının öğrencilere bilimsel ve sanatsal bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Ortaokul 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 24 öğrenci ile TÜBİTAK 4004 Projesi gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında öğrenciler bilim kurgu eserlerini eleştirel okuyarak bu eserlerin içeriğine uygun deneysel etkinlikler yapmış ve yaratıcı yazma çalışmaları yaparak kendi eserlerini ortaya koymuşlardır. Proje çalışmaları kapsamında yapılan çalışmaların öğrencilerin bilimsel tutumları ve temel bilimsel okuryazarlık düzeylerine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırma nicel bir araştırma basit deneysel desenden yararlanılmıştır. Öğrencilerin seçilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından geliştirilen Bilimsel Tutum Ölçeği ve Turgut (2005) tarafından geliştirilen Temel Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Veriler parametrik testlerin varsayımlarını sağladığından veri analizinde bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Analizler neticesinde öğrencilerin projeye katılmadan önceki temel bilimsel okuryazarlıklarının 3,36 (fonksiyonel bilimsel ve teknoloji okuryazarlığı) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Proje sonunda öğrencilerin temel bilimsel okuryazarlık düzeyinin 3,71 (kavramsal ve yöntemsel bilimsel okuryazarlık) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin proje öncesi ve sonrasındaki temel bilimsel okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir; ($t(23)=-3,463$; $p<0,05$). Öğrencilerin proje öncesi ve sonrası bilimsel tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir; ($t(23)=-5,029$; $p<0,05$). Bilimsel tutum ölçeğinin; bilimsel kanunlar ve teorilerin yapısı alt boyutunda ($t(23)=-4,161$; $p<0,05$), fen bilimlerinin yapısı ve olaylara yaklaşma biçimi alt boyutunda ($t(23)=-4, 351$; $p<0,05$), bilimsel davranışı sergileme alt boyutunda ($t(23)=-6,426$; $p<0,05$), fen bilimlerinin yapısı ve amacı alt boyutunda ($t(23)=-2,389$; $p<0,05$), fen bilimlerinin toplumdaki yeri ve önemi alt boyutunda ($t(23)=-2,822$; $p<0,05$) ve bilimsel çalışmaları yapmadaki isteklilik alt boyutunda ($t(23)=-3,333$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda proje kapsamında gerçekleştirilen eğitsel faaliyetlerin öğrencilerin bilimsel tutumlarını ve temel bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilimsel tutum, bilimsel okuryazarlık, TÜBİTAK 4004

Not: Araştırma TÜBİTAK 4004 Bilim Okulları ve Doğa Eğitimi Projesi kapsamında desteklenen 121B929 numaralı Gelecek Yazarları Projesinde yürütülmüştür.

ABSTRACT

It is emphasized that the values and competencies expected to be acquired by individuals in the main objectives of the Ministry of National Education should be shaped according to the needs of the day. Technological and scientific changes are at the top of the main factors effective in the emergence of today's globalizing world. It is possible to say that written art can have an effective role in raising individuals who can foresee how technological and scientific changes can cause changes in the social structure and are aware of their own culture. It is thought that making critical of science fiction books with middle school students, who are an age group who are newly introduced to the concepts of technology, science, culture, and art and who are just beginning to gain the ability to think on these concepts, will give students a scientific and artistic perspective. TÜBİTAK 4004 Project was carried out with 24 students attending the 7th and 8th grades of secondary school. Within the scope of the project, students were studying critical of science fictions and performed experimental events appropriate to the content of these works and revealed their own works by doing creative writing studies. In the scope of project studies, the effects of students to the scientific attitudes and basic scientific literacy levels were investigated. The measurement sampling method was used to select students. The Scientific Attitude Scale developed by Demirbaş and Yağbasan (2006) and the Scientific Literacy Scale developed by Turgut (2005) were used as data collection tools in the research. Since the data provided the assumptions of parametric tests, dependent groups t-test was used in data analysis. As a result of the analysis, it was determined that the basic scientific literacy of the students before participating in the project was at the level of 3.36 (functional scientific and technology literacy). At the end of the project, it was determined that the basic scientific literacy level of the students was 3.71 (conceptual and methodological scientific literacy). It was determined that there was a statistically significant difference between the basic scientific literacy levels of the students before and after the project; ($t(23)=-3.463$; $p<0.05$). It was determined that there was a statistically significant difference between the scientific attitude levels of the students before and after the project; ($t(23)=-5.029$; $p<0.05$). Scientific attitude scale; in the sub-dimension of the structure of scientific laws and theories ($t(23)=-4.161$; $p<0.05$), in the sub-dimension of the structure of science and approach to events ($t(23)=-4$, 351; $p<0.05$), In the sub-dimension of exhibiting scientific behavior ($t(23)=-6.426$; $p<0.05$), in the sub-dimension of the structure and purpose of science ($t(23)=-2.389$; $p<0.05$), the place and importance of science in society It was determined that there was a statistically significant difference in the sub-dimension ($t(23)=-2.822$; $p<0.05$) and the willingness to do scientific studies ($t(23)=-3.333$; $p<0.05$). As a result of the research, it was found that the educational activities carried out within the scope of the project were effective in improving the scientific attitudes and basic scientific literacy of the students.

Key words: Scientific attitude, scientific literacy, TUBITAK 4004

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞILMIŞ BELİRSİZLİK KONULU TEZLERİN YÖNTEM, ÖRNEKLEM VE SONUÇLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ (EXAMINING THE THESES on UNCERTAINTY STUDIED in EDUCATIONAL ORGANIZATIONS in TERMS of METHODS, SAMPLES and RESULTS)

Ebru Burcu ÇİMİLİ GÖK
Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-7656-4385

ÖZET

Belirsizlik gerek sosyal yaşamda gerekse örgütsel alanda düzeni oldukça etkileyen bir olgudur. Özellikle ilk kez Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılarak Dünya sağlık örgütünün pandemi olarak ilan ettiği Covid 19 hastalığı toplumsal yaşamda belirsizliklerin hızla artmasına sebep olmuştur. Bu belirsizlikten en çok etkilenen kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. İki yılı aşkın bir süredir eğitim bazı dönemlerde uzaktan, bazı dönemlerde hibrit ve içinde bulunduğumuz dönemde ise yüz yüze olarak sürdürülmektedir. Eğitim- öğretimin hangi biçimde sürdürüleceği bilim kurulu ve milli eğitim bakanlığının görüşleri doğrultusunda alınan kararlara göre değişiklik göstermekte ve konu ile ilgili yaşanan belirsizlikler sürmektedir. Belirsizlik yeni bir çalışma konusu olmamakla beraber yaşanan bu süreçte öne çıkmış ve araştırmacılar için ilgi çekici bir tema haline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı belirsizliğin bu süreç içerisinde nasıl ele alındığını ve ortaya koyduğu çıkarımları saptamaktır. Çalışma literatür taraması olarak dizayn edilmiş ve 2010- 2021 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yayınlanan tezlerden eğitim ve öğretim ile ilgili olanlar incelenmiştir. Analiz sonucunda YÖK tez merkezinde ise 14 adet çalışmanın dizinlendiği görülmüştür. Bu çalışmaların çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmüştür. İncelenen araştırma sonuçlarına göre belirsizlik durumlarında öncelikle en yakın çalışma arkadaşlarıyla işbirliğine başvurmaktadırlar. Belirsizlerin stres oluşturması, motivasyonu düşürmesi gibi sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Çalışmaların bazılarının sonuçlarında doğru yönetilebilirse belirsizlikten fayda sağlanabileceği, belirsizlik durumlarının örgütleri canlandırarak değişim ve yeniliklerin önünü açabildiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Belirsizlik, Eğitim Öğretim Araştırmaları, Kaos, Örgütsel Değişim

ABSTRACT

Uncertainty is a phenomenon that affects the order both in social life and in the organizational field. Especially the Covid 19 disease, which first appeared in China and spread all over the world and was declared as a pandemic by the World Health Organization, has led to a rapid increase in uncertainties in social life. Educational institutions are among the institutions that have affected by this uncertainty the most. For more than two years, education has been carried out remotely in some periods, hybrid in some periods and face-to-face in the current period. The form of education and training varies according to the decisions taken in line with the views of the science board and the ministry of national education, and the uncertainties regarding the subject still continue. Although uncertainty is not a new subject of study, it has come to the fore in this process and has become an interesting theme for researchers. The aim of this study is to determine how uncertainty is handled in this process and its implications. The study was designed as a literature review and among the theses related to education and training that was published in the Higher Education Council Thesis Center between 2010 and 2021 were examined. As a result of the analysis, it was seen that 14 studies thesis were indexed in the Higher Education Council Thesis Center. It has been observed that these studies are mostly conducted as interviews using a semi-structured interview form. According to the results of the research examined, in cases of uncertainty, they first resort to cooperation with their closest colleagues. It has been observed that uncertainties cause stress and decrease motivation. In the results of some of the studies, it has been concluded that if it is managed correctly, uncertainty can be benefitteds, and situations of uncertainty can revitalize organizations and pave the way for change and innovation.

Keywords: Uncertainty, Educational Research, Chaos, Organizational Change

KUR'AN KISSALARINDA İŞARET EDİLEN BAZI ERDEMLİ DAVRANIŞLAR (SOME VIRTUOUS BEHAVIORS MENTIONED IN THE QUR'AN STORIES)

Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK
Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, ORCİD ID: orcid.org/0000-0002-5846-7135

ÖZET

Kur'an kıssaları Kur'an muhtevası içinde dörtte birlik bir hacme sahiptir. Hz. Adem'den Hz. Muhammed'e kadar gönderilen peygamberlerden yirmi kadarını konu edinen kıssalar peygamberlerin hayatının bazı kısımlarına yer vermekte ve çoğunlukla detay içermemektedir. Kur'an kıssalarının Tevrat'taki kıssalardan farkı, şahıs ve yer isimlerinden ziyade mesaj odaklı olmalarıdır. Detay içermese bile Kur'an kıssaları o kadar güzel bir üslupla anlatılır ki cümle yapısından, kelime seçiminden, olay kurgusundan ve hadiselerin içeriğinden hareketle son derece faydalı bilgilere ulaşılabilmektedir. Bu sebeple, sadece ilahiyat alanına değil, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, iletişim ve eğitim bilim dallarına veriler sunmaktadır.

Kur'an kıssalarının ana konusu insan olduğu için insan davranışları bağlamında değerlendirilmeleri mümkündür. Peygamberlerin kavimleri ile olan ilişkileri değerlendirildiğinde genel hatlarıyla bir öğretmen olarak davrandıkları görülür. Kavimleriyle konuşmalarında hiç sinirlenmemeleri, sabretmeleri, sistematik çalışmaları, onlarla empati kurmaları ideal bir öğretmende bulunması gereken ideal davranışlarla örtüşmektedir.

Kıssaların değerler eğitimi açısından da incelenmesi mümkündür. Kur'an kıssalarını sathi bir okumada bile bu ilkelerin bir kısmını tespit etmek mümkündür. Daha derin bir incelemede ise çok daha geniş yelpazede veriye ulaşmak mümkündür. Yalandan uzak durma, sözünde durma, iffetli olma, anne babaya saygı, aile içi iletişim, merhamet, dezavantajlı insanlara yardım etme gibi birçok erdemli davarmış Kur'an kıssalarında çok veciz bir şekilde işlenmiştir. Hz. Yusuf'tan iffeti, Hz. Eyyûb'tan sabrı, Hz. Nûh'tan usanmadan anlatmanın erdemini, Hz. İbrahim'den akli muhakemeyi, Hz. Şuayb'dan aile içi iletişimi, Kâbil Hâbil kıssasından öfke kontrolünün ilkelerini öğrenmek mümkündür. Bu değerlerin birey, aile be toplum için model oluşturacak şekilde incelenmesi değerler eğitimi açısından katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an, Kur'an Kıssaları, Peygamberler.

ABSTRACT

The stories of the Qur'an have a volume of one fourth of the Qur'an. Hz. From Adam to Hz. The stories about twenty of the prophets sent up to Muhammad have attracted the attention of different disciplines and many studies have been done on them. Since the main subject of the stories of the Qur'an is human, it is possible to evaluate the stories in the context of human behavior. When it is remembered that prophecy was also assigned as a teacher, it becomes clear that the values of the stories can also be examined in terms of education. Many virtuous practices such as staying away from lies, keeping one's word, being chaste, respecting parents, communication within the family, compassion, helping disadvantaged people are very concisely in the stories of the Qur'an. Examining these values as a model for the individual, family and society will contribute to values education.

Keywords: Tafsir, Qur'an, Qur'anic Stories, Prophets

Giriş

Kur'an kıssaları, Kur'an muhtevası içinde önemli bir yere sahiptir. Hacim olarak Kur'an'ın dörtte birine tekabül eden Kur'an kıssalarının Kur'an'da yer almasının çeşitli hikmetleri bulunmaktadır. Bu hikmetlerin bir kısmını şöyle özetlemek mümkündür: "Kur'an kıssalarında gözetilen amaçlar arasında Hz. Peygamber'in

ve müminlerin felâket ve sıkıntılara karşı dayanma gücünü arttırmak (Hûd 11/102), onları teselli etmek, dua, sabır ve tevekküle teşvik, Allah'ın peygamberlerine ve seçkin kullarına ihsan ettiği nimetleri hatırlatmak (Âdem-İblîs kıssasında olduğu gibi), Âdemoğulları'nı şeytandan sakındırmak gibi hususlar görülür. Ayrıca kıssalarda din olgusunun Hz. Âdem'den beri süregelen değişmez tarihî gerçekliği de özet olarak ortaya konmuştur. Kur'an kıssalarında parlak bir edebî üslûp ve estetik ifade ile anlatılmış tarihî gerçeklerin içerisine bu nevi dinî mesajlar mükemmel bir uyumla yerleştirilmiştir."[1]

Kur'an kıssalarının üslubu Kur'an'da yer alma gayelerine uygundur. Kur'an kıssalarının gayesi, ulûhiyet, nübüvvet ve ahiret temel konularını insanlara anlatmak, bu üç tema çevresinde diğer erdemleri insan zihnine yerleştirmektir.

Kur'an kıssaları ana hatları ile Tevrat'ta zikredilen kıssalarla benzer içeriktedir. Ancak uluhiyet ve nübüvvet konularında aralarında büyük farklılıklar bulunduğunu hemen belirtmekte yarar vardır. Tevrat'ta yer alan kıssalarda hayat hikayelerine yer verilen peygamberlerin diğer insanlara örnek olmaları mümkün değildir. Örneğin, İslam inancına göre Allah'a şirk koşmak en büyük günahların başında gelmektedir. Değil peygamberlerin herhangi bir Müslümanın dahi böyle bir hatası affedilemez. Tevrat'a göre ise Hz. Mûsa Tur dağında iken tapınmak üzere yapılan buzağının mimarlarından birisi de -haşa- Hz. Hârûn'dur.[2] Tevrat'ta Hz. Hacer gururlu ve şımarık bir kadın, Sâre ise son derece zalim birisi olarak tanıtılır.[3] Kur'an'da ise Hz. İbrâhim'in eşi Sâre sabrının karşılığını ilerleyen yaşında gören, Allah'ın nimetlerine mazhar olmuş bir kadındır.[4]

Tevrat kıssalarında zaman, mekân ve şahıs isimleri bol miktarda bulunur. Ancak bunların insan davranışlarıma mesaj bağlamında bir katkısı olmadığı gibi, ayrıca insanın örnek alabileceği erdemli davranışlara da pek rastlanmaz. Kur'an kıssalarında hemen her kelimesinde mesaja rastlamak mümkündür. Bundan dolayıdır ki eğitim[5], sosyoloji, psikoloji, ahlak, edebiyat gibi sosyal bilimler yanında fen ve teknik alanındaki, bilimlerin bile Kur'an kıssalarını araştırma konusu yapmaları mümkündür. Günümüzde birçok arkeolojik çalışma Kur'an kıssaları doğrulayacak bulgular sunmaktadır. "Kısaca, gelin noktada, kıssalarda geçen olağanüstü olaylarla ilgili, Arkeoloji, Antropoloji, Tarih, Coğrafya ve benzeri modern bilimlere ait verileri göz ardı etmemiz mümkün görünmemektedir. Dahası, modern bilimler yardımıyla kıssalar üzerinde yapılacak değerlendirmeler, yeni bir perspektif ile ele alınmalarından mütevellit, kıssalardan eskiye nazaran -insanlığın maslahatına yönelik- daha elverişli ilkeler çıkarılmasına imkân verebilecektir."[6]

Kur'an kıssaları birçok katman oluşan bir maden yatağı gibidir. Uygun bilimsel araçların kullanılması halinde onlardan ilk okumadan hemen fark edilmeyecek birçok mananın keşfi mümkün olacaktır. Bu makalede ise Daha çok erdemli davranışlar üzerinde durulacaktır.

1. Kişinin Şahsına Karşı Yapılan Kötülükleri Bağışlayabilmesi

Kur'an'ın müminlerin vasıfları arasında saydığı, Hz. Peygamberin de övgüyle söz ettiği bağışlanma erdeminin en güzel örneklerine Kur'an kıssalarında rastlamak mümkündür. Bu erdemin en parlamak örneği Yûsuf kıssasında görülür. Bilindiği üzere Hz. Yûsuf kardeşleri tarafından kıskanılmış, kurdukları tuzak sonrasında kuyuya atılmış, köle olarak bir kervana satılmıştır. Hz. Yusuf gittiği ülkede Allah'ın takdiri ile

[1] İdris Şengül, "Kıssa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yay., 2002), 29/498.
[2] Çıkış, 32/23-24.
[3] Tekvin, 16/4-6; Geniş bilgi için bakınız Mahmut Öztürk, *Kur'an'da Peygamberlerin Aile Bireyleriyle İmtihanı* (Ankara: Son Çağ Yayınları, 2016), 96-100.
[4] Ahmet Gündüz, *Hz. İbrahim* (İstanbul: Ensar, 2021), 37, 40.
[5] Bakınız Harun Şahin, "Kur'an'da Aile İçi Eğitim: Lokman Suresi Örneği", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/22 (2009), 81-91.
[6] Resul Ersöz, "Modern Bilimler Işığında Kur'ân Kıssaları", *Uluslararası Hz. İbrahim (a.s.) ve Nübüvvet Sempozyumu Tebliğler Kitabı,* (İstanbul: Nida Yayınları, 2019), 2/406.

çeşitli sınamalardan geçtikten sonra ülkenin en önemli ikinci adamı konumuna yükselmiş, ülkeyi yıllarca sürecek olan kıtlık felaketinden kurtarmıştır. Yaşanan kıtlık sebebiyle hayatı kendisine eziyet eden kardeşleriyle bir kez daha kesişmiştir.[7] Bu defa roller tamamen değişmiş durumdadır. On kardeş bir avuç buğdaya muhtaç bir halde, kimliğinden haberdar olmadıkları Hz. Yusuf'un yardımına başvururlar. Hz. Yusuf onları hemen tanır. Fakat onları cezalandırmak yerine merhamet kanatlarını gerer. Onlara istediklerini verdiği gibi bir daha gelmeleri için de bazı planlar yapar. Hz. Yusuf'un onlara kimliğini hemen açıklamaması onların hatalarını fark edip herhangi bir baskı altında kalmadan tevbe etmelerine yönelik bir hamledir. Bu süreçte kardeşlerden bazılarında gözle görülür bir değişme yaşanır. On kardeşin Mısır'a son gelişlerinde Hz. Yusuf onlara gerçek kimliğini açıklar. Kardeşleri büyük bir pişmanlık duyarlar. Ama böyle bir anda Hz. Yusuf'un söylediği söz onun affediciliğinin boyutlarını göstermeye yeterdir. Kardeşleri son derece mahcup bir şekilde başlarını öne eğdiğinde o şöyle der: "Bugün sizi kınamak yok, Allah sizi affetsin! O, merhametlilerin en merhametlisidir."[8] Hz. Yusuf babasına kavuştuğunda da kardeşlerini babasına şikâyet etmediği gibi, aralarını bozanın şeytan olduğunu söyleyerek onların mahcup olmalarına dahi izin vermemiştir.[9] Bu erdemli davranışın Hz. Peygamber tarafından da aynen tekrarlandığı görülmektedir. O da kendisine türlü türlü eziyetler yapan Mekkelileri Mekke'yi fethettiği gün affetmiştir.

2. Aile İçi İletişim ve İstişare

İslami kaynaklar Hz. Yahya ve Hz. İsa hariç bütün peygamberlerin evlendiklerini ve çoluk çocuk sahibi olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla peygamberler, anne ve babaları, eşleri ve çocukları ile paylaştıkları bir aile çatısı içinde onlarla iletişim kurmak durumundadırlar. Kur'an kıssalarında peygamberlerin mümin olan aile bireyleriyle iletişim açısından bir sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Mümin olmayanlar ise -Hz. Lut'un karısı, Hz. Nuh'un karısı ve bir oğlu örneğinde olduğu gibi- zaten peygamberlerin ailesinden sayılmamaktadır.

Hz. İbrahim tevhid mücadelesini verirken babasıyla son derece kibar bir şekilde konuşmuş, kırıcı davranmamaya özen göstermiştir. Onun eşi Hz. Hâcer ve Hz. Sâre ile de herhangi bir iletişim sorunu yaşamadığı bilinmektedir. Hz. İbrahim'in gördüğü bir rüya üzerine oğlu Hz. İsmail'e kurban etme konusunu açması, onun da bir çocuktan beklenmeyecek olgunlukta cevap vermesi konuşulmaya değer bir erdemdir.[10]

Günümüz ailelerine aile içi iletişim ve yardımlaşma örnek sayılabilecek en güzel davranışlara Hz. Şuayb ailesinde görülür. İslami kaynaklardan öğrendiğimize göre Hz. Şuayb yaşlılık yıllarında iki kızı ile yaşamaktadır. Kur'an'da onun eşinden söz edilmemesi, eşinin önceden vefat etmiş olabileceğini akla getirmektedir. Kızlar yaşlı babalarına ev işlerinde yardım etmekle kalmayıp, ancak erkeklerin üstesinden gelebilecekleri çobanlık görevini de üstlenmişlerdir. Ancak haya sahibi olan bu iki kız kardeş, erkeklerle yüz göz olmamak için akşam üstü hayvanları sulamak için su kaynağı başındaki kalabalığın dağılmasını beklemektedirler. Yine böyle bir günde Firavun'un zulmünden kaçarak Medyen'e gitmiş bulunan Hz. Mûsâ, onları kuyu başında görünce yardım eder ve kızlar erkenden eve dönerler. Babaları Hz. Şuayb eve nasıl bu kadar erken dönebildiklerini sorunca kızlar yaşadıklarını babalarına özetlerler.

Hz. Şuayb tanımadıkları bir kişinin yardımını kabul ettikleri içim kızlarını azarlamadığı gibi, bu yardım sever kişiye teşekkür etmek için evine davet eder. Bu süreçte kızlardan birisi babasına Hz. Mûsâ'nın çok güvenilir ve aynı zamanda güçlü olduğunu, eğer isterse kendileri için ücretle çobanlık yapmak üzere

[7] Ahmet Gündüz, "Yusuf Suresi Bağlamında Üç Gömlekli Hayat Sürecinden Bazı Ayrıntılar", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35/35 (2016), 96-99, 107.
[8] Yusuf 12/92.
[9] Yusuf, 12/100; Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd el-Mâtürîdî, *Te'vilâtü ehli's-sünne*, thk. Mecdi Basellum (Beyrut: Darü'l-Kütübi'l-'İlmiyye, 2005), 6/284.
[10] Yusuf Haklı, "Hz. İbrâhim'in Aile Bireyleriyle İlişkisi", *Hz. İbrâhim ve Tevhid Mücadelesi*, ed. Atilla Yargıcı - Mahmut Öztürk (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2021), 39-42.

tutabileceklerini söyler. Hz. Şuayb bu aşamada da kızlarının görüşlerine değer veriri ve Hz. Mûsa'ya on yıllık bir süre için çobanlık teklifinde bulunur. Hz. Mûsâ da bunu kabul eder. Bu kıssada görüldüğü üzere kızlar babasından bir şey gizlemedikleri gibi düşüncelerini son derece yüksek bir özgüvenle dile getirmektedirler. Babaları da kızlarının aklına ve edebine güvenerek Hz. Mûsâ'yı işe almıştır.

Baba oğul arasında geçen olumlu bir iletişimin bir diğer örneğini ise Lokman suresinde görürüz. Lokman suresinde Hz. Lokman oğluna son derece faydalı ve bütün hayatını kolaylaştıracak öğütler verir: *"(Lokman, öğütlerine devamla şöyle demişti:) Yavrucuğum! Yaptığın iş (iyilik veya kötülük), bir hardal tanesi ağırlığında bile olsa ve bu, bir kayanın içinde veya göklerde yahut yerin derinliklerinde bulunsa, yine de Allah onu (senin karşına) getirir. Doğrusu Allah, en ince işleri görüp bilmektedir ve her şeyden haberdardır. Yavrucuğum! Namazı kıl, iyiliği emret, kötülükten vazgeçirmeye çalış, başına gelenlere sabret. Doğrusu bunlar, azmedilmeye değer işlerdir. Küçümseyerek insanlardan yüz çevirme ve yeryüzünde böbürlenerek yürüme. Zira Allah, kendini beğenmiş övünüp duran kimseleri asla sevmez. Yürüyüşünde tabiî ol, sesini alçalt. Unutma ki, seslerin en çirkini merkeplerin sesidir"*[11]

3. Zor Durumda Kalan Kişilere Yardım Etmek

Hz. Şuayb ile ilgili kıssa vesilesi ile yukarıda kısaca değindiğimiz hadise içinde bu kısımda öne çıkarmak istediğimiz husus Hz. Mûsâ'nın yardımseverliğidir. Kur'an'dan anladığımıza göre Hz. Mûsâ Firavun'un zulmünden kaçarak Medyen'e doğru yola çıkar. Bazı rivayetler onun bir hafta-on gün durmadan yürüyerek Medyen'e ulaştığını söyler. Bir akşam üstü şehre ulaşan Hz. Mûsâ bir kuyu başında çobanların sürülerini suladıklarını kızların ise bir kenarda beklediklerini görürü. Bu durum Hz. Mûsâ'nın yüreğine dokunur ve kızlara neden böyle davrandıklarını söyler. Kızlar ona, çobanlar koyunlarını sulayıp gitmedikçe kendilerinin onlar arasına karışıp su çekmek istemediklerini söylerler. Hz. Mûsâ onlara yardım etmek istediğini söyler ve tek başına kuyudan su çekip kızların daha fazla gecikmeden sürülerini sulamalarına yardım eder. Ancak bunu yaparken onlardan en ufak bir beden istemediği gibi bunu aklından da geçirmez ve halini sadece Allah'a arz eder.

Bu kıssa bize sosyal hayatta insanlara yardım etmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Hz. Mûsâ'nın hareketi son derece güzel olduğu gibi, neticeleri itibarıyla da güzel olmuştur. Hz. Şuayb ile tanışması, yabancı bir memlekette daha ilk günden onu himaye edecek birisini bulması, onun kızlarından birisi ile evlenmesi, karşılık beklemeden yaptığı bu iyiliğin neticesidir.

Benzer bir iyilik hadisesi de Hz. Mûsâ'nın Allah'ın kendisine özel bir ilim öğrettiği ve kaynaklarda adı Hızır olarak geçen bir kişi ile yaşadı olayda geçer. Hz. Mûsâ ve Hz. Hızır'ın yolları bir köye düşer. Uzun bir yolculuktan sonra oldukça acıkmış olduklarından köylülerden yiyecek bir şeyler isterler. Ancak kimse onlara yiyecek vermek istemez. Böyle bir halde eski bir duvarın dibinde beklerken Hz. Hızır yıkılmak üzere olan duvarı hiçbir beden almadan güzelce tamir eder. Hz. Mûsâ bu işe karşılık bir bedel isteyip istemeyeceğini sorduğunda Hızır o evin iki yetime ait olduğunu, onlardan bir bedel almayacağını, büyüyüp babalarından kalan bu evi onarmak istediklerinde babalarının duvarın içine yerleştirdiği altınları bulacaklarını söyler.

Bu hadise de toplumda dezavantajlı insanların korunup kollanması gerektiğini, onlar için sosyal sorumluluk projeleri geliştirip uygulamak gerektiğini bizlere salık vermektedir.

Sonuç

Kur'an-ı Kerim peygamberleri insanlara rol model şahsiyetler olarak takdim eder. Rol model demek insanların çekinmeden ve tereddüt etmeden taklit edebilecekleri örnek şahsiyetler olmaları manasına gelmektedir. Adalet, merhamet, cesaret, fedakârlık, yardımseverlik, sabır, sebat, haya ve daha bir erdemde peygamberlerin örnek davranışlarına Kur'an'da rastlamak mümkündür.

[11] Lokman 31/16-19

Kaynakça

1. Ersöz, Resul. "Modern Bilimler Işığında Kur'ân Kıssaları". *Uluslararası Hz. İbrahim (a.s.) ve Nübüvvet Sempozyumu Tebliğler Kitabı,*. 2/395-414. İstanbul: Nida Yayınları, 2019.
2. Gündüz, Ahmet. *Hz. İbrahim*. İstanbul: Ensar, 2021.
3. Gündüz, Ahmet. "Yusuf Suresi Bağlamında Üç Gömlekli Hayat Sürecinden Bazı Ayrıntılar". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35/35 (2016), 93-110.
4. Haklı, Yusuf. "Hz. İbrâhim'in Aile Bireyleriyle İlişkisi". *Hz. İbrâhim ve Tevhid Mücadelesi*. ed. Atilla Yargıcı - Mahmut Öztürk. 35-68. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1. Basım, 2021.
5. Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd el-. *Te'vilâtü ehli's-sünne*. thk. Mecdi Basellum. 10 Cilt. Beyrut: Darü'l-Kütübi'l-'İlmiyye, 1. Basım, 2005.
6. Öztürk, Mahmut. *Kur'an'da Peygamberlerin Aile Bireyleriyle İmtihanı*. Ankara: Son Çağ Yayınları, 2016.
7. Şahin, Harun. "Kur'an'da Aile İçi Eğitim: Lokman Suresi Örneği". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/22 (2009), 81-91.
8. Şengül, İdris. "Kıssa". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 29/498-501. Ankara: TDV Yay., 2002.

BİR PEYGAMBER VE HÜKÜMDAR OLARAK HZ. DAVUD'UN BAZI ÖZELLİKLERİ (SOME FEATURES OF DAVUD AS A PROPHET AND RULER)

Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK
Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, ORCİD ID: orcid.org/0000-0002-5846-7135

ÖZET

Kur'an kıssaları arasında Hz. Davud kıssası çok farklı bir yere sahiptir. Diğer Kur'an kıssalarında peygamberlerin kavimleri ile olan ilişkisi tevhid inancının tebliği ve kavimleri ile olan münasebetleri ekseninde anlatılır. Dolayısıyla kavimlerinin peygamberlerini yalanlamaları, müminlere eziyet etmeleri, mucize istemeleri ve inkarda devam edince helak edilmeleri ana çerçeveyi oluştururken Hz. Davud kıssasında bu hususların hiçbiri yer almaz. Bu farklılığın nedeni, Hz. Davud'un sadece bir peygamber değil aynı zamanda bir hükümdar olarak kavmini yönetmiş olmasıdır. Hz. Davud'a hükümdarlık yolunu açan hadise İsrailoğulları'nın kralı Talut ve düşmanı Calut'un orduları karşı karşıya geldiğinde gerçekleşir. Calut'un meydan okumasına Talut'un ordusu içinde cesaret eden tek kişi Hz. Davud olur ve onu alışık olunmadık bir tarzda bir sapan taşıyla öldürür. Talut kendisine zafer kazandıran Davud'u damat edinir ve krallığına ortak eder. Talut vefat edince Davud İsrailoğılları'nın tek yöneticisi olur. Bu süreçte yüce Allah Hz. Davud'a aynı zamanda peygamberlik verir.

İslami kaynaklarda zikredildiğine göre Hz. Davud, ibadet etmeye çok düşkün, iki günde bir mutlaka oruç turan, Allah'ı çokça zikreden bir kuldur. Hz. Davud halkının durumunu yakından öğrenmek için zaman zaman kılık değiştirerek onların arasına karışır ve ülke yönetimi hakkındaki düşünlerini öğrenir. Yine Hz. Davud'un elinin emeği ile geçinen bir kişidir. Kazandığının üçte birisini mutlaka ihtiyaç sahiplerine verir. Allah bir mucize olarak ona madenleri elle işleme kudreti verir. Kaynaklara göre ilk halkalar şeklinde örülmüş zırhları Hz. Davud imal edip satmıştır. Hz. Davud'un bir diğer özelliği sesinin güzelliğidir. Kaynakların belirtiğine göre Allah'ın kendisine verdiği Zebur kitabından ayetler okuduğunda insanlar onu dinlemek için etrafında toplayıp dinler, o zikrettiğinde dağlar ve kuşlar onun zikrine eşlik ederdi. Baba oğul ilişkisi açısından da Hz. Davud ve Süleyman'ın ilişkisi kayda değerdir. Babası daha genç bir delikanlı iken bile oğlu Hz. Süleyman'ın muhakeme gücüne değer vermiş bazı kararlarını onun düşünceleri doğrultusunda değiştirebilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an, Kur'an Kıssaları, Hz. Davud.

ABSTRACT

Among the stories of the Qur'an, Hz. The story of David has a very different place. In other tales of the Qur'an, the relationship of the prophets with their people is explained on the axis of notification. Therefore, while the people's denial of their prophets, tormenting believers, asking for miracles and being destroyed when they continue in denial, constitute the main frame of the Prophet. None of these matters are included in the story of David. The reason for this difference is This is because David was not only a prophet but also ruled his people as a ruler. Hz. The incident that paved the way for David to reign occurs when the armies of Talut, the king of the Israelites, and his enemy, Goliath, come face to face. The only person in Talut's army who dared to challenge Goliath was Hz. David becomes and kills him in an unusual way with a slingshot. Talut takes David, who gives him victory, as a groom and makes him a partner in his kingdom. When Talut dies, David becomes the sole ruler of the Israelites. In this process, Almighty Allah He also gives prophecy to David

According to Islamic sources, Hz. David is a servant who is very fond of worship, fasts every two days, and remembers Allah a lot. Hz. In order to learn closely about the situation of the people of David, he mingles with them from time to time by disguise and learns their thoughts about the country's government. Again, He is a person who lives by the labor of David's hand. He always gives one-third of what he earns to those in need. As a miracle, Allah gives him the power to work the metals by hand. According to the sources, the armor knitted in the form of the first rings Hz. David manufactured and sold it. Hz. Another characteristic of David is the beauty of his voice. According to the sources, when he recited verses from the book of Psalms given to him by Allah, people gathered around him to listen to him, and when he chanted, mountains and birds would accompany him to his dhikr. In terms of father-son relationship, Hz. The relationship between David and Solomon is noteworthy. Even when his father was a young man, his son Hz. He valued the reasoning power of Süleyman and was able to change some of his decisions in line with his thoughts.

Keywords: Tafsir, Qur'an, Qur'anic Stories, Prophet David

Giriş

Kur'an kıssalarında zikredilen peygamberlerin önemli bir kısmı İsrailoğulları'ndandır. Başta Hz. Yakup olmak üzere, Hz. Yusuf, Hz. Musa, Hz. Harun, Hz. Eyyub, Hz. Davud, Hz. Süleyman, Hz. Zekeriya, Hz. Yahya ve Hz. İsa'yı bu gruba dahil edebiliriz. Hz. Yakub'un babası İshak ve dedesi Hz. İbrahim de listeye eklense sayı Kur'an'da zikredilen peygamberlerin yarısına tekabül eder. Peygamberler toplumdaki konumları açısından tasnif edilse Hz. Davud ve Hz. Süleyman müstakil bir grup oluşturabilir. Zira bu iki peygamber sadece peygamber değil, aynı zamanda ülkelerinin en yetkili yöneticileri statüsündedirler. Bu bağlamda Hz. Yusuf'un da Mısır ülkesinin en önemli/yetkili kişileri arasında olduğu akla gelebilir.

Kaynakların bildirdiğine göre Hz. Davud'un nübüvvetine mukaddem yıllarda İsrailoğulları ekonomik ve siyasi açıdan zor durumdadırlar. Yakın geçmişte yaşanan savaşlarla hakimiyet alanları daralmış, topraklarının bir kısmı ellerinden çıkmış, çok değer verdikleri Ahid Sandığı düşmanları tarafından gasp edilmiş, çocuklarının bir kısmı rehin alınmış ve ağır vergilere mahkûm edilmişlerdir. Durum böyle iken ayrıca kendi aralarında birlik olamamaları siyasi anlamda onları daha da zayıflatmıştır. Bu şekilde daha fazla yaşamanın mümkün olmadığını, devam etmesi halinde tamamen yok olacağını anlayan İsrailoğulları'nın bazı ileri gelenleri Kur'an'da ismi belirtilmeyen peygamberlerine giderek kendilerine bir kral tayin etmeleri ister. Peygamberleri Allah'tan aldığı vahiyle bu kralın Talut adındaki kişi olduğunu söyler.[1]

Kaynakların belirttiğine göre Talut İsrailoğulları'nın daha önce yönetici yetiştirmeyen Bünyamin soyundan geldiğinden Yahudiler bu ismi benimsemezler. Bu ismin Allah tarafından belirlendiğinin bilinmesi için peygamberlerinden bir delil isterler. Peygamberleri Allah'ın yardımıyla düşman elinde olan Ahid Sandığı'nın gelmesini sözlerinin delili olacağını bildirir. Peygamberin dediği gibi olur ve kısa süre içinde beklenen Ahid Sandığı gelir.[2]

Yeri gelmişken burada Kur'an'ın verdiği mesaja bakmakta yarar vardır. Bu hadise de İsrailoğulları'nın istediği kralın bekledikleri kişilerden birisi olmaması, devlet yönetiminin sadece belli bir aileye hasredilemeyeceğine işaret etmektedir. Sadece devlet başkanının değil, onun altındaki diğer yöneticilerin de liyakat esasına göre görevlendirilmesi son derece önemlidir. "İşte bu manada gerçekleştirecek bir adalet anlayışı, liyakat, emanet ve ehliyeti de be-raberinde getirecektir. "Emanetler ehline verildiği ve adalete riayet

[1] Bakara 2/247.
[2] Ebu Ca'fer Muhammed bin Cerir et-Taberî, *Câmiul-beyân fî te'vîli'l-Kur'an*, thk. Ahmet Muhammed Şakir (y.y.: Müessesetü'r-Risâle, 2000), 5/319.

edildiği müddetçe cemiyette huzur ve saadet bulunmuş, hıyanetler ve haksızlıklar ise huzursuzlukların, kavgaların, savaşların, servet ve neslin helâk olmasının baş sebepleri arasında yer almıştır."[3]

Tekrar konumuza dönecek olursak, Ahid Sandığı'nın gelmesi İsrailoğulları için büyük bir sevinç kaynağı olur. Bu heyecanla bir ordu hazırlamaya başlarlar. Ordu hazırlanıp yola çıktığında kısa sürede bazı sıkıntılar baş gösterir. Ordudaki disiplinsiz askerler susuzluğu bahane ederek daha fazla ilerlemeyeceklerini dile getirtirler. Peygamberleri Allah'ın onlar için bir nehir akıtacağını, ancak ondan kana kana içerek değil, avuçlarıyla yararlanmaları gerektiğini söyler. Talut bu emri ordusundaki askerlere bildirir. Çok azı müstesna askerler bu emre uymazlar. Suyu kana kana içerler. İçtikleri su şişkinliğe yol açar ve yola devam edemezler. Talut emrine uyan disiplinli askerlerle yola devam eder.[4] Bunlar sayılarının azlığının kendisini yıldırmayacağını söyleyip Allah'ın yardımını dilerler: *"Nice az sayıda bir birlik Allah'ın izniyle çok sayıdaki birliği yenmiştir. Allah sabredenlerle beraberdir"*[5]

Hz. Davud'un bazı kardeşleri de Talut'un ordusunda asker olarak katılmışlardı. Babaları ondan haber alamayınca oğlu Davud'u kardeşlerinden bir haber getirmesi için onların ardından gönderdi.[6] Hz. Davud savaş meydanına gidince düşman ordusunun kumandanı Calut'un Talut'un ordusuna karşısına bir rakip çıkarmaları için meydan okuduğunu gördü. Bir askerlik deneyimi olmadığı halde Calut'un karşısına Davud çıktı. Herhangi bir zırh giymediği gibi dönemin kullanılan silahlarını da yanına almadan, sadece sapanıyla onun karşısına çıktı. Hz. Davud'un Allah'ın inayetiyle sapanıyla fırlattığı taş Calut'un alnının ortasına çarptı ve onu savaş meydanında yere serdi.[7] Başsız kalan Calut'un ordusu büyük bir hezimet yaşadı. Talut ve ordusu muzaffer oldu. Bu hadiseden sonra Talut, Davut'u üst düzey bir yönetici yapar ve kızı ile evlendirir. Talut'un vefatından sonra Hz. Davut onun yerine hükümdar olur. Yüce Allah ona ayrıca nübüvvet vazifesi verir. Bu tarihten sonra Hz. Davud artık İsrailoğulları'nın hem peygamberi hem de hükümdarı olur.[8]

İshak Peygamber'in on birinci kuşak torunu olan Hz. Dâvûd,7 Kitâb-ı Mukaddes'te Dâvid veya Dâvîd şeklinde yer almaktadır. O, milâttan önce 1015-975 yılları arasında Filistin bölgesinde, İsrâiloğulları'nın kralı olmuş ve onlara Hz. Musa'nın getirdiği şeriatı uygulamıştır. Yahudi literatüründe Hz. Dâvûd hakkında çok fazla bilgi bulmak mümkündür. Bir kısmı bazı tarih ve hadis kaynakları vasıtasıyla İslâm kültürüne de girmiş bulunan bu bilgilerin büyük çoğunluğu, İslâm inancında peygamberlere ait sıfatlardan kabul edilen ve günah işlemekten Allah tarafından korunma anlamına gelen, ismet sıfatıyla bağdaşmayacak türdedir. Bu yüzden mümin, bu konuda sadece Kur'an'da ve sahih hadislerde yer alan anlatımlara itibar etmelidir.[9]

1. İbadate düşkün olması

Peygamberler yaşantılarıyla da Müslümanlara rol model olduklarından ibadetleri de aynı şekilde Müslümanlara örnektir. Kaynaklar Hz. Davud'un ibadete çok düşkün olduğunu belirtmektedir. Oruç ibadetindeki tarzı da Hz. Peygamber tarafından insanlara tavsiye edilmiştir. Nakledildiğine göre o bir gün oruç tutar, bir gün tutmazdı.[10] Ruhunu secdede teslim etmiştir.[11] Hz. Davud zamanının bir kısmını mutlaka

[3] Hayreddin Karaman vd., *Kur'an Yolu Meâli* (Ankara: DİB Yayınları, 2016), 2/82; Ayrıca bakınız: Mehmet Cüneyt Gökçe, *İnanç ve Hayata Dair Okumalar* (İstanbul: Nida Akademi, 2021), 89-95.

[4] Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed el-Bağdâdî İbnü'l-Cevzî, *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*, thk. Abdurrezzak el-Mehdî (Beyrut: Darü'l-Kitabi'l-'Arabi, 2001), 1/226.

[5] Bakara 2/250.

[6] Mustafa Asım Köksal, *Peygamberler Tarihi* (Ankara: TDK Yayınları, 2007), 2/181.

[7] el-Bakara 2/250-251; Ebü'l-Fazl Celaleddin Abdurrahman b. Ebî Bekr Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensur fi't-tefsiri'l-me'sur* (Beyrut: Darü'l-Fikr, ts.), 1/762; Ömer Faruk Harman, "Davud", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1994), 9/Ayrıca bakınız:; Köksal, *Peygamberler Tarihi*, 2/180-184.

[8] el-Bakara 2/251.

[9] Heyet, *Hadislerle İslam: Hadislerin Hadislerle Yorumu* (Ankara: Diyanet İsleri Başkanliği, 2013), 6/81.

[10] Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. Müslim, *el-Câmiu's-sahih*, thk. Muhmmed Fuad Abdulbaki (Beyrut: Dârü İhyâi't-Türâsi'l-'Arabi, ts.)"Siyam" 35.

[11] Ebü'l-Fida İmadüddin İsmail b. Ömer İbn Kesir, *el-Bidaye ve'n-nihaye* (y.y.: Darü İhyai't-Türasi'l-'Arabi, 1988), 2/21.

ibadete ayırmıştır. Allah'ı çokça zikrettiği ve güzel esi ile Zebur'u okuduğunda insanların onu hayranlıkla dinlemek üzere çevresine toplandığı nakledilmektedir. [12]

2. Elinin Emeği İle Geçinmesi

Kaynakların verdiği bilgiye göre, Hz. Davud halkın sorunlarıyla yakından ilgilenmiştir. Onların ne düşündüğünü, yönetimi hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için tebdil-i kıyafet yaparak gezmiştir. Bu uygulaması esnasında çoğunlukla olumlu değerlendirmelerle karşılaşırken bir gün insan kılığına girmiş bulunan bir melek ona elenin emeği ile geçinmesinin daha iyi olacağını söyler. O tarihten sonra Hz. Davut sepet örme işine el atar. Kendi el emeği ile geçinmek istediği sepet örme işini Allah'ın ihsanı ile bir adım daha ileriye taşır. Kaynakların verdiği bilgiye göre, Allah ona çıplak elleriyle madenleri kullanma becerisi verir. Bundan sonra Hz. Davud demiri başarılı bir şekilde kullanarak, iç içe geçen halkalardan savaş zırhları örmeye başlar. Bu tarihe kadar levhalar halinde kullanılan zırhlar bu sayede daha esnek olunca savaşçıların da bu zırhları tercih etmesine vesile olmuştur.[13] Hz. Peygamber bir hadisinde, "İnsanın yediğinin en güzeli kendi kazandığıdır. Allah'ın nebîsi Dâvûd kendi elinin emeğinden başkasını yemezdi" demiştir.[14]

Bilindiği üzere tebdil-i kıyafetle dolaşmak kimi yöneticiler tarafından öteden beri uygulanagelen bir bilgi edinme yöntemidir. Kişiler devlet yöneticileri karşısında çeşitli endişelerden dolayı gerçek düşüncelerini açıklamaktan çekinebilirler. Bu yöntemle tanımadıkları yöneticiler karşısında daha rahat konuşma imkânı bulmuş olurlar. Yine yöneticilere sağlıklı bilgi akışının her zaman olamayabileceği de dikkate alındığında kılık değiştirerek halkın nabzını doğrudan tutmak anlamına gelen bu uygulamanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

3. Oğlu Hz. Süleyman'la Olan Müspet İlişkisi

Hz. Dâvûd yeryüzünde halife kılınmış, onun saltanatı güçlendirilmiş, adaletle hükmetmesi emredilmiştir.[15] Onun döneminde İsrâiloğulları'nın tam anlamıyla yerleşik medeniyete geçip devleti güçlendirdikleri, Hz. Dâvûd'un gerek kendi evini gerekse krallığın idaresini belli bir düzene koyduğu, ibadetleri sistemleştirdiği, sürekli bir ordu kurduğu Kitâb-ı Mukaddes'te ayrıntılı şekilde anlatılmaktadır. Buna göre Dâvûd, Tanrı'dan aldığı görevi sadakatle yerine getirmiş, krallığına Tanrı'nın İbrâhim nesline vaad ettiği genişliği kazandırmış, onun hükümranlığı Fırat sahillerinden Kızıldeniz kıyılarına kadar yayılmıştır Hz. Dâvûd gerçek bir devlet başkanı ve ehliyetli bir yöneticiydi. Kudüs'ü başşehir yapmak suretiyle iktidarı merkezîleştirmiş, askerî teşkilâtını geliştirmiştir. Devleti yönetirken adaleti öncelikle kendisi icra ediyor, davalara bizzat bakıyordu.[16]

Kaynakların bildirdiğine göre Hz. Davut'un on dokuz oğlu bulunmaktadır.[17] Ancak bunlardan sadece Hz. Süleyman'ın adı Kur'an'da geçer. Kur'an'ın bildirdiğine göre Hz. Süleyman inancında herhangi bir sapma olmayan dünyada kendisine daha önce kimseye verilmemiş bir saltanat bahşedilen ve bunun şükrünü yerine getiren bir şahsiyettir. Hz. Davut onun sahip olduğu marifetleri hemen fark etmiş ve genç yaşına rağmen bir vezir gibi ondan yararlanmıştır. Hz. Süleyman'ın zekasına işaret eden bir hadise Kur'an'da şöyle anlatılmaktadır: *"Davud ve Süleyman'ı da (an). Bir zaman, bir ekin konusunda hüküm veriyorlardı: bir gurup insanın koyun sürüsü, geceleyin başıboş bir vaziyette bu ekinin içine dağılıp ziyan vermişti. Biz onların hükmünü görüp bilmekte idik. Böylece bunu (bu fetvayı) Süleyman'a biz anlatmıştık. Biz, onların her birine hüküm (hükümdarlık, peygamberlik) ve ilim verdik. Kuşları ve tesbih eden dağları da Davud'a boyun eğdirdik. (Bunları) biz*

[12] Köksal, *Peygamberler Tarihi*, 2/189.
[13] et-Taberî, *Câmiu'l-beyân*, 18/481.
[14] Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail Buhârî, *Sahihü'l-Buhârî (el-Câmiu's-sahih)*, thk. Muhammed Züheyr b. Nasır en-Nasır (Kahire: el-Matbaatü's-Selefiyye, 1980), 2/730"Buyu'" 15.
[15] Sâd 38/20, 26.
[16] Harman, "Davud", 9/20.
[17] İbnü'l-Cevzî, *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*, 3/355.

yapmaktayız"[18] Kaynaklarda bu kıssa şöyle detaylandırılmıştır. Rivayete göre, bir koyun sürüsü geceleyin komşunun tarlasına girerek oradaki ekini tahrip eder; ekin sahibi zararın telâfisi için mahkemeye başvurur. Bu davaya bakan Dâvûd ile oğlu Süleyman, farklı hükümler verirler. Dâvûd, tahrip edilen ekinin kıymetinin, koyunların kıymetine denk olduğu kanaatine vararak koyunların tazminat olarak ekin sahibine verilmesine hükmeder. Süleyman ise bu cezayı ağır bularak, hükmün değiştirilmesini teklif eder. Ona göre tarladaki zarar koyunlardan elde edilecek gelirle ödenebilir; bu sebeple hükmün şöyle olması gerekir: Tarla koyun sahiplerine verilmeli, onlar, ziyandan önceki haline gelinceye kadar tarlanın bakımını üstlenmelidir. Koyunlar da tarla sahibine verilmeli, o da tarlası ziyandan önceki haline gelinceye kadar bu koyunların sütünden, yününden ve kuzularından yararlanmalıdır. Nihayet tarla sahibinin zararı karşılanınca tarla ve koyunlar sahiplerine iade edilmelidir. Hz. Dâvûd, oğlunun bu çözümünü beğenir, kendi görüşünden vazgeçer.[19] Bu kıssadan hareketle şunları söyleyebiliriz.

Öncelikle Hz. Davut'un bir hükümdar olmasına rağmen farklı düşüncelere açık olduğu görülmektedir. O gençlere değer vermiş, onların düşüncelerine saygı duymuştur. Hatta saygı duymakla kalmayıp kendi kararını onların önerileri karşısında geri çekme erdemini göstermiştir. Bu kıssa bize bir problemin tek çözümünün olmadığını, farklı bakış açılarıyla konunun daha makul bir şekilde anlaşılabileceğini göstermektedir.

Sonuç

Hz. Davut, Yüce Allah'ın övgülerine mazhar olmuş, her türlü kötülükten ve iftiradan uzak bir şahsiyettir. O ortaya koyduğu yönetim tarzı ve bireysel hal ve davranışlarıyla hem iyi bir baba hem mükemmel bir mümin hem de başarılı bir hükümdar olduğunu göstermiştir. Kendisi şahsi gayretleriyle geldiği makamları layıkıyla yönettiği gibi, çevresindeki insanların da meziyetlerini fark ve takdir ederek önemli görevlerde istihdam etmiştir. On dokuz oğlu arasında Hz. Süleyman'ı yerine tayin etmesi bunun göstergelerindendir.

Kaynakça

1. Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. *Sahihü'l-Buhârî (el-Câmiu's-sahih)*. thk. Muhammed Züheyr b. Nasır en-Nasır. 9 Cilt. Kahire: el-Matbaatü's-Selefiyye, 1980.
2. Gökçe, Mehmet Cüneyt. *İnanç ve Hayata Dair Okumalar*. İstanbul: Nida Akademi, 1. Basım, 2021.
3. Harman, Ömer Faruk. "Davud". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 9/21-24. Ankara: TDV Yayınları, 1994.
4. Heyet. *Hadislerle İslam: Hadislerin Hadislerle Yorumu*. Ankara: Diyanet İsleri Başkanliği, 2. Basım, 2013.
5. İbn Kesir, Ebü'l-Fida İmadüddin İsmail b. Ömer. *el-Bidaye ve'n-nihaye*. y.y.: Darü İhyai't-Türasi'l-'Arabi, 1988.
6. İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed el-Bağdâdî. *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*. thk. Abdurrezzak el-Mehdî. 4 Cilt. Beyrut: Darü'l-Kitabi'l-'Arabi, 1. Basım, 2001.
7. Karaman, Hayreddin vd. *Kur'an Yolu Meâli*. Ankara: DİB Yayınları, 5. Basım, 2016.
8. Köksal, Mustafa Asım. *Peygamberler Tarihi*. 2 Cilt. Ankara: TDK Yayınları, 2007.
9. Müslim, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. *el-Câmiu's-sahih*. thk. Muhmmed Fuad Abdulbaki. 5 Cilt. Beyrut: Dârü İhyâi't-Türâsi'l-'Arabi, ts.
10. Suyûtî, Ebü'l-Fazl Celaleddin Abdurrahman b. Ebî Bekr. *ed-Dürrü'l-mensur fi't-tefsiri'l-me'sur*. 8 Cilt. Beyrut: Darü'l-Fikr, ts.
11. Taberî, Ebu Ca'fer Muhammed bin Cerir et-. *Câmiul-beyân fî te'vîli'l-Kur'an*. thk. Ahmet Muhammed Şakir. y.y.: Müessesetü'r-Risâle, 2000.

[18] el-Enbiya 21/78-79.
[19] Karaman vd., *Kur'an Yolu Meâli*, 3/692-693.

İbtidai siniflərdə düzgün yazı və tələffüzlə bağlı məsələlərin tədrisi
(Teaching problems of correct writing and pronunciation in primary school)

Səfərəliyeva Fəridə Akif qızı,
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

XÜLASƏ

İbtidai siniflərdən başlayaraq orfoqrafiya təlimi ədəbi tələffüzün, orfoepik normaların öyrədilməsi ilə yanaşı getməlidir. Azərbaycan dili təliminin ən mühüm vəzifəsi şagirdlərə düzgün yazı və durğu işarələri üzrə möhkəm vərdişlər aşılamaq, məhz bu vərdişlərin köməyi ilə onları qrammatik hadisələri şüurlu dərk etməyə alışdırmaq, onlarda şifahi və yazılı nitqi inkişaf etdirməkdən ibarətdir. Azərbaycan dilinin yazı qaydaları o zaman daha şüurlu mənimsənilə bilər ki, həmin qaydalar fonetika, söz yaradıcılığı və morfologiya bəhsləri ilə əlaqəli şəkildə mənimsənilmiş olsun. Ədəbi tələffüz orfoqrafiya ilə çox sıx əlaqədardır. Dilimizin müasir inkişaf mərhələsində orfoepik normalar yazı qaydaları qədər əhəmiyyət daşıyır. Məlumdur ki, şifahi nitq orfoepiyaya daha çox diqqət etməyi tələb edir. Şagirdlərdən sözləri düzgün, orfoepik normalara müvafiq tələffüz etmək, nitq formalarını düzgün işlətmək tələb olunur. Şifahi nitqin inkişafı üzrə iş apararkən intonasiyaya, nitqin ifadəliliyinə fikir vermək lazımdır. Yazı zamanı bu və ya digər sözün çətinlik dərəcəsinin, orfoqrafik cəhətin, savadlılığın nəzərə alınması və fikrin rabitəli şəkildə ifadə olunması mühüm bir şərt kimi qarşıda durur. Şagirdin şifahi lüğətinin zənginləşdirilməsi, cümlə quruluşunun yaxşılaşması onun yazılı nitqində öz əksini tapır. Şifahi nitq yazılı nitqi inkişaf etdirdiyi kimi, yazılı nitq də öz növbəsində şifahi nitqi dəqiqləşdirir. Buradan belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, orfoqrafiya qaydaları düzgün yazı təlimi üçün nə qədər zəruri və əhəmiyyətlidirsə, orfoepik normalar da aydın, səlis, düzgün şifahi nitq üçün bir o qədər də əhəmiyyətlidir.

Açar söz: *Yazı təlimi, ibtidai sinif, şifahi və yazılı nitq, ədəbi tələffüz, intonasiya*

Summary

Starting from primary school, spelling training should go besides with the teaching of literary pronunciation and orthoepic norms. The most important task of teaching the Azerbaijani language is to instill in students strong habits of correct writing and punctuation, to teach them to consciously understand grammatical events, to develop oral and written speech. The writing rules of the Azerbaijani language can be mastered more consciously if these rules are mastered in connection with phonetics, word formation and morphology. Literary pronunciation is closely related to spelling. At the present stage of development of our language, orthoepic norms are as important as writing rules. It is known that oral speech requires more attention to orthoepy. Students are required to pronounce words correctly, in accordance with orthoepic norms, to use speech forms correctly. When working on the development of oral speech, it is necessary to pay attention to intonation and expressiveness of speech. In writing, it is important to take into account the degree of difficulty of a word, spelling, literacy, and the coherent expression of ideas. Enrichment of the student's oral vocabulary, improvement of sentence structure is reflected in his written speech. Just as oral speech develops written speech, written speech in turn clarifies oral speech. It can be concluded that spelling rules are as important and important for correct writing training as orthoepic norms are for clear, fluent, correct oral speech.

Keywords: *Writing training, primary school, oral and written speech, literary pronunciation, intonation*

İmdat Avşar'ın eserlerinde Öğretmen obrazları
(İmdat Avşarın hekayələrində Müəllim obrazları)
{ The teacher obraz in the Imdat Avshar's works}

Xəyalə Zərrab qızı Əfəndiyeva
Bakı Dövlət Universiteti, Ədəbiyyat bölümü, Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

ÖZET

İmdat Avşar, çağdaş Türk nesrinin en özgün ve başarılı ustalarından biridir. Lüksten, sloganlardan, suni dokunaklardan, anlatım ve anlatım sadeliğinden uzak duran İmdat Avşar, ilk kalem denemelerinden başlayarak konu, fikir, içerik ve biçim yeniliği ile çağdaş Türk nesrine yeni bir soluk, yeni bir ruh getirmiştir. . İmdat Avşar'ın eserleri, Türk halk sanatı, müziği ve klasik nesir ile modern nesir arasında güvenilir bir manevi köprü görevi görmektedir.

"Çiğdemleri solan Bozkır" (2009), "Soğuk Rüya" (2012), "Güvercin Sevdası" (2021) ile okuyucuyla buluşan yazar, eserlerinde Anadolu yaşamını tüm doluluğuyla kaleme almıştır. Bu tür gözlemlerin gerçek olmasının temel nedeni, yazarın Anadolu'da doğmuş olmasıdır. İmdat Avşar, yetiştiği çevrede belli dönemlerde ders verdiği için Anadolu insanını çok iyi tanıyan ve yazan bir hikaye anlatıcısıdır. Yakın zamanda yazarın "Güvercin Sevdası" kitabı Bakü'de Azerbaycan Türkçesi ile basılmıştır. Bu, yazarın "Anamın Saatleri"nden sonra Azerbaycan Türkçesinde yayınlanan ikinci kitabıdır.

İmdat Avşar, kendine has üslubu, dilinin saflığı, ele aldığı konuların canlılığı, görsel bir metin oluşturabilmesi ve özgün bir olay örgüsü oluşturabilmesi nedeniyle modern Türk nesrinin en yetenekli temsilcilerinden biridir. Yazarın "Güvercin Sevdası", "Bitmeyen roman", "Güvercin Aşkı", "Şehnaz Hanım Adına Kolej" adlı hikayeleri gerçekçiliği, felsefi-psikolojik derinliği, insanlığı ve hümanizmiyle geniş bir okuyucu kitlesinin ve edebi-bilimsel çevrenin sempatisini kazandı. Bu hikayelerin her biri, küçük bölümlerde büyük olayları ve görünüşte sıradan hikayelerde sıra dışı gerçekleri içermesiyle dikkat çekicidir. " Hocalı'da kalan tar" hikayesi İmdat Bey'in vatansızlığımızı kelimelere döken "Karabağ muhacirleri"nden sonraki ikinci hikayesidir.

Yazarın ilk kalem deneyimi olan "Evin yıkılsın Hacı" hikayesinden başlayarak yaratıcı dinamiklerini takip ederken, görürük ki, İmdat Avşar yazar olarak sürekli arayış içindedir, dünya-insan-zaman-kader, kişilik ve çevre, ahlak ve maneviyat, birey ve toplumun kendisi, kişilik özgürlüğü, sanatçının kaderi, seçilenin trajedisi, inanç ve inançsızlık, yaşam ve ölüm vb. Mevzulara müracaat ederek yazdığı eserlerini okudukça, İmdat Avşar'ın hiçbir edebi akımdan etkilenmeden yaratıcı yoluna ve üslubuna sadık kaldığını görüyoruz ve bu yetenekli yazarın neden bu kadar genç yaşta Türk dünyasında bu kadar sevilen bir yazar olduğunu anlıyoruz.

Anahtar Kelimeler: hayatın gerçekliği, sanatsal hayal gücü, evrensel fikir, figüratif düşünme

XÜLASƏ

Türk dilinin zənginliyini, gözəlliyini özündə ehtiva edən, xalq ruhuna yaxın, Tanrıya sevgiyə və bağlılığa, insanın özünüdərkinə, mənən kamilləşməsinə həsr olunan, ümumbəşəri ideyalara söykənən, dərin məzmunlu, düşündürücü hekayələrin müəllifi olan İmdat Avşar çağdaş türk nəsrinin ən özgün və başarılı usta yazarlarındandır. İlk qələm təcrübələrindən başlayaraq dəbdəbədən, şüarçılıqdan, süni pafosdan, təsvir və təhkiyə bəsitliyindən uzaq dayanan İmdat Avşar yaradıcılığı ilə çağdaş türk nəsrinə mövzu, ideya, məzmun və forma yeniliyi ilə səciyyələnən yeni nəfəs, yeni ruh gətirmişdir. İmdat Avşar yaradıcılığı türk xalq yaradıcılığı, musiqisi və klassik nəsri ilə çağdaş nəsr arasında etibarlı mənəvi körpü rolunu oynayır.

"Süsənləri solan bozqır" (2009), "Soyuq röya (2012), "Göyərçin sevdası" (2021) ilə oxucuların görüşünə gələn yazıçı daha çox əsərlərində Anadolu həyatını bütün duruluğu ilə qələmə almışdır. Bu cür müşahidələrin gerçəkliyinin ən təməl səbəbi müəllifin Anadoluda doğulmasıdır. Böyüyüb boya-başa çatdığı mühitdə müəyyən dönəmlərdə müəllimlik etdiyindən İmdat Avşar Anadolu insanını yaxından tanıyan və yazan hekayəçidir. Bu günlərdə ədibin "Göyərçin sevdası" kitabı Bakıda Azərbaycan türkcəsində işıq üzü gördü. Bu, yazıçının "Anamın saatları"ndan sonra Azərbaycan türkcəsində işıq üzü görən ikinci kitabıdır.

İmdat Avşar bənzərsiz üslubu, dil təmizliyi, müraciət etdiyi mövzuların həyatiliyi, görümlü mətn yarada, orijinal süjet qura bilmə qabiliyyətinə görə çağdaş türk nəsrinin ən istedadlı nümayəndələrindən biridir. Yaradıcılığına məxsus realizmi, fəlsəfi-psixoloji dərinliyi, insansevərliyi və humanizmi ilə geniş oxucu auditoriyasının və ədəbi-elmi ictimaiyyətin rəğbətini qazanan müəllifin "Göyərçin sevdası" kitabında "Kafa kağıdı", "Bitməyən roman", "Göyərçin sevdası", "Şahnaz xanım adına kollec", "Söylənməmiş sözlər", İtmiş bahar nərgizi", "Yetim Abdal", "Xocalıda qalan tar", "Durna çırağı", "Təftiş heyətinin övliyası", "Rəcəb yeznə", "Şəkil və qaşov", "Ört qapını, acından ölsün" kimi hekayələri yer almışdır. Bu hekayələrin hər biri kiçik epizodlarda böyük hadisələr, adi görünən əhvalatlarda qeyri-adi həqiqətləri özündə ehtiva etməsi ilə diqqəti çəkməkdədir. "Xocalıda qalan tar" hekayəsi İmdat bəyin "Qarabağ qaçqınları"ndan sonra Vətənsizlik nisgilimizi sözə çevirən ikinci hekayəsidir.

Ədibin ilk qələm təcrübəsi olan "Evin yıxılsın, Hacı" hekayəsindən bu günə kimi yaradıcılıq dinamikasını izlədikcə, onun bir yazıçı kimi hər zaman axtarışda olduğunu, dünya-insan-zaman-tale, şəxsiyyət və mühit, əxlaq və mənəviyyat, fərdin və cəmiyyətin özünüdərki, şəxsiyyət azadlığı, sənətkar taleyi, seçilmiş insanın faciəsi, inam və inamsızlıq, həyat və ölüm və s. məsələlərə həsr etdiyi əsərləri oxuduqca İmdat Avşarın heç bir ədəbi cərəyanın təsirinə düşmədən öz yaradıcılıq yoluna və üslubuna sadiq qaldığını görür və bu istedadlı qələm adamın bu qədər gənc yaşda nədən Türk dünyasının bu böyüklükdə sevilən yazarı olmasının səbəbini anlamış oluruq.

Açar sözlər: həyat həqiqəti, bədii təxəyyül, ümumbəşəri ideya, obrazlı düşüncə

ABSTRACT

Imdat Avshar is one of the most original and successful masters of contemporary Turkish prose. Starting from his first pen experiments, Imdat Avshar, who stayed away from luxury, slogans, artificial pathos, simplicity of description and narration, brought a new breath, a new spirit to contemporary Turkish prose

with its novelty of theme, idea, content and form. Imdat Avshar's work plays the role of a reliable spiritual bridge between Turkish folk art, music and classical prose and modern prose.

The writer, who came to meet readers with “Iris Wilderness Steppe” (2009), “Cold Dream” (2012), “Pigeon Love” (2021), wrote about Anatolian life in all its fullness in his works. The main reason for the reality of such observations is that the author was born in Anatolia. Imdat Avshar is a storyteller who knows and writes Anatolian people well, as he taught at certain times in the environment where he grew up. Recently, the author's book "Dove's Love" was published in Baku in Azerbaijani Turkish. This is the author's second book published in Azerbaijani Turkish after "Mother's Hours".

Imdat Avshar is one of the most talented representatives of modern Turkish prose due to his unique style, purity of language, vitality of the subjects he addresses, his ability to create a visual text and create an original plot. The author's book "Pigeon's Love", "Endless Novel", "Pigeon's Love", "College named after Shahnaz" , “Unspoken words”, “Lost spring daffodil”, “Orphan Abdal”, “Tar left in Khojaly”, “Crane lamp”, “Saint of inspection staff”, “Rajab yezna”, “Picture and gas”, “Fire door, let him die of hunger ”Were included. Each of these stories is remarkable in that it contains great events in small episodes, and extraordinary truths in seemingly ordinary stories. The story "Tar left in Khojaly" is the second story of Imdat Bey after "Karabakh refugees" that turned our statelessness into words.

As we follow the creative dynamics of the writer's first pen experience, "Let the house fall, Haji", he is always in search as a writer, the world-man-time-destiny, personality and environment, morality and spirituality, the individual and society itself, personality freedom, the fate of the artist, the tragedy of the chosen one, faith and disbelief, life and death, and so on. As we read his works, we see that Imdat Avshar remained faithful to his creative path and style without being influenced by any literary trend, and we understand why this talented writer became such a beloved writer in the Turkic world at such a young age.

Keywords: reality of life, artistic imagination, universal idea, figurative thinking

ÇOCUK EDEBİYATINDA KİMSESİZ ÇOCUKLAR VE SEVİM AK'IN *DOMATES SAÇLI KIZ* ADLI ESERİNİN İNCELENMESİ

{Forlorn Children in Children's Literature and an Analysis of Sevim Ak's Child Novel Domates Saçlı Kız (Girl with Tomato Hair)}

Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
Çukurova Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6143-1985

"Bir yetim çocuk bile engellerin üstesinden gelebiliyorsa, hepimiz için umut vardır." Sinderalla Çin varyantından (Kimball 1999: 259)

ÖZET

Masallarda sıkça rastlanan kimsesiz çocuk tipinin edebiyatta da rastlanan bir figür olduğu söylenebilir. Dünya masallarında olduğu gibi Türk masallarında da kimsesiz çocuklar içinde özellikle kız çocukları öne çıkar ve bu kahramanların yaşamlarının birbirine benzer yönleri vardır. Hayatları yoksunluk içinde geçmekte olan bu çocukların tüm olumsuzluklara rağmen aniden talihleri döner ve sonunda mutlu olurlar. Bu iyi kalpli ve masum kız çocukları ya da genç kızlar karşısında çoğu zaman kötücül tipler vardır ve onlar sonunda cezalandırılır, iyilerse ödüllendirilirler. Bu kimsesizlerin ödülü, evlilik olabileceği gibi aileye kavuşmak, zengin olmak ya da iftiradan kurtularak kötülüklerin cezasız kalmamasını sağlamak olabilir. Bu klasik yapı, masallardan edebiyata geçerken bazı açılardan değişime uğramıştır. Buna rağmen genel olarak kahramanın kişilik özellikleri bakımından ortak unsurlar barındırır. Sevim Ak'ın *Domates Saçlı Kız* adlı çocuk romanının kahramanı Güneş'in kişilik özellikleri bu yönüyle değerlendirildiğinde *Heidi, Polyanna, Anne of Green Gables, The Secret Garden, Oz Büyücüsü* gibi dünyaca ünlü eserlerde olduğu gibi, erdemli, neşeli, meraklı, inatçı kız çocuğu tipiyle ortak özellikler taşıdığı söylenebilir. Masallarda olduğu gibi bu kahramanların evsiz ve kimsesiz olmaktan kurtuluş yolculuğu mutlu biter. Çünkü sonunda kendisini seven insanlar arasında olduğunu anladığında evini de bulmuş olur. Bu yolculukta kimsesiz olmanın getirdiği sıkıntıları hayal gücünün sınırlarını aşarak başarır. Kahramanın hayal gücü ile yazarın anlatımı arasında bir uyum olduğu da söylenebilir. Bu çalışmada *Domates Saçlı Kız* romanının kahramanı Güneş'in masallarda ve edebiyatta karşılaşılan kimsesiz çocuk tipinin özelliklerini taşıyıp taşımadığı tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Edebiyatı, Kimsesiz çocuklar, Sevim Ak, *Domates Saçlı Kız*.

ABSTRACT

It can be said that the orphan child type frequently seen in fairy tales is also a figure seen in literature. In Turkish fairy tales, as in tales globally, girls particularly stand out among orphans, and the lives of these heroes have similar aspects. Despite the negatives, these children, whose lives are spent in deprivation, suddenly turn their fortunes around and eventually become happy. These good-hearted and innocent girls often face evil types that are punished in the end, while the good ones are rewarded. The reward for these orphans may be marriage, reuniting with a family, becoming rich, erasing slander or ensuring that evils do not go unpunished. This classical structure has changed in some respects in the transition from fairy tales to literature. However, in general, there are common personality traits in terms of the hero. When the personality traits of Güneş, the heroine of Sevim Ak's children's novel *The Girl with Tomato Hair*, are evaluated in this aspect, it can be said that she shares common features with the virtuous, cheerful, curious and stubborn girl type found in world-famous works such as *Heidi, Polyanna, Anne of Green Gables* and *The Secret Garden*. As in the fairy tales, the hero's journey of salvation, from being homeless and lonely, ends happily: when she finally realises that she is among the people who love her, she finds her home. On this journey, she overcomes the difficulties of being forlorn by exceeding the limits of her imagination. It can also be said that there is a harmony between the imagination of the hero and the narration of the author. In this study, it will be discussed whether Güneş, the heroine of the novel *The Girl with Tomato Hair*, has the characteristics of the orphan child type encountered in fairy tales and literature.

Key words: children's literature, forlorn children, Sevim Ak, Domates Saçlı Kız (Girl with Tomato Hair)

Giriş: Masallardaki Kimsesizlerden Romanlardaki Kimsesizlere

Çocuk edebiyatında kahramanların cinsiyetlerine göre bazı baskın özelliklere sahip olduklarını söylemek güç olsa da yaygın olarak birçok farklı kültürde kimsesiz çocuk karakterinin özellikle masallarda konu edinildiği ve özellikle kimsesiz kız çocuklarının ilgi çekici sıklıkta kullanıldığı söylenebilir: *Kırmızı Başlıklı Kız, Sinderella, Rapunzel* gibi. Bu masal kahramanı tipinin edebiyata yansıdığı ve özellikle çocuk edebiyatında sıkça kullanıldığı görülür. *The Secret Garden* (Gizli Bahçe), *Heidi, Polyanna, Anne of Green Gables (Yeşilin Kızı), Momo, Oz Büyücüsü* gibi dünyaca ünlü çocuk romanı kahramanlarının kimsesiz kız çocuğu olmaları ilgi çekici bir ayrıntıdır. Türk edebiyatında da kimsesiz çocukların konu edinildiği eserler hem yazılı hem de sözlü kültürde yaygın olarak kullanılmaktadır. *Üç Portakal, İki Kardeş, Suskun Prenses* gibi Türk masalları (Kúnos 2016), Gülten Dayıoğlu'nun *Fadiş* ve Sevim Ak'ın *Domates Saçlı Kız* gibi çocuk romanları örnek gösterilebilir.

Dünya masallarında olduğu gibi Türk masallarda da kimsesiz çocuklar, genellikle acı çekerler ve sonunda evlilikle ödüllendirilirler. Romanlardaki kimsesiz kız çocuklarıysa acınası yaşam koşulları olmasına karşın erdemli ve asil tutumlarıyla sıra dışı çocuk tipi özellikleri gösterirler. Dünya edebiyatında da sıkça kullanılan bu tipin ortak özelliklerini sergilemek için Sevim Ak'ın *Domates Saçlı Kız* adlı romanı bu çalışmada incelenecektir.

Masallarda sıkça karşılaşılan, kimsesiz kız çocuğu tipi çoğunlukla öksüz ya da yetim, evsiz, evinden uzaklaşmış, yeni bir ev ya da aile sahibi olabilmek için çabalayan acınası, erdemli ve güzel çocuklardır. Sonunda mutluluğu hak eden bu kahramanın genellikle evlenerek yeni bir ev ve aileye kavuştuğu söylenebilir. Bu tür masallar genellikle mutlu sonla biter. Bu durum Türk masallarında da dünya masallarında da sıkça karşılaşılabilen örnekleri bol bir konudur. Bu karakterlerin mutlu olabilmeleri için karşılarına çıkan bazı engeller vardır ve bu engellerin nedeni kıskançlık ya da açgözlülüktür (Kimball 1999: 558-578). Onlara zarar vermek isteyen üvey anne, üvey kız kardeş ya da üvey erkek kardeş olabileceği gibi büyücü ya da cadılar da olabilir. Bu kimsesiz çocukların, ihtiyaç duydukları yardım, en kritik anda gelir. Bu yardım peri gibi olağanüstü birinden gelebileceği gibi kuş ya da balık gibi bir hayvandan da gelebilir. Genellikle masalın sonunda kötü tipler çeşitli biçimlerde cezalandırılırlar. İyi kalpli, erdemli ve acılara sabırla katlanmasını bilen kimsesizlerse ödüllendirilirler. Bu ödül bir prens ya da bir kralla evlenmek, zengin olmak, üzerine atılan iftiradan kurtulmak gibi ödüllerdir. En önemlisiyse kimsesiz kahramana haksızlık eden, onun acı çekmesine neden olan insanların sonunda kötülüklerinin cezasını çekmeleridir.

Edebiyata yansıyan kimsesiz çocuk tipinin masallardan farklı yönleri dikkat çekici düzeydedir. Örneğin, edebiyata yansıyan kimsesizler genellikle genç değil çocukturlar. Dolayısıyla masalların sonunda rastlanan evlenerek aile ve ev sahibi olma durumu bu tür eserlerde pek karşılaşılan bir durum değildir. Genellikle bu çocuklar anlatının sonunda kendilerini sevecek bir akraba ya da evlat edinecek bir aile bulurlar. Masallarda kimsesizler "saf iyi" tip özelliklerini gösterirken edebî eserlerde özgün karakterleriyle diğer insanlardan farklı olduklarını hissettirirler -bu farklılık zaman zaman olumsuz değerlendirilmiştir-. Doğrusu iyi ve erdemli çocuklar olmalarının yanı sıra düşünen, eleştiren, mücadele eden, araştıran kişilik özellikleri, onları roman kahramanı olarak daha özel karakterlere dönüştürür. Polyanna'nın, Heidi'nin, Anne'nin, Dorothy'nin ya da Momo'nun olumlu ve iyi kalpli tutumları, etraflarındaki insanların hayatlarında bir fark yaratmalarına yardımcı olur. Genellikle bu kahramanlar başlangıçta kimsesiz olmaları nedeniyle toplum tarafından yalnız bırakılır ve çoğu zaman yanlış değerlendirilirler. Fakat onlar mücadele ederek toplum tarafından yadırganan kişiliklerinin özgünlüğüne çevrelerini ikna eder ve sevilmeyi başarırlar. Kendilerini

seven ya da koruyan birileri olmayan bu çocukların ev arayışları, sevildiklerinden emin oldukları zaman biter. Çünkü onları seven insanları bulduklarında evlerinde olduklarını da hissederler.

Çocuk edebiyatının çocuk okurların yaşayamayacakları hayatları, tanışamayacakları insanları hayal gücünün yardımıyla edebiyatta bulmaları beklenir. Böylece okurlar, eğlenmenin yanı sıra yaşam hakkında bilgilendirilmiş olurlar. Elbette bu bilgi sezgiye dayalı bir bilgi olduğu için önemlidir. Dolayısıyla çocuk okurların eğer kimsesiz değillerse kimsesiz olmanın nasıl bir şey olduğunu edebiyat yoluyla deneyimlemeleri mümkün olur. Ayrıca, çocuk okurların yetim hikayelerini sevdikleri söylenir, "çünkü hayal güçlerini ebeveynlerin kontrolünde olmayan karakterlerle beslerler. Bununla birlikte, ebeveyn otoritesinin bu eksikliğinin ağır bir bedeli vardır: Biyolojik ebeveynlerin kaybı… Bu yüzden bu hikayeler ilham vericidir, çünkü kahramanları genellikle aile üyelerinin desteğinden yoksun olmalarına rağmen kendilerini diğer insanlar arasında kanıtlama kararlılığı gösterirler." (Bek 2017: 118). Bu ilham verici eserlerdeki yetim ya da kimsesiz kahramanlar hakkında yapılmış çalışmalarda, onların, zorlu koşullara rağmen, yaşama tutunma kararlılıkları ile ilgili olarak "bağımsız benlik" geliştirme yetenekleri üzerinde durulmaktadır (Auerbach 1975: 395).

Sıra dışı kimsesiz kız çocuğu tipine Sevim Ak'ın *Domates Saçlı Kız* adlı çocuk romanında da karşılaşılmaktadır. Aile ve yuva kavramlarının çocuk için bir sorunsala dönüştüğü bu tür eserlerde çocuğun ailesi, akrabaları ya da tamamıyla yabancı insanlar arasında aradığı sevgiyi bulma macerasının özgün yorumunun Sevim Ak'ın anlatım üslubunda bulunabilir. Bu özgünlük özellikle romanın kahramanın kişilik özellikleriyle yazarın biraz komik biraz ironik anlatım üslubu arasındaki uyumda aranabilir.

Domates Saçlı Kız'ın Hayatı ve Sevim Ak'ın Anlatımı

Domates Saçlı Kız romanının kahramanı Güneş, öksüz ya da yetim olmamasına rağmen yetiştirme yurduna terk edilmiş, kimsesiz bir çocuktur. Masallarda ya da edebî eserlerde çocukların öksüz ya da yetim olmadan da kimsesiz kalabildiklerini gösteren örneklerden biri olarak değerlendirilebilir.

Roman, iki karga hakkındaki anlatılanlarla başlar. Mahalle halkını sesleriyle rahatsız eden iki karganın dinmek bilmeyen konuşmaları bir uzman tarafından çevrilince ortaya romanın hikâyesi çıkar. Bu hikâyeyi kargalar bir gazetenin çocuk ekinde yayınlanmış günlük parçalarından okumaktadır. "Tiktak parlak kırmızı bir dosyayı Tıktık'ın önüne bırakmış. Bir çocuk dergisinden kesilmiş sayfalar varmış içinde." (12).

Romanın kahramanı Güneş'in yetiştirme yurdundaki hayatı yoksunluklar içinde geçmesine rağmen mutluluklarla da doludur. Bunun en önemli sebebiyse Güneş'in hayata yaklaşım biçimidir. Dünya edebiyatında da örnekleri görülen erdemli, güçlüklere karşı direnen, olumlu tutumuyla sorunların üstesinden gelebilen çocuk tipine genel hatlarıyla benzediği söylenebilir. Bununla birlikte Sevim Ak'ın kahramanı Güneş'in hayata karşı duruşu biraz komik hatta ironiktir. Yetiştirme yurduna terk ediliş ve bulunuş öyküsünü anlatırken de trajik olmak yerine komik olmayı tercih eder:

Güneş'i karlı bir günde yetiştirme yurdunun önünde bir bekçi bulmuş, kapıyı çalmış,

> "'Heey! Kimse yok mu? Burada bir bebek var" diye bağırmış.
> O bağırmış, ben ağlamışım. Sonunda kapıyı açmışlar. Sulak Anne de yetiştirme yurdundaymış. Beni sıcacık bir battaniyeye sarıp süt vermiş. Güneş gibi güleyim, diye ismimi Güneş koymuş. Güneş gibi değil, Güneşten daha çok gülerim ben. Yaz, kış, gece, uykuda, derste, bayrak töreninde, nerede olsa kikir kikir gülerim." (23)

Güneş, elindekilerle yetinmeyi ve küçük şeylerle mutlu olmayı bilen bir çocuktur. Domates rengi saçları ve güçlüklerle karşılaşınca hayal gücüne sığınması *Anne of Green Gables* (Yeşilin Kızı)'ın kahramanı Anne'yi hatırlatır.

Anne'nin hayal gücü o kadar kuvvetlidir ki zaman zaman gerçek hayatla bağını kesme noktasına gelir. Sevim Ak'ın kahramanı Güneş'in gerçeklerden kaçmak için hayale sığındığını söyleyemeyiz. Fakat sorunlarla baş edemediğinde hayal dünyası onun daha güçlü olmasına yardım eder. Bunu ancak gerçekle hayal arasında kurduğu komik ve ironik bağla yapar. Örneğin, dokuz yıl sonra kendisini yurttan almaya gelen gerçek annesiyle ilk karşılaşmaları Güneş'in ağzından adeta bir panayır gibi anlatılır. İç dünyasında yaşanan bu panayırda Güneş'in mutlu olduğu söylenemese de yazar bu durumun üzücü etkisini azaltarak çocuk okurlara gerçekler karşısında güçlü kalmanın alternatif bir yorumunu yapar gibidir:

> "Dev bir güvercin gagasıyla kapıyı ittirip içeri giriyor. Arkasında bale elbisesi giymiş mor bir fil, papyonlu bir fok, başında kelebekler uçuşan dev bir karınca, akrobatlar var… En büyük düşlerimden biri gerçek oluyor. Bu şipşirin yaratıklar yaz tatilinde sirklerde çalışmam için müdire hanımdan izin istemeye gelmişler.
> 'Eveeeet… En büyük sürpriz annemizin gelip bizi almasıdır. İşte Güneşçiğim, piyango sana vurdu. Bak, bu hanım senin annen. Kucakla yavrum anneni.'
> Müdire hanımın sallanan ayağına bakıyorum. Dalgaların arasında bata çıka ilerlemeye çalışan bir tekneye benziyor. Yurda balık getiren balıkçı Mahmut Amca, 'Lodos bu. Balıklar kıyıya vurur, denize çıkılmaz.' diye fısıldıyor kulağıma.
> Ah, şimdi bir martı olsam. Dalgalarla ne güzel şakalaşırdım. Martılar denize dalıp küçük balıkları yakalarlar… Böö… Martı olmaktan vazgeçiyorum hemen. Çiğ balık yemem ben!" (40-41)

Hayal gücü zengin imgelerle Güneş'in yardımına koşar. Böylece Güneş, gerçek dünyada bulamadığı neşeyi orada bulduğu gibi gerçekleri de az çok kayıtsız kalarak sindirmeye çalışır. Buna rağmen, "Peki, şimdiye kadar neredeydin? On yaşıma gireceğim. Ben emanette on yıl unutulmuş bir bavul muyum?" (43) diye sormadan edemez.

On yaşına girdiğinde gerçek annesi tarafından yetiştirme yurdundan alınan Güneş, yeni hayatına uyum sağlamakta zorlanacaktır. Aradığı sevgi ve şefkati annesinde, üvey babasında ya da üvey ağabeysinde bulamayınca yurttaki hayatını özlemeye, oraya geri dönmeyi hayal etmeye başlar. Annesi de üvey babası da öfkeyle yaklaşırlar ona. Güneş, sevgisizliğin göstergesi olan bu şiddet karşısında, hayale sığınır. Çöplükten bulduğu bir denizci şapkası onun için büyülü bir nesnedir. Onu başına geçirdiğinde istediği her yerde olabileceğini düşünür. Şapkayı başına geçirdiğinde karşısında upuzun piposuyla bir denizci belirir. Denizci, onun neşesini kaybetmemesini sağlayan bir etkiye sahiptir. Yine öyle sıkıntılı anlardan birinde şapkasını başına geçiren Güneş, denizciye bir şarkı bilip bilmediğini sorar.

Bilmez mi? En güzel şarkılar denizci şarkılarıdır.
'Söyleyelim mi birini? Kendini en iyi hissetmenin yolu şarkı söylemekten geçer.'
Sesimi ağzımdan dışarı saçmadan 'Gemiciler düğümü nasıl atarlar?' şarkısını söylüyorum. Söyledikçe rahatlıyor, kendimi başının üstünde ateşböcekleri dans eden mutlu bir çiçek gibi hissediyorum.
Denizciye,

> 'Annemin kalbini kazanmak istiyorum,' diyorum.
> Gülümseyişi sırtımı sıvazlıyor, 'Doğru yoldasın,' diyor. (97)

Yukarıdaki alıntıda "kendimi başının üstünde ateşböcekleri dans eden mutlu bir çiçek gibi hissediyorum" betimlemesi roman kahramanının hayal gücünün yazar tarafından imgeli anlatımını göstermesi açısından da anlamlıdır. Sevim Ak, çocuklar için yazılan eserlerde çocuğun anlamasını ilk koşul kabul eden anlayışın çocukça anlatım üslûbunu tercih ederek sanat yönü zayıf eserler ortaya çıkarması riskinden uzak, sanatçı duyarlılığıyla çocukların da sezerek anlayabileceği bir yalınlıkta imgeli betimlemeler kullanmayı tercih etmektedir. Yazarın, eserlerinde dil ve anlatım açısından çocuğa görelik ilkesine uygun olduğu araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir (Karaca ve Temizyürek 2017: 192). Bununla birlikte mecazlı ve imgeli anlatım konusu çocuk edebiyatı kapsamında tercih edilmeyen bir

tutum (Yalçın ve Aytaş 2012: 47) olsa da yazar; bu yöntemi, çocuğun hayal dünyasını zenginleştirme yolu olarak kullanmaktadır. Hatta bazen bu imgelerin çocuklar üzerinde yaratacağı etkiyi romanın kahramanı Güneş örneğinde sergilediği de söylenebilir.

Güneş'in hayal gücü çoğunlukla doğaya ilişkin unsurlarla ortaya çıkar. Ona adı gibi bir aydınlanma yaratan doğa, iyi fikirler ya da duygular aktarır: "Gökyüzü masmavi. Saçlarımın arasında ılık ılık geziniyor rüzgâr. Güneş güleç yüzlü bugün. Beni de güldürmek istiyor. Kollarımı gıdıklıyor." (17). Bu şakalaşma, bu hafif alaycı vurdumduymaz tutum, onun olaylardan daha az yaralanarak sıyrılmasını sağlayacaktır.

Sevim Ak'ın anlatımda tercih ettiği üslup, kahramanının hayata bakışıyla uyumlu seyreder. Yazarın, en trajik durumları mecazî anlamda renklendiren bir tutumu vardır. Örneğin kahramanlarının kişilik özellikleriyle yazarın anlatımının uyumu bu açıdan dikkate değerdir. Yetiştirme yurdunda, diğer çocuklarla ilgilendiğinden daha fazla Güneş'le ilgilenen (ve belki de seven) Sulak anne vardır örneğin. Yazar, onun karakterinde, neşeli, sevecen, hareketli bir hava yaratır. Aslında Güneş, onu annesi gibi sevdiğini, onunla yaşamak istediğini söyleyerek gerçek annesiyle gitmek istememiştir (kitabın ithafının 'Sulak Annelerime…' olması da anlamlıdır bu açıdan). Sulak anne, Güneş'e masallar anlatarak onun hayata ilişkin anlamadığı şeyleri anlamasına ya da hissetmesine ve böylece hayatla barışmasına yardım etmektedir bir bakıma. Bunu bilinçli bir biçimde değil de yalnız bir insanın çocuklarla ilgilenerek yalnızlıktan kurtulması ve biraz da anne olmamasına rağmen annelik içgüdüsüyle yapmaktadır. Güneş, henüz on yaşına girmiş bir çocuğun soyut kavramlara yaklaştığı gibi yaklaşır masallardaki gizli anlamlara. Sonuçta metaforları anladığı söylenemezse de hissedebilir. Çünkü Güneş, diğer çocuklardan farklıdır ve bu da onun hayal gücüyle ilgilidir:

> "Sulak anneye sorsan, bir iş yürekle yapılmışsa güzeldir, der. O böyle derken ben de yüreğimdeki minik ama Herkül gibi güçlü, karınca gibi çalışkan yaratığı gözümün önüne getirmeye çalışırım. Bileklikleri örerken yüreğimde parmak kadar bir Kızılderili düşledim hep. Ufaklığın tamtamla çaldığı şarkıları bile duydum. Bilekliklerden birine beyaz damlalar dokudum. Ne yapayım, onu örerken küçük Kızılderili yağmur dansı yapıyordu." (18)

Güneş, gerçek annesinin evinde sevilmediğini ve istenmediğini hissettiğinde evden kaçıp yetiştirme yurduna oradan da Sulak annenin evine gider. Sulak anne ona yeni evine hemen alışamayacağını, sabretmesi gerektiğini, ailenin çok önemli olduğunu anlatır. Bir gece birlikte kaldıktan sora Güneş, evine döner. Bu kez her şey çok farklıdır. Hiç görmediği dayısıyla ilk kez karşılaşır ve onu çok sever. Sonra anneannesi ve dedesiyle tanışır. Bu noktadan sonra roman, Güneş'in dedesinin yaptıklarına odaklanır. Her şeyi tamir etmek isteyen sakar dedenin sevecenliğinin çocuk üzerinde iyi bir etkisi vardır. Öncelikle artık sevildiğini hissetmektedir. Kimsesizin yuva arayışı böylece son bulur. Artık annesiyle kapatamadıkları mesafe, üvey babası ya da ağabeysiyle kuramadığı sevgi bağı anlamını yitirir. Sulak annenin dediği gibi "Herkes istediği aileye doğmuyor." Ama aile, "kaplumbağanın kabuğuna benzer, seni sarar korur, içinde kendini yalnız hissetmezsin." (175).

Romanın konu içinde konu işleyen yapısı, kargalar hakkındaki çerçeve hikâyenin ironik, komik anlatımı, yazarın üslûbunun imgelere yaslanması gibi eserde çocukları sanatla karşı karşıya getirme misyona ilişkin önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Çerçeve hikâyede birbiriyle geçinemeyen ama ayrılamayan kargalardan hareketle aile bireyleri arasında iletişim ya da sevgi bağı zayıf olsa da aile olmanın getirdiği bağ önemlidir ve en kötüsü yalnızlıktır mesajı verilir.

SONUÇ

Sevim Ak'ın *Dometes Saçlı Kız* romanının kahramanı Güneş'in halk masallarındaki kimsesiz çocukların edebiyata yansıma biçimlerinden biri olduğunu söylemek güç olabilir. Fakat, kimsesizliğine rağmen psikolojik olarak güçlü oluşu, mutluluğu aramak (sevilme arzusu) için direnmesi, çevresinde onun acı çekmesine neden olan insanların (anne,

üvey baba, üvey ağabey) olması, sonunda sevildiğini hissettirecek biriyle karşılaşması (dedesi) ve sevilince artık kendini evinde hissetmesi gibi yönleriyle benzerlikler taşır.

Dünya edebiyatında sadece kız çocukları değil kimsesiz erkek çocukları da *Peter Pan, Tom Sawyer* gibi eserlerde konu edinilmiştir. Fakat kız çocuğu tipinin daha yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir. Kimsesiz çocukların "bağımsız benlik"lerini kurma çabaları, ebeveynlerinin desteği olmadan hayatta tutunma ve kendi yuvalarını kurma potansiyelleri kahramanla özdeşlik kuran çocuk okur için bir yol açacaktır. Kimsesiz kahramanların yuva ve kimlik arayışlarının öyküleştirilmesinin çocuk okurlara yaşam hakkında sezgisel bilgi vereceği ve onları yaşama hazırlama etkisini arttırıcı bir rol oynayacağı söylenebilir. Sevim Ak'ın kendine özgü anlatım biçimiyse çocukların bir sanat eseriyle karşı karşıya olmanın verdiği hazzı duymalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Ak, Sevim. (2018). *Domates Saçlı Kız*. İstanbul: Can Yayınları.
2. Auerbach, Nina. "Incarnations of the Orphan." ELH, vol. 42, no. 3, Johns Hopkins University Press, 1975, pp. 395–419, https://doi.org/10.2307/2872711.
3. Bek, Taymaa Hussein Ali Kheir. (2017). Orphans in Society: A Comparative Study of Gender Differences in Selected Works of Children's Literature (1876-1911)". Universidad de Granada. Tesis Doctorales. hhttp://hdl.handle.net/10481/48862
4. Karaca Gülay; Fahri Temizyürek. (2017). "Sevim Ak'ın Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt 6, Sayı 1, s. 177-195.
5. Kimball, Melanie A. (1999). "From Folktales to Fiction: Orphan Characters in Children's Literature", Computer Science, Sociology: 558-578.
6. Kúnos, Ignác. (2016). 44 Türk peri masalı (Çev. İ. K. Yalçındağ), İstanbul: Tefrika.
7. Neydim, Necdet. 2019. *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
8. Yalçın, Alemdar: Gıyasettin Aytaş. (2012). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

İLK GENÇLİK EDEBİYATININ TANIMI VE KAPSAMI BAĞLAMINDA MİYASE SERTBARUT'UN KAPİLAND SERİSİ
(THE SERIES OF KAPILAND by MİYASE SERTBARUT IN THE CONTEXT OF THE DEFINITION AND SCOPE OF YOUTH LITERATURE)

Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
Çukurova Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6143-1985

"Edebiyat sanatının oluşumda gerekli olan her şey çocuk ve ilk gençlik edebiyatının oluşumunda da gerekli ve geçerlidir." Mustafa Ruhi Şirin

ÖZET

Çocuk edebiyatının tanımı ve kapsamı tartışmalarının göreceli olarak geç başlamış olması bir yana ergen edebiyatı (ilk gençlik edebiyatı) ya da gençlik edebiyatının tanımı ya da kapsamı hakkında yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda ortak bir tutum gözlendiği de söylenemez. Bu farklı tutumlar içinde hangi edebiyatın hangi yaş grubuna yönelik olduğu hakkında verilen bilgilerde de bir uyumsuzluk vardır. Ayrıca hangi eserin hangi yaş grubu için uygun olacağı hakkında yapılan değerlendirmelerde okurun "özdeşlik kurma" eğilimi üzerinde durulmakta fakat bu durumun yaşla olan ilişkisi hakkında açık ölçütler belirlenmesinde zorluk yaşanmaktadır. Miyase Sertbarut'un *Kapiland'ın Kobayları adlı eseri* 2007 yılında yayınlanmış, daha sonra *Kapiland'ın Karanlık Yüzü, Kapiland'ın Kıyameti, Kapiland'ın Külleri* adıyla serinin üç kitabı daha yayınlanmıştır. Bu serideki eserler 10 yaş üzeri, ilk gençlik romanı olarak betimlenmektedir. İlk romanın kahramanları liseli gençlerden seçilmiş olup, konu yine ele aldığı yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak kaleme alınmıştır. Ayrıca serinin her cildinde asıl kahramanların yaşları büyürken, üçüncü cilt *Kapiland'ın Kıyameti*'nde üniversite öğrencisi olan gençler dördüncü ciltte artık tam anlamıyla yetişkin davranış ve sorumluluğu üstlenirler. Serinin son kitabı *Kapiland'ın*

Külleri distopik roman özellikleri gösteren yapısı ve işlediği konuların karmaşıklığı sebebiyle ilk gençlik romanı olma özelliğini taşımaktan uzak bir eser olup olmadığı yönünde tartışmaya açıktır. Bu çalışmada Kapiland serisinden hareket edilerek ilk gençlik ve gençlik edebiyatlarının tanımı, konusu ve kapsamı, okurun kahramanla "özdeşlik kurma"sı noktasında ele alınacaktır. Bu bakımdan konu edinilen yaş grubuyla okurun yaş grubu arasında aranan uyum konusu bu çalışmanın diğer araştırma konusunu oluşturmaktadır.
Anahtar Kelimeler : Ergen Edebiyatı, Gençlik Edebiyatı, Miyase Sertbarut, Kapiland Serisi

ABSTRACT

Aside from the relatively late start of discussions on the definition and scope of children's literature, studies on the definition or scope of adolescent literature or youth literature are also quite limited. Additionally, Within the studies conducted, there is no common attitude observed. One of these differences in opinion is regarding which age group adolescent or youth literature is intended for. In addition, while evaluating which work is suitable for which age group, the reader's tendency to identify with the book is emphasised, but it is difficult to determine clear criteria to evaluate the relationship between the reader's age and what literature they identify with. Miyase Sertbarut's *Kapiland'ın Kobayları* were published in 2007. Then three more books in the series were published under the titles of *Kapiland'ın Karanlık Yüzü*, *Kapiland'ın Kıyameti*, *Kapiland'ın Külleri*. The works in this series are described as 'early youth' novels for readers over the age of 10. The heroes of the first novel, which was first published in 2007, were high school students. The subject was chosen by considering the characteristics of this age group. Also, with each volume of the series, the main protagonists have aged. In the third volume of *Kapiland'ın Kobayları* they were teenage college students, and in the fourth, they are fully grown. The last book of the series, *Kapiland'ın Külleri,* is debatable a work far removed from the first youth novel of the series with its dystopian structure and the complexity of the subjects it deals with. Based on the Kapiland series, this study will discuss the definition, subject, and scope of the first youth and youth literature to determine how the reader identifies with the protagonist. In this respect, the subject of harmony sought between the age group of the protagonist and the reader's age group constitutes the other discussion topic of this study.
Key words: Adolescent literature, youth literature, Miyase Sertbarut, Kapiland series

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı gibi ergen edebiyatı (adolescent literature), ilk gençlik ya da genç yetişkin edebiyatı (young adult literature) olarak adlandırılan türe ilişkin yapılmış çalışmaların tüm dünyada göreceli olarak geç başladığı söylenebilir. Buna bağlı olarak ilk gençlik ve gençlik edebiyatı tanımları arasındaki farklar tam olarak ortaya konulamamıştır. Öncelikle hangi yaş grubuna hangi edebiyatın sunulması gerektiği konusunda farklı fikirlere rastlanabilmektedir. Örneğin çocuk edebiyatının tanımı yapılırken erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de kapsadığı yönünde bir tutum olduğu gözlemlenmektedir (Sever 2003:17; Aytaş ve Yalçın 2012: 41). Oysa, on iki yaş ve üstü çocuklar ilkokulu bitirmiş oldukları ve ortaokula gittikleri için büyüdüklerini düşünerek çocuk edebiyatı eserlerine çoğu zaman küçümseyerek bakarlar. Bu açıdan çocuk edebiyatıyla ilk gençlik ya da ergen edebiyatı arasında bir fark olması gerektiği söylenebilir. İlk gençlik ve gençlik edebiyatı arasında da çoğu zaman bir ayrıma gidilmeden 13-19 yaş aralığını kapsadığı söylenir (Şirin 2012: 35). Oysa ergenlik çağının ortalama 12-14 yaş aralığında olduğu, 12-24 yaş arasındaki gurubun genç sayıldığı söylenmektedir (Ünver, Tolan, Bulut ve Dağdaş, 1986). Bu durumda gençlik ve ergenlik bir arada mı ele alınmalı, çocukluk ergenliği kapsar mı kapsamaz mı, gençlik ve ergenlik ayrı mı ele alınmalı gibi belirsizlik yaratan sorular görmezden gelinemez bir kavram karmaşası yaratmaktadır. Ayrıca konu edebiyat olduğunda bu yaş sınırlamalarının keskin çizgilerle ayrılmasının çok verimli sonuçları olacağını söylemek mümkün müdür, sorununa öncelikli olarak eğilmek gerektiği de açıktır.

Çocuk edebiyatının hedef kitlesi, çocuklar olabileceği gibi gençler ve yetişkinler de olabilir. Edebî eserin sanatsal değeri, okurun sadece yaşına değil; ilgi, zevk, kültürel yapı, sosyal konum, eğitim durumu gibi pek çok unsura bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Elbette bu iddia çocuk edebiyatının kapsamını yok saymaya gidebilecek bir fikre dayandırılabilirse de bu çalışmanın asıl tartışmaya açtığı konu yaş faktörünün edebiyatla ilişkisinin ilk gençlik edebiyatı bağlamında nasıl olduğudur. Çünkü yaşa bağlı görmezden gelinemez bazı etmenler, çocuklara uygun edebî eserlerle çocukları karşılaştırma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Örneğin 0-3 yaş, 3-5 yaş, 5-6 yaş gibi sınıflamalar yapılarak hangi yaşın dil özellikleri, hangi bilişsel ve kişisel özellikleri taşıdığı yönünde yapılan bilimsel çalışmalardan faydalanılarak hangi eserlerin çocuklara sunulması gerektiği hakkında ilkeler oluşturulmaktadır. Ergenlik dönemi[1] ise çoğu zaman 12 yaş ve üstü diye sınıflandırılarak çocuk edebiyatı içinde değerlendirilmektedir. Oysa çocukların yukarıda da belirtildiği gibi ergenliğe girdikten sonra kendilerini büyümüş kabul etmeleri, onlara kendilerine özgü edebî eserler verilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durumda ergen edebiyatının 10 yaş üzeri olduğu söylenebilirse de "Blos'a göre ergenlik kavramı, ön – asıl – geç – ve ergenlik sonrası gibi sınıflamalara ayrılmaktadır ve 12 ila 30 yaşları arasında değişkenlik göstermektedir." (Asutay 2000: 2). Bu durumda 20-30 yaş arasının gençlik ya da yetişkinlik dönemi sayılıp sayılamayacağı konusunda da bir karmaşa ortaya çıkmaktadır. Yaş konusunda ortaya atılan bütün bu fikirlerin temelindeki sayısal veri kullanma arzusu bir yana bırakılacak olursa, okurun gelişim düzeyine uygun eserlerin okura sunulması ortak noktasından hareket edilmesi gerektiği açıktır. Her çocuğun dil, kişilik ve bilişsel gelişiminin aynı olmadığı göz önünde bulundurularak çocukların kişisel gelişim düzeylerine uygun kitap önerisi yapılması ise asıl tercih edilmesi gereken tutumdur.

Bir başka tartışmalı konu ergen edebiyatının gerçekten var olup olmadığı hakkındadır (Bhujel 2016: 39). Yetişkinlerin, ergenlerin kendilerini tanımalarını sağlamak amacıyla ama yetişkin diliyle yazılan eserlerin ya da ergenlere kendileri gibi yetişkinler olmanın yolunu gösterecek eserlerin ergen edebiyatı kapsamına alınması kuşkuyla karşılanır: "Hedef kitlesine rağmen, ilk gençlik edebiyatı yetişkinler tarafından yazılır, yetişkinler tarafından satın alınır ve üretilir ve öncelikle yetişkinler tarafından gözden geçirilir ve tanıtılır. Bu amaçla ilk gençlik edebiyatının yetişkinlere yönelik kaygıları desteklediği" söylenebilir (Trites 1998).

Genel olarak ilk gençlik edebiyatı kapsamında ön ergenlik ya da asıl ergenlik problemlerinin ya da dönem özelliklerinin esere konu edinilmesi tercih edilmektedir. Gençlik edebiyatının önkoşulu yaş gurubunun ilgi alanına girmektedir: "gençliğin okuduğu kitap, dergi ve metinlerde yazınsal estetiğin, güçlü bir dilin, sağlam bir kurgunun varlığını aramak önkoşul olmalıdır." (Neydim 352). İlk gençlik ile gençlik[2] edebiyatı arasındaki ayrımda da yaş grubunun ilgi alanları olduğu gözlemlenmektedir. Bu ilgi alanları genellikle yaşadıkları çağla ilişkilidir. Geçmişin çocuklarının ilgi alanlarıyla günümüz çocuklarının ilgi alanları, yaşam standartları ve koşullarına bağlı olarak değiştiği gibi ilk gençlik ve gençlik grubuna hitabeden eserlerin konularının güncelliği de değişebilmektedir. Heidi Strobel'e göre, "kahramanlarının ergenlik dönemini kapsayan ve bu dönem içinde dile getirilen kimlik arayışını konu edinen kitaplar" ergenlik romanının kapsamına girer (aktr. Asutay 2000: 44). Robert Probst'a göre ergenlik kişinin tüm dikkatinin kendine yöneldiği bir dönemdir ve bu dönemde okumak isteyeceği kitaplar, "edebiyatın okunmaya ve

[1] Ergenlik edebiyatının hangi yaş grubuna yönelik oluğu tartışmalarının özellikle insanın fiziksel gelişimine bağlı psikolojik etkilenmesiyle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Fiziksel gelişime bağlı olarak ergenlik hakkında yapılan araştırmalara göre, "Ergenlik dönemi psikososyal gelişim açısından, erken, orta ve geç ergenlik dönemi olmak üzere üç bölümde ele alınır. Erken ergenlik, 10-14 yaşlar arası dönemdir." (Parlaz ve diğerleri 2012: 11)

[2] UNESCO'nun tanımlamasında gençlik çağı, 15-25 yaşları arasında gösterilmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü'ne göre ise gençlik çağı 12-25 yaşları arasındadır (Akt. Kulaksızoğlu, 1998).

tartışmaya değer olarak kendini kanıtlamış temaları"dır (Hamilton 2002: 59). Bu temalar, iş, aşk, savaştan nefret, ölüm, intikam, iyiyi ve kötüyü anlama gibi kendi hayatı hakkında vermesi gereken kararlarla ilgilidir. Fakat bu genel başlıklar farklı zamanlarda farklı biçimlerde yaşam pratiklerine dönüşmektedir. Geçmişten günümüze değişmeyen şeyse ergenin kimlik arayışıdır.

Ergen edebiyatıyla ilgili olarak sıkça kullanılan iki terim vardır: Entwicklungsroman ve Bildungsroman. Bu terimler "olgunlaşma" sürecinin romanları kavramıyla karşılanmaktadır. Birbirine çok benzemekle birlikte aralarındaki fark, "Entwicklungsroman"ın sonunda kahraman yetişkinliğe ulaşamazken "bildungsroman"ın kahramanı sonunda bir yetişkine dönüşür: "Gelişim romanı (entwicklungsroman) ve eğitim romanı (erzichungsroman) bildungsromana yakın türlerdir. Adlarından da anlaşılacağı gibi, ilk iki türde "gelişim" ve "eğitim" ön plândayken bildungsromanda "manevi biçimlenme ve kültür" ağırlık kazanır." (Bayram 2007: 1). Bu türler arasındaki farklar keskin çizgilerle belirlenmemiş olup, genellikle ele alınan döneme bağlı olarak "problemli romanlar" başlığı altında değerlendirilir:

> "1970'lerde ortaya çıkan ve daha sonra "problemli romanlar" olarak anılacak olan ilk gençlik romanlarının çoğu, karakterin belirli bir sorunla yüzleştikçe ve çözdükçe büyüdüğü Entwicklungsroman'dır. Ancak Entwicklungsroman'ın zaman aralığı Bildungsroman'ınkinden daha kısa olduğu için, problemli romanın kahramanı anlatının sonunda nadiren bir yetişkin olur." (Trites 1998).

Bununla birlikte kahraman bir yetişkine dönüşmese de büyür ve büyürken otoriteyle bir tür çatışma yaşayarak aile, okul veya sosyal grup içinde olmak hakkında bir şeyler öğrenir (Trites 1998). Bu noktada ergenin büyüme sürecinde yaşadığı olumsuzluklara verdiği tepkiler ve sorunların yansıtılma biçiminin bir şekilde hayata uyumu kolaylaştıracak etkiler içermesi beklenmektedir. Bu etkiler ergenin büyüdüğünün yazarlar, eleştirmenler, öğretmenler ve gençler tarafından kabul edilmesi anlamına gelir; en azından bu, umut edilir (Trites 1998). Oluşum romanlarının sonunda bireyin kendi yolunu bulması beklenir. "Önemli bir ölçüt, olumlu/mutlu bir sonunun olmasıdır." (Asutay 2012: 30). Edebî eser yoluyla ergenin yaşadığı çatışmalardan kolaylıkla çıkmasını sağlayacak etkiler beklenmektedir:

> "iyi kitaplar çocuklar için çok şey yapabilir. Ellerinden gelenin en iyisini yaparak, ufkunu genişletirler ve çocuklara hayatın harika karmaşıklığı hissini aşılarlar ...Çocuklar için mevcut olan başka hiçbir eğlence, empatiye ve insan sempatisinin genişlemesine bu kadar yardımcı olamaz. Başka hiçbir zevk, bir çocuğun zihnine uygarlığın sembolleri, kalıpları, derinlikleri ve olanaklarını bu kadar zengin bir şekilde veremez." (Landsberg 1987:34)

Bu misyonun ilk gençlik edebiyatı için gerçekleştirilebilmesi, o yaş gurubuna nasıl yaklaşıldığıyla da ilişkilidir. H. H. Ewers, "Ergenlik romanı genel olarak baş kişisi genç olan romandır. Bu romanların konusu genel olarak, baş kişilerinin (ergenlerin) kimlik arayışı ve varoluşsal bunalımlarıdır." (aktrn. Asutay 46) der. Bu noktada ergen okurun romanın kahramanının olgunlaşmasına benzer bir olgunlaşma yaşaması gerektiği ima edilmektedir

Entwicklungsroman'ın "genel tür" olduğu, Bildungsroman'ın ise "biçimsel özelliklerinden birini" oluşturduğu varsayılır (Templin 2014: 30-31). Entwicklungsroman'ın sonunda yetişkinliğe ulaşan bir kahramanın hikayesini anlatırken, Bildungsroman'ın kahramanı bir yetişkine dönüşür yani büyür. Türk edebiyatında Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası*, Şemsettin Sami'nin *Taaşşuk-ı Ta'at ve Fitnat* ya da Peyami Safa'nın *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu* bildungsroman örneği olarak gösterilebilirse de temel ilkeler bakımından uygunluğunun tartışmalı olduğu söylenebilir.

Alman edebiyatına özgü bir tür olarak ortaya çıkmış olan oluşum romanı örnekleri farklı ülke edebiyatlarında kendine yer bulmuş ve örnek eserler üzerinden tartışmalar yürütülmüştür (Boes 2006: 230). Türk edebiyatı kapsamında da bu tür çalışmalar bulunmakla birlikte ilk gençlik edebiyatı kapsamındaki eserler hakkında yapılmış araştırmaların yeterli

olduğu söylenemez. Bu açıdan Miyase Sertbarut'un Kapiland serisine giren kitapları ilk gençlik edebiyatı kapsamında hitap ettiği yaş grubunun özelliklerini taşıyıp taşımadığı yönünde incelenecektir.

Kapiland Serisi ve İlk Gençlik Edebiyatı

Miyase Sertbarut'un *Kapiland'ın Kobayları* adlı kitabı 2007 yılında yayınlanmış olup 10 yaş üzeri, ilk gençlik romanı olarak betimlenmektedir. Kitapta liseli gençlerin dünyayı maddi gücüyle kontrol etmek isteyen Kapiland adlı kapitalist bir ülkenin Türkiye'deki çocuklar ve gençler üzerindeki gizli emellerini ortaya çıkarma maceraları konu edinilir. Bu ilk kitabın hikâyesini devam ettiren yazar daha sonra *Kapiland'ın Karanlık Yüzü, Kapiland'ın Kıyameti, Kapiland'ın Külleri* adıyla üç kitap daha kaleme almıştır. İlk romanın kahramanları liseli gençlerden seçilmiş olup, konu yine ele aldığı yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak kaleme alınmıştır. Ayrıca serinin her cildinde asıl kahramanların yaşları büyür ve yaşlarının gerektirdiği davranış biçimlerini sergilerler. İkinci ciltte hâlâ lise öğrencisi olan gençler üniversite hazırlığındadırlar. Üçüncü cilt *Kapiland'ın Kıyameti*'nde üniversiteye başlamış olan roman kahramanlar dördüncü cilt *Kapiland'ın Külleri*'nde hâlâ onsekiz yaşında olmalarına karşın davranış ve tutumlarıyla yetişkin kimliğine bürünmüşlerdir. Serinin son kitabı *Kapiland'ın Külleri* distopik roman özellikleri gösteren yapısı ve işlediği konuların karmaşıklığıyla ilk gençlik romanı olma özelliğini taşımaktan uzak bir eser olarak eleştirilse de yazarın konuyu ele alış biçimi ve üslubu hedef okur kitlesinin yaş gurubunun özelliklerini dikkate aldığını göstermektedir. Distopya, "hayal edilebilecek 'en kötü' yönetimi ya da durumu, kaosu, savaşı ve zorbalığı tanımlamak için kullanılmıştır." (Açık 2021: 145). Dolayısıyla ilk gençlik edebiyatı ilkeleri açısından sakıncalı bulunabilir. Fakat yazarın anlatısına konu olan distopyanın okur üzerinde umutsuzluk yaratacak bir son algısına yol açtığı söylenemez.

Miyase Sertbarut, dünyayı maddi gücüyle kontrol etmek isteyen kapitalist ülkelerin gizli stratejilerini; az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeleri sömürmek için yürüttükleri gizli politikaları Kapiland adlı hayalî bir ülke kurgusuyla gençlerde farkındalık oluşturma amacına hizmet eder biçimde aktarmaktadır. Bunun yanı sıra dünyanın kirlenmesi, savaşlar, afetler ve büyük güçlerin bu felaketlerdeki rolü de eleştirel bir tutumla aktarılmaktadır. Distopyada kullanılan zorba ve baskıcı bir yönetim ve temel hak ve özgürlükleri kısıtlanmış ya da tamamen elinden alınmış toplumlar özellikle serinin son iki kitabında konu edinilmektedir. Bu açıdan da serinin hangi yaş aralığı için uygun olacağı, bu uygunluk arayışında özdeşlik kurma ve yaş faktörleri konusu üzerine eğilmekte fayda olduğu açıktır.

Serinin ilk kitabı *Kapiland'ın Kobayları*'nda liseli gençlerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sıradan olaylar ve ilişkiler romanın "fon"unu oluşturur. Ana konu Kapiland denilen sömürgeci devlet tarafından gönderilen bir şurubun şiddete sebep olan bir virüsü tedavi ettiği gerekçesiyle 7-17 yaş arasındaki çocuklara içirilerek tüketime ve sağlıksız beslenmeye teşvik edilmesidir. Böylece Kapiland, ürettiği GDO'lu yiyecekleri Türkiye'ye pazarlayabilecek, kısacası hem ülkenin çocuklarını hem de tüketim piyasasını kontrol altına alabilecektir. Romanın kahramanı Marji (asıl adı Hayri) dışında ülkedeki tüm çocuklar şurubu içmektedirler. Şurup, çocukların şiddet eğilimlerini yok ederken iştahlarını arttırmakta ve zaman içinde onların obez olmalarına neden olmaktadır. Yine romanın kahramanı Marji ve okuldaki öğretmenlerden ikisi dışında hiç kimse bu durumun farkında değildir. Marji, önce kız arkadaşı Mehtap'ı daha sonra sınıfındaki başka çocukları ikna ederek bu sömürü düzenini yıkmayı başarır. Bu kitapta, ana konunun yanı sıra liseli gençlerin günlük hayatlarına ilişkin pek çok konu canlı bir biçimde fon olarak işlenir. Arkadaşlık, aşk, aile ilişkileri, eğitim sistemi vb. konular konu edinilen yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak gerçekçi bir tutumla aktarılmıştır. Bu durumun okurun kahramanlarla özdeşleşmesine yardımcı olacak etkiler içerdiği söylenebilir. Bu

ilişkilerin ergenin sosyal hayatta yaşadığı çatışmaları kapsadığı gözlemlenmektedir. Fakat ergenin iç çatışmaları, derinde yaşanan oluşum aşamaları romanın konusuna girmez[3].

İkinci kitapta lise hayatı, öğrenci, öğretmen ve idareciler arasındaki karşılıklı ilişkiler yine gerçekçi bir tutumla öyküleştirilmektedir. Kapiland ülkesinin yöneticileri, şurup projesinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olan iki genci ülkelerine getirterek onları dolaylı yoldan elde etme ve onlar aracılığıyla dünyada daha fazla sempati kazanma planı yaparlar. Yine Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir sınav yapılacağı duyurulur. Bu sınavı kazanan iki genç, ödül olarak yaz tatilini Kapiland'da geçirebilecektir. Sınavın bir oyun olduğunu yine sadece Marji ve edebiyat öğretmeni Sevda Hanım fark eder.

Serinin ikinci kitabı *Kapiland'ın Karanlık Yüzü*'nde ergenin; aile, okul ve toplumla olan çatışması, dünyaya yayılan bir etki içerir. Böylece, okurun, sadece dar çevresiyle değil tüm dünyayla olan bağını ya da tutumunu sorgulaması beklenir. Bu noktada anlatımın dışsal olaylara odaklandığı, kahramanların içsel değişim ve dönüşüm maceralarının anlatımının tercih edilmediği söylenebilir.

Serinin üçüncü kitabı *Kapiland'ın Kıyameti*'nde üniversiteye başlayan kahramanlar, bütün dünyayı sarsan ve ülkelerin yok olmasına neden olan büyük bir depremde enkaz altında mahsur kalırlar. Yine bir aradadırlar ve bir profesörün kış uykusu konusunda yaptığı araştırmalara istinaden topladığı hayvan enzimlerini sakladığı buzdolabına ulaşarak susuzluklarını gidermek için şişelerde saklı sıvıları içerler. Böylece deneye konu sıvıların etkisiyle otuz yıl boyunca uyuyan roman kahramanları, toprakta neredeyse hiçbir şeyin yetiştirilemediği, neredeyse tüm hayvanların yok olduğu, suların zehirlendiği, insanların köleleştirildiği bir dünyaya uyanırlar. Bütün bu felaketlerin sorumlusu yine Kapiland yöneticileridir. Onlar Sera Adası denilen bir yerde, dünyanın felaketinin dışında, izole hayatlarını lüks içinde sürdürmektedirler. İki genç bir çiftlikte çalışmaya başlarlar. Toprakta yetiştirilebilen tek bir bitki vardır; karrera denilen bu bitki sözde insanları hayatta tutan tek şeydir. Bu bitkinin toprağı zehirlediğini, Kapiland yöneticilerinin insanları bu yolla köleleştirdiğini yine sadece Marji ve Mehtap fark edecekler, insanları buna inandırmakta zorlanacaklardır.

Serinin son kitabı *Kapiland'ın Külleri* adlı eserde distopik bir dünyada maceralarına devam eden iki genç, yaşadıkları büyük felaketleri doğrusu oldukça olgunlukla karşılarlar. Bu eserde diğer eserlerde olmayan insanlık tarihi hakkında yapılan felsefî bir tartışma sürdürülür. Bu tartışma Yuval Noah Harari'nin *Hayvanlardan Tanrılara Sapiens* adlı kitabında "Tarım Devrimi" hakkında yazılanlarla ilişkilidir. Yazar Miyase Sertbarut, romanında teknoloji ve insan ilişkisi hakkında pek çok öngörü ileri sürer. Bu öngörüler iki teknoloji ürünü kahraman yoluyla tartışılır. Bunlardan biri biyoteknoloji dehası olan Ribyonak'tır. Harari'nin kitabı bu yapay zekanın da ilgisini çekmiş, bu yüzden dünyanın insandan temizlenmesi halinde kurtulacağı ve hayata döneceği teorisi ortaya atılmıştır. Bu noktada eserde bilimin insanların aleyhine dönen buluşları insanlığın sonunu getirme tehlikesi yine bilimsel deneyler sebebiyledir teorisi Miyase Sertbarut'un eserinin dayanak noktasını oluşturur.

> "Dünyanın insana kredi vermeyi reddettiği günler geldi. Mavi gezegen iflas etti. 'Ölüyorum!' dedi. 'Başının çaresine bak! Ye bakalım icat ettiğin parayı yiyebiliyor musun?' dedi. 'İç bakalım siyanürlü suları içebiliyor musun?'
> İnsanlar bu fısıltıyı duyduklarında her şey için çok geç kalınmış gibiydi.
> Dünya, kendini bu hâle getiren insanlardan nefret etse yeriydi, ama onlardan bir şey daha öğrenmişti: umut etmeyi.(…)
> Dünya bu yüzden ölü hâliyle dönmeye devam etti." (Kapiland'ın Kıyameti, 74)

[3] Sadece romanın kahramanlarından Burhan'ın babasıyla yaşadığı çatışmanın onun üzerinde yarattığı olumsuz içsel etkiden söz edilebilir. Babasıyla yaşadığı çatışma onu intihara sürükleyecek, sonrasında babasıyla olan sorunlarını halledebilme şansı olacaktır. Bu açıdan yazar, kahramanın kişiliğini, okurun özdeşlik kurmasını engelleyen bir üslupla kaleme almıştır.

İnsanlığın geleceği romanın kahramanı iki Türk gencine bağlıdır. Onlar, zekâları ve sağduyuları sayesinde problemlerin üstesinden gelebilirler. Karar almaktan ve aldıkları kararları uygulamaktan çekinmezler. Çoğu zaman, yetişkinler dünyasında problemlerle baş edemeyen ergenin çaresizliğini hissetmeden ve bir yetişkinin rehberliğine ihtiyaç duymaksızın inandıklarının peşinden giderler. Hatta depremden otuz yıl sonra uyandıklarında, eski yaşamları, aileleri, arkadaşları geride kalmış olmasına rağmen umutsuzluğa kapılmadan yeni yaşamlarına hızlıca adapte olabilirler.

> "Galiba ilk insanlar gibi tarım yapmayı öğreneceğiz."
> "Tarım mı? Avcı-toplayıcı olsak daha iyi." dedi Marji. 'Bugünkü kıyamete belki de tarım yol açmıştır. Hatta öyle bir kitap okumuştum, yazarı bir sosyologtu, adını hatırlayamadım ama adam tarım yapmanın yanlış olduğunu savunuyordu. Kapitalizmin tarımla başladığını iddia ediyordu." (Kapiland'ın Külleri, 10)

Romanın kahramanlarının sadece kendi dar çevreleriyle değil daha geniş bir bakış açısıyla dünyayı ya da genel anlamıyla yaşamı değerlendirebilmeleri okurun özdeşlik kurması noktasında olumlu bir etki içermektedir. Ülkelerin savaş politikalarının tüm dünyaya olan etkisi hakkında farkındalık yaratacak durumlar kahramanların yaşamlarının bir parçasıdır. Onlar kendilerini etkin olarak yaşamın içinde algılar, benliklerini ortaya koyarken yaşam hakkındaki fikirlerinin peşinden giderek hareket ederler. Örneğin *Kapiland'ın Kıyameti*'nde Marji ve Mehtap Kapiland'daki Barış Müzesini ziyarete götürülürler. Savaşa her alanda destek veren Kapiland'ın barış müzesi fikri kahramanlar tarafından eleştirilir. Onlar, bu göz boyama oyunundan hiç tökezlemeden kurtulurlar. Bu arada müzeyi ziyarete gelmiş Japon turistler de şöyle anlatılır:

> "Yüzlerinde abartılı bir hayranlık, ellerinde son teknoloji ürünü makineler… Çektikleri görsellere bakıyorlar, birbirlerine gösteriyorlardı, beğeniyle baş sallıyorlardı. Ülkelerine yıllar önce atılan yakıcı barış bombalarını unutmuş gibiydiler. Kapiland'ın albenisi, cicisi bicisi, yanıp kavrulan atalarının ruhunu silmişti hafızalarından. Yalnızca atılan bombaların yıldönümünde kâğıttan kuşlar yaparak anımsıyorlardı ölüleri. Ve sanki atalarının ruhunu da katladıkları kâğıtların içine koyup bir daha çıkmasınlar oradan diye sıkı sıkı bastırıyorlardı. Kapiland'a gelip şaşkınlıktan büyüyen gözleriyle yapılara, yemeklere, insanlara bakıp fotoğraf çekiyorlardı."(Kapiland'ın Karanlık Yüzü, 95)

Yazar, Amerika'yı anlamadan Amerika hakkında pek çok eleştiri dile getirir. Kapiland'ın başkentinin adının Marshall, başkanının adının Truman olması gibi semboller okurun keşfetmesi beklenen bilgilere dair işaretlerdir. Kapiland, Persia adında bir ülkeyi düşman ilan etmiş, yaşanan tüm felaketlerin sorumlusu olarak o ülkeyi işaret etmiştir. Bu ülkede nükleer silahlar üretildiğinin iddia edilmesi de okurun gerçek dünyayla kurgu dünya arasında ilgi kurmasını sağlar:

> "Persia hiçbir yerdeydi ya da her yerde olabilirdi. Kapiland savaş çıkmasını istiyorsa bir Persia var edebilirdi. Çünkü savaş, zenginliği çoğaltan bir şeydi. Harcamalar artar, üretim artar, yeni kaynaklar bulunur, dünya üzerinde bir hareket sağlanırdı. Hareket her zaman parayla ilgili bir şeydi, hareket petrol kullanımı demekti, yeni araçlar, araçların bakımı ve araçların içindeki yükler parayla ilgiliydi. Tırların içinde silah da olsa un da olsa parayla ilgiliydi." (Kapiland'ın Karanlık Yüzü 99)

Yazarın, serinin son iki cildinde kurguladığı distopik dünya, okurun, gelecek hakkında endişe duymasını ve bulunduğu durumu değerlendirmesini sağlayacak etkiler içerir. Miyase Serbarut bu konuda eleştirildiğinde, «Distopya şiddeti öven ve özendiren bir şey değil, yanlışlıkların gelecekte nasıl bir dünya var edeceğiyle ilgili bir tasavvurdur. Temel insanî değerleri taşıyan karakterler varsa, olumsuzluklar baş tacı edilmiyorsa o kitaba güvenilmelidir. Distopya okullardaki deprem ve yangın tatbikatı gibidir. Çocuk kitapta okuduklarının senaryo olduğunu bilir» (Sertbarut 2018) karşılığını vermektedir. Yazarın bu yaklaşımı; ilk gençlik edebiyatının, çocuk edebiyatında olduğu gibi çocuğun ya da

ergenin dünyayı iyi ve kötü yönleriyle bir bütün olarak algılamasını sağlaması gerektiği yönündeki ilkeyi göz önünde bulundurduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Genel olarak bildungsromanın dışsal olaylara değil, kahramanın yaşadığı içsel dönüşüme odaklandığı; maceranın, kahramanın içsel gelişiminde meydana geldiği dile getirilir. Elbette bu türün varlığı, ilk gençlik edebiyatında, ergenin, bir yetişkine dönüşürken yaşadığı içsel oluşum aşamalarını konu edinmesi zorunluluğu olduğu anlamına gelmez. Sonuçta eserin konu edindiği yaş grubunun hedef okur yaş grubu ile olan doğrudan ilgisi okurun da roman kahramanıyla özdeşlik kurarak oluşumun yani yetişkinliğe doğru dönüşümün nasıl bir şey olduğunu dışarıdan gözlemleyebilmesi sağlanır. Bu nedenle ilk gençlik romanından beklenen, kahramanın değişim ve dönüşümün okura yansıması ve okurun kendindeki oluşumu kahramanla özdeşlik kurarak fark edip yolunu daha kolay bulabilmesine yardım etmesidir. Bu değişim her ne kadar içsel bir macerada temellendiriliyor olmasa da Miyase Sertbarut'un Kapiland serisi, ergenin kendiyle ilgilenmek yerine dünyayla ve dünyanın sorunlarıyla ilgilenmesi için bir uyaran görevi üstlenir. Böylece okurun dünyaya ya da yaşama uzaktan bakması, evrensel konularda düşünmeye başlaması, kişiliğin oluşumunda gerekli sağduyuyu edebî eser yoluyla edinmesi umut edilir.

KAYNAKÇA

1. Açık, Yılmaz. (2021) 1980 Sonrası Türk Edebiyatında Bilimkurgu. Adana: Nobel Akademik Yayıncılık.
2. Asutay, Hikmet. (2000). *Türk ve Alman Gençlik Yazınında Ergenlik Romanı*. İstanbul Üniversitesi Doktora Tezi.
3. Asutay, Hikmet. (2001). "Gençliğin Dili-Gençlik Edebiyatı". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 3, sayı 2:1-21.
4. Asutay, Hikmet. (2012). "Oluşum Romanı Geleneği İle Günümüzdeki İzleri Üzerine". *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. ZfWT Vol. 4, no. 2: 27-36.
5. Bayram, Yavuz, "Bildungsroman Örneği Olarak Hüsn ü Aşk", *İlmî Araştırmalar*, sayı:23: 7-28.
6. Bhujel, Monu. (2016). Adolescent Literature: Theories and Praxis. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, volume 5 issue 10: 38-42.
7. Boes, Tobias. (2006). "Modernist Studies and the Bildungsroman: A Historical Survey of Critical Trends". *Literature Compass* 3/2: 230-243.
8. Coats, Karen . (2010). "Young Adult Literature Growing Up, In Theory". *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, Routledqe, London: Taylor and Francis Group: 315-329.
9. Hamilton,Greg. (2002). "Mapping A History of Adolescence and Literature for Adolescents". *The Alan Review*. 57-62.
10. Landsberg, M. (1987) *Reading for the Love of It: Best Books for Young Readers*, New York: Prentice-Hall.
11. Neydim, Necdet. (2019). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
12. Parlaz, Evrim Akçan: Nurdan Tekgül; Emine Karademirci; Kurtuluş Öngel. (2012). "Ergenlik Dönemi: Fiziksel Büyüme, Psikolojik ve Sosyal Gelişim Süreci". *The Journal of Turkish Family Physician*;3(4):10-16.
13. Sertbarut, Miyase. (2018) "İş kitaba gelince herkes gardiyan, herkes RTÜK'çü, herkes pedagog." https://www.edebiyathaber.net/
14. Sertbarut, Miyase. (2013). *Kapiland'ın Karanlık Yüzü*. İzmir: Tudem Yayınları.
15. Sertbarut, Miyase. (2020). *Kapiland'ın Kıyameti*. İzmir: Tudem Yayınları.
16. Sertbarut, Miyase. (2007). *Kapiland'ın Kobayları*. İzmir: Tudem Yayınları.
17. Sertbarut, Miyase. (2021). *Kapiland'ın Külleri*. İzmir:Tudem Yayınları.
18. Sever, Sedat. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
19. Şirin, Mustafa Ruhi. (2012). Çocuk ve İlk gençlik Edebiyatı Ders Notları.(https://www.academia.edu/8797168/Mustafa_Ruhi_Şirin_ÇOCUK_ve_İLKGENÇLİK_EDEBİYATI_DERS_NOTLARI_Mayıs_2012_Çocuk_ve_İlkgençlik_Edebiyatı_Ders_Notları)
20. Templin, Stefanie. (2014). *Postadolescent Novels in Contemporary German and Canadian Literature: Defining Features and Character Development of In Plüschgewittern's and The Flying Troutmans' Protagonists*. University of Waterloo and the University of Mannheim in fulfillment of the thesis requirement for the degree of Master of Arts in Intercultural German Studies.
21. Trites, Roberta S. (1998). *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. 1 ed. University of Iowa Press, 1998. Project MUSE muse.jhu.edu/book/6898.
22. Ünver, Özkan; Tolan, Barlas; Bulut, Işıl; Dağdaş, Cavit. (1986). *12-24 Yaş Gençlerin Sosyo-Ekonomik Sorunları*, Ankara, Milli Eğitim Ve Gençlik Ve Spor Bakanlığı Yayınları.
23. Yalçın, Alemdar: Gıyasettin Aytaş. (2012). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

AVROPA ÖLKƏLƏRİNDƏ XIX-XX ƏSRLƏRDƏ DİL SİYASƏTİ
(LANGUAGE POLICY IN EUROPEAN COUNTRIES IN THE XIX-XX CENTURIES)

Arzu Sabir qızı Kərimova
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin müəllimi

XÜLASƏ

Avropada, ölkələrin böyük əksəriyyətində dil azlığı mövcuddur. Bu dillərə regional və ya az istifadə olunan dillər deyilir. İnsan hüquqlarının qorunması proseslərinin intensivləşməsi ilə əlaqədar olaraq, bütün digər əsas insan hüquq və azadlıqlarının qorunması məsələləri ilə yanaşı, bir şəxsin dil hüquqlarının dəstəklənməsi problemləri də aktuallaşır. XX əsrin ikinci yarısında Avropa sosiolinqistləri dil siyasəti və dil planlaşdırması məsələlərinə çox diqqət yetirirdilər. Bu dövrdə ikidilli və çoxdilli fenomenlərə elmi maraq artırdı.

Dil vəziyyətinə hüquqi, iqtisadi, sosial-mədəni, psixoloji təsir amilləri araşdırılır. Alimlər və siyasətçilərin birgə işinin nəticələri həm Avropa qitəsinin ayrı-ayrı çoxmillətli ölkələrində dil əlaqələrini tənzimləyən qanunlar və digər sənədlər, eyni zamanda ortaq Avropa statuslu konvensiya və müqavilələrdir.

Avropada demokratik prinsiplərə əsaslanan dil planlaşdırmasında əldə olunan nəzərəçarpacaq irəliləmənin və müsbət nəticələrin səbəblərindən biri də əksər Avropa ölkələrində mövcud olan geniş elmi sosiolinqvistik bazadır. Bu mövzuda ən vacib elmi işlərdən biri də S.Romeynin Oksfordda ingilis dilində nəşr etdirdiyi "İki dilli" (Bilinqvizm) əsəridir. Kitabda həm dilçilik, həm sosiolinqvistik, həm də psixolinqvistik aspektlərdə ən çox yayılmış problemlərdən bəhs olunur. Müəllif, müasir sosial linqvistikada müxtəlif şərhlər tapan ana dili konsepsiyasına öz tərifini verir. Müəllif ana dilini danışanın ən yaxşı bildiyi dil hesab edir. Avropada dilçilik vəziyyətini təhlil edən S.Romeyn dövlətlərdəki milli azlıqların dil hüquqlarına zülm fenomenini daxili müstəmləkəçilik, dil azlıqlarının özlərini isə dördüncü dünya adlandırır. Müəllif ikidilliliyin psixoloji tərəfini, ağılla əlaqəsini və insan şüurundakı iki dilin qarşılıqlı təsirini ayrıca araşdırır.

1990-cı ildə alman dilində nəşr olunan "Siyasətdəki dil - dildə siyasət" məqalələr toplusunda dil siyasətinə, milli azlıqların dilləri üzərində aparılan araşdırmalara və siyasi danışıqlara həsr olunmuş bir sıra sosiolinqvistik problemlər araşdırılmışdır.

Açar söz: Avropa, sosiolinqvistika, sosial-mədəni, çoxdilli, dildə siyasət, ikidillilik, dil vəziyyəti.

SUMMARY

In Europe, there is a language shortage in the vast majority of countries. These languages are called regional or less used languages. Due to the intensification of human rights protection processes, along with all other key issues of protection of human rights and freedoms, the problems of supporting the language rights of one person are becoming more urgent. In the second half of the twentieth century, European sociolinguists paid close attention to language policy and language planning. During this period, scientific interest in bilingual and multilingual phenomena increased.

Factors of legal, economic, socio-cultural and psychological impact on the language situation are investigated. The results of the joint work of scientists and politicians are the laws and other documents regulating language relations in different multinational countries of the European continent, as well as conventions and treaties with a common European status.

One of the reasons for the significant progress and positive results achieved in language planning based on democratic principles in Europe is the extensive scientific sociolinguistic base that exists in most European countries. One of the most important scientific works on this subject is "Bilingualism" by S. Romey, published in English in Oxford. The book discusses the most common problems in linguistics, sociolinguistics and psycholinguistics. The author gives his definition to the concept of mother tongue, which finds various interpretations in modern social linguistics. The author considers the native language to be the best known language of the speaker. Analyzing the linguistic situation in Europe, Romain calls the phenomenon of oppression of the language rights of national minorities in the countries internal colonization, and the language minorities themselves the fourth world. The author examines the psychological side of bilingualism, its relationship to the mind and the interaction of two languages in the human mind.

The collection of articles "Language in Politics - Politics in Language", published in German in 1990, examines a number of sociolinguistic issues devoted to language policy, research on the languages of national minorities, and political discourse.

Key words: Europe, sociolinguistics, socio-cultural, multilingual, language policy, bilingualism, language situation.

GİRİŞ

XX əsr dünya və xüsusilə Avropa siyasətində cəmiyyətin regional və ya az istifadə olunan dillərə münasibətində bir dönüş nöqtəsi oldu. Əsrin əvvəllərində Avropa cəmiyyətinin onları ayrıseçkilikdən qorumaq istəkləri ortaya çıxdı. Növbəti mərhələ, 1948-ci ildə İnsan Hüquqlarının Ümumdünya Bəyannaməsinin elan olunmasından bəri, dil hüquqlarının bərabərlik əsasında həyata keçirilməsinə çalışıldığı dövr və XX əsrin son on illiyində başlayan üçüncü mərhələnin bir əlaməti idi. Avropa ictimaiyyəti xalqların dil müxtəlifliyini və şəxsiyyətlərini tanımağın və dəstəkləməyin lazım olduğunu vurğuladı və bu, Avropa təşkilatları tərəfindən dil azlıqları da daxil olmaqla milli azlıqların hüquqlarının qorunmasına dair bir sıra sənədlərin qəbul edilməsində öz əksini tapdı. 1948-ci ildə BMT tərəfindən elan edilmiş “Ümumdünya İnsan Haqları Bəyannaməsi” ilk əhəmiyyətli beynəlxalq qanunvericilik sənədi idi. Qeyd edək ki, bu Bəyannamədə dillər haqqında çox şey danışılmadı, ancaq bununla belə xatırlandı ki, dil kiminsə hüquqlarını inkar etmək üçün əsas əlamət olmamalıdır (Maddə 2). Növbəti onilliklərdə bu prinsip insan hüquqları və azadlıqları ilə əlaqəli bir çox digər BMT və UNESCO sənədlərində inkişaf etdirildi.

Xarici ölkələrdə dil qanunvericiliyinin öyrənilməsinə sosiolinqistik yanaşmanın nümunəsi kimi R.Haasın "Fransız dili və Avropaya inteqrasiya" (1991) kitabını göstərmək olar. Müəllif bu işin yalnız Fransa üçün deyil, digər Avropa dövlətləri üçün də aktual olduğunu vurğulamışdır. Müasir fransız qanunlarını tam başa düşmək üçün müəllif tarixə ekskursiya etməyi təklif edir. Artıq XVI əsrdə Kral I Fransisk məhkəmə və ofis işlərində latın deyil, fransız dilinin istifadəsinə dair fərman verir. Fransız dilinin funksiyalarının daha da genişlənməsi XVII əsrin sonlarına qədər dil fəaliyyətinin bütün sahələrində latın dili ilə bərabər mövqe tutmasına imkan verdi. XVIII əsrin sonunda Fransanın dil siyasətində növbəti mərhələ başlayır. Belə ki, Taleyran qanunların yazıldığı dili öyrənməyin lazım olduğunu və əhalinin 20% -dən çoxunun, əsasən kənd yerlərində olan insanların danışdığı ləhcələri feodal quruluşunun qalıqları adlandırır və onların yox edilməsi vaxtının çatdığını göstərir.[3, 208]

Müasir Fransanın dil siyasətini müəyyənləşdirən əsas sənəd, xaricdə istehsal olunmuş malların və müxtəlif növ xidmətlərin reklamı zamanı xarici avadanlıqların istismarı üçün dizayn və dərsliklərdə fransızca terminlərin istifadəsini ciddi şəkildə tənzimləyən və təyin edən 31 dekabr 1975-ci il tarixli "Fransız dilinin istifadəsi haqqında" qanundur. Müasir Fransadakı dil vəziyyəti Fransa dövləti vətəndaşlarının həyatın bütün sahələrində, istisnasız olaraq, fransız dilindən istifadə etməsi ilə xarakterizə olunur.[3, 117-118] Bununla yanaşı, ölkə əhalisinin üçdə birinin ikidilli olduğunu, yəni Fransada yaşayan milli azlıqların (oksitan, katalon, bask, breton, flaman, alman və italyan) dilində danışdıqlarını qeyd etmək lazımdır. 1951-ci ildən bəri regional dilləri yalnız təlim (öyrənmə) prosesində araşdırmaq mümkün olmuşdur.

Mari Joze de Sen-Roberin "Fransadakı dil siyasəti" adlı kitabı XX əsrin ikinci yarısında fransız dil siyasətinin təkamülünü araşdırır. Müəllif Fransada fransız dilinə, Fransanın dövlət dilinə və beynəlxalq aləmdə nüfuzunun artırılması vasitələrinə münasibətdə həyata keçirilən dil siyasətinin ümumi xüsusiyyətlərini araşdırır. O, 1960-1980-ci illər arasında fransız dilinin nüfuzunun ingilisləşdirilmə prosesi səbəbindən azalması ilə xarakterizə olunan dil problemlərinə, habelə “Dil haqqında Qanun”a (1994) da böyük diqqət yetirmişdir. Z.M.Qabuniya və R. Tirado Qusmanın "Müasir dünyada minoritar (azsaylı) dillər: Qafqaz dilləri" (2002) kitabında müəlliflər Qafqazın azlıq təşkil edən dilləri ilə linqvistik vəziyyəti təhlil edir, bu dillərin öyrənilməsi və tədrisinin tarixi təcrübəsini araşdırır və bu bölgədəki azlıqların dilləri ilə əlaqəli mövcud dilçilik vəziyyətini vurğulayırlar. Kitabda dilin linqvistik problemləri Qafqaz dillərinin müəyyən bir tipoloji təsnifatında araşdırılmışdır. Əlavə olaraq kitabda dillər haqqında qanunlardan və Avropa Regional və Azlıqların Dilləri Xartiyasının bəzi müddəalarından parçalar da daxil edilmişdir. [11, 72]

Ən aktual çağdaş nəşrlərdən biri, 2006-cı ildə irlandiyalı sosiolinqvist Donal O'Riaqan tərəfindən ingilis dilində çap edilmiş “Müxtəlif səslər: Avropada az istifadə olunmuş dillərdə təhsil” adlı məqalələr toplusudur. Kitabda Avropanın müxtəlif ölkələrində və bölgələrində azlıqlar və regional dillərdə təhsilin inkişafına dair materiallar öz əksini tapmışdır: Basklar ölkəsi, Macarıstan, Estoniya, Malta, Sloveniya və s. [17, 113] Rusiya bu topluda Kalmıkiya, Xakasiya və Tatarıstandan olan alimlərin məruzələri ilə təmsil olunurdu. 2006-cı ildə ingilis dilində "Dünya dilləri haqqında Hesabat" adlı bir kitab çap edilmişdir. Burada bütün dünya dillərinin vəziyyəti ilə bağlı məqalələr və məruzələr yer almışdır.

Bu nəşr 1998-ci ildə fəaliyyətə başlayan UNESCO-nun eyni adlı layihəsinin bəhrəsidir. Hesabatın əsas məqsədi dünya dil irsinə zəmin yaratmaq üçün dünyada mövcud olan dillərlə bağlı sosiolinqvistik vəziyyətin tam sənədli təsvirini verməkdir.

İspaniya "qurucu dövlətlər" adlanan kateqoriyaya daxildir. Bu konsepsiya vasitəsilə konstitusiyasında siyasi gücün ərazi bölgüsünü şərtləndirən dövlətlər müəyyənləşdirilir. Daha çox yayılmış terminologiyada bu əyalətlərə "federal əyalətlər" deyilir, baxmayaraq ki, başqa variantlar da mümkündür. İspaniyanın siyasi formasının "muxtariyyətlər dövləti" ifadəsi ilə adlandırıldığı da məlumdur [18,77]. 1984-cü ildə İspaniya Avropa Birliyinin üzvü oldu. İspaniyanın dövlət sistemi konstitutsiyalı monarxiyadır. İnzibati cəhətdən İspaniya 17 vilayətdə birləşmiş 52 əyalətə bölünür və bu bölgələr əsasən öz inkişaf məsələlərini həll edirlər.

Hər bölgənin öz parlamenti və hökuməti vardır. İndi isə İspaniyanın bəzi bölgələrinin və daha ətraflı Kataloniya və Bask ölkələrinin milli dillərinin tətbiqi yollarını nəzərdən keçirək. Kataloniya, İspaniya dövlətinin şimal-şərqində yerləşən İber yarımadasının əhəmiyyətli bir hissəsini tutan muxtar bir bölgə və İspaniya ilə Fransanı ayıran sərhəddir. Kataloniyanın paytaxtı Barselonadır. Kataloniyanın təxminən 7 milyon əhalisi var. İspaniya Konstitusiyası bunu ispan milləti içərisindəki "millət" olaraq təyin edir. Bununla birlikdə, əksər katalonlar bunu çoxmillətli İspaniya daxilində bir millət hesab edirlər. Katalon dili ispan, fransız və italyan kimi neo-romantik dillər qrupuna aiddir. Katalon dilinin seçilməsi və inkişafı birbaşa Kataloniya xalqının müstəqil bir etnik icma kimi formalaşması ilə əlaqəli idi və bu da öz növbəsində həmin bölgədə baş verən tarixi proseslərlə bağlılıq təşkil edirdi.

VIII əsrdə ərəb istilasından dərhal sonra Şimali Kataloniya (Catalunya Vella) yeni əyalətlərinə geniş özünüidarə hüquqları verən franklar tərəfindən fəth edildi. Artıq XIX əsrdə Böyük Karlın imperatorluğunun süqutu zamanı Kataloniya nəhayət müstəqil bir Barselona qraflığı olaraq onun tərkibindən çıxdı. Kataloniyanın İspaniyanın qalan hissəsindən qəti şəkildə təcrid olunması, Fransadan olduqca uzun və əhəmiyyətli bir mədəni və xüsusən də dil təsiri, eyni zamanda bu mərhələdə inkişaf etmiş bölgənin erkən və tez bir zamanda əldə edilən dövlət-hüquqi müstəqilliyi, linqvistik mədəni və milli psixoloji xüsusiyyətlərinin formalaşması və yeni bir etnosun meydana gəlməsi üçün təbii bir prosesin meydana çıxmasına səbəb oldu. [12, 91]

XIII əsrdə katalon dili müstəqil bir dil vahidi olaraq artıq tam inkişaf etmişdi. Eyni zamanda, o dövrdə əhalisi yalnız ərəbcə danışan Balearika və Valensiya krallığı Kataloniya kralları tərəfindən fəth edildi. Həyata keçirilən köçürmə siyasəti və digər tədbirlər nəticəsində bu bölgələrdə katalon dili qısa müddətdə ictimai həyatın bütün sahələrində ərəb dilini tamamilə əvəz etdi. Sonradan, onun əsasında Valensiya ərazisində katalon dilinə öz quruluşu və fonetik xüsusiyyətləri ilə yaxın olan müstəqil bir dil- valensiya dili meydana gəldi. Kataloniya İspaniya krallığının bir hissəsi olduqdan sonra katalon dili inkişaf etməyə davam etdi. XX əsrin əvvəllərində müasir ədəbi katalon dili artıq tam formalaşmışdı. Danışıq nitqi səviyyəsində, katalon dilinin bir sıra ləhcələri inkişaf etmişdir. 1936-38-ci illərdə İspaniyada vətəndaş müharibəsi zamanı Kataloniyada əhali arasında kütləvi milli kimliyin partlayışlı bir inkişafı yaşandı. [12, 233] Hökumət tərəfindən elan edilmiş bir federal dövlətin yaradılması və milli azlıqların, o cümlədən onların öz müqəddəratlarını təyin etmə hüquqlarının tanınması ideyası sayəsində Kataloniya respublikaçıların əsas qalalarından birinə çevrildi.

Hökumətin məğlubiyyətindən sonra katalon dilinin təhsil, ofis işləri və media da daxil olmaqla ictimai həyatın bütün sahələrində istifadəsi tamamilə qadağan edildi. Vəziyyət yalnız 70-ci illərin sonlarında– Frankonun ölümündən sonra demokratik bərpaların başlaması ilə dəyişdi.

ƏDƏBIYYAT

1. Алексеев А. Факторы этноязыковой идентичности (на материале андо-цезских языков). // Этническое и языковое самосознание. М., 1995.
2. Алпатов В. М. Общественное сознание и языковая политика в СССР (20-40-с гг.). // Язык в контексте общественного развития. М., 1994.
3. Алпатов В.М. 150 языков и политика: 1917—1997. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. Москва, Институт востоковедения РАН, 2000. 224 с.

4. Байкулова Я. Л. Соотношение использования языков в сфере образования (дошкольное воспитание, начальная школа) в Карачаево-Черкесской республике. // Языковые проблемы Российской Федерации и законы о языках. М., 1994.
5. Бартольд В. В. О национальном размежевании в Средней Азии. // Восток, 1991, № 5.
6. Баскаков Н. А. О современном состоянии и дальнейшем совершенствовании алфавитов тюркских языков народов СССР. // Вопросы совершенствования алфавитов тюркских языков СССР. М., 1972.
7. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по языкознанию, т. 2. М., 1963.
8. Bacon, 1966. - Bacon E. E Central Asians under Russian Rule. A Study in Cultural Change. Ithaca, 1966.
9. Болтенкова Л. Ф Интернационализм в действии. М., 1988.
10. Волошинов, Бахтин и лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2005. 432 с.
11. Дешериев Ю. Д. Закономерности развития и взаимовлияния языков в советском обществе / Изд. Наука, Москва, 1966г., 404 с.
12. Дешериев, Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия.
13. Проблемы двуязычия и многоязычия. - М., 1972, с. 43-57.
14. Джаббаров, Ж. Язык как фактор взаимообогащения духовной культуры народов / Ташкент. гос. ин-т культуры им. А. Кадыри. - Ташкент: Узбекистан, 1991, 166 с.
15. Джафаркулиев М. А. Язык судопроизводства в многонациональном государстве. М., 1992.
16. Koutaisoff E. Literacy and the Place of Russian in the Non-Slavonic Republics of the URSS. // Soviet Studies, v.HI. № 2, 1951.
17. Kreindler T. The Mordvinian Languages: a Survival Saga. // Sociolinguistic Perspectives on Soviet National Languages. Their Past, Present and Future. Berlin - New York - Amsterdam, 1985.
18. Omstein J. Soviet Language Policy: Theory and Practice. // The Slavic and East European Journal, v.XVII, 1959.
19. Кузеев Р. Г. Национальные движения в России в прошлом и логика их современного развития. // Россия и Восток: проблемы взаимодействия. М., 1993.
20. Деятельность ЮНЕСКО по защите исчезающих языков / Интернет-сайг www. lingsib.unesco.ru.
21. Haas R. "Fransız dili və Avropaya inteqrasiya", 1991.

EFSANELERİN DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
(AN ASSESSMENT ON THE ROLE OF LEGENDS IN LANGUAGE TEACHING)

Dr. Eda TANYILDIZI
Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0002-4122-9990

ÖZET

Dil, tarihsel süreç boyunca insanların önem verdiği bir konu olmuştur. Teknolojik gelişmelerle birlikte ülkeler arası sınırlar kalkmış, farklı dil ve kültürlere sahip insanlar gerçek ve sanal ortamlarda etkileşime girmişlerdir. İnsanların farklı ülkelerden üniversitelerde eğitim alabilmeleri, eğitim programları düzenlenerek farklı ülkelere öğrenci gönderilmesi, turizm faaliyetlerinin artması, ulaşım teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte ticari faaliyetlerin küresel boyutlara taşınması gibi unsurlar kültürler arası etkileşimi artırmış ve bu durum hızlı ve büyük bir dönüşüm sürecini ortaya çıkarmıştır. İnsanlar arası etkileşimin ve iletişimin küresel boyutta yaşandığı günümüzde önemi artan unsurlardan biri de yabancı dil olmuştur. Dil öğretiminin temel amacı okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere bireylerin dört temel becerisini geliştirmektedir. Dil öğretiminde bu amacın gerçekleştirilebilmesinde çeşitli yazılı, basılı ve görsel materyaller kullanılmaktadır. Edebi metinler de dil öğretiminde kullanılan materyallerdendir. Edebî metinler arasında yer alan efsaneler, ülkelerin sosyo-kültürel, ekonomik ve coğrafi yapısı hakkında önemli bilgiler içeren edebi türler arasında sayılmaktadır. Bu çalışmada efsanelerin yabancı dil öğretimindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ortaöğretimde eğitim gören 100 öğrenciye bir İngiliz bir de Türk efsanesi İngilizce metin olarak okutulmuştur. Efsaneleri okuyan öğrencilere söz konusu metinlerin temasını, metinlerde geçen kelimeleri ve konuyu anlama kabiliyetlerini belirlemeye yönelik çeşitli sorular yöneltilmiştir. Efsanelerin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öğretim stratejisi olarak araştırma-inceleme, tümevarım-tümdengelim, analiz, sözlü anlatım öğretim yöntemleri benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan akademik başarı testlerinden elde edilen veriler SPSS 21.0 programına aktarılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen sorulara yönelik doğru cevaplarının yüzdesi belirlenerek efsanelerin dil öğretimi üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi kültürel değerlerinden İngilizceyi daha iyi öğrendiği ve halk anlatılarının İngilizce öğretimindeki etkisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, edebi metinler, efsaneler, öğrenme, öğretim

ABSTRACT

Language has been a subject that people have given importance throughout the historical process. With the technological developments, the borders between countries have been removed, and people with different languages and cultures have interacted in real and virtual environments. Factors such as the ability of people to receive education at universities from different countries, sending students to different countries by organizing educational programs, the increase in tourism activities, the transfer of commercial activities to global dimensions with the developments in transportation technologies have increased intercultural

interaction and this situation has revealed a rapid and great transformation process. In today's world where human interaction and communication are experienced on a global scale, one of the factors that has increased in importance has been a foreign language. The main purpose of language teaching is to develop the four basic skills of individuals: reading, writing, speaking and listening. Various written, printed and visual materials are used to achieve this aim in language teaching. Literary texts are also materials used in language teaching. Legends are important tools that contain important information about the socio-cultural, economic and geographical structure of countries. In this study, it is aimed to determine the effect of legends in foreign language teaching. For this purpose, an English and a Turkish legend were read as an English text to 100 high school students. Various questions were asked to the students who read the legends to determine the themes of the texts, the words in the texts and their ability to understand the subject.,In this study in which the effect of myths on foreign language teaching as investigated research-examination, induction-deduction analysis, oral expression teaching methods ere adopted as teaching strategies. The data obtained from the academic achievement tests used as a data collection tool in the research were evaluated by transferring them to the SPSS 21.0 program. The percentage of correct answers to the questions asked by the students was determined and the effect of the legends on language teaching was determined. As a result of the research, it was determined that the students learned English better from their own cultural values and the effect of folk narratives in English teaching was higher.

Keywords: Foreign language, literary texts, legends, learning, teaching

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de oldukça fazla önemsenmekte ve yabancı dil öğretiminde verimliliğin artırılmasına yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak ekonomi, ticaret, turizm, haberleşme, eğitim, politika, sanat ve kültür gibi yaşamın hemen her alanındaki faaliyetlerin küresel boyutta gerçekleşmesi yabancı dil öğreniminin önemini daha da artırmıştır. Günümüzde uluslararası ortak dil olarak İngilizce kullanılmaktadır (Demircan, 2013: 6). Sosyal medya araçlarının gelişimi ve kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte insanlar farklı kültür ve dile sahip insanlarla iletişim kurma olanağına sahip olmuş ve bu durum insanların yabancı dil öğrenmenin önemini anlamalarını sağlamış ve dil öğrenme isteklerini artırmıştır.

İnsanların, dünya üzerindeki tüm ülkelerin dillerini öğrenebilmeleri mümkün değildir. Bu durum insanların sosyo-kültürel, ekonomik faaliyetlerini sürdürebilmek ve küresel boyutta yaşanan gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla iletişim kurabilecekleri ortak bir dil belirlemelerini gerekli kılmıştır. Asya ve Avrupa kıtaları arasında bir köprü konumunda olan ülkemizde de uluslararası faaliyetler yoğun bir şekilde gerçekleşmiş ve bu durum uluslararası ortak dil olan İngilizce öğretimini önemli kılmıştır. Toplumsal bir varlık olan insan maddî ve manevî ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla bir arada yaşamak zorundadırlar. İnsanlar arası etkileşim sonucunda ortaya çıkan maddî ve manevî ürünler yeni kazanımları doğurmaktadır. Nitekim insanların kültürel özelliklere bağlı olarak şekillenen davranışları dili kullanma biçimlerini yapılandırmaktadır. (Aydınoğlu, 2013: 37). Bu bağlamda dil kültürün bir göstergesi ve taşıyıcısı olmaktadır.

Öğrenme ve öğretme materyallerinden anlam bütünlüğü olan yazılı, görsel ve işitsel tüm öğeler temelde bir metindir (Göçer, 2019: 363). Dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan materyallerden biri de edebî metinlerdir. Değiştirilmiş metinler (modified texts), özgün metinler (authentic texts) ve uyarlanmış metinler (adapted texts) dil öğretiminde kullanılan metin türleridir. Öğrencilerin dili kullanacakları alan ve dil düzeylerine bağlı olarak mevcut metinlerin sadeleştirilmesi ya da detaylandırılması sonucunda uyarlanmış metinler elde edilmektedir (Kınay, 2016: 90). Kurma metinler olarak da adlandırılan uyarlanmış metinler, öğretilmek istenen dilin gramer yapılarını veya ders kitabında yer alan örnekler dışında kalan kullanım biçimlerini göstermeyi amaçlayan metinlerdir (Bölükbaş, 2015: 926). Bu bağlamda dil öğretiminde özgün metinlerin kullanılmasının iletişim becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olabileceği söylenebilir. Dil öğretimi amacı taşımayan özgün metinler, anadili konuşan bireylerin doğal ortamlarında kullandıkları günlük dil ile yazılmışlardır (Durmuş, 2013: 1295). Dil öğretme amacı taşıyan değiştirilmiş ve uyarlanmış metinlerden farklı olarak özgün metinler, dilin ait olduğu toplumdaki birtakım sosyal amaçları gerçekleştirmek amacıyla üretilmişlerdir (Berardo, 2006: 61). Bu bağlamda şiir, roman, hikâye, efsane, masal gibi edebî metinlerin o dili konuşan insanların ihtiyaçlarını, anlayışını, dünya algısını gösteren metinler olduğu söylenebilir.

Halk edebiyatının sözlü eserlerinden olan efsaneler ait oldukları toplumun duygu ve düşünce yapısını yansıtan ve nesiller boyunca günümüze kadar aktaran sözlü anlatılardır. Almanca sage ya da legende, İngilizce legend, latince legendus, İspanyolca leyenda, İtalyanca leggenda ve Fransızca légende olarak adlandırılan efsane türü (Sakaoğlu, 1980: 4) halkbilimi alanında yapılan birçok çalışmada farklı şekillerde tanımlanmıştır. Karakteristik bir üsluba sahip olan efsaneler kalıplaşmış ve kurallı bir yapıya sahip olmayıp günlük konuşma dili ile yazılan bir edebî türdür (Yakın, 2017: 10). Efsane türü başka bir tanımda hem dinleyiciler hem de anlatıcılar tarafından gerçek olarak algılanan, sözlü olarak kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar ulaşan ve karakteristik bir yapıya bürünen anlatı türü olarak tanımlanmıştır (Luthi, 2006: 349). Bu bağlamda ait oldukları toplumun tarihsel süreçteki sosyo-kültürel yaşantılarına ışık tutan ve kültür taşıyıcılığı yapan, günümüzde dinleyicilerin zihinlerinde fantastik bir dünya oluşturan efsaneler, toplumsal belleği ortaya koyan bir türdür. Kültürel kodları taşıması hasebiyle efsaneler, yabancı dil öğretiminde etkili olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temel materyalleri olan metinler ve ders kitapları, yalnızca o dilin gramer yapısı hakkında bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda dili öğrenilen toplumun sosyo-kültürel yapısı hakkında da bilgiler vermektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler ve kitaplar, dilin gramer özelliklerinden önce dilin kültürel özelliklerini ön yargıdan uzak ve uygun bir dille aktarmalıdır (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 229. Edebî metinlerin ve efsanelerin dil öğretiminde kültür aktarımı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik literatürde birtakım çalışmalar yer almaktadır. Bakan (2012), Sait Faik Abasıyanık'ın "Messerret Oteli" adlı eserini metin dilbilimsel ölçütleri çerçevesinde sadeleştirerek B1 düzeyindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma ve anlama düzeyini artırmayı amaçlamıştır. Araştırmada sadeleştirilmiş metnin anlaşılma düzeyinin belirlenmesine yönelik sorular oluşturulmuş ve alınan yanıtlar çerçevesinde okuma ve

anlama düzeyi üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sadeleştirilen Türkçe eserlerin yabancı dile çevrilerek dil öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin okuma ve anlama düzeyini artırdığı ve bu bağlamda bu metinlerin dil öğretimi materyalleri olarak kullanılabileceği belirlenmiştir. Ersan (2018), kısa metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımını ve önemini araştırdığı çalışmasında, edebî metinlerin dil öğretimiyle birlikte dilin ait olduğu toplumun sosyo-kültürel yapısının da aktarılabileceği, uygun metinler ile öğrencilerin dili aktif ve etkili bir biçimde kullanabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrenciler dil ve kültür özelliklerine farklı bir açıdan bakabilme imkânı bulmasının yanı sıra öğrendiklerini günlük yaşantısındaki unsurlarla bağdaştırarak kalıcılık düzeyi yüksek öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri sonucuna da ulaşılmıştır. Dağdeviren ve Oğur (2021), yabancılara Türkçe öğretiminde efsane türü metinlerin kültür aktarımı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında efsanelerin yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı amacıyla kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bulut (2013), atasözleri ve deyimlerin dil ve kültür aktarımı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, atasözleri ve deyimlerin Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil öğretiminin yanı sıra aynı zamanda kültür aktarımında da pozitif yönde etkili olduğu dil ve kültür öğretim materyalleri olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir. Kalfa (2013), yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültürün etkisini araştırdığı çalışmasında, sözlü ürünlerin Türk kültürünü tüm yönleriyle olduğu gibi aktarabilen edebî ürünler olduğunu ifade etmiş ve yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür ürünlerine yeterli düzeyde yer verilmediğini belirtmiştir. Kutlu (2015) çalışmasında Ömer Seyfettin'in Perili Köşk ve Kaşağı adlı eserlerini A1 ve A2 düzeyine sadeleştirerek yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılabilirliğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda sadeleştirilen eserlerin, öğrencilerin dilbilgisi yapılarının yanı sıra dildeki söz varlığını da bir bütün olarak algılamalarını sağladığı belirlenmiştir.

Analitik psikolojinin kurucusu Jung, arketiplerin aslında tüm insanlığın ortak değerlerini yansıttığını ifade eder. Onların geçmişten günümüze kuşaktan kuşağa aktarılan imgeler olduğunu söyleyerek onun bireyin günlük yaşamından çeşitli edebî ürünlere kadar çok değişik alanları etkilediğini belirtir (Jung, 2009: 62). Toplumsal bilinçdışı, bilinçaltının yalnızca egoya ait bölümü olmayıp, tarihsel ve kültürel ortak geçmişle yüklü ve kalıtımsal olarak devralınan, arketiplerle beslenen bir zihinsel sürece işaret eder (Aydın vd. 2003: 483). Jung'un da belirttiği gibi toplumların ortak bilinçdışı dediğimiz alanda kültürel kodlar mevcuttur. Bu çalışma, bilinçaltımızda bulunan bu kodların dil eğitiminde kullanılmasının gerekliliğini ortaya çıkartmıştır.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde edebî metinlerin genellikle dil öğretiminde kültür aktarıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada ise efsanelerin bilinçaltımızda oluşturduğu kültürel kodların yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın, efsanelerin etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlamasındaki etkisini araştırması açısından literatürde yer alan çalışmalardan farklılık gösterdiği görülmektedir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde dil öğretiminde edebî metinlerin etkisinin incelendiği görülürken, efsanelerin etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlaması üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda efsanelerin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik bu eksikliğin giderilmesi açısından araştırma konusunun çalışılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı toplumların sosyo-kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıtan efsanelerin, yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisinin belirlenmesidir.

2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte ortaya çıkan ya da günümüzde mevcut olan olay, olgu ve durumu olduğu şekliyle aktaran tarama modelinde olay, olgu ya da varlık mevcut şartlar içerisinde hiçbir değişikliğe uğratılmadan aktarılır. Tarama modelinde sonuca etki edecek değişkenlerin herhangi bir şekilde değiştirilmesi ya da yönlendirilmesi söz konusu değildir. Genel tarama modelinde birçok unsurun bir araya gelerek oluşturduğu bir evrene yönelik genel bir yargıya varabilmek amacıyla evreni oluşturan tüm unsurlar ya da evreni temsil edebilecek bir örneklem grubu üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki karşılıklı ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan tarama yöntemi olup bu modelde temel amaç değişkenler arasında karşılıklı bir değişim olup olmadığı, değişimin hangi yönde ve hangi düzeyde olduğunun belirlenmesidir (Karasar, 2012:12-13). Nitekim efsanelerin yabancı dil öğretimindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanımının uygun olduğu söylenebilir.

3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda evrendeki her bir bireye ulaşmanın zaman ve para açısından oldukça maliyetli olması nedeniyle örneklem alma yöntemine başvurulmuştur. Araştırmada örneklem grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evreni oluşturan tüm unsurların, örneklem grubunda yer alması olasılığı eşittir. Basit tesadüfi örneklem yönteminin kullanılabilmesi için evrene göre probleme ilişkin bilgilerin homojen olması gerekmektedir. Bu örneklem yönteminin ilk basamağını evrenin tüm unsurlarını barındıran bir örneklemin sınırlarının belirlenmesi oluşturmaktadır (Baltacı, 2018: 240). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezinde öğrenim gören 9. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan 100 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir Türk ve bir İngiliz efsanesi olmak üzere İngilizce yazılan iki efsane ve öğrencilerin efsane metinlerinin teması, metinlerde geçen kelimeler ve konuyu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından oluşturulan akademik başarı testi kullanılmıştır. Akademik başarı testinin hazırlanma sürecinde takip edilen basamaklar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilere okutulan Türk ve İngiliz efsanelerinin temaları, metin içerisinde geçen kelimeler ve metin içerikleri belirlenmiştir.
2. İngilizce test kitapları ve alan uzmanlarının destekleriyle taslak akademik başarı testi hazırlanmıştır.

3. Hazırlanan taslak akademik başarı testi lise düzeyinde öğrenim gören 30 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak amaca uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir.

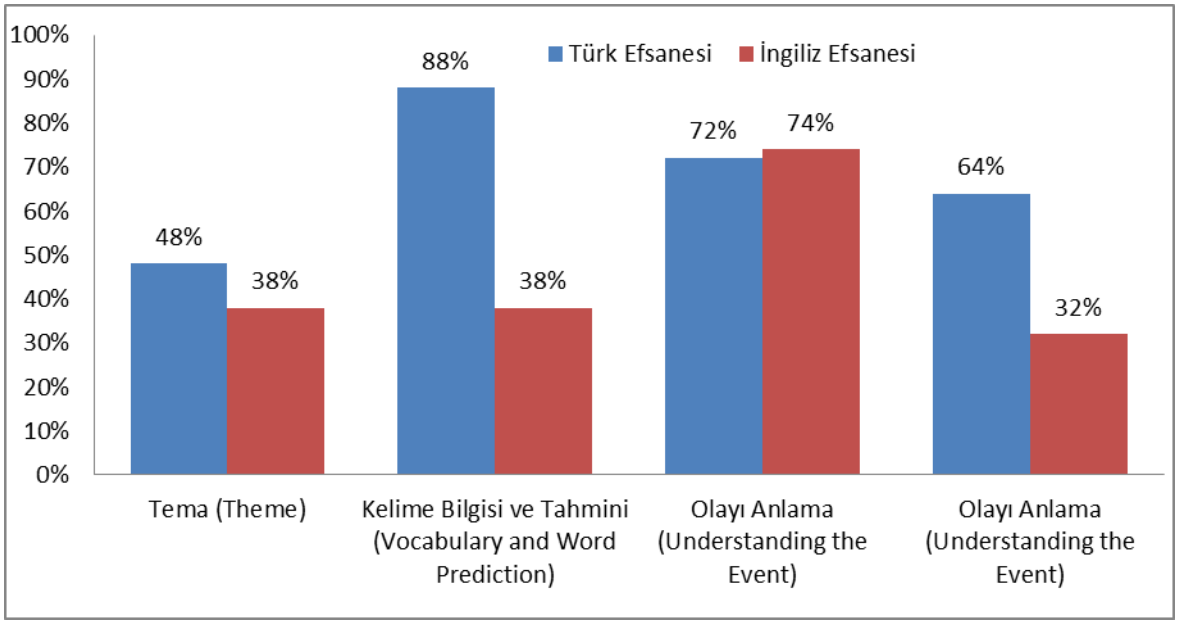
4. Değerlendirme işlemi sonrasında son şeklini alan akademik başarı testi İngiliz efsanesi ve Türk efsanesinin İngilizce olarak okutulduğu 100 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır.

5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan akademik başarı testlerinden elde edilen veriler SPSS 21.0 programına aktarılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada İngilizce efsane için bir, Türk efsanesi için bir tane olmak üzere her bir öğrenciye toplam iki adet akademik başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testinde yer alan sorular 1, yanlış ve boş bıraktıkları sorular 0 olarak puanlanmıştır. Analiz süreci sonucunda öğrencilerin hem İngiliz efsanesi metnine hem de Türk efsanesi metnine yönelik doğru cevap veren katılımcıların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak sonuçlar grafik halinde verilmiştir.

BULGULAR

Efsanelerin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öğretim stratejisi olarak araştırma-inceleme, tümevarım-tümdengelim, analiz, sözlü anlatım öğretim yöntemleri benimsenmiştir. Araştırmada problem durumu belirlenirken konuya ilişkin literatür taranmış ve problemin çözümüne yönelik sonuçlara ulaşmak için bilimsel araçlar (akademik başarı testi) kullanılmıştır. Öğrencilerin Türk ve İngiliz efsanelerine yönelik tema, kelime bilgisi, tahmini ve konuyu anlama düzeylerine ilişkin ulaşılan bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Türk ve İngiliz efsanelerine yönelik tema, kelime bilgisi ve tahmini ve olayı anlama becerileri düzeyi

Şekil 1 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %48'inin Türk efsanesinin temasına ilişkin soruyu doğru cevapladıkları görülürken, İngiliz efsanesinin temasına ilişkin soruyu araştırmaya katılan öğrencilerin %38'inin doğru cevaplandırdığı görülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu bulgunun sosyal ve kültürel unsurların algı düzeyini artırdığını ve bu bağlamda yabancı metin içeriklerinin anlaşılırlık düzeylerini artırmada pozitif yönde etkili olduğu söylenebilir.

Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %88'inin Türk efsanesinde geçen kelimeleri doğru olarak bildikleri ya da tahmin ettikleri görülürken, İngiliz efsanesinde bu oranın %38 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kelime bilgisi ve tahminlerinde ortaya çıkan bu açık farkın sebebinin öğrencilerin ait olduğu kültür çevresini tanıması ve toplumsal ortak bilinçdışında bulunan kodların harekete geçirilmesinin olduğu düşünülmektedir.

Efsanelerdeki olayı anlama becerisini belirlemeye yönelik öğrencilere iki soru yöneltilmiştir. Birinci sorunun doğru yanıtlanma oranı İngiliz efsanesinde %74, Türk efsanesinde % 72 iken konuyla ilgili ikinci soruda, olayı anlama becerisi % 64 Türk efsanesi, % 32 İngiliz efsanesi olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin Türk efsanesinin konusunu anlama düzeylerinin, İngiliz efsanesini anlama düzeylerine oranla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlerin, dili öğrenen bireylerin kültürel yapısını yansıtan unsurlar içermesinin konunun daha iyi anlaşılmasında etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ

İnsanların çevresindeki bireylerle iletişim kurmalarını sağlayan dil, tarihsel süreç boyunca öğrenilmiş ve öğretilmiştir. Doğumdan itibaren gizil bir şekilde anadilin öğrenilmesiyle başlayan dil öğrenimi, okul çağı ile birlikte sistematik ve bilinçli bir şekilde devam eder. Tarih boyunca insanlar sosyal ve ticari ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla farklı toplumlarla etkileşime girmek durumunda kalmış ve bu durum farklı toplumların dillerini öğrenmeyi yüzyıllardır ilgi odağı haline getirmiştir. Yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırabilmek amacıyla gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda geliştirilen birçok yöntem ve teknik kullanılmış ancak birçoğu beklenilen etkiyi gösteremediği için kullanılmamıştır. Bu çalışmada da halk edebiyatı ürünlerinden olan efsanelerin yabancı dil öğretimindeki etkisi belirlenmiştir. Ait oldukları toplumların sosyal, kültürel ve düşünce yapısını yansıtan efsanelerin metnin tema, kelime bilgisi ve konuyu anlama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda Elazığ ilinde öğrenim gören 100 lise öğrencisine bir Türk bir de İngiliz efsanesi İngilizce olarak sunulmuş ve öğrencilerin tema, kelime bilgisi-tahmini ve konuyu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Efsaneler ait oldukları toplumların kültürel, sosyal yapısını taşıyan önemli kaynaklardır. Bu durum, dil öğretiminde efsanelerin kullanımı bireylerin gizil olarak öğrendikleri ve bilinçaltında kodladıkları bilgilerle dilin gramer yapısını, sözcük varlığını bağdaştırmalarını sağlamada ve bu bağlamda kalıcı ve etkili öğrenmelerin ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir. Efsaneler dil öğretiminde anlam, işleyiş ve kavramların sistematik olarak gösterilmesi açısından önemli avantajlara sahip olmaktadırlar. Bu açıdan Türk efsanelerinin öğrencilerin kendi kültürel değerlerini barındırması konunun anlaşılmasını ve kelimelerin anlamlarını bilme-tahmin etme becerilerini yabancı efsanelere oranla daha yüksek düzeyde artıracağı söylenebilir. Nitekim bu araştırmada ulaşılan bulgular da Türk efsanelerinin öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde kalıcı ve etkili öğrenmeler edindiklerini göstermektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tema, kelime bilgisi-tahmini ve konuyu anlama becerileri üzerinde İngiliz efsanesine oranla

Türk efsanesinin daha yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin kendi edebî geleneklerinden İngilizceyi daha iyi kavradıkları söylenebilir.

KAYNAKLAR

1. Aydınoğlu, N. (2013). Use of Literature In Language Teaching Course Books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE),* 2(2), 36-44.
2. Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Dilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meseret Oteli".* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
3. Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 231-274.
4. Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials In The Teaching of Reading. *The Reading Matrix,* 6(2), 60-69.
5. Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies,* 5(4), 221-235.
6. Bölükbaş, F. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. International.* Journal of Languages Education and Teaching. Germany: Manheim.
7. Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Turkish Studies,* 8(13), 559-575.
8. Dağdeviren, İ. ve Oğur, E. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Efsane Türü Metinlerden Hareketle Kültür Aktarımı. *Turkish Studies Language and Literature,* 16(3), 1831-1852.
9. Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.* İstanbul:Der Yayınları.
10. Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish of Turkic***,** 8(1), 1291-1306.
11. Ersan, Y. (2018). Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Metinlerin Kullanımı ve Önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 288-296.
12. Göçer, A. (2019). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları: Metin İşleme Süreçli-Mikro Öğretim Uygulama Örnekli***.** Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
13. Jung, C. G. (2009). *Dört Akretip***.** (Çeviren: Zehra Aksu Yılmazer). Ankara: Metis Yayınları.
14. Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı. *Millî Folklor,* 25(97), 167-177.
15. Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.
16. Kınay, D. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar. **(**Editör: Faruk Yıldırım, Burak Tüfekçioğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
17. Kutlu, A. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşağı Ve Perili Köşk Adlı Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uyarlanması.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
18. Luthi, M. (2006). Masalın Efsane, Menkıbe, Mit, Fabl ve Fıkra Gibi Türklerden Farkı (Çev. Sevengül Sönmez). *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1.* (Haz.: M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
19. Sakaoğlu, S. (1980). *Anadolu Türk Efsanelerinde Taş Kesilme Motifi ve Bu Efsanelerin Tip Kataloğu***.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
20. Yakın, S. (2017). *Kütahya Efsaneleri. (*Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.

XX YÜZYIL AZERBAYCAN VE TÜRK NESIRINDE BENZER MOTIFLER (MIR CELAL VE AZIZ NESI'NIN ÇALIŞMALARINA DAYANARAK)

Filoloji Felsefe Doktoru Ayten Gurbanova
AUBA Nizami'nin adını taşıyan Edebiyat Enstitüsü
ORCHİD NO: https://orcid.org/0000-0001-8020-6508

XÜLASƏ

Yirminci yüzyıl, birçok ülkenin siyasi hayatında oldukça skandal ve renkli bir aşama olduğundan, bu dönemin literatürü de karmaşık, ilginç, küresel ve çok yenilikçi konularla karakterizedir. Bunu tüm Türk halklarının edebiyatında görmek mümkündür. Ancak, Türk toplumunun yarattığı sanat eserlerinden sadece düz bir çizgi olan bazı temalar var.

Türk halklarının edebiyatında her zaman baskın temalar olan gelenek, miras ve soy konuları yirminci yüzyılda da devam etmiştir. Başka bir deyişle, Türkiye, Azerbaycan, Türkmenistan ve Özbekistan literatüründe benzer temaların dahil edilmesi, tanımlanması ve söylenmesi alışılmadık bir durum değildi. Özellikle yukarıda bahsedilen miras, milliyetçilik, soy, aile ve hane halkı konuları birbirine benzerdir.

XX yüzyılın realist Azerbaycan nesirinin en yetenekli temsilcilerinden Mir Celal'in 1938'de yazdığı " Bir Gencin Manifestosu" romanında - 'köpeğe atarım,yabancıya satmam' hikayesi, ulusal değerlere ve ata bağlarına saygı konusunu yansıtıyor.

Benzer bir nokta, yirminci yüzyıl Türk edebiyatının önde gelen isimlerinden Aziz Nesin'in eserinde de görülebilir. Gerçekçi öykülerde yazar, toplumun eksikliklerini ustaca okura sunar.

Yazar yirminci yüzyılın sonlarında yazmış olduğu “Sizin Memlekette Eşek Yok mu?” hikayesinde çok gerçek bir yaşam sahnesi yaratmış ve bir Türk köylüsü imajını anlatmıştır. Eserde birbiriyle çelişen iki Türk insanı karşı karşıya gelir: biri aydın, diğeri ilim ve eğitimden habersiz basit bir köylü. Köylü, tarihine ve geçmişine bağlı olduğu kadar akıllı ve kurnazdır. Atalarının eski çulun kendisine başarı getirdiğine inanıyor ve her durumda onu hiç kimseye itibar etmez.

Makale, her iki hikayede sunulan fikirdeki benzerlikleri ve farklılıkları araştırıyor, soy meselesi yazarın bilinçaltında okuyucuya iletmek istediği ana nokta olarak vurgulanır.

Anahtar Kelimeler: hikâye, XX yüzyıl hikâye türü, Aziz Nesin, Mir Celal.

ABSTRACT

Since the twentieth century is a very scandalous and colorful period in the political life of many countries, the literature of this period is characterized by complex, interesting, global and very innovative issues. This can be seen in the literature of all Turkish peoples. However, there are some themes that are only a straight line from the works of art created by the Turkish community.

Tradition, heritage and genealogy, which have always been the main themes in the literature of the Turkic peoples, continued in the twentieth century. In other words, it is not uncommon in the literature of Turkey, Azerbaijan, Turkmenistan and Uzbekistan for similar topics to be included, defined and narrated. In particular, the issues of heritage, nationalism, lineage, family and ethnicity discussed above are similar.

Mir Jalal, one of the most talented representatives of the realist Azerbaijani prose of the twentieth century, wrote in his novel "Manifesto of a Young Man" in 1938 - "I throw it to the dog, I will not sell it to a foreigner", the story reflects respect for national values and ancestral ties.

A similar point can be seen in the work of Aziz Nesin, one of the leading names of twentieth-century Turkish literature. He writes real stories and skillfully presents the shortcomings of the society.

At the end of the twentieth century, the author wrote "Is there no donkey in your country?" In his story, he created a very real life scene and described the image of a Turkish peasant. In the work, he confronts two Turkish people who are fighting with each other: one is a simple peasant who is clear and the other is ignorant of science and education. The peasant is as smart and cunning as he is attached to his history and past. He believes that his father brought success to the old man himself, and in any case he does not trust him to anyone.

The article examines the similarities and differences in the idea presented in both stories, and the issue of genealogy is emphasized as the main point that the author wants to convey to the reader in his subconscious.

Keywords: story, type of XX century story, Aziz Nesin, Mir Celal

ULUSLAŞMA SÜRECİNDE BİR KÜLTÜR HADİSESİ OLARAK ÜÇÜNCÜ TÜRK DİL KURULTAYI (24 -31 Ağustos 1936)
{THIRD TURKISH LANGUAGE CONGRESS AS A CULTURAL EVENT IN THE NATIONALIZATION PROCESS (24 -31 August 1936)}

Dr. Ahmet Kuşci
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
ORCID: 0000-0001-7168-6466

ÖZET

Bu çalışmada 24-31 Ağustos 1936 tarihleri arasında Kültür Bakanı Saffet Arıkan'ın başkanlığında toplanan ve Türk Dil Kurumu tarafından İstanbul Dolmabahçe sarayında düzenlenen Üçüncü Türk Dil Kurultayı ele alınmıştır. Üçüncü Türk Dil Kurultayı Türk dilinin tetkik ve ıslahı amacıyla toplanmıştır. Birinci Türk Dil Kurultayı daha ziyade hazırlık mahiyetinde olmuş, İkinci Türk Dil Kurultayında bir çalışma programı çizilmiş ve bu programı tatbik için de bir heyet seçilmişti Üçüncü Kurultayda ise özellikle Güneş-Dil Teorisi üzerinde durulmuştur. Türk bilim adamlarının iki yıllık araştırmalarının sonuçlarının sunulduğu kurultaya on beş yabancı bilim adamının katılımıyla kurultay beynelmilel bir mahiyet kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı Türk Dil Kurumu tarafından toplanan Üçüncü Türk Dil Kurultayı'nın çalışmalarını ve kongrenin ulus-devlet inşa sürecine olan katkılarını incelemektir. Bu amaçla çalışmada Üçüncü Türk Dil Kurultayı kim tarafından, ne zaman, nerede, hangi amaçla toplanmış ve ulusal basına yansımaları nasıl olmuştur? sorularına cevap aranmıştır.

Bu çalışmada sosyal bilimcilerin sıkça kullandığı nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmada başta arşiv belgeleri olmak üzere Türk Dil Kurumu tarafından kurultay üyelerine sunulan kılavuz kitapçığı ve kongreye ait tebliğler, görüşmeler ve tutanaklar ile birlikte dönemin ulusal gazeteleri olan Akşam, Haber, Cumhuriyet, Kurun, Son Posta, Tan, Ulus gazeteleri ile birlikte araştırma ve inceleme eserlerden yararlanılmıştır. Kongre sonunda Divan-ı Lugatit Türk'ün bastırılmasına, okul kitaplarındaki terimlerin Türkçeleştirilmesine ve kurultayın üç yılda bir toplanması kararlaştırılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, uluslararası alanda tanınmış bilim adamlarının katılımıyla başlayan ve sekiz gün süren Üçüncü Türk Dil Kurultayının, ulus devlet inşa sürecinin büyük bir merhalesini teşkil ettiği görülmektedir. Bu kurultayda Türk dil tezi olan Güneş-Dil Teorisi tüm dünyaya tanıtılmıştır. Ayrıca ulusal basının kongre çalışmalarına geniş bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güneş Dil Teorisi, Üçüncü Türk Dil Kurultayı, Türk Dil Kurumu, Saffet Arıkan

ABSTRACT

In this study, the Third Turkish Language Congress, which was held under the presidency of the Minister of Culture, Saffet Arıkan, between 24-31 August 1936 and organized by the Turkish Language Association in Istanbul Dolmabahçe Palace, was discussed. The Third Turkish Language Congress was convened for the purpose of examining and improving the Turkish language. The First Turkish Language Congress was more

of a preparatory nature, a work program was drawn in the Second Turkish Language Congress and a committee was selected to implement this program, and in the third congress, especially the Sun-Language Theory was emphasized. With the participation of fifteen foreign scientists to the congress, where the results of the two-year research of Turkish scientists were presented, the congress gained an international character. The aim of this study is to examine the work of the Third Turkish Language Congress convened by the Turkish Language Association and the contributions of the congress to the nation-state building process. For this purpose, by whom, when, where and for what purpose the Third Turkish Language Congress was convened, and how was it reflected in the national press? answers to the questions were sought.

In this study, historical research method, which is one of the qualitative research methods frequently used by social scientists, was used. In the analysis of the data, the document analysis technique was used. In the study, especially the archive documents, the guide booklet presented to the members of the congress by the Turkish Language Institution, the communiqués, interviews and minutes of the congress, as well as the national newspapers of the period, Akşam, Haber, Cumhuriyet, Kurun, Son Posta, Tan, Ulus, as well as research and analysis works. has been used. At the end of the congress, it was decided to print the Divan-ı Lugatit Türk, to translate the terms in the school books into Turkish, and to convene the congress every three years. According to the results obtained in the study, it is seen that the Third Turkish Language Congress, which started with the participation of internationally renowned scientists and lasted for eight days, constituted a major stage in the nation-state building process. In this congress, the Turkish language thesis, the Sun-Language Theory, was introduced to the whole world. In addition, it is seen that the national press gives wide coverage to the congress studies.

Keywords: Güneş Language Theory, Third Turkish Language Congress, Turkish Language Association, Saffet Arıkan

GİRİŞ

Üçüncü Dil Kurultayının hazırlıklarına aylar öncesinden başlanmıştır. CHP Genel Sekreterliği 6 Haziran 1936 tarihinde Halkevi Başkanlığına gönderdiği yazıda Halkevlerinin Dil, Tarih ve Edebiyat şubelerinden seçilecek bilgili bir kişinin Kurultaya katılımının sağlanmasını istemiştir. Yazıda Kurultaya katılacak kişilerin yol ve yemek parasının parti veya halkevi bütçesinden karşılanması istenmiştir (*BCA*, 490/01-3/12/39, 6 Haziran 1936). İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, tüm halkevleri ve parti teşkilatlarının kurultayın açıldığı gün kurultay başkanlığına bir telgraf çekmelerini, Türk dili ilgili konferans verilmesini ve bu konferansların birer örneğinin Türk Dil Kurumu Genel Sekreterliğine gönderilmesini, Dil bayramı kutlamaları ile ilgili İstanbul gazeteleri ile Ulus gazetesine bilgi verilmesini istemiştir (BCA, 490/01/-3/13/15/1-2, 8 Ağustos 1936). Ayrıca Üçüncü Türk Dil Kurultayının 24 Ağustos 1936 tarihinde saat 14:00'te açılacağı ve Halkevindeki radyoların buna göre düzenlenmesi de istenmiştir (*BCA*, 490/01/-3/13/15, 22 Ağustos 1936).

27 Temmuz 1936 tarihinde çıkarılan bir kararname ile Üçüncü Türk Dil Kurultayına katılmak için Türkiye'ye gelen yabancı bilim adamlarının gidiş-geliş masrafları için Londra Büyükelçiliğine 550, Paris

Büyükelçiliğine 450, Viyana Büyükelçiliğine 300, Varşova ve Budapeşte Büyükelçiliklerine de 250'şer liralık döviz izni verilmiştir (BCA, 030/18/01-02/67/64/17, 27 Temmuz 1936). Balkan ülkelerinden gelen yabancı bilim adamları için Atina ve Bükreş elçiliklerine 100'er, Sofya eçiliğine 150, Belgrad elçiliğine 200 liralık döviz izni verilmiştir (*BCA*, 030/18/01-02/68/72/7, 28 Ağustos 1936). Ayrıca 18 Ağustos 1936 tarihinde çıkarılan bir kararname ile Paris'ten gelecek olan yabancı bilim adamlarından Hilaire de Barenton için 450 liralık döviz izni, Prusya'dan gelecek Dr. Giesse için 200 liralık kambiyo izni verilmesine karar verilmiştir (BCA, 030/18/01-02/67/69/18, 18 Ağustos 1936).

Maarif Vekili Saffet Arıkan ve Teftiş Heyeti Başkanı Cevad Bey 20 Ağustos 1936 tarihinde Dolmabahçe Sarayına giderek Türk Dil Kurumu Genel Sekreteri İbrahim Dilmen ile görüşmüş ve hazırlıklıklar hakkında bilgi almıştır. Saffet Arıkan gazetecilere verdiği demeçte Kurultay için İstanbul'a geldiğini ve Kurultay bitene kadar başka bir işle meşgul olmayacağını belirtmiştir (Cumhuriyet, 21 Ağustos 1936: 1-4). Kurultay için basılacak risaleler, varakalar, dağıtılacak davetiyeler ve her türlü tertibat önceden hazırlanmıştır (Tan, 21 Ağustos 1936: 1).

Üçüncü Türk Dil Kurultayına Türk Dil Kurumu Üyesi 498 kişi, Halkevi Delegesi 54 kişi, yabancı bilim adamı 15 kişi, Türk Dil Kurumunun davetlisi olarak 285 kişi, Ankara Tarih, Dil Coğrafya Fakültesi Türkoloji öğrencisi olarak 15 kişi, yerli ve yabancı gazeteci 39 kişi, dinleyeci olarak 192 kişi olmak üzere toplam 1098 kişi katılmıştır (Türk Dil Kurumu, 1937: 3-4).

Tablo 1 Üçüncü TürK Kurultayına Katılan Yabancı Bilim Adamları

Ülke	Ünvanı	Adı
Yunanistan	Atina Üniversitesi Filoloji Profesörü	Anagnastopulus
İtalya	İstanbul Üniv. Latince ve İtalyanca Lektörü	Bartalini
İtalya	Napoli Şark Enstütüsü Profesörü	Bombaçi
İngiltere	Londra Şark Dilleri Okulu Müdürü	Denison Ross
SSCB	Moskova Üniv. Şark Tarihi Profesörü	Gabidullin
Polonya	Prusya Akademi Üyesi	Giese
Fransa	Fransız Sümerolog	Hilaire De Barenton
Fransa	Paris Şark Dilleri Okulu Profesörü	Jean Deny
Avusturya	Viyana Şark Filolosi Doktoru	Kivergiç
Japonya	Japonya Türk İslam Enstitüsü Müdürü	Koji Okuba
SSCB	Sovyetler Birliği İlimler Akademisi Üyesi	Meşçeninof
Bulgaristan	Sofya Kral Kütüphanesi Uzmanı	Miatef
Macaristan	Budapeşte Üniversitesi Felsefe Fakültesi Dekanı	Nemeth Gyula
SSCB	Sovyetler Birliği İlimler Akademisi Üyesi	Samoiloviç
Avusturya	Varşova Üniversitesi Profesörü	Zayançkovski

Kaynak: Türk Dil Kurumu, 1937: 7.

Üçüncü Dil Kurultayına iştirak etmek üzere Türkiye'ye gelen yabancı bilim adamları için Türk Tarih Kurumu adına Kurumun Asbaşkanı Afet İnan tarafından Dolmabahçe sarayında bir çay ziyafeti verilmiştir. Ziyafette yabancı bilim adamları, Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu üyeleri hazır bulunmuşlardır. Ziyafete katılan Atatürk, yabancı bilim adamlarına ayrı ayrı iltifatta bulunmuş ve ziyafetten sonra sarayın balkonunda yabancı bilim adamlarıyla dil bilgisi konusunda iki saat görüşme yapmıştır. Bu görüşmenin sonunda Atatürk yaptığı konuşmada Türk bilim adamlarının yabancı bilim adamlarıyla yapacağı çalışmanın dil konusunda şimdiye kadar çözülemeyen sorunların halledileceğini ve bundan da büyük hakikatlerin meydana geleceğini belirtmiştir (Cumhuriyet, 23 Ağustos 1936: 1).

Kurultayın Açılışı ve Amacı

Üçüncü Türk Dil Kurultayı 24 Ağustos 1936 tarihinde saat 14:00'te Dolmabahçe Sarayının ön salonunda Maarif Vekili Saffet Arıkan'ın konuşması ile açılmıştır (*Haber*, 24 Ağustos 1936: 1-2). Saffet Arıkan Üçüncü Türk Dil Kurultayının toplanma amacı olarak Türk Dil Kurumunun son iki yıl içindeki çalışmaları ve buluşlarını gözden geçirmek, gelecekteki çalışma yollarını planlamak olduğunu belirtmiştir (*Akşam*, 25 Ağustos 1936: 4). Ahmet Emin Yalman Tan gazetesindeki *"Bugünkü Kurultay"* başlıklı yazısında Kurultayın toplanma amacının dillerin kökeni ile ilgili çok kapsamlı olan kuramları tartışmaya açmak olduğunu belirtmiştir (*Tan*, 24 Ağustos 1936: 1). Necmettin Sadak Akşam gazetesindeki yazısında Kurultayın toplanma amacının dil konusunda yapılan çalışmaların neticelerini göstererek varılan merhaleyi tespit etmek olduğunu belirtmiştir (*Akşam*, 25 Ağustos 1936: 1). Saffet Arıkan'dan sonra bir konuşma yapan Afet İnan, konuşmasında eski Türklerin güneşle olan sembolik münasebetini anlatan önemli bir konuşma yapmıştır. Afet İnan'dan sonra Genel Sekreter İbrahim Necmi Dilmen Türk Dil Kurumunun iki yıllık faaliyet raporunu okumuştur (*Haber*, 25 Ağustos 1936: 7).

Resim 1 Üçüncü Türk Dil Kurultayının Ulusal Basına Yansımaları

Son Posta

Dilcilik tarihinde yeni bir devir başlıyor

Kurultay Açılırken

ÜÇÜNCÜ DİL KURULTAYI
Kurultay çalışmalarına bugün başlıyor

KURULTAY BÜYÜK ALAKA UYANDIRDI

SEÇME MÜSABAKALARI BİTTİ
Dinarlı Mehmet, Kara Aliyi yendi Cim Londosla güreşecek

Adliye Sarayı Yapılırken eski hatalara düşmiyelim

İspanyollar Aman Vermeden Boğuşuyorlar

Galata rıhtımında bir park ve bir meydan yapılacak

Kaynak: Son Posta, 24 Ağustos 1936: 1.

Resim 1'de görüldüğü gibi kamuoyunda Üçüncü Türk Dil Kurultayının açılışı dil çalışmaları konusunda yeni bir devrin başlangıcı olarak kabul edilmiştir.

Kurultayın gündem maddeleri şunlardır:

- Kurum Başkanının açılış konuşması
- Kurultay başkanlık kurumunun seçilmesi
- Kurum genel sekreterliğinin raporu
- Kurultay çalışma komisyonlarının seçilmesi
- Kurultay üyelerinin dil meseleleri üzerine tezleri

- Çalışma komisyonu raporları üzerine müzakere ve rapor
- Yeni iki yıllık çalışma programının müzakeresi
- Kurum hesaplarının onanması ve genel merkez kurulunun aklanması
- Yeni genel merkez kurulunun seçilmesi
- Kapanış konuşmaları (BCA, 490/01/-3/13/15/1-2, 22 Temmuz 1936).

Tablo 2 Üçüncü Türk Dil Kurultayında Sunulan Tezler

Sıra-no	Tezin Sahibi	Tezin Adı
1	Yusuf Ziya Özer	Din ve Medeniyet Bakımından Güneş
2	İbrahim Necmi Dilmen	Güneş-Dil Teorisinin Anahatları
3	Hasan Reşit Tankut	Güneş-Dil Teorisine Göre Pankronik Usülle Paleo-Sosyolojik Dil Tetkikleri
4	Naim Onat	Güneş-Dil Teorisine Göre Türkçe-Arapça Karşılaştırmalar
5	Ahmed Cevad Emre	Terminoloji ve Güneş-Dil Teorisi
6	Abdülkadir İnan	(V.+K.) Eki Kanunu
7	İ. Müştak Mayakon	Güneş-Dil Teorisinin Analiz Metodu Tatbikatı
8	Agop Dilaçar	Güneş-Dil Teorisinnin Antropolojisi
9	Mehmet Ali Ağakay	Güneş-Dil Teorisi Karşısında Grek Dilinin Bazı Hususiyetleri
10	İ. Hami Danişment	İşaret Dili ve Tasrifsiz Fiil
11	M. Muhittin Dalkılıç	Güneş-Dil Teorisinin Esaslarına Ait İtirazlar Bakımından Tetkiki
12	İ.Hakkı Cendey	Güneş-Dil Teorisinin Tarihe Tatbiki
13	Saffet Engin	Eti Dilinin Mahiyeti ve Ural-Altay Dil Zümresiyle Münasebeti
14	İsmet Ulukut	Güneş-Dil Teorisine Göre Gramer Dersleri ve Tatbikat Örnekleri

Kaynak: Türk Dil Kurumu, 1936a: 3-4.

Tablo 2'de görüldüğü gibi Üçüncü Türk Dil Kurultayının mihverini ya da eksenini Güneş Dil Teorisi oluşturmuştur. Türk Dil Kurumu Genel Sekreteri İbrahim Necmi Dilmen Kurultayda yaptığı konuşmada Güneş Dil Teorisinin, dünyadaki dil çalışmalarının başlangıcından beri çözümü için uğraşılan ana bir meselenin anahtarı olduğunu belirtmiştir (Cumhuriyet, 26 Ağustos 1936: 7). Dilmen, tezinde Güneş'in zihin ve idrak üzeindeki etkilerini araştırdığını ve ilk klanlardan itibaren Totemik zihniyetten bazıları tezahür ettirilince yöresel totemlere geçmiş bulunan totemler arasında en çok göze çarpanı ve en ileri geleni Güneş'tir hükmüne yer verilmiştir (Kurun, 26 Ağustos 1936: 6).

Kurultay'ın üçüncü gününde Hasan Reşit Tankut ve Sabahat Türkay okudukları tezlerinde Güneş-Dil teorisinin dillerin kökenini aramak yolunda antropolojik olduğu yani insanlığın tarihi ile yaşıt olduğu, dilin kurulması meselesinde paleo-sosyolojik, dilin inkişafı bahsinde ise psiko-sosyolojik olduğu belirtilmiştir (Kurun, 27 Ağustos 1936: 6).

Üçüncü Türk Dil Kurultayının açılması münasebetiyle yurdun her tarafında bayramlar yapılmış ve kurultay çalışmaları yakından takip edilmiştir Üçüncü Türk Dil Kurultayının açılışı ulusal basında da geniş yankı uyandırmıştır. Peyami Safa Cumhuriyet gazetesindeki "Dil Kurultayı" başlıklı yazısında Üçüncü Türk Dil Kurultayının Türk dilinde aranan ve bulunan hakikatların sergisi olduğunu belirtmiştir (Cumhuriyet, 25

Ağustos 1936: 1). Orhan Seyfi Akbaba dergisindeki "Dil Kurultayı" başlıklı makalesinde dil konusunda Osmanlı Devleti ile Türkiye Cumhuriyetini kıyaslamış ve Osmanlı sarayının Türk diline kapılarını kapattığını ancak Dolmabahçe sarayının halk diline kapılarını açtığını belirtmiştir (Seyfi, 1936: 1). Yunus Nadi Cumhuriyet gazetesindeki "Üçüncü Dil Kurultayı Açılırken" başlıklı yazısında Üçüncü Türk Dil Kurultayının özellikle Güneş-Dil Teorisi ile ilim dünyasında tüm dünyayı etkileyecek tarihi bir öneme sahip olmaya aday olduğunu belirtmiştir (*Cumhuriyet*, 24 Ağustos 1936: 1).

Asım Us, Kurun gazetesindeki *"Kurultay Açılırken"* başlıklı yazısında Üçüncü Türk Dil Kurultayında sunulacak olan Güneş-Dil Teorisinin önemi üzerinde durmuştur. Asım Us yazısında Güneş-Di Teorisinin Öz Türkçe kelimelerin kökenini belirlenmesi yönünde bilim adamlarına yardım edeceğini ayrıca okullardaki dil dersleri usulünü de esaslı bir şekilde değiştireceğini belirtmiştir (*Kurun*, 24 Ağustos 1936: 4). Falih Rıfkı Atay Ulus gazetesindeki *"Dil Kurultayı"* başlıklı yazısında Üçüncü Türk Dil Kurultayının dil davasının hakikatlerini hem yurda hem de dünyaya tanıtmak için bir fırsat olduğunu belirtmiştir (*Ulus*, 24 Ağustos 1936: 1). Şevket Bilgin, Yeni Asır gazatesindeki makalesinde Üçüncü Dil Kurultayının mihverini Güneş-Dil teorisi oluşturduğunu ve kurultayda tarihi ışıklandıran bir tezin izahının yapılacağını belirtmiştir (*Yeni Asır*, 25 Ağustos 1936: 1). Behçet Kemal Çağlar Ulus Gazetesindeki *"Üçüncü Dil Kurultayı"* başlıklı yazısında Üçüncü Dil Kurultayının Türkiye Cumhuriyetinin ve Türk milletinin bir kültür ve bilgi zaferi olduğunu belirtmiştir (*Ulus*, 26 Ağustos 1936: 2).

Komisyonların Çalışmaları ve Alınan Kararlar

Kurultayın ilk günü birinci celsesinde başkanlık seçimi yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Genel Sekreteri İbrahim Necmi Dilmen Kurultay Başkanı olarak Kültür Bakanı Saffet Arıkan'ı teklif etmiştir. Teklif ittifakla kabul edilmiştir.

Tablo 3 Üçüncü Türk Dil Kurultayı Başkanlık Divanı

Ünvanı	Adı-Soyadı	Görevi
Kültür Bakanı	Saffet Arıkan	Kurultay Başkanı
Türk Tarih Kurumu Asbaşkanı	Afet İnan	Kurultay Asbaşkanı
Kamutay Asbaşkanı	Nuri Conker	Kurultay Asbaşkanı
Burdur Milletvekili	İ. Necmi Dilmen	Kurum Genel Sekreteri
Seyhan Milletvekili	Esma Nayman	Kurultay Sekreteri
Siirt Milletvekili	İ. Müştak Mayakon	Kurultay Sekreteri
?	Zerrin Dilmen	Kurultay Sekreteri
Kültür Bakanlığı Yayın Direktörü	Faik Reşit Unat	Kurultay Sekreteri

Kaynak: Türk Dil Kurumu, 1937: 5.

Kurultayın ilk oturumunun ikinci celsesinde Güneş Dil Teorisi ve Dil Karşılaştırmaları Komisyonu, Lugat ve Filoloji Komisyonu, Bütçe Komisyonu, Terimler Komisyonu, Yönergeler ve Dilergeler Komisyonu, Gramer-Sentaks Komisyonu, Tüzük Komisyonu olmak üzere 7 komisyon kurulmuştur. Bu komisyonlar idari ve ilmi komisyonlar olarak ikiye ayrılmıştır. İdari Komisyonlar; Tüzük Komisyonu, Yönergeler ve Dilergeler Komisyonu, Bütçe Komisyonunundan oluşmuştur. İlmi Komisyonlar; Güneş Dil Teorisi ve Dil Karşılaştırmaları Komisyonu, Lugat ve Filoloji Komisyonu, Gramer-Sentaks Komisyonu ve Terimler Komisyonundan oluşmuştur (Türk Dil Kurumu, 1937: 5).

Kurultayın ikinci gününde ilk celsede seçilen komisyonlar toplanarak başkanlarını ve yazmanlarını seçip görüşmelere başladılar.

Tablo 4 Güneş-Dil Teorisi ve Dil Karşılaştırmaları Komisyonu

Sıra-No	Ünvanı	Adı-Soyadı
1	Kurum Başuzmanı	Abdulkadir İnan
2	Profesör	Agop Dilaçar
3	Çanakkale Milletvekili	Ahmet Cevat Emre
4	Atina Üniv. Filoloji Profesörü	Anagnastopulos
5	İstanbul Üniversitesi Profesörü	Bartalini
6	Napoli Şark Üniversitesi Profesörü	Bombaçi
7	Muharrir	Ercüment Ekrem Talu
8	Seyhan Milletvekili	Esma Nayman
9	Prusya Akademi Üyesi	Giese
10	Türk Tarih Kurumu Başkanı	Hasan Cemi Çambel
11	Moskova Devlet Üniversitesi Profesörü	Hacı Gabidullin
12	Maraş Milletvekili	Hasan Reşit Tankut
13	Sümerolog	Hilaire De Barenton
14	Öğretmen	Hüseyin Namık Orkun
15	Burdur Milletvekili	İbrahim Necmi Dilmen
16	Emekli Albay	İsmail Hakkı Cendey
17	Muharrir	İsmail Hami Danişment
18	Paris Şark Dilleri Okulu Profesörü	Jean Deny
19	Filolog	Kıvergiç
20	Profesör	Koji Okuba
21	Göz Doktoru	Mehmet Ali Ağakay
22	Sovyetler Birliği İlimler Akademi Üyesi	Meşçaninof
23	Sofya Milli Kütüphane Şefi	Miareff
24	Malatya Milletvekili	Mihri Bektaş
25	Muharrir	Muzaffer Muhittin Dalkılıç
26	Konya Milletvekili	Naim Onat
27	Budapeşte Üniversitesi	Nemeth
28	Erzurum Milletvekili	Saim Ali Dilemre
29	Sovyetler Birliği İlimler Akademi Üyesi	Samoiloviç
30	Londra Şark Dilleri Okul Müdürü	Denison Ross
31	Eskişehir Milletvekili	Yusuf Ziya Özer
32	Varşova Üniversitesi Profesörü	Zayonçkovski

Kaynak: Türk Dil Kurumu, 1937: 30-31.

Güneş-Dil Teorisi ve Dil Karşılaştırmaları Komisyonu kurultayın ikinci gününde saat 10'da toplandı. İbrahim Necmi Dilmen, Anagnastopulos ve Denison Ross rahatsız oldukları için komisyon toplantısına katılamadılar. Komisyonun ilk işi başkan ve yazmanları seçmek olmuştur. Başkanlığa Türk Tarih Kurumu Başkanı Hasan Cemi Çambel, yazmanlıklara ise Ercüment Ekrem Talu ve İsmail Hami Danişment seçilmiştir.

Tablo 5 Gramer-Sentaks Komisyonu

Sıra-No	Ünvanı	Adı-Soyadı
1	Kütahya Milletvekili	Besim Altay
2	Öğretmen	Ali Ulvi
3	İstanbul Milletvekili	Emin Dalkılıç
4	Elazığ Milletvekili	Fazıl Ahmet Aykaç
5	Öğretmen	Hakkı Suha
6	Boğaziçi Lisesi Müdürü	Hıfzı Tevfik
7	Öğretmen	M. Behçet Yazar
8	Öğretmen	Yahya Saim Ozanoğlu

Kaynak: Ulus, 25 Ağustos 1936: 5.

Gramer-Sentaks Komisyonu başkanlığa Bursa Milletvekili Fakihe Öymen, yazmanlığa da Hıfzı Tevfik'i seçerek müzakerelere başlamıştır. Görüşmelerde İstanbul Milletvekili Emin Dalkılıç tezinde (e) ile (i) harfleri arasında bir üçüncü sadalı harf bulunduğunu belirtmiştir (Ulus, 26 Ağustos 1936: 6).

Tablo 6 Lugat ve Filoloji Komisyonu

Sıra-No	Ünvanı	Adı-Soyadı
1	Ordu Milletvekili	Ali Canip Yöntem
2	Öğretmen	Behice Köprülü
3	Kars Milletvekili	Fuat Köprülü
4	İzmir Milletvekili	Hasan Ali Yücel
5	Kültür Bakanlığı	Hasan Fehmi Turgal
6	Afyon Milletvekili	İzzet Ulvi Aykurt
7	Manisa Milletvekili	Kazım Nami Duru
8	İstanbul Üniversitesi	Ragıp Hulusi Özdem
9	Kültür Enspektörü	Reşat Nuri Güntekin

Kaynak: Ulus, 25 Ağustos 1936: 5.

Lugat ve Filoloji Komisyonu Başkanlığına Fuad Köprülü, yazmanlığına da Kazım Nami Duru seçilmiştir.

Tablo 7 Terimler Komisyonu

Sıra-No	Ünvanı	Adı-Soyadı
1	Profesör	Akil Muhtar
2	Kültür Kurulu Üyesi	Avni Refik
3	Harp Akademisi	Fuat Erdem
4	Kültür Bakanlığı	Halil Vedat
5	Edirne Milletvekili	Fatma Memik
6	Profesör	Kemal Canap
7	Seyhan Milletvekili	Naci Eldeniz
8	Urfa Milletvekili	Refet Ülgen
9	Manisa Milletvekili	Yaşar

Kaynak: Ulus, 25 Ağustos 1936: 5.

Terimler Komisyonu Başkanlığına Askeri Akademiler Kumandanı Ali Fuad seçilmiştir. Komisyon çalışmalarına terimler hakkında kurultayın gönderdiği esasları gözden geçirmekle başlamıştır. Komisyonda terimlerin Türkçeleştirilmesi konusu hakkındaki görüşmeler olumlu bir şekilde ilerleme göstermiştir.

Tablo 8 Önergeler ve Dilergeler Komisyonu

Sıra-No	Ünvanı	Adı-Soyadı
1	Kültür Bakanlığı Yayın Direktörü	Faik Reşit Unat
2	Öğretmen	Hüseyin Namık Orkun
3	Öğretmen	Hüseyin Pektaş
4	Öğretmen	Saadet Zihni
5	Edirne Milletvekili	Şeref Aykut

Kaynak: Ulus, 25 Ağustos 1936: 5.

Önergeler ve Dilergeler Komisyonu Başkanlığına Şeref Aykut, yazmanlığı da Hüseyin Pektaş seçilmiştir.

Tablo 9 Tüzük Komisyonu

Sıra-No	Ünvanı	Adı-Soyadı
1	Üniversite Rektörü	Cemil Bilsel
2	Kültür Kurulu Başkanı	İhsan Sungu
3	Siirt Milletvekili	İ. Müştak Mayakon
4	Erzurum Milletvekili	Nakiye Elgün
5	Kastamonu Milletvekili	Şükrü Şenozan

Kaynak: Ulus, 25 Ağustos 1936: 5.

Tüzük Komisyonu Başkanlığına Cemil Bilsel, yazmanlığa da İ. Müştak Mayakon seçilmiştir.

Tablo 10 Bütçe Komisyonu

Sıra-No	Ünvanı	Adı-Soyadı
1	Mardin Milletvekili	Ali Rıza
2	İzmir Milletvekili	Benal Arıman
3	İstanbul Şehir Kurulu Üyesi	Refik Ahmet
4	İstanbul Milletvekili	Salah Cimcoz
5	Elazığ Milletvekili	Tahsin Berk

Kaynak: Ulus, 25 Ağustos 1936: 5.

Üçüncü Türk Dil Kurultayı 31 Ağustos 1936 tarihinde kapanmıştır. Kurultayın kapanış konuşmasını Kültür Bakanı Saffet Arıkan yapmıştır. Arıkan konuşmasında kurultaya katılım gösteren yabancı ilim adamlarına teşekkür etmiştir.

Üçüncü Dil Kurultayı'nda Güneş-Dil Teorisinin dil aleminde esaslı bir devrim yapacak mahiyette orijinal bir teori olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca bu teorinin yalnız dil meselesi değı aynı zamanda Arkeoloji, Antropoloji ve Psikoloji sorunlarının çözümü için de etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Dördüncü Dil Kurultayı toplanıncaya kadar Türk ve yabancı bilim adamlarının Güneş- Dil Teorisi üzerinde incelemelerini birbirlerine bildirmek suretiyle ortak bir çalışmada bulunmaları konusunda karar alınmıştır. Ayrıca daha önce alınan kararla kurultayların 2 yılda bir yapılması kararlaştırıldığı halde bu kurultayda kurultayların 3 yılda bir yapılması kararlaştırılmıştır.

SONUÇ

Dil milletin kendisidir sözünden hareketle dil daima hareket halinde bulunan dinamik bir müesesedir. Bu yüzden yapılacak olan inkılap hareketlerinin dil üzerinde etkili olmaması mümkün görünmemektedir. Ulus devlet inşa sürecine sarsılmaz bir temel atmak için Atatürk'ün uğraştığı esaslı işlerden biri dil meselesi olmuştur. Halkın okuyup yazması kadar basit zaruretten başlayarak milli birliği sağlayan ve inkılabı

tamamlayacak bellibaşlı unsurlardan biri de Türk dili çalışmalarıdır. Türk Dil Tetkik Cemiyeti ve/veya Türk Dil Kurumu bu amaçla kurulmuştur. Dil Kurultayları bu çalışmalara genişlik ve açıklık vermek ve dil konusunda çalışma yapanlara söz sözleme fırsatı vermek için toplanmıştır.

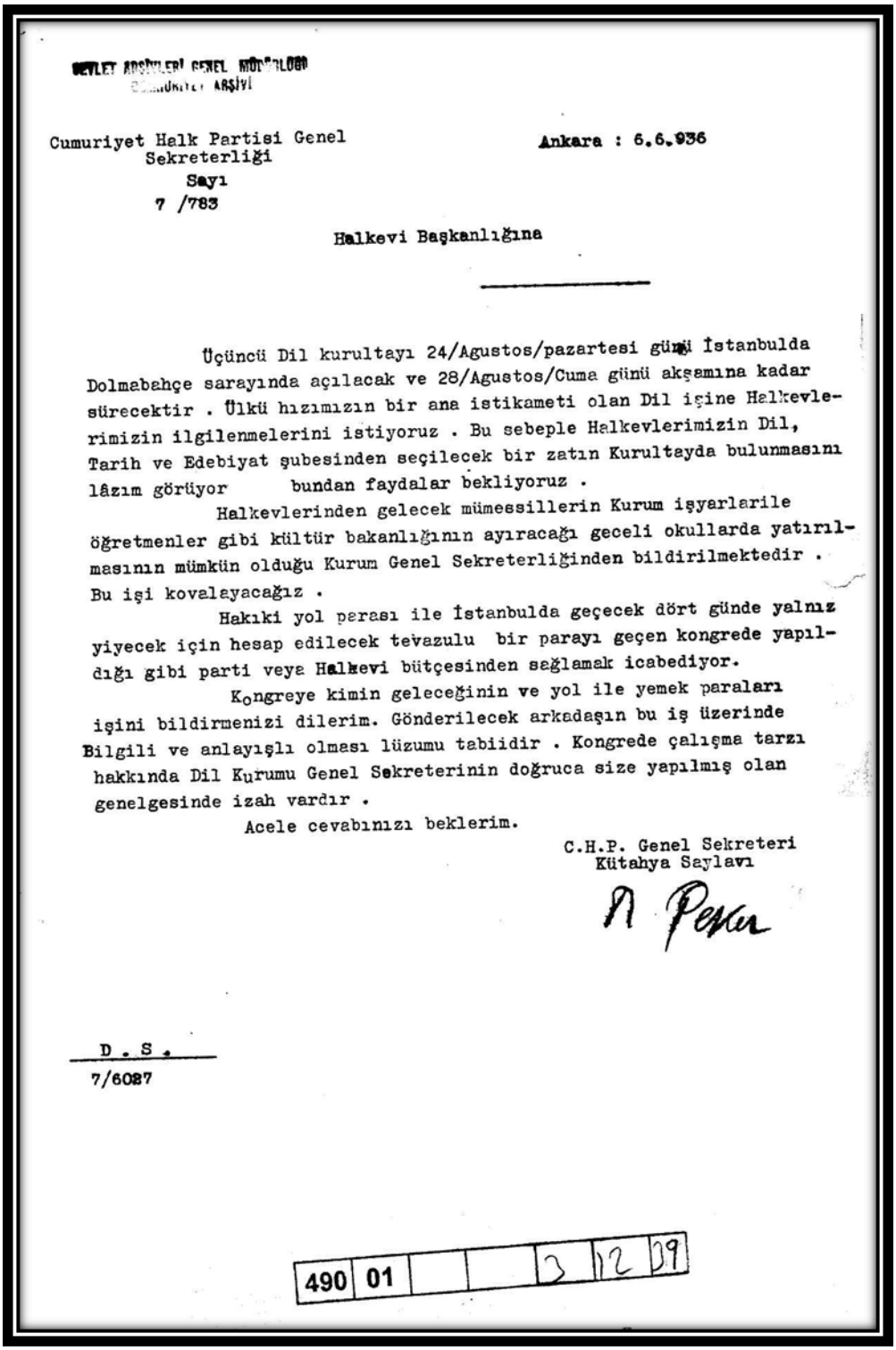
İkinci Türk Dil Kurultayından itibaren aradan geçen iki senelik müddet içinde dil çalışmalarının çok yoğun olması, kamuoyunun Üçüncü Türk Dil Kurultayına özel bir ilgi göstermesini sağlamıştır. Kurultay çalışmalarını tematik ve metodik olarak yürütmüştür. Kurultayın en önemli ekseni, dil alanında yeni bir ekol olarak kabul edilen Güneş-Dil Teorisi olmuştur. Ayrıca Üçüncü Türk Dil Kurultayında Türklüğün dünya üzerindeki kültür yaratıcı ve yayıcı rolü üzerinde de durulmuştur. Kurultaya Türk Dil Kurumunun davetiyle on bir ülkeden on beş yabancı bilim adamının katılmasıyla kurultay uluslararası bir mahiyet kazanmıştır.

Sonuç olarak, Üçüncü Dil Kurultayı Türk dili ile ilgili çalışmaların hızlı ilerleyişinde bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Kurultay, Harf inkılabından sonra Türk dilinin ıslahı ile ilgili yapılan önemli çalışmalardan biri olmuştur. Üçüncü Türk Dil Kurultayı ile birlikte Harf inkabından sonra dil konusunda yapılan çalışmalar ilmi bir zemin üzerine oturtulmaya çalışılmıştır. Kurultayla birlikte Türk diline erkinlik ve ilericilik verilmeye çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

1. Aksoy, Ömer Asım, *Güneş-Dil Teorisi ve Üçüncü Türk Dil Kurultayı*, Gaziantep Halkevi Dil Edebiyat, Tarih Şubesi, C.H. Partisi Basımevi, Gaziantep 1936.
2. *Akşam*, 25 Ağustos 1936.
3. *Akşam,* 25 Ağustos 1936.
4. *BCA*, 030/18/01-02/67/64/17, 27 Temmuz 1936.
5. *BCA*, 030/18/01-02/67/69/18, 18 Ağustos 1936.
6. *BCA*, 030/18/01-02/68/72/7, 28 Ağustos 1936.
7. *BCA*, 490/01/-3/13/15, 22 Ağustos 1936.
8. *BCA*, 490/01/-3/13/15/1-2, 8 Ağustos 1936.
9. *BCA*, 490/01-3/12/39, 6 Haziran 1936.
10. *Cumhuriyet*, 21 Ağustos 1936.
11. *Cumhuriyet*, 23 Ağustos 1936.
12. *Cumhuriyet*, 24 Ağustos 1936.
13. *Cumhuriyet*, 25 Ağustos 1936.
14. *Cumhuriyet*, 26 Ağustos 1936.
15. *Haber*, 24 Ağustos 1936.
16. *Haber,* 25 Ağustos 1936.
17. *Kurun*, 24 Ağustos 1936.
18. *Kurun*, 26 Ağustos 1936.
19. *Kurun*, 27 Ağustos 1936.
20. Orhan Seyfi, "Dil Kurultayı", *Akbaba,* C. 6, S. 138, Ankara 1936.
21. *Son Posta*, 24 Ağustos 1936.
22. *Tan*, 21 Ağustos 1936.
23. *Tan*, 24 Ağustos 1936.
24. Türk Dil Kurumu, (1936a). *Üçüncü Türk Dil Kurultayı Üyelerine Kurultay Kılavuzu*, Devlet Basımevi: İstanbul
25. Türk Dil Kurumu, (1936b). *Üçüncü Türk Dil Kurultayı Bütçe Komisyonuna Sunulan Hesap Özleri*, Devlet Basımevi: İstanbul.
26. Türk Dil Kurumu, (1936c). *Üçüncü Türk Dil Kurultayınca Kabul Edilen Türk Dil Kurumu Ana Tüzüğü ve Çalışma Programı*, Devlet Basımevi: İstanbul.
27. Türk Dil Kurumu, *Üçüncü Türk Dil Kurultayı, 24 Ağustos 1936 İstanbul : Tezler, Müzakere Zabıtları*, Devlet Basımevi, İstanbul 1937.
28. *Ulus*, 24 Ağustos 1936.
29. *Ulus*, 25 Ağustos 1936.
30. *Ulus*, 26 Ağustos 1936.
31. *Yeni Asır*, 25 Ağustos 1936.

Ek 1 Halkevlerinin Üçüncü Türk Dil Kurultayına Delege Göndermesi



DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
Cumhuriyet Arşivi

Cumuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği
Sayı
7 /783

Ankara : 6.6.936

Halkevi Başkanlığına

Üçüncü Dil kurultayı 24/Agustos/pazartesi günü İstanbulda Dolmabahçe sarayında açılacak ve 28/Agustos/Cuma günü akşamına kadar sürecektir . Ülkü hızımızın bir ana istikameti olan Dil işine Halkevlerimizin ilgilenmelerini istiyoruz . Bu sebeple Halkevlerimizin Dil, Tarih ve Edebiyat şubesinden seçilecek bir zatın Kurultayda bulunmasını lâzım görüyor bundan faydalar bekliyoruz .

Halkevlerinden gelecek mümessillerin Kurum işyarlarile öğretmenler gibi kültür bakanlığının ayıracağı geceli okullarda yatırılmasının mümkün olduğu Kurum Genel Sekreterliğinden bildirilmektedir . Bu işi kovalayacağız .

Hakıki yol parası ile İstanbulda geçecek dört günde yalnız yiyecek için hesap edilecek tevazulu bir parayı geçen kongrede yapıldığı gibi parti veya Halkevi bütçesinden sağlamak icabediyor.

Kongreye kimin geleceğinin ve yol ile yemek paraları işini bildirmenizi dilerim. Gönderilecek arkadaşın bu iş üzerinde Bilgili ve anlayışlı olması lüzumu tabiidir . Kongrede çalışma tarzı hakkında Dil Kurumu Genel Sekreterinin doğruca size yapılmış olan genelgesinde izah vardır .

Acele cevabınızı beklerim.

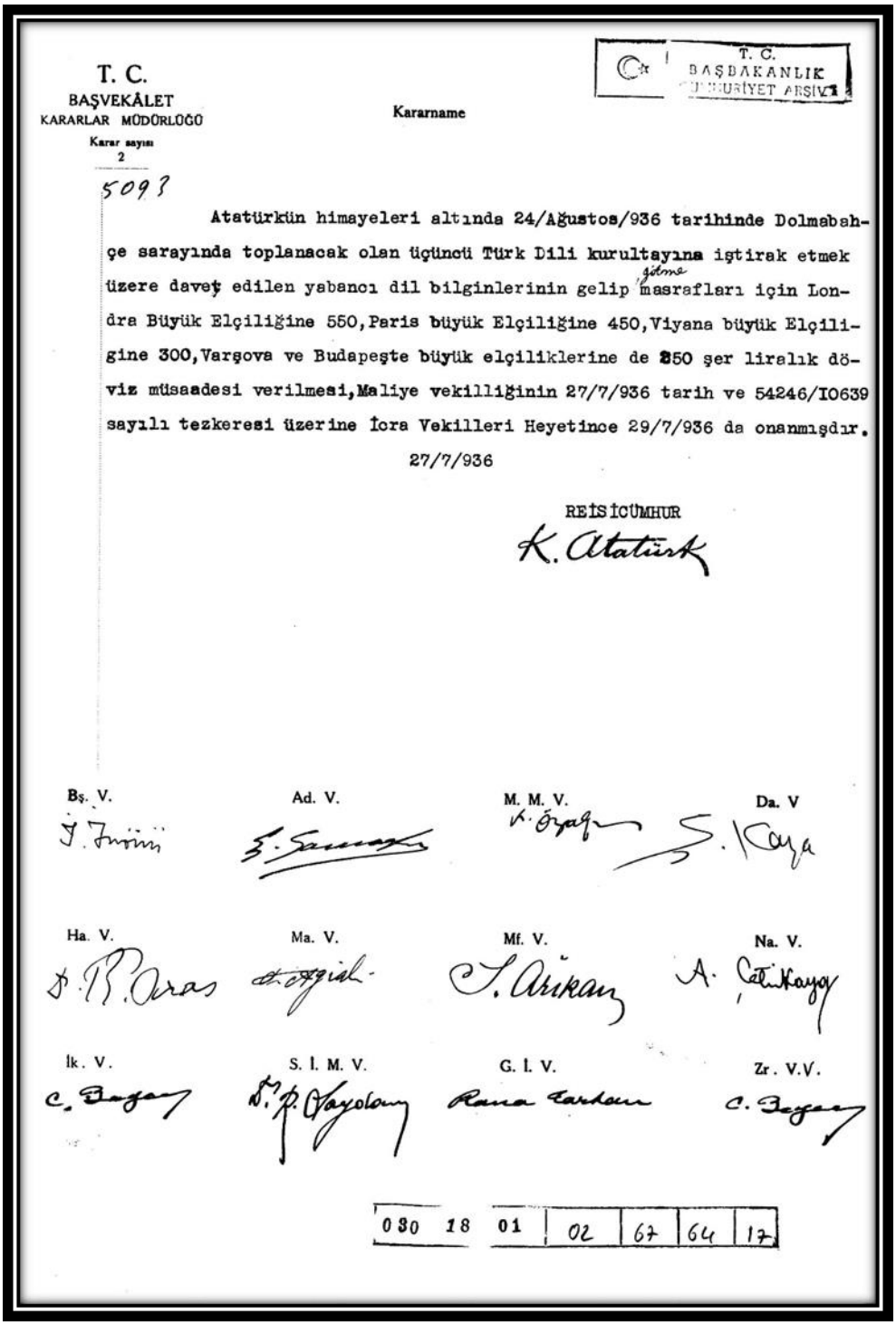
C.H.P. Genel Sekreteri
Kütahya Saylavı

D . S .
7/6087

490 01 3 12 39

Kaynak: BCA, 490/01-3/12/39, 6 Haziran 1936.

Ek 2 Yabancı Bilim Adamlarının Yol Masrafları İçin Döviz İzni Verilmesi



T. C.
BAŞVEKÂLET
KARARLAR MÜDÜRLÜĞÜ
Karar sayısı
2

T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

Kararname

5093

Atatürkün himayeleri altında 24/Ağustos/936 tarihinde Dolmabahçe sarayında toplanacak olan üçüncü Türk Dili kurultayına iştirak etmek üzere davet edilen yabancı dil bilginlerinin gelip gitme masrafları için Londra Büyük Elçiliğine 550, Paris büyük Elçiliğine 450, Viyana büyük Elçiliğine 300, Varşova ve Budapeşte büyük elçiliklerine de 250 şer liralık döviz müsaadesi verilmesi, Maliye vekilliğinin 27/7/936 tarih ve 54246/10639 sayılı tezkeresi üzerine İcra Vekilleri Heyetince 29/7/936 da onanmışdır.

27/7/936

REİSİCÜMHUR
K. Atatürk

Bş. V. | Ad. V. | M. M. V. | Da. V

Ha. V. | Ma. V. | Mf. V. | Na. V.

İk. V. | S. İ. M. V. | G. İ. V. | Zr. V.V.

030 18 01 02 67 64 17

Kaynak: BCA, 030/18/01-02/67/64/17, 27 Temmuz 1936.

Evaluation of the performance of the subsurface drip irrigation system in some soil of Iraq

Hussein Razzaq Nayyef, Salih K. Alwan Alsharifi
Shatrah Technical College, Southern Technical University, Thi-Qar Governorate,
Department of Agricultural Machinery, University of Al-Qasim Green,

ABSTRACT

The effect of a subsurface drip irrigation system on maize/Buhous 5018 planting was studied based on some technical indicators. Three types of operating pressures of irrigation water (P^1 of 100, P^2 of 15 and $P^3$of 250 cm) were tested under three spaces between dots (L^1 of25 and L^2 of 35 cm) . The experiments were conducted in a factorial experiment under complete randomized design with three replications. The results showed that the distance between drippers L^1 achieved the highest increase in volumetric moisture content by 1.80% compared to the distance between drippers L^2,while the distance L2 achieved the highest water distribution efficiency of 3.95%, the highest consistency of 2.74%, and the least variation in the discharge of drippers amounted to 43.54% compared to L^1. The increase in the operational pressure led to an increase in the efficiency of water distribution by7.22% compared to the low pressure and in the characteristics of uniformity of consistency 5.72% and the volumetric moisture content of 6.19%, and the least variation in the discharge of drips reached 104.18%, which makes the use of subsurface irrigation at a pressure of 200 cm (piezometer height) and at a depth of 0.25m.The increase in the operational pressure led to an increase in the efficiency of water distribution by 7.22% compared to the low pressure and in the characteristics of uniformity of consistency 5.72% and the volumetric moisture content of 6.19%, and the least variation in the discharge of drips reached 104.18%, which makes the use of subsurface irrigation at a pressure of 200 cm (piezometer height) and at a depth of 0.25 m .

INTRODUCTION

In recent years, the world has witnessed a clear shortage of usable water quantities, which made it a real problem for the specialists in finding and developing effective solutions to address this problem. Water resources in the Arab world occupy a distinguished place among natural resources and play an effective role in human life as well as the environment. Many of the water sources in Iraq are from outside the international borders and are threatened with diminishing as a result of the construction of dams, the growth of the population and agriculture, all of these factors causing a lack of water readiness in Iraq (Al-Dhafiri, 2002). The necessity to reduce the use of water in excess of the plant's needs due to the lack of water resources for irrigated agricultural soils in semi-arid and dry areas, encouraged researchers to exert all available capabilities in order to use modern irrigation techniques in Iraq. Drip irrigation systems are considered one of the most efficient irrigation systems, because this system supplies water to the plant near the root system, and according to the stages of the plant's growth itself, and this means avoiding deep permeation, evaporation and surface runoff as losses. The method of using drip irrigation in saline and heavy soils, which is characterized by high salinity and consequently a decrease in the water effort and an increase in water retention by the soil despite the stability of the moisture content (1973, Bernstein). Sub surface Drip Irrigation (SDI) is considered useful as it is represented in giving water directly to the root zone of the plant. It also supplies water regularly at the level of the irrigated field, which leads to raising the efficiency of the use of water and chemical fertilizers, and thus resistance of the economic plant to stress. Watery (2012, Shanahan,).

Materials and working methods

A field experiment was designed and carried out in clay soil. The experimental ground was plowed by two orthogonal plows before installing the sub-surface T-tape tubes, which were installed mechanically. The distance between the pipes was 75 cm and the distance between the dots was 25 cm. The pipes were placed at a depth of 25 cm. The soil was planted with maize crop, class 5018, and 3-4 grains were placed in one hole. Irrigation treatments were represented using pressures of 100, 150 and 200 cm (piezometers) for the main panels and the distance between the dots (25, 35) cm for the secondary panels using a split plot design with RCBD design with three replications. The average discharge of drippers was measured by calculating it from T tape drips at each pressure and for each distance between the drippers individually using a graduated cylinder with a capacity of 1000 liters within 10 minutes according to the following equation (1992 Hachim,). q= v / t (Equation : 1)

Since q: - the discharge of the dripper (liter. hour^{-1}). v: - the volume of water received from the can (liters). t: - operating time (hours). has been calculated

1 - The efficiency of water distribution using the equation (1942) Christiansen mentioned in Al-Ghobari and El Marazky (2012).

$$\%Ed = 100\left(1 - \frac{\sum|\theta_i - \theta^-|}{N\theta^-}\right) \ldots\ldots (2\ )$$

Ed :- water distribution efficiency as a percentage

$\theta-$: the volumetric moisture rate of the water stored in the soil for the two measurement locations below the dripper at a depth of (0-40) cm and the midway between field tubes of the same depth, and θi: the volumetric moisture rate for a depth of 0-40 cm. N: The number of measurement locations that are two locations below the dripper and halfway between the field tubes.

2 - Uniformity of coordination (EU)

The emission consistency was measured according to the following equation (28), which was mentioned by (Ortega et al., 2002).

$$EU = \frac{\bar{q}_{25\%}}{\bar{q}} \times 100 \ldots\ldots\ldots (3\ )$$ whereas : -

EU : emission consistency (%) . $\bar{q}_{25\%}$: the rate of discharge for the least quarter (liter. hour $^{-1}$).

$\bar{q}$: The rate of discharge of the droppers (liters. hour -1).

3- Volumetric moisture content

The irrigation date was determined according to the soil weight method, at a depth of 0-40 cm by drying the soil samples at a temperature of 105 °C for 24 hours, and the volumetric moisture content was calculated using Hillel's equation (1980, Hillel,).

$$\theta = \frac{pw}{100} * \frac{p_p}{lw} \ldots. (4\ )$$

Since:-

θ :- Volumetric moisture content (cm. cm^{-3}). p_p: - The bulk density of the soil (Mg. m^{-3}).

pw: the weight percentage of moisture (%). Lw: the density of water (in megagrams. m^{-3}).

4 - The percentage of variation in the discharge

Discharge variance ratio was calculated according to the following equation (5) which was mentioned by Camp et al. ,1997.

$$q_{var} = \frac{q_{max} - q_{min}}{q_{max}} * 100 \dots\dots\dots (5\ )$$

whereas :-

$q_{_var}$: the ratio of variance of drip expenditures (litres. hour^{-1}). $q_{_max}$: the highest discharge of the droppers (liter. hour^{-1}). $q_{_min}$: minimum droplet discharge (liter. hour^{-1}).

Results and discussion

The results showed that the operational pressure of water (P), the distance between the droppers (L) and the interaction between them had a significant effect on the efficiency of water distribution (Fig. 1), as the increase in the operating pressure from 100 (P_1) to 200 (P3) cm led to an increase in the efficiency of water distribution The water increased from 89.12% to 95.56% in sequence, and the reason may be attributed to the convergence of the distances between the dots interfering with the operational pressure, which led to the rapid convergence of the wetting fronts and their overlapping of the adjacent dots on the same pipe, which is reflected positively in the increase in the efficiency of water distribution in the soil sector (Shan et al., 2011).

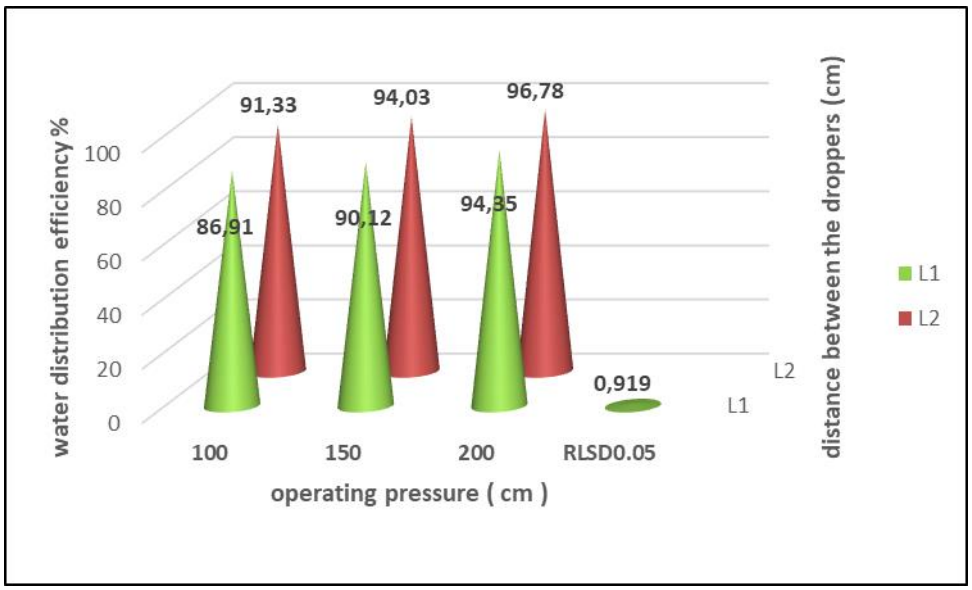


Figure (1) The effect of the interaction between the operating pressure and the distance between the droppers on the efficiency of water distribution (%).

The operating pressure and the distance between the dots had a significant effect on the consistency uniformity, as the use of 200 cm (P_3) had a positive effect in this characteristic, which reached 96.34%, and the distance between the dots (35) cm gave 94.86% consistency with an increase of 2.74% compared to the distance between Dots (25) cm.

Table (1) The effect of the operating pressure, the distance between the dots and the interference between them on the uniformity of the emission consistency (%).

Average	distance between the droppers (L)		operating pressure
	المسافة (35) سم	المسافة (25) سم	(P)
91.12	**92.29**	**89.96**	**P1**
93.32	**94.44**	**92.21**	**P2**
96.34	**97.85**	**94.84**	**P3**
0.535	**NS**		**$LSD_{0.05}$**
	94.86	**92.33**	**average**
	0.834		**$LSD_{0.05}$**

The results showed that the operational pressures of the irrigation system, the distance between the drippers and the interaction between them had a significant effect on the volumetric moisture content of the soil (Fig. 2), as increasing the operating pressure from P_1 to P_3 led to a significant increase in the volumetric moisture content from 20.65 to 21.93 ($cm^3.cm^{-3}$) respectively. The reason is that the increase in the operating pressure increases the discharge of the drippers, which leads to an increase in the volume of the wetted area of the soil. The distance between the drippers (L_1) had a significant increase in the volumetric moisture content of 21.48 ($cm^3.cm^{-3}$) compared to the distance between the drippers (L_2). Which recorded the moisture content of 21.10 ($cm^3.cm^{-3}$) and the reason may be attributed to the fact that L_1 makes the speed of meeting the wetting fronts high and thus the distribution of moisture in the soil body is in its best form, and this is consistent with what was reached (Lamm, 2002).

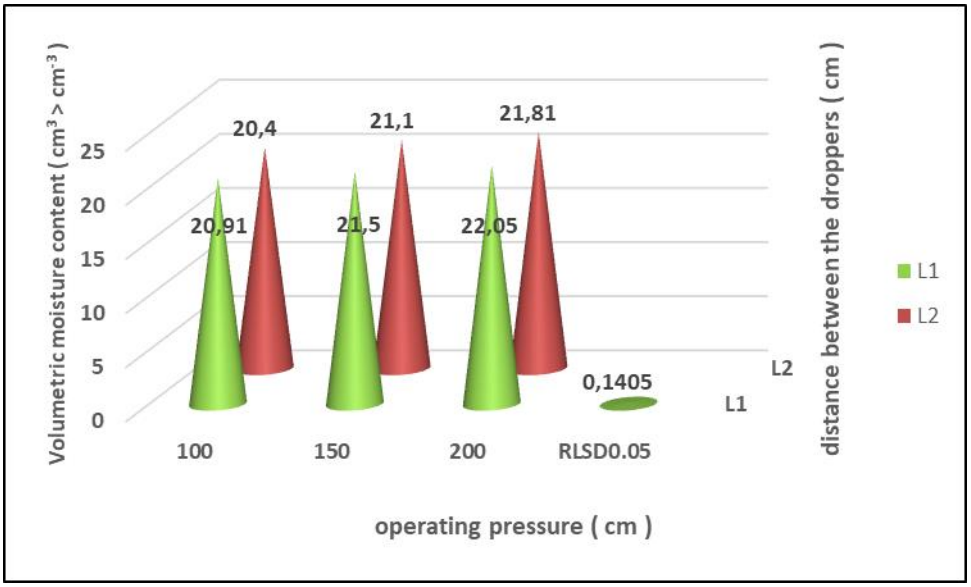


Figure (2) The effect of the interference between the operating pressure and the distance between the droppers on the volumetric moisture content ($cm3.cm^{-3}$).

The results show that the operating pressure and the distance between the dots have a significant effect on the character of the coefficient of variation, as the use of the operating pressure (P_3) had a clear and positive effect in the character of the percentage variation in the discharge, which amounted to 14.33%, and the distance between the dots (L_2) recorded the lowest percentage of variation in the discharge amounted to 18.19 % and an increase of 43.54% compared to the distance between dots (L_1).

Table (2) Effect of the operating pressure, the distance between the dots and the interference between them on the coefficient of variation (%).

Average	the distance between the dots (cm)		operating pressure (cm)
	المسافة (35) سم	المسافة (25) سم	
29.26	25.26	33.26	P1
22.87	19.48	26.27	P2
14.33	9.85	18.81	P3
1.08	NS		$LSD_{0.05}$
	18.19	26.11	Average
	1.682		$LSD_{0.05}$

RESOURCES

1 - **Al-Dhafiri, Abdullah Ali. 2002** . Future prospects for water uses in the Arab world. The Second Scientific Conference for the Future Prospects of Scientific Research in the Arab World / Arab Foundation for Science and Technology - United Arab Emirates.
2- **Bernstein , L. and L.E Francois . (1973)** . Comparisons of drip, furrow and sprinkler irrigation . Soil Sci.115(1):73-86.

3-**Shanahan, J., M. Rupert, J. Schussler, J. Groeteke,F. Lamm ,M. Dowgert J. Vikupitz and J. Hunta. 2012.** Subsurface drip irrigation for corn production and research. crop insides Vol.22.No11,P1-4.
4-**Hachim, A.Y., and H.E.Yassin.1992**. Engineering of fields Irrigation Systems. College of Engineering, University of Mosul, Ministry of Higher Education, Iraq.
5- **Christiansen JE. 1942.** Hydraulics of sprinkling systems for irrigation. ASCE, 107:221 -239.
6- **Ortega, J. F.; J. M. Tarjuelo; and J. A. de Juan. (2002)**. Evaluation of irrigation Performance in localized irrigation system of semiarid regions (Castilla–La Mancha, Spain): Agricultural Engineering International: CIGR Journal of Scientific Research and Development, Vol. 4: 1-17.
7- **Camp, C. R; E. J. Sadler and W. J.Busscher.1997.** A comparison of Uniformity mea- sure for drip irrigation system. Transactions of the ASAE, 40: 1013-1020.
8- **Shan .Y.; Quanjiu W. and Chunxia W.(2011)** " Simulated and measured soil wetting patterns for overlap zone under double points sources of drip irrigation" African Journal of Biotechnology Vol.10(63),pp.13744-13755.
9 - **Lamm, F.M.2002.** Advantages and Disadvantages of Subsurface Drip Irrigation. International Meeting on Advantage in Drip/Micro Irrigation. Puerto de La Cruz, Tenerife, Canary Islands.

Mechanical effect of the thresher machine on maize qualitative characteristics

Hussein A Jebur
Department of Agricultural Machinery, University of Baghdad

ABSTRACT

This study is aimed to identify the effect of local thresher machine on maize cultivar hybride 6 based on some technical indicators, under two clearance of threshing cylinders (0.6 and 0.8mm) and two maize grain moisture content. The experiments were conducted in a factorial experiment under complete randomized design with three replications. The grains damage, broken corn, grain cleaning , grain cracked. The results of the statistical analysis indicated, the 0.8mm clearance was significantly better than 0.6mm clearance while the maize grains moisture content at range of 10%-12% was significantly superior to other ranges of 12%-14% in all studied parameters. All the interactions were significantly different and the best results have come from the overlap between hybride 6 cultivar ,CL0.8mm and MC of 10-12% in all studied conditions.

Keywords: machines, maize, clearance, hybride 6 cultivar , Sheller

INTRODUCTION

Increasing consumption of the yellow corn crop is witnessing a remarkable increase in Iraq as a result of the increasing demand for fodder production. At a time when local production was unable to cover the demand for it, which leads to an increase in the need to import, especially with the small cultivated areas, where the interest in the production of the yellow corn crop, is one of the important considerations that the state pays attention to and seeks through it to reduce the gap in importing fodder by targeting cultivation of about 2 million hectare, in addition to the spatial use of the maize crop as an oil crop may contribute to reducing the oil gap, the matter requires the existence of an entity that has the ability to reach all farmers, and then the role of agricultural cooperatives comes as they represent the organizational entity that brings together all farmers at the level of the Iraq (Alsharifi 2018).

The yellow corn crop is mainly used for poultry feeds. The rapid increase in poultry farming requires, an increase in the productivity of corn, by following scientific methods in increasing the cultivated area and raising the level of corn productivity through the stages of manufacturing corn without harm (Hamzah et al 2021). The study of (Shepherd et al., 2012) showed that threshing process grains under an impact for grain moisture content, machine type and speed machine when moisture and speed increased ,leads to decreased machine productivity because broken and cracked ratio increased, that there is an effect of the characteristics of the machine, resulting in increased production and low energy consumption (Alwan et al., 2016). Cylinder/rotor velocity and cylinder/concave clearance are the adjustments most critical to reduce grain impairment and threshing losses (Chaudhary, 2016). Most grains mutilation are due to the machine treatment (Chilur et al., 2012).

They (Manjeet et al., 2017)study that the clearance has a significant effect on the operation of the machine, the higher the clearance, the less the voltage on machine, and vice versa, from during performance evaluated

that the machine with only the adjustment of roller clearance .Alsharifi et al.,(2017a). A study elucidated that there was a important result of the machine type and humidity content on broken grain and determined that maximum in the moisture content led to reduction damage grain as well as increase making process for machines which used in the experiment (Pavasiya et al., 2018). Thus, the main goal of this research is to evaluate a maize sheller at different clearance and grains moisture content.

Material and methods

In 2020 carry out this study to evaluate threshing machine (type 5TY-31-86) working with speed 1800r/min because the machine gives the best working and time, for thresher, power of Ac220v,base material L40,working efficiency1.0T/h, supporting power 0.75W,dimension720*290*570 mm, packing size 545*320*255 and weight 24.5kg, productivity 1200kg\h (fig 1). The experiments were done at and two clearances of(0.6 and 0.8 mm) and , two levels of grain moisture contents (10%-12%, and12%-14%).The hybride 6cultivar were nominated and the heap were cleaned using sieves to eliminate all foreign matters, broken and immature grains. The preliminary humidity content of maize grain was determined by oven drying when103°C for 48h, according the method used by (Sacilik et al.,2003).The broken raio, cracked ratio, grain damage and grain cleanliness are evaluate

Figure 1 Machine (type 5TY-31-86) used for sheller maize

Parameter	Equations	
2.1. **Breakage percentage**	$P_{Br}=\frac{W_{br}}{W_s}\times 100$	Where, P_{Br} is the proportion of breakage, %, W_{br} is the weight of breakage grain, g, and W_s is the weight of maize sample used, g.
	Source	(Alwan et al., 2016)

2.2Cracked grain	$P_{Cg} = \frac{W_{Cg}}{W_S} \times 100$	Where; P_{Cg} :is proportion cracked grain, %, W_{Cg} is weight cracked grain, g, and W_S is the weight of maize sample used, g.
	Source	(Al Saadi and Al Ayoubi, 2012)
2.3. Damage grain	$P_{GD} = \frac{W_{Sg}}{W_S} \times 100$	Where, P_{GD} is the grain damage , %, W_{Sg} is the weight of split grains, g, and W_S is the weight of maize sample used, g
	Source	(Chaudhary, 2016).
2.4. Cleanliness grain	$G_C = \frac{W_s - W_I}{W_s} \times 100$	Where, G_C is the percentage of grain cleanliness, %, W_s is weight of sample, g, and W_I is weight of impurities, g.
	Source	(Alsharifi et al.2017b)

The results were analysed statistically using CRD (complete randomized design), according tested L.S.D =0.05 (Oehlent, 2010).

3 Results and discussion

The influence of CL on broken grain ratio is shown in Fig 1, The CL at 0.6mm showed the highest broken grain of 3.237%, while the lowest cracked grain of 3.016% was for 0.8mm CL, From Fig 2. It is indicated that the MC of 10-12% is significantly better than MC of 12-14%. and were results 2.964 and 3.290 (Alsharifi et al.,2017a) .The level of the broken grain ratio at different conditions is show in Table 1 for both CL and MC.

The influence of CL on cracked grain ratio is shown in Fig **3**, The CL at 0.6mm showed the highest cracked grain of 2.250%, while the lowest cracked grain of 2.076% was for 0.8mm CL, From Fig**4**.It is indicated that the MC of 10-12% is significantly better than MC of 12-14%. and were results 2.080 and 2.246 (Al Saadi and Al Ayoubi,) . The level of the cracked grain ratio at different conditions is show in Table 1 for both CL and MC.

The influence of CL on damage grain ratio is shown in Fig **5**, The CL at 0.6mm showed the highest damage grain of 1.432%, while the lowest damage grain of 1.368% was for 0.8mm CL, From Fig **6**. It is indicated that the MC of 10-12% is significantly better than MC of 12-14%,and were results1.320 and 1.479 (2012Chaudhary, 2016) . The level of the damage grain ratio at different conditions is show in Table 1 for both CL and MC.

The influence of CL on cleanliness grain ratio is shown in Fig **7**, The CL at 0.8mm showed the highest cleanliness grain of 92.927%, while the lowest cleanliness grain of 91.898% was for 0.8mm CL, From Fig **8**.

It is indicated that the MC of 10-12% is significantly better than MC of 12-14%,and were results92.605 and 92.222 (Alsharifi et al.,2017b) . The level of the cleanliness grain ratio at different conditions is show in Table 1 for both CL and MC.

Table 1. Effect of CL and MC on threshing parameters of maize .

CL mm	MC %	Broken grain %	Cracked grain %	Damage grain %	Cleanliness grain %
0.6	10-12	3.019	2.144	1.348	92.194
	12-14	3.455	2.356	1.516	91.603
0.8	10-12	2.908	2.016	1.292	93.015
	12-14	3.125	2.137	1.443	92.841
Means of CL mm	0.6 mm	3.237	2.250	1.432	91.898
	0.8 mm	3.016	2.076	1.368	92.927
Means of MC %	10-12%	2.964	2.080	1.320	92.605
	12-14%	3.290	2.246	1.479	92.222
LSD= 0.05		0.153	0.121	0.132	1.589

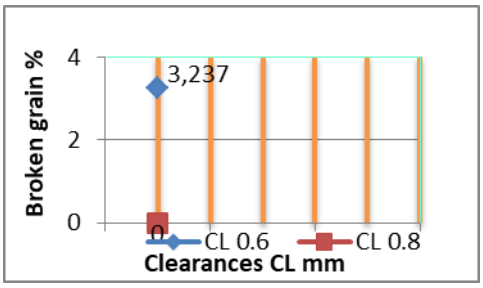


Figure 1. Effect of CL on broken grain%

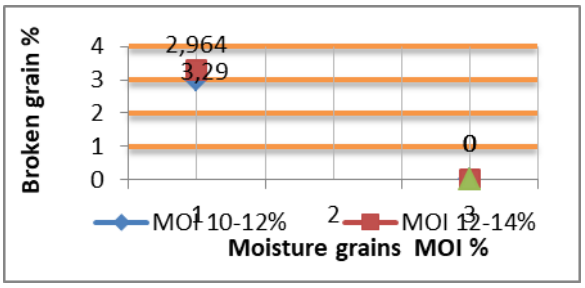


Figure 2 Effect of MC on *broken grain%*

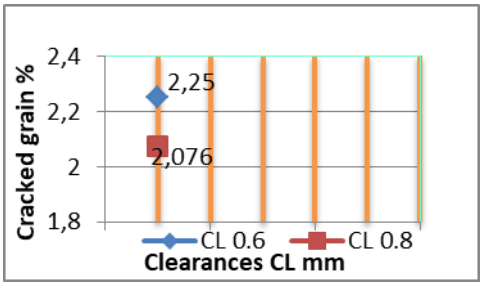


Figure 3. Effect of CL on cracked grain%

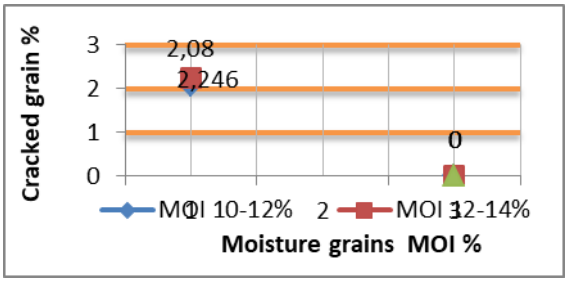


Figure 4 Effect of MC on *cracked grain%*

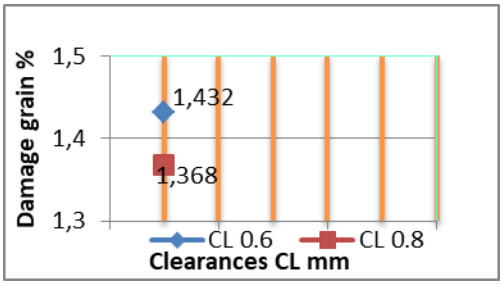


Figure 5. Effect of CL on damage grain%

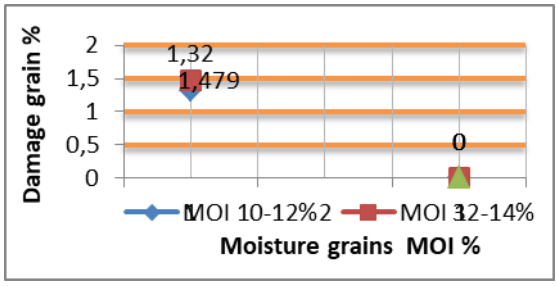


Figure 6 Effect of MC on *damage grain%*

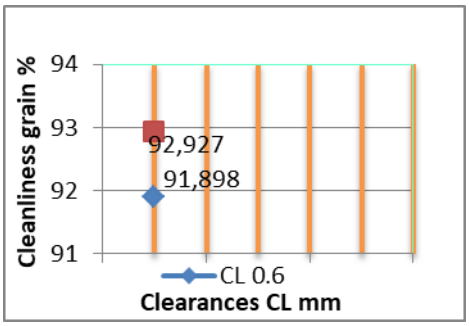


Figure 7. Effect of CL on cleanliness grain%

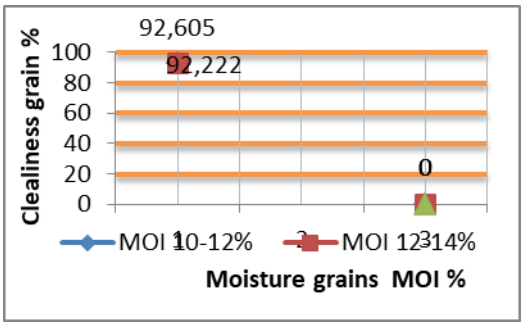


Figure 8. Effect of MC on *cleanliness grain%*

4.Conclusion

The effect of CL and MC on mechanical damage of processed maize for hybride 6cultivar. The CL of 0.8mm and MC of 10-12% was significantly better than the CL of 0.6mm and MC of 12-14%in all studied conditions. All the interactions were significantly different and the best results have come from the overlap between hybride 6 cultivar ,CL0.8mm and MC of 10-12% in all studied conditions .

5.References

1. Al Sharifi, S. K. 2018. Affecting on threshing machine types, grain moisture content and cylinder speeds for maize, Cadiz variety. *CIGR Journal*, 20(3): 233-244.
2. Al Sharifi, S. K A., A. Arabhosseini, M. H. Kianmeher, and A. M.Kermani. 2017b. Effect of clearance on mechanical damage of processed rice. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 65(5): 1469–1476.
3. Alsharifi, S. K. A., A. Arabhosseini, M. H. Kianmeher, and A. M.Kermani. 2017a. Effect of moisture content, clearance, and machine type on some qualitative characterstics of rice on (TarmHashemi) cultivar. *Bulgarian Journal of Agricultural Science*, 23(2): 348–355.
4. Alwan, S. K., A. Arabhosseini, M. H. Kianmehr, and A. M. Kermani. 2016. Effect of husking and whitening machines on rice Daillman cultivar. *CIGR Journal*, 18(4): 232-242.
5. Al Saadi, F. T., and T. Al Ayoubi. 2012. Study some of the technical characteristics of the type of excessive and the impact feed speed and drying temperature and their impact on the nutritional value of maize crop. Euphrates Journal of Agriculture Science, 2(3): 70–76.
6. Chilur, R., S. Sushilendra, V. Palled, M. Veeranouda, R. S. Yaranal, S. Hiregoudar, and N. B. Mareppa. 2014. Effect of operational parameters on dehusking cum-shelling efficiency and broken grain percentage of maize dehusker-cum sheller. *International Journal of Science and Research*, 3(8): 2277–8179.
7. Chaudhary, S. 2016. Developmen and performance evaluation of modified maize dehusker CUM sheller. Ph.D. diss., Philosophy Infarm Machinery and Power Engineering (Formerly, Allahabad Agricultural Institute), India.
8. Hamzah,I.J., Al Sharifi, S. K. A and A. A. Ghali. 2021. Requirements of maize mechanical shelling. Agricultural Engineering International: CIGR Journal, 23 (1):252-256.
9. Manjeet, P., R. Prem, S. J. Pragi, K. S. Dabhi, and A. V. Baria. 2017. Pod shelling machines–A review. *International Journal of Agricultural Science and Research*, 7(1): 321-326.
10. Pavasiya U. N., H. Patel, K. Patel, M. M. Sumant, and H. R. Sutariya. 2018. Design and fabrication of a motorized maize shelling machine. J of Mate. Sci and Mech,Engi; Vol 5, 1; pp. 5–12.
11. Sacilik, K., R. Özturk, and R. Keskin. 2003. Some physical properties of hemp seed. *Journal of Biosystems Engineering*, 86(2): 191–198.
12. Shepherd, R., M. Dean, P. Lampila, A. Arvola, A. Saba, M. Vassallo, E. Claupein, M. Winkelmann, and L. Lähteenmäki. 2012. Communicating the benefits of wholegrain and functional grain products to European consumers. *Trends in Food Science and Technology*, 25(2): 63–69.
13. Oehlent, G. W. 2010. A First Course in Design and Analysis of Experiments. Minnesota: University of Minnesota.pp39-84.

Influence of some amino acids on the resistance of elite maize varieties to *Sitophilus zeamais* Motschulsky weevil pest: Will the elite varieties experience colour change, mould infection and dampness during insect infestation and storage?

Luke C. Nwosu and Gerald M. Ugagu
Department of Crop and Soil Science, University of Port Harcourt,
Department of Science Laboratory Technology, Imo State Polytechnic

ABSTRACT

This study focussed on the influence of some important amino acids on maize grain resistance to *Sitophilus zeamais* Motschulsky and also investigated some bio-physical and qualitative factors of importance to maize grain in storage. The study revealed that significant increases in cystine and tryptophan amino acids increase resistance against *S. zeamais* infestation in stored maize. We recommend more specific analysis and incorporation of cystine and tryptophan into maize varieties at concentrations that deter *S. zeamais* infestation without compromising the nutritional quality of the product. The elite maize varieties tested did not experience colour change, mould infection and dampness during maize weevil infestation and storage. This shows that infestation and damage by *S. zeamais* did not make the elite varieties susceptible to colour change, mould infection and dampness at the storage duration considered.

Keywords: Bio-physical, qualitative, maize grain, cysteine, tryptophan, nutritional quality.

BÖYÜK QAFQAZIN (AZƏRBAYCAN) ŞİMAL-ŞƏRQ HİSSƏSİNDƏ YAYILAN HUMULUS LUPULUS L. LİAN BİTKİSİNİN EX SİTU ŞƏRAİTİNDƏ İNTRODUKSİYASI

{Introduction of *Humulus lupulus* L. lian in *ex-situ* conditions in the north-eastern part of the Greater Caucasus (Azerbaijan)}

Məmmədova Kəmalə Abdin qızı dosent ,b.ü.f.d
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Üniversiteti

XÜLASƏ

Şaquli yaşıllaşdırmada istifadə edilən sarmaşan bitkilər yaşıl sahələri artırmaq və genişləndirmək,binaların fasadlarını,divarları,parklarda və skverlərdə kiçik memarlıq formalarını bəzəmək üçün çox əhəmiyyətlidir. Eyni zamanda sarmaşan bitkilər kiçik sahəli küçə və həyətləri də yaşıllaşdırmağa imkan verir.

Sarmaşan bitkilər daha tez böyüyür və qısa müddət ərzində həm yarpaqları,həm də çiçəkləri ilə çox dekorativ olur.

Belə sarmaşan bitkilərdən biri Cannabaceae Endl. (kənafkimilər)fəsiləsinin Humulus L.(xamırmaya)cinsinə aid olan Humulus lupulus L. növüdür.

Təbiətdə adi xamırmaya çoxillik,üç-altı metr uzunluğunda sarmaşan bitkidir. Yarpaqları tam və ya üç-beş dilimli,qaidə hissəsi dərin ürəkvarı,ucu sivri,kənarları iri dişlidir. Çiçəkləri bircinsli,ikievli olub,erkəkcikli çiçəkləri süpürgəyə,dişicikli çiçəkləri qrup halinda sünbülə və ya qozayabənzər çiçək qrupuna toplanmışdır. Meyvəsi toxumcadır,qanadvarıdır.

Bizim tərəfimizdən Abşeron şəraitində Humulus lupulus bitkisinin introduksiya məsələləri, toxumla çoxaldılması,cücərtilərinin böyümə xüsusiyyətləri öyrənilmiş və bir sıra nəticələr əldə edilmişdir.

Tədqiqat üçün toxumlar Qusar ərazisində olan meşələrdən yığılmışdır.

Ex situ şəraitində (Abşeron)adi xamırmayanın toxumları qapalı şeraitdə qum,peyin və adi torpaqdan(1:1:1)hazırlanmış ləklərə payız ayları(noyabr)səpilmişdir. Səpindən 106 gün sonra toxumlar cücərti vermişlər. İlk cücərtilər fevralın II ongünlüyündə,kütləvi cücərtilər mart ayinin II ongünlüyündə əmələ gəlmişdir. Cücərtilərin əmələ gəlməsi mayın I ongünlüyünə qədər davam etmişdir. Payız səpini zamanı adi xamırmaya toxumlarının cücərməsi 54% təşkil etmişdir.

Humulus lupulus-un cücərtiləri hipokotil cücərtilərdir. Toxum cücərən zaman ilk əvvəl rüşeym kökcüyü sonra isə hipokotil və ləpə yarpaqları torpaq üzərinə çıxır. Cücərtilər üzərində ilk həqiqi yarpaqlar ləpə yarpaqları torpaq səthinə çıxandan 5-6 gün sonra əmələ gəlir və qarşılıqlı düzülür.

Aparılan tədqiqat nəticəsində müəyyən edilmişdirki, 30 günlük cücərtlərin boyu 2,7 sm -ə çatır.Belə cücərtilər üzərində 4 ədəd həqiqi yarpaq formalaşır və inkişaf edərək definitiv forma alır.

Aprel ayının II ongünlüyündə ləpə yarpaqları saralmağa başlayır və mayın I ongünlüyündə tökülür.Cücərtilər üzərində ləpə yarpaqlarının həyatilik dövrü 83 gün davam edir.

Abşeron şəraitində Humulus lupulus cücərtilərinin böyümə xüsusiyyətləri öyrənilərkən məlum olmuşdurki,böyümə may-iyun ayları daha intensiv gedir.

Vegetasiyanın sonunda adi xamırmayanın birillik toxmacarlarının boyu 23 sm -ə çatır.

Ex situ şəraitində Humulus lupulus bitkisi üzərində tədqiqat işləri davam etdirilir.

Açar sözlər:Böyük Qafqaz, introduksiya ,Humulus lupulus L, ex situ,toxum,cücərti,böyümə

ABSTRACT

Data about introduction issues of *Humulus lupulus L.* of the *Cannabaceae* (*Cannabaceae* Endl.) genus in *ex-situ* conditions in Absheron, seed propagation, growth characteristics of seedlings, analyzing of growth and development of the aboveground part and root system during the first growing season have been shown in the paper. Growth was more intensive in May-June was found in studying of the good growth and

development of seedlings of the studied species in the dry subtropical climate of Absheron depends on the climate, soil factor and rules of agro-technical care have been established based on the analysis of the results of the research.

Keywords: Greater Caucasus,introduction,Humulus lupulus L.ex situ,seeds,shoots,growth.

GIRIŞ

Şaquli yaşıllaşdırmada istifadə edilən sarmaşan bitkilər yaşıl sahələri artırmaq və genişləndirmək,binaların fasadlarını,divarları,parklarda və skverlərdə kiçik memarlıq formalarını bəzəmək üçün çox əhəmiyyətlidir. Eyni zamanda sarmaşan bitkilər kiçik sahəli küçə və həyətləri də yaşıllaşdırmağa imkan verir.

Sarmaşan bitkilər daha tez böyüyür və qısa müddət ərzində həm yarpaqları,həm də çiçəkləri ilə çox dekorativ olur.

Belə sarmaşan bitkilərdən biri *Cannabaceae* Endl. (kənafkimilər)fəsiləsinin *Humulus* L.(xamırmaya)cinsinə aid olan *Humulus lupulus* L. növüdür.

Təbiətdə adi xamırmaya çoxillik,üç-altı metr uzunluğunda sarmaşan bitkidir. Yarpaqları tam və ya üç-beş dilimli,qaidə hissəsi dərin ürəkvarı,ucu sivri,kənarları iri dişlidir. Çiçəkləri bircinsli,ikievli olub,erkəkcikli çiçəkləri süpürgəyə,dişicikli çiçəkləri qrup halinda sünbülə və ya qozayabənzər çiçək qrupuna toplanmışdır. Meyvəsi toxumcadır,qanadvarıdır.

Azərbaycanda təbii halda Quba-Qusar bölgəsində, Böyük Qafqazın qərb və şərqində, Samur-Şabran ovalığında, Alazan-Əyriçay vadisində, Kiçik Qafqazda Diabar çökəkliyində, Lənkəranın düzən və dağlıq hissəsində orta dağlıq qurşağa qədər yayılmışdır.

Mərkəzi Nəbatat bağında bir çox tədqiqatçılar tərəfindən ağac və kol bitkilərinin introduksiyası məsələləri öyrənilmişdir (7,3,4,5,2,1).

Yüksək dekorativlik xüsusiyyətləri ilə fərqlənən *Humulus Lupulus* L. lian bitkisinin yaşıllaşdırmaya tətbiq etmək üçün ex situ şəraitində introduksiya məsələlərinin öyrənilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

MATERİAL VƏ METODİKA

Tədqiqat işi AMEA Mərkəzi Nəbatat bağında aparılmışdır. Tədqiqat materialı olaraq Böyük Qafqazın (Azərbaycan) şimal-şərq hissəsində yayılan *Humuslus* L.cinsinə aid olan *Humulus Lupulus* L. növü öyrənilmişdir. Növün toxumları Qusar ərazisində olan meşələrdən yığılmışdır.

Tədqiqatın məqsədi ex situ şəraitində *Humulus lupulus* L. növünün introduksiya məsələlərini, toxumla çoxaldılmasını, cücərtilərin biomorfoloji və böyümə xüsusiyyətlərini, birinci vegetasiya dövründə yerüstü hissənin və kök sisteminin böyümə və inkişafını tədqiq etmək olmuşdur.

Tədqiq edilən növün toxumla çoxaldılması M.K. Firsovun (12), V.V.Oqiyevski və b.(11), cücərtilərinin morfoloji xüsusiyyətləri İ.T.Vasilçenkonun (6), İ.Q. Serebryakovun (10) kök sistemi V.A.Kolesnikovun (8) böyümə və inkişaf A.A.Malçanov,V.V.Simirnovun (9) metodikalarından istifadə etməklə aparılmışdır.

NƏTİCƏLƏR VƏ ONLARIN MÜZAKİRƏSİ

Aparılan tədqiqat işində tədqiq olunan *Humulus lupulus* növünün toxumları ex situ şəraitində (Abşeron) qum, peyin və adi torpaqdan hazırlanmış ləklərə payız ayları (noyabr) səpilmişdir.Səpindən 106 gün sonra toxumlar cücərti vermişlər.Tək-tək cücərtilər fevralın II ongünlüyündə, kütləvi cücərtilər mart ayının II ongünlüyündə əmələ gəlmişdir.Cücərtilərin əmələ gəlməsi mayın I ongünlüyünə qədər davam etmişdir.Tədqiq olunan növün toxumlarının səpin nəticələri 1 saylı cədvəldə əks olunmuşdur.Payız səpini zamanı *Humulus lupulus* L. toxumlarının cücərməsi 54 % təşkil etmişdir.

Cədvəl 1. *Humulus lupulus*.un ex situ (Abşeron) şəraitində toxumla çoxaldılması

Növ	Səpin vaxtı	Cücərtilərin əmələ gəlməsi			Cücərmə faizi %
		İlk	Kütləvi	Son	
Humulus lupulus	03.11	16.02	19.03	04.05	54%

Humulus lupulus-un cücərtiləri hipokotil cücərtilərdir.Toxum cücərən zamanı ilk əvvəl rüşeym kökcüyü, sonra isə hipokotil və ləpə yarpaqları torpaq üzərinə çıxır.Adi xamırmayanın cücərtilərinin hipokotili 5-12 mm uzunluğunda, 1-2 mm enində olub, qonurumtul rənglidir.Ləpə yarpaqları qarşılıqlı, yaşıl rəngli, 12-14 mm uzunluğunda,3-4 mm enində olub uzunsov formalıdır,qısa saplaqlıdır (cədvəl 2).

Cədvəl 2. *Humusl lupulus* cücərtilərinin morfoloji göstəriciləri

Növ	Hipokotil		Ləpə yarpaqları		
	Eni, mm	Uzunluğu, mm	Eni,mm	Uzunluğu,mm	Say
Humulus lupulus	1-2	5-12	3-4	12-14	2

Cücərtilər üzərində ilk həqiqi yarpaqlar ləpəyarpaqları torpaq səthinə çıxandan 5-6 gün sonra əmələ gəlir.İlk həqiqi yarpaqlar qarşılıqlı,tünd yaşıl rəngli,yumurtavarı, kənarları iri dişli olur.Uzunluqları17-22 mm, eni 10-14 mm-ə çatır.Saplağı uzun olub, 8-9 mm-dir. Yarpaqları,saplaqları, düyünaraları qısa tikancıqlıdır. 2ci cüt yarpaqlardan sonra düyümaraları uzanır. Epikotil 8-14 mm-ə çatır (şəkil 1).

Şəkil 1. *Humulus lupulus*un 30günlük cücərtisi

Tədqiqat prosesində aparılan müşahidələr nəticəsində müəyyən edilmişdir ki, 30 günlük cücərtilərin boyu 3.5 sm-ə çatır. Belə cücərtilər üzərində 4 ədəd həqiqi yarpaq formalaşır və inkişaf edərək definitiv forma alır. 60,90 günlük cücərtilərn boyu müvafiq olaraq 9.5; 16sm-ə çatır. Bu cücərtilər üzərində 10-12 ədəd yarpaq formalaşır.

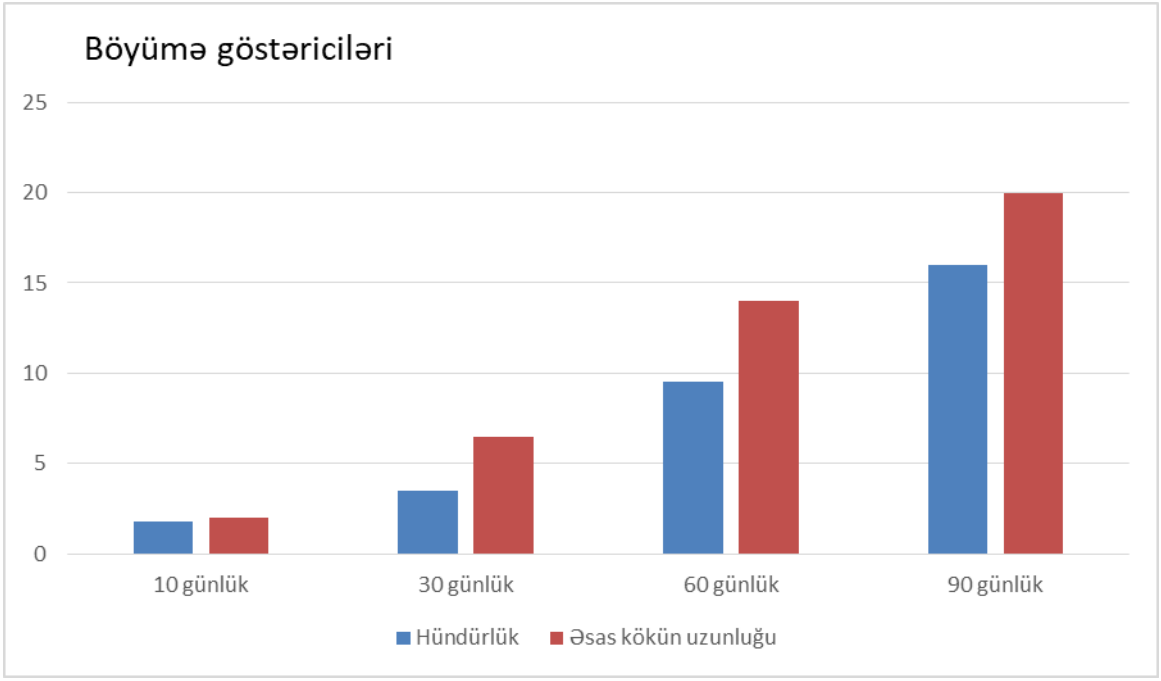
Aprel ayının II ongünlüyündən başlayaraq ləpə yarpaqları saralmağa başlayır və mayın I ongünlüyündə tökülür. Cücərtilər üzərində ləpə yarpaqlarının həyatilik dövrü 83 gün davam edir.

Abşeron şəraitində *Humulus lupulus* cücərtilərinin böyümə xüsusiyyətləri öyrənilərkən məlum olmuşdur ki,böyümə may-iyun ayları daha intensiv getmişdir.

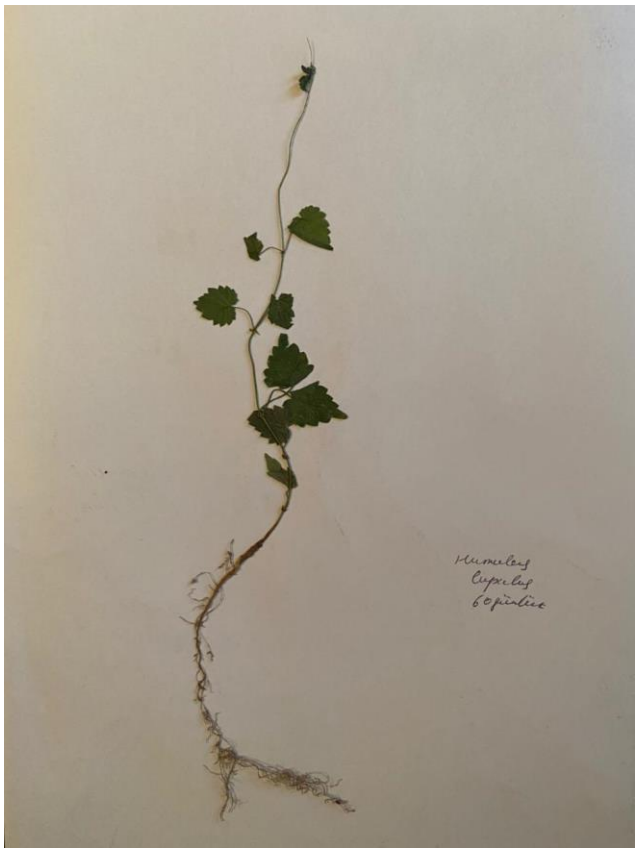
Vegetasiyanın sonunda *Humulus lupulus*-un birillik toxmacarlarının boyu 28-30 sm-ə çatır.

Apardığımız tədqiqat işində adi xamırmayanın birinci vegetasiya dövründə kök sisteminin morfologiyası, 10;30;60;90 günlük cücərtilərin kök sisteminin böyümə xüsusiyyətləri öyrənilərək bir çox nəticələr əldə edilmişdir.Alınan nəticələrə görə 10 günlük cücərtilərin əsas kökünün uzunluğu 2sm-ə, 30 günlük cücərtilərdə 6.5 sm-ə çatır və əsas kök üzərində 6-7 ədəd yan köklər ayrılır və uzunluqları 1.5 sm-ə qədər uzanır.

Adi xamırmayanın 60, 90 günlük cücərtilərində əsas kökün uzunluğu müvafiq olaraq 14sm; 20sm, yan köklərinki 3-5sm; 6-7sm-ə çatır(şəkil 2). 60,30 günlük cücərtilərin yan kökləri üzərində 2-ci dərəcədən incə, qısa yan köklər əmələ gəlir. Əsas kök üzərində 1-ci dərəcədən yan köklər kök boğazından 2 sm aşağıda və kökün ucuna doğru daha çoxlu sayda ayrılır.Bu növün torpağın daha qidalı hissəsindən istifadə etmək üçün uyğunlaşmış fərdi xüsusiyyətdir (şəkil 3).



Şəkil 2. *Humulus lupulus*-un böyümə göstəriciləri



Şəkil 3. *Humulus lupulus*un 60günlük cücərtisinin kök sistemi

NƏTİCƏ

Aparılan tədqiqat işinin nəticələrini təhlil edərək yekunda qeyd etmək olar ki,Abşeronun quru subtropik iqlim şəraitində tədqiq olunan növün cücərtilərinin yaxşı böyümə və inkişaf etməsi, ilkin vegetasiya dövründə yerüstü və yeraltı hissənin böyümə xüsusiyyətləri iqlim(temperatur), torpaq faktorundan və aqrotexniki qulluq qaydalarından asılı olur.

ƏDƏBİYYAT

1. Qurbanov M.R. İsgəndər E. Azərbaycanın nadir oduncaqlı bitkilərinin bioekologiyası, çoxaldılması və mühafizəsi, Bakı:Təhsil, Elm, 2015, 256s.
2. Qurbanov M.R. Fərzəliyev V.S. Şamların taksonomiyası, biomorfoloji və rentgenoloji xüsusiyyətləri, Bakı, Elm, 2013,72s.
3. İskəndər E.O. Azərbaycanın nadir və nəsli kəsilməkdə olan ağac və kol bitkilərinin in situ və ex situ şəraitində bioekoloji xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinin müasir vəziyyəti. AMEA-nın xəbərləri, bioloiya elmlər seriyası, 2008, N5-6, c.48-58
4. Məmmədova K.A. Böyük Qafqazın (Azərbaycan) şimal-şərq hissəsində yayılan ağac və kol bitkilərinin cücərtilərinin ex situ şəraitində morfoloji xüsusiyyətlərinin tədqiqi. AMEA xəbərləri, biologiya elmlər seriyası, 2018, cild 73,N3, səh 64-68
5. Məmmədova K.A. Abşeron şəraitində dağdağan növlərinin toxumla çoxaldılması. İqlim dəyişkənliyinin bitki müxtəlifliyinə təsiri. Beynəlxalq konfrans. 19-21 sentyabr, 2017 Bakı- Azərbaycan, səh 412-416
6. Васильченко И.Т.Всходы деревьев и кустарников . Определитель .М.-Л.:АН СССР,1960,301 с.
7. Гасанова Н.Л.,Кулиев К.М.Морфология всходов и некоторые биологические особенности однолетних сеянец среднеазиатских видов кизильника интродуцированных на Апшероне.Деп.ВИНИТИ 1416-82
8. Колесников В.А.Методы изучения корневой системы древесрых растений.М.Лесная пром-ть. 1971,152
9. Молчанов А.А.,Смирнов В.В.Методика изучения прироста древесных растений.М.Наука,1967,95с.
10. Серебряков И.Г. Морфология вегетативных органов высших растений,М.:Сов.Наука ,1952,391 с.
11. Огиевский В.В.,Рубцов Н.И.,Родин А.Р. Лесные культуры в мелиорации,12-ое изд.перераб. и допол.М.,Лесная промышленность,1974,376 с.
12. Фирсова М.К. Методы исследования и оценки качесттво семян.М.:Сельхозиздат,1955,375 с.

MELEZLEME İLE ELDE EDİLEN BAZI PATATES KLONLARININ MORFOLOJİK VE VERİM ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
(COMPARISON OF THE MORPHOLOGICAL AND YIELD CHARACTERISTICS OF SOME POTATO CLONES OBTAINED BY CROSSING)

Doç. Dr. Gülsüm ÖZTÜRK
Ege Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarla Bitkileri Bölümü, Orcid No: 0000-0002-8701-790X

ÖZET
Çalışma 2020 yılında Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarla Bitkileri Bölümü tohumluk patates üretim fideliklerinde yürütülmüştür. Çalışmada genetik materyal olarak Shelford x 101 melez kombinasyonuna ait patates klonları kullanılmıştır. Melezleme programının ilk generasyonu elde edilen klonlar fidelikte yetiştirilmiş, morfolojik ve verim özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Elde edilen ortalamalar değerlendirildiğinde; bitki boyu bakımından 6-3-1 klonu (71.0 cm) ve 6-1-1 (70.0 cm) klonları yüksek bulunmuştur. Sap sayısı bakımından klonlar arasında fark bulunmamıştır. Dal sayısı bakımından 6-1-1 (8.0), 6-4-1 (8.0) ve 6-2-1 (7.0) klonları, yaprak sayısı bakımından 6-4-1 klonu (108.0) ve 6-2-1 klonu (98.0) yüksek bulunmuştur. Yaprak eni ve boyu bakımından 6-4-1 ve 6-6-1 klonları sırasıyla 2.5 cm-1.6 cm ve 2.6 cm-1.5 cm bulunmuştur.

Yumru sayısı bakımından 6-3-1 ve 6-4-1 klonları (12.0) yüksek bulunmuştur. Yumru verimi bakımından 6-2-1 klonu (709.2 gr) ve 6-3-1 klonu (631.1 gr); tek yumru ağırlığı bakımından 6-6-1 klonu 116.9 g, 6-2-1 klonu 88.6 g ile yüksek bulunmuştur. Yumru eni ve boy özellikleri bakımından 6-6-1 klonu sırasıyla 7.0 cm ve 4.2 cm ile yüksek bulunmuştur.

Patateste bir melezleme programı kapsamında elde edilen patates klonları, çeşitli özellikler bakımından üstün bulunmuş olup bir sonraki yıl değerlendirilmek üzere önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Patates, klon, melezleme, seçim

ABSTRACT
The study was conducted in seed potato production seedbed of the Field Crops Department of Agricultural Faculty of the Ege University in 2020. Potato clones of Shelford x 101 combinations obtained by crossing were used as genetic material in the study. The clones obtained from the first generation of the breeding program were grown in the seedbed, then they were evaluated for morphological and yield characteristics. When the means were evaluated: clone 6-3-1 (71.0 cm) and clone 6-1-1 (70.0 cm) had the highest means for plant height. There was no difference between clones in terms of stem number. Not only 6-1-1 (8.0), 6-4-1 (8.0) and 6-2-1 (7.0) clones had the highest mean for branch number; but also clone 6-4-1 (108.0) and clone 6-2-1 (98.0) had the highest means for leaf number. In terms of leaf width and leaf length, clone 6-4-1 and clone 6-6-1 were found to be 2.5 cm-1.6 cm and 2.6 cm-1.5cm, respectively.

Clone 6-3-1 and clone 6-4-1 had the highest means for tuber number as 12.0. Clone 6-2-1 and clone 6-3-1 had the highest means in terms of single plant yield as 709.2 gr and 631.1 gr respectively. Clone 6-6-1 (116.9 g) and clone 6-2-1 (88.6 g) had the highest means for single tuber weight. Clone 6-6-1 had the highest means for tuber width (7.0 cm) and tuber length (4.2 cm).

Potato clones obtained via a breeding program in potato were found to be high in terms of morphological and yield characteristics and can be recommended for evaluation in the next year in potato breeding.

Keywords: Potato, clone, crossing, selection

GİRİŞ

Patates (*Solanum tuberosum* L.) *Solanacea* familyasına dahil beslenme ve sanayi hammaddesi olarak kullanılan stratejik bir bitkidir. Güney Amerika kökenli bu bitki, buradan Avrupa'ya getirilmiş ve *Andigena* ve *Tuberosum* alt türü olarak üretimi yapılmaktadır. Bugün tarımı yapılan patates çeşitleri bu türlerin ve yabanilerin melezlenmesi ile elde edilmiş türlerdir (Yıldırım, 1979). Patates ıslahı ilk generasyon generatif, ikinci ve sonraki generasyonlarda vegetatif olarak sürdürülmektedir. Patates ıslahı iyi özelliklerin seçildiği deneyim ve tecrübe gerektiren bilimden çok teknoloji işidir. Seleksiyon ile seçilen bitkiler klon olarak adlandırılır ve vegetatif olarak çoğaltılarak seleksiyon çalışmalarına devam edilir (Yıldırım ve Yıldırım, 2002). Patates ıslahının amacı istenen özelliklerde yeni bir çeşit elde etmek için uygun ebeveynlerin seçimi, melezlenmesi ve seleksiyonu yanında; ıslah programının yeri ve zamanının da iyi planlamasını gerektirir (Yıldırım ve Çalışkan, 1980; Yıldırım ve ark., 1988; Kuşman, 2006). Bu nedenle patates ıslahında klonların seçilmesinde uygulanan geleneksel yöntemler zahmetli, emek ve zaman gerektirmektedir (Gopal and Minocha, 1998), Islah programının başlangıcında klon seleksiyonu küçük parsellerde veya tek bitki seçimi ile yapıldığı için çok etkili bir seleksiyon mümkün olamamaktadır. Bu nedenle ilk generasyonda yalnızca negatif seleksiyon yapılarak tıp dışı bitkilerin atılması önerilmektedir (Davies and Johnstone, 1974). Böylece patates ıslah programında ilk başta üstün ebeveynlerin melezleme programına alınması ve bunların 1. generasyon yetiştirilmesi ile üstün klonların seçilmesi uygun olmaktadır (Gopal, 2015). Fakat tohumdan üretilen ilk generasyonda yeterli yumru bulunmadığı için istatistiksel olarak doğru sonuçların elde edilmesi zordur (Maris, 1988). Bu nedenle bu aşamada değerli genotiplerin atılmasını engellemek için negatif seleksiyon yapılması gerekmektedir. Yumru verimi için ilk generasyonda kötü fenotiplerin atılması, ikinci generasyon ve sonrası iyi genotiplerin seçilmesi ıslah çalışmasında başarıyı artırmaktadır (Anderson and Howard 1980; Gopal et al., 1992; Mehmet, 2021).

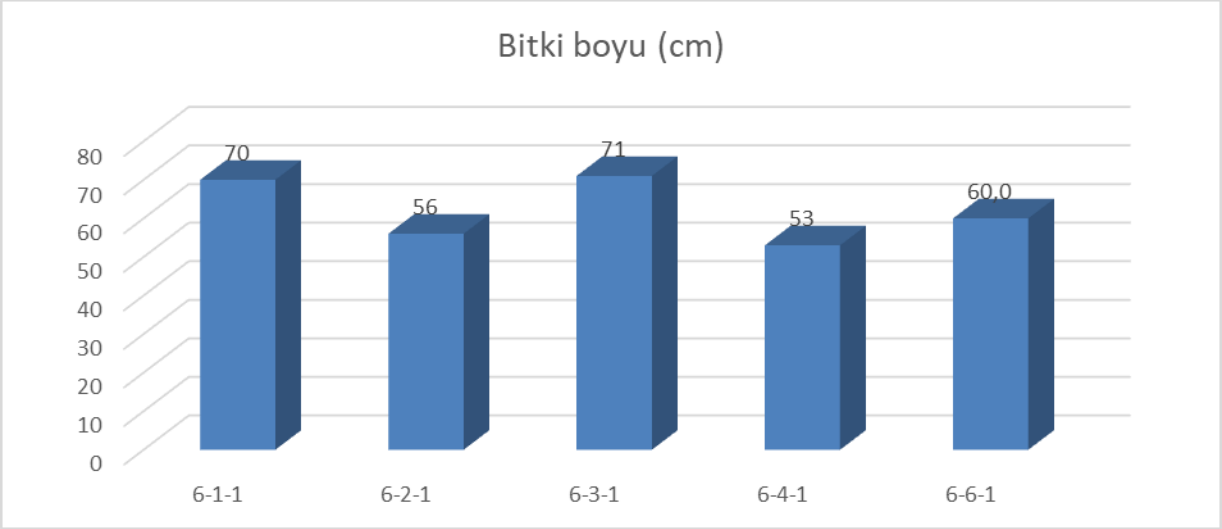
Bu çalışmanın amacı Shelford x 101 melez kombinasyonunun sera denemesinden negatif seleksiyonla seçilmiş klonların fidelik denemesi morfolojik ve verim özelliklerinin belirlenmesidir. Seçilen klonlar tarla denemeleri için değerlendirilecektir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışma Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarla Bitkileri Bölümü tohumluk patates üretim fideliklerinde 2020 yılında gerçekleştirilmiştir. 2019 yılında başlatılan patateste melezleme programı kapsamında ebeveyn kaynağı olarak Shelford x 101 kombinasyonunu içeren melezleme çalışması ile gerçek patates tohumları elde edilmiştir. Bu gerçek patates tohumları melezleme programının ilk generasyonunda seraya ekilmiş ve negatif seleksiyon uygulanarak klonlar elde edilmiştir. Her bir fide tek tek hasat edilmiş ve Shelford x 101 kombinasyonuna ait klonlar oluşturulmuştur. Shelford çeşidi erkenci, yemeklik olarak tüketimi ile yaprak kıvrıklığı ve Y virüsüne dayanıklılık bakımından, bölümümüz tescilli 101 (Nif) çeşidi yüksek kuru madde içeriği ve çeşitli yumru özellikleri bakımından tercih edilmiştir. Sera denemesi sonucu seçilen klonlar tek sıralı fidelik denemesine alınmış, çapalama boğaz doldurma ve sulama gibi bakım işlemleri yapılarak klonlar geliştirilmiştir. Çiçeklenmeyi takiben 30 Mayıs 2020 tarihinde bitki boyu, sap sayısı, dal sayısı, yaprak sayısı gibi özellikler bakımından gözlemlenmiştir. Hasat ile birlikte yumru sayısı, yumru verimi, tek yumru ağırlığı, yumru eni ve yumru boyu ölçümleri yapılmıştır. Fidelik denemesi morfolojik ve verim özelliklerine ait ortalamaların histogramları oluşturulmuştur.

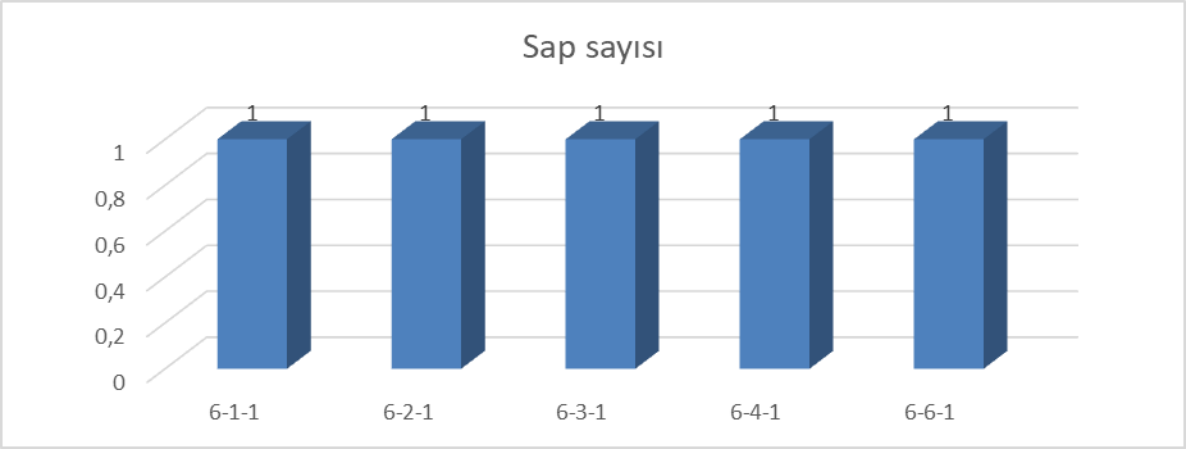
ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Shelford x 101 melez kombinasyonuna ait klonların 2.generasyon fidelik denemesi sonucu seçilen 5 klona ait morfolojik özelliklere ait ortalamaların dağılımı Şekil 1; 2; 3; 4 ve 5'de verilmiştir.



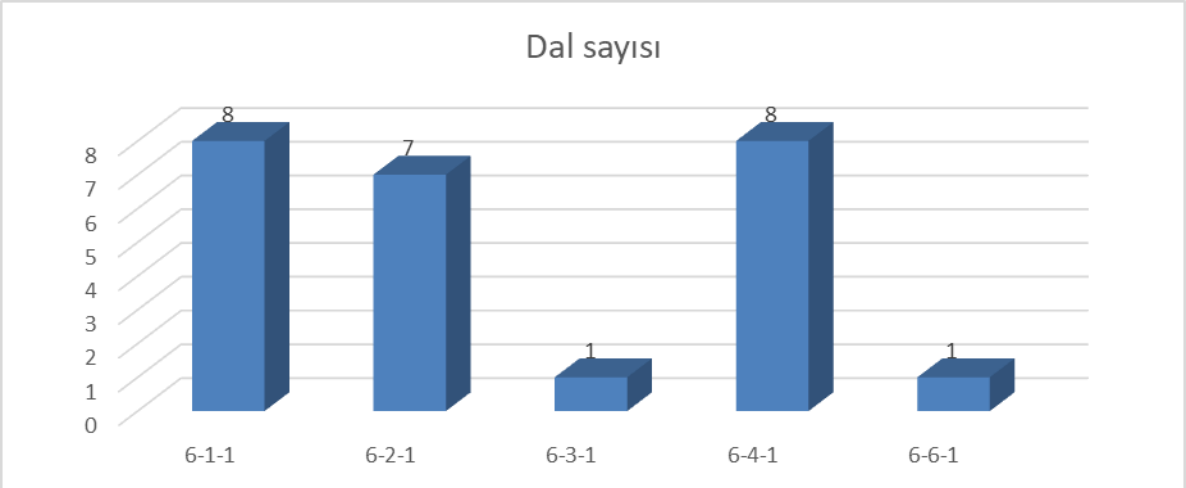
Şekil 1. Shelford x 101 melezinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen bitki boyu (cm) dağılımları

Şekil 1'deki bitki boyu ortalamaları karşılaştırıldığında 6-3-1 ve 6-1-1 klonlarının sırasıyla 71 cm ve 70 cm olarak en yüksek ortalamaları verdiği görülmüştür.



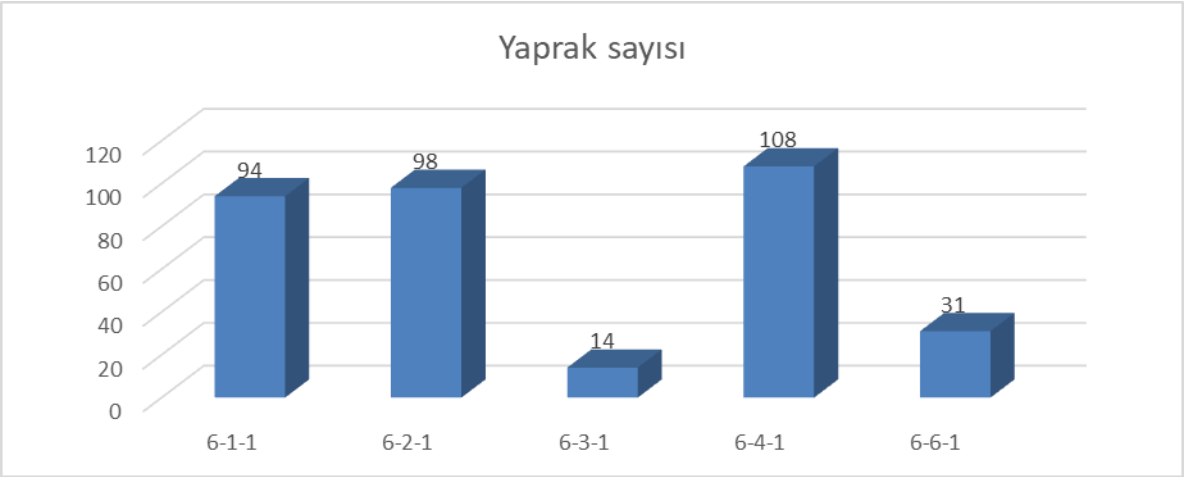
Şekil 2. Shelford x 101 melezlerinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen sap sayısı dağılımları

Sap sayısı bakımından klonlar arasında fark bulunmamıştır.



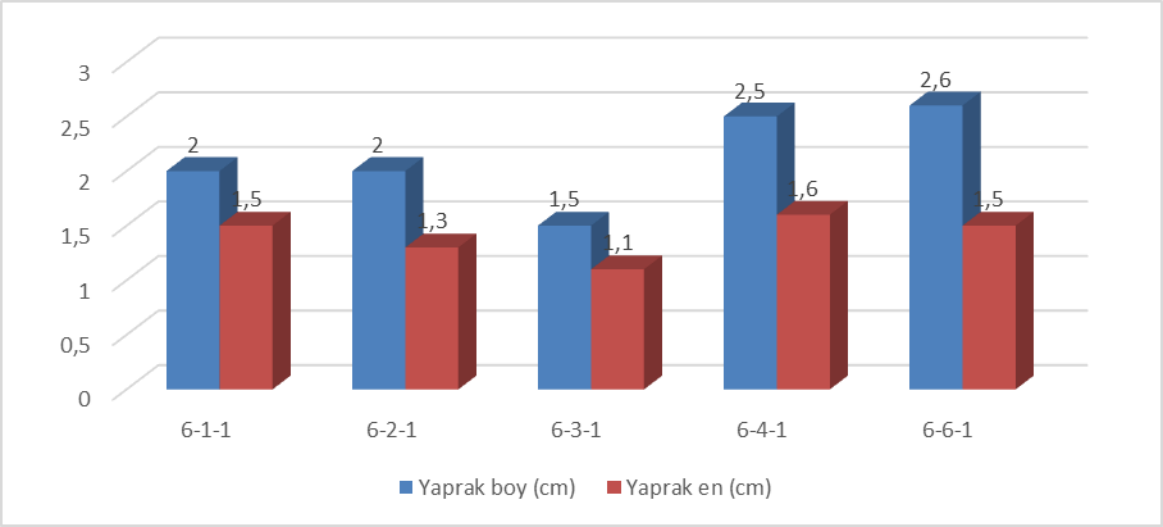
Şekil 3. Shelford x 101 melezinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen dal sayısı dağılımları

Şekil 3'deki dal sayısı bakımından 6-1-1 ve 6-4-1 klonlarının 8.0 adet ile en yüksek dal sayısını verdiği görülmektedir. Yumru verimi üzerine etkili olan dal sayısı bu klonlar için ıslah programının ilerleyen yıllarında yapılacak tarla denemelerinde yetiştirilmek üzere önerilebilir.



Şekil 4. Shelford x 101 melezinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen yaprak sayısı dağılımları

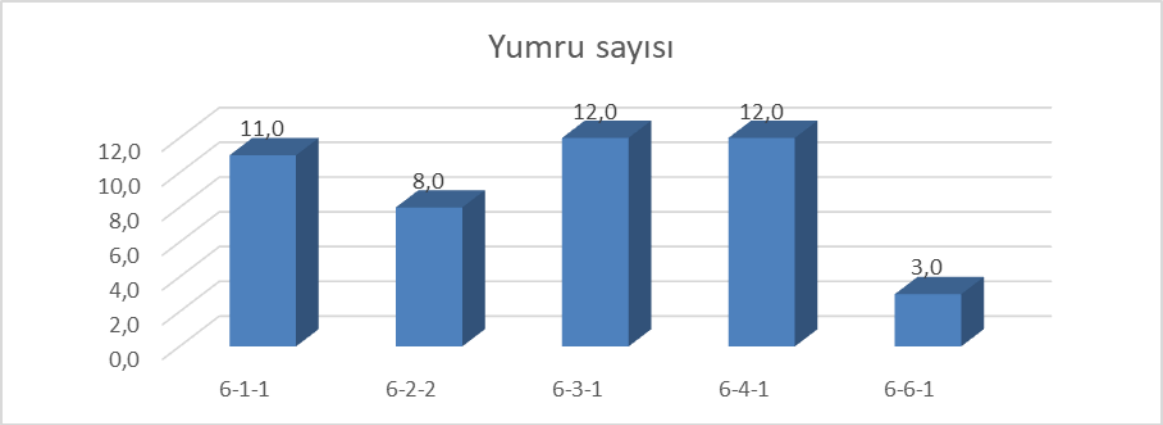
Yaprak sayısı bakımından 6-4-1 klonu 108 adet ile en yüksek ortalamayı vermiştir. 6-2-1 ve 6-1-1 klonları bu klonu takip etmiştir.



Şekil 5. Shelford x 101 melezinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen yaprak eni ve yaprak boyu dağılımları

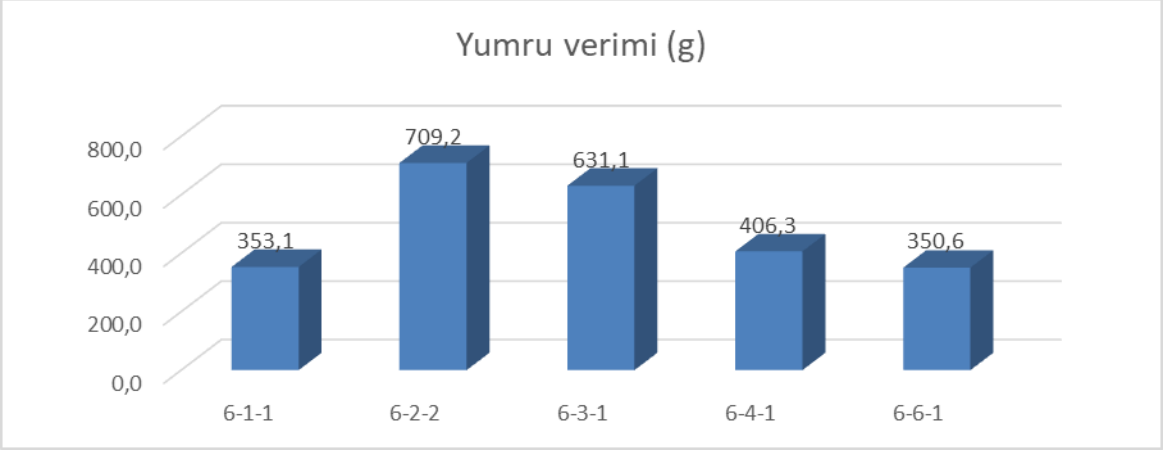
Yaprak eni 6-4-1 klonu 1.6 cm, 6-6-1 ve 6-1-1 klonları 1.5 cm; yaprak boyu bakımından 6-6-1 klonu 2.6 cm ve 6-4-1 klonu 2.5 cm ortalama ile yüksek bulunmuştur.

Shelford x 101 melezinin ikinci generasyon fidelik denemesi sonucu elde edilen verim özellikleri ortalamaları Şekil 6 - 9 arasında verilmiştir.



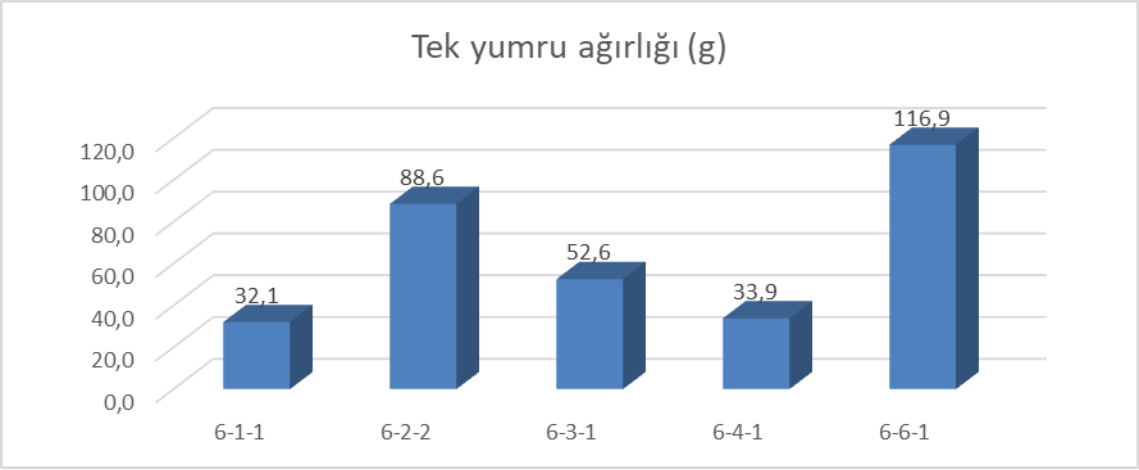
Şekil 6. Shelford x 101 melezinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen yumru sayısı dağılımları

Yumru sayısı bakımından 6-3-1 ve 6-4-1 klonları 12 adet; 6-1-1 klonu 11 adet yumru ile yüksek bulunmuştur.



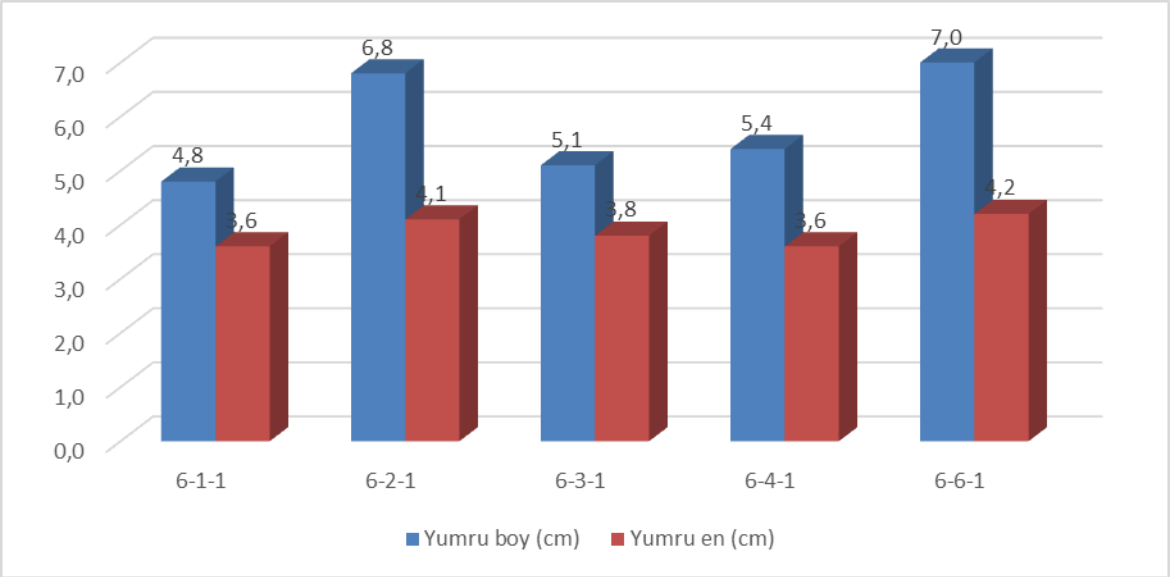
Şekil 7. Shelford x 101 melezinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen yumru verimi (g) dağılımları

Yumru verimi bakımından en yüksek ortalama 6-2-1 klonundan 709.2 g olarak elde edilmiştir.



Şekil 8. Shelford x 101 melezlerinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen tek yumru ağırlığı (g) dağılımları

Tek yumru ağırlığı bakımından 6-6-1 klonu 116.9 g olarak yüksek bulunmuştur. Bu klonun yumru sayısının az olması, yumru doldurma kapasitesini arttığı şeklinde yorumlanabilir. Yine 6-2-1 klonu yumru sayısı bakımından orta düzeyde; yumru verimi bakımından da yüksek ortalama vermiş olup tek yumru ağırlığı da yine ikinci sırada yer almıştır.



Şekil 9. Shelford x 101 melezlerinin ikinci generasyon fidelikte elde edilen yumru eni (cm) ve yumru boyu (cm) dağılımları

Yumru eni bakımından 6-6-1 (4.2 cm), 6-2-1 (4.1 cm) ve 6-3-1 (3.8 cm) yüksek bulunmuştur. Yumru boyu bakımından 6-6-1 (7.0 cm), 6-2-1 (6.8 cm), 6-4-1 (5.4 cm) klonları yüksek bulunmuştur.

SONUÇ

Shelford x 101 melezlerinin ikinci generasyon fidelik denemesi sonuçları değerlendirildiğinde morfolojik özellikler bakımından 6-1-1; 6-2-1; 6-4-1 klonları yüksek bulunmuştur. Yumru verimi bakımından 6-2-1; 6-6-1 ve 6-1-1 klonları yüksek bulunmuştur. Bu çalışma ıslah programının ikinci generasyon aşamasında seçilen klonlar için bir ön çalışma olup; seçilen klonlar yeterli yumru sayısı elde edilmesi ile sonraki yıllar yapılacak tarla denemeleri ile desteklenmelidir. Islah programının bundan sonraki aşamasında bu klonların tekerrürlü daha büyük tarla denemeleri ile değerlendirilmesi gerekmektedir. İkinci generasyon seçilen klonların daha büyük tarla verim denemeleri ve bölge verim denemeleri, etkili bir seleksiyon için önerilmektedir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma Ege Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri FGA-2019-20749 No'lu proje desteği ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle Üniversitemize teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKLAR

1. Anderson, J. A. D. and Howard, H. W., 1981. Effectiveness of selection in the early stages of potato breeding programmes. Potato Research, 24(3), 289-299.
2. Davies, H. T. and Johnston, G. R., 1974. Reliability of potato selection in the first clonal generation. American potato journal, 51(1), 8-11.
3. Gopal, J. and Minocha, J. L., 1998. Effectiveness of in vitro selection for agronomic characters in potato. Euphytica, 103(1), 67-74.
4. Gopal, J., Gaur, P. C., Rana, M. S., 1992. Early generation selection for agronomic characters in a potato breeding programme. Theoretical and Applied Genetics, 84(5-6), 709-713.
5. Gopal, J., 2015. Challenges and way-forward in selection of superior parents, crosses and clones in potato breeding. Potato research, 58(2), 165-188.
6. Kuşman, N., 2016. Patateste Çeşit Geliştirme ve Temel Tohumluk Üretimi. IV. Ulusal Patates Kongresi Bildiri Kitabı. Syf. 11-24. Niğde
7. Maris, B., 1988. Correlations within and between characters and between and within generations as a measure for the early generation selection in potato breeding, Euphytica, 37: 205–224.
8. Mehmet, M., 2021. Patateste bazı tarımsal özellikler arası ilişkiler, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bornova-İzmir
9. Yıldırım, M.B., 1979. Patates yetiştirilmesi, Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları, No: 395.

10. Yıldırım, M.B. ve Yıldırım, Z., 2002. Patates Islahı ve Biyoteknolojisi, Ege Üniversitesi Yardımcı Ders Kitapları, Bornova-İzmir.
11. Yıldırım, M.B., Çalışkan, C.F., 1980, Güney Amerika Kökenli Patates Populasyonlarının Tarımsal, Fizyolojik ve Kalite Bakımından Değerlendirilmesi, TÜBİTAK-TOAG-312 nolu Proje Kesin Raporu, Ankara.
12. Yıldırım, M.B., Çalışkan, C.F., Çaylak, Ö., Yıldırım, Z., 1888, Erkenci ve Tohumdan Üretim Teknolojisine Uygun Patates Klonlarının Melezleme Yoluyla Elde Edilmesi, Ege Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Fonu 114 nolu Proje Kesin Raporu.

MELEZLEME İLE ELDE EDİLEN BAZI PATATES KLONLARININ VERİM ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
(COMPARISON OF THE YIELD CHARACTERISTICS OF SOME POTATO CLONES OBTAINED BY CROSSING)

Doç. Dr. Gülsüm ÖZTÜRK
Ege Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarla Bitkileri Bölümü, Orcid No: 0000-0002-8701-790X

ÖZET

Çalışma 2019-2020 yılları arasında Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarla Bitkileri Bölümü sera ve fideliklerinde yürütülmüştür. Çalışmada Hermes x Nif (101) melez kombinasyonuna ait patates klonları kullanılmıştır. Melezleme ile elde edilen gerçek patates tohumları sera ve fideliklerde yetiştirilmiş, verim özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde; serada yumru sayısı bakımından 9-48 klonu (5.0), fidelikte 9-14-1 klonu (6.0) en yüksek bulunmuştur. Yumru verimi bakımından serada 9-47 klonu (5.0 gr); fidelikte 9-2-1 klonu (124.8 gr) ile yüksek bulunmuştur. Tek yumru ağırlığı bakımından serada 9-22 klonu 2.0 gr; fidelikte 9-2-1 klonu 25 gr ile en yüksek ortalamayı vermiştir. Yumru eni bakımından 9-13-1 klonu (3.0 cm), yumru boyu bakımından 9-7-1 klonu (4.8 cm) yüksek bulunmuştur.
Hermes x 101 melezinden elde edilen patates klonları bazı verim özellikleri bakımından seçilerek bir sonraki yıl yetiştirilmek üzere önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Patates klon, melezleme, sera, fidelik, seçim

ABSTRACT

The study was conducted in greenhouse and seedbed of the Field Crops Department of Agricultural Faculty of the Ege University between 2019 and 2020. Potato clones of Hermes x Nif (101) combinations obtained by crossing were used in the study. True potato seed (TPS) obtained from the crossing were grown in the greenhouse and seedbed, then they were evaluated for yield characteristics. When the results were evaluated; for tuber number Clone 9-48 (5.0) had the highest means in greenhouse, Clone 9-14-1 (6.0) had the highest mean in seedbed. Clone 9-47 (5.0 g) in greenhouse and clone 9-2-1 (124.8 g) in seedlings were found to be high in terms of tuber yield. Clone 9-22 had the highest mean with 2.0 gr in the greenhouse, while the clone 9-2-1 had the highest mean with 25 g in seedbed for single tuber weight. Clone 9-13-1 (3.0 cm) for tuber width and Clone 9-7-1 (4.8 cm) for tuber length had the highest means in seedbed growing.
Potato clones from the Hermes x 101 crossing can be selected for some yield characteristics and suggested for growing in the field trial.

Keywords: Potato clone, crossing, greenhouse, seedbed, selection

GİRİŞ

Patates nişasta, protein, mineral maddeler ve özellikle taze tüketildiğinde C vitamini kaynağı olarak bunun yanında A,B vitamin kompleksleri ve karbonhidrat bakımından zengin, düşük yağ içeriği ile insan beslenmesinde ve sanayi hammaddesi olarak da çeşitli alanlarda kullanılan değerli bir endüstri bitkisidir (Çaylak, 2002). Ülkemizde 2020 yılı patates ekim alanı 140,9 bin hektar, üretim miktarı 4,9 milyon ton, dikilen tohumluk miktarı 352,2 bin ton olarak bildirilmiştir (TUİK, 2020; Aydın, 2021).Patates üretimi geleneksel olarak yumru ile yapılmakta olup generatif tohumlar daha çok ıslah çalışmalarında kullanılmaktadır. Bu nedenle ıslah çalışmaları gerçek patates tohumu ile başlamakta ve vejatatif olarak

sürdürülmektedir (Yıldırım ve Yıldırım, 2002a; Öztürk ve Yıldırım, 2018; Ozturk and Yildirim, 2020). Bu nedenle patates ıslahı klon seleksiyonu olarak da adlandırılmaktadır (Ilısulu, 1986). Klon seleksiyonunda patates yumrularının kayıtlı olarak vejatatif yönden çoğaltılması ve seçilen klonların ıslah programının ilerleyen yıllarında yapılan tarla verim denemeleri ile sürdürülmesi şeklinde gerçekleşir (Yıldırım ve Yıldırım, 2002b). Bu şekilde generatif çoğaltımın çeşitli kısırlık ve kendileme güçlükleri önlenir ve genotip yapıları korunmuş olur. Patateste yumru verimi, birçok bileşenin etkisi sonucu ortaya çıkan kompleks bir özellik olduğundan (Mehmet, 2021), ıslah çalışmalarında istenen özelliğe sahip klonları seçerek, yeni çeşitlerin tescil edilmesine olanak sağlanmaktadır (Gültekin ve Çalışkan, 1997; Bradshaw et al., 1998). Bu bağlamda patates ıslahı bir fide-klonal çoğaltım döngüsü olup, süreç tek bitkilerin seleksiyonu ve tarla denemeleri ile sürdürülerek devam ettirilmelidir (Simmonds, 1997).

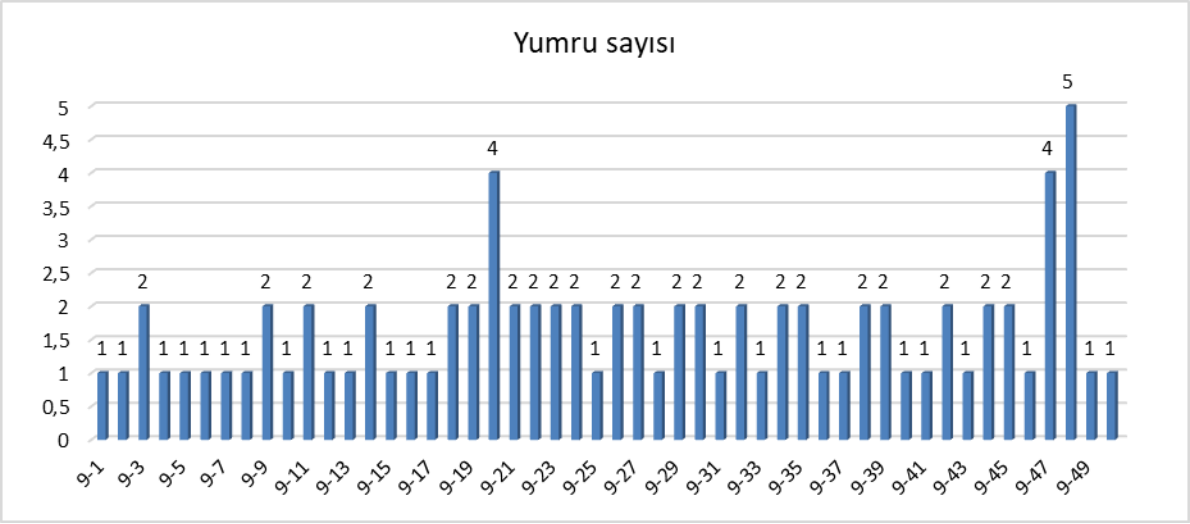
Bu çalışmanın amacı patates ıslah programı kapsamında Hermes x Nif (101) kombinasyonundan elde edilen gerçek patates tohumlarının 1.generasyon sera ve 2. generasyon fidelik denemesinden elde edilen klonların verim özellikleri bakımından değerlendirilmesidir. Çeşitli özellikler bakımından seçilen klonlar tarla denemelerine alınarak ıslah programına devam edilecektir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışma Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarla Bitkileri Bölümü Tohumluk patates sera ve fideliklerinde 2019-2020 yılları arasında yürütülmüştür. Çalışmada patateste bir melezleme programı kapsamında Hermes x Nif (101) melez kombinasyonu ait melezlere ait tohumlar ile buradan seçilen klonlar kullanılmıştır. Melezleme ile elde edilen meyveler musluk suyunda yıkanarak 401 adet gerçek Patates Tohumu (GPT) elde edilmiştir. Bu tohumlar 1 Ekim 2019 tarihinde toprak içeren plastik saksılara ekilmiştir. Çıkışlar ile birlikte 3-4 cm uzunluğundaki fideler toprak:torf karışımlı saksılara şaşırtılmış ve gelişimleri sağlanmıştır. Gelişim süresince fideler morfolojik olarak gözlenmiş ve tıp dışı bitkiler atılarak seleksiyon yapılmıştır. 11 Ocak 2020 tarihinde gelişimlerini tamamlayan fideler hasat edilmiş ve her birine klon numarası verilerek değerlendirilmiştir. Seçilen klonlar yumru sayısı, tek yumru ağırlığı ve yumru ağırlığı bakımından ölçülmüştür. Buradan seçilen 11 klon 27 Mart 2020 tarihinde tek sıra olarak fidelik denemesine alınmıştır. Gelişimleri süresince 2 çapalama ve boğaz doldurma yapılan klonlar diğer bakım işlemleri yapılarak gelişmeye bırakılmış 21 Temmuz 2020 tarihinde elle hasat edilmiştir. Burada sera yetiştiriciliğinde olduğu gibi yumru sayısı, tek yumru ağırlığı, yumru ağırlığı, yumru en ve boyu bakımından gözlemler yapılmıştır. Sera ve fidelik denemesi sonucu elde edilen ortalamaların histogramları oluşturulmuştur. Fidelik denemesine alınan klonlar yumru verimleri yanında yumru şekli, kabuk kalınlığı, hastalık ve depo kayıpları dikkate alınarak seçilmiştir.

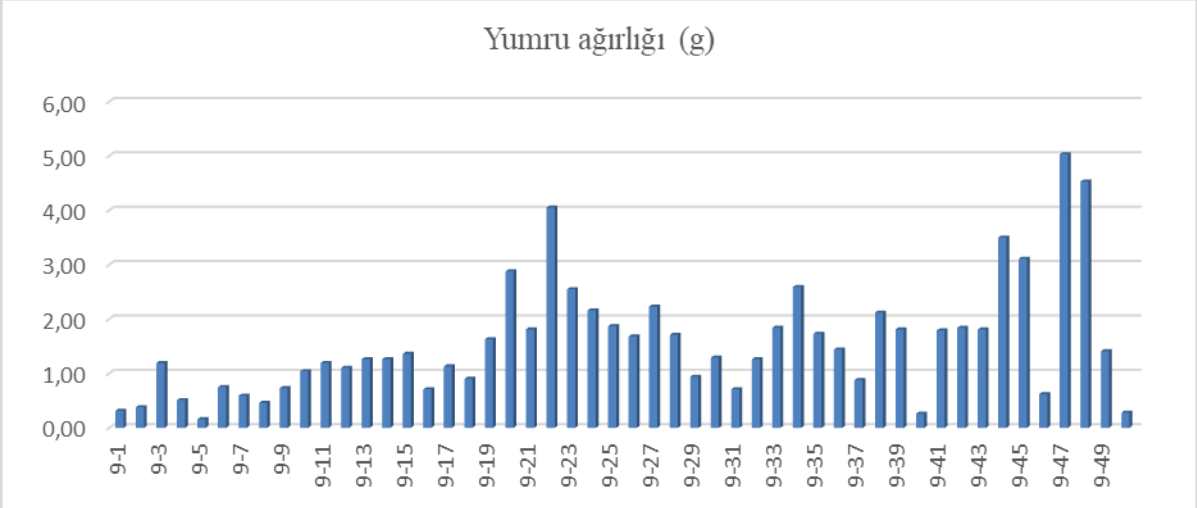
ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Hermes x Nif (101) melez kombinasyonuna ait gerçek patates tohumlarının 1.generasyon sera denemesi sonucu seçilen 50 klona ait ortalamaların dağılımı Şekil 1; 2 ve 3'de verilmiştir.



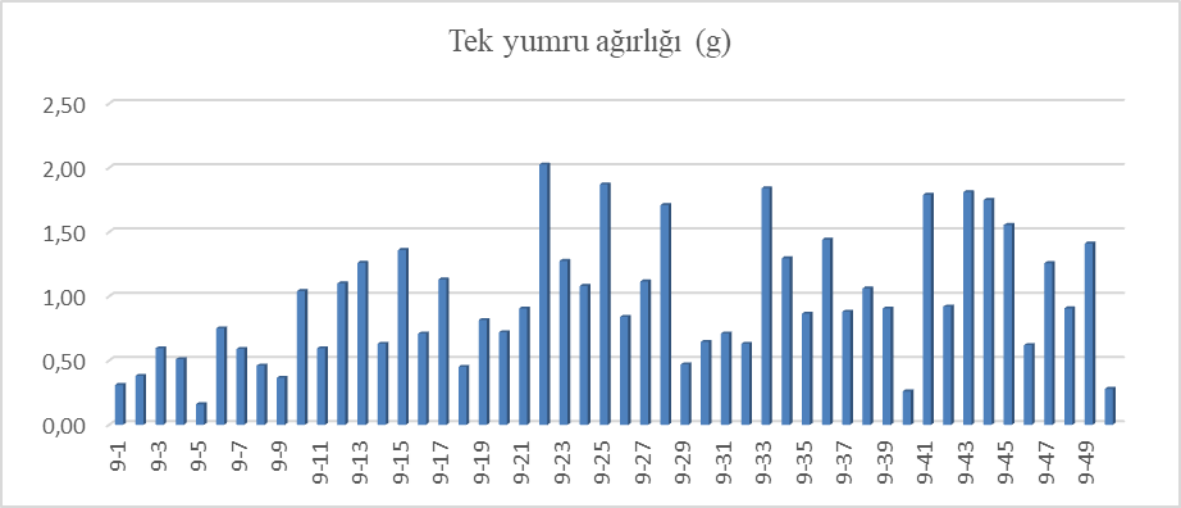
Şekil 1. Hermes x Nif (101) melezlerinin gerçek patates tohumlarından serada (birinci generasyon) elde edilen yumru sayısı dağılımları

Şekil 1'de verilen klon sayılarını bakıldığında 9-48 no'lu klonun en yüksek sayıda (5 adet) oluşturduğu bu klonu 9-47 ve 9-20 klonlarının 4.0 adetle izlediği görülmektedir. Bunun yanında genel olarak yumru sayısının 1 ve 2 adet arasında dağılım gösterdiği görülmektedir.



Şekil 2. Hermes x Nif (101) melezlerinin gerçek patates tohumlarından serada (birinci generasyon) elde edilen yumru ağırlığı (g) dağılımları

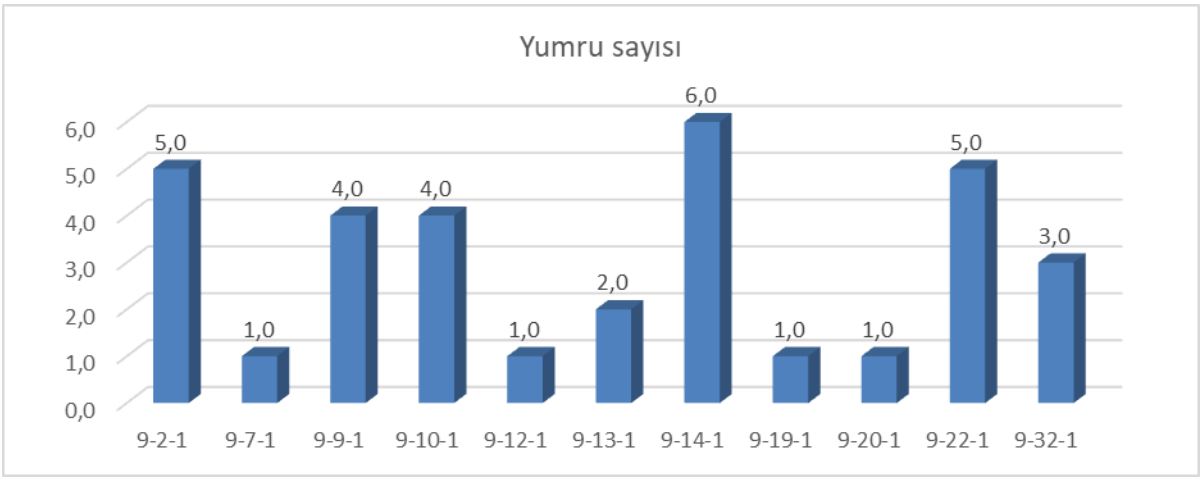
Birinci generasyon sera yetiştiriciliği sonucu elde edilen yumru ağırlığı ortalamaları dağılımı Şekil 2'de verilmiştir. En yüksek yumru ağırlığı 9-47, 9-48 ve 9-22 no'lu klonlardan sırasıyla 5.0 g, 4.5 g ve 4.0 g olarak elde edilmiştir.



Şekil 3. Hermes x Nif (101) melezlerinin gerçek patates tohumlarından serada (birinci generasyon) elde edilen tek yumru ağırlığı (g) dağılımları

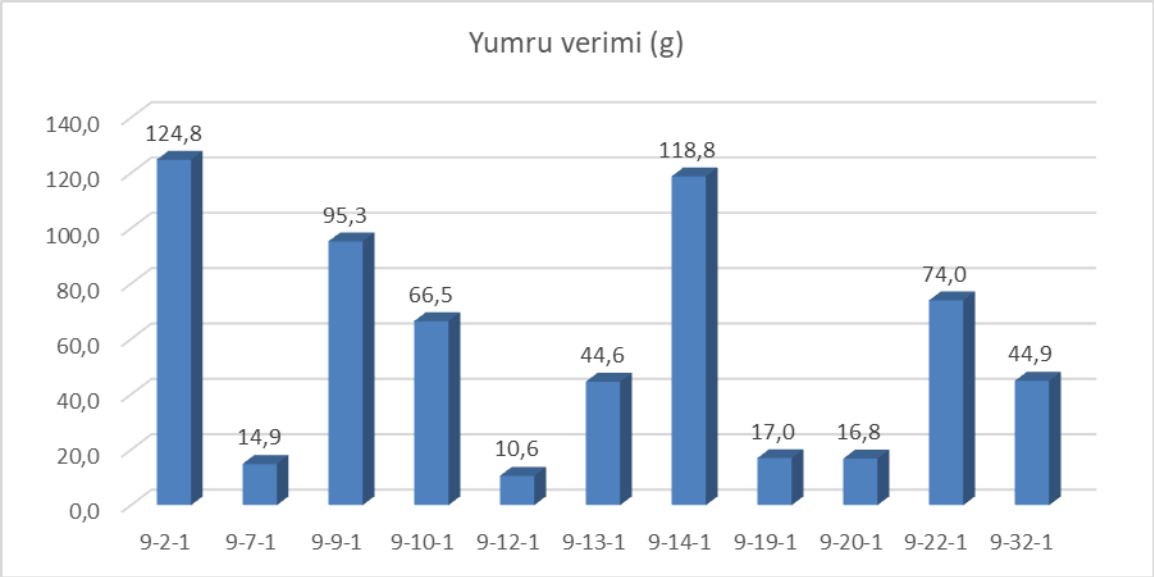
Şekil 3'de Hermes x 101 melez kombibasyonuna ait tohumların 1. generasyon tek yumru ağırlıklarının ortalamaları verilmiştir. Tek yumru ağırlığı bakımından 9-22 (2.0 g); 9-25 (1.9 g); 9-33 (1.8 g) ve 9-43 (1.8 g) no'lu klonlarda en yüksek bulunmuştur.

Hermes x Nif (101) melez kombinasyonunun ilk generasyonu yumru sayısı, yumru ağırlığı ve tek yumru ağırlığı yanında, düzensiz bitki şekli ve büyümeler, şekilsiz yumrular ve depo aşamasında meydana gelen kayıplar dikkate alınarak ıslah programının sonraki generasyonunda 11 klon yetiştirilmiştir. Fidelik denemesine alınan klonların yumru sayısı, yumru verimi, tek yumru ağırlığı, yumru en ve boyu ortalamalarına ait histogramlar Şekil 4, 5, 6 ve 7'de verilmiştir.



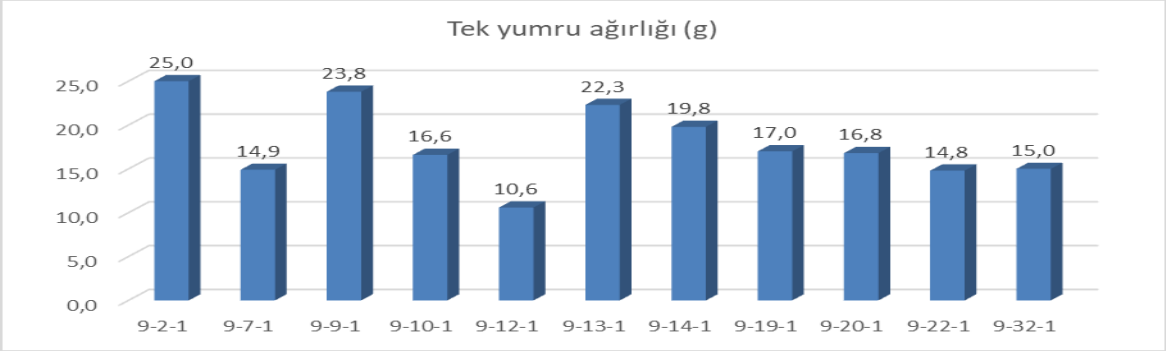
Şekil 4. Hermes x Nif (101) patates klonunun fidelikte (ikinci generasyon) elde edilen yumru sayısı dağılımları

Hermes x Nif (101) melez kombinasyonuna ait klonların 2.generasyon fidelik denemesi yumru sayısı ortalamaları Şekil 4'de verilmiştir. Yumru sayısı bakımından 9-14-1 no'lu klon 6.0 ile en yüksek ortalamayı vermiştir. 9-2-1, 9-22-1 no'lu klonlar 5.0 ile bu klonu takip etmiştir.



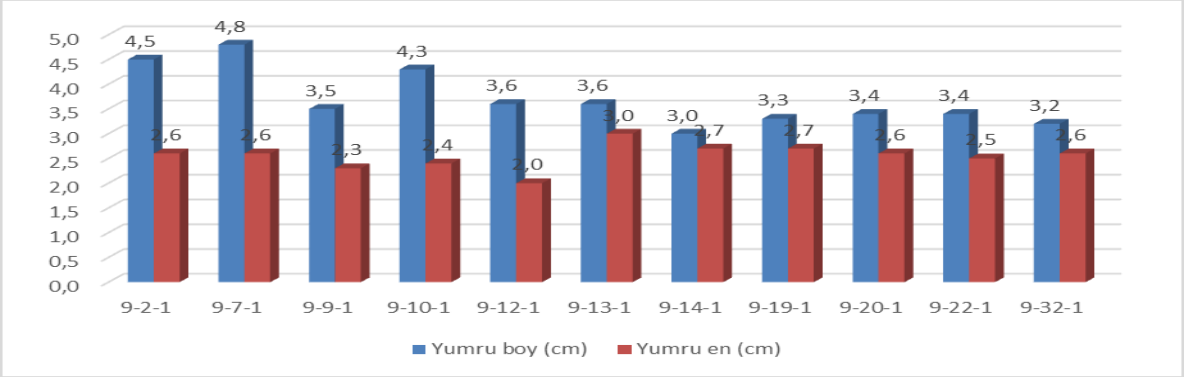
Şekil 5. Hermes x Nif (101) patates klonunun fidelikte (ikinci generasyon) elde edilen yumru verimi (g) dağılımları

Hermes x Nif (101) kombinasyonuna ait klonların yumru verimi ikinci generasyona ait ortalamalar incelendiğinde 9-2-1 klonunun 124.8 g ile en yüksek ortalamayı verdiği görülmektedir. 9-14-1 klonu yumru sayısında olduğu gibi yüksek bir ortalamaya sahip olup 118.8 g ile ikinci sırada yer almıştır.



Şekil 6. Hermes x Nif (101) patates klonunun fidelikte (ikinci generasyon) elde edilen tek yumru ağırlığı (g) dağılımları

Şekil 6'da tek yumru ağırlıkları dikkate alındığında 9-2-1 (25 g); 9-9-1 (23.8 g); 9-13-1 (22.3 g) ve 9-14-1 (19.8 g) yüksek ortalamalara sahip olmuştur.



Şekil 7. Hermes x Nif (101) patates klonunun fidelikte (ikinci generasyon) elde edilen yumru en (cm) ve yumru boy (cm) dağılımları

Yumru en ortalamaları dikkate alındığında 9-13-1, 9-14-1 ve 9-19-1 klonları sırasıyla 3.0 cm; 2.7 cm ve 2.7 cm ile sırada yer almıştır. Yumru boyu bakımından 9-7-1, 9-2-1 ve 9-10-1 klonları sırasıyla 4.8 cm; 4.5 cm ve 4.3 cm ile yüksek olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Hermes x Nif (101) melez kombinasyonun 1. generasyon sera denemesi ve 2. generasyon fidelik denemesi ile gerçekleştirilen patates ıslah programının ilk aşmalarını içeren bu çalışmada çeşitli özellikler bakımından klonlar elde edilmiştir. Melezleme programı kapsamında sera denemesinde 9-22; 9-47 ve 9-48 no'lu klonlar yüksek bulunmuştur. Seçilen klonların fidelik yetiştirilmesi sonucu 9-2-1; 9-9-1; 9-14-1 ve 9-22-1 klonları yumru sayısı ve yumru verimi bakımından yüksek bulunmuştur. Seçilen klonlar, çeşitli hastalık testleri yanında yumru şekli ve yumru rengi gibi çeşitli teknolojik özellikler bakımından da değerlendirilerek tarla aşmalarında yetiştirilecek klonlar belirlenecektir. Buradan seçilen klonlar ıslah programının daha ileriki yıllarında verim ve kalite özellikleri bakımdan tarla denemelerine alınarak seleksiyona devam edilecektir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma Ege Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri FGA-2019-20749 No'lu proje desteğinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple Üniversitemize teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKLAR

1. Aydın, A, 2021, Klon 6/7 x 101 patates melezinin ilk generasyonunda verim komponentlerine dayalı klon seleksiyonu, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bornova-İzmir
2. Bradshaw, J.E., Dale, M.F.B., Swan, G.E.L., Todd, D. and Wilson, R.N., 1998, Early-Generation Selection Between and Within Pair Crosses in A Potato (Solanum Tuberosum Subsp. Tuberosum) Breeding Programme, Theoretical and Applied Genetics, 97: 1331-1339.
3. Çaylak, Ö, 2002, Patates yetiştirme, Kartarım, Ankara.
4. Gültekin, S., Çalışkan, C., 1997, Pazı Patates Çeşitlerinde Özellikler Arası İlişkilerin Faktör Analizi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bornova-İzmir
5. Ilısulu, K., 1986, Nişasta Şeker Bitkileri ve Islahı, Ankara Universitesi Ziraat Fakültesi Yayınları : 960, Ders Kitabı: 279, Ankara, 110-130s.
6. Mehmet, M.,2021, Patateste bazı tarımsal özellikler arası ilişkiler, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bornova-İzmir
7. Öztürk, G. ve Yıldırım, Z., 2018, Melezleme Yoluyla Ege Bölgesi Koşullarına Uygun Patates (Solanum tubersum L.) Klonlarının Elde Edilmesi. EÜZF, 2014-ZRF-052 No'lu Proje Sonuç Raporu, Bornova- İzmir.
8. Ozturk, G. and Yildirim, Z., 2020, New potato breeding clones for regional testing in Western Turkey. Turkish Journal of Field Crops, 25(2): 131-137.
9. Simmonds, N. W., 1997. A review of potato propagation by means of seed, as distinct from clonal propagation by tubers. Potato Research, 40(2): 191-214.
10. Tuik, www.tuik.gov.tr (Erişim tarihi: 20 Ağustos 2021)
11. Yıldırım, M.B. ve Yıldırım, Z., 2002a, Patates Islahı ve Biyoteknolojisi, Ege Üniversitesi Yardımcı Ders Kitapları, Bornova-İzmir.
12. Yıldırım, M.B. ve Yıldırım, Z., 2002b, Patates Islahı, Kartarım, Ankara.

Effects of fire at different grazing intensities on biomass of rangeland species

Sahel Haghighi, Fatemeh Montazeri, Reza Tamratash
PhD student, Sari University of Agricultural Sciences and Natural Resources,
PhD graduate, Sari University of Agricultural Sciences and Natural Resources,
Associate Professor, Sari University of Agricultural Sciences and Natural Resources

ABCTRAC:
Fire is one of the factors affecting rangeland ecosystems and the evaluation and monitoring of its effects which will play an important role in the planning and management of these ecosystems. Fire is also one of the ecological factors affecting the life cycle of plants in rangelands. This study was conducted to investigate the effect of fire on vegetation and greenery in Savadkuh rangelands. Two treatments were applied to evaluate rangeland responses to disturbances (fire and non-fire). These treatments included fire and no fire in a 15-hectares rangeland. The collected data were analyzed using SPSS software. Measurements of crop production under fire were investigated. The fire increased perennial grasses and forbs. Finally, fire can be considered as a management tool for the restoration of rangeland ecosystems.
Keywords: fire, pasture, vegetation, plant production

INTRODUCTION

Fire as an environmental factor can have positive or negative effects on the components of any ecosystem. Fire according to the climatic conditions of each region and the type of vegetation has different effects that these effects can be beneficial or destructive for the rangeland [1]. The response of an ecosystem to a variable may be influenced by various factors. For example, ecosystem response strongly depends on soil type, vegetation distribution and vegetation composition. In pastures, fire is one of the most important environmental factors. Understanding the interactions between fire and biomass cover is important, because with their help we can control pasture performance. Long-term grazing by livestock and fire prevention alters the function and function of rangeland ecosystems and may reduce their resistance to disturbance [2]. For example, in one area it was found that the response of production and vegetation to the variable of fire varied during different intensities of operation; The fire increased the production of permanent wheat in areas under livestock grazing and the production of annual invasive plants in enclosed areas [3].

Plant communities in pastures after fire are highly resistant to moderate grazing. But the response of pastures to fire and long-term exploitation is different. In a study conducted in the rangelands of

Yazd; It was found that the amount of production affected by winter fires was associated with minimal negative effects compared to other seasons [4].

Maintaining and improving rangeland structure and performance depends on understanding the combined effects of disturbing events and the timing of ecosystem processes. Changes in the structure and composition of vegetation due to fire are inevitable. By reducing woody plants and shrubs, fire provides a favorable ground for the growth and expansion of wheat. The predominance of wheat can be introduced as a suitable substrate for the occurrence and recurrence of fires [5, 7, 6].

The purpose of this study is to investigate the responses of plant diversity, cover and biomass to future disturbances (fires) in rangeland ecosystems. The results of this research will help to use its findings to plan and manage rangeland and fire areas.

Materials and methods:

This research was conducted in the mountainous area of Savadkuh city. The highest altitude in these rangelands is 2753 meters and the lowest is 2090 meters. According to 20-year statistics, this region has an average annual rainfall of 500 mm and an average of 15 degrees Celsius.

In this area, two sites with an area of approximately 15 hectares were selected in order to create an enclosed and non-enclosed space. The control treatment in which the fire did not occur and the burnt site were selected. The site of the fire was selected. Vegetation of most species was determined. At each site, 15 sampling units of one square meter plot in the direction of elevation gradient were systematically randomly placed along the transect. In each plot, the list of available species was recorded along with some plant parameters such as frequency, coverage percentage of each species.

After field operations, the data recorded in nature were entered into Excel statistical program. SPSS22 software was used to perform the relevant statistical analyzes.

The data obtained from the analysis of variance of exploitation intensity on crop production (kg / ha) showed that the effect of fire in the areas under exploitation is different from the enclosed site.

Table 1- Analysis of variance of exploitation intensity on crop production (kg / ha)

non-enclosed	enclosed	type of treatment	Non-exclusion
378a	149 b	0%	Intensity of grazing and production
152b	168b	50%	
103b	108b	75%	
44	44	Standard error	

According to Table (2), there is no significant difference between areas with non-fire treatment in grazed and enclosed areas.

Table 2 - Analysis of variance of fire effect on crop production (kg / ha)

Non-exclusion type of treatment of variables

enclosed	enclosed	Type of treatment	Variables
215a	182ab	No fire	Fire and plant production
207a	121b	fire	
36	36	Standard error	

The results of the table below indicate that with the application of fire treatment and non-fire treatment in 0% and 50% exploitation, there is a significant difference in the percentage of land without cover. However, there was no significant difference in the percentage of uncovered land with 75% utilization in fire and non-fire conditions (Table 3).

Table 3- Interaction of fire and exploitation intensity on the percentage of uncovered land

fire	Fire without	variables
60a	35 c	0% operation
59a	43bc	50% operation
60a	52a	75% operation

The production of annual grasses and the production of forbes showed a significant difference between fire and non-fire treatments. However, the production of perennial grasses in the areas with fire treatment and no fire was not significantly different.

Table 4 - Interaction between fire and rangeland species production (kg / ha)

Fire treatment		Plant species
fire	No fire	
a272	a257	Perennial grass
b73	a96	Grass one year
b69	a84	Forb

Discussion and conclusion:

The effect of fire in the exploited areas is different from the enclosed site. The results indicate that with the application of fire treatment and non-fire treatment in 0% and 50% exploitation, there is a significant difference in the percentage of land without cover.

According to the findings of Ghorbani et al. [4], rangeland species at different grazing intensities had high sensitivity and reduction in shoot, underground and total biomass biomass.

The production of annual grasses, the production of forbes showed a significant difference between fire and non-fire treatments. However, the production of perennial grasses in the areas with fire treatment and no fire was not significantly different. By releasing a lot of energy and generating a lot of heat, woody plants cause their extinction in the fire, and by adding nutrients to the soil, they provide the ground for other species, especially annuals in the first years after They become fires [1 and 8]. In this study, one-year-old grasses also increased production, and forbes decreased.

During a study of pastures in Turkey, Arkvan et al. [9] found that fires had different effects on vegetation in different areas, and that air biomass decreased in the first year after the fire but increased in the second year. Thus the perennial wheat increased and the forbes decreased.

The effects of fire on natural ecosystems are very complex, because the response of plants to fire will vary depending on the type of fire, the inherent potential of the species to regenerate and the conditions of pre-fire plant cover. In addition, fires have different effects depending on the climatic conditions of each region and the type of vegetation.

Accordingly, it can be stated that fire as a management tool should be included in the general management of rangeland and its mere use, without livestock management and human management in rangelands, will fail. Further studies on the effects of fire over the years on soil properties, rangeland economy, crop and habitat production, and wildlife diversity provide a wealth of information on how to use fire to properly manage rangeland ecosystems.

References:

1. Mirdavoodi, H., Goodarzi, G., Yousefi, Y., Farmahini, A. And Siah Mansour, R. (1398), "Short-term effect of fire on vegetation changes in rangelands of Markazi province (Case study: Khosbijan rangelands," Rangeland Journal, 13th year, first issue.
2. Baghestani, N. And Farmer, M.T. (2007), Fire behavior on the production of rangeland species and the possibility of using it in steppe rangeland breeding in Yazd province, Rangeland Journal, first year, fourth issue.
3. Fattahi, B., Tahmasebi, A. (2010), The Effect of Fire on Vegetation Changes in Mountain Rangelands of Central Zagros (Case Study: Asadabad Pass Rangelands of Hamadan Province), Rangeland Journal, Fourth Year, Second Issue.
4. Ghorbani, J., Sefidi, K., Keyvan Behjoo, F., Moammari, M. (2017), The effect of different intensities of livestock grazing on the biomass of aerial and underground organs of two species ovina Festuca and libanoticum Agropyron in the southeastern rangelands of Sabalan. Journal of Rangeland and Desert Research, Volume 25, Number 3.
5. Grailo, Q.A., Ebrahimi, A., Honardust, F. And small, b. (1398), The effect of fire on vegetation and rangeland runoff (Case study: Dasht-e-Sheikh region in Semnan province), the first international conference and the fourth national conference on protection of natural resources and environment. Mohaghegh Ardabili University.
6. Eftekhari, A., Goodarzi, M., Ashuri, P., Khalifazadeh, R. (1398), Changes in vegetation of Sirachal mountain rangelands due to fire, Journal of Rangeland and Desert Research, Volume 26, Number 2.
7. Rafiei, F., Ijtihad, H. And warrior, m. (2014), Study of plant diversity at different times after fire in a semi-arid rangeland, Journal of Plant Research, Volume 27, Number 5.
8. Tahmasebi, p. (2013), Investigation of Destructive Effects and Potentials of Using Fire as a Vegetation Management Tool for Semi-Step Rangelands, Rangeland and Watershed Management Journal, Volume 66, Number 2.
9. Erkovan, S., A. Koç., M.K. Güllap., H.I. Erkovan & S. Bílen. (2016), The effect of fire on the vegetation and soil properties of ungrazed shortgrass steppe rangeland of the Eastern Anatolia region of Turkey. Turkish, Journal of Agriculture and Forestry, 40: 290-299.

Assessing heavy metal contamination impact in maize growing along the roadside

Farzana Malik Dr Aamer Maqsood

ABSTRACT

Heavy metal contamination along the roadside is a matter of concern now days especially in industrial areas of developing countries. The non-degradable nature of heavy metals makes them injurious to all living beings. Soil, dust and plants are the main media for the entry of these metals into our food chain. Thereby, a survey study was conducted to assess the nickel (Ni), copper (Cu) and manganese (Mn) levels in roadside dust, soil and maize crop growing along the roadside. Moreover, the effects of these metals were also assessed on the growth and physiology of maize. Heavy metal contamination concerning their special variation along the roadside was determined. Plant, soil, and dust sample were collected from Millat road Faisalabad. Samples were collected from four sites at three different distances (10 m, 30 m, 60 m) from the road. Each site had a distance of 5 km from the other site. As result, metal concentration in soil, dust and maize decreased with increasing distance from the road ($p \geq 5$). Maximum metal concentration in dust, soil and plant was noted at the distance of 10 m (Cu 40.1, Mn 189.66 and Ni 5.6 mg kg^{-1} in soil; Cu 11.3, Mn 179.7 and Ni 9.37 mg kg^{-1} in dust; Cu 11.8, Mn 23.01 and Ni 3.75 mg kg^{-1} in plant) from the roadside. Likewise, maize plants near the roadside showed more metal concentration with retarded growth and physiology.

Keywords: Dust, Heavy metal, Contamination, Roadside, Environmental degradation.

Configuration Reversal Effect on Earth Resistivity Measurement in Some Part of BirninKebbi Northwestern Nigeria

Adamu, A, and Ologe, O
Department of Applied Geophysics, Federal University Birnin Kebbi

ABSTRACT

An approach involving forward and reverse effect on the earth resistivity measurements were carried out in some selected site of Birnin Kebbi area of Gwandu formation northwestern Nigeria, with a view to established empirical relationship based on the principle of reversibility of current and potential difference between the two electrodes in the area of study, as well obtain depth of penetration and determine the apparent resistivity for different probe depth and spacing of current. A total of eight (8) depth sounding data randomly distributed were acquired using schlumberger array with half maximum of current electrode separation (AB/2) of 70 m due to shallow, deep and very deep of penetration was used to measure resistivity in both location. The field data obtained were analysed and interpreted using IPI2win and Excel chart of (x, y scattered) which gave an automatic interpretation of the apparent resistivity data. In this research work series of measurements were conducted to compare apparent soil resistivity of two switches and how it affected by depth of the soil moisture content. The results obtained show how the soil resistivity varies with depth and spacing, which informs the design of earthen protection schemes for worst case scenarios. It was observed that soil resistivity varies based on the type soil and moisture content. The forward switch had a lower resistivity than the reverse switch. The propose design shows that the number of earth electrodes required varies from 4 to 6 forward switch conditions respectively.

Keywords: Configuration reversal effect; Apparent resistivity; Forward-reverse switch; Moisture contents; Birnin Kebbi

The role of foreign dictionaries in the development of Azerbaijani dictionary

PHD.Abbasova Zemfira Isakhan gizi
Azerbaijan State Pedagogical University

ABSTRACT

The article deals with the role of foreign dictionaries in the development of Azerbaijani dictionary. Looking at the history of the Azerbaijani dictionary development, the way in which the dictionary is being compiled is one of the tasks of our research work. In this scientific study, we have also provided information about research on the scientific-theoretical issues of vocabulary in linguistics and also used extensive literature. he modern era is marked as an epoch of globalization, which covers all spheres of life, including the sphere of interlingual communication. One of the main problems in this situation is the large-scale influence of English on the world's major languages, including Azerbaijani. In modern times, the compilation of philological and terminological dictionaries, the preparation of their dictionary, the compilation of dictionary articles, the interpretation of the meanings of words with adequate translation is important not only linguistically, but also for the process of teaching foreign languages. English-Azerbaijani, Azerbaijani-English philological and terminological dictionaries have been compiled in our republic so far, and this work is still going on. These dictionaries are used both in secondary and higher schools, and by a wide readership.

Key words: dictionary,linguistics, philological and terminological dictionaries, scientific-theoretical issues.

BIOFORTIFICATION OF IRON AND ZINC IN CHICKPEA CULTIVARS (CICER ARIETINUM L.) UNDER ARID AND SEMI ARID CLIMATIC CONDITIONS OF PAKISTAN.

WAQAS AHMAD, Prof.Dr.Hakoomat Ali, Dr.Shabir Hussain
Department of Agronomy ,Bahauddin Zakariya University

ABSTRACT

The World Health Organization estimates that nearly 1.6 billion people, primarily preschool Children and pregnant women are in risk of iron (Fe) deficiency or anemia in the world. Major health consequences include worm infections, poor pregnancy, higher risk of morbidity in children, reduced work productivity in adults, and other infectious diseases. These detrimental effects of Fe deficiency on human population result in higher health costs and decline in economic sustainability. Although there is ubiquitous presence of Fe in earth's crust but low solubility of Fe compounds in soils leads to low uptake of Fe in plant and ultimately creates the deficiency.

Micronutrient malnutrition is a serious problem to human health throughout the world, primarily in resource limited countries. Biofortification" or "biological fortification" refers to nutritionally enhanced food crops with increased bioavailability to the human population that are developed and grown using modern biotechnology techniques, conventional plant breeding, and agronomic practices Agricultural strategies that are used to improve the nutritional value of crop plants are known as biofortification strategies.

Chickpea is an important pulse crop widely used for food and fodder throughout the world. Iron (Fe) and Zinc (Zn) are the major components of micronutrient and play a crucial role in growth and development of human. Iron (Fe) and Zinc (Zn) deficiency leads to several physiological disorders. Various strategies are being used to improve the nutritional value of crops. To enhance the iron and zinc contents bio fortification can be an effective method.

The objective of this research is to determine the effect of seed priming and foliar application of iron and zinc in different forms improves the,

- seedling growth,
- Morphological and yield parameters,
- Grain yield,
- Grain zinc concentration,
- Grain iron concentration.
- To provide edible parts of crops plants with sufficient iron.
- To provide edible parts of crops plants with sufficient zinc.
- It provides the cost effective option to global zinc and iron malnutrition.

A comprehensive study is designed comprising two field experiments in semi-arid and arid climatic conditions of Pakistan. These experiments have been carried out at Agronomic Research Farm, Bahauddin Zakariya University Multan and Research Farm BZU Sub Campus Layyah during 2019-2020 and 2020-2021. First experiment comprised of three varieties of chickpea *viz,* V_1= NIAB CH-2016, V_2= NOOR-2013, V_3= VENHAR with five levels of zinc *viz,* Zn_0 = 0, Zn_1=10, Zn_2 =20, Zn_3=40 Zn_4=50 mg$Znkg^{-1}$ and five levels of iron *viz,* Fe_0=0, Fe_1=5, Fe_2=10, Fe_3=15, Fe_4=20 mg$FeSO_4kg^{-1}$ have been applied as seed treatment. In the second experiment three varieties of chickpea *viz,* V_1= NIAB CH-2016, V_2= NOOR- 2013, V3 =VENHAR with five levels of zinc *viz,* Zn_0=0**,** Zn_1=0.5%, Zn_2=1.0%**,** Zn_3=1.5%**,** Zn_4=2.0% zinc solution and five levels of iron *viz,* Fe_0=0**,** Fe_1=0.1%**,** Fe_2=0.5%**,** Fe_3=1.0%, Fe_4=1.5% $FeSO_4$ solution have been applied as foliar application. The experiment have laid out in Randomized Complete Block Design with split plot arrangement having three replications and a net plot size of 5m × 2m.During the entire course of study, two experiments have carried out at the same time at two different sites *i.e* .arid and semi-arid conditions. The agronomic practices have kept normal and uniform for all the treatments. Data regarding growth, yield and quality parameters of chickpea have been recorded by using standard procedures .The data obtained have analyzed statistically by using Fisher's analysis of variance technique and difference among treatments, mean has compared by using least significant difference (LSD) test at 5% probability level (Steel *et al.*, 1997).

Emotional Intelligence and Self Efficacy as predictors of Life Satisfaction among Doctors working in Emergency Department

Arooj Sammer, Dr Saima Majeed
Department of Psychology, Forman Christian College (A Chartered University)

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate Emotional Intelligence and Self Efficacy as predictors of Life Satisfaction among emergency department doctors. It was a correlational study with cross sectional research design. A sample of 118 doctors mean age 29.94 (SD 5.98) were taken. Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (Petrides, 2009), General Self-Efficacy Scale (Schwarzer, 1995), and Satisfaction with Life Scale (Diener, 1985) along with the demographic sheet (prepared by the researcher) were included as measurement tools. Purposive sampling technique was used. Data analysis was done on Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-25). Pearson product moment correlation was used in order to see the relationship of Life Satisfaction with Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form and General Self-Efficacy. Regression analysis was done in determining the predictors. The results indicated that Emotional Intelligence and General Self-Efficacy predict Life Satisfaction. There was a positive correlation found between Emotional Intelligence and Life Satisfaction *0.16** and General Self-Efficacy and Life Satisfaction *.35***. It was concluded that Emotional Intelligence and General Self-Efficacy of emergency department doctors' determine their Life Satisfaction. These findings will create insight in health care system, policy makers and doctors regarding their Emotional Intelligence and General Self-Efficacy and how they both provide Satisfaction in their life. Further this research will provide a guide to health care system to improve doctors' emotional intelligence and self efficacy, by providing training and workshops. These trainings will enhance doctors' life satisfaction by improving their emotional intelligence and self efficacy. And it will help them prevent their depression, stress, burnout and errors in practice.

Keywords: Doctors, Emergency Department, Emotional Intelligence, General Self Efficacy, Hospital, Life Satisfaction.

NANOTECHNOLOGY: SCOPE AND APPLICATION IN PLANT DISEASE MANAGEMENT

VIGNESH K
Ph. D Scholar, Department of Plant Pathology, Faculty of Agriculture, Annamalai University
Orcid No: **0000-0003-4484-3862**
MEENATCHI S
PG Scholar, Department of Microbiology, Faculty of Agriculture, Annamalai University
*Orcid No: **0000-0002-4404-3876***

ABSTRACT

Nanotechnology is one of the most fascinating and rapidly advancing sciences and possess potential to revolutionize many disciplines of Science, Technology, Medicine and Agriculture. Conversion of macro materials in to nano size particles (1-100 nm) gives birth to new characteristics and the material behaves differently. Nanoparticles can be produced by different methods, Chemical and Biological the former is commercially used. Nanomaterial can be potentially used in the Crop protection, especially in the plant disease management. Nanomaterials can be used as carrier of active ingredients of Pesticides, host defence inducing chemical, etc. to the target pathogens. Because of ultra-small size, nanoparticles may hit/target virus particles and may open a new filed of virus control in plants. The disease diagnosis, pathogen detection and residual analysis may become much more precise and quick with the use of nanosensors. The Present paper critically analyzes the relevance, scope and application of nanotechnology in plant disease management in future crop production.

Key words: Nanoparticles, Biosynthesis, Nano-pesticide, Disease management

DIET INFLUENCE ON CANINE OSTEOARTHRITIS

URFEYA MIRZA, UIASE BIN FAROOQ
Division of Veterinary Surgery & Radiology, Faculty of Veterinary Science and Animal Husbandry,
ORCID: No. 0000-0003-3629-7451, ORCID: No. 0000-0002-9810-1461

ABSTRACT

Canine osteoarthritis is a joint disease commonly seen in veterinary practice. Osteoarthritis is a degenerative and inflammatory condition in which there is a loss of cartilage matrix associated with a release of pro-inflammatory cytokines, which results in articular cartilage degradation, thickening, and sclerosis of sub-chondral bone, synovitis, and varying degrees of fibrosis. The pathogenesis of osteoarthritis in dogs involves genetic factors and environmental (non-genetic) factors that elicit or accelerate cartilage damage, promoting degenerative changes. Ultimately, osteoarthritic diseases are manifested by morphologic, biochemical, molecular, and biomechanical changes of cells and matrix that lead to softening, fibrillation, ulceration, articular cartilage loss, sclerosis and sub-chondral bone eburnation, and osteophyte production. When clinically evident, osteoarthritic diseases are characterized by joint pain, tenderness, limitation of movement, crepitus, occasional effusion, and variable degrees of inflammation without systemic effects Excessive body weight is a risk factor for development of osteoarthritis in canines. Obesity may result in osteoarthritis as a result of excess forces placed on joints and articular cartilage, which may lead to inactivity and further development of obesity; thus, a vicious cycle ensues. Weight management, including weight reduction and prevention of obesity, has a positive impact on the incidence and clinical signs of osteoarthritis in dogs. Feeding diets that contain increased n3fatty acids and other dietary compounds has been shown to help dogs with osteoarthritis.

Keywords: Canine, Diet, Osteoarthritis, Synovitis, Veterinary

NANOMEDICINE: A REVOLUTIONARY CONCEPT IN VETERINARY MEDICINE

URFEYA MIRZA, UIASE BIN FAROOQ
Division of Veterinary Surgery & Radiology, Faculty of Veterinary Science and Animal Husbandry,
ORCID: No. 0000-0003-3629-7451, ORCID: No. 0000-0002-9810-1461

ABSTRACT

Nanoparticle research in medicine has mainly focused on the targeted delivery of therapeutic agents, vaccine production, and novel diagnostic methods. Nanoparticles have provided successful and scientifically validated solutions in some of these fields, resulting in their incorporation into marketable goods that are now spreading to veterinary animals. The advent of nanotechnology into the pharmaceutical industry has revolutionized drug delivery options, allowing for the development of new drugs with greater precision and fewer side effects. Nanomedicines have made it possible to provide novel formulation options for molecules and compounds derived from biotechnology. Veterinarians are now using nanoparticle drug carriers to revisit difficult disease entities with a new perspective and expand their pharmaceutical arsenal. Nanotechnology in veterinary medicine allows for improved medication, vitamin, mineral, and vaccine delivery through methods that are suitable for bulk application to wildlife and large-scale production systems, as well as simple, sensitive on-site diagnostic tests for a variety of veterinary diseases. This has the potential to improve herd management and productivity of animals that provide food. Collaboration between different disciplines, such as human and veterinary medicine, engineering, and materials science, will extend existing expertise and make it more applicable to veterinary applications.

Keywords: Animals, Diseases, Nanomedicine, Nanoparticle, Veterinary.

Prevalence of Plasmid-Mediated Quinolone Resistance Genes and Extended Spectrum B-Lactamases (ESBLs) Among MDR Salmonella enterica Isolated from Poultry

Esraa Razzaq Hassan
University of Kufa, Faculty of Veterinary Medicine, Department of Public Health,
Abdullah O. Alhatami
University of Kufa, Faculty of Veterinary Medicine, Department of Public Health,
ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0002-4656-7657

ABSTRACT

Regarding the impact of antibiotic resistant Salmonella on public health, this study will focus on the detection of Plasmid-Mediated Quinolone Resistance genes and Extended Spectrum B-Lactamase among multidrug resistant *S. enterica* isolated from poultry. A total of 185 swabs samples were collected from 28 broiler farms (5 swabs from each farm) in four of the Middle Euphrates governorates, Iraq during the period between October 2017 and March 2018. The prevalence of non-typhoidal salmonella in poultry flocks was 75.7%. Forty isolates of NTS were recovered with an isolation rate of 21.6%. The majority (45.1 %) of isolates were recovered during the 4th week of bird age. The diagnosis of all *Salmonella* isolates was confirmed by amplification of 284 bp *invA* gene. The bacterial susceptibility testing of *Salmonella* showed high levels of resistance to the following antibiotics: nalidixic acid 100%, levofloxacin 97.5%, amoxicillin-clavulanic acid 95%, tetracycline 92.5%, minocycline 87.5%, ciprofloxacin 85%, and nitrofurantoin 80%. Otherwise, all isolates were susceptible to cefotaxime and ceftriaxone, cefepime, Amikacin, Meropenem, Imipenem, and Piperacillin /Tazobactam. All isolates were multidrug resistant to three or more different classes of antibiotics, with 24 different profiles. The study of occurrence of plasmid mediated ESBL showed that 52.6% of Amoxicilin / Clavulanic acid resistant isolates were amplified bla_{TEM} gene. While, the bla_{SHV}, $bla_{\text{CTX-M}}$, and bla_{OXA} genes not detected in this study. Regarding the prevalence of PMQR genes, five (14.7%) of 34 ciprofloxacin resistant isolates were positive for *qnrB*. Moreover, three of *qnrB* positive isolates were amplified bla_{TEM}. In addition, four isolates were simultaneously carried *tetA* and *qnrB* genes. None of *qnrC* or *qnrD, qnrS*, *aac(6`)-Ib-cr*, *qunA*, and *oqxAB* genes were found in any of the tested isolates.

Keywords: *Salmonella*, MDR, quinolone, ESBL, poultry.

Synthesis, characterization, DFT investigation, and antibacterial activity of a new nano-sized binuclear nickel(II) Schiff base complex as a precursor for NiO nanoparticles

Rehab K. Al-Shemary
Department of chemistry /college of Education for Pure Science (Ibn Al-Haitham), University of Baghdad

ABSTRACT

A new binuclear Ni(II) complex was synthesized from a hexadentate imine ligand (NNO)2 produced by condensation 9-hexyl-9H-carbazole-3,6-dicarbaldehyde and 2-amino- 3,5-dibromobenzaldehyde and 5-Bromo-2-hydroxyproline utilizing an ultrasonic technique in the current study. Analytical analysis, magnetic moment measurement, FT-IR, 1H and 13C NMR, mass, UV/Vis spectroscopy, TGA, and field emission scanning electron spectroscopy were used to determine the symmetric Schiff base ligand H2L = (C46H35Br6N2O2) and its nickel complex Ni2LCl2 (FE-SEM). The named complex was used to make nanoscale nickel oxide particles, evaluated using FT-IR, FE-SEM, and X-ray powder diffraction (XRD) methods. It showed close conformance to the conventional pattern of NiO nanoparticles and a suitable size in the nano range (32 nm). Density functional theory calculations were performed using a double basis set LANL2DZ for nickel and a 6-31+G(d,p) basis set for the remaining atoms at the B3LYP levels of theory. Based on the optimal structures, the ligand and its nickel complex's optimized geometry were determined. The vibrational frequencies of the compounds and their 1H NMR and 13C NMR chemical shifts were measured and compared to experimental results. This comparison revealed good agreement between theoretical and experimental data, which can be significant proof of the accuracy of experimental and analytical data and the validity of the applied mathematical model. The Schiff base ligand and its nickel complex were tested in vitro against Gram-positive (Enterococcus faecalis and Staphylococcus aureus). Moreover, Gram-negative (Escherichia coli and Pseudomonas aeruginosa) are a variety of bacteria and linked to one another. It was revealed that the nickel complex had a more significant activity with each other. Furthermore, it was observed that the nickel complex had a higher level of activity.

INTRODUCTION

Hugo Schiff, a German scientist, and Nobel Prize recipient, discovered Schiff bases in 1864 as condensation products of primary amines and carbonyl compounds. They are among the most lucrative organic molecule classes. They have gotten much attention in both theoretical and experimental studies. Schiff's bases are used in catalysis, bioinorganic chemistry, and drug development, to name a few. Furthermore, Schiff base complexes are good candidates for making nanoparticle metal oxides, which have unique chemical, optical, and magnetic properties. Alkaline batteries, fuel cells, bright windows, electrochemical supercapacitor gas sensors, dye-sensitized photocathodes, and dye-sensitized photocathodes are just a few of NiO applications. The size and morphology of NiO nanoparticles are two essential aspects influenced by the type of complex used in their synthesis. These qualities, on the other hand, are critical in technical applications. NiO nanoparticles have recently been created via the thermal breakdown of nickel complexes. Various methods have been utilized to make NiO nanoparticles, including evaporation, electrode composition, and thermal and solid-state disintegration. Our research group presents the ligand, H2L, and its binuclear nickel complex with a predicted stoichiometric ratio of 2:1 (metal-ligand) in response to continued interest in creating metal nanoparticles. Using an ultrasonic approach, the Schiff base H2L molecule was created by condensation of 9-hexyl-9H-carbazole-3,6-dicarbaldehyde, 2-amino-3,5-dibromobenzaldehyde, and 5-bromo-2-hydroxyaniline. The Schiff base H2L was also complexed with a nickel ion using the same procedure. Then,

using a thermal breakdown process, nickel oxide nanoparticles were created. IR, 1H NMR, 13C NMR, UV-Vis, MS, SEM, XRD, chemical analysis, molar conductivity, and magnetic measurements were used to characterize the Schiff base, its nickel complex, and the NiO nanoparticles. In addition, the ligand and its nickel complex were tested for antibacterial activity and MIC against a variety of Gram-positive and Gram-negative microorganisms. In addition, the ligand and its nickel complex were tested for antibacterial activity and MIC against a variety of Gram-positive and Gram-negative microorganisms. Furthermore, we investigated the vibrational frequencies, 1H NMR and 13C NMR, HOMO–LUMO orbitals, energy gap (bond gap), chemical hardness–softness, electronegativity, and electrophilicity indices for the H2L ligand and its nickel complex at the B3LYP levels of theory using the double basis set LANL2DZ/6-31+G. (d,p). The computed IR, 1H NMR, and 13C NMR values were compared to the experimental results.

2. Experimental

2.1. Materials and instrumentation

1-Bromohexane (Aldrich), carbazole (Aldrich), 2-amino-3,5-dibromobenzaldehyde (Aldrich), 5-bromo-2-hydroxyaniline (Aldrich), phosphoryl chloride (Aldrich), solvents (DMSO, DMF, n-hexane, ethylacetate) were used without further purification. Staphylococcus aureus (ATCC 25923), Escherichia coli (ATCC 25922), Enterococcus faecalis (ATCC 51299) and Pseudomonas aeruginosa (ATCC 27853), were used for antibacterial investigations. UV-Vis spectra were measured in DMSO on an Analytik Jena SPECORD 250 spectrophotometer. The FT-IR spectra were recorded on a 8300-FT-IR Shimadzu spectrophotometer using KBr disks. An automated thermal elemental analyzer ((Ecs4010 CHNO) elemental Analyzer Technologies, Inc., Italy) was used for the elemental analysis (C, H, N, O). 1H and 13C NMR spectra were obtained on a Bruker 400 MHz NMR Spectrometer using tetramethylsilane (TMS) as the internal standard. The mass spectrum was determined using a Hewlett Packard 6890 GC/MS instrument. Thermal analysis was performed using a DUPONT 951, TA Instruments from room temperature to 1000 1C under a heating rate of 10 1C in an air atmosphere.Melting points were recorded in open capillary tubes in a SMP3 melting point apparatus. FE-SEM instrumentation (Hitachi S-4160) cold field emission recorded the scanning electron microscopy micrographs of the nanocompounds. An Analytic Jena, Contra AA 300, (Graphite Furnace) atomic absorption spectrophotometer with an air-acetylene flame was also used for nickel measurements. Molar conductivity of the nickel complex was measured using a conductivity meter CTR80 (ZAG-CHE.MIE). The completion of the reactions was checked using thin layer chromatography (TLC) on silica gel coated aluminum sheets (silica gel 60 F 254).

2.2. Synthesis

2.2.1. Synthesis of the Schiff base. The route of synthesis of the Schiff base ligand is shown in Scheme 1. 9-Hexyl-9H-carbazole- 3,6-dicarbaldehyde (a) was prepared during two consecutive steps including alkylation and formylation, according to the previously published ethod.54,55 The presence of an alkyl chain ensures good solubility and also avoids the charge recombination process that could lower the efficiency value. The (a) compound was characterized by 1H NMR, 13C NMR, and mass spectroscopy. For the synthesis of the nanoscale H2L Schiff base ligand, first of all, 9-hexyl-9H-carbazole-3,6-dicarbaldehyde (2 mmol, 0.6148 g) was dissolved in the mixed solvent, including methanol/ DMF (50/10 mL mL_1) and positioned in a high-density pro operation at 40 kHz with a power of 400 W. Then, 2-amino-3,5-dibromobenzaldehyde (4 mmol, 1.112 g) was added to the solution. After 3 h, the obtained pale yellow precipitate (b) was filtered, washed with methanol and THF, and dried over CaCl2 under a vacuum (yield: 93%). In the next step, 1 mmol of (b) was dissolved in the hot mixed solvent, including methanol/DMF (25/5 mL mL_1). Then, 5-bromo-2-hydroxyaniline (2 mmol, 0.376 g) was added to the solution and positioned in a

high-density pro operation at 40 kHz with a power of 400 W for 4 h. The obtained yellow precipitate (H2L) was filtered, washed with methanol and THF, and dried over CaCl2 under a vacuum (yield: 90%). This ligand was characterized using IR, 1H NMR and 13C NMR spectroscopy. Table 1 shows some physical data of the ligand.

2.2.2. Synthesis of a binuclear nickel(II) Schiff base complex.

The Schiff base ligand (0.5 mmol) was dissolved in a hot mixed solvent including methanol/DMF (50/10 mL mL_1). Then, NiCl2_ 6H2O (1 mmol: 0.129 g) was dissolved in methanol (15 mL) and added to the ligand solution under a nitrogen atmosphere and refluxed for 5 h. The initial pale yellow solution was gradually changed to red, and the reaction was monitored using TLC. The red precipitate was filtered, washed by methanol and THF and dried over CaCl2 under a vacuum (yield: 60–65%). The route of the synthesis of the ligand and the nickel complex are shown in Scheme 1. This complex was characterized using IR, 1H NMR, 13C NMR, mass spectroscopy, SEM and TGA analysis. Some physical characteristics and analytical data of the nickel complex are shown in Table 1.

2.2.3. Preparation of NiO nanoparticles. The binuclear

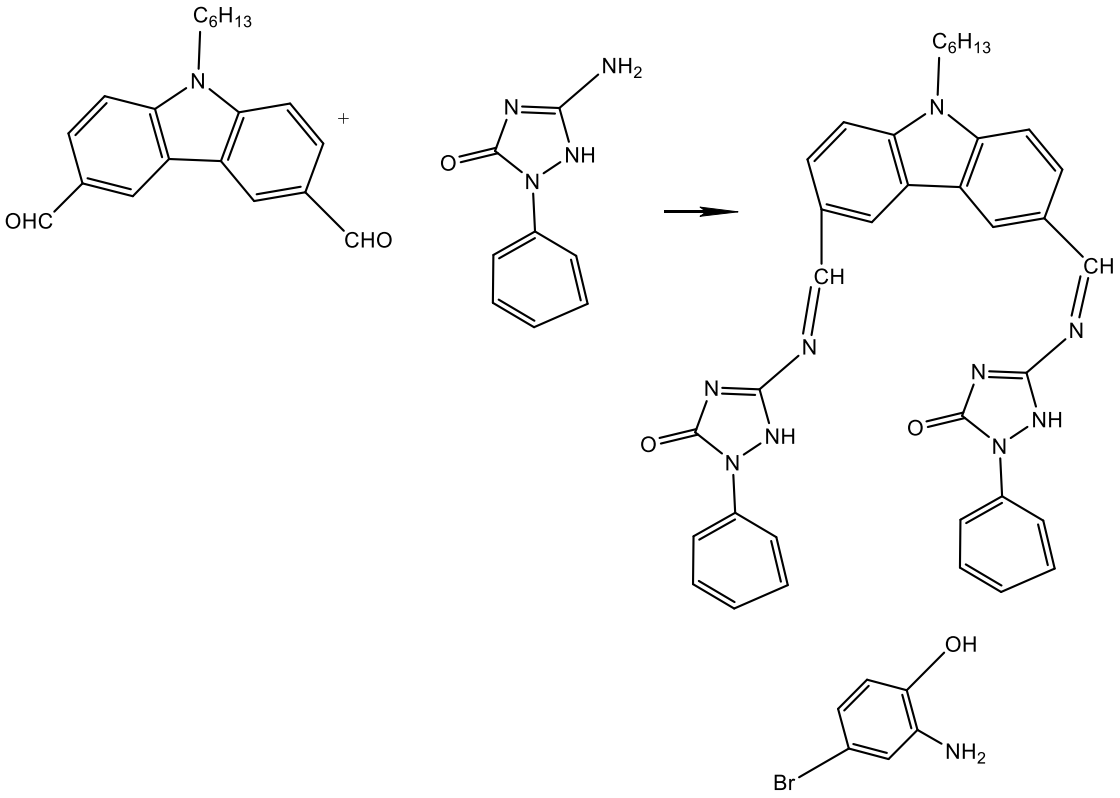
nickel Schiff base complex {[Ni2LCl2] where L = (C46H35Br6N2O2)}
was loaded into a platinum crucible and then placed in an oven
and heated at a rate of 10 1Cmin_1 in air. Nanoparticles of nickel
oxide were synthesized at 450 1C after 3 h. The final products were
washed with ethanol at least three times to remove impurities, if
any, and dried at room temperature for 3 days. The synthesized NiO
nanoparticles were characterized using FT-IR, XRD, and FE-SEM.

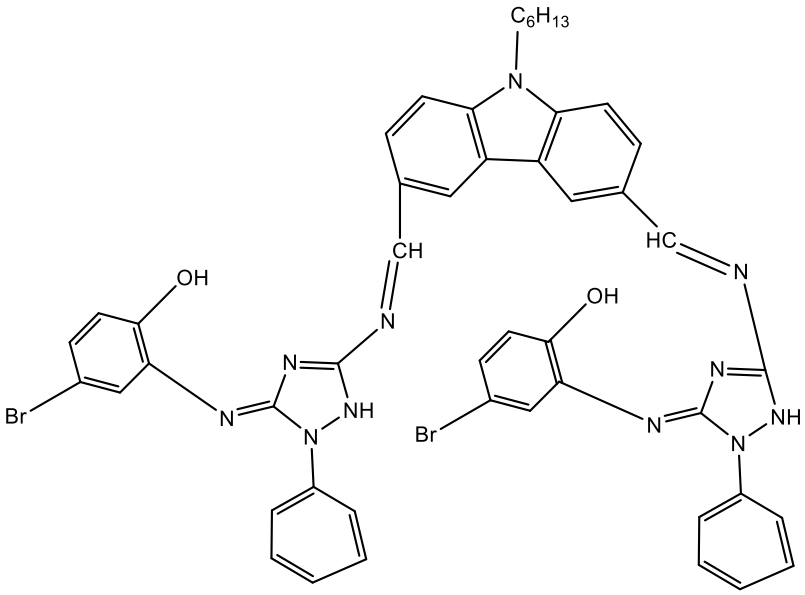
2.3. In vitro antibacterial activity and minimum inhibition

concentration (MIC)
The antibacterial activity of the H2L ligand and the Ni2LCl2
complex was evaluated using the agar well diffusion method,56–58
*against different types of Gram-positive (Staphylococcus aureus*Synthesis
The Schiff base Synthesis.

The Schiff base synthesis track appeared in Scheme 1 [PTAE] and was synthesized during two successive steps containing condensation, conformity to the formerly published way. The component [PTAE] was depicted by IR, Mass, ^{13}C NMR, and ^{1}H NMR spectroscopy. To prepare the nanoscale Schiff base ligand, initial of all, 9-hexyl-9H-carbazole-3,6-dicarbaldehyde *(2 mmol) was dissolved in the blended solvent containing DMF /ethanol (15/15 mL mL^{-1}) and put in a high-density pro -operation with a power of 400 W at 40 kHz. Also, 5-amino-2-phenyl-2,3-dihydro-1H-1,2,4-triazole-3-one (4 mmol)was annexed to the solution. After 3 h, the gotten light orange [PTAE] was filtered, cleaned with THF and ethanol, and dried under a vacuum over $CaCl_2$ (yield: 85%). In the second step, (1 mmol) of [PTAE] was dissolved in the blended solv*

ent containing DMF / ethanol (5/20mL mL^{-1}). Then, 2-Amino-4-bromophenol (2 mmol) was added to the solution and put in a high-density pro-operation for 4 h with a power of 400 W at 40 kHz. The gotten light orange sediment 2,2'-((1Z,1'E)-(((3E)-((9-hexyl-9H-carbazole-3,6-diyl)bis(azaneylylidene))bis(2-phenyl-2,3-dihydro-4H-1,2,4-triazole-4-yl-3-ylidene))bis(azaneylylidene))bis(ethan-1-yl-1-ylidene))diphenol
(H_2DTPE) was filtered, cleaned with THF and methanol and dried under a vacuum over $CaCl_2$ (yield: 80%). This ligand was depicted

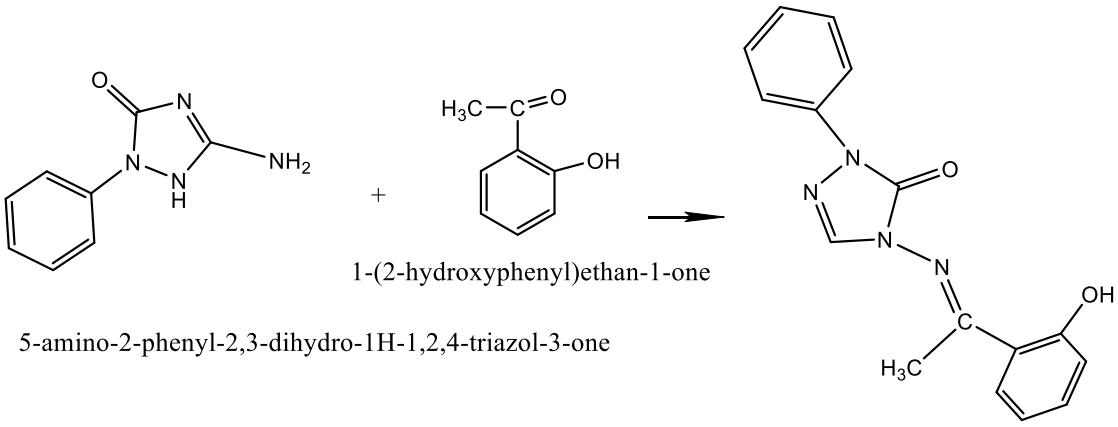




A name could not be generated for this structure.

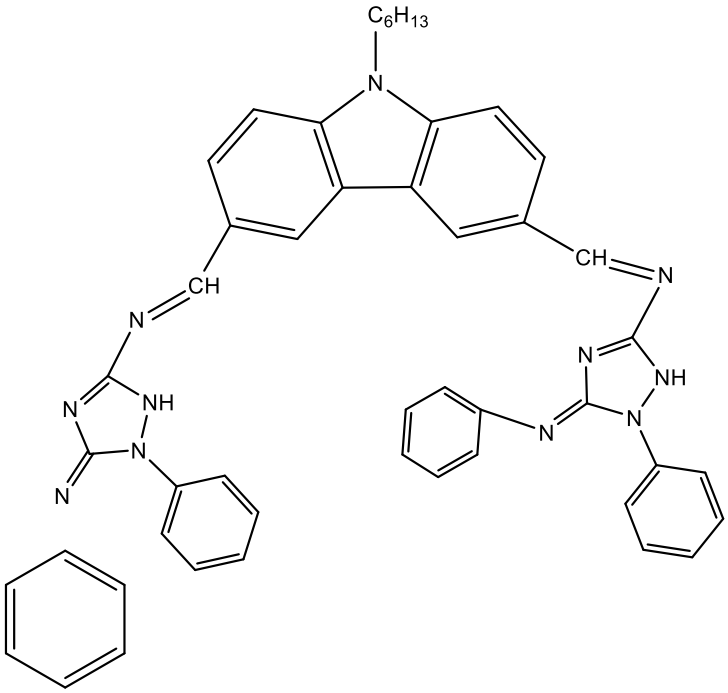
uti lizing ^{1}H NMR IR, and ^{13}C NMR spectroscopy. Table 1 offers several physical

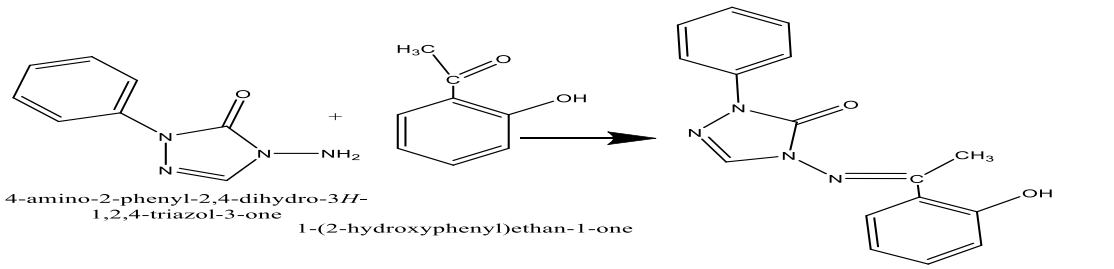
values of the ligand.



5-amino-2-phenyl-2,3-dihydro-1H-1,2,4-triazol-3-one

1-(2-hydroxyphenyl)ethan-1-one

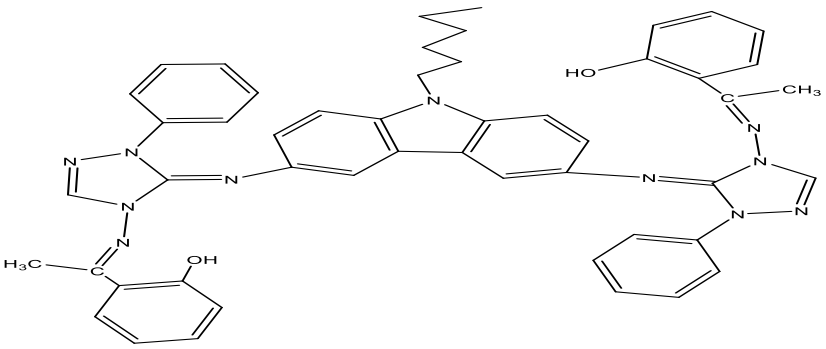




4-amino-2-phenyl-2,4-dihydro-3*H*-1,2,4-triazol-3-one

1-(2-hydroxyphenyl)ethan-1-one

(*E*)-4-((1-(2-hydroxyphenyl)ethylidene)amino)-2-phenyl-2,4-dihydro-3*H*-1,2,4-triazol-3-one



2,2'-((1*Z*,1'*E*)-(((3*E*)-((9-hexyl-9*H*-carbazole-3,6-diyl)bis(azaneylylidene))bis(2-phenyl-2,3-dihydro-4*H*-1,2,4-triazole-4-yl-3-ylidene))bis(azaneylylidene))bis(ethan-1-yl-1-ylidene))diphenol

Chemical Formula: $C_{50}H_{47}N_{11}O_2$

Exact Mass: 833.39

Molecular Weight: 834.00

Elemental Analysis: C, 72.01; H, 5.68; N, 18.47; O, 3.84

Synthesis of a binuclear nickel(II) and zinc(II) Schiff base complexes.

The ligand (H_2DTPE) (1 mmol) was dissolved in a blended solvent containing ethanol / DMF (10/50 mL mL^{-1}). Then, $NiCl_2.6H_2O$ or $ZnCl_2$ (2 mmol) was dissolved in (15 mL) ethanol and added to the ligand solution and refluxed for 5 h under N_2 atmosphere. The first light orange solution was progressively shifted to red or reddish-brown and the reaction was monitored utilizing TLC. The residue was filtered, cleaned by THF and ethanol and dried over $CaCl_2$ under a vacuum (yield: 65–70%). The synthesis track of the ligand and the nickel (II) and zinc (II) complexes appear in Scheme 1. These complexes were depicted using IR, ^{1}H NMR, mass ^{13}C NMR, spectroscopy, TGA and SEM analysis. Some physical features and values of analytical of the nickel (II) and zinc (II) complexes appear in Table 1.

Compounds	Compound formula	Molecular weight	M.p °C	Colour	Found (Calc.)				
					C	H	N	O	S
Ceph.	$C_{16}H_{17}N_3O_4S$	365.39	176-182	Cream	55.32	4.93	12.10	18.42	9.23
Ni2LCl2	$C_{26}H_{25}N_7O_5S_2$	579.67	86-90	Light Orange	62.74 (61.1)	5.4 (6.1	11.71 (11.90	13.37 -	6.70 (7.10)
Zn 2LCl2	$C_{55}H_{66}N_{14}O_{17}S_4$	597.67	93-96	Dark yellow	55.12 (52.26)	5.1 (4.5	15.89 (16.41	19.9 -	6.66 (7.12)

Preparation of metal oxide nanoparticles

The binuclear complexes $[M_2(DTPE)Cl_2]$ where (DTPE) = ($C_{50}H_{45}N_{11}O_2$), M=Ni(II) and Zn (II) were carried on a platinum crucible and then put in an oven and warmed in the air at a rate of 10 °Cmin^{-1}. Nanoparticles of NiO or ZnO were prepared at 450°C after 3 h. The definitive produces were cleaned with ethanol at two times to rub defects, if any, and dried for 3 days at 25°C temperature. The synthesized NiO or ZnO nanoparticles were depicted utilizing SEM and FT-IR.

2.3. In vitro antibacterial activity

The antibacterial activity of the ligand (H_2DTPE) and its complex studied against two (–) ve gram (Klebsiella pneumonia and Escherichia coli) and two (+ve) gram (Staphylococcus aureus and Bacillus cereus) bacteria and three fungal (Candida krusei, Candida glabrata, and Candida albicans) strains with observance to (antifungal) clotrimazole and (antibacterial) streptomycin as the drugs of standard. (100 mL) the stock solution of each of the prepared components and standard drugs were prepared by utilizing (DMSO). Moreover, four various concentrations (100, 75, 50, 25and µg/mL) were prepared by the sequential dilution way in order to get (MIC) data. In an exemplary way, a disc was made on the agar media vaccinated with bacteria and fungi. The disc was depleted with the screen solution utilizing a micropipette and the plates were brooded at 35°C for 72 h in case of fungi and 24 h in the status of bacteria, during that the screen solution deployed and the expansion of the inoculated microorganisms was affected. Upon development of zone inhibition, the concentration was noted.

Antioxidant activity

The antioxidant activity of ligand (H_2DTPE) and its nickel(II) and Zinc (II) complexes was evaluated by using (DPPH) and hydrogen peroxide (H_2O_2) radical scavenging checks with the estimate to vitamin-C as the antioxidant standard. The proportion of restraint was determined from the next formulation:

Radical scavenging(%) =(($A_{control}$ - A_{sample}) /$A_{control}$)X 100

DPPH scavenging assay

The test was investigated in a 96-well microtitre plate. To 200 µL of (DPPH) solution, 10 µL of each of the standard or samples solution was added separately in wells of the microtitre plate. They were brooded for 30 min at 37°C and each solution absorbance was determined at 5 20nm.

H_2O_2 scavenging test

(20 mM) of H_2O_2 solution was synthesized in (pH 7.4) phosphate-buffered saline. Diverse concentrations of (1mL) of standard or the samples were added to 2mL of (H_2O_2) solution in PBS. The absorbance was determined at 232 nm after 10 min.

In vitro cytotoxicity activity

Cell culture and cell line stipulations

Human breast adenocarcinoma (MCF-7), cervical (HeLa), and lung (A549) cancer, and the normal human dermal fibroblast (NHDF) cell lines were obtained from the Iraqi Centre for cancer and Medical genetics research (ICCMGR) and cultured in (DMEM). The medium was completed with a 7.5% sodium bicarbonate solution, 100 µg/mL of penicillin, 20 µg/mL of kanamycin acid sulfate 10% fetal bovine serum (FBS) and 20 µg/mL of streptomycin. The cell lines were preserved in 5% CO_2 at 37 °C incubator and the media was changed frequently.

MTT assay

The cell viability of ligand (H_2DTPE) and its nickel(II) and zinc(II) complexes were assessed by MTT assay as described by Mosmann. A stock solution of MTT dye (5mg/mL) was made in

Sterilizing phosphate-buffered saline (PBS). The lysis solution was made by mixing0.6 mL of acetic acid and 99.4 mL of DMSO. The MCF-7 cells were incubated with appropriate concentrations of samples for 24 and 48 h. After incubation, the consumed medium was carefully removed from all the wells of the assay plate and replaced with freshly prepared DMEM (Dulbecco's Modified Eagle's Medium). The MTT dye (100 mL of stock solution) was added to each well and the 24-well culture plates were incubated for 3 h in a CO_2 incubation chamber. The supernatant was aspirated closely, interesting not to remove crystals of formazan created within the cells. Subsequently, lysis solutions in quantities similar to that of the (DMEM) were appended before incubation and the cells were mixed well and located ~ 5 min. the lysate (200 mL) from each well of the 24-well culture plates was transported to the pre-noticed 96 well plates and then the lysate (OD) was determined at 570 nm utilizing reader of ELISA. The proportion of cell viability was determined to utilize the Equation:

$$\%\ \text{of cell viability} = \frac{\text{OD value of experimental samples}}{\text{OD value of control}} \times 100$$

DNA binding test

All the assays including the interaction of DNA with the complexes were rolled in a buffer of Tris–HCl (pH7.1, 60 mM). Before employment by centrifugal dialysis, CT-DNA was refined. In the buffer, a solution of DNA of calf thymus presented a UV absorption proportion of 250 and 290 n of about >1.92, referencing which the DNA was appropriately free from contamination of protein. The concentration of DNA was estimated by observation of the absorbance UV at 260 nm applying ε260 = 6600 $mol^{-1}cm^2$. The solution of stock was kept at 4°C applied within 1 day and.

2.6.1. Electronic spectra of interaction with DNA

All the exams enclosing the interaction of DNA with complexes were achieved in (60 mM) of a buffer of Tris–HCl (pH=7.1). The experiment of spectrophotometric titration was done by the observance of the concentration of complex stable while changing the concentration of nucleic acid in the ambiance of interaction. The absorption attributed to free CT-DNA was taken away by addition an equimolar solution of

pure buffer to CT-DNA in spectra of the formation and compartment of the reference was deemed to congregations of the metal complex –DNA and outcome from the complexes. From values of the absorption, (K_b) constant of the intrinsic linking was calculated by plotting [DNA] vs. [DNA]/ (ε_a-ε_f) corresponding to the next neutralization:

Where ε_f,ε_b and ε_a, are coefficients of free, fully bound and the apparent, complex extinction, respectively. [DNA] is the concentration of DNA in base pairs. Especially, ε_a was estimated as the proportion between the determined Aobs/[complex], absorbance and the M(II) complex concentration. ε_f was estimated from the calibration curve of the complex of the separated metal; confirming the law of the Beer. The values were appropriate for the above neutralization with a slope tantamount to y-intercept and 1/ (ε_b-ε_f) tantamount to Kb and 1/ [Kb(εb-εf)] was given from the proportion of intercept to the slope. The typical free energy of Gibbs for DNA linking was evaluated from the next relationship :

Viscosity experiences

Mensuration of viscosity was executed utilizing the viscometer of an Oswald micro, preserved at 25°C with a steady temperature. The liquidity times were recorded for (5-50μM) of complex concentrations, preserving steady the DNA concentration at (260 μM). The solution mixing was done by bubbling the N_2 gas with the viscometer. The average data of the determines was utilized to calculated studies of the Molecular docking with (CDK2) was accomplished; the entire process of molecular docking is obtainable in the addition datum

RESULTS and DISCUSSION

General

The new ligand (H_2DTPE) was synthesized starting from amino-2-phenyl-2,4-dihydro-3H-1,2,4-triazole-3-one, 1-(2-hydroxyphenyl)ethan-1-one and 9-Hexyl-9H-carbazole-3,6-dicarbaldehyde in DMF and ethanol utilizing a condensation way (Scheme 1). The synthesis of the ligand and the complex were calculated utilizing a set of ^{1}H and ^{13}CNMR, elemental analysis, IR, electronic spectra, magnetic susceptibility measurement, mass spectroscopy, molar conductivity, SEM methods and thermogravimetric analysis (TGA). Some of the physical data is summarized in Table 1. These values are in good accordance with the suggested formulation. From the elemental analysis values of the nickel, Zinc complexes, the stoichiometry is found to be 2: 1 (metal-ligand).

Molar conductance measurement

The molar conductance of the nickel and complex is obtained in 10^{-3}M solutions in DMSO and is consistent with the nonelectrolyte nature (1.97–2.66 μS cm^{-1}) of the compounds at room temperature.

Magnetic susceptibility

The better synopsis of the outcomes on the magnetic conduct of the nickel compound was given by Figgis and Nyholm. The magnetic moment data of the complex can indicate the coordination geometry of the metal ion. Magnetic susceptibility of the complex was determined using the Gouy way. The sample tube was calibrated with $CuSO_4$. The diamagnetic correction was made for the ligand. Magnetic susceptibility measurements showed that the complex is diamagnetic, which confirms the square planar geometry of the complex. Zinc complex is diamagnetic, so we may suggest the square planar complex containing NN-O donor Schiff base.

^{1}H NMR and ^{13}C NMR

The ^{1}H NMR spectral values of (H_2DTPE) and its nickel and zinc complexes appear in Table 2. The ^{1}H NMR spectrum in DMSO-d_6 of the ligand (H_2DTPE) appears two signals at 9.21 and 8.43 ppm designated to protons of two CH=N (imine) moieties, suggesting which the protons of iminic are nonequivalent. Furthermore, the ^{1}H NMR spectrum of the [Ni_2(DTPE)Cl_2] and [Zn_2(DTPE)Cl_2] complexes offer alteration

of the chemical transfers of iminic protons in simile with the ligand (H_2DTPE) to 9.021-9.011 and 8.35-8.22ppm. The ligand protons of aromatic, CH_2-, CH_3-, offer at 8.78–6.93, 1.678–3.897 and 1.081, ppm. These signals offer at 8.665–6.537, 1.432–4.421 and 0.978 for [Ni_2(DTPE)Cl_2] complex and 8.574–6.537, 1.374–4.152 and 0.971 ppm for [Zn_2(DTPE)Cl_2]complex , respectively. Also, proton of the phenolic (OH) moiety offered a singlet peak at a very downfield chemical transfer (at d =10.827 ppm) in the ligand (H_2DTPE) spectrum. The strong involvement of the proton of the phenolic (OH) moiety in chelation through the deprotonation of OH is referenced by the absence of the OH peak in the complex spectrum. While Depended on ^{13}C NMR analysis, the displacement of phenolic carbon (C–OH) and iminic carbon (C=N) from the upfield in the ligand of a non-chelated to the downfield in the complex proposes the de-protonation and chelation of nitrogen atom of the iminic and oxygen atom of the phenolic to the metal atom. Moreover, the peaks from carbons of the aromatic in the complexes moved from the upfield to the downfield after complexation, that moreover backs up the FT-IR data in that the ligand is chelated to the metal atom through the two nitrogen atoms of iminic and the oxygen atom of the phenolic (Table 3).

Infrared spectral data

The great significant infrared bands for the ligand (H_2DTPE) and its complex together with their assignments are summarized in Table 4. The complex spectra appeared ligand bands with the convenient transfers attributed to complex fashioning. The υ (C=N) imine stretching band at 1668 cm^{-1} and 1632 cm^{-1} in the ligand (H_2DTPE) is transferred to a lower frequency and appeared at around 1576 and 1556 cm^{-1} for the complex. The frequency bands are designated to a υ (C=N) stretch of the decreased bond arrangement. This may be appointed to delocalization of the density of metal electron (t_2) to the π-system of the ligand, referencing the chelation of the metal atoms to the C=N nitrogen atoms. Moreover, *the frequency at 3238 cm^{-1} in the ligand (H_2DTPE) mentions a phenolic moiety, υ (O–H). The evanescence of this indicative of the complexes spectral reveals the OH binding to the* metal ion. *At a lower frequency, the complexes exhibited bands at around 553, 446 and 357 cm^{-1}, which could be assigned to vibration modes of υ (M–N), υ (M–O) and υ (M–Cl), respectively. As may be seen in Fig. 1, all bands of the precursor had disappeared and a strong band at 418 cm^{-1} appeared that was assigned to the Ni–O stretching. Also, the two bands which appeared at about 3368-3379 and 1610–1768 cm^{-1} are included in the absorbed molecules of H_2O by KBr or the NiO* or *ZnO nanoparticles.*

Comp.	ν_{as}(NH) ν_{s}(NH_2)	υ(OH)	ν_{ar}(C-H)	ν_{ali}(C-H)	ν(C=O) amide ν(C=O) β-lactam	δ(C=N)	ν_{ar}(C=C)	ν(N-CS_2)	ν_{as}(CS_2) ν_{s}(CS_2)
cephalexin	3236 3305		3045	2912-2860	1678 1674	-	1520	-	-
sulfadiazine									
HL_C	*3218-3345*	3352			1678 -	1651	3298	1416	1109 ,972

Electronic spectra and magnetic moment

The electronic spectral data for the currently synthesized ligand and its nickel and zinc complexes in DMSO are summarized in Table 4. The kind of the ligand field around the metal ion and the transmissions which happened have been concluded from the UV-vis spectra. The ligand spectrum offers two absorption bands at 238 and 321 nm. The first band at 238 nm can be assigned to π–π transmission of the iminic chromophore. The absorption peak around 331 nm is attributed to the n–π* transition of the non-bonding electrons*

existent on the nitrogen of the iminic group in the Schiff base. The electronic spectrum of the complex (Fig. 2) was recorded in DMSO in the range of 300–700 nm showing maxima at 321, 365, 484 and 573 nm. The powerful band in the spectrum of absorption appears at 321 nm, which is predominantly due to an intra-ligand charge transfer (π–π) and 365 nm, which is due to metal to ligand charge transfer (MLCT). In addition, the spectral bands at sacrificial 400–600 nm can be assigned to the transmissions $^1A_1$-$^1B_1$ or $^1A_1$-^1E, which are appropriate with a square planar arrangement.*

Compound	***λ nm***	*ABS*	***ύ cm^{-1}***	***ε max (molar^{-1}.cm^{-1})***	***Assignments***
Cephalexin	*279*	*0.770*	*35842*	*770*	*π⟶ π**
Amoxicillin	*277* *330*	*0.732* *0.057*	*36101* *30303*	*732* *57*	*π⟶ π** *π⟶ π**
Sulphadiazine	*270* *326*	*0.983* *0.621*	*37735* *30674*	*983* *621*	*π⟶ π** *n⟶ π**
HL_C	*237 300 354*	*0.997 0.667* *0.534*	*42194 33333* *28248*	*997* *667 534*	*π⟶ π* π⟶ π* n ⟶ π**
HL_A	*259 341*	*1.993* *0.690*	*38610 29325*	*1993 690*	*π⟶ π* n⟶ π**

Thermogravimetric analysis (TGA)

The realization of thermal decomposition was done at a heating rate of 10 °C min^{-1} in an air atmosphere. The losses of weight showed for the Ni(II) and Zn(II) complexes were approached with the determined values (see Table 5). Ni(II) and Zn(II) complexes were stable up to 250 °C and It began to decompose at 250 ° C and was finally completed at 600°C. The curve of TGA appeared a clear mass lake of 62.65% between 250 and 450°C, coinciding with the concomitant lake of C26H12Br6N2) (calcd 61.36%) in the 1st stage. in range of the temperature 440–490°C and 460–570°C coincides this complex mass loss to (C18H19NCl2) [22.09 (23.56)%] and (CN)2[4.33 (3.83)%], respectively in the 2nd stage. finally, Ni(II) and Zn(II) complexes formed residue as NiO and ZnO found (calculated)%: 10.12 (11.25%)].

SEM image

After the characterization of the as-synthesized of NiO and ZnO utilizing FT-IR and for the calculation of the structure and morphology of NiO and ZnO, SEM determents were completed (Fig. 5, 6). The morphology development of the prepared NiO and ZnO nanoparticles appeared shapes of spherical, aggregated with a means size of 53, 53 nm. The diversities between the outcomes of the nano-particles size on SEM may be interpreted by phenomena of agglomeration. The conglomerate grains pertained to numerous agents such as agents of density, shape, porosity, and surface area. Then, in the system of a colloidal, including a great numeral of small particles in the fluid of suspending, particles will jostle with one another in the course of their motion of Brownian. The overall may continue to increase, turning into less movable, until it settles. Individual particles can only residues in such systems if there is some technique to block them from sticking together when they collision with one another.

X-ray diffraction studies of the NiO and ZnO nanoparticles

(XRD) diffraction of powder X-ray is one of the essential technicalities Physico-chemical disguise of obscure materials. One of the great significant depiction instruments is called X-ray diffraction is utilized in

materials science and chemistry of solid-state. Then, it is a simple instrument to calculate the shape and size of the unit cell for any component. The nanoparticles sizes of Ni and Ni/NiO or Zn and Zn / ZnO were determined from the X-ray peak expanding of the large intense reflection utilizing formula of Scherrer that is explained as (1)

$$D = \frac{k\lambda}{\beta \cos\theta} \qquad (1)$$

where b is the full width at half maximum (FWHM) of the peak, l is the wavelength of the X-ray radiation (1.54056 A y is the Bragg angle (diffraction angle) and k is the shape coefficient for the reciprocal lattice point(here, assuming and k = 0.95). The diffraction peaks at 37.25, 43.28, 63.22, 75.05, and79.45 correspond to the (111), (200), (220), (311), and (222) planes of the fcc phase NiO and ZnO are in excellent agreement with JCPDS no. 04-0835.92 The calculated particle size of NiO and ZnO were 32 and 32nm (Fig. 4 and 5). نعاد القيم لل التاكد من الالارقام للعصشرين والرمور

DNA binding activity

Electronic spectra of interaction with DNA

All the screens involving the interaction of DNA with the complexes were carried out in Tris–HCl buffer (60 mM, pH=7.1). Spectrophotometric titration experience was performed by keeping the complex concentration constant while altering the nucleic acid concentration in the interaction environment. The absorption due to free CT-DNA was removed by accession an equimolar CT-DNA to pure buffer solution in the reference compartment and the forming spectra were considered to result from the complexes and the DNA – metal complex assemblages [16]. From the absorption data, the intrinsic binding invariable (Kb) was determined by plotting [DNA]/ (εa-εf) vs. [DNA] according to the following equation:

Where, [DNA] is the concentration of DNA in base pairs, εa, εf, and εb are the apparent, free and fully bound complex extinction coefficients, respectively. In particular, εf was evaluated from the calibration curve of the isolated metal complex; verifying the Beer's law. εa was evaluated as the ratio between the determined absorbance and the M(II) complex concentration, Aobs/[complex]. The data were suitable for the above equation with a slope equal to 1/ (εb-εf) and y-intercept equal to 1/ [Kb(εb-εf)] and Kb was obtained from the ratio of a slope to intercept. The standard Gibbs free energy for DNA binding was estimated from the following relation:

2.6.2. Viscosity experiments

Viscosity measurements were carried out using an Oswald micro viscometer, maintained at a constant temperature at 25°C. The fluidity times were registered for various concentrations of the complex (5-50μM), maintaining the concentration of DNA constant (260 μM). The mixing of the solution was achieved by bubbling the nitrogen gas through the viscometer. The mean value of the three measures was used to determine the

Biological evaluation

In vitro antimicrobial activity

In vitro antimicrobial efficacy of the prepared nickel(II) and Zinc(II) complexes were tested with three fungal of (Candida krusei, Candida glabrata, and Candida albicans) strains and two (–ve) Gram (Klebsiella pneumonia and Escherichia coli) and two Gram(+ve) bacteria of (Bacillus cereus and Staphylococcus aureus), with estimate to the drugs of standard clotrimazole (antifungal) and streptomycin (antibacterial) by agar well diffusion way. The data of minimum restrained concentration (MIC) (it is the lowest concentration of an antimicrobial agent that inhibits the visible growth of a microorganism after the required incubation period) are summarized in Table 1. The antimicrobial efficacy outcomes revealed that the nickel(II) complex presented higher antimicrobial efficacy with strains of the fungal and bacterial with comparison to drugs of

standard. The antimicrobial efficacy of complexes decreases in the order Ni > Zn > H_2DTPE. Moreover, the comparison of the aforementioned outcomes with streptomycin and clotrimazole as the biological standard confirm which the ligand and its complex appear more biological efficacy than drugs of standard. Also, the diminished the particle size in these components can give them the excellent ability for efficacies with all screened bacteria. In addition, the suppression efficacy relies upon the kind of metal ion and ligand. The more antimicrobial efficacy of the metal coordinates may be explained on the basis of the chelation concept, which mentions that the metal ion polarity is reduced upon complexation producing a raise in the lipophilicity of the metal complexes, and make them easy to infiltrate through the microorganism cell membrane. Moreover, it has also been indicated for reinforced biological efficacy that the ligand including donor moieties as oxygen and nitrogen could restrain the production of an enzyme, since the enzymes, that needed these moieties for their efficacy appear to be particularly more oversensitive to suppression by the metal ions upon coordination. The coordination decreases the polarity of the metal ion fundamentally because of the partial involvement of its (+ve) charge with the donor groups and acceptably the π-electron delocalization within the whole coordinate ring system thus formed during chelation

3.4.2. Antioxidant activity

The antioxidant activity ligand (H_2DTPE) and its zinc(II) and nickel(II) complexes were tested using free radicals such as (ABTS), (DPPH) and (H_2O_2) with respect to the standard antioxidant vitamin-C. The inhibitory effects of the tested compounds against all radicals shown the free ligand exhibited much less scavenging activity when compared to that of its corresponding metal(II) complexes due to the chelation of ligand with the metal ion, and increased with increasing concentration of the compounds. Further, the antioxidant activity results revealed that the nickel(II) complex showed higher free radical scavenging activity than the zinc(II) complex and ligand in all the concentrations against the tested free radicals with respect to standard antioxidant vitamin-C. The free radical scavenging activity of the tested compounds was found to decrease in the order of Ni comoplex> Zn comoplex > H_2DTPE. and the IC50 values for the inhibitory effects are given in Table 2.

Efficiency of anticancer

The efficiency of cytotoxic for Ni(II) and Zn(II) complexes was estimated with cells of Breast carcinoma, (MCF-7 cell line) and cells of colon carcinoma (HCT-116 cell line) within the ambit of concentration (0–10)μM. The data of IC50 were estimated for each component and outcomes are presented in (Table S7) and (Figure. 10). As appeared, both complexes offered considerably efficiencies of cytotoxic (those are utmost than that of ligand) resemble standard drugs as vinblastine. It appears which shifting the complexation positions and the metal ion kind has an effect on the method of the biological. Cytotoxicity power of the complexes can be attributed to the focal metal atom that was appeared by the notion of Tweedy's chelation. Outcomes of cytotoxicity referenced that all screened complexes (IC50 = 4.14–8.19 μg/μl) elucidate the effect of cytotoxicity with cells of HCT-116 cancer and (IC50 = 5.11-13.41 μg/μl) demonstrated effect of cytotoxicity with cells of MCF-7 cancer. Ni(II) complex appeared the greatest potent cytotoxicity with data of IC50 impact 4.14 μg/μl, next by Zn(II) complex with data of IC50 8.19 μg/μl in state of cells of HCT-116 cancer. Ni(II) complex offered the greatest effect of cytotoxicity with data of IC50 of 5.11μg/μl, then Zn(II) complex with data of IC50 13.41 μM in state of cells of MCF-7 cancer It was offered then that both complexes are great power than the free ligand. This specified make efficient the antitumor power upon chelation. The amelioration of cytotoxic power may be designated to that the charge(+ve) of the metal increased the acidity of chelated ligand that affords protons giving rise to more strong bonds of hydrogen

that reinforced the efficiency of the biological. It appears that shifting positions of the chelation and the metal ion kind has a clear effect on the biological manner by altering the linking capability of DNA.

Conclusion

Very good efficiency of antimicrobial for the choice complexes was shown with tested bacteria. The DNA interaction of these complexes was examined by applying viscosity measures, spectra of electronic and electrophoresis of gel. The empirical returns appeared in which the carried out complexes might link to a pattern of interactive via DNA. Complexes of nano-sized in MOs. The nano-sized measurement outcomes of paradigms by TEM and XRD reference that the size of the nanoparticles of NiO, ZnO and was about 16-46 nm. The high efficacy of cytotoxic of the choice complexes was gotten with cells (HCT-116 cell line) of colon carcinoma, and cells (MCF-7 cell line) of Breast carcinoma.

References

[1] L.H. Abdel-Rahman, R.M. El-Khatib, L. A.E. Nassr, Ahmed M. Abu-Dief, M. Ismail, and A. A. Seleem, Metal-based pharmacologically active agents: Synthesis, structural characterization, molecular modeling, CTDNA binding studies and in vitro antimicrobial screening of iron(II) bromosalicylidene amino acid chelates, Spectrochimica Acta Part A: Molecular and Biomolecular Spectroscopy. 117 (2014) 366-378.

[2] L.H. Abdel-Rahman, R.M. El-Khatib, L. A.E. Nassr, Ahmed M. Abu-Dief, Synthesis, physicochemical studies, embryos toxicity and DNA interaction of some new Iron(II) Schiff base amino acid complexes, Journal of Molecular Structure. 1040 (2013) 9-18.

[3] L.H. Abdel-Rahman, R.M. El-Khatib, L. A.E. Nassr, Ahmed M. Abu-Dief, Fakhr El-Din Lashin, Design, characterization, teratogenicity testing, antibacterial, antifungal and DNA interaction of few high spin Fe(II) Schiff base amino acid complexes, Spectrochimica Acta Part A: Molecular and Biomolecular Spectroscopy. 111 (2013) 266-276.

[4] L.H. Abdel-Rahman, Ahmed M. Abu-Dief, Mohammed Ismael, Mounir A.A. Mohamed, Nahla Ali Hashem, Design, characterization, teratogenicity testing, antibacterial, antifungal and DNA interaction of few high spin Fe(II) Schiff base amino acid complexes, Journal of Molecular Structure. 1103 (2016) 232-244.

[5] S. P. Jacob, R. Bharathkumar, G. Ashwathram, Aspergillus niger mediated synthesis of ZnO nanoparticles and their antimicrobial and in vitro anti-cancerous activity, World J. Pharm. Res. 3 (2) (2014) 3044–3054.

[6] A. A. Soliman, Synthesis, and properties of new substituted 1,2,4-triazoles: potential antitumor agents, Journal of Thermal Analytic Calculation. 63 (2001) 221.

[7] Z. M. Zaki, S. S. Haggag, and A. A. Soayed, Synthesis, spectral characterization and DNA cleavage studies of Co(II), Ni(II), Cu(II), Zn(II), Cd(II) and Hg(II) complexes with benzofuran-2- carbohydrazide Schiff bases, Spectroscopy Letters. 31 (1998) 757.

[8] A. Mobinikhaledi, N. Forughifar and M. Kalhor, Synthesis, characterization, DNA binding and nuclease activity of binuclear copper(II) complexes of ciminaldehyde thio semi carbazones, Turkish Journal of Chemistry. 34 (2010) 367–373.

[9] J. Manna, G. Begum, K. Pranay Kumar, S. Misra, R.K. Rana, Enabling antibacterial coating via bio-inspired mineralization of nanostructured ZnO on fabrics under mild conditions, ACS Appl. Mater. Interfaces5 (2013) 4457–4463.

[10] A.F. Wells, Structural Inorganic Chemistry, 6th ed; Oxford University Press: New York (1987).

[11] H.T.S. Britton, Hydrogen Ions, thirded. Chapman and Hall, London, UK (1952).

[12] R. Kaushal, N. Kumar, P. Awasthi and K. Nehra, Syntheses, characterization, and antibacterial study of titanium complexes, Turkish Journal of Chemistry. 37 (2013) 936–945.

[13] S. Rajski, R. and Williams, R. M., DNA cross-linking agents as antitumor drugs, Chemical Reviews. 98 (1998) 2723–2795.

[14] A.W. Bauer, W.M. Kirby, J.C. Scherris and M. Truck, Antibiotic susceptibility testing by a standardized single disk method, American J. Clin Pathol. 45 (1966) 493-496.

[15] Q.-L. Zhang, J.-G. Liu, H. Chao, G.-Q. Xue, and L.-N. Ji, DNA-binding and photocleavage studies of cobalt(III) polypyridyl complexes: [Co(phen)2IP]3+ and [Co(phen)2PIP]3+, Journal of Inorganic Biochemistry. 83 (2001) 49–55.

[16] M. Sirajuddin, N. Uddin, S. Ali, and M. N. Tahir, Potential bioactive Schiff base compounds: synthesis, characterization, X-ray structures, biological screenings and interaction with Salmon sperm DNA, SpectrochimicaActaPart A: Molecular and Biomolecular Spectroscopy. 116 (2013) 111–121.

TENSILE, FLEXURAL AND THERMAL PROPERTIES OF PINEAPPLE FIBRE REINFORCED EPOXY COMPOSITES

Abideen Oyewo, Oluwole Oluwole, Olufemi Ajide, Hussain Murid, Omoniyi Temidayo
Mechanical Engineering Department, Faculty of Technology, University of Ibadan,
Department of Chemical Engineering, COMSATS University Islamabad, Lahore Campus,
Wood production Department, Faculty of Technology, University of Ibadan

ABSTRACT

Natural fibres have drawn attention lately due to their abundancy, biodegradable and eco-friendly nature. Thus, investigation was undertaken to determine the behavior of tensile, flexural and thermal properties of pineapple fibre reinforced epoxy composite for high strength application. Using ASTM D3039-76 (Tensile strength), ASTM D790 (flexural strength) and temperature 50 ± 0.7 ^{0}C, pineapple fibres were prepared at a varying ratio of 5, 15, 25, 35, 45 % after the fibres were previously treated with 5 % sodium hydroxide. Releasing agent was applied to the mold of dimension 30 x 20 cm while epoxy resin and hardener in a mixture of 2:1 ratio were prepared using hand layup method. The composites were cured at room temperature. The results showed that tensile and flexural strength was proportional to increasing fibre contents up to 35 %. Thus, maximum tensile and flexural strength was obtained for 35 % at 71.4 ± 2.2 MPa and 76.7 ± 1.9 MPa, respectively. There was decrease in tensile and flexural strength at 45 % fibre ratio, 65.2 ± 1.2 MPa and 69.8 MPa, respectively, due to the agglomeration of fibre and insufficient resin to hold pineapple fibres. Thermal stability was obtained through percentage char yield (residue). However, the thermal properties through the thermogravimetric analysis (TGA) showed that the degradation of the composite decreases with increasing fibre contents. Least and highest percentage char yield were obtained at 9.3 and 18.2 %, for 5 % and 45 % respectively, indicating 45 % pineapple fibre composite to be thermally stable at elevated temperature. Thus, the study will provide information for future researchers in producing low cost and environmentally friendly products from biomaterial composites.

Keywords: Natural fibre, chemical treatment, TGA, bio-composite material, Pineapple fibres.

INTERACTION BETWEEN CHEMICAL ADMIXTURE AND MINERAL ADDITIONS ON MORTAR RHEOLOGY

Dr. Omar TALEB
Laboratory EOLE, Department of civil engineering, Tlemcen University,
https://orcid.org/0000-0002-4157-599X
Dr. Hamza SOUALHI
Laboratory LRGC, Department of civil engineering, Laghouat Unversity,
https://orcid.org/0000-0002-9284-4416

ABSTRACT

The evolution of the chemistry science of additives as well as the incorporation of various mineral additions in the granular mixtures have metamorphosed the field of the concrete material. However, the choice of the combinations between these mineral and organic additions has a direct consequence on the rheology and the resistance of the made mixtures. The disorders of the industrial experiment were often charged to proportioning and interactions between the various additions used. The study suggested highlights the incidence of the combination between various mineral and organic additions types on the rheological and mechanical properties of the mortars.

In this study, mortars were produced by varying the rate of cement substitution either by marble powder or by natural pozzolana, in combination with various proportioning of two types of superplasticizer of 3rd generation (Ether polycarboxylic and polycarboxylates), and this with an aim of studying the evolution of the yield stress , viscosities and the developed mechanical resistances. The rheological characterization of the mortars was studied using a coaxial vane rheometer.

The experimental results have shown the effectiveness of the marble powder especially that combined with ether - polycarboxylic on the rheological parameters. In addition, the incorporation of natural pozzolan leads to high plastic viscosities. In addition, the polycarboxylate seems to lose its effectiveness when used with a high level of natural pozzolan.

The results also showed that a 10% substitution rate of the cement by one of the mineral additions remains recommended to obtain the best mechanical strengths.

Keywords: Rheology ; viscosity, shear threshold, mortar ; mineral addition; superplasticizer.

SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÜNİVERSİTE YERLEŞKESİ İÇİN SIFIR ATIK YÖNETİMİ: KİMYA BÖLÜMLERİNDE KATI ATIK ALGI VE ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNDEN BİR İNCELEME (ZERO WASTE MANAGEMENT FOR A SUSTAINABLE UNIVERSITY CAMPUS: A CASE STUDY ON SOLID WASTE PERCEPTIONS AND HABITS IN CHEMISTRY DEPARTMENTS)

Öğr. Grv. Gülizar HOŞTEN, Dr. Öğr. Üyesi Necla DALBAY
İstanbul Aydın Üniversitesi,
ORCID: 0000-0001-7290-3936, ORCID: 0000-0002-3109-368X

ÖZET

İnsan sağlığını ve çevreyi tehdit eden malzemelerin tekrar kullanılarak verecekleri zararın azaltılmasının yanı sıra üstünde yaşadığımız toprakların sahip olduğu doğal kaynakların korunarak sürdürülebilir bir çevre yaratılması için çeşitli projeler yürütülmektedir. Üniversiteler bu projelerin oluşturulması, geliştirilmesi ve toplumla bütünleştirilebilmesi anlamında önemli rolü olan kurumlardan biridir. Bu çalışmanın amacı; ülkemizin önde gelen dört devlet üniversitesinin kimya bölümünde eğitim alan öğrencilerin ve eğitim veren akademik personelin iş sağlığı ve güvenliği kapsamında çevre güvenliğini tehdit eden katı atıklarla ilgili algı ve alışkanlıklarını yerleşkelerinde uygulanan politikalar, prosedürler ve uygulamalar kapsamında açıklamaya çalışmaktır. Katılımcıların kampüste sıfır atık konusundaki algılarını ortaya koyabilmek ve eğitim aldıkları veya eğitim verdikleri üniversiteler arasında katılımcıların rol aldığı bir katı atık bilinci açısından farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla ilk olarak "Kampüste "sıfır atık" amaçlanmaktadır ve bunun için herkesin uyduğu politikalar bulunmaktadır", ikinci olarak "Atıklar (okunmuş gazete, kullanılmış kâğıt, metal kutudaki içecekler, laboratuvarlarda kırılan cam malzemeler gibi) toplama yerlerine bırakılmaktadır" ve son olarak "Kampüste katı atıkların azaltılması/tekrar kullanılabilen malzemelerin tercih edilmesi için sürekli girişimler olmaktadır (kağıt bardak yerine bardağını getirene daha uygun içecek satılması gibi)" ifadeleri ölçülmüştür. İlk olarak tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmış ve ilk ifadeye öğrenci katılımcıların %31'i, ikinci ifadeye %22,8'i ve üçüncü ifadeye %51'inin hiç katılmadığı veya biraz katıldığı hesaplanmıştır. Akademik personel katılımcıların ölçümlerinin sonuçlarına göre ise ilk ifadeye katılımcıların %41,5'i, ikinci ifadeye %12,2'si ve üçüncü ifadeye %56,1'inin hiç katılmadığı veya biraz katıldığı hesaplanmıştır. Tek yönlü varyans (One way ANOVA) analizi sonuçlarına göre öğrenci katılımcıların katı atık bilinci açısından üniversiteler arasında fark olduğu, akademik personel katılımcılar açısından ise fark olmadığı hesaplanmıştır. Ülkemizin en başarılı üniversiteleri arasında yürütülen bu çalışma üniversitelerin sürdürülebilir performanslar açısından ülke ortalamasının çok daha üstünde bir algıya sahip olmalarına rağmen hem akademik personel hem de öğrencilerin üniversitede yapılan çalışmaları sadece ortalama olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu da gelecekte yapılacak çalışmalar için umut vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sıfır Atık, Katı Atık Algısı, Kimya Bölümü, İş Sağlığı ve Güvenliği

ABSTRACT

Various projects are carried out to create a sustainable environment by protecting the natural resources of the lands we live on, as well as to reduce the damage to be caused by the reuse of materials that threaten human health and the environment. Universities are one of the institutions that have an important role in the creation, development and integration of these projects with society. The aim of this study is to explain the perceptions and habits of students and academic staff in the chemistry department of four leading state universities in our country, regarding solid wastes according to policies, procedures and practices which are applied in their campus that threaten environmental safety within the scope of occupational health and safety. In order to reveal the perceptions of the participants about zero waste on campus and to determine

whether there is differing views of the participants both students and faculty about zero waste awareness among the universities, three expressions were analyzed. First expression is “at the campus, “zero waste” is aimed and there are policies that are followed by everyone”. Second expression is, “wastes (such as read newspaper, used paper, used metal cans, broken glassware in laboratories) are left at collection points”. Third expression is “there are constant attempts to reduce solid wastes/prefer reusable materials on campus (such as selling more suitable drinks to those who bring their glasses instead of paper glasses)”. In line by testing the perceptions of participants descriptive statistical analyzes were made and it was calculated that 31% of the student participants did not agree or slightly agree with the first statement, 22.8% with the second statement, and 51% with the third statement. The results of the academic staff participants are as followed, 41.5% of the participants did not agree or slightly agree with the first statement, 12.2% with the second statement, and 56.1% with the third statement. One way ANOVA was used to determine the solid waste awareness of participants. The results of the analyze show that there is a difference between universities in terms of student participants while there is no difference in terms of academic staff participants. This study, which was conducted among the most successful universities in our country, showed that although universities have sustained an awareness that is much higher than the country average, both academic staff and students evaluate the work done at the university only as average. This result encourage us for future studies.

Keywords: Zero Waste, Solid Waste Perception, Department of Chemistry, Occupational Health and Safety

TÜRKİYE'DEKİ MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
(DETERMINING THE OPINIONS OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS ON THE TEACHING PROFESSION)

Zeynep Özer, Doç. Dr. Hatice Onuray Eğilmez
Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5884-3367
Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4880-2200

ÖZET
Mevcut araştırmada sanat eğitimi içerisinde örgün müzik eğitiminin en önemli elemanlarından biri olan müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu genel amaç doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri, mezuniyet sonrası hedefleri, öğretmende bulunması gereken özellikler ile toplum içerisinde müzik öğretmeni algısına yönelik görüşleri ve öğrenimleri boyunca aldıkları derslerin öğretmenlik mesleğine katkıları ile KPSS'ye yönelik görüşleri irdelenmiştir. Çalışma grubu, amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılarak Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 4. sınıf 5 erkek ve 5 kadın müzik öğretmeni adayından oluşturulmuştur. Araştırma nitel yaklaşımlardan 'durum çalışması' yöntemi çerçevesinde kurgulanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, tema, kategori ve kodlar oluşturularak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda %80 uyum sağlanan 5 uzman görüşü doğrultusunda geçerlik ve güvenirliği tespit edilmiş 7 tema başlığı altında 12 kategori ve 36 kod oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği programını tercih etme nedenlerinin çevresel ve kişisel olduğu, bazı adayların mezuniyet sonrası farklı alanlarda çalışmak istedikleri, toplumda müzik öğretmeni algısının olumsuz olduğu, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ya da olumsuz katkılarının bulunduğu ve atama sınavı basamaklarına yönelik farklı görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Literatürde bulunan pozitivist yaklaşımla ele alınan ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına yönelik görüşlerinin tespit edildiği araştırmalara kıyasla yorumlayıcı paradigma anlayışı ile değerlendirilen mevcut çalışma bu özelliği ile önemli görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmeni adayı, öğretmenlik mesleği, müzik eğitimi

ABSTRACT
In the present study, it was aimed to determine the views of pre-service music teachers that are one of the most important elements of formal music education, about the teaching profession. In line with the aforementioned general purpose, pre-service music teachers' reasons of choosing the music teacher training program, their goals after graduation, their views about the contributions of the courses they took during the bachelor education program to the teaching profession and their thoughts about the characteristics that a teacher should have were examined. Also the views of pre-service music teachers on the perception of the society about music teachers and their thoughts on KPSS (Public Personnel Selection Exam) were analyzed. The study group was formed from 5 male and 5 female pre-service music teachers studying at Bursa Uludag University Education Faculty, Music Education Department by purposive sampling method. The research was designed within the framework of the 'case study' method that is one of the qualitative approaches. The data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers by taking experts opinion, and analyzed by content analysis method by creating themes, categories and codes. In this direction, 12 categories and 36 codes were created under 7 themes whose validity and reliability were determined in line with the opinions of 5 experts with 80% compliance. In the light of the findings, it was found that the reasons why the pre- service music teachers prefer the music teacher training program were the environmental and personal reasons, some of pre-service music teachers wanted to work in different fields after graduation rather than being a music teacher. The pre-service music teachers thought that the perception of the society about music teacher profession was negative. The lessons taken by the pre-service music teachers during their undergraduate education program had both positive and negative contributions to the teaching profession. It has been determined that they had different views on the stages of the

assignment and assignment exam KPSS. Based on the finding, various suggestions were made. The present study, which is evaluated with an interpretative paradigm approach, is considered important with this feature, compared to the studies determined in the literature which are handled with a positivist approach about teachers' views on their attitudes towards the teaching profession.
Keywords: Pre-service music teacher, teaching profession, music education

GİRİŞ

Çağdaş toplumların oluşturulmasında eğitim olgusu vazgeçilmez ve göz ardı edilemez bir unsurdur. Eğitimin, felsefi sistem ve psikolojik yaklaşımlara göre birçok düşünür ve eğitimci tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Sönmez (2004) eğitimi, "fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci" olarak tanımlamıştır. Fidan ve Erden (1998) ise eğitimi, "belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan bir bilim dalı" olarak ifade etmişlerdir. Eğitim en genel tanımıyla, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyleri yetiştirme sürecidir. Bu süreçte bireyin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde gelişim olması beklenmektedir (Fidan & Erden, 1998). Eğitim sosyolojik açıdan toplumsal kurumlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu kurumlar örgün ve yaygın eğitim olmak üzere belirli kurallar ya da normlar doğrultusunda bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir şekilde biçimlenmektedir. Örgün eğitim süreci önceden planlanmış, bir program ve düzen içerisinde gerçekleştirilmektedir. Eğitimin hangi yaşta başlayıp ne kadar süreceği, kimin tarafından verileceği, neyin ne zaman öğretileceği gibi tüm konular önceden planlanmaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim gibi belli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmektedir. Yaygın eğitimin örgün eğitimden tek farkı, katılımcılarda herhangi bir yaş sınırı aranmayarak gönüllü olan herkese açık olarak gerçekleştirilmesidir. Doğal eğitim ise, bireyler arasındaki doğal ilişkiler içinde gerçekleşen eğitimdir (Topses, 2014).

Eğitim sistemlerinin genel amacı, eğitim felsefeleri ve eğitim politikaları ışığında toplumun ihtiyaçlarını saptayıp, bireyleri bu doğrultuda yetiştirmektir. Bu süreçte eğitim sistemlerinin en önemli ögelerinden biri öğretmenlerdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler." olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2021). Öğretmenler bireyde hedeflenen davranış değişikliklerinin oluşturulmasında eğitim durumlarını düzenleyen ve uygulayan bir rehber durumundadır. Bu nedenle öğretmen, alanında yeteri kadar bilgi, beceri ve tutuma sahip, hitap ettiği kitlenin ihtiyaç ve gelişim özelliklerine hâkim olma gibi özellikleri bünyesinde barındırmalıdır (Sönmez, 2004).

Öğretmen yetiştirme sorumluluğu 1982 yılından bu yana üniversiteler bünyesinde açılan Eğitim Fakültelerinde sürdürülmektedir. Günümüzde farklı eğitim alanlarında görev yapmak üzere birçok öğretmen adayı bu kurumlarda yetiştirilmektedir (Oktay, 1991). Söz konusu alanlardan biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi ile bireylerin toplum içindeki üretkenliği artırılarak kültürel zenginlik kazandırılmasıyla kuşaklar arası daha sağlam bağların oluşturulması amaçlanmaktadır (Akkurt & Boratav, 2018).

Sanat eğitimi kapsamında yer alan müzik eğitimi ise daha çok işitsel nitelikte olan güzel sanatlar eğitiminin en kapsamlı ve önemli alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik eğitimi, "temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir" (Uçan, 2005, s.11). Müzik öğretmenliği, sanat eğitimi içerisinde örgün müzik eğitiminin en önemli elemanlarından biridir. Türkiye'de müzik öğretmenliği eğitimine Cumhuriyet döneminde 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi ile başlayan süreç, 1937 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü ile devam etmiş ve 1982 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümleri ile devam edilmiştir (Uçan, 2005). Bu kurumlarda öğrenim gören öğretmen adayları mezun olduklarında örgün ve yaygın eğitim kurumlarının tüm birimlerinde çalışabilecek donanımla yetiştirilmektedirler. Süreç boyunca bireye belirtilen davranışları kazandırmayı hedefleyen planlayıcıların yani öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgileri sürecin niteliği açısından oldukça önemlidir.

İlgili alanyazında daha çok farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirildiği çalışmalar yer almaktadır (Baykara Pehlivan, 2008; Akpınar vd., 2006; Sağlam, 2008; Ayık & Ataş, 2014; Durmuşoğlu vd., Doğan & Çoban, 2009; Usta & Korkmaz, 2010; Gökçe & Sezer, 2021; Karatekin vd., 2015; Baykara Pehlivan, 2010; Nakip & Özcan, 2016; Bulut, 2011; Kızıltaş vd., 2021; Serin vd., 2015; Aslan & Akyol, 2006; Üstüner vd., 2009; Özder vd., 2010; Saraç, 2002; Bayrakdar vd., 2016; Aksoy, 2010; Akkaya, 2009; Hacıömeroğlu & Taşkın, 2010; Kahyaoğlu vd., 2013). Bu çalışmalar daha çok pozitivist bir yaklaşımla kurgulanarak

gerçekleştirilmiştir. Ancak, insanın merkezde olduğu ve araştırma konusunun derinlemesine incelenmek istendiği çalışmalarda, bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda insan davranışları, insanların olay ve olgulara karşı görüşleri, esnek ve bütüncül bir anlayışla araştırılarak yorumlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Mevcut araştırmada da Türkiye'deki müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin yorumlayıcı paradigma anlayışı ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği programını tercih etme nedenleri nelerdir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının mezuniyet sonrası hedefleri nelerdir?
3. Müzik öğretmeni adaylarının bir öğretmende bulunması gereken özelliklere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Müzik öğretmeni adaylarının toplumun müzik öğretmenine yönelik algısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Müzik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca aldıkları derslere yönelik görüşleri nelerdir?
6. Müzik öğretmeni adaylarının atama sınavı basamaklarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Genel anlamda, bir durum çalışması belirli bir analiz biriminin özelliklerini veya temel bileşenlerini içermektedir (Feagin vd., 1991). Durum çalışması, araştırmacının araştırmanın merkezinde bulunarak gözlem, mülakat, görüşme ve doküman gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığı ile gerçek yaşam ve güncel konular hakkında derinlemesine ve detaylı bilgi edinmesini sağlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Bütün & Beşir, 2020). Birçok nitel araştırmacı durum çalışması yöntemini, tek bir olgunun, bireyin, topluluğun veya kurumun önemli detaylarını açığa çıkartmaya çalıştığı için rehber bir yaklaşım olarak görmektedir (Arı, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaca yönelik örnekleme yöntemi, araştırılan olguyla ilgili bilgi açısından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Palinkas vd., 2015). Yargı örneklemesi olarak da adlandırılan amaçlı örnekleme yöntemi, bilgi verenin sahip olduğu nitelikler nedeniyle kasıtlı olarak bir bilgi kaynağı seçimidir. Temel teorilere veya belirli sayıda bilgi kaynağına ihtiyaç duymayan ve rastgele olmayan bir tekniktir (Tongco, 2007).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 4. Sınıf 10 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. *Müzik öğretmeni adaylarının demografik bilgileri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Mezun Olduğu Lise Türü
Öğrenci 1	Kadın	Güzel Sanatlar Lisesi (GSL)
Öğrenci 2	Kadın	Diğer
Öğrenci 3	Kadın	Güzel Sanatlar Lisesi
Öğrenci 4	Kadın	Güzel Sanatlar Lisesi
Öğrenci 5	Erkek	Diğer
Öğrenci 6	Kadın	Güzel Sanatlar Lisesi
Öğrenci 7	Erkek	Güzel Sanatlar Lisesi
Öğrenci 8	Erkek	Diğer
Öğrenci 9	Erkek	Güzel Sanatlar Lisesi
Öğrenci 10	Erkek	Diğer

Tablo 1'de müzik öğretmeni adaylarının demografik bilgileri yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 10 son sınıf öğrencisinden 5'i kadın, 5'i erkek olarak seçilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin 6'sının Güzel Sanatlar Lisesi, 4'ünün ise diğer lise türlerinden mezun olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu genellikle nitel ve özelde yorumlayıcı araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların bakış açılarına ilişkin derinlemesine veriler elde edilmesine, yaşadıkları hikayeleri ve deneyimlerini onlar tarafından anlatıldığı gibi anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze ve çevrimiçi gibi farklı ortamlarda gerçekleştirilebilir. Esneklik gibi birtakım avantajlara sahiptir ve doğası gereği etkileşimlidir (Balushi, 2018). Kısaca, yarı yapılandırılmış görüşme esnasında araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan sorular, araştırmacı ve yanıtlayıcılar tarafından birlikte kısmen de olsa yeniden düzeltilebilir (Sönmez & Alacapınar, 2019).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini elde etmek amacıyla 6 soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında 10 soru hazırlanmıştır. Taslak form 3 alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda sorular tekrar düzenlenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerden oluşan bir veri yığınının içindeki belli kelimelerin veya kavramların saptanmasıdır. Saptanan bu kelime ve kavramların anlamları ve arasındaki ilişkiler analiz edilerek ilgili metinde verilen mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk vd., 2020). İçerik analizi uygulamaları tek bir yöntem olmaktan ziyade geleneksel, yönlendirilmiş ve özetleyici olmak üzere üç farklı yaklaşım göstermektedir. Her üç yaklaşım da natüralist paradigmaya bağlı kalarak verilerin içeriğinden anlamı yorumlamak için kullanılmaktadır (Hsieh & Shannon, 2005). Mevcut çalışmada bu yaklaşımlardan geleneksel içerik analizi kullanılmıştır. Geleneksel içerik analizi verilerden doğrudan ve tümevarımsal olarak elde edilmiş kategorileri kodlamayı gerektirmektedir (Arı, 2019). Bu doğrultuda müzik öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda 7 tema başlığı altında 12 kategori ve 36 kod oluşturulmuştur. İçerik analizinin güvenirliği yapılan kodlamaların uzmanlar tarafından değerlendirilerek aralarındaki uyum sonucuna bağlı olarak değerlendirilir. Kısaca, Güvenirlik= Uzlaşma sayısı / (Uzlaşma + Uzlaşmama sayısı) %70'den yüksek olması durumunda kodlamanın güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu aşamada verilerden oluşturulan kodlar 5 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmede uzmanlar arasındaki uyumun %80 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda verilerden oluşturulan tema, kategori ve kodların uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 2. *Tema, kategori ve kodlar*

Tema	Kategori	Kod
Tercih etme nedenleri	Çevresel etmenler	Aile yönlendirmesi Öğretmen yönlendirmesi GSL mezunu olma
	Kişisel etmenler	Mesleği kendine uygun görme Öğretmeyi sevme
Mezuniyet sonrası hedefler	Öğretmenlik	Devlet kurumlarında Özel öğretim kurumlarında
	Diğer	Bestecilik/Müzik prodüksiyonluğu Eğlence sektöründe müzisyenlik Lisansüstü eğitim
Öğretmende olması gereken özellikler	Kişilik özellikleri	Çocuk sevgisi Liderlik Sabır ve anlayış Özverili olma İletişim kurma becerisi
	Yeterlik	Sınıf yönetimi becerisi Alan bilgisi Meslek bilgisi Çözüm odaklı olma Yeniliklere açık olma
Toplumun müzik öğretmeni algısı		Saygın bir branş

		Kolay bir branş Önemsiz bir branş
Meslek bilgisi dersleri	Olumlu yönleri	Alanı destekleyici olması Öğretmenlik uygulaması/Staj olması
	Olumsuz yönleri	Ders saatlerinin yetersizliği Ders anlatımında monotonluk Daha çok teorik temelli gerçekleştirilmesi
Alan bilgisi dersleri	Olumlu yönleri	Özel öğretim yöntemleri dersinin olması Öğretim üyelerinin özverili çalışması Çalgı eğitimi dersinin olması
	Olumsuz yönleri	Müfredatın çok yoğun olması
Atama sınavı basamakları	KPSS	Gerekli olması Zor bir sınav olması
	Mülakat	Gereksiz olması Objektiflik

BULGULAR

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ışığında bulgular sunulmuştur. Bu doğrultuda 'tercih etme nedenleri, mezuniyet sonrası hedefler, öğretmende olması gereken özellikler, toplumun müzik öğretmeni algısı, meslek bilgisi dersleri, alan bilgisi dersleri ve atama sınavı basamakları' temaları elde edilmiştir. Elde edilen temalar farklı tablolar halinde ilgili başlıklar altında verilmiştir.

1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliği Programını Tercih Etme Nedenlerine Dair Bulgular

Tablo 3'te müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği programını tercih etme nedenlerine yönelik verilerden elde edilen tema, kategori ve kodlar verilmiştir. Müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilerden tercih etme nedenleri teması altında iki kategori ve 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 3. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliği Programını Tercih Etme Nedenlerine Yönelik Tema Kategori ve Kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları
Tercih Etme Nedenleri	Çevresel etmenler	Aile yönlendirmesi	Ö3, Ö2, Ö8
		Öğretmen yönlendirmesi	Ö7, Ö10
		GSL mezunu olma	Ö3, Ö9
	Kişisel etmenler	Mesleği kendine uygun görme	Ö1, Ö4, Ö6
		Öğretmeyi sevme	Ö4, Ö5

1.1. Aile yönlendirmesi: 3 müzik öğretmeni adayı müzik öğretmenliği programını tercih etme nedenlerinin ailelerinin desteği olduğunu belirtmişlerdir. *"Toplumumuzda kadınlara yakıştırılan mesleklerin başında öğretmenlik geldiği için ailem de bu konuda beni yönlendirdi"* (Ö3). *"Ayrıca bu konuda ailem de yönlendirdi, özellikle babam"* (Ö2). *"Annem sayesinde öğretmenlik mesleğini sevdim ve yapabileceğimi düşündüm"* (Ö8).

1.2. Öğretmen yönlendirmesi: 2 müzik öğretmeni adayı müzik öğretmenliği programını tercih etme nedenlerinin öğretmenlerinin yönlendirmesi olduğunu belirtmişlerdir. *"Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenim olarak ortaokuldaki müzik öğretmenimin bana yaklaşımı ve beni müziğe yönlendirmesi diyebilirim"* (Ö7). *"Lisedeki müzik öğretmenim çok aktif bir öğretmendi ve alanında çok güzel şeyler*

yapıyordu. Ben de tüm bu etkinliklere severek katılıyordum. Sonunda ben de bu alanda çalışmak istediğime karar verdim" (Ö10).

1.3. GSL mezunu olma: 2 müzik öğretmeni adayı GSL mezunu olmalarının müzik öğretmenliği programını tercih etme nedeni olduğunu belirtmişlerdir. *"Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğum için mezun olduğum lisenin bir üst öğrenimi olarak Müzik Eğitimi bölümünü tercih ettim"* (Ö3). *"Müziğe karşı her zaman ilgim vardı. Bu nedenle Güzel Sanatlar lisesi sınavlarına girdim ve kazandım. Şu an okuduğum bölümü mezun olduğum lisenin bir üst öğrenim kurumu olduğu için tercih ettim* (Ö9).

1.4. Mesleği kendine uygun görme: 3 müzik öğretmeni adayı, mesleğin kendilerine uygun olduğu düşündüklerinden dolayı müzik öğretmenliği programını tercih etme nedenleri olarak olduğunu belirtmişlerdir. *"Müzik eğitimi ana bilim dalını seçmemin tek amacı öğretmenlik mesleğini kişiliğime uygun görmemdir"* (Ö1). *"Güzel sanatlar lisesine ilk başladığım zaman öğretmen olmayı düşünmüyordum. Ancak müzik öğretmenliğinin benim için daha uygun bir meslek olduğunun farkına vardım" (Ö4). "Müzik eğitimime Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi'nde başladım ve lise yıllarımda öğretmenliğe yönelik bir yeteneğimin olduğunu keşfettim"* (Ö6).

1.5. Öğretmeyi sevme: 2 müzik öğretmeni adayı müzik öğretmenliği programını tercih etme nedenleri olarak öğretmeyi sevme olduğunu ifade etmişlerdir. *"Müzik eğitimi bölümünü müziği ve müzik ile ilgili her şeyi aktarmayı ve öğretmeyi sevdiğim için tercih ettim"* (Ö4). *"Öğretmek, bilgilerimi paylaşmak bana her zaman keyif verdi. Bunu kendi alanımda da yapmak istediğim için müzik öğretmenliği bölümünü seçtim"* (Ö5).

2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Mezuniyet Sonrası Hedeflerine Dair Bulgular

Tablo 4'te müzik öğretmeni adaylarının mezuniyet sonrası hedeflerine yönelik verilerden elde edilen tema, kategori ve kodlar verilmiştir. Müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilerden mezuniyet sonrası hedefler teması altında iki kategori ve 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 4. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mezuniyet Sonrası Hedeflerine Yönelik Tema Kategori ve Kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları
Mezuniyet sonrası hedefler	Öğretmenlik	Devlet kurumlarında	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9
		Özel öğretim kurumlarında	Ö8
	Diğer	Bestecilik / Müzik prodüksiyonluğu	Ö4
		Eğlence Sektöründe Müzisyenlik	Ö7
		Lisansüstü Eğitim	Ö3, Ö6, Ö10

2.1. Devlet kurumlarında: 4 müzik öğretmeni adayı mezuniyet sonrası hedeflerine yönelik devlet kurumlarında öğretmenlik yapmak olduğunu ifade etmişlerdir. *"Mezuniyetten sonra KPSS sınavına yönelik çalışmayı düşünüyorum. Özel sektörde çalışmak yerine MEB'de öğretmen olmak istiyorum"* (Ö1). *"Mezuniyet sonraki ilk hedefim devlet kurumlarında öğretmen olarak görev yapmak"* (Ö2). *"Mezun olduktan sonra atanıp görevime başlamak istiyorum. Öğrendiğim ve çoğalttığım bilgilerimi öğrencilerime aktarmak için sabırsızlanıyorum"* (Ö5). *"Ben bu bölüme öğretmen olmak istediğim için girdim ve mezun olduktan sonra ilk hedefim KPSS'yi geçip devlet kurumlarında öğretmenlik yapmak"* (Ö9).

2.2. Özel öğretim kurumlarında: 1 müzik öğretmeni adayı mezuniyet sonrası hedeflerine yönelik özel öğretim kurumlarında öğretmenlik yapmak olduğunu ifade etmişlerdir. *"Mezun olduktan sonra bir an önce öğretmenlik yapmak istiyorum. Bu yüzden özel öğretim kurumlarından birinde çalışmaya başlamayı düşünüyorum"* (Ö8).

2.3. Bestecilik / Müzik prodüksiyonluğu: 1 müzik öğretmeni adayı mezuniyet sonrası hedeflerine yönelik bestecilik / müzik prodüksiyonluğu yapmak olduğunu ifade etmişlerdir. *"……müziğin bestecilik, müzik prodüksiyonluğu gibi alanlarında öğrenim görmek ve çalışmak istiyorum"* (Ö4).

2.4. Eğlence Sektöründe Müzisyenlik: 1 müzik öğretmeni adayı mezuniyet sonrası hedeflerine yönelik müzisyenlik yapmak olduğunu ifade etmişlerdir. *"Bölümümden mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak istemiyorum. Daha çok eğlence sektöründe müzisyenlik yapmak istiyorum"* (Ö7).

2.5. Lisansüstü eğitim: 3 müzik öğretmeni adayı mezuniyet sonrası hedeflerine yönelik lisansüstü öğrenimlerine devam etmek olduğunu belirtmişlerdir. *"Mezuniyet sonrasında zaman kaybetmeden lisansüstü eğitime başlamayı istiyorum. İleri dönük hedefim akademisyen olmak"* (Ö3). *"Mezun olduktan sonra mezun olduğum fakültenin yüksek lisans sınavlarına girmek istiyorum"* (Ö6). *"Mezun olduktan sonra lisansüstü eğitimime devam ederek kendimi alanımda gelişmek istiyorum* (Ö10).

3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklere Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 5'te müzik öğretmeni adaylarının bir öğretmende bulunması gereken özelliklere yönelik görüşlerinden elde edilen veriler ile oluşturulan tema, kategori ve kodlar yer almaktadır. Müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilerden bir öğretmende olması gereken özellikler teması altında iki kategori ve 10 kod elde edilmiştir.

Tablo 5. *Müzik öğretmeni adaylarının bir öğretmende bulunması gereken özelliklere yönelik tema kategori ve kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları
Öğretmende olması gereken özellikler	Kişilik özellikleri	Çocuk sevgisi	Ö7, Ö8
		Liderlik	Ö1
		Sabır ve anlayış	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8
		Özverili olma	Ö10
		İletişim kurma becerisi	Ö2, Ö5
	Yeterlik	Sınıf yönetimi becerisi	Ö1
		Alan bilgisi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9
		Meslek bilgisi	Ö2, Ö3
		Çözüm odaklı olma	Ö6, Ö10
		Yeniliklere açık olma	Ö6, Ö9

3.1. Çocuk sevgisi: 2 müzik öğretmeni adayı bir öğretmeninde bulunması gereken özelliklerden biri olarak çocuk sevgisi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. *"Bence bir öğretmende olması gereken en önemli özellik çocuk sevgisidir. Ancak çocukları seven biri bu mesleği özveri ile gerçekleştirebilir"* (Ö7). *"Bir öğretmende bulunması gereken en temel özelliğin çocuk sevgisi olduğunu düşünüyorum. Çocukları seven bir öğretmen görevini de severek yapacaktır"* (Ö8).

3.2. Liderlik: 1 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende liderlik özelliğini taşıması gerektiğini belirtmiştir. *"……liderlik vasfı bulunması gerekir"* (Ö1).

3.3. Sabır ve anlayış: 5 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende sabır ve anlayışın kesinlikle olması gereken özelliklerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. *"Bence, bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik sabırdır"* (Ö2). *"Bence bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik sevecen, cana yakın, sabırlı ve anlayışlı olmak"* (Ö3). *"Bence, bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik sabır ve anlayış"* (Ö4). *"Bir öğretmenin en başta anlayışlı olması gerekiyor"* (Ö5). *"Bir öğretmen en başta öğrencilerine karşı anlayışlı ve sabırlı davranmalıdır"* (Ö8).

3.4. Özverili olma: 1 müzik öğretmeni adayı bir öğretmenin özverili olması gerektiğini vurgulamıştır. *"Öğretmenlik kendini yaptığın işe adayarak gerçekleştirilebilecek bir meslektir. Bu yüzden özverili olmayı gerektirir"* (Ö10).
3.5. İletişim kurma becerisi: 2 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden birinin iletişim kurma becerisi olduğunu belirtmişlerdir. *".....özellikle çocuklar ile güçlü iletişim kurma becerisi geliştirmiş olmalı"* (Ö2). *"Öğrencinin yaşam şartları ve psikolojisini göz önünde bulundurarak iletişim kurması gerekiyor"* (Ö5).
3.6. Sınıf yönetimi becerisi: 1 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerden birinin sınıf yönetimi üzerinde hakimiyeti olduğunu ifade etmiştir. *"Sınıf yönetimi üzerinde kabiliyetli olmalıdır"* (Ö1).
3.7. Alan bilgisi: 4 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerden birinin alan bilgisi olduğunu belirtmişlerdir. *"Bir öğretmen alanına çok iyi hâkim olmak zorundadır"* (Ö1). *"Alanında donanımlı……."* (Ö2). *"……..ayrıca alanında donanımlı olmalı ve bilgileri öğrencilere aktarabilmeli"* (Ö4). *"Bir öğretmende bulunması gereken diğer bir özellik ise alanı konusunda yeterli donanıma sahip olmasıdır"* (Ö9).
3.8. Meslek bilgisi: 2 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerden birinin meslek bilgisi olduğunu ifade etmişlerdir. *"…….ayrıca hitap ettiği kitlenin gelişimsel özelliklerinin farkında olmalı"* (Ö2). *"Bir öğretmen alan bilgisinin yanında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği meslek bilgisi konusunda da yeterli olmalıdır"* (Ö3).
3.9. Çözüm odaklı olma: 2 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerden birinin çözüm odaklı olmak olduğunu ifade etmişlerdir. *"Bence bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliği, çözüm üretebiliyor olmasıdır"* (Ö6). *"Bir öğretmende olması gereken en önemli özelliklerden biri karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm odaklı olmasıdır"* (Ö10).
3.10. Yeniliklere açık olma: 2 müzik öğretmeni adayı bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerden birinin yeniliklere açık olma olduğunu belirtmişlerdir. *"Öğretmenlerin kendilerini güncel tutabilen, pratik zekalı ve yeniliklere açık olan insanlar olması gerektiğini düşünüyorum"* (Ö6). *"Öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden biri gelişen ve değişen toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak kendilerini güncel tutmak ve yeniliklere açık olmaktır"* (Ö9).

4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Toplumun Müzik Öğretmenliğine Yönelik Algısı ile İlgili Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 6'da müzik öğretmeni adaylarının toplumun müzik öğretmenliğine yönelik algısı ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler ile oluşturulan tema ve kodlar verilmiştir. Müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilerden toplumun müzik öğretmenliği algısına yönelik teması altında 3 kod elde edilmiştir.

Tablo 6. *Müzik öğretmeni adaylarının toplumun müzik öğretmenliği algısına yönelik kategori ve kodlar*

Tema	Kodlar	Öğretmen Adayları
Toplumun müzik öğretmenliği algısı	Saygın bir branş	Ö1
	Kolay bir branş	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10
	Önemsiz bir branş	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9

4.1. Saygın bir branş: 1 müzik öğretmeni adayı toplumun müzik öğretmenliğinin saygın bir branş olarak algılandığını vurgulamıştır. *"Sanatla uğraşan bir dalın öğretmeni olduğumuz için insanlara her zaman bu sanat dalı ilgi çekici gelmiştir onun için toplumda da saygınlığının olduğunu düşünüyorum"* (Ö1).
4.2. Kolay bir branş: 5 müzik öğretmeni adayı toplumun müzik öğretmenliğinin kolay bir branş olarak algılandığını vurgulamıştır. *"Toplumumuz içerisinde müzik öğretmenliğinin okunmasının ve uygulanmasının diğer branşlara nazaran kolay olduğu algısı var"* (Ö2). *"Toplumumuzda müzik öğretmenliğinin kolay bir meslekmiş gibi algılandığını düşünüyorum"* (Ö4). *"Müzik öğretmenliği toplum içerisinde basit ve rahat bir meslek olarak görülüyor"* (Ö5). *"Müzik öğretmenliğinin diğer branşlarla karşılaştırıldığında toplum*

içerisinde kolay bir branş olarak algılandığını düşünüyorum" (Ö8). *"Üzülerek ifade etmem gerekirse bir müzik öğretmeni adayı olarak toplumumuzda müzik öğretmenliği kolay bir branş dalı olarak görülmekte"* (Ö10).

4.3. Önemsiz bir branş: 4 müzik öğretmeni adayı toplumun müzik öğretmenliğinin önemsiz bir branş olarak algılandığını ifade etmiştir. *"……..diğer derslerin yanında müzik eğitiminin önemsiz bir dersmiş gibi algılanmasına sebep oluyor ve bu durum müzik öğretmenlerine bakışı da bu yönde etkiliyor"* (Ö3). *"Toplum içerisinde birçok insanın mesleğimize hakkettiği değeri vermediğini düşünüyorum"* (Ö6). *"Maalesef ülkemizde müzik öğretmenliği diğer branşlar kadar önemli görülmemekte. Bu durumun eğitim sistemimizle ilgili olduğunu düşünüyorum. Eğitim sistemimiz sınava dayalı. Bu durum sanat ve spor ile ilgili derslerin göz ardı edilmesine sebep oluyor"* (Ö7). *"…….müzik öğretmenliğinin de toplumumuz içinde önemsiz bir meslek olarak algılandığını söyleyebilirim"* (Ö9).

5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Öğrenimleri Boyunca Aldıkları Derslere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 7'de müzik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca aldıkları derslerin öğretmenlik mesleği açısından olumlu ve olumsuz yönlerine dair görüşlerinden elde edilen veriler ile oluşturulan tema, kategori ve kodlar yer almaktadır. Müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda meslek bilgisi dersleri teması altında 2 kategori ve 5 kod, alan bilgisi dersleri teması altında ise iki kategori ve 4 kod elde edilmiştir.

Tablo 7. *Müzik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca aldıkları derslere ilişkin görüşlerine yönelik tema, kategori ve kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları
Meslek bilgisi dersleri	Olumlu yönleri	Alanı destekleyici olması	Ö4, Ö8
		Öğretmenlik uygulaması/staj olması	Ö3, Ö5, Ö2
	Olumsuz yönleri	Ders saatlerinin yetersizliği	Ö1, Ö9
		Ders anlatımında monotonluk	Ö2, Ö7
		Daha çok teorik temelli gerçekleştirilmesi	Ö4, Ö6, Ö10
Alan bilgisi dersleri	Olumlu yönleri	Özel öğretim yöntemleri dersi olması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10
		Öğretim üyelerinin özverili çalışması	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9
		Çalgı eğitimi dersi olması	Ö3, Ö7
	Olumsuz yönleri	Müfredatın çok yoğun olması	Ö5

5.1. Alanı destekleyici olması: 2 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca aldıkları meslek bilgisi derslerinin alanı destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. *"Genel olarak bu derslerin öğretmenlik mesleğine yönelik gelişimime katkısı olduğunu söyleyebilirim"* (Ö4). *"Meslek eğitimi derslerinin alan derslerini desteklediğini ve öğretmenlik mesleğine katkısı olduğunu düşünüyorum"* (Ö8).

5.2. Öğretmenlik uygulaması/staj olması: 3 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca aldıkları meslek bilgisi derslerinden öğretmenlik uygulaması/staj derslerinin katkılarına değinmişlerdir. *"Ancak öğretmenlik uygulaması dersini her ne kadar çevrim içi gerçekleştirmiş olsak da yararlı olduğunu düşünüyorum. En azından böyle bir durumla bir daha karşı karşıya kaldığımızda nasıl davranmamız gerektiğini ve hangi materyalleri kullanmamız gerektiğini öğrenmiş olduk"* (Ö3). *"Sadece öğretmenlik uygulamasının alanıma katkı sağladığını düşünüyorum. Pandemi döneminde bu dersin çevrim içi*

gerçekleştirilmesi, dersin verimini biraz olsun düşürmesine rağmen, zor durumlarda bile neler yapılabileceğini deneyimlemiş oldum. Ayrıca çevrim içi derslerin nasıl kurgulanabileceğine dair deneyimler gerçekleştirdim. Teknoloji açısından da geliştiğimi düşünüyorum" (Ö2). *"Açıkçası tek fayda gördüğüm eğitim dersi öğretmenlik uygulaması oldu. Yaşayarak öğrenmek her zaman en faydalı yöntem diye düşünüyorum"* (Ö5).

5.3. Ders saatlerinin yetersizliği: 2 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca aldıkları meslek bilgisi derslerinin süre olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. *"Meslek derslerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum müfredattaki gereksiz birçok dersin yerine stajın saati ve günleri çoğaltılabilir, bu sayede öğretmen adayları mezun olurken daha tecrübeli mezun olurlar"* (Ö1). *"Meslek derslerinden özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin saatlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum"* (Ö9). *"Lisans eğitimim boyunca aldığım alan derslerinin hemen hemen hepsinin üniversitedeki hocalarımın özverili çalışmaları sebebiyle öğretmenlik mesleğine katkısı olduğunu düşünüyorum. Bizleri her yönden yeterli ve donanımlı yetiştirmeye çalıştılar"* (Ö6).

5.4. Ders anlatımında monotonluk: 2 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca aldıkları meslek bilgisi derslerinin anlatıma dayalı ve monoton olarak işlendiğini belirtmişlerdir. *"Bu derslerin geneli anlatıma dayalı ve monoton geçti"* (Ö2). *"Bu derslerin çoğunun sıkıcı ve ilgi çekici olmadığını ve aynı zamanda monoton bir sunuş yoluyla gerçekleştirildiğini düşünüyorum"* (Ö7).

5.5. Daha çok teorik temelli gerçekleştirilmesi: 3 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca aldıkları meslek bilgisi derslerinin daha çok teorik temelli gerçekleştirildiğini vurgulamışlardır. *"Bu derslerin daha çok teorik olarak gerçekleştirilmesi meslek bilgisine yönelik öğrenmeleri tam anlamıyla kalıcı hale getiremediğini düşünüyorum"* (Ö4). *"Lisans eğitimim boyunca aldığım meslek bilgisi öğretmenlik uygulaması/staj dersleri hariç diğer derslerin daha çok teori temelli gerçekleştirilmesi sebebiyle öğretmenlik mesleğine yönelik katkısı olmadığını düşünüyorum"* (Ö6). *"Lisans eğitimim boyunca aldığım meslek bilgisi derslerinin daha çok teorik temelli verildiğini düşünüyorum. Bu durum derslere olan ilginin azalmasına sebep oldu"* (Ö10).

5.6. Özel öğretim yöntemleri dersi olması: 5 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca aldıkları alan bilgisi derslerinden özel öğretim yöntemleri dersinin katkılarına değinmişlerdir. *"Özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinde yaptığımız uygulamalı çalışmalar öğretmen olduğum zaman yararlanabileceğim etkinliklerdi"* (Ö2). *"Özellikle çalgı ve özel öğretim yöntemleri derslerinin çok yararlı olduğunun farkındayım"* (Ö3). *"Özellikle, özel öğretim yöntemleri dersinde öğrendiğimiz müzik öğretim yöntemlerini öğretmen olduğumda etkili bir şekilde kullanacağıma inanıyorum"* (Ö4). *"Alan bilgisi derslerinden en çok özel öğretim dersinin öğretmenlik mesleğine katkısı olacağına inanıyorum"* (Ö8). *"Lisans eğitimim boyunca aldığım tüm alan bilgisi derslerinin öğretmenlik mesleğine az ya da çok katkısının olacağını düşünüyorum ancak özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinin öğretmenlik mesleğine daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum"* (Ö10).

5.7. Öğretim üyelerinin özverili çalışması: 4 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca alan dersi veren öğretim üyelerinin özverili çalıştığını ifade etmişlerdir. *"Üniversitedeki alan öğretmenlerimiz gerçekten çok özverili çalışıyorlar bunu mezun olduktan ve iş hayatına atılınca daha iyi anlıyorsunuz"* (Ö1). *"Lisans eğitimi aldığım üniversitenin çok iyi çalgı eğitimi verdiğini ve öğretmenlerin bu konuda çok özverili çalıştığını düşünüyorum"* (Ö7). *"Lisans eğitimi boyunca aldığımız alan bilgisi derslerinin hocaları sayesinde öğretmenlik mesleğine oldukça katkısı olacağını düşünüyorum"* (Ö9).

5.8. Çalgı eğitimi dersi olması: 2 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca aldıkları alan bilgisi derslerinden çalgı eğitiminin öğretmenlik mesleğine yönelik katkılarına değinmişlerdir. *"Özellikle çalgı ve özel öğretim yöntemleri derslerinin çok yararlı olduğunun farkındayım"* (Ö3). *"Lisans eğitimi aldığım üniversitenin çok iyi çalgı eğitimi verdiğini ve öğretmenlerin bu konuda çok özverili çalıştığını düşünüyorum"* (Ö7).

5.9. Müfredatın çok yoğun olması: 1 müzik öğretmeni adayı lisans öğrenimleri boyunca müfredatın çok yoğun olduğunu ifade etmişlerdir. *"Alan bilgisinde aldığımız dersler maalesef çok ağır. Keşke Türkiye'de müzik derslerinde sadece nota öğretilmese ve bizler aldığımız tüm bilgileri çocuklara aktarabilsek"* (Ö5).

6. Müzik Öğretmeni Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Uygulanan Atama Sınavı Basamaklarına Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 8'da müzik öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonra devlet kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için uygulanan atama sınavı basamaklarına yönelik görüşlerinden elde edilen verilerden oluşturulan tema, kategori ve kodlar verilmiştir. Müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilerden atama sınav basamakları teması altında 2 kategori ve 4 kod elde edilmiştir.

Tablo 8. *Müzik öğretmeni adaylarının lisans sonrası devlet kurumlarında öğretmen olarak görev alabilmek için girdikleri sınavlara yönelik tema, kategori ve kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları
Atama sınavı basamakları	KPSS	Gerekli olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö10
		Zor bir sınav olması	Ö1, Ö7
	Mülakat	Gereksiz olması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9
		Objektiflik	Ö2, Ö3, Ö8, Ö10

6.1. Gerekli olması: 4 müzik öğretmeni adayı devlet kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için uygulanan KPSS'nin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. *"Tabi ki kpss sınavını gerekli buluyorum"* (Ö1). *"Bu sınavların öğretmen adaylarına uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen olacak kişilerde belli yeterliklerin ve özelliklerin bulunması gerekiyor"* (Ö2). *"Ben bu sınavların yapılmasının gayet yerinde olduğunu düşünüyorum. Herkes üniversiteden mezun olabilir. Ancak herkes öğretmenlik yapacak nitelikte ve yeterlikte olmayabilir"* (Ö3). *"Mezun olan ve öğretmen olmak için bekleyen bu kadar öğretmen adayı varken, bir sınavla öğretmen seçiminin yapılması gerektiğini düşünüyorum"* (Ö10).

6.2. Zor bir sınav olması: 2 müzik öğretmeni adayı KPSS'nin zor bir sınav olduğunu belirtmişlerdir. *"Şu eleştiriyi de yapmak istiyorum müzik öğretmenliği bölümlerinden mezun olduktan sonra sınav sürecinde gerçekten zorlanıyoruz 4 yıl boyunda genel kültür genel yetenek kapsamındaki Türkçe, matematik, tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi dersler unutuluyor. Üniversitede alınan eğitim derslerinde ise kpss sınavında çıkacak konuların yüzde 10 nu öğretiliyor çok ama çok yetersiz kalıyor"* (Ö1). *"Alanımız itibariyle öğretmen olmak üzere bize uygulanan KPSS sınavını zor buluyorum. Lisans eğitimimiz boyunca görmediğimiz derslerden de sınav olmak zorunda kalıyoruz. Bu durum bizi lisans eğitimini tamamladıktan sonra uzun bir süre görmediğimiz dersleri tekrardan çalışmak zorunda bırakıyor"* (Ö7).

6.3. Gereksiz olması: 5 müzik öğretmeni adayı devlet kurumlarında öğretmen olarak atanabilmek için uygulanan KPSS'nin mülakat basamağının gereksiz olduğunu vurgulamışlardır. *"Tabi ki kpss sınavını gerekli buluyorum ama mülakat gerçekten gereksiz bir uygulamadır"* (Ö1). *"Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarına mülakat uygulamasını doğru bulmuyorum. Çünkü, bu bireyler, öğretmen olacağını düşünerek başladığı 4 yıllık lisans eğitimi boyunca öğretmenlik mesleği ve ilgili alanlarda yeterli eğitimi alarak, yeterli görülenler mezun oluyor. Tekrardan bu bireyleri bir sınavla sen öğretmen olabilirsin ya da olamazsın diye ayırmayı uygun görmüyorum"* (Ö4). *"Ben öğretmen adaylarına uygulanan mülakat sınavını gereksiz buluyorum"* (Ö5). *"Her öğretmenin, belli bir kültürel bilgi seviyesinde olması gerektiğini ve bunun tespit edilmeye çalışmasını mantıklı bulmakla birlikte mülakat uygulamasının gereksiz olduğunu düşünüyorum"* (Ö6). *"Öğretmen olabilmek için bize uygulanan mülakat sınavının gereksiz bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Öğretmen olmak için 4 yıl boyunca uğraşan ve kendini bu süreçte kanıtlayan bireylerin tekrardan sınava alınması bizleri oldukça yoruyor"* (Ö9).

6.4. Objektiflik: 4 müzik öğretmeni adayı devlet kurumlarında öğretmen olarak atanabilmek için uygulanan KPSS'nin mülakat basamağının objektif olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirmişlerdir. *"Ancak mülakatın objektif ve doğru değerlendirme kriterleri ile gerçekleştirilmeleri oldukça önemli"* (Ö2). *"Benim endişem sadece bu sınavların gerçekten nitelikli ve öğretmenlik vasfına sahip olan kişileri seçme başarısı. Sınavların özellikle mülakat aşamasının daha dikkatli ve hakkaniyetli planlanması gerektiğini düşünüyorum"* (Ö3). *"Öğretmen seçimi için gerçekleştirilen mülakat sınavının objektif ve liyakat dayalı gerçekleştirilmesinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum"* (Ö8). *"Mülakat sınavlarının objektif olarak gerçekleştirildiğini düşünmüyorum"* (Ö10).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği programlarını tercih etme nedenleri olarak ailelerinin ve öğretmenlerinin yönlendirmesi, mezun oldukları lise türü, öğretmenlik mesleğini ve öğretme olgusunu sevmeleri olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Müzik öğretmeni adaylarının mezuniyet sonrası öğretmenlik, bestecilik/ müzik prodüksiyonluğu, eğlence sektöründe müzisyenlik ve bunun yanında lisansüstü eğitimine devam ederek akademisyen olma hedeflerinin bulunduğu tespit edilmiştir.
3. Müzik öğretmeni adaylarının bakış açısıyla bir öğretmende, çocuk sevgisi, liderlik, sabır ve anlayış, özverili olma, iletişim kurma becerisi, sınıf yönetimi becerisi, alan ve meslek bilgisi yeterliği, çözüm odaklı ve yeniliklere açık olma gibi özelliklerin bulunması gerektiği sonucuna varılmıştır.
4. Müzik öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda toplumun müzik öğretmenliği algısının saygın, kolay ya da önemsiz bir eğitim dalı olduğu sonucuna varılmıştır.
5. Müzik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca aldıkları meslek derslerine yönelik bu derslerin alanı destekleyici olması, ders saatlerinin yetersizliği, ders anlatımında monotonluk, daha çok teorik temelli gerçekleştirilmesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması/staj dersinin diğer meslek derslerine oranla öğretmenlik mesleğine katkısının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.
6. Alan bilgisi derslerinin öğretmenlik mesleğine katkılarına yönelik müzik öğretmeni adaylarının görüşleri ise bu derslerin öğretim üyelerinin özverili çalışmaları sayesinde oldukça verimli olduğunu belirtmiştir. Bu derslerden Özel Öğretim Yöntemleri ve Çalgı Eğitimi derslerinin diğer derslere oranla katkısının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bir müzik öğretmeni adayı alan bilgisi derslerinin müfredatının oldukça yoğun olduğunu ifade etmiştir.
7. Son olarak müzik öğretmeni adaylarının devlet kurumlarında kadrolu/sözleşmeli öğretmen olarak görev yapmak üzere uygulanan sınav basamaklarına yönelik görüşleri ise KPSS'nin gerekli ancak zor bir sınav olduğu, mülakat basamağının gereksiz ve objektik gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında literatürde gerçekleştirilen benzer çalışmaların sonuçları değerlendirilmiştir. Ayyürek (2020), müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 110 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin çoğunun öğretmenlik mesleğini bilinçli, isteyerek ve planlanmış bir şekilde tercih ettikleri ayrıca bu seçimde aile ve yakın çevrelerinin etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. 4. sınıf öğrencileri öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi olarak iş güvencesinin olduğunu ifade etmişlerdir. Nalçaçı ve Sökmen (2016), çalışmasında öğretmen adaylarının bilinçli olarak maddi kaygılarla güvence ve ideal bir meslek olduğu için tercih ettiklerini saptamıştır. Buldur ve Bursal (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenlerini özgeci, dışsal ve içsel olmak üzere üç başlık altında değerlendirmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda mesleği tercih etme nedenleri olarak özgeci anlayışın daha ileri olduğu tespit edilmiştir. Yurdakul (2019) ise araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde ebeveyn ya da yakın çevrelerinin etkili olduğu ancak son kararı yine de kendilerinin verdiği sonucunu elde etmiştir. Katılımcıların mesleği, saygın oluşu, ekonomik rahatlığı ve iş bulma oranının yüksek oluşu gibi sebeplerden tercih ettiği tespit edilmiştir.

Barışeri Ahmethan ve Yiğit (2018), müzik öğretmeni adaylarının ideal müzik öğretmeni algılarını değerlendirdikleri çalışmalarında bir öğretmende sevecen ve destekleyici kişilik özelliklerinin bulunması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çapraz ve Samancı (2014) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ve okul deneyiminin ilk gününde hissettikleri duyguları betimledikleri çalışmalarında, 36 sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencisi ile görüşme gerçekleştirmiştirler. Görüşmeler sonucunda bir öğretmende olması gereken özellikler olarak çocuk sevgisi, meslek sevgisi, sabır ve emek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere model olduğu ve bu durumun öğrenci başarısını etkilediği vurgusu yapılmıştır. Demirli vd. (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının görüşlerine göre bir öğretmende olması gereken niteliklerden birinin alan ve meslek bilgisi yetkinliği olduğu tespit edilmiştir. Karamustafaoğlu ve Özmen (2004), çalışmalarında toplum ve öğretmen adayları içinde öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin gelecek kaygısı taşıdıkları ve mesleği geçmişe oranla saygın görmedikleri sonucuna varılmıştır.

Odabaş'ın (2010), öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerini değerlendirdiği yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün KPSS'nin hayatlarına ve geleceklerine ilişkin çok önemli olduğu ancak sınavın içeriği ve uygulama biçimine yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Epçapan (2016) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasından elde edilen bulgular ışığında KPSS'nin öğretmen adaylarına uygulanması gereken bir sınav olduğu, ancak mülakat uygulamasının uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun aksine Eraslan (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının KPSS'nin öğretmen seçiminde uygun bir yöntem olmadığına inandıklarını, lisans eğitimleri boyunca öğretmen olabilmek için yeterince zorlandıktan sonra tekrar bunu kanıtlamak için ayrı bir sınava tabii olmalarını gereksiz gördüklerini belirttiklerini ifade etmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler ışığında aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur:

1. Özellikle lisans düzeyinde sanat dalı branşlarında alınan meslek bilgisi derslerinin öğrencilere yönelik güncellenmesi ve anlatımın daha ilgi çekici hale getirilerek etkililiğinin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
2. Müzik eğitimi anabilim dallarında verilen alan bilgisi derslerinin müfredat durumunun bu dersi alan öğrenciler tarafından geniş kapsamlı değerlendirilerek belirlenen sorunların çözümlenmesi önerilmektedir.
3. KPSS'nin farklı branş dallarındaki öğrencilerin lisans müfredatına göre özellikle dezavantajlı görülen sanat dalı branşları açısından yeniden güncellenmesi ve sınavların bu branşları temel olarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
4. Müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinin ilk yıllarında alanı daha iyi tanımalarına olanak sağlayacak çalışmalara daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede alanın kendilerine ne kadar uygun olduğunun farkındalığı oluşturulabilir.
5. Sanat eğitiminin çocukların gelişiminde ne kadar önemli olduğu, müziğin farklı disiplinlerde bir öğretim aracı olarak çok yönlü kullanılabilirliği ve eğitim alanında daha birçok katkısı, müzik öğretmeni adaylarına kazandırılacak en temel fikirler olduğu düşünülmektedir. Bu sayede topluma yön çizen eğitimcilerin toplumun müzik eğitimi hakkındaki olumsuz görüşlerini de değiştirebileceği söylenebilir.
6. Müzik öğretmeni adaylarının staj dönemi çalışmalarında onlara rehberlik edecek müzik öğretmenlerinin alana hakim, formasyon açısından bilgili ve yeterli, ayrıca öğretmen kimliğini tam anlamıyla karşılayacak niteliklerde seçilmesinin, müzik öğretmeni adaylarına rol model olması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akkurt, S. ve Boratav, O. (2018). Neden sanat eğitimi? Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 1(1), 54-60.
2. Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 56-62. https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25441/268449
3. Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(*2), 197-212. https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48557/616567
4. Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 35-42. https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25439/268416
5. Akyürek, R. (2020). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(24), -2856-2874.
6. Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 25-43. https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44675/554958
7. Arı, A. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Eğitim Yayınevi.
8. Aslan, A. G. D. & Akyol, D. D. A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60. https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4374/59890
9. Balushi, K. A. (2018). The use of online semi-structured interviews in interpretive research. *International Journal of Science and Research (IJSR), 7*(4), 726-732. https://www.ijsr.net/search_index_results_paperid.php?id=ART20181393
10. Barışeri Ahmethan, N. ve Yiğit, V. B. (2018). Müzik öğretmen adaylarının ideal müzik öğretmeni algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(41), 202-225.
11. Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 151-168.
12. Bayraka Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online, 9*(2), 749-763. https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRBME1qTXhNUT09
13. Bayrakdar, U., Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(*2), 133-149. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59426/853567

14. Buldur, S. ve Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9*(1), 81-107. https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3380/46636
15. Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 651-674. http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/76966
16. Bütün, M. ve Demir, S., B. (Ed.). (2020). *Nitel araştırma yöntemleri.* Siyasal Kitabevi.
17. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
18. Çapraz, C. ve Samancı, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ve okul deneyiminin ilk gününde hissettikleri duygular. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(1), 179-188.
19. Demirli, C., Kerimgil, S. ve Donmuş, V. (2012). Türkiye'deki bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11*(2), 369-388.
20. Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34*(153). 157-168. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/581/68
21. Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(36), 76-86. https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7800/102198
22. Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (kpss) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 1-31. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/167/167
23. Epçapan, C. (2016). Öğretmen adaylarının kpss ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies, 11*(3), 1065-1090. https://acikerisim.siirt.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12604/726
24. Feagin, J. R., Orum, A., M. & Sjoberg, G. (1991). *A case fot the case study.* https://0212v46mc-y-https-eds-a-ebscohost-com.proxy.uludag.deep-knowledge.net/eds/ebookviewer/ebook ?sid=520f601f-d577-4cd2-b8f1c506586661bd%40sessionmgr4008&vid=0&format=EB
25. Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş.* Alkım Yayınevi.
26. Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(*1), 1-23. https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16695/173534
27. Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ş., Ç. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online, 9*(3), 922-933. http://urlbu.com/092b1
28. Hsieh, H. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. file:///C:/Users/User/Downloads/Qualitative20Content20Analysis_1.pdf
29. Kahyaoğlu, M., Tan, Ç. ve Kaya, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları/pre-service teachers' learning styles and attitude towards teaching profession. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(*21), 225-236. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19547/208219
30. Karamustafaoğlu, O. ve Özmen H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(6), 35-49.
31. Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 72-96. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/25854/272573
32. Kızıltaş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 173-189. https://acikerisim.mehmetakif.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11672/194/424-2646-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
33. Milli Eğitim Temel Kanunu. (2021, Mayıs 3). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf
34. Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(3), 783-795.
35. Nalçacı, A. ve Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 17*(3), 717-727. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487511
36. Odabaşı, S. (2010). *Öğretmen adaylarının kpss sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği).* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/93008/T04546.pdf?sequence=1&isAllowed=y
37. Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 187-193.
38. Özder, H., Bölümü, A. Ö. A. Ö. M., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2* (2), 253-275. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10334/126647
39. Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health, 42*(5), 533-544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y
40. Sağlam, D. A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 59-69. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13713/166025
41. Saraç, C. (2002). *Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları.* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/34917
42. Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 4* (1), 21-34. DOI: 10.30703/cije.321360

43. Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.* Anı Yayıncılık.
44. Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.
45. Tavşancıl, E. ve Aslan, A., E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* Epsilon Yayıncılık.
46. Tongco, M. D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research & Applications 5,* 147-158. https://core.ac.uk/download/pdf/5093226.pdf
47. Topses, M. D. (2014). *Eğitim sosyolojisi.* Nobel Akademik Yayıncılık.
48. Uçan, A. (2018). Müzik eğitimi. Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. Arkadaş Yayınevi.
49. Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 1335-1349. https://core.ac.uk/download/pdf/268072445.pdf
50. Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34*(151), 140-155. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/614/93
51. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.
52. Yurdakul, İ., H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,8*(2), 1205-1221. https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/46075/580151

PROBLEM ÇÖZMEYİ ÖĞRETME BİLGİSİ GELİŞİMİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARININ ROLÜ
(THE ROLE OF MATHEMATICS TEXTBOOKS IN THE DEVELOPMENT OF TEACHING PROBLEM SOLVING)

Huriye ÜÇOK, Dr. Öğr. Üyesi Birol TEKİN
Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, Matematik Öğretmeni, Orcid:0000-0002-2878-5247,
Amasya Üniversitesi, Orcid: 0000-0001-6828-5274

ÖZET
Bu çalışmanın amacı matematik öğretimi sürecinde kullanılan ders kitaplarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözmeyi öğretme bilgisinin, problem çözme yeterliliğinin ve matematik okuryazarlık düzeyinin gelişmesine, muhakeme yeteneklerini kullanarak verileri yorumlamasına olan katkısını incelemektir. Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum araştırması kullanılmıştır. Çalışmada matematik öğretimi alanında 2008 ve 2021 yılları arasında piyasada yaygın olarak kullanılan yedi farklı matematik öğretimi ders kitabı incelenmiştir. Ders kitapları; problem çözme stratejisine yer verme, öğrenciye yönelik çalışmalara yer verme, teorik çözüm örneklerine yer verme ve alternatif çözüm yollarına yer verme yönleriyle ele alınarak inceleme yapılmıştır. Araştırmada doküman incelemesi tekniği ile veriler toplanmıştır. Yedi farklı matematik öğretimi ders kitabından elde edilen verilerin analiz edilmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmadaki veriler bir matematik eğitimi uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından analiz edilmiş ve güvenirlik %82 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularında incelenen yedi farklı matematik öğretimi ders kitabında problem çözme stratejilerine yer verme başlığı altında incelendiğinde üç ders kitabında problem çözme stratejilerine yer verilirken, dört ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. Öğrencilere yönelik çalışmalara yer verme bakımından incelendiğinde beş ders kitabı öğrenciye yönelik etkinliklere yer verirken iki ders kitabında bu tür etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. Alternatif çözüm yollarına yer verme açısından incelendiğinde çalışmaya konu olan kitaplarda alternatif çözümlere yer verilmediği görülmüştür. Teorik çözüm örneklerine yer verilmesi açısından incelendiğinde ise araştırmaya konu olan yedi farklı matematik öğretimi ders kitabının tümünün yer verdiği görülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucunda incelenen matematik öğretimi ders kitaplarında genellikle öğrencilere yönelik çalışmalara ve teorik çözüm örneklerine yer verildiği fakat problem çözme stratejilerine ve alternatif çözüm örneklerine yer verme açısından incelenen matematik öğretimi ders kitapların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: matematik öğretimi, problem çözme, ders kitapları

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the contribution of the textbooks used in the mathematics teaching process to the development of problem solving teaching knowledge, problem solving competence and mathematical literacy level of teachers and teacher candidates, and to interpret data using their reasoning abilities. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. In the study, seven different mathematics teaching textbooks that were widely used in the market between 2008 and 2021 in the field of mathematics teaching were examined. Textbooks; The study was carried out in terms of including problem solving strategy, giving place to student-oriented studies, giving place to theoretical solution examples and including alternative solutions. In the research, data were collected by document analysis technique. Content analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data obtained from seven different mathematics teaching textbooks. The data in the study were analyzed by a mathematics education specialist and an assessment and evaluation specialist, and the reliability was calculated as 82%. When examined under the title of including problem solving strategies in seven different mathematics teaching textbooks examined in the research findings, it was seen that while problem solving strategies were included in three textbooks, they were not included in four textbooks. When examined in terms of including studies for students, it was seen that while five textbooks included activities for students, two textbooks did not include such activities. When examined in terms of including alternative solutions, it was seen that alternative solutions were not included in the books that were the subject of the study. When examined in terms of including theoretical solution examples, it was seen that all seven different mathematics teaching textbooks, which were the subject of the research, were included. As a result of this research, it was concluded that the examined mathematics teaching textbooks generally included studies for students and theoretical solution examples, but the examined mathematics teaching textbooks were insufficient in terms of including problem solving strategies and alternative solution examples.

Keywords: mathematics teaching, problem solving, textbooks

Okul Şarkılarının Latin Müziği Stillerinin Ritmik Yapıları ile Eşliklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri[1]

(Teacher's Opinions On Accompanying School Songs With The Rhythmic Structure Of Latin Music Styles)

Doç. Dr. Sercan ÖZKELEŞ
Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzikoloji Bölümü
https://orcid.org/0000-0003-2845-5667

ÖZET

Müzik eğitiminde yer alan şarkıların armoni ve ritmik özellikleri birbirlerinden farklılık göstermesiyle, bir müzik öğretmeninin öğrencilerde kazandırmak istediği davranış değişiklerini oluşturmasında, şarkılar müzik öğretmenlerinin vazgeçilmezidir. Bu araştırmada ise okul şarkılarının Latin müziği stillerinin ritmik yapıları ile eşitlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bilindiği üzere Latin müziğinin doğasında bulunan zengin ritimler evrensel boyutta değer kazanmış ve uluslararası müziğin birer parçası haline gelmişlerdir. Müzik eğitiminde kullanılan senkoplu ritimlerin ve poliritimlerin bulunduğu eserlerde öğrencilerdeki ritmik algının ve müziksel duyarlılığın gelişmesinde, Latin müziğinin yapısal özelliklerinden yararlanılmaktadır. Genel tarama modelinde betimsel bir araştırma olan araştırmanın evrenini Malatya iline bağlı TED Koleji, Fatih İlköğretim Okulu, Elif Şireli İlköğretim Okulu ve Hayriye Başdemir İlköğretim Okulu, örneklemini ise bu okullarda görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Müzik eğitimi kapsamında hazırlanmış ve müzik ders kitaplarından seçilen yedi popüler okul şarkısı Son, Cha-Cha-Cha, Samba, Merengue, Bossa Nova, Calypso ve Mambo türleri ile piyanoda eşliklendirilerek ses dosyasına dönüştürülmüştür. Anket çalışması yapılmadan önce, öğretmen ve öğrencilere Latin müziği ve stilleri hakkında gerekli ön bilgi verilerek seçilen her bir okul şarkısının farklı bir Latin müziği stili ile eşliklendigi açıklanmış ve elektronik ortamda kaydedilen okul şarkılarının piyano eşlikleri dinletilmesiyle eş zamanlı olarak Latin müziği stilleri ile okul şarkılarının eşliklendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri anket tekniği ile toplanmıştır. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlar, frekans dağılımı (f) ve yüzdelik değerleri (%) ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmada, Latin müziği ile eşlik edilen okul şarkılarında öğrencilerdeki müzik sevgisi ve müzik kültürünü arttıracağını, öğrencilerin şarkıları seslendirirken ilgi düzeylerinde artış olduğunu, Latin stilleri ile eşlik edilen okul şarkılarında dersin daha eğlenceli işlenmesine ek olarak müzikteki senkoplu yapıların öğrenilmesinde kolaylık sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul şarkıları, eşlik, Latin müziği stilleri

ABSTRACT

Since the harmony and rhythmic features of the songs in music education differ from each other, songs are indispensable for music teachers in creating the behavioral changes that a music teacher wants to bring in students. In this research, it is aimed to determine the opinions of teachers about the equating of school songs with the rhythmic structures of Latin music styles. As it is known, the rich rhythms inherent in Latin music have gained universal value and have become a part of international music. Structural features of Latin music are used in the development of rhythmic perception and musical sensitivity of students in works with syncopated rhythms and polyrhythms used in music education. The universe of the research which is a descriptive research in the general scanning model, consists of TED College, Fatih Primary School, Elif Şireli Primary School and Hayriye Başdemir Primary School in the province of Malatya, and the sample is music teachers working in these schools. Seven popular school songs which were prepared within the scope of music education and selected from music textbooks were converted into a sound file by accompanying them on the piano with the genres Son Cha-Cha-Cha, Samba, Merengue, Bossa Nova, Calypso and Mambo. Before conducting the survey teachers and students were given the necessary preliminary information about Latin music and styles and it was explained that each selected school song was accompanied by a different Latin music style teachers' opinions were collected by questionnaire technique. The answers given by the teachers to the survey questions were evaluated by analyzing with frequency distribution (f) and percentage values (%). In the research it was concluded that school songs accompanied with Latin music will increase

[1] Bu çalışma "Okul Şarkılarının Latin Müziği Stillerinin Ritmik Yapıları ile Eşiklenmesine İlişkin Yaklaşımlar" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

the love of music and music culture in students the level of interest of students while singing songs increases school songs accompanied by Latin styles will make the lesson more enjoyable and in addition to the learning of syncopated structures in music.
Keywords: School songs, accompaniment, Latin music styles

GİRİŞ

Müzik eğitiminde yer alan şarkıların armoni ve ritmik özellikleri birbirlerinden farklılık göstermesiyle, bir müzik öğretmeninin öğrencilerde kazandırmak istediği davranış değişiklerini oluşturmasında, şarkılar müzik öğretmenlerinin vazgeçilmezidir.

Şarkı öğretimi müzik eğitiminin ve öğretiminin temelini, ana eksenini, belkemiğini ve odağını oluşturmaktadır. Öğretilen şarkılardaki müziksel duygu, düşünce, izlenim ve tasarıları pekiştirmek; belli bir güzellik anlayışına göre, belli armonik yöntemlerle ve estetik bir bütün olarak yapılan piyano eşlikleriyle istendik/beklendik yönde olabilir. Doğal olarak verilmek istenen duygu, düşünce, izlenim ve tasarıların sürecine etki ederek verilmek istenen müzik eğitiminin daha kısa sürede ve daha anlamlı olmasına katkıda bulunacaktır. Bunun sonucu olarak, müzik öğretmenlerinin öğretecekleri şarkılara piyano eşliği yapması gerekmektedir. Piyanoda eşlik öğretimi müzik öğretmeni yetiştirmenin vazgeçilmez bir basamağıdır (Dağdeviren, 2006: 4, 5).

Bilindiği üzere Latin müziğinin doğasında bulunan zengin ritimler evrensel boyutta değer kazanmış ve uluslararası müziğin birer parçası haline gelmişlerdir. Müzik eğitiminde kullanılan senkoplu ritimlerin ve poliritimlerin bulunduğu eserlerde öğrencilerdeki ritmik algının ve müziksel duyarlılığın gelişmesinde, Latin müziğinin yapısal özelliklerinden yararlanılmaktadır.

Çevik (1999: 216–222), müzik öğretmenlerinin eğitim gördükleri süre içerisinde pek çok alanda donanıma sahip olarak kendilerini yetiştirmekte olduklarını ve aldıkları eğitim sonrasında, mesleki eğitim kapsamına giren okul müzikleri, geleneksel müzikler, popüler müzikler, uluslararası müziklerden oluşan türlere ilişkin genel fikir sahibi olduklarını belirtmiştir. Akıncı ise (2001, 59), müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla mesleki müzik eğitimi yapan "Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı"nın ana hedefinin; ilköğretim ve ortaöğretime yönelik genel müzik eğitimi hedeflerine uygun olarak ders içi ve dışı – okul içi ve dışındaki tüm müziksel etkinlikleri verimli ve etkili bir şekilde yürütebilecek müzik öğretmeni yetiştirmek olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca müzik eğitiminde kullanılan senkoplu ritimlerin ve poliritimlerin bulunduğu eserlerde öğrencide ritmik algının ve müziksel duyarlılığın gelişmesinde, Latin müziğinin yapısal özelliklerinden yararlanılmaktadır. Akyıldız: "Piyanoda Poliritim Öğrenme Yaklaşımlarının Etkilik Düzeyleri" adlı tezinde Latin müziği alanlarında yoğun olarak kullanılan poliritmik ve polimetrik yapıların, müzik eğitimindeki yeri ve öneminin arttığını belirtmiştir. Tüm bu yaklaşımlar çerçevesinde Latin müziğinin okul şarkılarında kullanılması istenen ve beklenen bir durumdur.

Bu araştırmada ise okul şarkılarının Latin müziği stillerinin ritmik yapıları ile eşitlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul şarkılarının Latin müziği stillerinin ritmik yapıları ile eşliklenmesine ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi yönelik tarama modelli betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002: 77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın 1. evrenini, Malatya iline bağlı TED Koleji, Fatih İlköğretim Okulu, Elif Şireli İlköğretim Okulu ve Hayriye Başdemir İlköğretim Okulu, 2. evrenini ise müzik eğitimi kapsamında öğretilen okul şarkıları oluşturmaktadır. Bu araştırmanın 1. örneklemini, Malatya iline bağlı TED Koleji, Fatih İlköğretim Okulu, Elif Şireli, İlköğretim Okulu ve Hayriye Başdemir İlköğretim Okulu'nun müzik öğretmenleri 2. örneklemini ise müzik eğitiminde kullanılmak üzere hazırlanmış müzik ders kitaplarından seçilen yedi popüler okul şarkısı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Okul şarkılarının Latin müziği stilleri ile eşliklendirilmesinde belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Müzik eğitimi için hazırlanmış müzik ders kitaplarından seçilen yedi popüler okul şarkısının Latin müziği stilleri ile eşliklendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde ise anket tekniğinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlar, frekans dağılımı (f) ve yüzdelik değerleri (%) ile analiz edilerek değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Müzik öğretmenlerinin okul şarkılarının Latin müziği stillerinin ritmik yapıları ile eşliklenmesine dair görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Lütfen yan tarafta yer alan "kesinlikle katılıyorum","katılıyorum","kararsızım","katılmıyorum","kesinlikle katılmıyorum" ifadelerinden size uygun olanının altındaki kutucuklara "X" işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz ve cevapsız soru bırakmayınız.	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1- Latin müziği ile eşlik edilen okul şarkılarında öğrencilerin müzik sevgisi ve müzik kültürü artacaktır.	3	99,99	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
2- Öğrenciler şarkıları söylerken parçalara devinişsel olarak katılmıştır (Elleri ile ritim tutarak, sıralara vurarak gibi).	1	33,33	2	66,66	0	0	0	0	0	0	3	100
3- Latin müziği ile eşlik edilen şarkılarda klasik eşlik figürleri ile arasında öğrencilerde sınıf içerisinde farklılık gözlemlenmiştir.	1	33,33	2	66,66	0	0	0	0	0	0	3	100
4- Öğrenciler için ders daha zevkli işlenmiştir.	3	99,99	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
5- Öğrenciler şarkıları söylerken ilgi düzeylerinde bir artış olmuştur.	3	99,99	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
6- Öğrenciler Latin stilleri ile eşlik edilen şarkıları söylemekte güçlük çekmemişlerdir.	1	33,33	2	66,66	0	0	0	0	0	0	3	100
7- Latin stilleri ile eşlik edilen şarkılar öğrencilerde ilgi uyandırmıştır.	3	99,99	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
8- Latin stilleri ile eşlik edilen okul şarkılarında ders daha eğlenceli işlenmiştir.	1	33,33	2	66,66	0	0	0	0	0	0	3	100
9- Okul şarkılarına eşlik ederken diğer eşlikleme yöntemlerinden başka Latin stillerine de yer verilmelidir.	2	66,66	1	33,33	0	0	0	0	0	0	3	100
10- Latin stilleri ile eşlik edilen okul şarkılarında devinissel olarak şarkılara eşlik eden öğrencilerin, bu sayede senkoplu yapıları öğrenmelerinde bir kolaylık sağlayacaktır.	2	66,66	1	33,33	0	0	0	0	0	0	3	100
11- Şarkılara eşlik ederken öğrencilerin ilgisinden memnun kaldım.	3	99,99	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
12- Latin stilleri ile eşlik edilen şarkıların ders içi ve ders dışı davranışların kazandırılmasında etkili buldum.	2	66,66	1	33,33	0	0	0	0	0	0	3	100

Anketin, "Latin müziği ile eşlik edilen okul şarkılarında öğrencilerin müzik sevgisi ve müzik kültürü artacaktır" yanıtına müzik öğretmenlerinin %99,99'u "kesinlikle katılıyorum", %0'ı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.

Anketin, "Öğrenciler şarkıları söylerken parçalara devinişsel olarak katılmıştır (Elleri ile ritim tutarak, sıralara vurarak gibi)" yanıtına müzik öğretmenlerinin %33,33'ü "kesinlikle katılıyorum", %66,66'sı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.

Anketin, "Latin müziği ile eşlik edilen şarkılarda klasik eşlik figürleri ile arasında öğrencilerde sınıf içerisinde farklılık gözlemlenmiştir" yanıtına müzik öğretmenlerinin %33,33'ü "kesinlikle katılıyorum", %66,66'sı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.

Anketin, "Öğrenciler için ders daha zevkli işlenmiştir" yanıtına müzik öğretmenlerinin %99,99'u "kesinlikle katılıyorum", %0'ı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.

Anketin, "Öğrenciler şarkıları söylerken ilgi düzeylerinde bir artış olmuştur" yanıtına müzik öğretmenlerinin %99,99'u "kesinlikle katılıyorum", %0'ı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.

Anketin, "Öğrenciler Latin stilleri ile eşlik edilen şarkıları söylemekte güçlük çekmemişlerdir" yanıtına müzik öğretmenlerinin %33,33'ü "kesinlikle katılıyorum", %66,66'sı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.
Anketin, "Latin stilleri ile eşlik edilen şarkılar öğrencilerde ilgi uyandırmıştır" yanıtına müzik öğretmenlerinin %99,99'u "kesinlikle katılıyorum", %0'ı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.
Anketin, "Latin stilleri ile eşlik edilen okul şarkılarında ders daha eğlenceli işlenmiştir" yanıtına müzik öğretmenlerinin %33,33'ü "kesinlikle katılıyorum", %66,66'sı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.
Anketin, "Okul şarkılarına eşlik ederken diğer eşliklime yöntemlerinden başka Latin stillerine de yer verilmelidir" yanıtına müzik öğretmenlerinin %66,66'sı "kesinlikle katılıyorum", %33,33'ü "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.
Anketin, "Latin stilleri ile eşlik edilen okul şarkılarında devinissel olarak şarkılara eşlik eden öğrencilerin, bu sayede senkoplu yapıları öğrenmelerinde bir kolaylık sağlayacaktır" yanıtına müzik öğretmenlerinin %66,66'sı "kesinlikle katılıyorum", %33,33'ü "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.
Anketin, "Şarkılara eşlik ederken öğrencilerin ilgisinden memnun kaldım" yanıtına müzik öğretmenlerinin %99,99'u "kesinlikle katılıyorum", %0'ı "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.
Anketin, "Latin stilleri ile eşlik edilen şarkıların ders içi ve ders dışı davranışların kazandırılmasında etkili buldum" yanıtına müzik öğretmenlerinin %66,66'sı "kesinlikle katılıyorum", %33,33'ü "katılıyorum", %0'ı "kararsızım", %0'ı "katılmıyorum" ve %0'ı "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş bildirmişleridir.

SONUÇ

1- Latin müziği ile eşlik edilen okul şarkılarında, öğrencilerin müzik sevgisi ve müzik kültürünün artacağı
2- Öğrencilerin şarkıları söylerken, parçalara devinişsel olarak katıldıkları
3- Klasik eşlik figürleri ile yapılan eşliklerde, öğrencilerin katılımlarında, sınıf içerisinde farklılıklar gözlemlendiği,
4- Öğrenciler için dersin daha zevkli işlendiği,
5- Öğrenciler şarkıları söylerken ilgi düzeylerinde artış olduğu,
6- Öğrencilerin Latin stilleri ile eşlik edilen şarkıları söylemekte güçlük çekmedikleri,
7- Latin stilleri ile eşlik edilen şarkıların, öğrencilerde ilgi uyandırdığı,
8- Latin stilleri ile eşlik edilen okul şarkılarında dersin daha eğlenceli işlendiği
9- Okul şarkılarına eşlik ederken diğer eşlikleme yöntemlerinden başka Latin stillerine de yer verilmesi gerektiği
10- Latin stilleri ile eşlik edilen okul şarkılarında, devinissel olarak şarkılara eşlik eden öğrencilerin, bu sayede senkoplu yapıları öğrenmelerinde kolaylık sağlayacağı
11- Şarkılara eşlik ederken, öğrencilerin ilgisinden memnun kaldıkları,
12- Latin stilleri ile eşlik edilen şarkıların, ders içi ve ders dışı davranışların kazandırılmasında etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1- Temel piyano eğitimi alan her müzik öğretmeni, Latin müziğinin stillerini ölçü bakımından uygunluk gösteren her şarkıya uygulayarak eşliklendirebilir.
2- Müzik öğretmenleri, çalışmayı daha verimli kılmak için; Latin stilleriyle okul şarkılarına eşlik etmeden önce, eşlik edilecek stilin karakteristik özelliklerini yansıtan ve popüler olan şarkılarını dinleyip bir ön çalışma yapabilir ve bu çalışmayı sınıf içerisinde öğrencilerle uygulayabilirler.

3- Müzik öğretmenleri, okul şarkısının piyano eşliğinde kullanılacak akorlara ek olarak, akorun altılısı, yedilisi, dokuzlusu gibi seslerini ekleyerek şarkının armoni yapısını zenginleştirebilirler.
4- Müzik öğretmenleri; Latin stilleriyle şarkılara eşlik etmeden önce, öğrencilerin senkoplu ritimlere alışmaları için piyano eşliğinin basına bir giriş bölümü ekleyebilirler.
5- Latin stilleriyle eşlik edilen şarkılara piyanonun yanı sıra, ritim kalıplarının vurmalı ya da telli çalgılarla da eşlik edilmesi öğrencide müziksel duyarlılığın gelişmesinde ve beğeni kazanmasında etkili olabilir.
6- Üniversitelerin, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda müzik öğretmeni adaylarına verilmekte olan "Eşlik" dersi sürecinde, piyano için oluşturulan klasik eşlik modelleriyle birlikte Latin müziği stillerinin ritmik yapıları kullanılarak, eşlik modellerinin nasıl oluşturulacağı gösterilebilir.

KAYNAKÇA

1. AKINCI, Çetin (2001). İlköğretim Okullarının 2. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Caz Müziği Armonisi ve Ritmik Yapıları Kullanılarak Piyano İçin Eşliklenmesinde İzlenilecek Yöntem Ve Teknikler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

2. AKYILDIZ, Oya (2007). Piyanoda Poliritim Öğrenme Yaklaşımlarının Etkililik Düzeyleri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
3. CAMPOS, C. (1996), Jazz-Latin-Salsa & Afro Cuban Montunos. C&C Music.
4. CAMPOS, C., Gordon A. D. (2003). Ultimate Latin Riffs For Piano. Lawndale CA: A.D.G. Productions.
5. ÇEVİK, S. (1999. 28–30 Nisan). Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Eski – Yeni Modeller ve Model Arayışları. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, 216–222.
6. DAĞDEVİREN, M. (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyanoda Eşlik Öğretimi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim. Fakültesi, Denizli.
7. KARASAR, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
8. LEVINE, M. (1995). Jazz Piano. CA: Sheer Musıc.
9. LEYMARIE, I. (2010). Salsa Ve Latin Caz (çev. I. Ergüden). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (Eserin orjinali 1993'te yayımlandı).
10. MAESTRE, E. (2005). Latin Perküsyon & Latin Müzik Tarihi. İstanbul: Bemol Müzik Yayınları.
11. MARTIGNON, H. (2007). Salsa Piano. Australia: Hal Leonard Corporation.
12. MAULEON, R. (1993). Salsa Guide Book Para Piano & Ensemble. Petaluma: Sher Music Co.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Müzik Biçimleri Dersini Konu Alan Öğrenme Alanları ve Kazanımları[1] (MONE Learnıng Areas And Achıevements From The Musıc Forms Course In Prımary And Secondary Educatıon Musıc Lesson Teachıng Programs Prepared By The Board Of Traınıng And Educatıon)

Doç. Dr. Sercan ÖZKELEŞ
Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzikoloji Bölümü
https://orcid.org/0000-0003-2845-5667

ÖZET

Bestecilerin oluşturduğu her bir yapıt kendi içinde ruhsal bir bütünlük oluşturmaktadır. Bir eserin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilebilmesi için, öncelikle hangi formda yazıldığı konusunda gereken bilgiye sahip olunması gerekir. Müzik formlarının temel öğeleri olan motif, cümle ve dönem ilişkisinin anlaşılması eserin seslendirilmesinde oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, müzik yapıtı yorumlanırken, seslendirilecek eserin dönem özellikleri ve teorik çözümlemeleriyle birlikte keşfedilen yeni fikirlerle de özümsenmesi gerekir. Böylece eserin karakteri yorumcunun da ifade gücüyle, eserin yorumlanmasında farklı bakış açıları kazandırılabilir. Bu sebeple, herhangi bir eser yorumlanırken öncelikli olarak yapıtın en küçük yapı taşları olan motif ve cümle ilişkisinden başlanarak her bir bölümün kendi içinde müzikal analizi yapıldıktan sonra yorumlanması önemlidir. Bu duruma paralel olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim müzik dersi öğretim programlarında ise müzik biçimleri dersini konu alan öğrenme alanları yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim müzik dersi öğretim programlarında müzik biçimleri dersini konu alan öğrenme alanlarına yönelik kazanımlarını tespit etmektir. Ortaöğretim müzik dersi öğretim programında Müzik Biçimleri dersini konu alan öğrenme alanlarının kazanımları "müziksel yaratıcılık, müziksel algı ve bilgilenme, müzik kültürü, dinleme" başlıkları altında, İlköğretim müzik dersi öğretim programında Müzik Biçimleri dersini konu alan öğrenme alanlarının kazanımları ise "müziksel yaratıcılık, müziksel algı ve bilgilenme, müzik kültürü ve dinleme-söyleme-çalma" başlıkları altında toplanarak gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda İlköğretim ve Ortaöğretim öğretim programlarında yer alan kazanımlara bağlı olarak Müzik Biçimleri dersine ilişkin bilgilerin, bestecilik alanında temel becerilerin kazandırılmasında, çözümlemeye dayalı iyi birer yorumcu ve nitelikli birer dinleyici olarak öğrencilerdeki söz konusu müzikal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Biçimleri, öğrenme alanları, kazanımlar.

ABSTRACT

Each piece of work created by the composers creates a spiritual unity in itself. In order for a work to be expressed correctly and effectively, first of all, it is necessary to have the necessary information about the form in which it was written. Understanding the relationship between motif, sentence and period, which are the basic elements of musical forms, is very important in the performance of the piece. In addition to this, while the musical work is being interpreted, the piece to be performed should be assimilated with the new ideas discovered together with the period characteristics and theoretical analysis. Thus, different perspectives can be gained in the interpretation of the work, with the character of the work and the power of expression of the interpreter. For this reason, when interpreting any work, it is important to start from the

[1] Bu çalışma "Müzik Eğitimi Bölümlerinde Yürütülen Müzik Biçimleri Dersine Yönelik Öğretim Programı Modeli" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

relationship between motif and sentence, which are the smallest building blocks of the work, and to interpret each section after musical analysis within itself. In parallel with this situation, there are learning areas on the subject of music forms in the primary and secondary education music lesson curriculum prepared by the Ministry of Education Board of Education and Discipline. The aim of this study is to determine the acquisitions of the learning areas that are the subject of music forms in the primary and secondary school music lesson curriculum prepared by the Ministry of Education Board of Education and Discipline. The acquisitions of the learning areas that take the Music Forms lesson in the secondary school music lesson curriculum are under the headings of "musical creativity, musical perception and information, music culture, listening" and the learning areas that are the subject of the Music Forms lesson in the primary school music lesson curriculum are "musical creativity, musical perception" and information, music culture and listening-singing-playing". As a result of the research, it has been determined that the information about the Music Forms course depending on the achievements in the Primary and Secondary Education curriculum has an important place in the development of the musical skills of the students as good interpreters and qualified listeners based on analysis in gaining the basic skills in the field of composition.

Keywords: Music Forms, learning areas, achievements.

GİRİŞ

Sanatlarda, özellikle müzikte formun amacı, birinci planda anlaşılmayı hedef alır. Bir fikir ve onun gelişimi ile bu gelişimin nedenlerini izleyen bir dinleyici, psikolojik olarak güzellik kavramına en çok yaklaşmış ve müzikteki gerilimlerden sonraki çözümlerde rahatlığa ermiş olur. Sanat, açıklık ve anlaşılma ister; sadece düşünsel olarak değil, aynı zamanda duygusal olarak da rahatlığa eriş için bu gereklidir (Cangal, 2004: ix).

En yalın biçimiyle müzikle anlatılıp iletilen duygu ve düşünceler, insanların eğitim ve kültür düzeyine bakılmaksızın ruhsal ifadelerle iç dünyalarının birbirleriyle bütünleşmesini sağlar. Bu bütünleşme, besteciden yorumcuya, yorumcudan dinleyiciye ulaşır. Yorumcunun, dinleyiciyle olan iletişimini sağlamak için öncelikle bestecinin kurguladığı esas düşünceyi kavraması ve kurgulaması gerekir.

Bestecilerin oluşturduğu her bir yapıt kendi içinde ruhsal bir bütünlük oluşturmaktadır. Bir eserin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilebilmesi için, öncelikle hangi formda yazıldığı konusunda gereken bilgiye sahip olunması gerekir. Müzik formlarının temel öğeleri olan motif, cümle ve dönem ilişkisinin anlaşılması eserin seslendirilmesinde oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, müzik yapıtı yorumlanırken, seslendirilecek eserin dönem özellikleri ve teorik çözümlemeleriyle birlikte keşfedilen yeni fikirlerle de özümsenmesi gerekir. Böylece eserin karakteri yorumcunun da ifade gücüyle, eserin yorumlanmasında farklı bakış açıları kazandırılabilir. Bu sebeple, herhangi bir eser yorumlanırken öncelikli olarak yapıtın en küçük yapı taşları olan motif ve cümle ilişkisinden başlanarak her bir bölümün kendi içinde müzikal analizi yapıldıktan sonra yorumlanması önemlidir.

R. Schumann, "Ancak eserin formunu apaçık anladığında onun özünü kavrayacaksın" sözleriyle, yorumlamada eserlerin form yapısının önemine ve gerekliliğine dikkati çekmiştir. Bu görüşe paralel olarak da S. Rachmaninoff, eserin ana fikri büyük çizgiler halinde ortaya çıkarılmadığı takdirde icranın çorbaya benzeyeceğini belirtmiştir. Hodeir'e (1971: 7) göre de biçim, bir eserin birlik ve bütünlüğüne erişme yoludur. Bunun içine ne denli çok çeşitlilik girerse biçim o denli zengindir; ele alınan çeşitli değişiklikler bir bütün içinde ne denli düzenli iseler eser de o denli kusursuz olur.

Bunun yanı sıra, mesleki müzik eğitiminin bir parçası olan müzik öğretmenliği eğitiminde, temel müzik bilgisi, armoni bilgisi, eser çözümleme bilgisi, stil ve biçim bilgisi eğitimi bir bütün oluşturur. Öğretmenlik eğitimi süresince içeriği belirlenen gereksinime göre sınırlandırılarak verilen bu derslerde amaç, müziğin uygulamalı yönüne bir alt yapı sağlayacak kuramsal birikimi oluşturmaktır (Erdal, 2003: 9, 10).

Bu duruma paralel olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim müzik dersi öğretim programlarında ise müzik biçimleri dersini konu alan öğrenme alanları yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca hazırlanan ilköğretim (2006) ve ortaöğretim (2009) müzik dersi öğretim programlarında müzik biçimleri dersini konu alan öğrenme alanlarına yönelik kazanımları tespit etmektir.

BULGULAR

İlköğretim müzik dersi öğretim programının müzik biçimleri dersi ile ilgili olan programının genel amaçları şu şekildedir:

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak,
- Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
- Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak,
- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek.

İlköğretim müzik dersi öğretim programında (5-8. Sınıf) Müzik Biçimleri dersini konu alan öğrenme alanları: "*müziksel yaratıcılık, müziksel algı ve bilgilenme, müzik. kültürü* ve *dinleme-söyleme-çalma*"dır. Bu öğrenme alanlarının müzik biçimleri dersi ile doğrudan ilgili olan kazanımları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

SINIFI	ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR
5	Müziksel Yaratıcılık	C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
5	Müziksel Algı ve Bilgilenme	B.4. Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.
5	Müzik Kültürü	D.1. Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur.
5	Müzik Kültürü	D.3. Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir
6	Dinleme, Söyleme, Çalma	A.9. Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir.
6	Müziksel Algı ve Bilgilenme	B.2. Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.
6	Müziksel Yaratıcılık	C.1. Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.
6	Müziksel Yaratıcılık	C.5. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
6	Müzik Kültürü	D.1. Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder.
7	Müzik Kültürü	D.3. Dinlediği uluslararası müzikleri türlerine göre ayırt eder.
7	Dinleme, Söyleme, Çalma	A.7. Yurdumuzdaki müzik türlerinden eserler seslendirir.
7	Müziksel Yaratıcılık	C.1. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
7	Müziksel Yaratıcılık	C.3. Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
7	Müzik Kültürü	D.2. Uluslararası müzik türlerini tanır.
7	Müzik Kültürü	D.3. Dinlediği uluslararası müzikleri türlerine göre ayırt eder.
8	Dinleme, Söyleme, Çalma	A.6. Uluslararası müzik türlerinden eserleri dinlemekten ve çalmaktan hoşlanır.
8	Müziksel Yaratıcılık	C.4. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
8	Müzik Kültürü	D.1. Geleneksel Türk müziklerine ilişkin türleri ayırt eder.
8	Müzik Kültürü	D.2. Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.
8	Müzik Kültürü	D.4. Dinlediği değişik türdeki müziklerden arşiv oluşturur.

Ayrıca 6. sınıfın öğretim programında yer alan "Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder" kazanımının açıklamalarında Geleneksel Türk Halk ve Türk Sanat Müziği, Pop Müzik ve Çağdaş Çoksesli Türk Müziği hakkında örnekler verilmesi, bu türlerin doğuşu ve genel özellikleri hakkında açıklamalar yapılmasının gerektiği üzerinde durulmuş, 7. sınıfın öğretim programında yer alan "Uluslararası müzik türlerini tanır" kazanımının açıklamalarında ise "Klasik, caz, pop vb. müzikler üzerinde durulması ve bu müziklerin doğuşu, genel özellikleri hakkında öğrencilere bilgilerin verilmesi" üzerinde durulmuş ve 8. sınıfın öğretim programında yer alan "Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar" kazanımının etkinlik örneğinde ise öğrencilere kağıtlar dağıtılıp ve bu kağıtlara dinledikleri müziklerle ilgili dinletilen müziğin türü, müziğin bestecisinin kim olduğu, müziğin ne hissettirdiği, kullanılan enstrümanların neler olabileceği, şarkının dinamiksel grafiğinin nasıl olduğu gibi sorulara cevap yazmaları istenmiştir.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programı (2009), İlköğretim müzik programının devamı niteliğinde olup Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının araştırma ile ilgili olan programının genel amaçlarında öğrencilerin bilinçli bir müzik dinleyicisi olmaları, müzik dağarcığı oluşturmaları ve ülkemiz müzik türleri ile evrensel bir müzik kültürüne sahip olmaları amaçlanmaktadır. Programa kaynak oluşturan diğer yaklaşım ise MMCP (Manhattanville Music Curriculum Project)'dir. Amerikan Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan bu proje kapsamında İlköğretim 3. sınıftan Ortaöğretim 12. sınıfa kadar kapsamlı bir program geliştirilmiştir. MMCP yaklaşımında besteleme ve doğaçlama etkinlikleri ana öğrenme alanı olarak kabul edildiği gibi iyi bestelenmiş eserlerin kullanımı da önemlidir. Böylece öğrenci bu eserleri sadece dinlemekle kalmayıp onları yönetir, seslendirir, bu eserlerden esinlenerek yeni çeşitlemeler üretir ve yeni besteler ortaya koyar.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programında Müzik Biçimleri dersini konu alan öğrenme alanları ise: "*müziksel yaratıcılık, müziksel algı ve bilgilenme, müzik kültürü, dinleme*" dir. Bu öğrenme alanlarının müzik biçimleri dersi ile doğrudan ilgili olan kazanımları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

SINIFI	ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR
9	Dinleme	B.2. Uluslararası sanat müziği tür-biçimlerini dinlemeye istekli olur.
9	Dinleme	B.4. Dünya'nın farklı bölgelerindeki müzikleri tanır.
9	Müziksel Algı ve Bilgilenme	C.8. İki ve üç bölümlü biçimleri ayırt eder.
9	Müzik Kültürü	D.3. Ülkemizdeki müzikleri türlerine göre sınıflandırır.
9	Müzik Kültürü	D.5. Türk sanat müziği biçimlerini (form) tanır.
10	Dinleme	B.1. Dinlediği eserler arasından Barok Döneme ait olanları ayırt eder.
10	Dinleme	B.2. Dinlediği eserler arasından Klasik Döneme ait olanları ayırt eder.
10	Dinleme	B.5. Rondo biçiminde yazılmış eserleri ayırt eder.
10	Dinleme	B.6. Tema ve çeşitleme (varyasyon) biçiminde yazılmış eserleri ayırt eder.
10	Müziksel Algı ve Bilgilenme	C.5. Rondo biçimini tanır.
10	Müziksel Yaratıcılık	E.1. Yarım bırakılan ezginin devamını kendi oluşturduğu ezgi ile tamamlar.
11	Dinleme	B.3. Dinlediği müzik eserleri arasından Çağdaş Dönem bestecilerine ait olanları ayırt eder.
11	Dinleme	B.6. Dinlediği sonat, konçerto, senfoni biçimlerini tanır.
11	Müzik Kültürü	D.5. Uluslararası sanat müziği tür-biçimlerini ayırt eder
12	Dinleme	B.1. Dinlediği müzikleri türlerine göre ayırt eder.
12	Dinleme	B.2. Uluslararası sanat müziğinin seçkin eserlerini dinlemekten zevk alır.
12	Müzik Kültürü	D.7. Dünyaca ünlü orkestra şefleri ve çalışmaları ile ilgili örnekler sergiler.
12	Müziksel Yaratıcılık	E.2. Basit, bileşik ve aksak ölçülerde ezgi oluşturur.

SONUÇ

Araştırmanın sonucunda İlköğretim ve Ortaöğretim öğretim programlarında yer alan kazanımlara bağlı olarak Müzik Biçimleri dersine ilişkin bilgilerin, bestecilik alanında temel becerilerin kazandırılmasında, çözümlemeye dayalı iyi birer yorumcu ve nitelikli birer dinleyici olarak öğrencilerdeki söz konusu müzikal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

1. Cangal, Nurhan (2004). *Müzik Formları* (3. Baskı) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
2. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2007). T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: Ankara.
3. Erdal, Barış (2003). *Barok Dönemdeki Türler ve Biçimlerin Biçim Bilgisi İçindeki Yeri ve Biçim Bilgisi Dersinin Gerekliliği*, Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
4. MEB Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx, Erişim Tarihi: 21.10.2013.
5. Hodeir, Andre (2003). *Müzikte Türler ve Biçimler*. (Çeviren: İlhan Usmanbaş). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Müzik Biçimleri Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarının Müzik Biçimleri Ders İçeriğinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri[1]
(The Opınıons Of The Teachers In The Departments Of Musıc Educatıon On The Content Of The Musıc Forms Course)

Doç. Dr. Sercan ÖZKELEŞ
Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzikoloji Bölümü
https://orcid.org/0000-0003-2845-5667

ÖZET
Müzik öğretmeni adaylarının müzik biçimleri dersinden edineceği bilgilerden yararlanma durumu oldukça geniş ve kapsamlı olduğu, yapılan araştırmalar ve öğretim programlarının müfredatları aracılığı ile ortaya konulmuştur. Ek olarak müzik öğretmenliği lisans programında Müzik Biçimleri dersinden iki dönem sonra yer alan Eğitim Müziği Besteleme dersinde motif ve cümle yazma, çocuk şarkıları ve küçük şarkı formlarını inceleme, bu formlarda sözsüz ezgiler yazma, prozodi kuralları, sözlü şarkılar yazma, çalgı eğitimine yönelik alıştırma, etüt ve ezgi yazma gibi çalışmalar bulunmaktadır. Çocuk şarkılarından, çalgı eğitimi için etüt ve ezgi yazmaya kadar geniş olan bu ders için de, adaylarda uygulamaya yönelik çalışmalarında mutlak bir biçim bilgisi gerekir. Bu çalışmada ise Müzik öğretmenliği bölümlerinde Müzik Biçimleri dersini yürüten öğretim elemanlarının Müzik Biçimleri ders içeriğinin düzenlenmesine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Müzik Biçimleri dersini yürütmüş ve yürütmekte olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu araştırmanın odağı ve veri miktarı dikkate alınarak en az yüksek lisansını tamamlamış, 5 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek doğrudan alıntılara yer verilmiş, ikinci aşamada ise betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda Müzik Biçimleri dersinin içeriği, tür ayırımı göz etmeksizin günümüz müziğinde kullanılan, müziğin her türlü alanına (yorumculuk, öğreticilik, bestecilik, dinleyicilik vb.) öncülük eden ve İlköğretim-Ortaöğretim müfredatlarında yer alan biçimlerin uygulamalı olarak işlenmesi, müzik kültürü kapsamında ise tüm müzik türlerinin öğretilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Müzik Biçimleri, Müzik Biçimleri ders içeriği, öğretim programı.

ABSTRACT
It has been revealed through the researches and the curricula of the teaching programs that the music teacher candidates benefit from the information they will acquire from the music forms course, which is quite wide and comprehensive. In addition, in the Educational Music Composition course which takes place two semesters after the Music Forms course in the undergraduate program of music teaching studies such as writing motifs and sentences examining children's songs and small song forms, writing non-verbal melodies in these forms writing prosody rules, writing oral songs, exercises etudes and melody writing for instrument education are available. For this course, which is wide ranging from children's songs to writing etudes and melodies for instrument education, candidates must have an absolute knowledge of form in their practical work. In this study, it is aimed to determine the views of the instructors who teach the Music Forms course in the Music Teaching Departments about the arrangement of the Music Forms course content. For this purpose, data were collected by interview technique. The study group of the research consists of lecturers who have conducted and are conducting the Music Forms course in the Music Education Departments. Considering the focus of the research and the amount of data, the study group consisted of lecturers who completed at least a master's degree and had 5 years or more professional experience. In the research, firstly, direct quotations were included by analyzing the data with descriptive analysis method in order to reflect the views of the participants in a striking way, and in the second stage the concepts and themes that were not noticed were subjected to content analysis with a descriptive approach.

[1] Bu çalışma "Müzik Eğitimi Bölümlerinde Yürütülen Müzik Biçimleri Dersine Yönelik Öğretim Programı Modeli" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

In line with the data obtained from the study group, the content of the music forms course, regardless of genre discrimination, pioneering all kinds of music used in today's music (composition, teaching, composition, listening, etc.) practical processing of the forms in the primary and secondary education curricula, It was concluded that all types of music should be taught.
Keywords: Music Forms, Music Forms course content, curriculum.

GİRİŞ

Her toplumun en önemli sorunu, çağımızın değişen ve gelişen koşulları içinde o toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapısına göre insan yetiştirmektir. "Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlanabilen eğitim, bazı amaçlara yönelik çevresi ve birbiriyle etkileşim içinde olan girdi-süreç-çıktı-geri besleme ve yönetim öğelerinden oluşan bir sistemdir" (Ertürk, 1972: 12).

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim etkinlikleri, önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda, bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı, eğitim programlarında yer alır. Eğitimin niteliği, büyük ölçüde uygulanan programa ve bu programın uygulayıcılarına bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderilip, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, bir bakıma programlar geliştirildikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Aktaran: Ekinci, 2008: 11).

Çalgı eğitiminde başarılı olabilmek için, bireyde devinişsel ve duyuşsal yeteneğin gelişmesi gerekir. Devinişsel yetenek, çalgı çalmaya dönük vücudun fizyolojik ve özellikle kişiye özgü yapısıyla ilgilidir. Duyuşsal yetenek ise müziksel beğeni, müziğe karşı duyarlılık ve müzikaliteye ilişkin davranışlarımızla ilgilidir. Başarıya ulaşmak için bu iki yeteneğin de dengeli olarak gelişmesi gerekir. Çalgı eğitiminin amacı da sağlam bir teknikle beraber öğrencinin müzikal gelişimini sağlamaktır (Ertem, 1997). Bu görüşe paralel olarak bireyin müziksel yeteneğin gelişmesiyle birlikte herhangi bir müzik eserinin yorumlanmasında o eserin form yapısının bilinmesi oldukça önemli olduğu gibi, eserin form özellikleri göz önünde bulundurularak seslendirilmesi bestecinin daha net anlaşılmasına ve dönem ruhunun yansıtılmasında etkili olacaktır.

Pamir'e (1984: 140-141) göre eserin yorumlanmasında müzikalitenin sağlanması için besteci farklılıklarına dikkat edilmelidir. Örneğin Mozart'ta doğallık ve sadelik ön plandadır, p-f, cresc-p ya da f-p'ları abartmamak gerekir. Çünkü o devrin çalgıları, tını doluluğundan ve zenginliğinden yoksundular. Beethoven'in cümlelerinde ise anlatımın yüklendiği dinamizm çoğunlukla had derecede gerilimlidir, nüans işaretleri titizlikle uygulanmalıdır.

Müzikalitenin desteklenmesinde, eserin bestelendiği sanatsal dönem, yaşanılan çağda insanların dünyaya bakış tarzı ve bestecinin eserdeki bireysel anlayışı gibi faktörlerin göz önünde tutulması önemlidir. Bunun için derinlemesine bir müzik kültürüne ve genel kültüre ihtiyaç vardır. Bunu daha iyi anlayabilmek için çalmadan bir partisyonun ifadesini ne derecede anlayabildiğimize bakmak gerekir. Sanatsal dönemleri tanımak işte burada devreye girer (Şen, 1999: 6). Müzik tarihi derslerinde verilen Uluslararası Sanat Müziği'nin dönemsel özellikleri de öğrencilerdeki stil bilgisi ve müzikal fikirlerin gelişmesi açısından eserlerin yorumlanmasında oldukça etkilidir.

Müzik öğretmeni adaylarının müzik biçimleri dersinden edineceği bilgilerden yararlanma durumu oldukça geniş ve kapsamlı olduğu, yapılan araştırmalar ve öğretim programlarının müfredatları aracılığı ile ortaya konulmuştur. Ek olarak müzik öğretmenliği lisans programında Müzik Biçimleri dersinden iki dönem sonra yer alan Eğitim Müziği Besteleme dersinde motif ve cümle yazma, çocuk şarkıları ve küçük şarkı formlarını inceleme, bu formlarda sözsüz ezgiler yazma, prozodi kuralları, sözlü şarkılar yazma, çalgı eğitimine yönelik alıştırma, etüt ve ezgi yazma gibi çalışmalar bulunmaktadır. Çocuk şarkılarından, çalgı eğitimi için etüt ve ezgi yazmaya kadar geniş olan bu ders için de, adaylarda uygulamaya yönelik çalışmalarında mutlak bir biçim bilgisi gerekir.

Bu çalışmada ise Müzik öğretmenliği bölümlerinde Müzik Biçimleri dersini yürüten öğretim elemanlarının Müzik Biçimleri ders içeriğinin düzenlenmesine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Müzik Biçimleri dersini yürütmüş ve yürütmekte olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu araştırmanın odağı ve veri miktarı dikkate alınarak en az yüksek lisansını tamamlamış, 5 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak

amacıyla veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek doğrudan alıntılara yer verilmiş, ikinci aşamada ise betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

YÖK, Müzik Biçimleri dersinin içeriğini şu şekilde tanımlamıştır: "Batı müziğinin temel öğeleri olan motif, cümle, periyod ile şarkı formları, çeşitleme, suit, rondo, sonat, füg vb. türleri, Geleneksel Türk Halk Müziği ve Geleneksel Türk Sanat Müziği Formları ile Uluslararası Popüler Müzik Formları". Bu bağlamda katılımcılara Müzik Biçimleri dersinde öğrencilerde bestecilik, yorumculuk, çözümleme ve dinleme becerileri geliştirilirken dersin içeriği nasıl düzenlenmelidir? Sorusu yöneltilmiştir.

Soru 1. 1. Katılımcıların 1. sorunun 1. sondasında *"Öğretim programında yer alan, Uluslararası Sanat Müziği, Geleneksel Türk Sanat Müziği (GTSM), Geleneksel Türk Halk Müziği (GTHM) ve Uluslararası Popüler Müzik Formları'na herhangi bir konu sınırlaması getirilmeli midir? Neden?"* sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde müzik biçimleri dersindeki konuları sınırlama durumları üç tema altında toplanmıştır.

1. Konu Sınırlaması Getirilmelidir: Bu görüşe göre katılımcılar Müzik Biçimleri dersi kapsamında gerek Uluslararası Sanat Müziği, gerek GTSM, GTHM ve gerekse Uluslararası Popüler ve 20. yy. müziğinde kullanılan formların (biçimlerin) oldukça geniş ve kapsamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebepten dolayı konu sınırlaması yapılması gerektiğini ve bu sınırlama yapılırken de günümüz müzik türlerinde kullanılan, yaşayan ve seslendirilen formlar üzerinde durulması yönünde görüş bildirmişlerdir.

K1: "*Şimdi bir müzik öğretmeni adayının bu biçimlerin hepsini bilmesi gerekir. Ama bir müzik biçimleri, müzik formları dersi dediğiniz zaman bu derste günümüz müziğinde kullanılan ve yakın gelecekteki müziklerde kullanılma olasılığı olan tüm temel ana biçimleri kapsarız. Bunun içine sonat biçimi girer, füg de girer. Çünkü füg biçiminde hala müzik icra ediliyor, yani yaşayan bir biçim. O açıdan o da gerekli. GTHM ile GTSM biçimlerinin yaşayan biçimleri bence önemli. Bu bakımdan bu derste tüm ana türlerimizin GTHM, GTSM, Çağdaş Türk Müziği, Popüler Müzik hatta Öncü Müzik/ Avangart Müzik yapılar var. Şimdi bunlarda bu derste kapsamalı. Bu ders böyle standartlaşmayla sağlanmalı. Hem genel olarak müzik öğretmenliğinin genel müzik kültürü içinde bu yapıların eserleri vardır. Günümüzde yaygın olan müziklerden, yeni, özgün, değişik biçimsel yapıları olanları özellikle saptayıp onların biçimsel yapılarını yeni bir gereği olarak ders içine sokmak gerekiyor. Sanıyorum burada bir sıkıntı var. Burada önemli bir eksiklik var. Örneğin; Caz Müzik türünün belli bir takım yapılar, mesela eksik bu müzik formları derslerimizde".*

K2: *"Şimdi tabii ki adlarının kesin olarak konulmasında yarar var. Örneğin; Uluslararası Sanat Müziği söz konusu olduğunda şarkı formları çok önemli. Şarkı formlarıyla başlayıp biten bir sürü repertuar var. Dolayısıyla bu anlamda şarkı formları oldukça önemli. Halk Müziği'nde de, Geleneksel Müziklerde de, Uluslararası Sanat Müziğinde de bu böyle. Çalgı derslerine giren öğretim elemanlarının çoğu, çalınan eserlerin formlarına ilişkin bilgi vermedikleri bilinen bir şey. Acaba çalgı programları yapılırken yoksa bu müzik biçimlerindeki biçimler düşünülerek mi konular belirlense? Ve tabii ki de başından sonuna kadar bence bütün formları ele almakta yarar var. Farklı formların farklı kazandıracakları şeyler vardır. Öğrencide ilgi uyandırabilecek, her tür sınıfta konu olarak işlenmeli, ilgi duymayacağı herhangi bir biçimi almaktansa bir dans biçimini almaktansa şu anda hala bölgede yaşayan "Tango" gibi daha anlamlı olur. Türk Müziği Formları'nın hepsinin işlenmesi kuramsal olarak, ezberde kalır. Halbuki bunlar öğrencinin müziksel yaşamına geçmeli, müziksel yaşamında bunu kullanabilmeli. Yani günlük yaşamın bir parçası olmalı. Dolayısıyla, çok fazla abartmayıp belli*

şeyleri tanıma düzeyine kalacağına, yaşama geçirmek çok daha anlamlı. Türk Sanat Müziği söz konusu olduğunda, bir kere birinci olarak Şarkı Formu olmalı. Fantezilerden örnek verilebilir. Belli bir kalıba, belli bir biçime bağlı kalmayıp özgürce verilen eserler var. Onlara da değinilebilir. Onun dışında Saz Semaileri, Peşrevler mutlaka alınmalı. Peşrevler, Saz Semaileri mutlaka Uluslararası Sanat Müziği'nin Rondosu ile ilişkilendirilmeli. Terennümlü bir parçayı da mutlaka tanısınlar çocuklar, yani. Çünkü sıradan bir şey değil bu. Mutlaka bir Yürük Semai işlenmeli. Sırf o nedenle o "tennenni"lerin uyduruk bir şey olmayıp, sırf orada söz bulamayıp da böyle bir şeyle geçiştirmeyip, bunun çok farklı bir anlamı olduğunu bilsinler. Tabii bunun dışında da Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin çok kıvrak formları var; sirtolar var, longalar var. Mutlaka onlardan söz etmekte yarar var. Kanto… Longa deyince bakın şu longadır, şu sirtodur deyip en azından köklerini bilmeli. Türkü formları mutlaka işlenmeli. Kırık havaların içinde dans havaları var, halaylar, zeybekler, karşılamalar, barlar, köçekçeler... Uzun havalarda, ağıtlar… Her bir şeyde örnek görmesinde yarar var. Hatta ve hatta lise geçliğinin günümüzde dinlediği klasikleşmiş eserler vardır; belli toplulukların

ünlü eserlerini konu olarak işlemekte yarar var; Beatles, Elvis Presley, Rolling Stones gibi… Bunlar da mutlaka işlenmeli".

K7: *"Müzik formlarında herhangi konu sınırlaması getirilmelidir. Çünkü öğretim programında yer alan konular; (1) İlköğretim, ortaöğretim ve lise müfredat programında yer alan şarkı örneklerini kapsamalı, (2) Klasik müziğin dönemlerini kapsamalı, (3) GTSM ve GTHM'nin sözlü ve enstrümantal eserleri ile popüler müzikte kullanılan şarkı formlarına göre sınıflandırılıp, öğretmen adaylarının okullarda karşılaşacağı/kullandıkları repertuar ile sınırlandırılabilir".*

2. Konu Sınırlaması Getirilmemelidir: Bu görüşe göre katılımcılar bir müzik öğretmenin ister yorumculuk, isterse öğreticilik alanında tüm formları öğrenmesi ve bilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

K13: *"Hayır. İçerikte verildiği üzere her aşamada uygun örneklerle desteklenerek ve okul müziği dağarcığı ile bağlantılı olarak yer verilmesi gerekir".*

K5: *"Getirilmemelidir. Çünkü Batı Klasik Müzik Formları olan Sonat, Konçerto, Aria, Serabande, Serenat vs. Türk Klasik Müziği Formları, Peşrev, Saz Semai, Mevlevi Ayini'ninden tutunda oyun havası vs. Türk Halk Müziği'nde ki formlar, uzun havalar, kırık havalar, Zeybek, Horon, Hora, Halay, Karşılama vs, tüm bu bilgileri öğrenciye vermek gerek".*

K6: *"Yani şu anda müzik özellikle form bakımından yalnızca bunları kapsamıyor. Bunların dışında da özellikle çağdaş formlar dediğimiz formlar var. Ya da daha değişik akımlar var işte bunları da tabii kapsamalı. 12 ton besteleme tekniği var, onun ayrı bir formu var. Ayrı bir grafik şeması var. Rastlantısal müzik dediğimiz Aleatorik Müzik çeşitleri var. İşte John Cage'in Amerika da yaptığı 1912'lerde onların da ayrı bir grafiksel şemaları var. Onlar da bir formdur yani. Artık özellikle 20. yy. sonlarında, günümüzdeki 1900'lerle 2000 arasındaki müziksel formlar artık neredeyse arayışlar sonucunda matematiksel öğeler haline gelmiş. Öğrencilere bunların da aktarılması gerekir. Gerek Batı Müziği'ndeki bahsettiğimiz Sonat, Sonatin, Rondodan diğer katlı şarkı formlarına kadar, Türk Müziği'ndeki formlar, Halk Müziği formlarının yanında bunların da öğretilmesi gerekiyor. Sınırlama zaten işin doğasına aykırıdır. Mutlaka bütün formları öğretmek gerekiyor".*

K3: *"Hayır. Çünkü hepsini aynı temel mantıkla öğretip farklı özellikleri belirlemek daha doğrudur".*

3. Konuların Çeşitli Durumlara Göre Düzenlenmesi: Bu görüşe göre ise, katılımcılar türlere ilişkin temel olan ortak konuların daha ayrıntılı olarak işlenmesi, konuların İlköğretim ve Ortaöğretim müfredatları kapsamında ve müzik eğitimi dağarında kullanılan okul şarkılarıyla uygulamalı olarak işlenmesi ve GTSM, GTHM ile Uluslararası Popüler müzikte kullanılan formlara ilişkin bilgilerin ilgili derslerin içeriklerinde bulunduğundan dolayı ağırlıklı olarak Uluslararası Sanat Müziği formlarına yer verilmesi gerektiği gibi düşünceleri dile getirmişlerdir.

K4: *"Müzik formlarının işlenişinde kimi konular daha ayrıntılı, kimileri daha yüzeysel işlenebilir. Örneğin motif, cümle, şarkı formları gibi temel konular tüm türlerde ayrıntılı olarak verilmeli, uygulamalı örnekleri yapılmalı ancak füg ve benzeri yapıdaki eserler daha yüzeysel olarak işlenebilir. Öncelikle ders saati ve öğrenci alt yapısı bu konuları işlemek için yeterli değil. Ayrıca müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda form bilgisi öğrenciye yaptığı işi baz alarak öğretilmelidir. Şarkı formunda eser yazmayı, bir şarkının, türkünün vb. form analizini kolaylıkla yapabilmeyi, ayrıca öğretmenlik mesleğine katkıda bulunacak şekilde/ölçüde verilmeli diye düşünüyorum".*

K8: *"Getirmenin bir anlamı yok ki. En azından bilmeli. Öğreticiliği var, yorumculuğu var, besteciliği var, dinleyiciliği var, araştırıcılığı var. Bunların hepsini biliyor olması lazım. Füg çalıyorsa füg çaldığını bilecek. Füg bestelemeyecek belki ama en azından eserin yapısını, ne çaldığını bilecek. Bizde şöyle, GTSM' nin ayrı bir dersi ve hocaları var biz onlara bırakıyoruz. Biz zaten Batı Müziği'ni işliyoruz. GTSM-GTHM, Popüler Müzik Formları'nı da işleyebiliyoruz da, GTSM-GTHM derslerinde ayrı ayrı var aslında. Bahsediyoruz yani son 2 ders (2 saat). Peşrev, Saz Semaisi, Şarkı Formu. Zaman yetmiyor ki zaten. Hepsini bir dönemde yetiştiremiyoruz. Ancak bir yıl olursa bunlar devreye girer".*

K10: *"Öncelikle en küçük yapı taşı motiften başlayarak büyük formlara doğru kurgu biçimlenişi verilmelidir. Algıyı oluşturabilmek için örn. motif örnekleri ve işlenişi anlatıldıktan sonra öğrenciden bu konuda örneklemeler yapması istenebilir. Sırasıyla konular işlendikçe çeşitlilik artar. Asıl düşünülmesi gereken hangi tip okulda bu dersi hangi hazırbulunuşluk düzeyinde öğrenciye verdiğinizdir. Çünkü dersin kurgusu elinizdeki materyalin ne olduğuna göre değişebilir".*

K11:*"Bir dönem süresince ders içerisinde ya da sınıf dışındaki yapılan ödev çalışmalarının incelenmesi ile Batı Müziği formları konularının yetişmesi çok zor. Konular sadece teorik işlenirse daha kısa sürede yol*

alınabilir. Ancak öğrencilerin uygulama yaptığı bir öğrenme süreci gerçekleşiyorsa bir dönem Batı Müziği'nin konularına dahi yetmiyor. O nedenle GTSM, GTHM ve Uluslararası Popüler Müzik Formları'na ilişkin çalışmalarla ilgili kısıtlama olabilir. Çünkü programımızda bu konuların işlenebileceği başka dersler yer almaktadır".

K14:*"Konu sınırlamasının ötesinde öğrencilere bu ders içerisinde hemen her türde örneklerin öğretilmesi yoluyla bestecilik, yorumculuk konularında farkındalıklar yaratılması gereklidir".*

K15:*"Bu dersin tek dönemde yapılması, geleneksel Türk Müziği Formları'nın işlenebilmesinde sıkıntı yaratmaktadır. Tek dönemde yapılan bu derste sadece Batı Müziği Formları işlenmeli ve ders ismi de buna paralel değiştirilmelidir. Ancak Müzik Biçimleri dersi iki döneme yayıldığı takdirde ilk dönem Batı Müziği Formları, ikinci dönemde ise Türk Müziği Formları işlenebilir. Böylece konuların işlenmesinde uygulamalara daha çok zaman ayrılabilecektir".*

Katılımcıların konu sınırlamasındaki ortak görüşleri doğrultusunda, tür ayırımı gözetmeksizin günümüz müziğinde kullanılan, müziğin her türlü alanına (yorumculuk, öğreticilik, bestecilik, dinleyicilik vb.) öncülük eden ve İlköğretim-Ortaöğretim müfredatlarında yer alan biçimlerin uygulamalı olarak işlenmesi, müzik kültürü kapsamında ise tüm müzik türlerinin öğretilmesi gerektiği şeklinde genellenebilir.

Soru 1. 2. Katılımcıların 1. sorunun 2. sondasında *"Ders yürütülürken müzik türleri arasında herhangi bir sınıflandırma (öncelik-sonralık ilişkisi vb.) yapılmalı mıdır? Neden?"* sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğu müzik türleri arasında herhangi bir sınıflandırma yapılmasından ziyade biçimler arasında bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri doğrultusunda yürütülmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

K1: *"Bence burada türler arasında öncelik sonralık gütmeye gerek yok. Biçimler arası öncelik olur. Yani temelden tabana doğru, küçükten, yalın biçimlerden, basit biçimlerden, birleşik ve karmaşık biçimlere doğru bir sıra izlenmeli. Burada türlere özgü bir sıraya göre gitmeye gerek yok".*

K2: *"Zaten eğitimde bilinen belli ilkeler vardır, o ilkelere göre hareket edilmelidir. Kolaydan zora. Kolay nedir? Şarkı formlarıdır. Tutup da bir sonatın rondosuyla işe başlamak çok uygun olamaz doğrusu ya da bir süitle uygun olmaz. Çünkü danslar arka arkaya gelmiş, süit bir demet oluşturmuş, onların her birini ayrı ayrı ele alıp ondan sonra parçanın bütününü, eserin bütününü gören süite gitmekte yarar var. Çeşitlemeye gitmeden varyasyon, ne bilim küçük bir motifin ne olduğunu, o motifin geliştirilerek ya da bir cümlenin geliştirilerek, armonik yapının, biçimsel yapının belki farklı şeylerde… çünkü çeşitlemelerde bölümlerle anlatılabilir. Yani aynı ölçü sayısıyla gitmek zorunda değil, bazen bir bölüme bakarsınız açılmış saçılmıştır, artık bütün varını yoğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla yalından zora doğru bir sınırlama düşünmekte yarar var. Onlarda şarkı formları, türküler, danslar, popüler müziğin bilindik popüler şarkılarından yola çıkılarak yapılabilir. Oradan başlanmalı".*

K3: *"Hayır. Çünkü sonuç olarak biz ses ve müziğin biçimlendirilmesini öğretiyoruz".*

K4: *"Tür ayrımı olarak düşünmüyorum. Tonal, makamsal şarkılar ayırt edilmeden örneklerle öğrenciye motif, cümle kavramı verilmeli. Daha sonra şarkı formları başta olmak üzere diğer konulara yer verilebilir. Ancak farklı bir yöntem de olabilir. Örneğin; sistemli bir eğitim-öğretim programı olduğu için tonal müzikteki formlar önce öğretilebilir, daha sonra diğerlerine yer verilebilir. Burada önemli olan iyi bir plan, program ve örneklerle öğretimin yapılması ve örneklerin tüm müzik türlerini kapsayacak biçimde olması".*

K6: *"Müzik türleri arasında zaten bir sınırlama yapmak müzik eğitimi veren bir kurum için son derece yanlış olur. Burada amaç türler arasında sınıflamanın kaldırılarak kaliteli müziğin öğrencilere öğretilmesi, iyi müziklerin öğretilmesi. Yani insanın psikolojisine ve ruhsal yapısına iyi gelecek müziklerin öğretilmesi bizim esas amacımız zaten. Program içerisinde tabi ki sınıflandırma yapacak. Şimdi örneğin armoniden örnek vereyim; bir kontrpuan konusunu işlemeden incelemeden kontrpuan tekniği ile yapılmış çağdaş eserleri anlatamazsın. Füg ve envansiyon formları içinde geçerli tabi. Şimdi nereden geldiğini bilmesi lazım öğrencinin. O teknikleri basitte olsa öğretmek lazım. Bu kontrpuan tekniğini öğrenmesi lazım ki günümüzdeki uzantılarını anlamlandırsın. Yoksa gelişi güzel seslerin bir araya gelmesi gibi zanneder, ki olmaz".*

K7: *"Öncelikle İlköğretim-Ortaöğretim programlarına öğretmen yetiştirdiğimizi göz önünde tutarak, müzik programında yer alan konuları, şarkı örneklerine göre bir sınıflandırma yapılmalıdır. Örneğin; Klasik müziğin dönemleri, çalgı ve ses müziği biçimleri ve türleri, okul müzik eğitiminde en çok kullanılan/karşılaşılan biçimler ve türlere göre sınıflama yapılabilir. Aynı şekilde GTSM, GTHM ve Popüler müziklerine de yer verilmelidir."*

K8: *"Yok yapılmamalıdır. Şöyle düşün; motif-cümle-dönem kalktığı zaman bunların hepsi aynı. Burada temel olan şey, cümle-motif-dönemin sağlam oturması. Doğru bir teknikle çalmaya başlamazsan ilerleyemezsin".*
K9: *"Tarihsel yaklaşım belli noktalarda yardımcı niteliktedir. Çünkü formlar da bir günde gelişmemiştir. Basit formlardan karmaşığa doğru giderken öncelik sonralık ilişkisi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır".*
K12: *"Sırası ile motif, cümle, periyod, 1-2-3 ve katlı şarkı formu konuları işlendiğinden sıralamayı (öncelik-sonralık) bu formlara uygun şekilde yapıyorum".*
K13: *"Öncelikle küçük biçimlere, daha sonra birleşik biçimlere, büyük biçimlere daha sonra polifon biçimlere vb. şekilde aşamalı olarak sınıflandırmalı ve dersin basitten-karmaşığa (kolaydan-zora), bilinenden bilinmeyene doğru öğretim ilkelerine uygun olarak verilmesi gerekmektedir".*
K14: "*Ders yürütülmesi konusunda en temel düzeyde eserlerden başlayarak gitgide daha kapsamlı düzeye doğru eser seçimleri ile tüm türlere dair örneklemeler sunulmalıdır".*
K15: *"Türler burada araçtır. Amaç, konunun (müzik biçimlerinin) öğrenilmesidir. Kısaca, hangi müzik türünün kullanılması gerektiği ikinci plandadır. Ancak form konusu kaynağını Batı Müzik kültüründen alması sebebi ile dersin genel hatları Klasik Batı Müziği ekseninde oluşturulup diğer türlere yönlenmelidir".*
Katılımcıların çok az bir kısmı ise ders yürütülürken her müzik türünün kendi içinde konuları koparmadan bir bütün olarak işlenmesi ve türlerin dönemsel özellikleri ile en çok kullanılan biçimlere göre sınıflandırma yapılarak yürütülmesi yönünde görüş bildirmiştir.
K11: *"Batı Müziği formları dışında GTSM, GTHM ve Uluslararası Popüler Müzik türleri ile ilgili çalışmalar da yürütülecekse türlerin kendi içinde bir bütünlük sağlayacak biçimde sıralanması uygun olacaktır. Çünkü her bir müzik türüne ilişkin konuların birbirinden kopmadan arka arkaya verilmesi gerektiğini düşünüyorum".*
Katılımcıların çok az bir kısmı ise ders yürütülürken her müzik türünün kendi içinde konuları koparmadan bir bütün olarak işlenmesi ve türlerin dönemsel özellikleri ile en çok kullanılan biçimlere göre sınıflandırma yapılarak yürütülmesi yönünde görüş bildirmiştir.
Soru 1. 3. Katılımcıların 1. sorunun 3. sondasında *"Türler paralel şekilde mi, yoksa çeşitlerine göre gruplandırılarak mı işlenmelidir? Neden?"* sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, büyük bir kısmı türlere özgü biçimler işlendikten sonra anlatılan biçimlerin diğer müzik türlerinde de benzer kullanımları mevcut ise, bu biçimlerin türler arasındaki kullanımları karşılaştırılarak ilişkilendirilmesinin kavrama düzeyinde yararlı olacağı yönünde görüş bildirirken, bir kısım katılımcı ise türlere özgü biçimlerin gruplandırılarak öğretilmesinin daha uygun olacağı görüşündedirler.
K1: *"Şöyle; her türden bir örnek verebilirsin, ana türlerde belki veya ulusal müziklerimiz ağırlıklı olmak üzere. Bu biçimler her türde kullanılıyor değil mi? Bunların birçoklarının türlerde karşılığı var, belki bazılarının yok. Yani burada biçimler arasındaki dengeyi sağlayabilirsin".*
K2: *"Bence iki yarıyıllık bir ders olmalı bu. Birinci yarıyılda tanımlar yapıldıktan sonra Türk Sanat Müziği'nin şarkıları, Halk Müziği'nin şarkıları yani türküler, Popüler Müziğin şarkıları, bunların hepsi anlatıldıktan sonra ikinci dönemde karşılaştırılmalı bunlar. Yani popüler müzikteki şarkıyla, Türk Sanat Müziği'ndeki şarkı arasında biçimsel anlamda nasıl bir fark var ya da nasıl bir ilişki var. Yani böyle ele alınırsa daha iyi olur. Bilirsiniz eğitimde belirli aşamalar vardır. İlk aşama belleme, bellemenin üzerinde kavrama vardır, uygulama vardır, çözümleme, analiz, sentez ve en son değerlendirme. Dolayısıyla belleme çok sınırlı bir düzeyde olan şeydir, tanıma düzeyindedir belleme. Ve bugünkü, işte ülkemizde ki bütün üniversiteye girinceye kadar ki bütün öğrenme düzeyindeki belleme, tanıma düzeyinde. Halbuki kavrama, ilişkilendirme ile ancak mümkün. O nedenle bence kavrama düzeyinde en azından bu konular öğrenmiş olmalı, dolayısıyla da biçimleri birbiri ile ilişkilendirebilmeli. Paralel olarak belli bir düzeyde bunları ilişkilendirmede yarar var. Mesela Uluslararası Sanat Müziği'nde motif öğesinden bahsettik. Buna aynı zamanda da Türk Halk Müziği'nden örnek vermeliyiz. Sonra da büyük formlar kendi aralarında ilişkilendirilmeli. Bu aşama aşama götürülebilir. Bizim de halk dans ezgilerimiz var, batının da halk dans ezgileri var. Onların ki bütün form bilgisi kitaplarına girmiş A' dan Z' ye kadar ancak bizimkiler girememiş ama bizim de var yani. Dolayısıyla onları da mutlaka paralel şekilde götürmekte yarar var".*
K3: *"Paralel biçimde daha doğrudur".*
K4: *"Öğrencinin alt yapısı, dersin işleniş şekli öğrenmeyi etkileyen nedenler arasındadır. Her ikisi de olabilir, ancak türlerin çeşitlerine göre gruplandırarak öğrenmenin, daha kolay, kalıcı ve sistematik olacağını düşünüyorum. Ancak tüm türler öğrenildikten sonra karşılaştırmalı olarak örneklerle konu pekiştirilebilir".*

K6: *"Mesela Batı Müziği'ndeki şekilleri anlattıktan sonra -ama aradaki paralellikler gösteren Türk Müziği ile ilgili şeylerde de ortak bağ kurabildik- Türk Müziği'ndeki şu formla çok yakın alakalıdır, birbirine çok benzer gibi. Ama konuyu konu içerisinde karıştırmadan yapmak lazım, öğrencide dağılır bu sefer. Batı Müziği'ndeki işte o formları Sonat, Sonatin, Rondo gibi, yerli yerinde verdikten sonra Türk Sanat Müziği ya da Halk Müziği bunların sıralaması önemli değil ama her müziği kendi içerisinde ele alıp türlere göre vermek bana göre daha uygun olur".*
K7: *"İki şekilde de ele alınabilir; ama çeşitlerine göre gruplandırarak işlenmesi daha öğretici olabilir".*
K8: *"Grup grupta olur ama paralel şekilde daha uygun olur, örneklerle verilebilir. Hatta burada müzik türleri arasında sınıflandırma yapmak uygun değil. Halk Müziği'ndeki, Sanat Müziği'ndeki ya da Batı Müziği'ndeki bir şarkının formu iki bölümse iki bölümlüdür. Şekil olarak belli, etkileşimli olarak Peşrevde bir nevi Rondo'nun tersi. Yani şu olmasın; Halk Müziği'ndeki şarkı sanki Batı Müziği'ndeki farklıymış gibi bir mantık yok. İki bölümlüyse iki bölümlü. Halk Müziği olsa ne olur, Sanat Müziği olsa ne olur, Batı Müziği olsa ne olur yani, üç bölümlüyse üç bölümlü. Şarkı şarkıdır, ister Halk Müziği'nden örnek veririsin ister Batı Müziği'nden, ister Pop Müziği'nden örnek veririsin. Müzik Biçimlerinde türlerde değilde, müzikte iki bölümlülük olarak algılanmalıdır".*
K10: *"Elverdiği ölçüde iki türlü de incelenebilir. Motif, cümle, dönem vb. örneği verirken her türden örneklendirirsiniz. Ancak Sonat Allegrosu anlatırken elbette ki konu kendiliğinden sınırlanır".*
K11: *"Gruplandırılarak işlenmesinin uygun olduğu görüşündeyim. Ancak önceden işlenmiş bir konuyla benzerlik gösteren konularda bağlantı kurulabilecek esneklik olmalıdır".*
K12: *"Çeşitlerine göre gruplandırarak işliyorum. Benzer dönem türlerini aynı ders saati içinde öğretmeye çalışıyorum (Dönem özelliklerinin ve aralarındaki farkların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmek için.)".*
K13: *"Müzik biçimleri çeşitlerine göre gruplanarak işlenebilir. Örneğin; ezginin ön planda olduğu (a) şarkılı biçimler, daha sonra daha çok armoninin ön planda olduğu (b) etüt ve benzerleri, daha sonra ise ritim öğesinin ön planda olduğu (c) dans biçimleri şeklinde işlenebilir".*
K14:*"Yeri geldiğinde paralel yeri geldiğinde ise özelliklerine göre gruplandırılmalıdır".*
K15: *"Sınıfın hazırbulunuşluk düzeyine göre öğretim yöntemi belirlenmelidir. Kalıcı bir öğrenmenin sağlanması durumunda, iki türlü öğretme yöntemi de etkili olacaktır".*
K16: *"Kolaydan karmaşığa doğru gidilmelidir".*

SONUÇ

Çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda;

1. Müzik Biçimleri dersindeki konu sınırlamasına ilişkin olarak tür ayırımı göz etmeksizin günümüz müziğinde kullanılan, müziğin her türlü alanına (yorumculuk, öğreticilik, bestecilik, dinleyicilik vb.) öncülük eden ve İlköğretim-Ortaöğretim müfredatlarında yer alan biçimlerin uygulamalı olarak işlenmesi, müzik kültürü kapsamında ise tüm müzik türlerinin öğretilmesi gerektiği
2. Ders yürütülürken türler arasında sınıflandırma yapılmasına ilişkin olarak müzik türleri arasında herhangi bir sınıflandırma yapılmasından ziyade biçimler arasında bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa göre eğitimde aşamalık ilkesi doğrultusunda yürütülmesi gerektiği ve
3- Müzik tür ve biçimlerinin paralel olarak yürütülmesi veya çeşitlerine göre gruplandırılmış şekilde yürütülmesine ilişkin olarak türlere özgü biçimler işlendikten sonra anlatılan biçimlerin, diğer müzik türlerinde de benzer kullanımları mevcut ise bu biçimlerin türler arasındaki kullanımları karşılaştırılarak ilişkilendirilmesi gerektiğini ve bu durumun kavrama düzeyinde yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

1. Ekici, Tülay (2008). *Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması*, Doktora Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
2. Ertem, Şehnaz (1997). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'ndeki Piyano Eğitiminde Müzikalite Kavramının Önemi ve Oluşumunun İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
3. Ertürk, Selahattin (1972). *Eğitimde Program Geliştirme* (1. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
4. Ertürk, Selahattin (1979). *Eğitimde Program Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.
5. Karasar, Niyazi (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
6. Pamir, Leyla (1984). *Çağdaş Piyano Eğitimi* (1. Baskı). İstanbul: Beyaz Köşk Yayınları.
7. Şen, Seba B. (1999). *Piyano Tekniğinin Biyomekanik Temeli* (1.Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
8. Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

THE EPHEMERAL EXPERIENCE

NAGHMEH HACHEMPOUR
School of Human Ecology, Georgia Southern University

ABSTRACT

Music has long been an important medium for fulfilling and expressing emotional needs. In fact, music can become a powerful tool to create emotional responses in humans, such as happiness, sadness, awareness, as we see in recent decades in cinema, social media and advertisement. Today, a combination of different media is used to arouse our emotion and feeling, but often music has been used to accompany a visual realization, rather than vice versa.

In my work I explore new modes of communication between people and sound by transfiguring music notation to a visual graphic. The scope and scale of my work ranges from miniature individual components to artworks the size of a room. Through my realization, the technique that I use permits me to play with images in the way that musicians play with sounds.

In this paper, I introduce this new language, which is an art form based on unlimited combinations of simple elements that are capable of expressing a broad range of human emotion and experience.

INDEX WORDS: Music, Emotion, Communication, Music Notation, Visual Graphic, Human Emotion, Experience

DECONSTRUCTING SEXISM AND RACISM

Ananda Majumdar
The University of Alberta (Bachelor of Education after Degree Elementary, Faculty of Education, ORCID :0000-0003-3045-0056)

ABSTRACT

"Our socialization shapes our below-the-surface ideas about groups of people... are the result of myriad institutional forces...most powerful institutions are media and popular culture" (Sensoy & DiAngelo, 2017, p 102-103). Sexism is … obscured through the ideology of the West… Civilized and liberated vs. Muslim women as an oppressed… (Sensoy &DiAngelo, 2006, p 107). Systems of racism and sexism and oppression are not systems we select, but they are ones we inherit and are responsible for perpetuating or not. The narration of power, institution, media and our internalized racial oppression turned us to deny in the context of individualistic view and finally we surrender without realization of its collective concept. The idea is therefore invisible to know about a group of people due to the myriad of institutional power, media, and corporate hubs. The race is a social construction, as a social construction, race functions as a source of management that sustains the importance of certain groups and the maintenance of other groups. This concept only becomes reality when people behave in ways that perpetuate subordination. Racism is a form of Oppression led by one group to another. Sexism is prejudice or discrimination based on sex especially discrimination against women. People of Color identity can not be discussed without discussing racist and sexist oppression. At the core of identity within the people of the coloured community is the coloured people (Black, Hispanic, Asian, Aboriginal. White supremacist racist version history (Whitewashed- make white) – Current conceptions of American history silence people of African descent & others). The silences produced by White supremacist racist imperialist narratives in America and Canada are the narratives, memories, and histories of the un-empowered and oppressed. Narratives such as the term of patriarchy, racial hierarchy, internalized racial oppression, individual meanness, power centrism, stereotypical media representation, the corporate produced popular culture, the ideological concept of the west, racial segregation, intersection, class, gender bias etc. attract me to focus on the topics for further concern. such identities provoke me for discussion, which is also the purpose of the paper's focus. The methodology is a set of documentary analyses. The outcome is the understanding of many terms that has a global influence on social justice. The feature question is why do sexism and racism spread by ignoring the system?

Key Words: Social Construction, Mainstream Culture, Institutional Sexism & Racism, Masculinity, Corporate Culture, Intersectionality, Social Segregation, Internalized Racial Oppression, Love &Empathy,

ESKİ TÜRKLERDE ATA DAİR RİTÜELLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(A RESEARCH ON ANCIENT RITUALS IN ANCIENT TURKS)

Ö. Tarkan Tuzcuoğulları
Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Orcid: 0000-0003-2283-6207

ÖZET

Atın evcilleştirilerek insanlık hizmetine sokulması yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Atın peşinden av hayvanı olarak koşarken, ondan çekme gücü, seyahat, savaş gibi durumlarda da faydalanmak bir devrin başlangıcı olmalıdır. Avcılık kültüründen göçebe yaşantısına "çobanlık kültürüne" geçişte atın evcilleştirilmesi önemli bir yer tutar. Atın ilk olarak Ural ve Altay dağları arasında bulunan bozkırda evcilleştirildiği düşünülmektedir. Atı ehlileştiren Eski Türkler onu tabu "kutlu bir varlık" olarak kabul ederler. At, artık aileden bir birey gibidir, Türkün yoldaşıdır. Kaşgarlı Mahmud "At Türkün kanadıdır" der. Savaşta, ulaşımda, beslenmede önemli bir yeri olan at, doğal olarak inanç sistemi içerisinde de yerini alır. Şaman, ruhlar âlemine çıkarken ya da yer altına inerken bu kozmik yolculukta atı kullanır. Yuğ çekme töreni "matemlerde" at, Gök Tanrıya sunulan bir kurbandır. Ölen kişinin mezarı çevresinde at yarışları yapılması, yine atın taşıdığı kutsallığı işaret eder. Ölen komutanlar silahıyla birlikte gömülürken, atında yanına ya da kurganlarda ölünün üstünde gömülü olması sık karşılaşılan bir durumdur. Burada ölen kişinin sonraki hayatında; eşyaların ve atın ona hizmet etmesi düşüncesi yanında ata verilen değeri de görmek gerekir. Bazı Türk kavimlerinde barışı kutlamak için beyaz at kurban edilirken, savaş öncesi oynan tepük oyununda, niyet edilen takımın maçı kazanması halinde mabette beyaz at kurbanı; koruyucu ruhlar için uygulanan bir gelenekti. Beyaz; Gök Tanrı inancı içerisinde önemli bir renktir. Beyaz; saflığın, temizliğin, ululuğun şifresidir. At kurbanında bu renk atların seçilmesi tesadüf olmamalı. Yer, su, ağaç ve dağ gibi kültler için at kurbanı, yine Türk mitolojisindeki dört tip at kökeni ile ilişkili olmalıdır. Bu anlamda Türklerde atların kutsallık taşıdığı aşikârdır.

Anahtar Kelimeler: Türkler, at, ritüel.

ABSTRACT

The domestication of the horse and its introduction to the service of humanity marked the beginning of a new era. While running after the horse as a hunting animal, taking advantage of it in situations such as pulling power, travel and war should be the beginning of an era. The domestication of the horse has an important place in the transition from the hunting culture to the nomadic life of the "shepherd culture". It is thought that the horse was first domesticated in the steppe between the Ural and Altay mountains. The ancient Turks, who tamed the horse, considered it a taboo "sacred being". The horse is now like a member of the family, it is the comrade of the Turk. Kasgarli Mahmud says "The horse is the wing of the Turk". The horse, which has an important place in war, transportation and nutrition, naturally takes its place in the belief system. The shaman uses the horse in this cosmic journey while ascending to the spirit world or descending to the underground. In the mourning ceremony, the horse is a sacrifice offered to the Sky God. Horse races around the grave of the deceased also indicate the sanctity of the horse. It is common for deceased commanders to be buried with their weapons, while they are buried next to them on their horses or on top of the dead in kurgans. Here in the next life of the deceased; It is necessary to see the value given to the horse as well as the idea that the goods and the horse should serve him. While the white horse is sacrificed to celebrate peace in some Turkish tribes, in the pre-war tepük game, if the intended team wins the match, the

white horse is sacrificed in the temple; It was a custom practiced for guardian spirits. White; It is an important color in the belief in the Sky God. White; It is the code of purity, cleanliness and greatness. It should not be a coincidence that horses of this color were chosen in the horse sacrifice. For cults such as ground, water, tree and mountain, horse sacrifice should be related to the four types of horse origins in Turkish mythology. In this sense, it is obvious that horses are sacred in Turks.

KEYWORDS: Turks, horse, ritual.

GİRİŞ

İlk Türklerden itibaren at her zaman önemli bir varlık olmuştur. Avcı kültürden konargöçerliğe "göçebe-çobanlık kültürü" (nomad kültürü) geçişte atın fonksiyonu görmezden gelinemez. Bu durum birden bire gelişemezdi. Kuşkusuz attan faydalanmak için ona bir takım uygulamaların yapılması gerekiyordu. Bu yüzden avcılık kültüründen göçebe yaşantısına "çobanlık kültürüne" geçişte atın evcilleştirilmesi önemli bir yer tutar. Atın ilk olarak Ural ve Altay dağları arasında bulunan bozkırda evcilleştirildiği düşünülmektedir. Böylece zaman içerisinde gelişerek at üzerine uygulanan üzengi attan farklı bir şekilde faydalanmanın da önünü açtı. Çobanlık kültürü içerisinde sadece hayvanları sevk ve idare için ilkel binicilik tekniğinden sistemli binicilik tekniğine geçişte önemli rol oynadı.

"Türklerin yetiştirdikleri atlar kendileri gibi savaşçı ve hırçındırlar. Savaşa hazırlık oyunlarında; mücadele içerisine giren binici ve atı öyle bütünleşir ki, binicisinin hırsı, öfkesi, azmi ve bu ruh hali atına da yansır. At ile binici adeta bütünleşir. Türk, hayatını planlarken dahi yoldaşına göre hareket etmek durumundadır"(Tuzcuoğulları, (2019). Çünkü at, beslenmenin ötesinde artık Türkün yoldaşı olmuştur. Türk onun üzerinde seyahat eder, bazen yanında yürür, hatta onun yanında onunla ritmik bir şekilde koşar, dahası en önemli kararlar at sırtında alır. "Türklerle ilgili birçok efsane, destan ve hikâyede at, sahibinin yakın arkadaşı, zafer ortağı, en değerli varlığı sayılmıştır. Savaştaki faydaları dolayısıyla kuvvet ve kudret timsali de olmuştur. At sürüleri ise zenginliğin ifadesi olarak görülmüştür"(Çoruhlu,2002).

At kurbanı ya da onun ayinsel kökenleri çobanlık kültüründen çok çok öncelerine dayanıyordu. At aileden biri gibi görülür ve beslenmesine, sağlığına önem verilirken onun aynı zamanda kurban objesi olmasının başka bir izahı yoktur. Prototürkler zamanından beri at ve diğer tabu varlıkların kurban olarak sunulması çokça karşılaşılan bir durumdu. Ve pek tabi bu durum Şamanizm kadar eski olmalı. Şamanlar atı kozmik ortamda bir nevi ulaşım aracı olarak kullanıyorlardı. O halde at bir nevi kutsallık taşıyordu. "Türkler için kutsal sayılan hayvanlardan biri at idi. İbadetlerde, cenaze ve festivallerde yerini alan at ve ata dair ürünlerle yapılan ruhları kutsama ayinleri Şamanların kullandığı önemli bir imge idi"(Ay,2018).

At ve Kutsallık

"Şamanizm'i kabul etmiş Türk ve Moğolların inanışlarına göre at, gökten çıkmıştır. Türk boyları, atların (Apsalı) adlı bir tanrılarının olduğuna inanırlardı" (Amanoğlu, 1995; Öngel, 2001). Eski türklerde at adlarından "Aygır", "Gulan", "Dayça", "Bedöy" ve d. (Hüseynova, 2020; 534-540) Türkün gücüne güç katmış, onu süvarilikte en üst noktaya taşımış kutsal olmalıydı. At da Şaman gibi üstün bir varlık, ilahi bir varlık olarak kabul edilir. "Yurt etrafında koşan at ve binici, gerçekte hastayı etki altına alan ruhun yaşadığı göğün katlarına yolculuk etmektedir. Bu aktiviteleriyle ruhu ikna edip, ait olduğu gök veya yer altı alemine göndermeye çalışır"(Öngel,2001). At Türk'ün yoldaşı olduğu gibi kozmik alemde de şamanın yoldaşıdır. Atın bu kutsallığı kendini ayinin farklı noktalarında da gösterir. Örneğin; "hasta tedavisi için ayin sırasında şaman odanın orta yerindeki, Yakutlarda kutsal olan boz at postuna oturur ve ayine bu şekilde başlar. Yine ev sahibi ateşe at kılı atarak ateşin sönmesini sağlar" (İnan, 1986) gibi davranışlar atın rolünü ayinin her aşamasında göstermektedir. Çin ordusu ile Sin-yang'ın aşağı kısımlarında karşılaşan Hun ordusu atlarla ilgili olarak ruhani bir güç ile hareket ettiler. "Batı cephesindeki Hun süvarileri beyaz atlara binmişlerdi. Renklerin her birinin bir yönü

temsil ettiğini biliyoruz. Önemli işlerinde ay ve yıldızlara (astrolojiye) önem veren hunlar, evrenin doğal düzenine riayet ederek Gök Tanrı'nın desteğini arkalarına almak istiyorlardı"(Groot & Asena, 2011). Türklerde dört yön, dört mevsim, dört renk gibi evrenin vazgeçilmez kültlerini dikkate alırlardı.

"Çetin savaşlara girmek üzere hazırlanan savaşçı erler, atlarının kuyruklarını kesip tuğ yapmak suretiyle kendilerinin fedai olduklarını, kendilerini ölüme adadıklarını ilan ederlerdi"(Ay,2018). Ancak tuğ koyma geleneği bir tek burada gözükmez. Çoğu Türk boylarında evin beyi öldüğünde yurdun (çadırın) ortasından göğe yükselecek şekilde tup dikilir ve bir yıl sonra ölüm yıldönümünde ayin ile tuğ kaldırılarak mızrağı kırılır. Bu bir nevi yas tutan kadınında artık serbest hale gelmesi demektir.

"Büyük Selçuklu Sultan Tuğrul Bey'e yapılan yas töreninde, törene katılanların atlarının kuyruğu kesiktir" (Hacıgökmen, 2013). Ve yine bir başka tespit; "II. Murat ve Yavuz Sultan Selim'in cenaze törenlerinde atlarının kuyrukları kesilmiş (Hacıgökmen, 2013) olmasıydı. "Defin töreninde atkuyruğunu kesme âdetinin milattan önceki III-IV. yüzyıllarda mevcut olduğunu Altaylardaki donmuş mezarlardan çıkarılan atların durumu göstermiştir (İnan, 1952).

"Göktürk cenaze törenlerinde ölü çadırının etrafında yedi kere at koşturulurdu"(Onay, 2013). Bu önemli bir sayı olsa gerek. Ölen hakanın mezarı yanında ayaktopu oynanması da yine kutsallıkla ilgilidir. Aslında bozkırdaki her an savaşa hazırlık niteliği taşıyan oyun ya da sporlar ile süslenmişti. O dönemde oynan oyunlara bakıldığında hepsinin kökeninde ibadete dayalı motifler görmek mümkündür. "Atalar kültü ile ilgili olarak da mezarlar çevresinde at yarıştırma ve at kurban etme gelenekleri bu bayramların kutlanma motifleridir" (Eberhard,1942). "Cenaze törenlerinde at yarışları düzenlenir tören sonrasında ise ölünün atıyla birlikte eşyaları yakılırdı. Kalan kemikler toplanarak mezara yerleştirilir ve içinde yine at yarışlarının olduğu daha büyük bir tören düzenlenirdi"(Ögel, 1979: 308-309).

Kurban Törenlerinde At

Roux, atın adanması ve kurbanı ile ilgili olarak Herodot ve Strabon'un yazdıklarına dikkat çekmektedir. Buna göre: atın boğularak kurbanının Türklerde ve Moğollarda olduğu ve bunun bugünde geçerli olduğunu yazar. "Türklerde kurban verme iki şekilde meydana gelmekte idi. Birincisi kanlı kurbanlar, diğeri kansız kurbanlar idi. Kanlı kurbanlarda kurban hayvanı kesilmez, boğulurdu ve hayvanın ağzı burnu tıkanarak dört ayağı dört tarafa çekilirdi. Kurbanın eti kurban yerinin yanına kurulan kazanlarda pişirilirdi" (Anohin, 2006: 36). Bu boğularak kurban verme âdeti çok daha sonraları bir başka yönü ile Osmanlılar da görmekteyiz. Osmanlı sülalesine ait şehzadelerin kan dökmeden yay kirişi ile boğularak öldürülmesi mertebe ile ilgili olmalıdır. Burada ise atın taşıdığı kutsallık hatırlanmalıdır.

"Şamanist törenlerde at şamanın gökyüzüne çıkacağı bineği ve kurbanlık hayvan olarak önem kazanmıştır. Şamanın davulda hemen her zaman at olarak nitelendirilmiştir. Çoğu kere Gök Tanrının (yeni tespit edilmiş rivayetlerde baş tanrı sayılan Ülgen'in) simgelerinden biri olarak önem kazanmakta ve kurban olarak da ona sunulmaktadır. Şaman at yardımıyla yeraltına ya da öteki dünyaya geçebildiği için ölümünde simgesi olmuştur"(Çoruhlu,2002). Aslına bakacak olursak Şaman yolculuk için bir tabu varlık seçer. Bu at olabildiği gibi bir kuşta olabilir. Ancak atın yaratılış efsaneleri ile bir köprü kurduğumuzda din adamının ulaşımı için kutsal bir bağ olduğu görülür. "Türk halkının düşüncesinde doğan bu efsaneleri; a) Gök Tanrı, b) Rüzgâr - hava, c) Mağara - toprak, d) Su kökenli olmak üzere dört kolda toplayabiliriz" (Öngel,2001).

"Atlar ve onların soyları, toplum belleğinde, onları en asil ve en nitelikli varlıklar olmasını gerektiriyordu. Mitlerde yer alan soyları ile ilgili motiflerinde alelade varlıkların yeri olmayıp, tanrılarla ve onun kutsadığı varlıklarla ilgili olabilirdi. İnsan için hayatın kaynağı ne ise, at içinde orijin aynı idi. İnsan için evren ve onun unsurları ne anlama geliyorsa, at içinde aynı şeyler idi"(Öngel, 2001).

At kurbanı ile ilgili olarak birçok tarihçi bazı tespitlerde bulunmuştur. Bunlardan bazıları batılı ve birçoğu da Çin vesikalarıdır. "Türkler çok eskiden beri sürüler halinde at yetiştirirler, atın etini yer, sütünü içer, onu kurban olarak sunar ve her sene özellikle savaş atlarından binlercesini yabancı ülkelere ihraç ederek ekonomisini sağlardı"(Schmidt, (1946). Bazı Çin kaynakları Hiung-nular'ın (Çin kaynaklarında Hunlar böyle adlandırılır) büyük kurban merasimlerinin öneminden bahseder. Buna göre; "Beşinci ayın ortasındaki on günlük dönem sırasında Gök Tanrıya kurban adamak için toplanırlardı. Beşinci ay süresince göğe adamak için çok sayıda koyun ve at öldürüyorlardı"(Köprülü,1950; Roux,2011) denmektedir.

"Atın kurban edilmesi gibi hususlar İslamiyetin geldiği devirlerde İbn Fadlan'ın seyahatnamesinde de anlatılır. Kesilmiş ağaçlar üzerinde kabrin başına asılan at, cennete giderken binilecek hayvan olarak tasvir edilir"(Çoruhlu,2002). İslami anlayışa göre yorumlanan bu durum Eski Türklerde yeniden doğuşa hizmet gibi algılanmaktadır. Bu tür kurban genellikle hükümdar ya da üst düzey komutanlar için geçerli olsa gerek. Komutanlardan biri öldüğünde silahları, günlük kullandığı eşyalar ve atı ile gömülür. Atı savaşırken ölmemişse bile kurgana gömülmesi için kurban edilmesi gerekmektedir. Bu davranış Türkistan'ın her yerinde var mı tartışılabilir. Ancak kazılan ve ortaya çıkarılan kurganlarda bu duruma çokça rastlanmaktadır. Hatta iki katlı olarak tasarlanan kurganlarda üst katta atların altta ise komutan ya da soylu kişinin yattığı görülür. Rusya'da Ukok Ovasında bulunan kurganda bunu görmek mümkündür. Yine, "Orta Asya Altaylar' da 1929 yılında bulunan bir mezarda ölü ile gömülmüş on at bulunmuştu. Kuman mezarlarında ise bu sayı yediydi" (Batu, 1952; Ay, 2018).

İbn Fadlan'ın bahsettiği atın ağaç üzerine asılması aslen atın başı ve derisini kapsamakta. Bununla ilgili örneklere yakın zamana kadar çokça rastlanmaktaydı. "Türkler cenaze törenlerinde kurban edilen atları başlarını sırığa takarlardı"(İnan, 1986). Çoruhlu da bu konuya değinmiştir; "Kurban edilen atların derileri ve başları sırıklara takılıyordu. Bugünkü Yakutların tabık dediği bu derilere Altaylılar boydora demektedir. X. Yüzyılda Türk ülkelerinden bahseden İbn Fadlan'ın ifadesine göre bu ölünün üzerinde cennete gideceği attır"(Çoruhlu,2002).

SONUÇ

Sonuç olarak, at Türkün yoldaşı, kanatları, ailenin bir parçası olmuş ve her daim binicisinin yanı başında olmuştur. Yüzyıllarca Türk'e zaferler kazandırmış, onunla birlikte akından akına koşmuştur. Böylesine güçlü bir varlık kutsiyetten uzak olamazdı. Şamanın ilahi yolculuklarında ona; yeri gelmiş kayık, yeri gelmiş kanatlı at olmuştur. Atın kutsallığı; şaman ayinlerinde, hakanların mezarı başında, ölen Alplerin yurdu etrafında, kurganlarda binicisinin yanında, dünyada hizmet ettiği gibi diğer dünyada da hizmet etmek için o kozmik ortamda yerini almıştır.

KAYNAKLAR

1. **Amanoğlu, E.G.** (1995). Manas Destanında Kişi Adları, Manas Destanı ve Etkileri Uluslar arası Bilgi Şöleni, (Ankara, 21-23 Haziran).
2. **Anohin, A.V.** (2006). Altay Şamanlığına Ait Materyaller, Çev: Zekeriya Karadavut-Jannet Meyermanova, Kömer Yayınları, Konya.
3. **Ay, N.** (2018). Türklerde At Kültürü ve Ata Dair İnanışlar, V. Uluslar arası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, (Almaata, 11-13 Ekim 2018), s. 569-575.
4. **Batu, S.** (1952).Türkler ve At, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
5. **Çoruhlu, Y.** (2002). Türk Mitolojisinin Ana Hatları, Kabalcı Yayınevi, Birinci Baskı. İstanbul, s. 140.
6. **Eberhard, W.** (1942). Çin'in Şimal Komşuları, Çev: Nimet Uluğtuğ, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
7. **Groot, J.M. & Asena, A.G.** (2011). Hunlar ve Türkistan, Pan Yayıncılık, 1. Baskı. İstanbul, s. 91.
8. **Hacıgökmen, M.A.** (2013). Türklerde Yas Âdeti Temelleri ve Sonuçları, Tarihçilere Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Nejat Göyünç'e Armağan, Selçuk Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Yayınları, Konya, s. 393-423.
9. **Hüseynova, M.N.** (2020) Ümumtürk dilleri dialekt ve şivelerinin karşılıklı integrasiyası, ADPU yayınevi, Bakü, 600 s.
10. **Köprülü, F.** (1950). Türk Düğünlerinde Exogami İzleri, Araştırmalar, Ankara, s. 214.
11. **İnan, A.** (1952). Müslüman Türklerde Şamanizm Kalıntıları, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 1, s. 19-30.

12. **İnan, A.** (1986). Tarihte ve Bugün Şamanizm, 3. Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s.114.

13. **Onay, İ.** (2013). İslamiyetten Önce Türklerde, Cenaze ve Defin işlemlerinde Uygulanan Gelenekler ve Bunların Amaçları, The Journal of Academic Social Science Studies, Cilt 6, Mart, s, 479-490.

14 **Ögel, B.** (1979). Türk Kültürünün Gelişme Çağları, Kömen Yayınları, Ankara, s. 308.

15 **Öngel, H.B.** (2001). Türk Kültür Tarihinde Spor, Kültür Bakanlığı Yayınları, Birinci Baskı. Ankara, s. 129.

16 **Roux, J.P.** (2011). Türklerin ve Moğolların Eski Dini, Çev: Aykut Kazancıgil, Kabalcı Yayınevi. İstanbul, s. 252.

17 **Schmidt, W.** (1946). Haustiere und Hirden Kultur, Luzern, s.322.

18 **Tuzcuoğulları, Ö.T.** (2019). Zeugma 3. Uluslar arası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, (Gaziantep, 22-24 Kasım 2019) s. 1-7.

ESKİ TÜRKLERDE AYAK TOPU "TEPÜK" OYUNU VE AYİNSEL BOYUTU (THE PLAY OF FOOT IN ANCIENT TURKS AND ITS RITUAL DIMENSION)

Ö. Tarkan Tuzcuoğulları

Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Orcid: 0000-0003-2283-6207

ÖZET

Spor, dolayısıyla oyunun ortaya çıkışı irdelendiğinde ayinsel motifli, taklidi esas alan, devinimlerin sürekli tekrar edilmesi ile ortaya çıkan hareketler bütünü olduğu görülür. Ortaya çıkan bu ürün; zinde kalma, her an savaşa hazır olma gibi ihtiyaçları karşılarken ve kimi zamanda milli hislerin bir ifade şekli olmuştur. Bu hareket serilerinden oluşan ürünün bu tür kaygılar ile ortaya çıkışı ya da ifadesi onu oyun oynama eyleminden uzaklaştırmaz. Aksine sürekli tekrar edilme esnasında kazandığı ve gelenek olarak devam eden kurallar onu tamamen oyun içerisine taşır. Eski Türklerin oynadığı ayak topu oyunu, muhtemel ki bu aşamalardan geçmiş, ancak savaşçı karakteri bozulmamış bir oyundu. Zira Çinli gezginin Türk kadınlarının savaşçı olmasını bu oyundaki azim ve maharetlerine bağlaması bu özelliğe işaret etmektedir. Türklerde bu oyun kadın erkek karma oynanırken, bazı önemli günlerde sadece erkeklerin ya da sadece kadınların oynaması ayinsel niteliğini ortaya koymaktadır. Her yıl kurban kesilme töreni sırasında kızların ve bolluk bereket için erkeklerin ayak topu oynaması bu oyuna ayinsel nitelik katar. Oyun alanının kare olması, topun güneşi simgelemesi gibi gök ve yer kültüne işaret eden motifler onun taşıdığı kutsallığı göstermektedir. Yine, takımların sağ ve sol olarak ikiye ayrılması; yani, ülkenin ve ordunun doğu-batı şeklinde ayrılması gibi özellikleri de içinde barındırmaktadır. Ve yine ölen hakanların mezarı başında bu oyunun oynanması tesadüf olmamalıdır. Çıkılacak savaş öncesi ayak topu oynayarak niyet edilen takımın kazanması durumunda akının iyi geçeceği ve ganimetin bereketli olacağı konusunda, gelecekte olabilecek olaylarla ilgili olarak oyunun koruyucu ruhlara adanan bir mücadele gibi gözükmektedir. Bütün bu davranışlar oyunun kutsallığı ve ayinsel boyutu hakkında bizlere fikir vermektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Türkler, tepük, oyun, ayin.

ABSTRACT

When the emergence of sport, and there fore the game, is examined, it is seen that it is a set of movements with ritual motifs, based on imitation, and which emerge with the constant repetition of movements. This resulting product; While meeting the needs such as staying fit, being ready for war at any moment, it has sometimes been a way of expressing national feelings. The emergence or expression of the product consisting of these series of movements with such concerns does not distract him from the act of playing. On the contrary, the rules that he gained during the constant repetition and which continue as a tradition carry him completely into the game. The ball game played by the ancient Turks was probably a game that passed through these stages, but its warrior character was intact. The fact that the Chinese traveler attributed the Turkish women's being warriors to their perseverance and skill in this game indicates this feature. While this game is played by mixed men and women in Turks, the fact that only men or only women play on some important days reveals its ritual quality. Every year, during the sacrificial sacrifice ceremony, the girls and boys play ball for abundance, which adds a ritual quality to this game. The motifs pointing to the cult of the sky and the earth, such as the square of the playground and the ball symbolizing the sun, show the holiness it carries. Again, the division of teams into right and left; that is, it also includes features such as the separation of the country and the army in the form of east-west. And it should not be a coincidence that this game is played at the graves of the deceased khans. It seems that the game is a struggle dedicated to the guardian

spirits regarding the events that may happen in the future, that the influx will go well and the loot will be fruitful if the intended team wins by playing foot ball before the war to come out. All these behaviors give us an idea about the sanctity and ritual dimension of the game.

KEYWORDS: Turks, tepük, game, ritual.

GİRİŞ

Günümüzde köklü sporlara baktığımızda çoğunun temelinin geleneksel oyunlara dayandığını, daha da kökenine inecek olursak bir takım ritüelleri olduğunu görmekteyiz. Ayinsel motifli, hayvan ya da diğer doğal oluşumların taklidine dayalı hareketler ve hareket serileri, bazı oyunların oluşumunda etkili olmuştur. Bazen korunma, bazen savaşma, bazense avlanma içgüdüsü ile ortaya çıkan taklide dayalı bir takım devinimler sürekli tekrar edilmek sureti ile gelenekselleşmiş oyunlara dönüştüğü düşünülmektedir. Doğaldır ki insanlar birlikte hareket etme ve yardımlaşarak hayatlarını sürdürme çabası içerisindedirler. Bu yaşam tarzı oyunlara da yansımış, kabile kültürü ve çok daha sonraları milli kültürü ortaya çıkaran geleneksel oyunların ve pek tabi geleneksel sporların doğmasına imkân tanımıştır. "Oyun tarihi araştırmaları ilk top oyunu formlarının M.Ö. 7000 yılından itibaren ortaya çıktığına işaret etmektedirler"(Wolfgang,1953; Yıldıran,1997).

Eski Türklerin oynadığı ayak topu oyunu, muhtemel ki bu aşamalardan geçmiş, ancak savaşçı karakteri bozulmamış bir oyundu. Zaten bozkırda oynanan oyunlar bir nevi savaşa hazırlık oyunları gibi düşünülmelidir. Çünkü bozkırda her an hazır ve her an güçlü olmak zorun dalardı. Bu anlamda ayak topu oyunu da dinsel boyutu yanında mücadele gerektiren, strateji gerektiren sert bir oyundu. Bu oyun diğer yakın medeniyetler tarafından da oynanmaktaydı. Bazı yakın toplumlara Türklerden geçtiği ile ilgili Çin kaynakları bahsetmektedir.

"Çinli'lerin topu deridendi ve ketenle doldurulmuştu. Firavunlar zamanında Mısırlılar onu samanla ve tohum kabuklarıyla doldurup renkli kumaşlarla kapladılar. Yunanlılar ve Romalılar şişirilmiş ve dikilmiş öküz mesanesi kullanıyorlardı. Ortaçağ ve Rönesans dönemlerinde Avrupalılar at yelesi doldurulmuş oval bir top kullandıkları görülmektedir"(Galeano,1997; Öngel,2001). Çinliler bu oyuna Ts'un Küh adını vermişlerdi. Bu oyunun "ustaları olarak, değişik dönemlere ait Çin kaynakları sürekli kuzeyli barbarları yani Hsiung-nular (Hunları) göstermektedir"(Baytanrev,1993; Öngel,2001). "Oyun, topu belli kurallar içinde, karşılıklı olarak dikilen kalelerden geçirmek suretiyle sayı kazanmak esasına dayanıyordu"(Alpman,1972).

Daha birçok kaynakta bu oyun hakkında bilgiler verilmektedir. "Ayasofya Müzesi kütüphanesinde bulunan Tarihi Timur adlı eserde, Timur zamanında Türklerin kuzu derisinden yapılmış, içi hava ile şişirilmiş bir topla, ayakla oynadıklarından bahsedilir. Bu esere göre Tepük adlı oyunda, topa elle dokunmanın, saha dışına çıkarmanın yasak olduğu yazılıdır"(Güven,1992).

"Çin kroniklerinde anlatıldığına göre –ayak topu- oyunu erken dönemden itibaren belli bir gelişim süreci takip etmiştir; oyun alanı, oyun malzemesi olan top ve oyunun kuralları bazı değişikliklere uğramıştır. İlkel insandan bu yana, dinsel bir içerik ve anlamdan, dünyevi bir yapıya doğru gelişim takip ettiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda oyunla ilgili bazı gelenek ve kuralların, aşırı şiddet unsuru taşıyan –insan kurbanı gibi- öğelere sahip olduğu, topun Gök Tanrıyı ve güneşi simgelemesi gibi dinsel motiflerle bezenmesine karşın, zaman içinde bu motifin yenilen takımın oyuncularının dövülmesi şekline indirgenmesi vb. gibi farklılaşmalara uğradığı görülür"(Öngel,2001).

Kavramsal olarak; ayaktopu, tepük, futbol.

Eski Türklerin oynadığı ayak topu oyunu çeşitli kaynaklarda ve özellikle Çin vesikalarının çevirisinde "futbol" olarak bahsedilir. Oyunun yapısı, malzemesi ve kurgusu futbolu işaret etmektedir. Bununla birlikte

Çin kaynaklarına göre; Ts-un Küh "tekmelemek", "topa vurmak" anlamında kullanıldığı görülmekte ve benzeşme konusunda fikir vermektedir.

"Kaşgarlı Mahmut'un Divanu Lügati't-Türk adlı eserinde (1.Cilt, 323.Sayfa) Tepük adlı bir oyunun Orta Asya Türklerince oynandığı yazılmaktadır"(Koludar,1996). Türkleri anlatan ve temel olarak kabul edilen bu eserde "tepük" tanımlaması şu şekilde yapılmıştır. "Divanü Lûgat-it-Türk'ün Atalay tarafından yapılan tercümesinde Tepük kavramı şöyle açıklanmaktadır: Kurşun eritilerek iğ ağırşağı şeklinde dökülür, üzerine keçi Kılı veya benzen bir şey sarılır, çocuklar bunu teperek oynarlar"(Atalay,1985; Yıldıran,1997). Ancak, Yıldıran bu konuya şöyle açıklık getirmiştir; "Kaşgarlı, oyun aracı cismi sadece materyal-teknik açıdan tanımlamaya çalışmış, ancak, oyunun oynanış biçimi ve kuralları hakkında, çocukların oynadığı ve ayakla tepmek esasına dayalı oluşu dışında malûmat vermemiştir… Kaşgarlı'nın, cismin formunu iğ ağırşağı benzetimiyle vermesindeki amacın, somut bir örnekle, bu spesifik oyun aracının görünümü hakkında okuyucuya rahat bir tasavvur imkanı sağlamak olduğu düşünülebilir... Öyleyse, Kaşgarlı, ağırşak benzetimiyle, Tepük oyunundaki aracın küresel bir form taşımadığını açıkça vurgulamış olmaktadır"(Yıldıran,1997).

Ayrıca, yine Yıldıran'dan öğrendiğimize göre; "Le Coq'un 20.yy. başlarında Doğu Türkistan'da gerçekleştirdiği folklor araştırmalarında Uygurlar'da tesbit ettiği "Tepgüç" oyunu ve oyun aracının, Tepük ile benzerliği dikkat çekici"(Yıldıran,1997) olduğunu belirtmiştir.

Görülüyor ki "ayak topu" olarak ifade ettiğimiz oyun ile "tepük" oyunu bir birinden farklı iki oyundur. Ancak, ayak ile itilen ya da vurularak oynanan bir oyuna "tepmek-depmek" den gelen "tepük" demek çok da yanlış olmasa gerek. Başka ne ad verilebilir ki! Bu anlamda diğer oyunlara baktığımızda da bir oyunun birden fazla ismi olduğunu ve farklı kavimlerce kullanıldığını görüyoruz. Çöğen oyununa; bandel, tubuk, tüy gibi isimler alması gibi. Oysa "tüy" Kaşgarlı'nın bahsettiği tepük için daha uygun gibi durmaktadır.

Ayinsel boyutu

Eberhard, Tu-Cüe'leri (Türkler) anlatırken; "Kızlar bilhassa ayak topu oynar"(Eberhard,1996) şeklinde nakletmiştir. "La Tartarie aslı eserin yazarı, Asya Tsang'da kız ve erkeklerden kurulu karma takımların futbol maçlarını seyreden Hiuan adlı Çinli bir gezgin, gördüklerini şöyle nakleder"(Öngel,2001); "Büyük mabetlerin avlularında sık sık futbol maçı yapılır. Topa el ile dokunulmaz. Ya ayak veya başla vurulur ve karşı kaleden içeriye sokulmaya uğraşılır. Türk kadınlarının erkekler gibi savaşçı olmalarının nedeni, futbol maçlarında elde ettikleri mücadele ruh ve azmiyle açıklamak mümkündür"(Tayga,1990). Çinli gezgin bu tespitinde Türk kadınlarının savaşçı yönünden bahseder. Daha da önemlisi bu oyunun mabetlerde oynanıyor olmasını gözlemlemesidir. Mabetlerin avlularında oynanması oyunun ayinsel boyutunu ortaya koymaktadır.

"Top güneşi sembolize etmekte olup Gök Tanrı'nın simgesiydi. Bu da oyunun avcılık döneminde değil, göçebelik döneminde ortaya çıkmış olduğunu gösterir. Çünkü Gök Tanrı noktasına bu dönemde ulaşılmıştır"(Öngel,2001). Oyunun toprak üzerinde oynanması toprak-yer kültü ile doğrudan ilişkili olduğunu gösterir. Ne var ki toprağın bereketli olması için Gök Tanrının gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. "Yani yerleşik tarım kültürünün bir unsuru olmayıp, göçebe toplumların yer kültürüne ya da yer tanrısı kültürüne bağlı olduğu; bolluk, bereket ve verimlilikle ilgili olarak Gök Tanrının iradesini büyü yoluyla etkileme düşüncesinin bir sonucu olarak doğduğu anlaşılmaktadır"(Öngel,2001). "Oyun alanının kare şeklinde oluşu da oyunun yer kültüyle ilgili olduğunu gösterir. Yine, sağ ve sol ayrımı Gök Tanrı inancının şifresidir"(Öngel,2001). Türklerde gördüğümüz çok belirgin bir alışkanlıktır bu; sağ ve sol ayrımı orduları kurarken bile görmek mümkündür. Devlet kurarken doğu-batı ayrımı yapılması gibi, budunun ikiye ayrılması aynı düşüncenin yansımasıdır.

"Gök Tanrı inancından dolayı onu sembolize eden güneş tabu idi. Elbette ki güneşi sembolize eden her nesne de tabu olarak değerlendirilmekteydi. Ayak topu, yani futbol oyununda bu nedenle güneşin simgesi olan top tabu olduğundan elle tutulmamakta idi. Gökte, güneşin çevresinde, yıldızların yörüngeleri üzerinde hareketleri oyunun ilham kaynağı olarak düşünülmektedir"(Öngel,2001).

"Top oyunu Türkler için dinsel bir anlam taşımakta olup, karşılaşmanın sonucu, koruyucu ruhlarla ilgili olması sebebiyle, gelecekte olabilecek çeşitli olaylarla doğrudan ilgili idi. Yine, Çin tarihlerinde görülür ki, Türk hakanları savaşa girmeden önce, sonucu yaptıkları karşılaşmalarla öğrenmeye çalışırlardı. Karşılaşmanın hakemi takımlardan birini niyet ederdi. Eğer niyet edilen takım yenerse savaş kazanılacak, yenilecek olursa kaybedilecek demekti. Maç kazanılınca, savaşa başlamadan önce mabede, her spor gibi futbolu temsil eden tanrıçanın huzurunda büyük törenle bir beyaz at kurban edilirdi. Ölen Türk hakanlarının mezarlarının önünde top oynanması, futbolun taşıdığı kudsiyetin derecesine ölçüdür"(Tayga,1990). Beyaz at kurbanı başlı başına bir ritüele sahiptir. Şaman göğe yapacağı yolculukta beyaz atı kullanır ve kurban vereceği zaman beyaz at kurban edilir. Bu beyaz atın temizliği, saflığı ve cinsi ile de ilgili olmalı. Fergana vadisinde; o özel atlarla çiftleşmesi içinde beyaz dişi atların yılkıya bırakıldığını hatırlamak da fayda var.

SONUÇ

Sonuç olarak; Türklerde bu oyun kadın erkek karma oynanırken, bazı önemli günlerde sadece erkeklerin ya da sadece kadınların oynaması ayinsel niteliğini ortaya koymaktadır. Her yıl kurban kesilme töreni sırasında kızların ve bolluk bereket için erkeklerin ayak topu oynaması bu oyuna ayinsel nitelik katar. Oyun alanının kare olması, topun güneşi simgelemesi gibi gök ve yer kültüne işaret eden motifler onun taşıdığı kutsallığı göstermektedir. Yine, takımların sağ ve sol olarak ikiye ayrılması; yani, ülkenin ve ordunun doğu-batı şeklinde ayrılması gibi özellikleri de içinde barındırmaktadır. Ve yine ölen hakanların mezarı başında bu oyunun oynanması tesadüf olmamalıdır. Çıkılacak savaş öncesi ayak topu oynayarak niyet edilen takımın kazanması durumunda akının iyi geçeceği ve ganimetin bereketli olacağı konusunda, gelecekte olabilecek olaylarla ilgili olarak oyunun koruyucu ruhlara adanan bir mücadele gibi gözükmektedir. Bütün bu davranışlar oyunun kutsallığı ve ayinsel boyutu hakkında bizlere fikir vermektedir.

KAYNAKLAR

1. **Alpman, C.** (1972). Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi, GSGM Yayınları, I. Baskı, İstanbul.
2. **Atalay, B.** (1985). Divanü Lügati't Türk Tercümesi, Cilt 1, Ankara, s. 386.
3. **Eberhard, W.** (1996). Çin'in Şimal Komşuları, Çev: Nimet Uluğtuğ. Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2. Baskı, Ankara, s. 87.
4. **Galeano, E.** (1997). Gölgede ve Güneşte Futbol, Çev: Ertuğrul Önalp, Mehmet Necati Kutlu. Can Yayınları, I. Baskı, İstanbul.
5. **Güven, Ö.** (1992). Türklerde Spor Kültürü, Atatürk kültür Merkezi Yayınları, Ankara, s. 273.
6. **Koludar, S.** (1996). Futbolda Hakem ve Sporcu, Gençkurt Matbaacılık, İzmir,s.196).
7. **Öngel, H.B.** (2001). Türk Kültür Tarihinde Spor, Kültür Bakanlığı Yayınları, Etek Matbaası, I. Baskı, Ankara, s.224.
8. **Tayga, Y.** (1990). Türk Spor Tarihine Giriş, Başbakanlık GSGM Yayınları, I. Baskı, Ankara.
9. **Yıldıran, İ.** (1997). Tepük Futbol mudur? XI. Yüzyıl Türk Spor Faaliyetlerinden "Tepük" Oyunun Mahiyeti Üzerine Bir Araştırma. Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi, II, 1, s. 54-62
10. **Wolfgang, E.** (1953). Die Entwicklung der Körperübungen in der Urgemeinschaft, Theorie und Praxis der Körperkultur, 2, s. 19.

CİMNASTİK SPORUNA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN SOSYO-EKONOMİ ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ; KKTC ÖRNEĞİ

Dr. Birkan KARADERİ, Çiğdem KARAGÜLMEZ SAĞLAM
Girne Amerikan Üniversitesi,Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü,
Girne Amerikan Üniversitesi,Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
ORCID ID: 0000-0002-6924-1326

ÖZET

Günümüz toplumları endüstri ve teknoloji gibi bir çok alanda gelişim sürecine dahil olurken, aynı zamanda çeşitli spor alanlarında da bu gelişime ayak uydurmuşlardır. Hatta spor kendi başına çok büyük ve karmaşık bir endüstri oluşturmaktadır. Gelişmiş toplumlarda, spor çok sayıda tüketicisi olan bir ürün olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumları, sporu eğitimde etkili bir araç olarak benimsemişlerdir. Politikacılar halkta olumlu imaj yaratabilmek için spor organizasyonlarında ve ödül merasimlerinde görünmeye özen gösterir olmuşlardır. Hükümetler toplumsal çözülmeyi önlemek, insanların anarşi ve teröre yönelmesini engellemek için sporu önemsemeye, spor tesis ve organizasyonlarına yatırım yapmaya başlamışlardır (Gökhan,1979).

İnsanların sporu hangi amaç ve şartlarda yapmaları gerektiğini belirleyen unsurlardan bir tanesi de doğal olarak onların sosyo-ekonomik yapılarıdır. Cimnastik sporu da, sosyo-ekonomik yapı olarak gelişmiş ülkelerde büyük organizasyonların içinde yer almaktadır.

Bu çalışmada, vücut dengesi, esneklik, doğru yürüme, duruş (postur) alışkanlığı, esneklik kazanma ve koordinasyon sağlama açısından önemli olan , cimnastik sporunun KKTC'de gelişimi ve tarihsel değişimi dikkate alınarak, cimnastik sporuna başlayan ve devam eden öğrencilerin demografik ve özellikle araştırmanın temelini oluşturan sosyo-ekonomik özellikleri incelenerek, KKTC'de faaliyetlerini özerk bir federasyon olarak yürütmekte olan Cimnastik Federasyonuna bağlı kulüplerde faal olarak cimnastik sporu yapan 78 sporcu dikkate alınarak, KKTC'de cimnastik sporunun mevcut durumu ile ilgili bilgi elde etmek amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Cimnastik, Sosyo-Ekonomik , Spor eğitimi, Aile

ABSTRACT

While today's societies are involved in the development process in many fields such as industry and technology, they have also kept up with this development in various sports fields. In fact, sport itself constitutes a very large and complex industry. In developed societies, sport is regarded as a product with a large number of consumers. Educational institutions have adopted sports as an effective tool in education. Politicians have been careful to appear in sports organizations and award ceremonies in order to create a positive image in the public. Governments have started to care about sports and to invest in sports facilities and organizations in order to prevent social disintegration and prevent people from turning to anarchy and terrorism (Gökhan, 1979).

One of the factors that determine the purpose and conditions for which people should do sports is naturally their socio-economic structure. Gymnastics is also included in large organizations in developed countries as a socio-economic structure.

In this study, taking into account the development and historical change of gymnastics in the TRNC, which is important in terms of body balance, flexibility, correct walking, posture (posture) habit, gaining flexibility

and coordination, the demographics of the students who start and continue gymnastics and in particular the basis of the research. It is aimed to obtain information about the current state of gymnastics in the TRNC by examining the socio-economic characteristics that make up the country and taking into account the 78 athletes who actively practice gymnastics in the clubs affiliated to the Gymnastics Federation, which carries out their activities as an autonomous federation in the TRNC.

Keywords: Gymnastics, Socio-Economic, Sports education, Family

GİRİŞ

Günümüz endüstri toplumlarında, toplumsal iş bölümü ve uzmanlaşmanın gelişim düzeyine uyarak, sporun da sayıları ve çeşitleri artmıştır. Artık spor çok sayıda tüketicisi olan bir ürün olarak kabul edilmektedir. Stadyumlarda izleyicileri tv, gazete ve dergilerde okuyucuları sayılarının fazlalığı nedeniyle birçok başka ürünün tanıtımı için spor alanları tercih edilmektedir. Spor giyimi, özellikle gençlerde normal günlük giyim yerini almıştır .Eğitim kurumları, sporu eğitimde etkili bir araç olarak benimsemişlerdir. Politikacılar halkta olumlu imaj yaratabilmek için spor organizasyonlarında ve ödül merasimlerinde görünmeye özen gösterir olmuşlardır. Hükümetler toplumsal çözülmeyi önlemek, insanların anarşi ve teröre yönelmesini engellemek için sporu önemsemeye, spor tesis ve organizasyonlarına yatırım yapmaya başlamışlardır (Gökhan, 1979).

Gelişmiş ülkelerde nüfusun ancak belirli bir bölümü o ülkenin spor nimetlerinden faydalanmaktadır. Şehirleşme ve sanayileşmeyle sportif faaliyetlerin gelişmesi arasında paralellik vardır. Sosyal yapı içerisinde, eğitimin de yeri unutulmamalıdır. Eğitimin birçok sözlük anlamının bulunmasına karşın genel anlamıyla, yetişkinler tarafından sosyal hayata hazır olmayan nesiller üzerinde uygulanan bir işlemdir. Eğitimde faydalanılan girdiler, farklı vasıf ve kabiliyette insan yetiştirecek sosyal ve ekonomik kalkınması için gerekli olan insan gücü sorununun çözümünde yardımcı olmaktadır. Spor, zeka ve ihtimaller faaliyeti olduğuna göre, spor eğitiminin gayesi de fertlerin psikolojik ve fizyolojik olarak sosyal hayata hazırlanmalarını sağlamaktadır" (Tekakpınar, 2005).

İnsanların sporu hangi amaç ve şartlarda yapmaları gerektiğini belirleyen unsurlardan bir tanesi de doğal olarak onların sosyo-ekonomik yapılarıdır. "Bununla beraber, her ülkenin gelişmişlik seviyesi de bu duruma büyük etkendir. Sosyal gelişim sürecini tamamlamış ülkeler kamusal ihtiyaçlarını da tamamlamış ülkelerdir. Bu nedenle sosyal bir faaliyet olarak spor, gençler tarafından sağlık için bir araç olarak görülmekte ve dolaysız olarak da kitle sporunda istenilen amaca ulaşabilmektedir. Gelişmiş ülkelerde nüfusun ancak belirli bir bölümü o ülkenin spor nimetlerinden faydalanmaktadır. Şehirleşme ve sanayileşmeyle sportif faaliyetlerin gelişmesi arasında paralellik vardır. Sosyal yapı içerisinde, eğitimin de yeri unutulmamalıdır. Eğitimin birçok sözlük anlamının bulunmasına karşın genel anlamıyla, yetişkinler tarafından sosyal hayata hazır olmayan nesiller üzerinde uygulanan bir işlemdir. Eğitimde faydalanılan girdiler, farklı vasıf ve kabiliyette insan yetiştirecek sosyal ve ekonomik kalkınması için gerekli olan insan gücü sorununun çözümünde yardımcı olmaktadır. Spor, zeka ve ihtimaller faaliyeti olduğuna göre, spor eğitiminin gayesi de fertlerin psikolojik ve fizyolojik olarak sosyal hayata hazırlanmalarını sağlamaktadır" (Tekakpınar, 2005).

Eski çağlardan beri fiziksel egzersizlerin bir türü olarak yapılan cimnastik modern anlamda 19. yy'ın ortasında popüler oldu. Ancak cimnastiğin bugünkü kuralları 19. Yüzyılın ortalarına kadar standart hale getirilmemişti. Napolyon'un orduları Almanya'yı istilaya hazırlanırken, bir papazın oğlu olan Friedrich Ludwin Jahn (1778 – 1852) adlı bir genç bugünkü modern cimnastiğin temelini attı (Karcılılar; Öğretici, 2005).

1896'da modern olimpiyatlar yeniden yapılanırken seçilen yedi spor dalından biri de cimnastikti. Ancak modern olimpiyat oyunlarına uzun süre yalnız erkekler katıldı (Karcılılar; Öğretici, 2005). Bayan cimnastikçiler ilk olarak 1928 Olimpiyat Oyunları'nda yarıştılar (Karcılılar; Öğretici, 2005).

Avrupa'da bu gelişmeler olurken doğal olarak 19. y.y. sonlarına doğru ülkemizde de etkisini göstermeye başlamıştır. 1864 yılında Harp Okulu ve Askeri Liseler programında cimnastiğin zorunlu ders olarak konulduğunu görüyoruz (Şengül, 1984).

Modern anlamda cimnastiğin ülkemizde uygulama kaynağı, Galatasaray Mekteb-i Sultanisidir ve okulun kuruluşu ile başlar. 1868 yılında Fransa'dan getirilen öğretmen kadrosu içinde bulunan beden eğitimi öğretmeni Monsieur Curel, modern cimnastikte Türkiye'ye getirilen kişi olmuştur (Karcılılar; Öğretici, 2005).

Morioux'un teşvikiyle cimnastiğe başlayan Faik Bey, kısa sürede büyük gelişme göstermiştir. Galatasaray Sultanisine ilk kez bir Türk olarak Faik Bey atanmıştır. 1879 yılından sonra çok sayıda sporcu yetiştiren Faik Bey kendisini bu göreve tam 42 yıl atamıştır. Olağanüstü yetenekli kuvvetli ve komple bir spor olan aletli cimnastikteki bu ilk isim cimnastikte de Faik Bey uzun yıllar süren aletli cimnastik çalışmalarında kendine ait bir tarz yaratmıştır. Bu yıllarda kendisi gibi cimnastik ile tutkuyla ilgilenen Masar Bey'le birlikte sporun gelişmesine çaba göstermiştir (Karcılılar; Öğretici, 2005).

1903 yılı Beşiktaş Osmanlı Kulübün'de cimnastiğin ağır bastığı antrenmanların çok sayıda genç tarafından uygulanması ve sevilerek artmasına meydan vermiştir. Türk cimnastiğinin ilk uluslararası teması 1906 yılında Atina'da yapılan ara olimpiyatlarıyla olmuştur (Karcılılar; Öğretici, 2005).

Türkiye Cimnastik Federasyonu 1957 yılında kurulmuştur. 1960 yılında FİG üyeliğine kabul edilmiştir. 1957 yılından itibaren bölgeler arası yarışmalar organize edilmiş, 1960 yılından itibaren cimnastikçilerimiz uluslararası yarışmalara katılmaya başlamıştır. 1972 yılında ilk antrenör kursu, 1973 yılında ilk kez bireysel olarak büyüklerde, 1975 yılında ise ilk kez bayan sporcuların katılımıyla takım halinde Balkan şampiyonasında gençler kategorisinde katılım gerçekleşmiştir. Türkiye'de cimnastik, özellikle 1980'li yıllardan sonra atak yapmış, yine bu dönemde, iki Bulgar antrenörün ülkemize gelmesiyle ritmik cimnastik çalışmaları da başlanmıştır (Karcılılar; Öğretici, 2005).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde cimnastik sporu, kökü çok eskilere dayanmasa da, Spor Bakanlığına bağlı Spor Dairesi Müdürlüğü ve Yönetim Kurulu tarafından yapılan yoğun çalışmalar sonucunda Kıbrıs Cumhuriyeti'nde Cimnastik Federasyonu 1973 yılında kurulmuştur. Kıbrıs Cumhuriyeti'nde 1973 yılında kurulan Cimnastik Federasyonunda, 1995 yılına kadar Spor Bakanlığına bağlı Spor Dairesi Müdürlüğü ve Yönetim Kurulu tarafından atama usulü ile federasyon başkanları Cimnastik Federasyonuna hizmet etmişlerdir (Sporcuoğlu, 2003).

Cimnastik Federasyonu 1995 yılında özerk bir Federasyon olarak yapılan seçimlerle ilk başkanını seçmiştir. KKTC Cimnastik Federasyonu her ne kadar 1973 yılında kurulmuş olmasına rağmen, 1995 yılına kadar atama usulüyle başkanlar geldiğinden, ne yazık ki gelen başkanlar döneminden günümüze kadar herhangi bir arşiv veya dokümantasyon bulunmamaktadır (Sporcuoğlu, 2003).

Tablo 1: KKTC Cimnastik Federasyonuna bağlı üye kulüpler (Sporcuoğlu, 2003).

Spor Kulüpleri	Yıl
İskele Gençler Birliği Spor Kulübü (İGBSK)	1934
Yalova Spor Kulübü (YSK)	1968
Gönyeli Spor Kulübü (GSK)	1948
Yenişehir Avcılık Kulübü (YAK)	1981
Hamitköy Şahlan Spor Kulübü (ŞSK)	1970
Ortaköy Spor Kulübü (OSK)	1952

1.1. Cimnastik ile ilgili Tanımlar

Kişinin hareket sistemine (sinir, eklem, kas ve bağlantı gruplarının) önem ve görevine göre uygulanması gereken ritmik, estetik, sanat görüşüne ve diğer amaçlara da yöneltebilen, kurallara bağlı kalarak beden ve ruh yapısının koordinasyonuna ulaşma imkanı veren sistematik hareketlerdir (Şahin, 2005).

Cimnastik; çevik, güçlü, dayanıklı, dinç, sağlıklı olmak, vücudun gelişmesini, güzelleşmesini sağlamak amacıyla alet ve hafif araçlarla veya aletsiz olarak yapılan, yöntemli ve düzenli hareketleri kapsayan yarışmalardır (Savaş, 1997).

1.2. Cimnastiğin Branşları

Merkezi İsviçre'de bulunan Uluslararası Cimnastik Federasyonu (FIG) ve dört kıtanın (Amerika, Asya, Afrika ve Avustralya) cimnastik birlikleri cimnastik sporunu resmi olarak üç branşta temsil etmektedir (Karcılılar; Öğretici, 2005).

1.2.1. Artistik Cimnastik

Bireysel olarak yapılan, belirli kurallar ve sınırlamaları olan, kızlarda; atlama beygiri, asimetrik paralel, denge ve yer olmak üzere dört aletin yer aldığı bir spor dalıdır. Erkeklerde ise; kulplu beygir, yer, halka, atlama beygiri, paralel, barfiks olmak üzere altı aletin yer aldığı ve her sporcunun her alette yarışmak zorunda bulunduğu, uygulaması zor, seyretmesi ise hayranlık uyandıran, yaşadığımız modern çağa çok uygun bir spor dalıdır (Şahin, 2005.

1.2.2. Ritmik Cimnastik

Müzik eşliğinde, belirli zaman parçaları içinde yapılarak tekrarlanan hareketlerdir. Bir müzik eşliğinde ip, çember, kurdelelerle, lobut gibi hafif aletlerle yapılan ve daha çok bayanlara özgü bir cimnastiktir (Şahin, 2005).

1.2.3. Genel Cimnastik

Genel cimnastik, müzik eşliğinde, içerisinde dans ve çeşitli cimnastik araçları olan, hatta belli bir temayı işleyen ve estetik görünümü ağır basan grup cimnastiğidir.(Karcılılar; Öğretici, 2005).

1.2.4. Trampolin

Trampolin özgürlük, uçmak gibi duyguları sembolize eden bir alettir. Ayrıca trampolin akrobatik özellikler taşıyan her spor için bir antrenman aracıdır. 1999 yılında FIG bünyesine dahil olan trampolin 2000 Sydney Olimpiyatları'yla beraber ilk defa olimpiyatlarda yer almıştır. (Karcılılar; Öğretici 2005).

GELİŞME

İnsanların sporu hangi amaç ve şartlarda yapmaları gerektiğini belirleyen unsurlardan bir tanesi de doğal olarak onların sosyo-ekonomik yapılarıdır. "Bununla beraber, her ülkenin gelişmişlik seviyesi de bu duruma

büyük etkendir. Sosyal gelişim sürecini tamamlamış ülkeler kamusal ihtiyaçlarını da tamamlamış ülkelerdir. Bu nedenle sosyal bir faaliyet olarak spor, gençler tarafından sağlık için bir araç olarak görülmekte ve dolaysız olarak da kitle sporunda istenilen amaca ulaşabilmektedir.

Uluslararası arenalardaki (Olimpiyatlar, Dünya Şampiyonaları, Avrupa Şampiyonaları, Kıtalararası Şampiyonalar vb.) yarışmalar genellikle sosyo-ekonomik olarak gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde yapılmaktadır. Cimnastik sporu da, sosyo-ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde büyük organizasyonların içinde yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacı, tarihi çok eskilere dayanan dünya platformunda popülerliğini koruyan ve olimpik sporlar arasında yer alan, vücut dengesi, esneklik, doğru yürüme, duruş(postür) alışkanlığı, esneklik kazanma ve koordinasyon sağlama açısından önemli olan cimnastik sporuna başlayan ve devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri incelenerek, KKTC'de cimnastik sporunun mevcut durumunu belirlemektir.

Bu doğrultuda aşağıda belirtilen hipotezler çerçevesinde veriler toplanmış ve yorumlanmıştır.

1. Öğrencilerin cimnastik sporunu tercih etmeleri ile ailelerinin sosyo-ekonomik yapıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Öğrencilerin cimnastik sporunu tercih etmeleri ile ebeveynlerinin (anne-baba) eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. Öğrencilerin cimnastik sporunu tercih etmeleri ile ebeveynlerinin meslekleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
4. Öğrencilerin cimnastik sporunu tercih etmeleri ile ailelerinde cimnastik sporuyla ilgilenen kişilerin bulunması arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma, cimnastik sporu yapan öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-ekonomik profil özellikleri, spora başlama yaşı, antrenman sürelerinin ve bu sporu tercih etme nedenlerinin ortaya konulması ile cimnastik sporu ile ilgilenen herkese bilimsel veriler oluşturması ve gelişimlerine katkı koyması açısından önem taşıyan bu araştırma,

- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti,
- Lefkoşa, Girne ve Gazimağusa ilçeleri,
- Cimnastik sporu ile ilgilenen ve yaşları 4 –17 arası olan öğrenciler,
- 21 sorudan oluşan anket formu ile sınırlıdır.

Karşılıklı ilişkileri geniş boyutta araştırmak ve etkileşim süreçlerini, açıklamak çalışmamızın bilimsel dayanağını oluşturmaktadır. Kaynak taramamızda birçok sosyolojik, spor ve sosyal bilimler içerikli kaynaklar okunarak bunlardan tarama yapılmıştır. Bu kaynaklardan derlediğimiz ve spor açısından pekiştirdiğimiz kaynaklar kısıtlı olmasına rağmen ampirik araştırma teknikleri kullanma yoluna gidilmiştir. Elde edilen bilgiler literatür bilgilerle karıştırılarak, analitik bir çerçevede yorumlanmaya çalışılan bu çalışmada, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye çalışan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

KKTC'de cimnastik yapan öğrencilerin sosyo – ekonomik profillerini saptamak için ,uzman kişilerden görüş alınarak 21 anket sorusu hazırlanmıştır. KKTC'de Lefkoşa, Girne ve Gazimağusa ilçelerinde bulunan ,Yalova Spor Kulübü, Ortaköy Spor Kulübü, İskele Gençler Birliği Spor Kulübü, Yenişehir Avcılık Kulübü, Şahlan Spor Kulübü ve Gönyeli Spor Kulübünde dört ay süresince devam eden antrenmanlar ve

müsabakalar sonunda toplam 78 öğrenciden oluşan , yaşları 4 –17 arasında olan cimnastik sporu yapan öğrencilere/ sporculara ve ailelerine, anket soruları sorularak veriler elde edilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Kız	46	59
Erkek	32	41
Toplam	78	100

Tablo 2'de öğrencilerin 46'sı kadın (% 59) ve 32'sinin de erkek (% 41) olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin cimnastik sporuna başlama yaşları

Sporcu Yaşı	N	%
4 – 7	19	24.3
7 – 11	41	52.6
11 – 17	17	21.8
17 ve üzeri	1	1.3
Toplam	78	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin 4 – 7 yaş arasında olan 19 kişi (% 24.3), 7 – 11 yaş arasında olan 41 kişi (% 52.6,) 11 – 17 yaş arasında olan 17 kişi (% 21.8), 17 yaş ve üzerinde olan 1 kişi (% 1.3) olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Cimnastik branşı

Branş	N	%
Ritmik Cimnastik	8	10.3
Genel Cimnastik	42	53.8
Artistik Cimnastik	28	35.9
Trampolin	*	*
Toplam	78	100

Tablo 4'e göre cimnastik sporcularının/ öğrencilerin yaptığı cimnastik branşları, Ritmik Cimnastik yapan 8 kişi (%10.3), Genel Cimnastik yapan 42 kişi (%53.8), Artistik Cimnastik yapan 28 kişi (% 35.9), Trampolin branşında herhangi bir sporcu bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5: ikamet ettikleri ilçe

İkamet	N	%
Lefkoşa	65	83.3
Girne	7	9.0
Gazimağusa	6	7.7
Toplam	78	100

Tablo 5'e göre, cimnastik sporcularının/ öğrencilerin ikamet ettikleri ilçeler olarak Lefkoşa 65 kişi (% 83.3),Girne 7 kişi (% 9.0)ve Gağimağusa 6 kişi (% 7.7) olduğu görülmektedir.

Tablo 6 : Öğrencilerin/ sporcularının ailelerinin gelir düzeyi

Gelir düzeyi	N	%
5000 TL altı	20	25.6
5000 TL – 7000 TL	45	57.7
7000 TL – 9000 TL	11	14.1
9000 TL ve üzeri	2	2.6
Toplam	78	100

Tablo 6'eya göre ailelerin gelir düzeyi 5000 TL altında olan 20 kişi (% 25.6), 5000 TL–7000 TL arasında olan 45 kişi (% 57.7), 7000 TL–9000 TL arasında olan 11 kişi (% 14.1) ve 9000 TL ve üzeri olan 2 kişi (% 2.6) olarak görülmektedir.

Tablo 7: Ebeveynlerin (anne-baba) eğitim düzeyi

Aile eğitim	Anne N	%	Baba N	%
Okuryazar değil	*	*	*	*
İlkokul	3	3.8	*	*
Ortaokul	*	*	3	3.8
Lise ve dengi okul	35	44.9	23	29.5
Lisans	33	42.3	39	50.0
Lisansüstü (Master, Doktora)	7	9.0	13	16.7
Toplam	78	100	78	100

Tablo 7'de ebeveynlerin (anne-baba) eğitim düzeyi incelendiğinde, anne; ilkokul 3 kişi (%3.8,) lise ve dengi okul 35 kişi (%44.9), lisans 33 kişi (% 42.3), lisansüstü (Master, Doktora) 7 kişi (% 9.0); baba ortaokul 3 kişi (%3.8), lise ve dengi okul 23 kişi (%29.5,) lisans (Yüksek Lisans) 39 kişi (% 50.0)ve lisansüstü (Master, Doktora) 13 kişi (%16.7) olarak görülmektedir.

Tablo 8: Ebeveynlerin (anne-baba) mesleği

Aile meslek	Anne N	%	Baba N	%
Ev hanımı / emekli	15	19.2	2	2.6
İşçi	1	1.3	31	39.7
Memur	32	41.0	34	43.6
Serbest meslek (Av., Mühendis)	24	30.8	10	12.8
Tüccar, esnaf, sanayici	6	7.7	1	1.3
Diğerlerini belirtiniz	*	*	*	*
Toplam	78	100	78	100

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlerin (anne-baba) meslekleri incelendiğinde, anne; ev hanımı/emekli 15 kişi (%19.2), işçi 1 kişi (%1.3), memur 32 kişi (%41.0), serbest meslek (Avukat, Mühendis) 24 kişi (%30.8), tüccar-esnaf-sanayici 6 kişi (%6.7), baba, emekli 2 kişi(%2.6), işçi 31 kişi (%39.7), memur 34 kişi (%43.6), serbest meslek (Avukat, Mühendis) 10 kişi (%12.8), tüccar-esnaf-sanayici 1 kişi (%1.3) olarak görülmektedir.

Tablo 9: Ailenizde cimnastik sporuyla ilgilenenler

Aile de İlgilenen	N	%
Evet (Kardeşim)	12	15.4
Hayır	66	84.6
Toplam	78	100

Tablo 9' a göre, ailenizde cimnastik sporuyla ilgilenenler sorusuna 12 kişinin (%15.4) evet ve kardeşinin ilgilendiğini, 66 kişinin (%84.6) hayır cevabını verdiği görülmektedir.
Araştırma bulguları hipotezlerle birlikte incelendiğinde:

- KKTC'deki cimnastik sporcularının/öğrencilerin ebeveynlerinin(anne – baba) gelir düzeyleri olarak % 57.7 ile 5000 – 7000 TL aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de elit cimnastikçiler üzerinde yapılmış olan bir araştırmada da; cimnastik sporcuları ve ebeveynlerinin (anne – baba) orta gelir düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir (Fidan, 2002). Bu durum farklı ülkelerdeki ailelerin de ekonomik düzeylerinin yüksek oranda benzer bir ilişkide olduğunu göstermektedir.

- Cimnastik sporcularının/öğrencilerin ebeveynlerinin (anne-baba) eğitim düzeyleri ise, anne, ilkokul 3 kişi % 3.8, lise ve dengi okul 35 kişi % 44.9, lisans 33 kişi % 42.3, lisansüstü (Master, Doktora) 7 kişi % 9.0; baba ortaokul 3 kişi % 3.8, lise ve dengi okul 23 kişi % 29.5, lisans 39 kişi % 50.0 ve lisansüstü (Master, Doktora) 13 kişi % 16.7 olduğu bulunmuştur.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise, elit cimnastik sporcularının annelerinin eğitim düzeyi % 39.1'lik oranla yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Elit cimnastik sporcu babalarının eğitim düzeyi % 50.7'lik bir oranla yüksek seviyede oldukları tespit edilmiştir. (Fidan, 2002).
Yukarıda görüldüğü gibi cimnastik sporcularının ebeveynlerinin (anne-baba) eğitim düzeyleri açısından Türkiye ve diğer ülkelerdeki elit cimnastikçilerin ebeveynlerinin (anne-baba) eğitim düzeyleri ile KKTC'deki cimnastik sporcularının ebeveynlerinin (anne-baba) eğitim düzeyleri arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir.

- Cimnastik sporcularının ebeveynlerinin (anne-baba) mesleği, anne, ev hanımı/emekli 15 kişi % 19.2, işçi 1 kişi % 1.3, memur 32 kişi 41.0, serbest meslek (Avukat, Mühendis) 24 kişi % 30.8, tüccar-esnaf-sanayici 6 kişi %6.7; baba, emekli 2 kişi % 2.6, işçi 31 kişi % 39.7, memur 34 kişi 43.6, serbest meslek (Avukat, Mühendis) 10 kişi % 12.8, tüccar-esnaf-sanayici 1 kişi % 1.3 olarak tespit edilmiştir.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise; elit cimnastik sporcularının annelerinin mesleki durumlarında % 37,7'lik bir oranla en fazla ev hanımı oldukları saptanmıştır; babalarının mesleki durumları ise, % 26.5'lik bir oranla memur oldukları belirlenmiştir. (Fidan, 2002).

Türkiye ve diğer ülkelerdeki elit cimnastik sporcu ebeveynlerinin (anne-baba) meslekleri ile KKTC'deki cimnastik sporcularının ebeveynlerinden annelerin mesleki durumları açısından birbirine oransal olarak benzemediği, bunun yanı sıra ebeveynlerinden baba mesleki durumu yönünde ise anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

- KKTC'deki cimnastik sporcularının / ailelerinin ikamet ettikleri ilçeler, Lefkoşa 65 kişi % 83.3, Girne 7 kişi % 9.0 ve Gazimağusa 6 kişi % 7.7 olarak bulunmuştur. Bu durum ailelerin ikametleri yönünde ulaşımı daha kolay olan ve cimnastik tesisine ulaşımı kolaylaştıran Lefkoşa ilçesinde olduğunu göstermektedir.
- Cimnastik sporcularının ailelerinde cimnastik sporuyla ilgilenen olup olmadığına baktığımızda, 12 kişinin % 15.4 evet ve kardeşinin ilgilendiği, % 84.6 oranla 66 kişinin ise ailelerinde cimnastik sporuyla ilgilenen birinin olmadığından dolayı "hayır" cevabını verdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra denek gurubundaki sporcuların yakın çevrelerinde cimnastik sporuyla ilgilenenlerin % 30.8 oran ile 24 kişinin arkadaş gurubundan olduğu görülmektedir. Diğer yandan bu sporcuların yakın çevrelerinde cimnastik sporu ile ilgilenmeyenlerin olduğu % 69.2'lik oran ile 54 kişide saptanmıştır. Bu durumdan, cimnastik sporuna başlarken cimnastikçilerin yakın çevresindeki arkadaşlarından çok etkilenmedikleri anlaşılmaktadır.
- KKTC'deki cimnastik sporcularının ebeveynlerinin (anne – baba) meslekleri, ekonomik durumları ve ikamet ettikleri ilçeler göz önüne alınarak anne % 41.0; baba % 43.6 memur oldukları ve hafta içinde normal mesai altında çalıştıkları; ekonomik durumlarının 3000-4500 Türk Lirası arası oldukları ve ikamet yerlerinin genelde Lefkoşa olmasından dolayı çocuklarını cimnastik sporuna hafta sonları götürebildikleri için sporcuların antrenman sayılarının da 2–4 saat arasında 33 kişiyle % 42.3'lük bir oranda çıkması, cimnastik sporuna başlayan çocukların ve ailelerinin bir çok ilişkiyi bir arada değerlendirip bu spora devam etme kararları yönünde etkilendiklerini göstermektedir.

KKTC'de cimnastik sporcuları üzerinde yapılan bu araştırmayla, "Türkiye'deki ve Dünya'daki Elit Cimnastikçilerin Sosyo – Ekonomik Analizi" üzerine yapılan diğer aştırmalar ile çalışmamız arasında sonuçları açısından yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, cimnastik sporuna başlamak için sporcuların ve ailelerinin diğer ülke cimnastikçileri ile yüksek bir oranda benzerlik göstermektedir. Ancak, diğer yandan bu sporu devam ettirebilmek ve ulusal ya da uluslararası başarıya sahip olabilmek için cimnastik sporcularının ve ailelerinin her türden destek ile desteklenerek daha geniş olanaklara sahip eğitim, donanım, ulaşım, ulusal ya da uluslararası yarışmalara katılım ve tüm bunları inceleyen başka araştırmalara dayalı yazılı kaynaklara ulaşmayı sağlayacak yoğun ve komplike bir ilişkiler sistemi içerisinde olma zorunluluğunu göstermektedir.

Bunun için;

- Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin de çocuklarını bu spora yönlendirmeleri ve böylelikle cimnastik sporuna daha geniş bir katılım sağlanması amaçlanmalıdır.
- KKTC'de cimnastik sporuna başlayan cimnastik sporcularının ve kulüplerin de daha başarılı olmaları için maddi olanaklarının farklı sponsorluk, mali destek ve burs olanakları ile cimnastik sporcuları arasında ilgi ve rekabeti artırmak amaçlanmalıdır.
- KKTC'de cimnastik sporu ile ilgili ve özellikle sporcular üzerinde daha fazla ve değişik araştırmalar yapılarak cimnastik sporuna daha kalıcı katkılar sağlanması amaçlanmalıdır.

- Jimnastik branşına beden eğitimi derslerinde daha fazla önem verilmesi için program çalışmaları yapılmalıdır.
- Jimnastik sporunun KKTC'de yaygınlaşması ve gelişmesi için bakanlıklar, federasyon ve kulüplerin işbirliğinde çalıştaylar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

1. Fidan, S. (2002). *Türkiye'deki ve Dünya'daki Elit Cimnastikçilerin Sosyo – Ekonomik Analizi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
2. Karcılılar, A., Öğretici, H. (2005). *Morpa Spor Ansiklopedisi* (2). İstanbul: Doğan Ofset.
3. Savaş, İ. (1997). *Spor Genel Kültürü* İstanbul: İnkılap Kitabevi.
4. Şahin, H. M. (2005). *Beden Eğitimi ve Spor Sözlüğü* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
5. Şengül, E. (1996). *Okullarda Aletli Cimnastik.* Ankara: Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği Yayınları.
6. Sporcuoğlu, M. (2003). *Cimnastik.* Sayı 1. KKTC Cimnastik Federasyonu Dergisi.
7. Tekakpınar, E. (2005). *KKTC'de Güreş Yapan Sporcuların Sosyo-Ekonomik Profili*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinde Yer Alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Alan Bilgisi Sınavının İncelenmesi
(Investigation of Physical Education and Sports Teaching Field Information Examination in Teaching Teacher Test)

Doç.Dr.Talha MURATHAN, Senem OCAK
*İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, **0000-0002-9837-3707***
*Ardahan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, –**0000-0002-7443-8908***

ÖZET
Öğretmenlik mesleği, geçmişten günümüze en eski ve en değerli meslek grubundandır. Öğretmen ise eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biridir ve bu nedenle alanında uzman, yenilikleri takip eden, kendini geliştiren, anlayışlı, sabırlı ahlaklı ve özverili öğretmenler yetiştirilmesi büyük önem arzetmektedir.Nitelikli öğretmen ihtiyacı ve istihdamı ülkemizin kuruluşundan bu yana süregelen bir konu olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığınca yapılan öğretmen istihdamında öğretmen olarak atanabilmeyi amaçlayan öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavındaki (KPSS) Öğretmenlik Alan Bilgisi Testlerine (ÖABT) girmeleri ve bu yapılan sınavlardan yeteri kadar puan almaları gerekmektedir.
Bu araştırma Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği istihdamında ilk kez 2019 yılında uygulanmaya başlanmış olan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; 2019 yılında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Alan Bilgisi sınavında yer alan dersler; Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri, İnsan Anatomisi ve Kinesiyolojisi, Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım Egzersiz Fizyolojisi, Antrenman Bilgisi Fiziksel Uygunluk-Egzersiz Programlama, Öğretim Stilleri, Beden Eğitimi Öğretim Modelleri, Psikomotor Gelişim, Beceri Öğrenimi, Egzersiz Beslenme, Eğitsel Oyunlar, Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi, Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor, Takım Sporları, Atletizm ve Jimnastik,Ritim Eğitimi ve Dans Halk Oyunları, Alan Eğitimi derslerinden oluşmaktadır. Sınavda verilen süre 120 dakika olup, 75 soru sorulmaktadır. Öğretmenlik alan bilgisi sorularının testteki ağırlığı ise alan bilgisinin %80, alan eğitiminin %20 si oranındadır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen olabilmek için sınava giren öğretmen adaylarına uygulanan genel yetenek, genel kültür ve eğitim sınavına ek olarak 2019 yılında gelen alan sınavının ortalamaya etkisi yüksektir.%50 oranında etki eden alan sınavının ortalamalarına bakacak olursak 2019 yılında Beden Eğitimi Öğretmenliği Alan Bilgisi testine giren öğretmen adaylarının alan sınavı ortalaması 26,514 olarak, 2020 yılında yapılan alan sınavının ortaması 26,721 olarak, en son yapılan 2021 alan sınavının ortalaması ise 29,445 olarak belirlenmiştir. Ortalamının üstünde net yapan öğretmen adaylarına alan sınavının katkısı çok fazla olmuştur. Diğer branşlara göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alan testinin ortalaması düşüktür ve düşük olan alan sınavı ortalaması yüksek puan getirmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının alan sınavı testinde gösterdiği başarıya bağlıdır. Düşük net yapan öğretmen adaylarına alan sınavının katkısı hiç olmamaktadır. Yüksek net yapan öğretmen adaylarına ise alan sınavının etkisi fazladır.
Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi,KPSS, Alan Bilgisi, Alan Eğitimi, Öğretmen, Atanma

ABSTRACT
The teaching profession is one of the oldest and most valuable professions from past to present. The teacher, on the other hand, is one of the basic building blocks of the education system, and therefore, it is of great importance to train teachers who are experts in their fields, who follow the innovations, who develop themselves, who are understanding, patient, moral and self-sacrificing. The need and employment of qualified teachers has been an ongoing issue since the establishment of our country. Teacher candidates who aim to be appointed as a teacher in teacher employment made by the Ministry of National Education are required to take the Teaching Field Knowledge Tests (ÖABT) in the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and get enough points from these exams.
This research was carried out to examine the Teaching Content Knowledge Test (ÖABT) exam, which was started to be applied for the first time in 2019 in the employment of Physical Education and Sports Teachers. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was carried out. According to the findings obtained in the research; The courses in the Physical Education and Sports Teaching Field Knowledge exam in 2019; Fundamentals of Physical Education and Sports, Human Anatomy and

Kinesiology, Health Information and First Aid Exercise Physiology, Training Information Physical Fitness-Exercise Programming, Teaching Styles, Physical Education Teaching Models, Psychomotor Development, Skill Learning, Exercise Nutrition, Educational Games, Physical Education and It consists of Sports Management, Physical Education and Sports for the Disabled, Team Sports, Athletics and Gymnastics, Rhythm Education and Folk Dances, Field Education.The time given in the exam is 120 minutes and 75 questions are asked. The weight of the teaching field knowledge questions in the test is 80% of the field knowledge and 20% of the field education. In addition to the general talent, general culture and education exam applied to teacher candidates who take the exam to become a teacher within the Ministry of National Education, the field exam in 2019 has a high impact on the average. If we look at the averages of the field examination, which has a 50% effect, the average of the field examination of the pre-service teachers who took the Physical Education Teaching Field Knowledge test in 2019 was determined as 26,514, the average of the field examination held in 2020 was 26,721, and the average of the last 2021 field examination was 29,445.The contribution of the field exam to teacher candidates who scored above the average was very high.Compared to other branches, the average of the Physical Education and Sports Teaching field test is low and the lower field test average brings a high score. This depends on the success of the pre-service teachers in the field exam test. The field exam has no contribution to teacher candidates with low net worth.The effect of the field exam is high for teacher candidates with high net worth.

Keywords: Physical education, KPSS, Field Knowledge, Field Education, Teacher, Appointment

GİRİŞ

Değerleri kuşaktan kuşağa aktararak sosyalleşmeyi sağlayan eğitim, kişilerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesine destek vererek kişilik kazanmalarına öncülük etmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin yaşamını devam ettirebilmek için yaşadığı topluma katkıda bulunarak, kişilerin ihtiyacı olan bilgi, beceri ve davranışlar ile iş yapabilme alışkanlığı kazandırarak, meslek hayatlarına atılmalarını sağlaması gibi birçok olguyu yerine getirir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan temel işlevlerin aktif şekilde işlemesi için sistemin içinde bulunan öğretmenlerin nitelikli olmasına bağlıdır. Bunun için öğretmen niteliklerini geliştirip iyileştirmek bir ülkenin eğitimi için yapılacak en önemli çalışmadır (Akyüz, 2010; MEB, 2017). Toplumsal gelişimin sağlanmasında kaliteli eğitim dikkat çeken bir unsurdur. Öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim fakülteleri alanında gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere yön veren yükseköğretim kurumlarıdır. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları meslek hayatına atılabilmeleri için gerekli olan donanımı kazanma amacına dönük olarak sınavlara girmek durumundadır. Öğretmen olabilmek için mezun olan öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak göreve başlayabilmeleri için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve mülakat gibi çeşitli aşamalardan geçerek atanmaları gerekmektedir. Günümüz şartlarında yapılan sınavların amacı istenilen niteliğe sahip en iyi öğretmenlerin seçimi olmalıdır (Eraslan, 2004; Atav ve Sönmez, 2013). Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesinde ve öğretmen istihdamında öğretmen adaylarının seçimi önemli bir unsurdur (Ataünal, 1994; Uygun, 2010). Bu konuyu özetlemek gerekirse, öğretmen adaylarının lisans öğreniminde almış oldukları alan bilgisi derslerine ek olarak genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri derslerinin öğrenme aşamasında ve sonucunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin istihdam edilmesi amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine öğretmen olarak atanabilmek için çabalayan adaylar 2013 yılına kadar KPSS'de Genel Yetenek Testi (GYT) %30, Genel Kültür Testi (GKT) %30 ve Eğitim Bilimleri Testi (EBT) %40 ağırlıklarında aldıkları puanlarla atanmaktaydı. 2013 yılından itibaren kamu kurumlarında görev yapmak amacıyla ilk defa atanacak bireyler için yapılacak sınavlar hakkında genel yönetmelikte yapılan değişiklikle Genel Yetenek Testi (GYT) %15, Genel Kültür Testi (GKT) %15 ve Eğitim Bilimleri Testi (EBT) %20 ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) %50 ağırlıklarında bu testlerden aldıkları puanla atanacakları ÖSYM tarafından duyurularak uygulamaya konulmuştur (ÖSYM, 2019).

Bu araştırmanın verileri genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli benimsenerek derleme **yöntemi** ile oluşturulmuştur.

BULGULAR

Beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak atanmak isteyen lisans öğrencileri aldıkları eğitimlerinin sonunda, öğretmen seçiminde kullanılan KPSS'ye tabi tutulmaktadır. KPSS sınavında yüzdelik dilimlere baktığımız zaman alan sınavının etkisi genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri sınavından daha etkilidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alan bilgisi testi ise 2019 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Diğer branşlarda olduğu gibi Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alan bilgisi testinin ağırlığı %50 oranındadır. Beden eğitimi ve spor branşında öğretmen adaylarının alan sınavı gelmeden önce p10 puan türü ile atamaları yapılırken

alan sınavının yapılmasıyla p121 puan türü ile atanmaları gerçekleşmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alan bilgisi testinde yer alan sorular lisans eğitimleri boyunca öğretmen adaylarının almış oldukları dersleri kapsamaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde almış oldukları teorik derslerini alan bilgisi testinde görmekle birlikte uygulamalı dersleri de kapsamaktadır. Günümüze kadar 28 Temmuz 2019, 20 Eylül 2020 ve 15 Ağustos 2021 tarihlerinde toplam üç kez yapılan Beden eğitimi öğretmenliği alan bilgisi testinde yer alan soru sayısı dağılımı 60 alan bilgisi, 15 alan eğitimi olmak üzere toplam 75 sorudan oluşmaktadır. 75 soruya verilen süre toplam 120 dakikadır. Toplam üç kez uygulanan Beden eğitimi ÖABT de yer alan konuların içerikleri ve yüzdelik oranları aşağıdaki şekildedir:

- Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri: %13 ağırlık
- İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji: %5 ağırlık
- Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım: %4 ağırlık
- Egzersiz Fizyolojisi: %7 ağırlık
- Antrenman Bilgisi: %4 ağırlık
- Fiziksel Uygunluk: %5 ağırlık
- Psikomotor Gelişim: %5 ağırlık
- Beceri Öğrenimi: %5 ağırlık
- Egzersiz Beslenme: %3 ağırlık
- Eğitsel Oyunlar: %3 ağırlık
- Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi : %3 ağırlık
- Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor : %3 ağırlık
- Takım Sporları : %8 ağırlık
- Atletizm : %4 ağırlık
- Jimnastik : % 4 ağırlık
- Ritim Eğitimi ve Dans Halk Oyunları : %4 ağırlık
- Alan Eğitimi : %20 ağırlık

Kaynak; Ösym1,2,3, web verileri

- Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri Dersi İçeriği: %13 ağırlığında olan Beden eğitimi ve sporun temelleri dersinden gelen soru sayısı 9-10 civarındadır. 75 soruluk testte 60 sorunun yer aldığı alan bilgisi kısmında en çok soru çıkan konu başlığı bu derstir. İçeriği çok kapsamlı olup tüm derslerin temeli şeklindedir. Eski Türklerde oynanan beyge, gökbörü, tepük gibi oyunlardan; Beden eğitimi ve sporunda konusu olan eğitim felsefesine kadar geniş bir kapsama sahiptir.
- İnsan Anatomisi ve Kinesiyolojisi Dersi İçeriği: %5 ağırlığında olan bu dersten gelen soru sayısı 4-5 civarındadır. İnsan vücudu organizasyonu, kimyasal düzeydeki organizasyon, hücresel organizasyon, iskelet sistemi, kas sistemini ele alan kapsama sahiptir ve eleyici soruları kapsamaktadır.
- Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım Dersi İçeriği: %4 ağırlığa sahip olan bu derste çıkan soru sayısı 3'tür. Bu sorular genelde açık net yapıda olmakta ve zorlayıcı olmamaktadır. Dersin içeriği ilk yardımın tanımıyla başlamakta, ilk yardımcı, hayat kurtarma zinciri ve ilk yardımın ABC si ile devam etmektedir.
- Egzersiz Fizyolojisi Dersi İçeriği: %6 oranında ağırlığa sahip olan bu dersten 5-6 soru gelmektedir. Dersin içeriğine bakınca insan vücudundaki fizyolojik sistemlerin ne olduğu, biyokimyasal göstergelerin, anatomi ve biyomekaniğin fiziksel aktivite ile olan ilişkisinin ne olduğunu açıklayan bir içeriği vardır.
- Antrenman Bilgisi Dersi İçeriği: %4 ağırlığa sahip olan bu dersten 3 soru sorulmaktadır. Antrenman biliminin genel kuralları**,** antrenmanın çok yönlü amaçları dersin içeriğini oluşturmaktadır.
- Fiziksel Uygunluk Dersi İçeriği: %5 ağırlığa sahip olan bu dersten gelen soru sayısı 3-4 civarındadır. Derse yönelik tanımlar ile başlar ve diğer spor dallarının temelini oluşturduğuna yer veren bir içeriği sahiptir.
- Psikomotor Gelişim Ders İçeriği: %5 ağırlığında olan bu dersten 3-4 soru gelmektedir. Refleksif hareketler dönemi (0-1 yaş), ilkel hareketler dönemi (0-2 yaş), temel hareketler dönemi (2-6 yaş), sporla ilgili hareketler dönemi (7-12 yaş) olmak üzere dönemleri ayrı ayrı işleyen bir içeriğe sahiptir.
- Beceri Öğrenimi Dersi İçeriği: %5 ağırlığında olan beceri öğrenimi dersinden ortalama 3-4 soru gelmektedir. Beceri öğrenimi dersi içeriğinde beceri ile ilgili temel kavramlar, beceriyi geliştirme yolları, beceriyi oluşturan faktörler, becerinin özellikleri, beceriyi etkileyen faktörler, becerilerin sınıflandırılması, beceri öğrenimi aşamaları, beceri öğreniminde motor öğrenmenin transferi gibi konular yer almaktadır.
- Egzersiz Beslenme Dersi İçeriği: %3 ağırlığında olan bu dersten ortalama 2-3 soru gelmektedir. Egzersiz dersi içeriğinde egzersiz yaparken ve antrenman programını uygularken beklenenin üzerinde bir performans sergileyebilmek için yeterli besin almanın ve dengeli beslenmeyi sağlamanın oldukça önemli olduğu,

egzersiz sırasında hasar gören dokuların onarılması ve böylece günlük yaşamın devamlılığı için yeterli ve dengeli beslenmenin gerekliliği, dengeli beslenmeyle birlikte yanında optimal düzeyde sıvı alımının tam olması ve bu durumun vücut ısısı değerini etkilediğini, enerji kapasitelerini ve sonraki aşamadaki egzersiz toparlanma süreçlerini ciddi olarak etkilendiğini anlatan bir içeriğe sahiptir.

- Eğitsel Oyunlar Dersi İçeriği: %3 ağırlığa sahip olan bu dersten ortalama 2-3 soru gelmektedir. Eğitsel oyunlar dersi içeriğinde beden eğitimi ve oyun dersinde kullanılan oyunlar ve oyun teorileri üzerine kurulan bir içeriğe sahiptir.

-Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi Dersi İçeriği: %3 ağırlığına sahip olan bu dersten ortalama 2-3 soru gelmektedir. Süreç yönetiminde geçerli olan çeşitli alanlar planlama, örgütleme yürütme, koordinasyon ve denetim gibi çeşitli işlevlerinin olduğu ve bunları temel alarak geliştirilen ilke ve yöntemler sportif faaliyetleri düzenleyen bir içeriğe sahiptir.

- Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi İçeriği: %3 ağırlığa sahip olan bu dersten ortalama 2-3 soru çıkmaktadır. Yetersizlik, özürlülük, engellilik durumunun ne olduğu, engel gruplarını ve engel türlerinin spora katılımını inceleyen bir içeriğe sahiptir.

- Takım Sporları Dersi İçeriği: %8 ağırlığa sahip olan bu dersten ortalama 6 soru gelmektedir. Takım sporları futbol, basketbol, voleybol, hentbol derslerinden oluşmaktadır. Çoğunluğu uygulamalı işlenen bu derslerin teorik soruları oldukça eleyici bir özelliğe sahiptir.

-Atletizm Dersi İçeriği: %4 ağırlığa sahip olan bu dersten 3 soru gelmektedir. Atletizm dersi koşular, atmalar, atlamalar ve çoklu yarışlar gibi ders içeriklerine sahiptir.

-Jimnastik Dersi İçeriği: %4 ağırlığına sahip olup 3 soru çıkmaktadır. Artistik jimnastik, ritmik jimnastik ve trambolin dersin içeriğini oluşturmaktadır.

- Ritim Eğitimi ve Dans, Halk Oyunları Ders İçeriği: %4 ağırlığa sahip olan bu dersten 3 soru çıkmaktadır. Ritim Eğitimi ve Dans dersi dans sporları, standart danslar (salon sporları), latin dansları, sokak stili danslar, sahne danslarından oluşmaktadır. Bölgelere göre, kullanılan eşyaya göre, oynanılan yere göre, diziliş şekline göre, hayvan adlarına göre, konularına göre oynanan oyunlar ise Halk Oyunlarının içeriğinde yer almaktadır.

- Alan Eğitimi: %20 ağırlığına sahip olan alan eğitimi dersinden 15 soru çıkmaktadır. Alan eğitiminin içeriği çok kapsamlı olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programı, değerlerimiz, yetkinlik, beden eğitimi ve spor dersi temel amacı, 2018 öğretim programına göre ortaokul ve ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi özel amaçları alan eğitimi dersinin içeriğini oluşturmaktadır (ÖSYM, 2021).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen olabilmek için sınava giren öğretmen adaylarına uygulanan genel yetenek, genel kültür ve eğitim sınavına ek olarak 2019 yılında Beden eğitimi ve spor öğretmenliği için uygulanmaya başlanılan alan sınavının ortalamaya etkisi yüksektir. %50 oranında etki eden alan sınavının yıl yıl ortalamalarına, sınava giren kişi sayısına ve standart sapmalarına bakıldığında 2019 yılında Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alan bilgisi testine 24.057 kişi girmiştir. 24.057 kişinin girdiği 2019 yılındaki bu sınavın ortalaması 26,514 olarak, standart sapması ise 8,256 olarak belirlenmiştir. Bunun sonucunda ise ortalamanın üzerinde net yapan öğretmen adaylarına alan bilgisi testinin fazla puan getirisi olmuştur. 2020 yılında Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alan bilgisi testine toplam 32.964 aday katılmıştır. 2020 sınavının alan ortalaması ise 26,721 olarak standart sapması ise 11,025 olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilere baktığımız zaman 2019 sınavından 2020 sınavına giren kişi sayısı artmıştır. Ayrıca ortalamada ve standart sapmada da bir artış olmuştur. 2021'de yapılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği alan bilgisi testine toplam 26.346 kişi girmiştir. Bu sınavın alan ortalaması ise 29,445 olarak standart sapması ise 12,110 olarak belirlenmiştir. 2021 sınavına baktığımız zaman ise bir önceki 2020 sınavına giren kişi sayısı olarak ciddi anlamda azalma olmuştur. Alan sınavına giren kişi sayısı önceki yıla göre azalmasına rağmen ortalamada ve standart sapmada artış görülmektedir. Bu durumda ortalama üstünde net yapanlara alan sınavının iyi puan getirdiği, ortalamaya yakın yapan adayların fazla etkilenmediği ve az yapan adayların ise alan sınavının puanları aşağıya çektiği görülmüştür.

2019 yılında uygulanmaya başlayan alan sınavına iyi çalışıp değerlendiren öğretmen adaylarının üzerinde fayda sağlarken çalışmayanlara ise alan sınavının katkısı olmamıştır. Alan sınavının gelmesiyle birlikte kaynak eksikliğinin olduğu ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi ve spor alanına yönelik yeterli düzeyde sayılabilecek kaynakların olmayışı öğretmen adaylarını kaynaklara ulaşma anlamında biraz zorlamıştır. İlk yapılan alan sınavında öğretmen adaylarının lisans eğitimi esnasında derslerde almış oldukları notlar önem arz etmiştir. Beden eğitimi ve spor alan sınavının ilkinin yapılmasından sonra sorular hakkında bilgi sahibi olan eğitimciler ve alan yazarları 2020 ve 2021 yılında kapsamlı alan kitapları ve yayınları çıkartmışlardır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler artık lisans döneminde almış oldukları eğitime daha özen göstermeye başlamışlardır.

Lisans döneminde yapılan eğitim müfredatlarının tam anlamıyla öğretmenlik alan bilgisini de kapsaması gerekmektedir. Bununla birlikte lisans öğrencilerinin genel kültür, genel yetenek ve alan bilgisine yönelik olarak verimli bir şekilde çalışmalarının gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi (Gözden Geçirilmiş 13.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

2. Ataünal, A. (1994). Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler (1923-1994). MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.

3. Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1).

4. Eraslan, L.(2004). Eraslan, L. (2011). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Yönteminin Değerlendirilmesi. Journal of Human Sciences, 8(1).

5. MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 23.08.2021 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 sayfasından erişilmiştir.

6. ÖSYM-1 (2019). https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisalbilgiler290 82019.pdf

7. ÖSYM-2 (2020). https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/LISANS/sayisalbil giler22102020.pdf

8. ÖSYM-3 (2021). https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss_2021sayisal_bilgiler_16092021.pdf

9. Uygun, S. (2010) Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Seçimi İle İlgili Bazı Uygulamaların Tarihsel Analizi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 707-730.

KIRSAL KESİMLERDE ÖĞRENİM GÖREN KIZ ÇOCUKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN "KIRSALDAN KOZMOSA BİLİM 2 KINALI ELLER" TÜBİTAK 4004 PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Satı CEYLAN ORAL
Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi, Matematik Öğretmeni, ORCID: 0000-0002-3376-1709

**** Bu çalışma, TÜBİTAK 4004 projeleri kapsamında desteklenen 121B817 kodlu projeden üretilmiştir.***

ÖZET

Bu araştırma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında yürütülen kırsal bölgelerde eğitim gören, zenginleştirilmiş bilimsel etkinliklere katılamamış, bilime ve araştırmaya istekli ortaokul seviyesindeki *kız* öğrencilere, bazı doğa ve bilim faaliyetlerini ulaştırmak amacıyla yazılmış "Kırsaldan Kozmosa Bilim 2 Kınalı Eller" projesinin sonuçlarını içermektedir. Proje kapsamında, Zenginleştirilmiş Strateji Ölçeği yardımıyla belirlenmiş, Balıkesir ili Edremit Bölgesindeki kırsal kesim ortaokullarında öğrenim gören 30 kız öğrenciyle 04-11 Temmuz 2021 tarihleri arasında, 4 günü doğada 4 günü atölyelerde olmak üzere 8 günlük bir Doğa ve Bilim Okulu faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Projede öğrencilerin etkileşimli uygulamalarla eğlenerek öğrenebilecekleri, doğayı bilimsel olarak gözlemleyebilecekleri, farklı disiplinlerle bütünleşmiş etkinliklerin, doğa incelemelerinin, astronominin, sanatın, sporun ve bilişim teknolojilerinin yer aldığı etkileşimli 53 etkinlik içeren bir bilim okulu tasarlanmıştır. Projede öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri "Bilimsel Süreç Beceri Testi", bilimsel bilgiye yönelik tutumları "Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşler Ölçeği" yardımıyla ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin proje öncesinde ve sonrasında ne şekilde değiştiğini incelemek için "Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi" kullanılmıştır. Ölçeklerde elde edilen verilerin nicel analizleri sonucunda projenin öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik tutumlarında ve bilimsel süreç becerilerinde anlamlı düzeyde etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin proje öncesinde bilim insanının cinsiyeti, çalışma ortamı ve yüz ifadeleri açısından düşüncelerinde değişim olduğu gözlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin "yönlendirilmiş bilim günlükleri" nitel analizleri sonucunda çalışmada ayrıntılı irdelenmiştir. Öğrencilerin alanında önde gelen bilim insanlarını ve uzmanları yakından tanımalarının ilerleyen yıllarla yapacakları çalışmalara ışık tutacağı düşünülmekte ve bu çalışmanın bilime ve araştırmaya istekli öğrencilerle yürütülen bu tip projelere ilham olması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Doğa Kampları, Bilim, Evren, Çevre Bilinci, Kırsal Bölge Okulları

ABSTRACT

This research includes the results of the "Science from the Rural to the Cosmos 2 Henna Hands" project, which was conducted within the scope of TÜBİTAK 4004 Nature Education and Science Schools, which was written to provide some nature and science activities to secondary school girls who were educated in rural areas, could not participate in enriched scientific activities. Within the scope of the project, an 8-day Nature and Science School activity, 4 days in nature and 4 days in workshops, was carried out between 04-11 July 2021 with 30 female students studying in rural secondary schools in the Edremit Region of Balıkesir, which was determined with the help of the Enriched Strategy Scale. In the project, a science school was designed with 53 interactive activities where students can learn by having fun with interactive applications, observe nature scientifically, activities integrated with different disciplines, nature studies, astronomy, art, sports and information technologies. In the project, before and after of the project, students' scientific process skills were measured with the help of the "Scientific Process Skill Test" and their attitudes towards scientific knowledge were measured with the help of the "Wiews Scale towards Scientific Knowledge". In addition, the Views on the Nature of Science Questionnaire was used to examine how students' views on the nature of science changed before and after the project. As a result of the quantitative analysis of the data obtained in the scales, it was concluded that the project had a significant effect on students' attitudes towards scientific knowledge and scientific process skills. In addition, it was observed that there was a change in the thoughts of the students in terms of the gender, working environment and facial expressions of the scientist before the project. As a result of the qualitative analysis of the "directed science diaries" of the participant students, they were examined in detail in the study. It is thought that the students' getting to know the leading scientists and experts in their fields will shed light on the studies they

will do in the coming years, and it is hoped that this study will inspire such projects carried out with students who are willing to science and research.

Keywords: Science and Nature Camps, Science, Universe, Environmental Awareness, Rural Schools

GİRİŞ

Piaget, bir çocuğun daima yeni şeyler görmek ve duymak isteyeceğini ifade eder. Çocukların zihinsel gelişiminin de bu çevresel fırsat ve durumlardan etkileneceğini vurgular. Fen ve doğa öğretiminin başlangıç noktası çocuğun doğal çevresi olmalıdır. Maria Montessori, çocuklara somut deneyimler ve çok iyi tasarlanmış materyallerle donatılmış bir çevre hazırlandığında üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmektedir (Sueck,1991).

Kadının toplumsal hayatta lâyık olduğu yeri alabilmesi ve kendinden beklenenleri yerine getirebilmesi için öncelikle eğitimde cinsiyete dayalı fırsat eşitliğinin olması gerekir (Erkal, 1987). Bu eşitliği sağlayamayan toplumlar kalkınmayı tam sağlayamaz. Bir toplumda yalnız kadınların veya yalnız erkeklerin eğitilmesi potansiyel insan gücünün yarısının üretime katılmaması demektir. Bir diğer anlatımla kadınlarını veya erkeklerini eğitmemiş toplumların üretimi, her ikisini eğiten toplumların üretiminin yarısına denk düşecektir. Bu da yarı yarıya geri kalmak demektir. Kadının ailedeki çözük eğitimdeki gücünün daha yüksek olduğunu düşünürsek kadın eğitimini ihmal eden toplumların çok daha geri kalacağı gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Öyleyse kadınlarını iyi eğiten toplumların kalkınması, yeterince eğitmeyenlere göre çok daha hızlı olacaktır (Kayadibi, 2000).

Türkçe ve İngilizce literatürde öğrencilerin bilim insanı algıları hakkında yapılmış çok sayıda araştırma mevcuttur ve ilk araştırma, Mead ve Metraux (1957) tarafından yürütülmüştür. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin bilim insanları hakkında sahip oldukları basmakalıp (stereotipik) inançlar keşfedilmeye çalışılmıştır. *Araştırmanın sonucunda, Amerikalı ortaokul öğrencilerinin bilimi erkeklere özgü bir uğraş olarak algıladıkları tespit edilmiştir*. Bu araştırmaya dayanarak, Chambers (1983) DAST-Draw-A-Scientist-Test (Bir Bilim İnsanı Çiz Testi) adı verilen yansıtıcı bir veri toplama aracı geliştirmiş, 5-11 yaşları arasındaki Amerikalı ve Kanadalı çocuklardan gözlerini kapatarak bir bilim insanı hayal etmelerini ve ardından bunu çizmelerini istemiştir. Çizimlerin analizlerinden elde edilen sonuçlar sadece kız öğrencilerin kadın bilim insanı resmettiğini, bununla birlikte erkek bilim insanı çizimlerinin oranının kadın bilim insanı çizimlerinin oranından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Barman (1997) farklı yaş gruplarındaki Kolombiyalı çocuklara, Newton ve Newton (1998) İngiliz çocuklara, Song ve Kim (1999) Koreli çocuklara, Mallen ve Escalas (2012) İspanyol çocuklara ve ergenlere, Bernard ve Dudek (2017) Polonyalı çocuklara, Emvalotis ve Koutsianou (2018) Yunan çocuklara DAST'ı uygulamışlardır. Bu araştırmaların sonucunda da erkek bilim insanı çizimlerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda da (Balçın ve Ergün, 2018; Karaçam, 2015) sonuçlar farklı değildir.

Araştırmalar, anne ve babaların, özellikle annelerin fen bilimlerinin kadınlara göre olmadığını düşündüklerini, dolayısıyla kızlarına fen bilimlerine karşı olumsuz tutum aşıladıklarını göstermektedir. Erkek öğrencilerin fen bilimlerine karşı kız öğrencilerden daha olumlu tutum sergilediklerini gösteren birçok araştırma vardır. (e.g., Catsambis, 1995; Simpson & Oliver, 1990; Young & Fraser, 1994; Weinburgh, 1995, Hill et al., 1995; Akt., Kavak, 2008). Tayvan'da 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fen bilimlerine karşı daha çok ilgili olduğu gözlenmiştir (George, 2000; Akt., İpek, C; Bayraktar, Ş., 2004). Fen eğitimiyle ilgili çeşitli ülkelerde yapılan daha güncel bilimsel araştırmalar ise, okullarda fen derslerinde kullanılan çeşitli yazılı ve görsel materyallerdeki kız ve erkek figürlerinin sayısının, bu kız ve erkek figürlerinin temsil ettiği mesleklerin ve çeşitli rollerin daha çok erkekler lehine olduğunu, yani kızların fen ve teknolojiye karşı pozitif tutum geliştirmelerini desteklemediğini göstermiştir (MEB, 2015).

TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen 'Bilim Okur-Yazarlığı Araştırması' sonuçları oldukça çarpıcıdır. TÜBİTAK'ın (2004) Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu toplantısında sunduğu raporda 47 il, 97 ilçe ve 68 köyde 15-24 yaş grubundaki 1033 gençle yüz yüze yaptığı araştırmada ortaya çıkan sonuca göre, 10 gençten sadece 3'ü bilime ilgi duyarken yüzde 29'u yeni buluşlar ve yeni teknolojilerle ilgili haberlere ilgi duymaktadır. Çocuklar, küçük bilim insanları gibi çevrelerindeki olay ve durumlara, aşırı meraklarının da etkisiyle kendi özel/kişisel anlamlarını vererek kavramlarını geliştirirler. Bunun için, çocuklar çok küçük yaşlarda bile, çevrelerindeki olaylar hakkında bir takım düşünce ve fikirlere sahiptirler. Bu bilgiler

çocukların sonraki öğrenmelerine temel oluşturur. Bu nedenlerden dolayı bilimsel öğretiminin başlangıç noktası çocuğun doğal çevresi olmalıdır. Çocuk günlük hayatında karşılaştığı olayları bilimsel bakış açısıyla öğrenmelidir. (Kıldan ve Pektaş, 2009).

TÜBİTAK (2005) eğitim ve insan kaynakları raporunda eğitim kurumlarında büyük şehir-küçük şehir, kırsal-kent arasında eğitimde kalite farklılıklarının sürmesini bir eğitim sorunu olarak göstermiştir (Kaplan, 2010). OECD 2007-2008 ve PISA 2009 raporlarına göre, PISA sonuçlarını sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler açısından inceleyen Aydın vd (2012), sosyo-kültürel açıdan son çeyrekte olan öğrencilerin puanları ile en üst çeyrekte olan öğrencilerin puanları arasındaki farkın başarılı ülkelere göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Farkın yüksek çıkması, Türkiye'de eğitim imkânları ve kalitesi açısından bölgesel farklılıkların bulunduğunu ve özellikle kırsal alanlarda eğitimin niteliğinin düşük olduğunu göstermektedir ki yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gedikoğlu, 2005; Eraslan, 2009).

2006 yılında MEB tarafından uygulamaya konulan temel eğitim programında fen ve doğa öğretimi kapsamında yer verilecek etkinlikler şunlardır. • Araçları tanıma ve kullanma. • Çeşitli çalışma yöntem ve teknikleri kullanma. • Keşifler, icatlar. • Doğa gezileri ve yürüyüşleri, kamplar. • Koleksiyonlar. • İlgi bilim alanlarındaki kaynak kişileri konuk olarak çağırma.• Başvuru kitaplarını, diğer kitapları ve dergileri inceleme. • Fotoğraf çekme, fotoğraf inceleme. • Belgesel vb. izleme gibi çalışmalar olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006).

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim okulları kapsamında yürütülen birçok proje ile öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum geliştirmesi ve sürdürülebilir yaşam kültürünün kazandırılması sağlanmaktadır. Öğrenciler bu projelerin etkisiyle derslerde işledikleri konuları yerinde, yaşayarak ve öğrenme fırsatı elde etmekte, gerçek dünya ile ilgili problemlere yönelik alternatif çözümler üretmek konusunda motivasyona sahip olmaktadır. Okul dışında yapılan bu etkinliklerde öğrenciler oluşturulan öğrenme ortamlarında sıkılmadan öğrenme etkinliklerine katılmakta hatta eğlenerek öğrenmektedirler. Projeler sırasında bir araya geldikleri bilim insanlarından ilham almakta ve onlara hayranlıkları artmaktadır. Bu durum kişisel ve sosyal gelişimlerinin yanında akademik başarılarına da yansımaktadır. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın okul dışında olması ve öğrenilecek malzemenin arttırılmış gerçeklik içermesi yapılan araştırmalara göre eğitim ve öğretim açısından olumlu kazanımlar elde edilmesini sağlamaktadır (Tübitak, 2014). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında yürütülen kırsal bölgelerde eğitim gören, zenginleştirilmiş bilimsel etkinliklere katılamamış, bilime ve araştırmaya istekli ortaokul seviyesindeki *kız* öğrencilere, bazı doğa ve bilim faaliyetlerini ulaştırmak amacıyla yazılmış "Kırsaldan Kozmosa Bilim 2 Kınalı Eller" projesinin sonuçlarını incelemektir. Araştırmanın amacına ulaşmak için 3 farklı problem ortaya atılmıştır.

- Proje öncesinde ve sonrasında öğrencilerin "bilimsel süreç becerileri" ne şekilde değişmiştir?
- Proje öncesinde ve sonrasında öğrencilerin "bilimsel bilgiye yönelik görüşleri" ne şekilde değişmiştir?
- Proje öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin "bilimin doğası" hakkındaki görüşlerinde ne gibi değişimlerle karşılaşılmıştır?

YÖNTEM

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrı programı kapsamında yürütülen "Kırsaldan Kozmosa Bilim 2 – Kınalı Eller" projesinde deney ve kontrol gruplarının kurulamaması sebebiyle, çalışma tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneme modelinde bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlerler (Cohen & Manion, 1997; Fraenkel & Wallen, 1996; Gay & Airasian, 2000). Çalışma hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerini içermektedir. Nicel veriler öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında doldurdukları "Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşler Ölçeği" ve "Bilimsel Süreç Beceri Testi", nitel veriler ise "Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada tercih edilen deneme modelinde, ön test ve son test olarak uygulanan ölçme araçları değiştirilmez ve aynı örneklem grubu üzerinde uygulanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini projeye katılan,

- Balıkesir ili Edremit Bölgesi'ndeki özellikle uzak köy ortaokullarında eğitim gören,
- Bilime ve araştırmaya istekli,
- Doğa faaliyetlerine katılmasına engel teşkil edecek bir durumu olmayan,
- Projedeki bütün etkinliklere tam zamanlı katılabilecek,
- Veli izin dilekçeleri ve muvafakatnameleri alınmış,
- Daha önce zenginleştirilmiş bilimsel etkinliklere katılmamış (ölçek ile belirlenecek)

30 kız öğrencidir.

Edremit, Havran, Burhaniye ve Gömeç ilçelerinden seçilmiş olan kırsal kesim okullarından, okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin seçimi ile okula davet edilmiş ve zenginleştirme stratejisi ölçeğini doldurmuş öğrencilerle birebir mülakat yapılmıştır. Toplamda görüşülen 63 kız öğrenciden proje amacına ve ruhuna uygun, Projenin ilki olan Kırsaldan Kozmosa Bilim 1'de yer almamış 30 kız öğrenci titizlikle seçilmiştir (Tablo 1). Ayrıca bu köylerdeki bilime ve araştırmaya istekli tüm öğrencilere ulaşmak sürecek olan KKB projelerinin nihai hedefidir.

Tablo 1. Katılımcı Listesi Ayrıntıları

İlçe	Okul Adı	Görüşmeye Gelen Öğrenci Sayısı	Projeye Seçilen Öğrenci Sayısı
Burhaniye	Kızıklı Ortaokulu	14	4
	Bahadınlı Ortaokulu	13	4
	Taşımalı Öğrenciler	2	2
Edremit	Ortaoba EK Ortaokulu	3	3
	Yolören EA Ortaokulu	5	2
Havran	Kalabak Ortaokulu	6	4
	Küçükşapçı Ortaokulu	12	5
	Çamdibi Ortaokulu	6	4
Gömeç	Hacıhüseyinler Köyü	2	2
	Toplam	**63**	**30**

Zenginleştirme Stratejisi Ölçeği, Emre KÖMEK (2012) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, hedef kitlenin kriterlere uygun seçiminde kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin daha önce sistematik bir bilimsel faaliyete etkin katılıp katılmadıklarını tespit etmede yardımcı olmuştur. 21 olumlu maddeden oluşan ölçekten, 0-7 arası "evet" seçeneği "DÜŞÜK", 8-14 arası "ORTA" ve 15-21 arası "YÜKSEK" seviyede zenginleştirmeden faydalanma olarak değerlendirilmiştir. Bu projede, ölçeğin uygulandığı öğrenciler içerisinde "düşük" seviyede zenginleştirmeden faydalanan öğrenciler arasında mülakatla belirlenmiş 30 ortaokul öğrencisine yer verilmesi planlanmıştır. Ancak görüşülen 63 öğrencinin tamamının düşük seviyede zenginleştirmeden yararlandığı görülmüştür. Bu sebeple seçilecek öğrencileri daha çok mülakatlar belirlemiştir.

Bu mülakatlarda öğrencilere,
**Bilim denilince aklına nelerin geldiği,
**Bir bilim insanın sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu,
**Kendisinde bu özelliklerden hangilerinin var olduğunu,
**Projeye niçin dâhil olmak istediği,
**Tarih'in bir bilim olup olmadığı ve nedeni,
**En son neyi araştırdığı? gibi sorular sorulmuştur.

Tablo 2. Zenginleştirme Stratejisi Ölçeğinden bazı örnek maddeler	
2	Okulunda ya da başka bir kurumda bir proje geliştirdin mi? Projen ne ile ilgiliydi?
4	Bilim kampına gittin mi? Nerede katıldın?
5	Doğa eğitimine katıldın mı? Nerede katıldın?

Son durumda öğrencilerin 14'ü 5. Sınıf, 7'si 6. Sınıf, 5'i 7. Sınıf ve 4'ü 8. Sınıftır. (Tablo 3)

Tablo 3. Katılımcı Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımları

Sınıf Seviyesi	Kız
5. Sınıf	14
6. Sınıf	7
7. Sınıf	5
8. Sınıf	4
Toplam	**30**

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında doldurdukları "Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği" ve "Bilimsel Süreç Beceri Testi", "Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi" aracılığı ile toplanmıştır. Bu bölümde bu veri toplama araçları ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği (BBYÖ)

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin, Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Ünal-Çoban ve Ergin (2008) tarafından geliştirilen 16 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan 5"li Likert tipte bir ölçektir. Yapılan analizler sonucunda, Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeğinin üç faktörlü olduğu görülmüştür. Araştırmacılar ölçek geliştirme çalışmaları sonunda ölçeğin Bilimsel Bilgi Kapalıdır (8 madde), Bilimsel Bilgi Gerekçelendirilir (5 madde) ve Bilimsel Bilgi Değişebilir (3 madde) olmak üzere toplam üç faktörden oluştuğunu belirlemişlerdir. Bu ölçek "Proje öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri proje öncesinde ve sonrasında ne şekilde değişmiştir?" sorusuna cevap aramak üzere uygulanmıştır. Öğrencilerin, Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (Ss) değerleri hesaplanmıştır, elde edilen ortalamalar arasındaki bilimsel anlamlılığın ölçümü için SPSS analizleri yapılmıştır.

Örnek Sorular:
3. Bilim adamları sürekli dünya hakkında daha çok öğrenmeye çalışıyorlar. Bilim adamlarının bildiklerinin gelecekte değişeceğine inanıyor musunuz?
6. Hava durumu sunucuları bir sonraki günün nasıl olacağı hakkında resimler gösterir. Onlar bu resimleri yaparken birçok bilimsel gerçekler kullanırlar. Sizce hava durumu sunucuları bu konuda ne kadar eminler? Neden?

Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT)

Katılımcı kız öğrencilerin bilimsel süreçlerle ilgili becerilerinin proje öncesinde ve sonrasında ne şekilde değiştiğini gözlemleyebilmek için Türker (2011) tarafında geliştirilmiş olan "Bilimsel Süreç Beceri Testi" kullanılmıştır. Bu test ortaokul öğrencilerine yönelik 25 adet sorgulamaya dayalı çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin, Bilimsel Süreç Beceri Testinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (Ss) değerleri hesaplanmıştır, elde edilen ortalamalar arasındaki bilimsel anlamlılığın ölçümü için SPSS analizleri yapılmıştır.

Örnek Soru:
Soru 5. Sibel akvaryumdaki balıkların bazen çok hareketli, bazen ise durgun olduklarını gözler. Balıkların hareketliliğini etkileyen nedenleri merak eder. Balıkların hareketliliğini etkileyen nedenleri araştırmak için aşağıda verilen sorulardan hangisini soramaz?

A) Akvaryum çok ışık alırsa balıklar hareketli olur mu?
B) Çok yem yiyen balıklar hareketli midir?
C) Çok yem yiyen balıklar büyük müdür?
D) Suda ne kadar çok oksijen varsa balıklar o kadar hareketli midir?

Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (VNOS-E)

Projede, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin proje öncesinde ve sonrasında ne şekilde değiştiğini incelemek için Lederman ve diğerleri tarafından 2002 yılında geliştirilen Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (Views of Nature of Science Questionnaire) (VNOS) kullanılmıştır. Akarsu ve diğerleri (2011) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan 'Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi' (VNOS-E) ve 7 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Örnek Sorular:
3. Bilim adamları sürekli dünya hakkında daha çok öğrenmeye çalışıyorlar. Bilim adamlarının bildiklerinin gelecekte değişeceğine inanıyor musunuz?
6. Hava durumu sunucuları bir sonraki günün nasıl olacağı hakkında resimler gösterir. Onlar bu resimleri yaparken birçok bilimsel gerçekler kullanırlar. Sizce hava durumu sunucuları bu konuda ne kadar eminler? Neden?

	VNOS-E de yer alan sorular						
Bilimin Doğası Temaları	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Bilimsel bilgi güvenilirdir ama değişebilir (BD1).	x		x	x		x	
Bilimsel bilgi mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içerir (BD2).	x	x					
Bilimsel bilgi özneldir (BD3).	x				x		
Bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü vardır (BD4).	x			x			x
Gözlem ve çıkarım farklı şeylerdir (BD5).	x			x		x	

Tablo 4. VNOS-E anketinin içerdiği bilimin doğası temaları

Tablo 4'de görüldüğü gibi VNOS-E anketinde yer alan bilimin doğası temalarının, değişkenlik, deneysellik, öznellik, hayal gücü ve yaratıcılık ve gözlem ve çıkarım içermesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bilimin doğası temalarının analizi için bu sorular incelenmiştir. Ancak 1, 4. ve 6. sorularda birden fazla bilimin doğası temasının olduğu görülmüştür. Bu durumda da öğrencilerin yanıtları hangi temaya giriyorsa o bağlamda değerlendirilmeye alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında doldurdukları 'Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği' ve 'Bilimsel Süreç Beceri Testi', 'Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi'nden elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir.

Tablo 5. BBYGÖ ön test ve son test verilerinin bağımsız örneklemler için t-testi analizleri

	N	X	Ss	t	df	p
Ön Test	30	3,2688	0,48361	-15,009	29	0,04
Son Test	30	4,4896	0,19076			

Öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin proje öncesinde ve sonrasında ne şekilde değiştiği incelemek amacıyla yapılmış olan bağımsız örneklemler için t-testi analizi sonrasında Tablo 5 elde edilmiştir. Öğrencilerin proje öncesindeki görüşleri 5 puan üzerinden X=3,26 iken, proje sonrasındaki görüşleri X=4,48 olarak değişmiştir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılmış analizde $p=0,04 < 0,05$ olduğu görülmüştür. Bu bağlamda projenin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinde anlamlı bir değişim meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 6. BSBT ön test ve son test verilerinin bağımlı örneklemler için t-testi analizleri

	N	**X**	**Ss**	**t**	**df**	**p**
Ön Test	30	67,47	8,4	9,89	29	0,001
Son Test	30	74,26	8,2			

Tablo 6 öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında bilimsel süreç beceri testi ortalamaları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Proje öğrencilerinin ön test ve son test toplam puanlarının önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan bağımlı t testi analizi önemli bir farklılık göstermektedir [$t= 9,89$ $p<0,05$]. Başka bir ifadeyle, katılımcı öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında bilimsel süreç beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Anlamlı farklılık, öğrencilerin bilimsel süreç beceri testinde aldıkları son test puanları yönündedir. Katılımcı öğrencilerinin proje öncesinde bilimsel süreç beceri testinden aldıkları puanların ortalaması X=67,47 iken, uygulama sonrasında bilimsel süreç beceri testinden aldıkları puanların ortalaması X=74,26'dır.

Tablo 7. Bilimin Doğası Temaları İle İlgili Öğrencilerin Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımı

BDT	Proje Öncesi						Proje Sonrası					
	Yetersiz		Kabul Edilebilir		Bilgili		Yetersiz		Kabul Edilebilir		Bilgili	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BD1	18	60,0	6	20,0	6	20,0	8	26,7	14	46,7	8	26,7
BD2	7	23,3	18	60,0	5	16,7	5	16,7	20	66,7	5	16,7
BD3	14	46,7	10	33,3	6	20,0	9	30,0	13	43,3	8	26,7
BD4	4	13,3	19	63,3	7	23,3	4	13,3	20	66,7	6	20,0
BD5	16	53,3	9	30,0	5	16,7	8	26,7	14	46,7	8	26,7

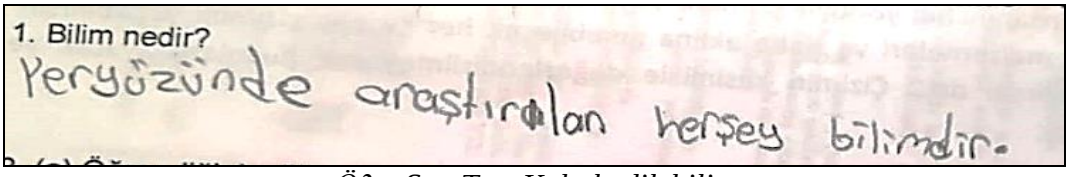
Öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında doldurdukları Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi'nin Betimsel Analizini içeren Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin bilimsel bilginin değişken olması (BD1), bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi (BD2), bilimsel bilginin öznel olması (BD3), bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü olması (BD4) ve bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olması (BD5) alt problemlerinde proje sonrasında verdikleri cevapların daha kabul edilebilir ve üst düze cevaplar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerinin her bir bilimin doğası temaları hakkında görüşleri aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

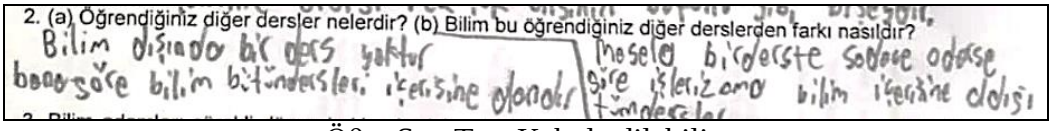
> Hayır düşünmüyorum. Çünkü bilim adamları buldukları şeyleri ispatlıyorlar. [BD1 - VNOS - Ö18] (S.3 ön test yetersiz)
> Hayır, mesela Mars'ın yaşanabilecek bir gezegen olduğunu düşünüyorlar. Orada su yok oksijen yok nasıl yaşanılır ki o yüzden düşünmüyorum. [BD1 - VNOS-Ö25] (S.3 ön test yetersiz)
> Evet değişebilir, Teknolojiyi daha da geliştirerek farklı şeyler bulabilirler [BD1 - VNOS-Ö3] (S.3 ön test kabul)
> Evet, her şey kesin değildir, her şey zamanla değişebilir. [BD1 - VNOS-Ö9] (S.3 son test kabul)
> Tabii ki de evet bilime yapılan küçücük gelişmeler ilerde bize çok yararlı olacak ve bizim şu anda imkânsız dediğimiz şeyler onlara bir çocuk oyuncağı gibi gelecek.[BD1 - VNOS-Ö7] (S.3 son test kabul)
> Neden olmasın. Belki şimdi bilinen şeylerin gelecekte yanlış olduğu kanıtlanabilir.[BD1 - VNOS-Ö28] (S.3 son test kabul)
> Bence değişebilir çünkü önceden dünyanın düz bir tepsi olduğu düşünülüyordu. Oysa şimdi dünyanın yuvarlak olduğunu biliyoruz. Eğer yeni çalışmalar yapılırsa değişebilir [BD1 - VNOS-Ö4] (S.3 son test bilgili)
> Bilim; Doğaya, insana, hayvana ve diğer alanlarda kanıta dayanarak açıklama yapmaktır [BD2 - VNOS-Ö22] (S.1 ön test yetersiz)
> Bilim, bir şeyin araştırılıp, onun hakkında bilmediğimi şeylerin araştırılması öğrenilmesi. [BD2 - VNOS-Ö5] (S.1 son test yetersiz)
> Bilim, insanların hayatını kolaylaştırmak, araştırmalar yapmak, deney ve gözlemlemek için kullanılan bir daldır. [BD2 - VNOS-Ö10] (S.1 ön test kabul edilebilir).
> Bilim deneyle gözlemle elde edilen bilgi sanıyorum. [BD2 - VNOS-Ö5] (S.1 son test kabul edilebilir).
> Bilim bence deneyle gözlemlenebilen olaylardır.[BD2 - VNOS-Ö19](S.2 ön test kabul edilebilir).
> Bilim, bilim adamının hipotezlerini, yaptıkları gözlemleri, deneyleri yorumlayarak hipotezinin doğruluğunun test etmesi, bir konuyla ilgili yaptıkları çalışmalardır.[BD2 - VNOS-Ö16] (S.1 son test bilgili).
> Çünkü herkes verileri farklı yorumlanabilir. Bazı şeyler hakkında herkesin farklı yorumları vardır. Bu onların bilgilerine ve neye inandıklarına bağlıdır. [BD3 - VNOS-Ö1] (S.5 – ön test kabul edilebilir).
> Hiçbir insan bir şeye önyargısız yaklaşamaz çünkü herkes kendi sosyal ve kültürel değerlerinden etkilenir.[BD3 - VNOS-Ö3] (S.5 – son test kabul edilebilir).
> Herkes tarafından bilinen gerçeklik deneylerle elde edilmiş, ispatlanmıştır. Öznel fikirlerse bilgi ve hayal gücünün birleşmesidir. [BD3 - VNOS-Ö5] (S.5 – son test bilgili).
> Bilim insanlarının çalışmalarını yaparlarken hayal güçlerini kullandıklarını düşünmüyorum. [BD4 - VNOS-Ö7] (S.7 – son test yetersiz).

> Bilim, insanları ilk olarak hayal güçleriyle bir şeyleri yapmaya ve kafalarında planlamaya başlarlar. Daha sonra yapılan araştırmalarla ilgili bilgilerle de hayal güçlerinin birleşiminden bir şeyler ortaya çıkarabilirler [BD4 - VNOS-Ö8] (S.7 ön test kabul edilebilir).

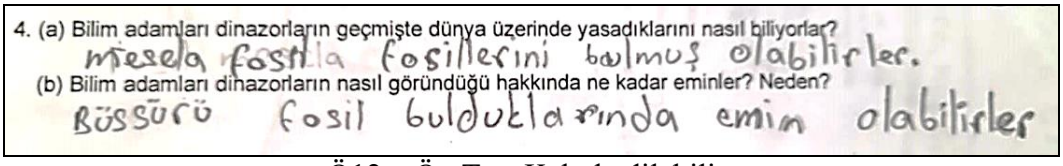
> Bilim ancak hayal gücü ile bilim olur. Projede bize Edison'un hikâyesini anlatmışlardı. Yüzlerce deney yaptığı halde sonuç bulamamıştı. Bir gün eve geldiğinde eşi çocuklarına boş kafa diyerek kızar. Bunu duyan Edison ampulün içerisindeki havayı boşaltmayı düşünür ve başarır. [BD4 - VNOS-Ö14] (S.7 son test bilgili).



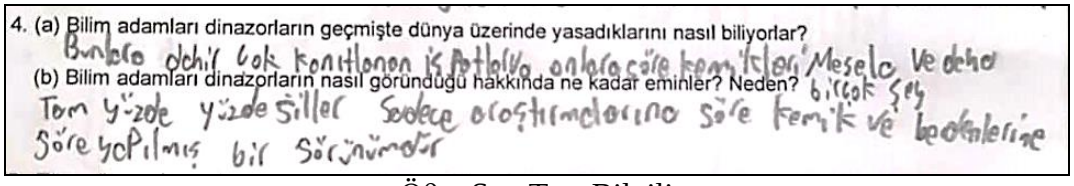
Ö3 – Son Test Kabul edilebilir.



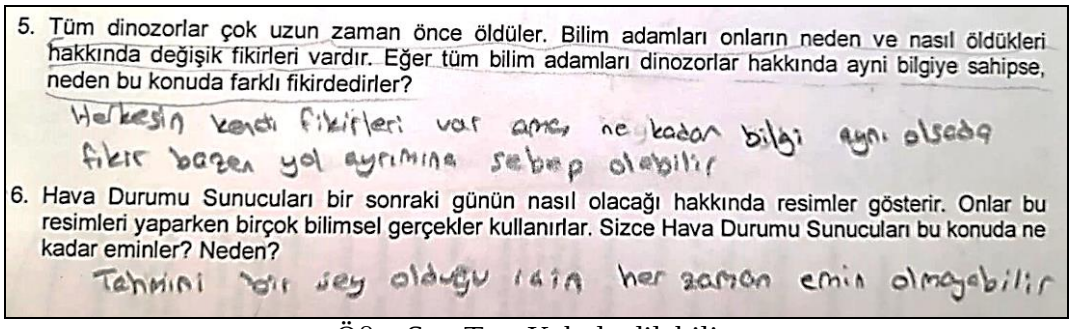
Ö9 – Son Test Kabul edilebilir.



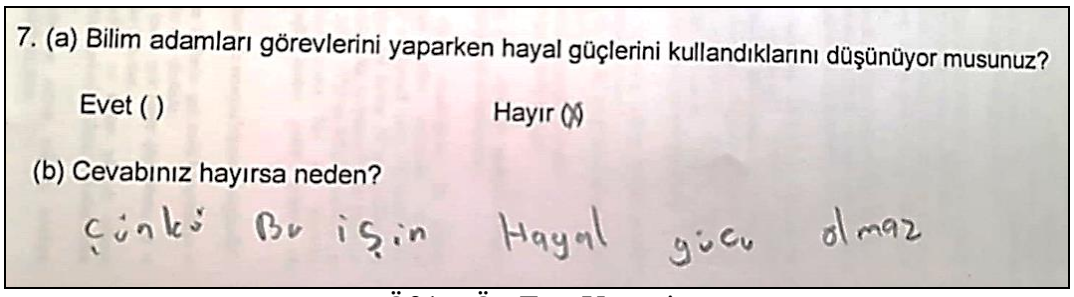
Ö12 – Ön Test Kabul edilebilir.



Ö9 – Son Test Bilgili



Ö8 – Son Test Kabul edilebilir.



Ö21 – Ön Test Yetersiz

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında yürütülen kırsal bölgelerde eğitim gören, zenginleştirilmiş bilimsel etkinliklere katılamamış, bilime ve araştırmaya istekli ortaokul seviyesindeki *kız* öğrencilere bazı doğa ve bilim faaliyetlerini ulaştırmak amacıyla yazılmış "Kırsaldan Kozmosa Bilim 2 Kınalı Eller" projesinin sonuçlarını içermektedir. Proje kapsamında, Zenginleştirilmiş Strateji Ölçeği yardımıyla belirlenmiş, Balıkesir ili Edremit Bölgesindeki kırsal kesim ortaokullarında öğrenim gören 30 kız öğrenciyle 04-11 Temmuz 2021 tarihleri arasında, 4 günü doğada 4 günü atölyelerde olmak üzere 8 günlük bir Doğa ve Bilim Okulu faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Projede öğrencilerin etkileşimli uygulamalarla eğlenerek öğrenebilecekleri, doğayı bilimsel olarak gözlemleyebilecekleri, farklı disiplinlerle bütünleşmiş etkinliklerin, doğa incelemelerinin, astronominin, sanatın, sporun ve bilişim teknolojilerinin yer aldığı etkileşimli 53 etkinlik içeren bir bilim okulu tasarlanmıştır. Projede öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri "Bilimsel Süreç Beceri Testi", bilimsel bilgiye yönelik tutumları "Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşler Ölçeği" yardımıyla ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin proje öncesinde ve sonrasında ne şekilde değiştiğini incelemek için "Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi" kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre proje öncesinde ve sonrasında katılımcı öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri ve bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir değişim meydana gelmiştir. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanılması, yaparak öğrenme temele alındığından öğrenmenin uzun süreli kalıcılığına katkı sunar. Bu sebeple fen programlarının öncül hedeflerinden biri olarak bilimsel süreç becerilerini geliştirmek sayılabilir. (Flower, 1987). Konuya ilişkin literatür tarandığında, ülkemizde bilimsel süreç becerilerine yönelik çalışmalar 1990'lı yıllara dayanmakta iken, dünyada konu ile ilgili çalışmaların 1960'lı yıllarda yapıldığı görülmektedir (Tan, 2003). Okul dışı ortamlarda yapılan fen etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini inceleyen Erten ve Taşcı (2016) ve farklı deney tekniklerinin yine öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini araştıran Aydoğdu ve Ergin (2008) ortaya koydukları çalışmalarda proje sonuçlarına paralel olarak öğrenciler lehine olumlu sonuçlarla karşılaşmışlardır. Ayrıca Yavuz ve Balkan Kıyıcı (2012) yaptıkları araştırmalarında birebir etkileşim ve soyut kavramların somutlaştırılması bağlamında okul dışı öğrenme ortamlarının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

"Bilim insanları dinozorların nasıl göründüğü hakkında ne kadar emindirler?" şeklindeki soruya öğrencilerin tamamına yakını; bulunan kalıntılardan yola çıktıkları için bilim insanlarının fikirlerinde haklı oldukları şeklindedir. Bu da bilimin çıkarımsal yaklaşımı hakkında öğrencilerin fazla bilgiye sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Bilim insanlarının bilgiye ulaşma şeklinin öğrencilere anlatılmasının, bilgiyi öğrenciye doğrudan sunmaktan daha etkili olacağı düşünülmektedir. İki grupta da bazı öğrencilerin, bilim insanlarının bilgilerinin değişmez olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilere bilimin ve bilimsel bilginin doğasının öğretilmesi uzun yıllardan bu yana fen eğitiminin süregelen amaçları içerisinde yerini almıştır (Lederman, 1998). Bilimin doğasına yönelik öğrencilerin algılarını belirlemeye çalışan araştırmaların azlığı göze çarpmakla beraber, bu konuda araştırmalar yapan Çelikdemir (2006), Küçük (2006) ve Demir ve Akarsu (2018) proje sonuçlarına paralel olarak öğrencilerin bilimin doğası üzerinde yetersiz görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Çelikdemir (2006) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında kız öğrencilerin bilimin öznelliği ve yaratıcı doğası bakımından erkeklere göre daha ilerici görüşlere sahip olduklarını ifade etmiştir.

KAYNAKLAR

1. Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(2), 15-36.
2. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi,* 1-360.
3. Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Reseacrh methods in education* (4th ed.). Routledge: London and New York.
4. Çelikdemir, M. (2006). Examining Middle School Students' Understandingof the Nature Of Science. Yüksek Lisans Tez Çalışması. Ankara.
5. Çoban, G. Ü. ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği. İlköğretim Online Dergisi. 7(3), 706-716.
6. Demir, N., & Akarsu, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası hakkında algıları. *Journal of European Education, 3*(1).
7. Erten, Z. & Taşçi, G. (2016). Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi Ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 638-657.

8. Flower, D.R., (1987). "An Investigation of Science Process Skills Hierrarchiies with learning Disabled and Nondisabled subjects", PhD Thesis, University of Cincinati.
9. Gay, L. R. (1996). Educational research, competencies for analysis and application (5th Edition). OHIO: Merrill an imprint of Prentice Hall.
10. 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.
11. Küçük, M. (2006). Bilimin Doğasını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Öğretmeye Yönelik Bir Çalışma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
12. Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L. ve Schwartz, R.S. (2002). Views of Nature of Science Questionnaire (VNOS): Toward Valid And Meaningfu Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science, Journal of Research in Science Teaching, 39(6), 497-521.
13. Tan, M., Temiz, B.K. (2003). "Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi" Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 89-101.
14. Türker, E. (2011). Bilimsel süreç becerileri yaklaşımının model kullanarak uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve motivasyonlarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
15. Yavuz, M. & Balkan Kıyıcı, F. (2013). Hayvanat Bahçelerinin Fen Öğretiminde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (24) , 134-156.

DYSLEXIA DETECTION FROM AUDIO RECORD BY USING MACHINE LEARNING TECHNIQUES IN CHILDREN
(ÇOCUKLARDA MAKİNE ÖĞRENME TEKNİKLERİYLE SES KAYDINDAN DİSLEKSİ TESPİTİ)

Y.Lisans Öğr. TUĞBERK TAŞ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Orcid No: 0000-0002-0968-9161

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning disability. It is estimated 20 percent of total population have dyslexia over the world, i.e., approximately 1.5 billion people suffers from dyslexia over the world. Dyslexic children encounter problems with writing and reading which are complex cognitive processes. This problems often leads to failure and because of this failure dyslexic children also faces some psychological problem such as lack of self-confidence, disappointment, and rage. Detecting dyslexia in earlier stages expedite dyslexic children to access special education and with the help of this special education, the effects of dyslexia could be reduced significantly. Therefore, detecting dyslexia in earlier stages is contributes greatly to dyslexic children's lives, but currently the methods that experts use to diagnose dyslexia are both expensive and involve a long process. In addition to all of this, not every child has the opportunity to access experts. To solve this we propose a machine learning model that predicts whether a person is dyslexic or not, from an audio record. The model trained with 445 audio files, labelled by experts, collected from 24 different children. Data were collected from participants aged 8-11, from different clinics in Istanbul and from some primary schools in Turkey with the permission of the ethics committee. The mother-tongue of all participants was Turkish. Each file in the dataset contains a one-sentence audio recording. We proposed 20 features for each file in the dataset. This 20 features were derived from the Mel Frequency Cepstral Coefficient (MFCC), which is widely used in research involved to speech data. The model was trained and evaluated in a 5-fold cross experiment, with Gaussian Naive Bayes algorithm. We obtained 90.4% accuracy, 88.71% precision, 93.32% recall and 90.95% F1 score which is a promising result for future studies.

Keywords: Dyslexia, Machine Learning, Social Issues

ÖZET

Disleksi özel bir öğrenme güçlüğüdür. Dünya genelinde toplam nüfusun yüzde 20'sinin disleksik olduğu tahmin edilmektedir, yani dünya genelinde yaklaşık 1,5 milyar insan disleksiden muzdariptir. Disleksik çocuklar, karmaşık bilişsel süreçler olan yazma ve okuma ile ilgili sorunlarla karşılaşırlar. Bu sorunlar genellikle başarısızlığa yol açar ve bu başarısızlık nedeniyle disleksik çocuklar ayrıca öz güven eksikliği, hayal kırıklığı ve öfke gibi psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalırlar. Disleksinin erken evrelerde saptanması, disleksik çocukların özel eğitime erişim sürecini hızlandırmakta ve bu özel eğitim sayesinde disleksinin oluşturduğu etkiler kayda değer bir şekilde azaltılabilmektedir. Bu nedenle disleksinin erken evrelerde tespit edilmesi disleksik çocukların yaşamına büyük katkı sağlıyor, ancak şu anda uzmanlar tarafından disleksi teşhisinde kullanılan yöntemler hem masraflı hem de uzun bir süreç içeriyor. Tüm bunlara ek olarak her çocuğun uzmanlara erişim imkânı olmuyor. Bu sorunu çözmek için ses kaydından bir kişinin disleksik olup olmadığını tahmin eden bir makine öğrenme modeli öneriyoruz. Model, 24 farklı çocuktan toplanan ve konunun uzmanlar tarafından etiketlenmiş 445 ses dosyası ile eğitildi. Veriler 8-11 yaş aralığındaki katılımcılardan, İstanbul'da yer alan farklı kliniklerden ve Türkiye genelindeki bazı ilkokullardan etik kurulu izni ile toplandı. Tüm katılımcıların ana dili Türkçe'ydi. Veri setindeki her bir dosya bir cümlelik ses kaydı içermektedir. Veri setindeki her bir dosyadan 20 özellik önerdik. Bu 20 özellik konuşma verileriyle ilgili araştırmalarda yaygın olarak kullanılan Mel Frekansı Kepstrum Katsayılarından elde edilmiştir. Model 5 katlı çapraz doğrulama ortamında Gaussian Naive Bayes algoritması ile eğitilmiştir. Gelecek çalışmalar için umut verici sonuçlar olan; %90,4 doğruluk, %88,71 kesinlik, %93,32 duyarlılık ve %90,95 F1 puanı değerlerini elde ettik.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, Makine Öğrenmesi, Sosyal Konular

KÖY ENSTİTÜLERİNDE TARİH ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME (AN EVALUATION ON HISTORY TEACHING IN VILLAGE INSTITUTES)

Murat KARATAŞ
Dr. Abdullah Gül Üniversitesi, Atatürk İlkleri ve İnkılâp Tarihi Bölümü,
ORCID ID: 0000-0003-1174-5828

ÖZET

Bu çalışma özünde 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı "*Köy Enstitüleri Kanunu*" ile kurulan ve 27 Ocak 1954 tarihinde 6234 sayılı "*Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun*" ile resmen kapatılan köy enstitülerinde eğitim-öğretim uygulamaları ve bu uygulamaların tarih eğitim-öğretimine yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. 1940'lı yıllarda nüfusunun %80'i yaklaşık 40 bin köyde yaşayan Türkiye'de köye dönük donanımlı öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan Köy Enstitüleri, 5 yıllık eğitim-öğretim sürecinde kültür, teknik ve ziraat derslerinden oluşan bir müfredat program uygulamıştır. Bu program uygulanırken bütün derslerin öğretiminde temel ilke "*İş Eğitimi*" olmuştur. Ayrıca Köy Enstitüleri müfredat programları hazırlanırken bütün derslerin öğretiminin birbirini desteklemesine önem verilmiştir. Köy Enstitülerinde Tarih dersi Atatürk dönemindeki "*Türk Tarih Tezi*" yerine "*Hümanizm*" ve "*İş Eğitimi*" ilkesi doğrultusunda verilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda Tarih dersinin öğretim programları, öğretim şekli ve Ders kitapları incelendiğinde birbiriyle uyum içerisinde olduğu ayrıca dersin Cumhuriyetçi, Milliyetçi ve Lâik bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Tarih Öğretimi, Hümanizma, İş Eğitimi, Türk Tarih Tezi.

ABSTRACT

This study, in essence, aims to reveal education-training practices and their reflections on history education-training in the village institutions which were established by No. 3803 "*law of village Institutes*" on 17 April 1940 and were officially closed by No. 6234 "*law of merging village institutes and teacher's training schools*" on 27 January 1954. Village Institutes, aiming to train well-supported teachers for villages in Turkey, 80% of whose population lived in approximately 40 thousand villages in the 1940s, implemented a curriculum consisting of culture, technique, and agriculture courses during the 5-year education period. While this program was being implemented, the guiding principle in the teaching of all courses was "*Occupational Training*". In addition, while preparing the curriculum of the Village Institutes, it was attached the importance to the teaching of all courses should support each other. History lesson in Village Institutes was tried to be given in line with the principle of "*Humanism*" and "*Occupational Training*" instead of "*Turkish History Thesis*" ın Atatürk's period. when the curriculum, teaching style and textbooks of the History course are examined, it is observed that they are in harmony with each other, and the course aims to raise Republican, Nationalist and Secular individuals.

Key Words: Village Institutes, History Teacher, Humanism, Occupational Training, Turkish History Thesis.

GİRİŞ

Milletlerin birlik ve beraberliğinin inşasında tarih öğretimi önemli yapı taşlarından birisini teşkil etmektedir. Bu bağlamda ortak bir geçmiş etrafında birleşerek değerlerini yaşatma amacı güden toplumlar tarihi süreçte, yaşanan olayları, gelecek kuşaklarına aktararak onlara tarih şuuru kazandırmayı hedefler. Tarih öğretimi de,

yeni kuşaklara tarih şuurunun kazandırılması noktasında önemli bir araç olarak düşünülür[1]. Bu doğrultuda, günümüz devletlerinin vatandaşlık bilinci oluşturma ya da makbul vatandaş yetiştirme amacıyla en fazla yararlandıkları öğretim alanı da bu nedenle tarih olmaktadır. Özellikle ilköğretim ve lise dengi okullarda okutulan tarih kitapları, hemen hemen bütün toplumun tarih algısını şekillendirmeyi amaçlar[2]. Bu noktada, tarih öğretiminin ait olduğu toplumun toplumsal özellikleri ile ilgilenen, onları yönlendiren, şekillendiren bir kavram olduğu açık bir gerçektir. Sonuç olarak tarihi, geçmişten bugüne kadar anlamak, incelemek, takip etmek yalnızca tarih ve tarih üstüne yazılmış kitaplarla mümkün olmaktadır.

Diğer taraftan dünyanın farklı coğrafyalarında medeniyetler kuran Türklerin tarihini tarihi kaynaklar özelinde bir bütün olarak ele alıp incelemek hayli zordur. Bu anlamda Türk tarih yazıcılığına etkiler, Orta Asya, Fars, İslam, Anadolu gibi coğrafyalar ve bu coğrafyalarda yaşayan kültürler tarafından olmuştur. Selçuklular ve Osmanlılar devrinde İslamiyet'ten sonraki Türk tarihi ağırlıklı yer almakta ve İslam öncesi Türk devirlerinden çok az bahsedilmekte ya da hiç bahsedilmemektedir[3]. Bu devirlerde yazılan eserler, genelde İslam tarihi şeklinde kaleme alınmış olup İslamiyet'ten sonraki yılları kapsadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra İslam Kültürünün her konuda olduğu gibi tarih düşüncesini de etkilemesini söylemek mümkündür.

Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte benimsenen tarih anlayışının İslam tarih anlayışından tamamen farklı olduğu günümüzde İslami tarih üzerine yapılan çalışmalardan da kolaylıkla anlaşılmaktadır[4]. Batıda Rönesans, Reform, Aydınlanma Çağı ile bilim ve sanatta meydana gelen gelişmeler Batı Medeniyetini ortaya çıkarmıştır. Özellikle 19. Yüzyılda batılı devletler mili birlik ve beraberliği sağlamak noktasında tarihe vatandaşlık eğitiminde bir araç görevi yüklemiştir[5]. Bu dönemde ortaya çıkan Pozitivist düşünce Osmanlı Devletini çöküşten kurtarma amacıyla açılan batı tarzı okullarda yeni bir kuşağın yetişmesine etki etmiştir. İlerleyen süreçte Türkiye Cumhuriyetini kuracak ve Türk Tarih Tezini ortaya atacak olan kadrolar bu okullarda idealizm, romantizm ve pozitivizm felsefeleriyle tanışmıştır[6].

İkinci Meşrutiyet döneminde görülen Osmanlı tarih yazıcılığının kurumsallaşma çabası Cumhuriyet dönemindeki akademik tarih yazıcılığının temelini oluştururken aynı zamanda Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine de geçişi sağlamıştır[7]. Atatürk döneminde onun gayretleriyle İslam öncesi Türk tarihi de araştırma konusu olmuştur. Atatürk'e göre bu faaliyetler Türk İstiklal Harbinin manevi cephesini oluşturacaktır. Bu bakış açısının bir örneği olarak "*Türk Tarihinin Ana Hatları*"[8] başlıklı eser devrin tarihçilerinden oluşan bir komisyon tarafından kaleme alınmıştır. Komisyon bu çalışmada Türk tarihinin İslam öncesi ve sonrası evrelerini ele almıştır[9].

---

[1]Paykoç'a göre tarih öğretiminin amacı, bir milletin üyesi olarak bireyde yurttaşlık becerilerinin ve değerlerinin geliştirilmesi, evrensel boyutta barışın ve milletlerarası dayanışmanın oluşturulmasıdır. Fersun Paykoç, "Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü", **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, Haz. Salih Özbaran, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998, s. 341.

[2]İlhan Tekeli, **Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek**, Dost Kitabevi, Ankara, 1998, s. 95.

[3]Azmi Süslü, "Atatürk ve Tarih", **Atatürkçü Düşünce El Kitabı**, ATAM Yayınları, Ankara, 1998, s. 134; Enver Ziya Karal, **Atatürk ve Devrim**, ODTÜ Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 99.

[4]Afet İnan, "Türk Tarih Kurumu'nun 1937'den 1943'e kadar Arkeolojik Çalışmaları Hakkında Asbaşkan Bayan Afet İnan'ın Raporu", **Belleten**, C: 8, S: 29, (II. Kanun 1944), s. 39.

[5]Ömer Lütfi Barkan, "Osmanlı İmparatorluğu'nun Teşekkülü Meselesi", **Belleten**, C: 8, S: 29, (II. Kanun 19449, s. 344-345.

[6]Mustafa Oral, **Türk Ulusunun İnşası Ortak Tarih Söylemi**, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2015, s. 242.

[7]İlhan Tekeli - Selim İlkin, **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, TTK Yayınları, Ankara, 1999, s. 181.

[8]Bu kitabın niçin yazıldığı kitapta şöyle anlatılır: "(…) *Bu kitap, belirli bir amaç gözetilerek yazılmıştır: Tarih kitaplarının çoğunda, Türklerin Dünya Tarihi'ndeki rolleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak küçültülmüştür. Türklerin ataları hakkında böyle yanlış bilgi edinilmesi, Türklüğün kendini tanımasında, benliğini geliştirmesinde zararlı olmuştur. Bu kitapta hedeflenen asıl amaç, bugün bütün dünyada tabii mevkiini geri alan ve bu bilinçle yaşayan milletimiz için zararlı olan bu hataların düzeltilmesine çalışmaktadır.*" **Türk Tarihinin Ana Hatları**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1996, s. 25.

[9]Büşra Ersanlı Behar, **İktidar ve Tarih Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1996, s. 89; Halil İnalcık, **Atatürk ve Demokratik Türkiye**, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2009, s. 139-140.

Türk Tarih Tezi ise, tek parti döneminde rejimin kitleler nezdinde meşrulaştırılmasında bir araç görevi görmüştür[10]. Esas itibariyle Türk Tarih Tezinin üç ana ekseni söz konusudur. Bunlardan ilki, pragmatist hedefler dâhilinde; tarih anlayışını genelde İslam özelde Osmanlı tarih yazıcılığından ayırma ve yeni bir kimliğe kavuşturmaktı. İkincisi, Anadolu'nun gerçek sahibi olduğunu iddia eden Ermeni, Yunan vb. devletlere kaşı Anadolu'nun Türk yurdu olduğunu ispat etmekti. Üçüncüsü ise, Anadolu ve Orta Asya hattında arkeoloji, antropoloji vb. alanlarda yapılan araştırmalarla yeni Türk kimliğini inşa etmekti[11].

Aslında Atatürk'ün, Türk Tarih Tezi ile özellikle aydınlar arasında batıya/batılılara karşı gelişmiş olan aşağılık duygusunu yenmek ve kendine özgüveni artırmak amacı taşıdığını söylemek mümkündür. Bu durumu Atatürk, *"(...) Türklük hakkındaki görüş, doğrudan doğruya Türk aydınlarının kendi kendini bilmemesinden ve başka uluslarda şu veya bu sebeple üstünlük var sayarak kendini onlardan aşağı görüp nefsine güveni yitirmesindendir. Artık bu yanlış görüşe son vermek, Türklüğümüzü bütün asalet ve necabeti ile tanıtmak gerekmektedir dedim ve o andan beri inandığım bu gerçeğe bütün Türklerin inanmasını, bununla övünüp kendine güvenmesini ülkü bildim."*[12] şeklinde ifade etmektedir. Bununla birlikte Türk Tarih Tezi, ortaya çıktığı süreçte Almanya'da görülen ırk üstünlüğü yerine Avrupa'da hâkim olan ırksal köken üzerinde durduğu görülmektedir.

"*Türkiye Cumhuriyetinin temeli kültürüdür*" diyen Atatürk, Türk Tarih Kurumu (TTK), Türk Dil Kurumu (TDK), Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi (DTCF) gibi kurumları Türk kültürünün eksenini oluşturmakla sorumlu kılmıştı[13]. Atatürk ilk iki kurumun verimli çalışması ayrıca eleman ihtiyacının karşılanması için üçüncü kurumu hayata geçirmişti. Nitekim Başvekâlet raporunda, fakültenin kuruluş amacı, "*Türk kültürünü bilgi metoduyla ele alacak araştırma kurumu açığını kapatmak diğer taraftan orta öğretim kurumlarına milli dil ve tarihimizi ilmi ve yeni anlayışa göre yetiştirecek öğretmenleri temin etme*"[14] olarak ifade edilmişti. Diğer taraftan Atatürk dönemi tarih tezi ve milli tarih anlayışı doğrultusunda yapılanlara bakıldığında Türk Tarihi'nin İslam öncesi döneme uzanışı ve sürekliliği, Anadolu'yu merkeze alma çabası karşımıza çıkmaktadır.

Atatürk döneminde her seviyedeki eğitim kurumları eliyle Türk toplumuna ulaştırılan Türk Tarih Tezi, İnönü döneminde yerini Hümanizma anlayışına bıraktı. Bu anlayışın söz konusu dönemde Türk halkına ulaştırılması noktasında Köy Enstitüleri bir araç görevi gördü. Bu çalışmada Türkiye'nin 1940'lı yıllarda köyü ve köylüyü dönüştürmeyi amaçlayan Köy Entitüsü denemesi ve bu bağlamda Tarih Öğretimi ele alınmıştır. Söz konusu denemede Tek Parti yönetimi ideolojik hedeflerinin yanı sıra, belirli iktisadi, kültürel ve toplumsal hedefler gütmüştür. Uygulamalı eğitim sistemine dayalı olan enstitülerde hedef, köy çocuklarının eğitilmesi olmuştur. Bu sebeple bu okullarda tarih öğretimine ayrı bir önem verilmiştir. Çünkü geleceğin öğretmenleri ülkenin tüm köy okullarına ulaşacak ve oralarda geleceğin nesillerine ulus bilincini tarih dersiyle aşılayacaklardır. Çalışma hazırlanırken kaynakçada gösterilen çalışmalardan faydalanılmış bunlardan elde edilen veriler analiz edilmeye çalışılmıştır.

1.İSMET İNÖNÜ DÖNEMİNDE TARİH ANLAYIŞI

[10]Halil Berktay, **Cumhuriyet İdeolojisi ve Fuat Köprülü**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1983, s. 48.

[11]Türk Tarih Tezi, Batı'ya karşı mücadelesini kazanan insanların Anadolu'ya tutunma, bu topraklarda yaşayan insanların geçmişine gönderme yaparak uygar kimliğini kanıtlama ve çağdaşlığa açılım özlemini de ifade etmekteydi. Zafer Toprak, **Darwin'den Dersim'e Cumhuriyet ve Antropoloji**, Doğan Kitap, İstanbul, 2012, s.204; Mesut Çapa, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tarih Öğretimi", Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, S: 29-30, Mayıs-Kasım 2002, s. 45-54.

[12]Sadi Borak, **Atatürk'ün Resmi Yayınlara Girmemiş Söylev Demeç Yazışma ve Söyleşileri**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1997, s. 244.

[13]Mustafa Oral, **Türkiye'de Romantik Tarihçilik**, Asil Yayınları, Ankara, 2006, s. 156; Nuri Köstüklü, **Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Araştırmaları I**, Çizgi Kitabevi, Konya, 2013, s. 344-346.

[14]Azmi Süslü, **Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin 50 Yıllık Tarihi**, DTCF Yay., Ankara, 1986, s. 10.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk 10 Kasım 1938'de ölümü ülkede yeni bir dönemi başlattı. Atatürk'ün vefatı ile sadece Cumhurbaşkanlığı değil aynı zamanda CHP Genel Başkanlığı sorunu da oluştu. Bu süreçte ilk olarak Cumhurbaşkanı seçimi yapıldı. 1937 sonbaharından itibaren siyasi inzivaya çekilen İsmet İnönü, Cumhurbaşkanı adayı gösterildiği TBMM'den 348 oyun tamamını alarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci Cumhurbaşkanı seçildi. Bundan kısa süre sonra toplanan CHP olağanüstü kurultayı parti tüzüğünün 2. , 3. ve 4. Maddelerini değiştirerek Atatürk'ü "*Ebedi Şef*" olarak ilan ederken İnönü'yü de, "*Değişmez Genel Başkan*" ve "*Milli Şef*" olarak kabul etti.

Bu şekilde Cumhurbaşkanı seçilen İnönü, ilerleyen süreçte ülke ve dünya şartlarını kendi otoritesini artırma yönünde kullandı. Bu anlayışın gereği olarak İnönü kısa süre sonra, "*Atatürk'ün adamları*" olarak nitelenen (Şükrü Kaya, Tevfik Rüştü Aras vb.) isimleri siyaset sahnesinin dışına iterken Hasan Ali Yücel, Refik Saydam, Şükrü Saraçoğlu vb. isimleri de siyaset sahnesine aldı ve onları süreçte yükseltti[15]. Diğer bir deyişle Cumhurbaşkanı İnönü, kendi politikasını uygulayacak sadık bir çevre ortaya çıkardı ve bu kadro ile ülkeyi 1939-1950 yılları arasında yönetti.

Diğer taraftan Milli Şef/İnönü döneminde Atatürk'ün ortaya koyduğu temel yaklaşımlar korunmakla birlikte eğitim-kültür politikasında yeni yaklaşım hayata geçirildi. Söz konusu dönemdeki politikanın temel belirleyicisi Cumhurbaşkanı İnönü olurken, ülkenin gelişmesi/kalkınmasının ancak Batılılaşma ile sağlanacağı, bunun içinde Batı kültür kaynaklarına inilmesi gerektiği şeklinde bir anlayış kendini Batıcılık/Hümanizma olarak dile getirdi. Söz konusu anlayış antik Yunan ve Latin kültürünü esas aldı[16]. Bu anlayışın sonucu olarak Türk Tarih Tezi ile olan bağlantı tam kopmasa da Türk medeniyeti anlayışı, yerini dünya medeniyeti ve Anadolu coğrafyası eksenli bir medeniyet anlayışına bıraktı. Diğer bir deyişle Tarih öğretiminde "*Orta Asya*" ekseni artık "*Anadolu*" eksenli bir nitelik kazanmaya başladı[17].

Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olmasıyla birlikte, "*Devlet eliyle Hümanizm*" devri başladı. Hümanist eğitim anlayışına göre, eğitimin merkezine Tanrı yerine insan geçmektedir. Otoriter eğitim yerine bireysellikten güç alan yeni bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır. İnsani değerlerin ön plana çıkacağı bu eğitim sisteminde, öğretmen-öğrenci arasında şiddete dayalı her türlü davranış yasaklanacaktı[18]. Bununla birlikte bu devrin ortaya çıkmasında iç ve dış sebepler olduğu görülmektedir. İkinci Meşrutiyet döneminde Yahya Kemal Beyatlı, Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi isimler tarafından öncülüğü yapılan Nev Yunanilik/Havza Edebiyatı anlayışı Atatürk döneminde Kazım Nami Duru, Esat Adil Müstecaplıoğlu, Nurullah Ataç, Hilmi Ziya Ülken gibi isimlerce savunularak bir fikri birikim oluşturmuş ve iç sebep olmuştur. Batı Avrupa'da 1930'larda ortaya çıkan hümanizma hareketi, pozitivizme ve hümanizme eğilimli Alman bilim insanlarının Türkiye'ye gelmesi gibi gelişmeler ise dış sebepleri oluşturmuştur[19].

---

[15]Murat Karataş, "Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün İkinci Dünya Savaşı Arifesinde İç Siyasette Birlik Oluşturma Çabası Üzerine Bir Değerlendirme", **5. Tarih ve Kültür Kongre Kitabı** (17 Ağustos 2021 Ankara, Türkiye), (Ed. Dr. Öğ. Üy. Mehmet Ali Türkmenoğlu), İksad Yayınevi, Ankara, 2021, s. 93-95.

[16]Hümanizma, her şeyin insanla kuşatılması ve insanla sınırlandırılması, diğer yönüyle merkeze insanın konulması, ölçünün insan olması, aşkınlığın reddedilmesi, insanüstü bir şey kabul edilmemesi, akılcılıkla izdivaç ve bazen de tabiatçılığa sığınma ve bütün bunların evrensellik ilkesine uygun götürülmesidir. Yümni Sezen, **Hümanizm ve Atatürk Devrimleri**, Ayışığı Kitapları, İstanbul, 1997, s. 25.

[17]Ahmet Şimşek-Fatih Yazıcı, "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Dünü Bugünü", TYB Akademi, Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, Y: 3, S: 8, Mayıs-2013, s. 17; Orhan Türkdoğan, **Kemalist Sistem Kültürel Boyutları**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1999, s. 357-358.

[18]Kemal Aytaç, **Avrupa Eğitim Tarihi**, M.Ü İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1998, s. 100.

[19]Suat Sinanoğlu, **Türk Hümanizmi**, Cumhuriyet, İstanbul, 1999, s. 11; Bu dönemde Avrupa'da gelişen hümanizma hareketinin üç temel özelliği bulunmaktaydı: Akla ve bilime dayalı düşünce, savaş ve ırkçılık karşıtlığı ile otoriter ya da totaliter tek parti sistemlerinin eleştirisi idi. Işıl Çakan Hacıibrahimoğlu, **Cumhuriyet ve Hümanizma Algısı**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2012, s. 83-88.

Hümanizma anlayışına göre ülkede devrimler, farklı alanlarda değişimi doğurdu. Ancak yapılan değişimler, düşünce alanında da hayata geçirilmezse süreç içinde geriye gidiş hali görülecektir. Bu nedenle toplum zihinsel anlamda bir değişim yaşamalı ve batı düşüncesi toplumun bilinç dünyasına dâhil edilmelidir. Türk insanının Batı'nın ve Doğu'nun klasik eserleriyle buluşmasını hedefleyen hümanizma hareketinin bir ayağı tercüme hareketi olurken bir diğeri de liselerde Klasik Kol/Latince öğretilmesi oldu[20].

Diğer taraftan 1940-1950 yılları arasındaki çeviri faaliyetlerine bakıldığında, Fransız klasiklerinin en fazla sayıda (184 tane) olduğu bunu sırasıyla Alman klasiklerinin (72 tane), Yunan klasiklerinin (68 tane), Rus klasiklerinin (63tane), Şark-İslam klasiklerini (28 tane) izlediği görülmektedir. Buna ek olarak 1944-1946 yılları arasında sırasıyla 104, 129, 154 klasik çevirisi gerçekleşirken, bu sayı 1947'de 63'e, 1950'de ise 48'e gerilemiştir[21].

Bütün bunlardan hareketle İnönü döneminde, Atatürk dönemindeki yaklaşımdan farklı olarak Batı medeniyetinin üstünlüğünün kabul edildiğini söylemek mümkündür. Batı medeniyetiyle Anadolu kökeni üzerinde özdeşlik kurulmaya çalışılan bu dönemde Yunan-Roma medeniyetlerini öğrenerek Batı kültürünü özümsemek ve onlar gibi hümanizmayı gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Söz konusu dönemde ders kitaplarındaki değişim, 15-21 Şubat 1943 tarihlerinde toplanan İkinci Maarif Şurasında "*Garp Medeniyeti ile olan alâkalarımız dolayısıyla garp milletleri tarihi üzerinde durmalıyız*" şeklindeki ifadede açıkça dile getirilmiştir[22]. Bu politika doğrultusunda 1947'de yazılan tarih kitabı aralıksız bir şekilde 1976 yılına kadar okutulmuştur. Demokrat Parti (DP) ve 27 Mayıs 1960 darbesi sonrasında var olan politikada bir değişiklik oluşmamıştır. Batı'yla yakınlaşma düşüncesinin devamlılık göstermesi bu durumun temel sebebi olarak görülebilir. Bu durumun okul düzeyinde ortaya çıkardığı sonuçlardan biri, lise 1. Sınıf tarih programının hemen hemen tamamına yakınının Yunan-Roma medeniyetlerine ayrılması olmuştur[23].

2.KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN AÇILIŞI VE AMAÇLARI

Köy Enstitüleri dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un yoğun gayreti ayrıca Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün özel ilgisi sonucunda 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı "*Köy Enstitüleri ve Köye Lüzumlu Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu*" ile kuruldu[24]. Söz konusu kanununda; Köy öğretmeni ve köye yararı olabilecek meslek erbabı yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli toprağı olan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığınca Köy Enstitüleri'nin açılacağı ifade ediliyordu. Ayrıca enstitülerden mezun olan öğretmenler, görev yaptıkları yerlerde eğitim ve öğretim faaliyetlerine ek olarak ziraat işlerinin yapılması için modern yöntemleri kullanarak köylüye örnek oluşturacak atölye, bağ ve bahçe gibi unsurlar meydana getirecekti. Yine kanununda söz konusu okulların insan kaynağı ve nitelikleri açıkça belirtilmişti. Buna göre okullara öğrenci; enstitüye bağlı bölge köylerinden, çiftçi ailelerinin çocukları içerisinden, 10-15 yaşları arasında, sağlık problemi olmayan, evli ya da nişanlı durumda bulunmayan, köy ilkokulu mezunu olan erkek-kız öğrenciler arasından seçilecekti. Öğrenim süresi 5 yıl olan enstitülerde öğrenciler kültür dersleri, tarım dersleri ve çalışmaları ile teknik dersleri ve çalışmaları başlıkları altında yoğun bir eğitime tabi olacaktı. Ayrıca 3803 sayılı kanuna göre köy enstitülerine aşağıdaki okulları

[20]Seçkin Çelik, **İnönü Döneminde Kemalizm**, Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul, 2021, s. 447-450.
[21]Ferit Ragıp Tuncor, **Milli Eğitim Yayınları Bibliyografyası (1923-1985)**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1989.
[22]Ahmet Vurgun, **Milli Tarih Nedir?** , Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2016, s. 89-90.
[23]Etıenne Copeaux, **Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine**, (Çev. Ali Berktay), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998, s. 80.
[24]Kanunun resmi gerekçesi, Türkiye'de 1935 sayımına göre erkeklerin sadece %23'ünün, kadınların ise %9'unun okuma yazma biliyor olması ve kırsal kesimde toplumsal değişimi sağlayacak liderlere ihtiyaç duyulması idi. Bununla birlikte teklif, TBMM'de 278 oyla kabul edilirken 148 milletvekilinin oylamaya katılmaması Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) içerisindeki örtülü muhalefeti ortaya çıkarmıştı. Öyle ki toprak ağası olan Eskişehir Milletvekili Emin Sazak teklife "*evet*" derken İstanbul Milletvekili Kazım Karabekir ise, köy-kent ayrımının derinleşeceğini gerekçe göstererek "*hayır*" oyu kullanmıştı. Rıdvan Akın, **Türk Siyasal Hayatı (1908-2000)**, On İki Levha Yayıncılık, İstanbul, 2019, s. 320.

bitirenlerin atanacağı belirtilmişti. Bunlar; yüksekokul ve üniversite fakültelerinden mezun olanlar, Gazi Eğitim Enstitüsü mezunları, Öğretmen Okulu mezunları, Ticaret Lisesi ve Orta Ziraat Okulu mezunları, Erkek Sanat Okulu ve Kız Enstitüsü mezunları, Köy Enstitüsü mezunları ve İnşaat Usta Okulu mezunlarıdır. Bunlardan başka her türlü Teknik Meslek Okulu mezunları da köy enstitülerine öğretmen olarak atanacaktı. Yine uzman işçiler enstitüde gündelik ya da aylık ücretle usta öğretici olarak çalışabileceklerdi[25]. Kanun metnine bakıldığında, köy çocuklarının bilimsel metotlarla üretim konusunda eğitilmelerini sağlamak üzere hem eğitim hem de üretim faaliyetlerinde rehberlik edecek öğretmenlere sahip, devlet bütçesine ciddi yük getirmeyecek, köy içinde kendi kendini çevirebilen ve hızlı sonuç veren bir sistemin öngörülmektedir.

Köy Enstitülerinin kuruluşunda köy-kent farkının ortadan kaldırılmasından ziyade her iki yaşam alanının kendi şartları içinde varlıklarını devam ettirerek ortak ideallere bağlanması hedeflendi. Bu anlamda köyden şehre akın akın göç edilmesini önlemede amaçlandı[26]. Köy Enstitüleri ile kısa zamanda ve çok sayıda öğretmen yetiştirerek devlet bütçesine yük bindirmeden köyün eğitim sorununu çözmek amaçlandı. Yine Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Köy Enstitüleri ile çok sayıda, köy yaşamını tanıyan, köylüye önderlik edebilecek partinin ilerideki atılımlarını destekleyecek ve bu konuda yol gösterebilecek öğretmenler yetiştirmeyi ayrıca toprak reformuna destek olacak önderlerini oluşturmayı hedefledi[27]. Bu anlamda Kayalının da ifade ettiği gibi Köy Enstitülerini tipik tek parti dönemi kurumları olarak ifade etmek mümkün olup bu durum onun çok partili hayata geçiş sonrasındaki varlığını da doğrudan etkilemiştir[28].

3803 sayılı kanundan iki yıl sonra 19 Haziran 1942 tarihinde 4274 sayılı "*Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu*" ile de köy okullarının ve köy enstitülerinin teşkilatlanma esasları belirlendi. Kanun çerçevesinde ilk olarak ülkenin 11 farklı noktasında köy enstitüsü açılırken 1937-1938 döneminde açılan 3 öğretmen okulunun da enstitüye çevrilmesiyle sayı 14 oldu. 1948'e gelindiğinde ülke genelinde enstitü sayısı 21'e ulaştı[29]. Buna ek olarak 1942-1943 eğitim-öğretim yılıyla birlikte Köy Enstitülerinde ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kuruldu. Eğitim süresi 3 yıl olan Yüksek Köy Enstitüsü; bölge okullarının öğretmen ve başöğretmenleri ile gezici başöğretmenlerini, köy okulları müfettişlerini yetiştirmek, köy okulları ve Köy Enstitüleri ile ilgili bilimsel araştırmalar ve deneyler yapmakla yükümlüydü. Bu kurum Ocak 1945'ten itibaren, 3 ayda bir, Köy Enstitüleri Dergisi'ni çıkardı[30]. Bu kurumun ortaya çıkmasıyla birlikte artık Köy Enstitüleri kendi öğretmenlerini yetiştirecek düzeye ulaştı. CHP'nin fırsat eşitliği temelinde kurduğu 21 köy enstitüsü ile Türkiye Coğrafyasının tamamını kucaklamayı ayrıca tarımsal kalkınmayı köy eğitimi meselesi üzerinden çözmeyi amaçladığını söylemek mümkündür.

Köy Enstitüleri yalnızca köye öğretmen yetiştirmeyecekti, bu kurumlar aynı zamanda köyün şiddetle ihtiyaç duyduğu sağlıkçıyı ve tarımcıyı da yetiştirecek ayrıca köyü 20. Yüzyılın bilim ve teknolojisine, uygulama düzeyine dâhil edecekti. Bu anlamda tek değil, çok amaçlı diyeceğimiz bu okullar kendilerine ait arazilerde kuruldukları bölgenin tarımsal ürün özelliklerine dönük uygulamalı modern tarım metotlarıyla üretim

[25]Ali Ata Yiğit, **İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1992, s. 82-86; Niyazi Altunya, **Köy Enstitüsü Sistemi**, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 2010, s. 15-17.
[26]Sezgin Çelik, **İnönü Döneminde Kemalizm**, Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul, 2021, s. 225.
[27]Cemil Koçak, **Türkiye'de Milli Şef Dönemi (1938-1945)**, C: 2, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010, s. 122; Köy enstitülerinin pratiğini yapan Tonguç, "*Köyü kalkındırmayı değil, kendi unsurlarıyla içinden canlandırmaya çalışmak ve bilinçlendirmek"* olarak gördüğü enstitülerin amacını *"Büyük ölçüde güçlü vatandaş, yani sosyal bilinçte insan ve memleketin siyasal, ekonomik ve kültürel hayatının gelişmesine katılacak, yani doğanın bütün güçlerine tutsak değil, egemen olabilecek bir güçte iş adamı yetiştirmek olmalıdır. Bizi bu amaca götürecek, okulda kitap öğretimi değil, iş eğitimi olacaktır.*" şeklinde ifade etmektedir. İsmail Hakkı Tonguç, **İş ve Meslek Terbiyesi**, Kitap Yazanlar Kooperatifi, Ankara, 1933, s. 154.
[28]Kurtuluş Kayalı, **Türk Düşünce Dünyasında Yol İzleri**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 199-209.
[29]Nevzad Ayas, **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948, s. 345.
[30]Mustafa Gazalcı, **Köy Enstitüleri Sistemi: Mezunları Üzerine Bir Araştırma**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2015, s. 38.

yapacaktı. Örneğin; Kırklareli Kepirtepe Köy Enstitüsü ayçiçeği, Aydın Ortaklar Köy Enstitüsü pamuk ve incir, Kars Cılavuz Köy Enstitüsü arıcılık ve bal, Isparta Gönen Köy Enstitüsü elma ve gül ve Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü balıkçılık üretimi yapıyordu. Kartoğlu'nun da ifade ettiği şekliyle Köy Enstitüleri "*Kırsal alanı kalkındırma, Türk insanına ulusal bilinç kazandırma, Türk insanını ulusal hedeflerin dayanağı haline getirme noktasında belli düzeyde bilgi ve beceri sahibi kılma*"[31] amacı gütmüştü. Bu amacı yerine getirirken de yöntem olarak amaç için liderlik yapacak insan malzemesini yine köyden seçip ve bu çevrede yetiştirmeyi benimsemişti.

3. KÖY ENSTİTÜLERİNDE TARİH EĞİTİMİ

Türkiye'nin 1940'lı yıllarda eğitim alanındaki özgün çabası olan Köy Enstitüleri'nin ilk programı 1943 yılında, ikincisi ise 1947 yılında oluşturulmuştur. 1943 yılında hazırlanan öğretim programında temel ilke iş eğitimi ya da yaparak-yaşayarak öğrenme olmuştur. Bu programa göre Köy Enstitülerinde 5 yıllık süreçte 114 hafta kültür derslerine, 58 hafta teknik dersler ve çalışmalarına, 58 hafta ziraat dersleri ve çalışmalarına, 30 hafta da tatillere ayrılmıştır. Bu durum yıllık ders saati dağılımına göre olurken Kültür dersleri içerisinde yer alan Tarih dersi de; birinci ve ikinci sınıfta 2, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda 1'er saat olmak üzere 5 yılda toplam 322 saat olarak yer bulmuştur[32].

Yatılı eğitim veren Köy Enstitülerinde tarih eğitimi, ilk kez 1943 programında düzenlenmiş daha sonra 1947'de yapılan program değişikliği ile yeni halini almıştır. 1943 öğretim programında yer alan tarih dersinin amaçların dört maddede özetlemek mümkündür

- Öğrenciyi bulunduğu çevrenin tarihi eser ve olayları ile temasa geçirerek onlara, bu olayları ortaya çıktığı zaman ve şartlar içinde inceleterek öğrenciye tarihi zaman, fikir ve kavrayışı vermek,
- Öğrencide ait olduğu ulusun ve insanlığa hizmeti dokunmuş ulusların fedakârlık ve kahramanlıklarını tanıtmak,
- Öğrenciye, Türklerde ve onların ilişkide bulundukları uluslarda; devlet teşkilâtının ana yapısını, ekonomi ve teknik evrimin kendiliğini, tarihsel zamanların karakteristik olaylarını öğreterek onların bilgilerini artırmak ve ulusal duygularını kuvvetlendirmek,
- Tarihsel olaylarla ilgili kurumların evrimlerini ve bozuluşlarının sebeplerini öğrencilere inceletmek ve onları kazandıkları bilgilerle, toplulukların yapılarını kavrayabilecek duruma getirmek[33].

Yukarıda verilen amaçlar incelendiğinde ilk amaç ile öğrenciye; yakın çevreden hareketle, geçmişe ait olay, olgu ve eserlere tarih ilminin bakış açısıyla bakma becerisi kazandırmak istenilmiştir. İkinci amaç ile öğrenciye ait olduğu ulusun fedakârlık ve kahramanlıklarını tanıtmak istenirken, aynı zamanda diğer ulusların da fedakârlık ve kahramanlıklarından bahsedilerek ilgili amaca evrensel bir boyut da verilmiştir. Üçüncü amaç ile öğrenciye Türklerin ve diğer milletlerin kendilerine özgü kültürel özellikleri ayrıca medeniyetlerinin temel niteliklerini kavratmak hedeflenmiştir. Dördüncü ve son amaç ile öğrenciye tarihsel olaylarla ilgili kurumların evrimi üzerinden toplumun yapısını kavratmak amaçlandığı görülmektedir[34]. Bütüncül olarak değerlendirmek gerekirse söz konusu dönemde Tarih dersinin, Türk Tarih Tezine çokta aykırı hedefler gütmediğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda Türk ulusuna ve Türklerin köklü bir

[31]Murat Katoğlu, "Cumhuriyet Türkiye'sinde Eğitim, Kültür, Sanat", **Türkiye Tarihi 4: Çağdaş Türkiye (1908-1980)**, (Yay. Yön. Sina Akşin), Cem Yayınevi, İstanbul, 1989, s. 406.
[32]Nurgül Koç, **Türk Kültür Tarihi İçinde Köy Enstitüleri**, Ege Üniversitesi, (Basılmamış Doktora Tezi), İzmir, 2007, s. 224-227.
[33]Esra Mindivanlı Akdoğan, **Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi**, Atatürk Üniversitesi (Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2016, s. 119.
[34]Selami Çelik, **Köy Enstitüleri Kültür Derslerinde Türk Kültürü ve Türk Milliyetçiliği**, Giresun Üniversitesi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun, 2019, s. 63-65.

geçmişe sahip olduklarına dönük vurguların, öğrencide milletine bağlılık yaratmayı amaçladığı değerlendirmesi yapılabilir.

Diğer taraftan 1943 ve 1947 öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, belirgin farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmada en önemli neden çok partili hayata geçiş sonrasında enstitülerin yönetici kadrolarında değişikliğe gidilmesi olmuştur. Söz konusu kadrolardaki değişiklik kısa süre içinde kendini öğretim programlarına da yansıtmıştır. Bu noktada birkaç örnek vermek gerekirse 1943 öğretim programında "*Öğrenciyi bulunduğu çevrenin tarihi eser ve olayları ile temasa geçirerek onlara, bu olayları ortaya çıktığı zaman ve şartlar içinde inceleterek öğrenciye tarihi zaman, fikir ve kavrayışı vermek*" tarzında ifade edilen amaç, 1947 öğretim programında yer almamıştır. Aynı şekilde 2. , 3. , 4. , 5. Sınıf müfredatında değişikliğe gidilmiştir. Bu noktada örneğin 1943 öğretim programında yer almayan "*Anadolu Beylikleri ve Uygarlıkları*" konusu 1947 öğretim programında yer almıştır.

Her iki öğretim programları arasında önemli farklılıklardan birisi de kullanılan dildeki değişiklik olmuştur. Bu noktada 1943 öğretim programında "*öğrenci*" ve "*ulus*" kavramları yer alırken, bu kavramlar yerine 1947 öğretim programında eş anlamlıları olan "*talebe*" ve "*millet*" kavramları yer almıştır[35]. Kanaatimizce bu değişiklikleri basit birer eş anlamlı kelimelerin değişimi olarak görmemek gerekir. Her şeyden önce bu değişim öğretim programlarını hazırlayan iki farklı dünya görüşünün eş anlamlı kelimeler üzerinden kendini ifade etme çabası olup bu durum ilerleyen zamanda da devam etmiştir.

Dünya, İkinci Cihan Harbi sonrasında ABD ve SSCB ekseninde iki kutuplu bir hal aldı. Bu süreçte SSCB'nin Türkiye'den toprak talepleri ülkeyi yönetenlerin dış siyasetinde ciddi bir kırılmaya sebep oldu. SSCB'ye dönük güvenlik kaygısının merkeze oturduğu bu siyaset anlayışı ABD ekseninde ülkenin güvenliğini sağlama anlayışı olarak kendisini gösterdi. Soğuk savaş sürecinde SSCB'ye karşı batının ileri karakolu durumunda olan Türkiye'de antikomünizm hayatın her alanını etkisi altına aldı. Bu noktada din ya da dini söylem toplum hayatında daha belirgin bir durum kazandı. Yukarıda ifade edilen "*ulus*" yerine "*millet*" kavramının kullanılması gibi 1943 öğretim programında 2. Sınıfta verilen İslam Tarihi konusunda İslam dininin peygamberinden "*Muhammet*" diye bahsedilirken, 1947 öğretim programında "*Hazreti*" kelimesi kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 1947 öğretim programında öğrencilerin Kemalist ilkeler doğrultusunda yetiştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği yönünde bir vurguda dikkat çekmektedir[36].

Köy Enstitülerinde tarih dersinin nasıl işlendiğine bakıldığında karşımıza enstitüden enstitüye ayrıca dersi veren öğretmene göre farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte derslerde harita kullanılması, öğrenciye kümeler şeklinde sorumluluk verilmesi (öğrenci merkezli), sonraki haftanın konusunun hangi grup tarafından verileceğinin belirtilmesi (hazır bulunma düzeyini artırıcı), sınavların bilgi yanında yorum gerektiren sorular içermesi, yazılı ödev verilmemesi, tarihi yerlere geziler düzenlenmesi, kaynak eserlerin incelenmesi, araştırma eserlerinin incelenmesi, mahalli tarih yazımı, kaynak kişilerin dinlenmesi, okullarda müze kurulması ortak özellik göstermektedir. Özellikle iş eğitimi ilkesi doğrultusunda tarihi yerlere yapılan gezilerde öğrenciler Bursa, Edirne, Konya, Sivas vb. şehirlerdeki Osmanlı, Roma, Selçuklu eserlerini görme fırsatı bulmuşlardır. Bugün tarih öğretiminin en önemli sorunu olan Tarih'e ilgisizlik belli bir ders kitabına bağlılık/farklı yorum veya ek bilgi için kitap dışına çıkılmaması, dersin hikâyeci yöntemle işlenmesi, olayların ya da olguların toplumsal temellerine inilmemesi, öğrencinin ezberlemeye teşvik edilmesi, harita vb. malzeme kullanımının yetersizliği gibi unsurlardan beslenmektedir[37]. Bu noktada Köy Enstitülerinde

[35]Gökhan Temel, **1940 – 1946 Döneminde Köy Enstitülerindeki Eğitim – Öğretim Uygulamaları ve Tarih Eğitimi**, Marmara Üniversitesi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2010, s. 108.
[36]Gökhan Temel, **a.g.t**, s. 109.
[37]Salih Özbaran, **Tarih ve Öğretimi**, Cem Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 90.

tarih dersinin günümüze göre Tarih dersine karşı ilgisizliği en alt düzeye indirme yönünde farklı uygulamaları devreye aldığını söylemek mümkündür.

SONUÇ

Köy enstitüleri denemesi, Türkiye'nin eğitim tarihinde kısa ömürlü bir uygulama olmasına rağmen, kuruluş mantığı, yetiştirilmek istenen insan malzemesi vb. nedenlerle, gerek döneminde gerekse de günümüzde olumlu/olumsuz tezlerin ileri sürüldüğü bir uygulama özelliği taşır. Bununla birlikte söz konusu deneme köyü kendi içinden çıkardığı insan malzemesiyle dönüştürmeyi amaçlamış bu anlamda demokratik, laik ve üretken bir ulus yaratmanın aracı olarak görülmüştür.

Köy enstitülerinde uygulanan eğitim yaklaşımı ele alındığında iş eğitimi ilkesinin merkeze alındığı görülmektedir. Söz konusu ilke, eğitimin hayata dönük ve işe yarar olmasını hedef almaktadır. Bu hedef doğrultusunda enstitülerde öğretim programı kültür dersleri (%50), teknik dersleri (%25) ve ziraat dersleri (%25) olmak üzere üç alanda eşit bir şekilde oluşturulmuştur. Buradan hareketle enstitülerin başında itibaren sadece bilgiye sahip birey yetiştirmeyi değil mezunlarının gideceği köyde, köylü için bir rol model olmasını hedeflediğini söylemek mümkündür.

Köy Enstitülerinde uygulanan 1943 ve 1947 öğretim programlarına bakıldığında birtakım davranışların kazandırılmasına öncelik verildiği görülmektedir. Bu noktada örneğin kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, sporun hayatın bir parçası olarak algılanması, bir müzik aletinin icrası vb. durumlar mezun bir enstitülüde bulunması gerekliydi. Ayrıca dayağın ve cezanın olmadığı enstitülerde sorgulayıcı ve haklarını savunan bireyler ortaya çıkarmak istenmiştir.

Köy Enstitülerinde tarih programları Türk Tarih Tezinin etkisinin azaltıldığı Hümanizma anlayışına uygun hazırlanırken dersler Cumhuriyetçi, Lâik ve Milliyetçi bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda işlenmiştir. Ancak Türk Tarih Tezinin etkisinin azaltıldığı Hümanizma doğrultusunda tarih eğitimi alan Köy Enstitüsü mezunlarındaki tarih bilinci üzerine yapılan araştırmalarda mezunların, Türk Tarih Tezinin ortaya koyduğu yaklaşımları sahiplendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşın Hümanizma anlayışı doğrultusunda ortaya çıkan tarih yaklaşımının enstitü mezunları arasındaki etkisinin az olduğu görülmüştür[38].

Köy Enstitülerinde tarih dersinin nasıl işlendiğine bakıldığında karşımıza enstitüden enstitüye ayrıca dersi veren öğretmene göre farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte derslerde harita kullanılması, öğrenciye kümeler şeklinde sorumluluk verilmesi (öğrenci merkezli), sonraki haftanın konusunun hangi grup tarafından verileceğinin belirtilmesi (hazır bulunma düzeyini artırıcı), sınavların bilgi yanında yorum gerektiren sorular içermesi, yazılı ödev verilmemesi ayrıca tarihi yerlere geziler düzenlenmesi ortak özellik göstermektedir. Özellikle iş eğitimi ilkesi doğrultusunda tarihi yerlere yapılan gezilerde öğrenciler Bursa, Edirne, Konya, Sivas vb. şehirlerdeki Osmanlı, Roma, Selçuklu eserlerini görme fırsatı bulmuşlardır.

Diğer taraftan Köy enstitülerinde tarih ders kitaplarından ve mezunlarının anlattıklarından hareketle tarih derslerinde bağımsızlık, millet ve vatan sevgisi üzerinde yoğun olarak durulduğu ancak söz konusu konularda, din unsurunun hariç tutulup; dil, ırk, tarih, toprak olgularına dayalı olarak, Türkiye Cumhuriyeti merkezli bir eğitim-öğretim süreci işlediği görülmektedir[39].

KAYNAKÇA

1. Akdoğan, E. M. (2016). **Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi**, Atatürk Üniversitesi (Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum.
2. Akın G. (1999). **Tonguç'un Kır Çiçekleri**, Güldikeni Yayınları, Ankara.
3. Akın, A. (2019). **Türk Siyasal Hayatı (1908-2000)**, On İki Levha Yayıncılık, İstanbul.
4. Altunya N. (2010). **Köy Enstitüsü Sistemi**, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.
5. Ayas N. (1948). **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948

[38]Gökhan Temel, **a.g.t**, s. 121.
[39]Galip Akın, **Tonguç'un Kır Çiçekleri**, Güldikeni Yayınları, Ankara, 1999, s. 21.

6. Aytaç K. (1998). **Avrupa Eğitim Tarihi**, M.Ü İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
7. Barkan, Ö. L. (1944)"Osmanlı İmparatorluğu'nun Teşekkülü Meselesi", Belleten, C: 8, S: 29, (II. Kanun 1944), s. 344-345.
8. Behar, B. E. (1996). **İktidar ve Tarih Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)**, Alfa Yayınları, İstanbul.
9. Berktay, H. (1983). **Cumhuriyet İdeolojisi ve Fuat Köprülü**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1983.
10. Borak S. (1997). **Atatürk'ün Resmi Yayınlara Girmemiş Söylev Demeç Yazışma ve Söyleşileri**, Kaynak Yayınları, İstanbul.
11. Çapa, M. (2002). "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tarih Öğretimi", AÜTİTE Atatürk Yolu Dergisi, S: 29-30, Mayıs-Kasım 2002, s. 39-55.
12. Çelik S. (2019). **Köy Enstitüleri Kültür Derslerinde Türk Kültürü ve Türk Milliyetçiliği**, Giresun Üniversitesi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun.
13. Çelik S. (2021). **İnönü Döneminde Kemalizm**, Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul.
14. Copeaux, E. (1998). **Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine**, (Çev. Ali Berktay), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
15. Çelik, S. (2021). **İnönü Döneminde Kemalizm**, Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul.
16. Gazalcı M. (2015). **Köy Enstitüleri Sistemi: Mezunları Üzerine Bir Araştırma**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
17. Hacıibrahimoğlu, I. Ç. (2012). **Cumhuriyet ve Hümanizma Algısı**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
18. İnalcık H. (2009). **Atatürk ve Demokratik Türkiye**, Kırmızı Yayınları, İstanbul.
19. İnan, A. (1944) "Türk Tarih Kurumu'nun 1937'den 1943'e kadar Arkeolojik Çalışmaları Hakkında Asbaşkan Bayan Afet İnan'ın Raporu", **Belleten**, C: 8, S: 29, (II. Kanun-1944), s. 39.
20. Karal, E. Z. (2003). **Atatürk ve Devrim**, ODTÜ Yayıncılık, Ankara.
21. Karataş, M. (2021). "Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün İkinci Dünya Savaşı Arifesinde İç Siyasette Birlik Oluşturma Çabası Üzerine Bir Değerlendirme", **5. Tarih ve Kültür Kongre Kitabı** (17 Ağustos 2021 Ankara, Türkiye), (Ed. Dr. Öğ. Üy. Mehmet Ali Türkmenoğlu), İksad Yayınevi, Ankara, s. 93-95.
22. Katoğlu, M. (1989). "Cumhuriyet Türkiye'sinde Eğitim, Kültür, Sanat", **Türkiye Tarihi 4: Çağdaş Türkiye (1908-1980)**, (Yay. Yön. Sina Akşin), Cem Yayınevi, İstanbul, s. 393-502.
23. Koç N. (2007). **Türk Kültür Tarihi İçinde Köy Enstitüleri**, Ege Üniversitesi, (Basılmamış Doktora Tezi), İzmir.
24. Köstüklü, N. (2013). **Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Araştırmaları I**, Çizgi Kitabevi, Konya.
25. Oral, M. (2006). **Türkiye'de Romantik Tarihçilik**, Asil Yayınları, Ankara.
26. ---------- (2015). **Türk Ulusunun İnşası Ortak Tarih Söylemi**, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
27. Özbaran S. (1992). **Tarih ve Öğretimi**, Cem Yayınevi, İstanbul.
28. Paykoç F. (1998). "Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü", **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, Haz. Salih Özbaran, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
29. Sezen, Y. (1997). **Hümanizm ve Atatürk Devrimleri**, Ayışığı Kitapları, İstanbul.
30. Sinanoğlu, S. (1999). **Türk Hümanizmi**, Cumhuriyet, İstanbul.
31. Süslü, A. (1986). **Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin 50 Yıllık Tarihi**, DTCF Yayınları, Ankara.
32. ---------- (1998). "Atatürk ve Tarih", **Atatürkçü Düşünce El Kitabı**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
33. Şimşek A – Yazıcı F. (2013). "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Dünü Bugünü", TYB Akademi, Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 3, S: 8, s. 9-32.
34. Tekeli İ. (1998). **Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek**, Dost Kitabevi, Ankara.
35. Tekeli İ. – İlkin S. (1999). **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, TTK Yayınları, Ankara.
36. Temel G. (2010). **1940 – 1946 Döneminde Köy Enstitülerindeki Eğitim – Öğretim Uygulamaları ve Tarih Eğitimi**, Marmara Üniversitesi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
37. Toprak, Z. (2012). **Darwin'den Dersim'e Cumhuriyet ve Antropoloji**, Doğan Kitap, İstanbul.
38. Tuncor, F. R. (1989). **Milli Eğitim Yayınları Bibliyografyası (1923-1985)**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
39. Türkdoğan, O. (1999). **Kemalist Sistem Kültürel Boyutları**, Alfa Yayınları, İstanbul.
40. Vurgun, A. (2016). **Milli Tarih Nedir?** , Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
41. Yiğit A. A. (1992). **İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

İLKOKUL MÜZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN TÜRK MÜZİĞİ UNSURLARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğretim Üyesi Hamza ÜSTÜN,
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8084-7946

ÖZET

Ülkemizde müzik dersi okul öncesi dönemden başlayarak ortaöğretimin son evresi olan on ikinci sınıfa kadar zorunlu olarak devam etmektedir. Ortaokul ve lise dönemlerinde dersi müzik öğretmenleri yürütürken, ilkokul döneminde bu ders sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilir. Sınıf öğretmenleri öğrenim gördükleri fakültelerde bir dönem aldıkları müzik öğretimi dersi kapsamında öğrendikleri bilgileri ilkokullarda uygulamaktadırlar. Çok geniş bir yelpazeye sahip olan müzik eğitimi içerisinden Türk müziği öğretimi ile ilgili bölümlerin ilkokullarda öğretilebilmesi sınıf öğretmenleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada, 2018 yılında yayımlanan müzik dersi öğretim programı dâhilinde ilkokullarda okutulmak üzere hazırlanan 1, 2, 3 ve 4. sınıflar müzik ders kitaplarında yer alan Türk müziği öğretimi alanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2019 yılında her seviye için ayrıca yazılmış dört kitap araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin toplanma sürecinde tüm seviyeler için ders kitaplarında yer alan Türk müziği bölümlerine ait alt alanlar Türk halk müziği, Türk sanat müziği, mehter musikisi ve dini musiki olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, ders kitaplarında Türk müziği öğretimi ile ilgili alanlar içerisinde en çok Türk halk müziğine yer verildiği, verilen örneklerin dinleme-söyleme öğrenme alanı ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Tüm seviyelerde Türk müziği enstrümanlarını tanıtıcı çeşitli etkinlikler yer aldığı, Türk müziğinin önemli bestecilerine yer verildiği ve geleneksel müziklerimizin öğretilmesinde halk oyunlardan yararlanıldığı sonucuna varılmıştır. Kitaplarda yer alan Türk müziği öğretimi bölümleri ile ilgili iyileştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ders kitaplarında Türk müziği öğretimi açısından sarmal bir öğretim stratejisi geliştirildiği ve bu durumunda öğretimin devamlılığı açısından faydalı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın ilkokullarda müzik derslerini yürütmekte olan sınıf öğretmenlerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, İlkokul, Türk Müziği, Ders Kitabı

İLKOKUL MÜZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN TÜRK MÜZİĞİ UNSURLARININ İNCELENMESİ
(EXAMINATION OF TURKISH MUSIC ELEMENTS IN PRIMARY SCHOOL MUSIC LESSON BOOKS)

Dr. Hamza ÜSTÜN
Tokat Gaziosmanpaşa Univercity, ORCID: 0000-0001-8084-7946

ABSTRACT

In Turkey, music lessons start from the pre-school period and continue until the twelfth grade. While music teachers conduct the lesson in secondary and high school periods, this lesson is carried out by classroom teachers in primary school. Classroom teachers apply the knowledge they have learned within the scope of the music education course they have taken in the faculties they study at in primary schools. It is of great importance for primary school teachers to be able to teach the departments related to teaching Turkish music in primary schools, which has a wide range of music education. In this research, it is aimed to examine the fields of Turkish music teaching in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade music textbooks prepared to be taught in primary schools within the music lesson curriculum published in 2018. In this context, four books written separately for each level in 2019 formed the study group of the research. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The data were analyzed with the document analysis method. During the data collection process, the sub-fields of Turkish music departments in the textbooks for all levels were determined as Turkish folk music, Turkish classical music, mehter music and religious music. According to the findings obtained as a result of the research, it has been determined that Turkish folk music is mostly included among the fields related to Turkish music teaching in the textbooks, and the examples given are associated with the listening-speaking learning field. It has been concluded that there are various activities promoting Turkish music instruments at all levels, important composers of Turkish music are included, and folk dances are used in teaching our traditional music. Suggestions for improvement were made regarding the Turkish music teaching sections in the books. It has been concluded that a spiral teaching strategy has been developed in terms of teaching Turkish music in the textbooks and in this case it will be beneficial for the continuity of the teaching. It is thought that the study will be beneficial for classroom teachers who are conducting music lessons in primary schools.

Keywords: Music Lessons, Primary School, Turkish Music, Book

GİRİŞ

İnsanlar doğmadan önce henüz anne karnında kalp ritmi atışları ile müzik ile tanışır. Doğal gelişen tüm süreçler gibi doğum sonrasında da bireyler çevreleri ile etkileşim içerisinde müziksel gelişim gösterirler. İlk olarak aile fertlerinden daha sonrada yaşadıkları çevreden çeşitli müziksel etkinlikler duyarak büyüyen çocuk, eğitim hayatına adım atarak okul öncesi ve ilkokul da formal olarak eğitim almaya başlar. Eğitim, önceden belirlenen esaslar önceliğinde bireylerin davranışlarında gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizesidir. Eğitim ile ilgili planlanan bütün faaliyetler, belirlenen amaçlara ulaşabilmek ve belirlenen işlevleri gerçekleştirebilmek içindir. Eğitim sistemlerinin dayandırıldığı bir felsefe, bu felsefeye göre teorik olarak yetiştirilmesi planlanan bir birey tipi ve oluşturulmak istenen bir toplum modeli vardır (Şişman, 2007; Kıroğlu, 2009).

Eğitim hayatına başlayan bireyler ilkokul da müzik eğitimi almaya başlarlar. Eğitim hayatlarının lise evresinin bitimine kadar müzik eğitimi hayatlarında yer alır. Çeşitli türleri olan müzik eğitiminin temelde bireyin müziksel davranışlarında değişiklik meydan getirmesi hedeflenmektedir (Uçan, 2005). Müzik öğretiminde çocuk, teganni etmek olarak adlandırılan şarkı söyleyip, sesini, zevkini ve kulağını terbiye

etmektedir. Müzik bir sanat olarak işlenmelidir. Bu dersler işlenirken çocuklara iyi bir müzik zevki ve anlayışı kazandırılmalıdır. Ayrıca onun estetik, sosyal ve vatani duygularını geliştirmelidir. Müzik bunların dışında, insanlara, bütün canlılara ve tabiata karşı sevgi, merhamet ve şefkat duygularını geliştirebilecek bir güce sahiptir. Onu kötü ve olumsuz olan her şeyden uzak tutar (Coşkuner'den akt. Yükrük & Akarsu, 2015).

Müzik dersi ilkokul döneminde sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Öğretmenler öğrenim gördükleri fakültelerde bir dönemlik müzik öğretimi dersi kapsamında öğrendikleri müzik dersi ile ilgili bilgileri öğrencilere aktarmaya çalışır. Şüphesiz ki bir dönemde müzik öğretimi ile ilgili bilgilerin aktarılmasında çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitiminde başarılı olabilmeleri için gerekli donanıma ve müziğe yönelik olumlu tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda eğitim müziği kapsamında çok ileri düzeyde çocuk şarkılarına hakim olmaları gerekmektedir (Afacan & Şentürk, 2017). Müzik öğretimi dersleri, okul öncesinden başlayarak diğer kademelerde de etkili bir biçimde kullanılıp farkındalık oluşturulması gereken bir derstir. Kazanım boyutları yoğun olan bu dersin toplumsal ürünleri birçok alana göre daha fazladır. Bireysel olarak da yorumlama becerilerinin geliştirilmesi ve devinimsel kazanımlar amaçlanır (Yokuş ve Yokuş, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son olarak 2018 yılında yayımlanan öğretim programlarında, sarmal bir şekilde devamlılığı olan kazanımlara ve açıklamaları ile bütünsel olarak kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Üstbilişsel becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan kalıcı öğrenmeye yönelik etkinliklerin yer aldığı, farklı disiplinler ile hayattaki yaşamsal örneklemlerin yer aldığı kapsayıcı bir öğretim programı oluşturmak amaçlanmıştır. Hazırlanan öğretim programlarının özel amaçlarında, milli birlik ve beraberliğimizi pekiştiren müzik kültürünün kazandırılması, bireysel ve toplu olarak şarkı söyleme etkinliklerine katılım sağlayabilmek, ulusal ve bölgesel müzik biçimlerinin tanınarak zenginliklerimizin farkına varmak ve müzik aracılığı ile duygu ve düşüncelerinin ifade edilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018).
Hazırlanan öğretim programları içerisinde yer alan Türk müziği unsurları incelendiğinde, öğretim planlanmasının Türk halk müziği, Türk sanat müziği, dini musiki ve mehter müziği başlıkları altında gerçekleştirildiği görülmektedir (MEB, 2018). Çalışmanın ana unsurunu oluşturan Türk müziği bölümleri, ilkokul seviyesinden lise seviyesine kadar kapsayıcı nitelikte, halk müziği tarihi, mahalli ve ulusal Türk halk müziği sanatçıları, halk müziği hikayeleri, makamlar ve halk müziğimizden eser örnekleri içeriklerinden oluşturulmaktadır.
Anadolu kültüründe önemli bir yeri olan türkülerimiz, ülkemizin kültürel kimliğinin en somut öğeleridir. Gelenek göreneklerimizin kuşaktan kuşağa aktarılmasında da türkülerimizin önemi büyüktür (Kara, 2019). Bu bağlamdan hareket ile hazırlanan ders kitaplarının içerisinde yer alan Türk müziği unsurlarının incelenmesi hedeflenmektedir.
Müzik öğretimi dersi kapsamında belirlenen temel hedef ve davranışların gerçekleştirilmesinde çeşitli zorluklar yaşanırken, öğretim programında yer alan Türk müziği unsurlarının öğretilmesi de mümkün olamamaktadır. Araştırma kapsamında öğretim programına bağlı kalınarak hazırlanılan ilkokul 1 – 4. sınıf ders kitaplarında yer alan Türk müziği unsurları incelenerek öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi ve iyileştirmeye yönelik önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

AMAÇ

Araştırmanın amacı ilkokul müzik dersinin öğretilmesinde kullanılan 1-4. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan Türk müziği unsurlarının incelenmesidir. İncelenen 202 etkinlik içerisinden 28 Türk müziği öğretimi ile ilgili çalışmanın belirlenen hedef ve davranışları karşılama düzeyi, etkinliklerin içeriğinde yer alan unsurlar ve Türk müziği öğretimine sağladığı katkının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın ilkokul müzik eğitimi alanlarında çalışmalar gerçekleştiren akademisyenlere ve sınıf eğitimi alanında çalışan tüm eğitimcilere faydalı bir çalışma olması hedeflenmektedir. Konu ile ilgili

gerçekleştirilen çalışmaların ana hatlarının belirlenmesi ve bundan sonra geliştirilecek çalışmaların bu bağlamda hazırlanması da çalışmanın amaçlarından biridir.

KAPSAM

Çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan 1, 2, 3 ve 4. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan Türk müziği öğretimi ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır. Kitaplar içerisinde yer alan çalışmaların tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada örneklem evreni temsil etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, literatürü belirlemek ve araştırmayı derinleştirerek verilere ulaşabilmek için genel tarama modeli kullanılmıştır. İlkokul müzik ders kitapları kapsamında yer alan toplam 202 çalışmanın içeriklerini çözümlemek içinse, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan bilgiler, içerik analizi ile daha derinlemesine bir analize tabi tutulur ve betimsel analiz ile anlaşılamayan kavramlar bu analiz sayesinde fark edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

İçerik analizlerinde genel amaç ele alınan çalışmanın kendinden sonra gerçekleştirilecek olan konu ile ilgili çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili yönelimlerin tespit edilmesine ışık tutmasıdır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

BULGULAR

Çalışma kapsamında incelenen Türk müziği öğretimi ile ilgili etkinlik ve çalışmalar her sınıf seviyesi için ayrıca değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu kapsamda incelen çalışmaların kitaplarda yer alma durumları Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1. Etkinlikler

Sınıf	Etkinlik	Türk Müziği	%
1	49	4	8,16
2	52	8	15,3
3	42	14	33,3
4	59	2	3,8
Toplam	**202**	**28**	**60,5**

Ders kitapları bünyesinde yer alan toplam 202 etkinlik ve örneklemeler incelendiğinde, 1. sınıflar için planlanan 49 etkinlik içerisinde 4 adet, 2. sınıflar için planlanan 52 etkinlik içerisinden 8 adet, 3. sınıflar için planlanan 42 etkinlik içerisinden 14 adet ve 4. sınıflar için hazırlanan 59 etkinlik arasından da 2 etkinliğin Türk müziği öğretimi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

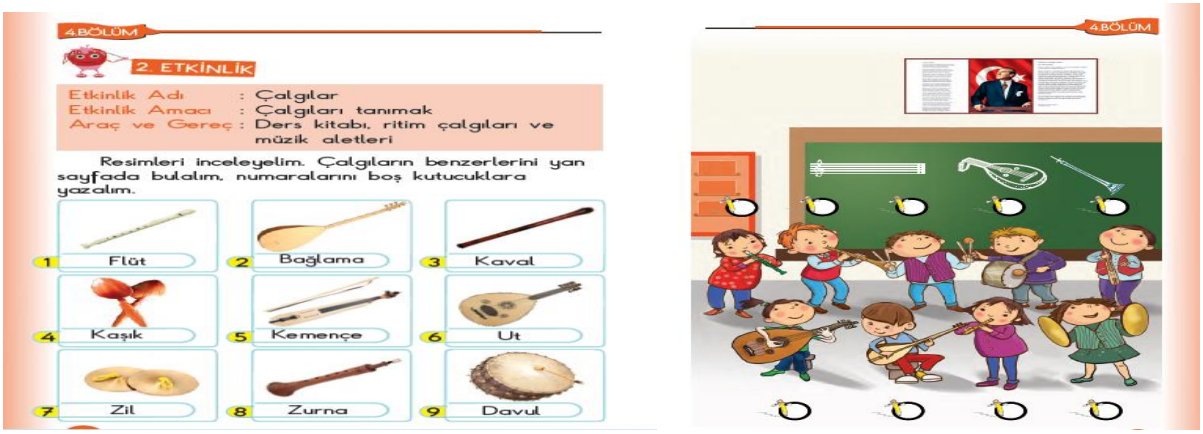
Tüm seviyeler göz önüne alındığında Türk müziği öğretimi ile ilgili en çok etkinliğin 3. sınıf seviyesinde olduğu (14 etkinlik), en az etkinliğin ise 4. sınıflar seviyesinde (2) olduğu görülmektedir.

1. Sınıf Ders Kitabı İçerik Analizi

İlkokul birinci sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin tamamına bakıldığında, öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerileri düşünülerek hazırlandığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini yeni kazanmaya başladıkları bu dönemde, teorik bilgilerden uzak durularak sade alıştırmalar ile müzik etkinlikleri planlanmıştır.

Şekil 1. Tren gelir hoş gelir, Değirmen üstü çiçek (MEB, 2019).

Görüldüğü gibi 1. sınıf ders kitabında yer alan ilk örnekte Tren gelir hoş gelir türküsünün sözlerine yer verilmiştir. Her hangi bir nota yazımına yer verilmeden sadece söyleme alanı ile öğretim yapılması amaçlanmaktadır. İkinci örnekte yer alan Değirmen üstü çiçek isimli türküde ise eserin belirli ölçü yerlerinde öğrencilerden el vurmaları istenmektedir. Her iki örnekte de sade ve anlaşılır etkinliklere yer verilmesi, birinci sınıf seviyesi için etkili bir Halk müziği öğretimi gerçekleştirmede yeterli olduğu söylenebilir.

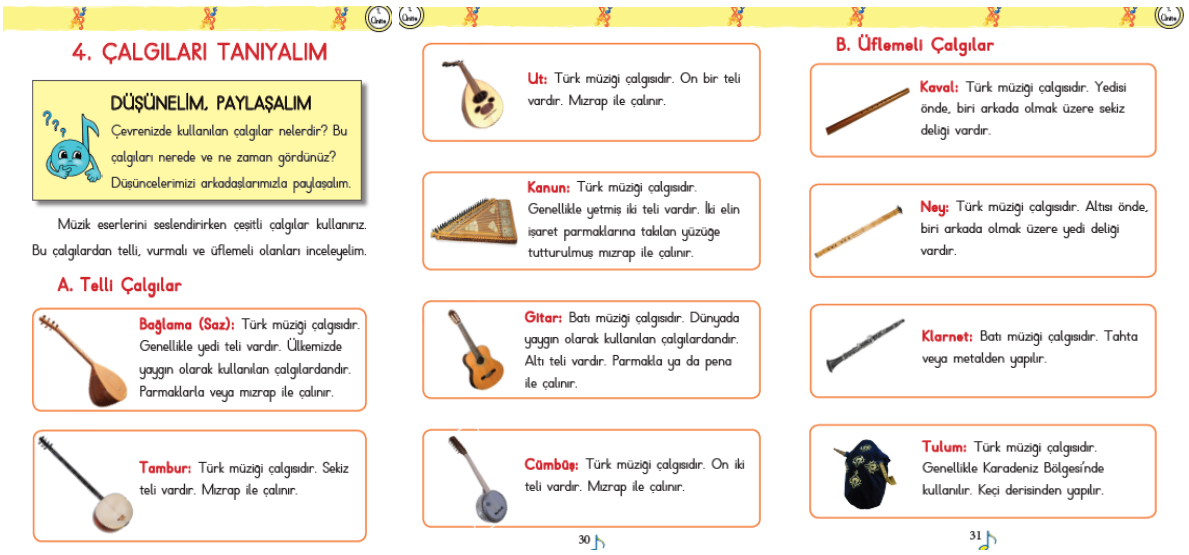


Şekil 2. Çalgı eşleştirme (MEB, 2019)

Şekil 2'de yer alan çalgı eşleştirmesinde ise, Türk müziği çalgıları olan bağlama, kaval, kaşık, kemençe, ut, zil, zurna ve davul'un öğrenciler tarafından görsel olarak görülmesi Türk müziğinin önemli çalgılarının öğrenciler tarafından tanınması bakımından önemlidir.

2. Sınıf Ders Kitabı İçerik Analizi

Okuma yazma eğitiminin büyük bir çoğunluğunun tamamlanmasının ardından, ikinci sınıf seviyesinde okumaya yönelik Türk müziği etkinliklerinin olduğu görülmektedir. Birinci sınıfta görsel olarak öğrendikleri Türk müziği çalgılarını, bu seviyede açıklamalı ve detaylı olarak öğrenmeleri hedeflenmektedir.



Şekil 3. Çalgılar (MEB, 2019).

Hazırlanan etkinliklerde çalgıların ilk olarak telli, üflemeli ve vurmalı çalgılar olarak ayrıldıkları görülmektedir. İlk grup olan telli çalgılar ailesinden bağlama, tambur, ut, kanun ve cümbüş çalgılarının resimleri ile birlikte açıklamalarına yer verilmiştir. İkinci grup olarak üflemeli çalgılar ailesinden kaval, ney, klarnet ve tulum çalgılarına, son grup olarak da vurmalı çalgılar ailesinden davul, darbuka, kaşık, tef ve kudüm çalgılarına yer verilmiştir.

Verilen örnekler içerisinde büyük bir çoğunluğu Türk müziği enstrümanları oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyal yaşamlarında çokça karşılaşmadıkları çalgıların bu etkinlikler aracılığı ile öğretim sürecine dahil edilmesi önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer etkinlikte ise dinleme söyleme öğrenme alanı ile ilgili Türk müziğinin türlerinden halk müziği, sanat müziği, mehter müziği ve dini musiki çalışmalarından birer örneğe yer verilmiştir. Bu kapsamda ünlü halk ozanımız Aşık Veysel Şatıroğlu'na ait "Uzun İnce Bir Yoldayım türküsü eserin sözleri ile birlikte verilmiştir. Türk sanat müziği örneğinde ise "Eski Dostlar" şarkısına, mehter müziği örneğinde "Ceddin Deden" ve dini musiki örneğinde ise "Birsin Allahım" eserlerine yer verilmiştir. Ayrıca Rumeli yöresine ait "Sarı Zeybek" türküsü de sözleri ile birlikte gösterilmektedir.

3. Sınıf Ders Kitabı İçerik Analizi

Müzik ders kitapları içerisinde Türk müziği öğretimi ile ilgili örneklere en çok bu seviyede yer verildiği görülmektedir. Toplam 14 etkinlik ile bu seviyede öğrenim planlanmıştır. Geçmiş öğrenimlerin devamı niteliğinde bu seviyede de çalgıların tanıtılarak pekiştirilmesi hedeflenmektedir. Türk müziği çalgılarının yanı sıra batı müziği çalgılarına da yer verildiği gözlemlenmiştir. Çalgıların eşleştirilmesi ile birlikte küçük bir bulmaca etkinliği ile öğrencilerin çalgı grupları hakkında kalıcı bir öğrenme sağlamaları hedeflenmiştir.

Özellikle halk müziğinin içerisinde yer alan en önemli unsurlardan biri de halk oyunlarımızdır. Halk oyunlarının gerçekleşebilmesi için müzik unsurundan yararlanması gerekmektedir. Oyun havalarımız Türk halk müziği içerisinde yer alan alt kollarından biridir. Üçüncü sınıf ders kitabının bu aşamasında da halk müziğimizin öğretilmesinde oyun havalarından yararlanılmıştır. Türkiye haritası üzerinde yörelere göre ayrılmış halk oyunu türlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda halaylara yer verilerek öğrencilerin hem halk oyunlarında hem de bu oyunların oynanmasını sağlayan müziklerde belirli bir müziksel düzeye gelmeleri sağlanmıştır.

Şekil 4. Halk Oyunları (MEB, 2019).

Görüldüğü gibi Artvin yöresine ait Atabarı oyunu ile Diyarbakır yöresine ait Delilo halayı müzikleri ile birlikte dinletilerek öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bu seviye için son etkinlikler ise müzik kültürü öğrenme alanı ile gerçekleşmektedir. İlk olarak Türk sanat müziği örneği olan Katip şarkısına yer verilmiştir. Şarkının ve Türk sanat müziği ile ilgili bilgilendirmelerin sonunda öğrencilerden sanat müziği ile ilgili bildikleri şarkıyı yazmaları istenmiştir. İkinci örnek olarak Türk halk müziği örneğine yer verilir. Bu kapsamda Aslan Mustafa'm türküsü öğrencilere öğretilmektedir.

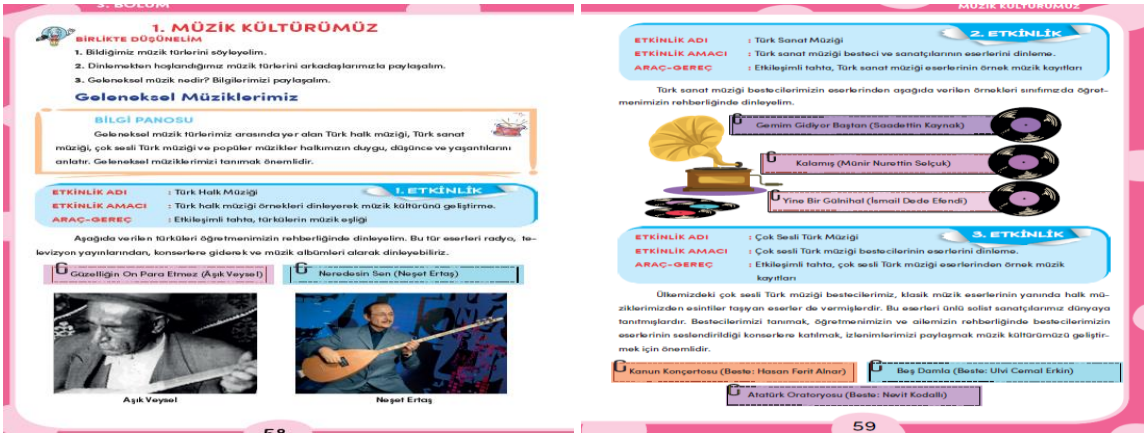
Müzik dağarcığımızı geliştirelim bölümünde ise Muharrem ERTAŞ ve Aşık Veysel ŞATIROĞLU'na yer verilerek öğrencilerden bu ustalara ait eserlere eşlik etmeleri istenmektedir. Son olarak da milli, dini ve manevi değerlerimizin pekiştirilmesi amacı ile dini musikimize ait Yunus Emre ilahilerine yer verilmektedir.

Şekil 5. Müzik Dağarcığı (MEB, 2019).

4. Sınıf Ders Kitabı İçerik Analizi

İlkokul evresinin son dönemi olan dördüncü sınıf, Türk müziği öğretimi ile ilgili içeriklerin en az olduğu dönem olarak belirlenmiştir. Kitapta yer alan Türk müziği uygulamalarının sayısı 2 dir. Ders kitabının geneline bakıldığında da temel müzik yazı ve öğelerine ağırlık verildiği görülmektedir. İçeriklerde yer alan Türk müziği unsurları müzik kültürü öğrenme alanında yer almaktadır.

Geleneksel müziklerimiz başlığında verilen iki örnekte, Aşık Veysel'e ait "Güzelliğin On Para Etmez" ile Neşet Ertaş'a ait "Neredesin Sen" türkülerinin öğretmen rehberliğinde dinlenilmesi istenmektedir. İkinci çalışma ise Türk sanat müziği ile ilgilidir. Bu bölümde de öğretmen rehberliğinde dinlenmesi gereken Saadettin Kaynak'a ait "Gemim Gidiyor Baştan", Münir Nurettin Selçuk'a ait "Kalamış" ve İsmail Dede Efendi'ye ait "Yine Bir Gülnihal" eserleri yer almıştır.



Şekil 6. Geleneksel Müzikler (MEB, 2019).

SONUÇ

Araştırma kapsamında ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından okutulmakta olan müzik ders kitapları incelenmiştir. İnceleme sonucunda toplam 202 etkinlik içerisinde 28 tane Türk müziği öğretimi ile ilgili unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik dersi öğretim programının seviyelere göre ilerletildiği sarmal bir öğretimi benimsediği, ancak Türk müziği öğretimi ile ilgili unsurların bu kademe ilerlemesinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birinci sınıftan üçüncü sınıfa gelene kadar sayıları artmakta olan etkinlikler dördüncü sınıfa gelindiğinde tüm kitaplardaki en az sayıya ulaşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, ders kitaplarında Türk müziği öğretimi ile ilgili alanlar içerisinde en çok Türk halk müziğine yer verildiği, verilen örneklerin dinleme-söyleme öğrenme alanı ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Tüm seviyelerde Türk müziği enstrümanlarını tanıtıcı çeşitli etkinlikler yer aldığı, Türk müziğinin önemli bestecilerine yer verildiği ve geleneksel müziklerimizin öğretilmesinde halk oyunlardan yararlanıldığı sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

1. Afacan, Ş. ve Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences* 7(7), 228-247.
2. Kara, R. (2019). Erzincan Folklorunda Hikayeli Türküler, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (1), 177-210.
3. Kıroğlu, K. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem
4. MEB (2019). *İlkokul Müzik Ders Kitabı 1, 2, 3, 4*. Ankara
5. MEB (2018). *Müzik Dersi Öğretim Programı. 1-2-3-4-5-6-7-8. sınıflar.* Ankara.
6. Şişman, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Pegem
7. Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. Ankara: Evrensel
8. Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi, IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 188-201.
9. Yıldırım A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin
10. Yokuş, H., Yokuş, T. (2010). *Müzik ve Çalgı Öğrenimi İçin Strateji Rehberi 1.* Ankara: Pegem
11. Yükrük, S., Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (4) 1684 – 1707.

İBTİDAİ TƏHSİL SƏVİYYƏSİNDƏ ANA DİLİNİN TƏDRİSİ ÜZRƏ KURİKULUMUN XARAKTERİK CƏHƏTLƏRİ VƏ ELMİ-TƏTBİQİ ƏSASLARI

b/m., p.ü.f.d Esmira Məmmədova
ADPU-nun "Azərbaycan dili və onun tədrisi texnologiyası" kafedrasının

XÜLASƏ

Azərbaycanda aparılan ictimai, iqtisadi və mədəni dəyişikliklər onun müstəqil bir ölkə kimi sürətlə, inkişaf etdirilməsinə yönəlmişdir. Artıq on ildən çoxdur ki, Azərbaycanın təhsil həyatında uğurlu təhsil islahatları həyata keçirilir. Təhsilin bütün pillələrində, o cümlədən ümumi təhsildə köklü dəyişikliklər aparılır. Təhsilin bütün səviyyələrində qlobal dünyanın tələblərinə uyğun standartların, pedaqoji texnologiyaların, idarəetmə və qiymətləndirmə mexanizmlərinin hazırlanması istiqamətində tədbirlər görülür. Ölkəmizin təhsil siyasətinə uyğun olaraq bu işlərin uğurla həyata keçirilməsi, Azərbaycan cəmiyyətinin inkişaf etdirilməsi baxımından daha da təkmilləşdirilməsi hazırkı dövrün ən məsul və ciddi vəzifələrindən hesab edilir.Ümumi təhsil pilləsinin ibtidai təhsil səviyyəsində də həyata keçirilən dəyişikliklər dövrün tələbinə uyğun şəkildə aparılır.
Açar sözlər: təhsil,rabitəli nitq , ibtidai sinif şagirdləri,dərsliklər, müəllim, təlim, söz

Summary

Education reforms in Azerbaijan are aimed at creating a new system by making changes at all stages. In particular, the development of the concept, new curricula, and the formation of views and opinions on primary education in accordance with the new education policy are considered necessary.The mother tongue curriculum develops students' creative abilities, prepares them for life, and expands their activity and development skills.

Key words: education, coherent speech, small student, teacher, training, word

Резюме

Реформы образовани в Азербайджане направлены на создание новой системы путем внесения изменений на всех этапах. В частности, считается необходимым разработка концепции, новых учебных программ и формирование взглядов и мнений о начальном образовании в соответствии с новой политикой в области образования.Учебная программа на родном языке развивает творческие способности учащихся, подготавливает их к жизни, расширяет их активность и навыки развития.

GİRİŞ: İbtidai təhsildə ana dilinin tədrisinin elmi–nəzəri problemlərini lazımi səviyyədə öyrənmək üçün hökmən mövcud durumun araşdırılmasına ehtiyac duyulur. Bunun üçün aşağıdakı məsələlər ətrafında fikir mübadiləsi aparmaqla problemə aydınlıq gətirməyə çalışdıq:

- ibtidai təhsilin məzmunu;
- ibtidai təhsilin tədris planında yeri;
- ibtidai təhsilin kurikulumu.

İbtidai təhsilin məzmununa məqsəd, nəticələr və fənlər daxil edilmişdir. Məqsədlər aşağıdakılardan ibarətdir:

- "uşaqlarda oxu, yazı və hesablama vərdişləri yaratmaq və möhkəmləndirmək;
- uşaqlara insan, cəmiyyət, təbiət və onlar arasındakı qanunauyğunluqlar haqqında ilkin həyati biliklərin verilməsini təmin etmək;
- uşaqlarda məntiqi və yaradıcı təfəkkür elementlərini formalaşdırmaq, istedadlı uşaqların erkən yaşdan üzə çıxarılması və inkişafını təmin etmək;
- uşaqlara həssaslıq, estetik və bədii zövq, əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlər, fiziki mədəniyyət və özünəxidmət bacarıqları aşılamaq" (1, s.132).

Adətən ənənəvi təhsil proqramlarında konkret məqsədlər göstərilmir, lakin məzmun verilir, məzmunun reallaşdırılması üçün konkret məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi tövsiyə olunur. İbtidai təhsilin məzmununa daxil edilmiş məqsədlər də çox düzgün olaraq əvvəlcədən müəyyənləşdirilmişdir. Göründüyü kimi, bu məqsədlərdə ən zəruri həyati bacarıqlar, təbiət və cəmiyyətə aid biliklər, təfəkkür elementlərinin formalaşdırılması, hissi-emosional və fiziki inkişafla bağlı keyfiyyətlər əhatə edilmişdir.

Araşdırmalar onu göstərir ki, nəticələrin hansı prinsiplərə və ya tələblərə əsasən seçildiyi məlum deyildir. Orada yalnız ənənəvi təcrübəyə istinad olunmuş və bu nəticələr müəllimlərin bəzi empirik qənaətləri əsasında formalaşdırılmışdır. Həmin nəticələrdə struktur və məzmun cəhətdən mürəkkəblik nəzərə çarpır. İbtidai təhsilin yeni məzmununun maraqlı xüsusiyyətlərindən biri də tədrisi nəzərdə tutulan həmin fənlərin əsaslandırılması və onlara aid nəticələrin verilməsidir.

Fənnin əsaslandırılması onun əhəmiyyətlilik dərəcəsini, zəruriliyini ifadə edir. Bu isə fənnin təsadüfi seçilmədiyini, onun artıq təlim yükünə çevrilmədiyini və şagirdlərin inkişafında nə dərəcədə praktik rol oynadığını aydın şəkildə göstərir.

Məsələn, Azərbaycan dili fənninin əsaslandırılması belədir: "... əlifbanın öyrənilməsi, oxu və yazı texnikasının, hüsnxət qaydalarının, düzgün, sürətli, şüurlu və ifadəli oxu üzrə ilkin bacarıqların mənimsənilməsi, lüğət ehtiyatının tədricən zənginləşməsi, ən zəruri qrammatik qaydaların və ədəbi tələffüz normalarının öyrənilib tətbiq olunması, ekspressiv nitq bacarıqlarının formalaşdırılması, Azərbaycan xalqının dili, əxlaqi- mənəvi dəyərləri, milli adət-ənənələri haqqında ilkin anlayışların yaradılması təmin olunur" (1, s.134).

Əslində isə fənnin əsaslandırılması zamanı ona aid bilik və bacarıqlardan həyatın hansı sahələrində istifadə olunması, şagirdin praktik olaraq onu harada tətbiq etməsi müəyyənləşdirilməli və onlara istinad olunmalıdır. Bu, fənnin zəruriliyini ifadə etməklə onun daha inandırıcı təqdim olunmasına kömək edə bilər.

Heç şübhəsiz, burada bir təhsil pilləsi səviyyəsində ümumi yanaşma tərzindən istifadə olunur. Bu yanaşma ümumi milli səviyyədə fənnin müəyyən pillə üçün əhəmiyyətlilik dərəcəsini ifadə edir. Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, ibtidai təhsilin məzmunu nəticələr formasında ifadə edilir. Bunlar təhsil pilləsinin sonu üçün müəyyən olunmuş nəticələrdir. İlkin yanaşmada həmin nəticələr inteqrativ xarakter daşıyır və ibtidai təhsilin sonunda milli standartlar səviyyəsində təqdim olunur.

ARAŞDIRMA: Ümumi təlim nəticələrindən əlavə hər bir məzmun xətti üzrə təlim nəticələri nəzərə tutulmuşdur. Azərbaycan dili fənnindən yer alan dörd məzmun xətti - 1) dinləyib anlama və danışma; 2) oxu; 3) yazı 4) dil qaydaları üzrə müəyyən edilmiş təlim nəticələrinə nail olmalıdırlar.

İbtidai təhsil səviyyəsində dinləyib- anlama və danışma məzmun xəttinin əsası təlim nəticəsi şagirdin ünsiyyət prosesində müsahibi olduğu şəxsin fikrinə münasibət bilmə bacarığı və öz mövqeyini əsaslandırma qabiliyyətinə sahib olma ilə əlaqədardır. Şagird ünsiyyət prosesində müxtəlif məlumatları seçməli bacarmalı, o ları təhlil etməyi, ümumiləşdirmək və bunlara münasibət bildirməyi bacarmalıdır. Danışma fəaliyyəti isə, hər hansısa müşahidə etdiyi bir rəsmən, əşyaya, mənzərəyə və hadisəyə baxaraq hekayə qurmaq, qarşı tərəfi inandırmaq üçün müxtəlif vasitələrlə əsaslandırmaq, danışarkən nitq etiketlərindən düzgün istifadə etməklə xarakterizə olunur. Kiçik yaşlarından şagirdləri müxtəlif tədbirlərdə çıxışa hazırlaşdırmaqla sinif müəllimləri bu məzmun xətti üzrə təlim nəticələrini gerçəkləşdirməyə nail olurlar.

Oxu məzmun xətti mətnlərin oxuyub qavranılması ilə əlaqədardır. Əgər şagird mətni düzgün, sürətli ifadəli və şüurlu şəkildə oxuyursa demək ki, bu məzmun xətti üzrə təlimin bu nəticəsinə nail olunub. Həmçinin, sözləri mətndə səsli və səssiz oxumaq, oxuduğu mətnin məzmununa münasibət bildirmə, mətnin hissələri arasındakı əlaqəni müəyyənləşdirmək də bu məzmun xətti üzrə təlimin əsas nəticələrindəndir. Oxu dedikdə yalnız dərslikdəki mətnlərin oxunması deyil, həm də bədii və elmi-kütləvi mətnləri oxuyub fərqləndirmə də nəzərdə tutulur. Lakin, bu nisbət yuxarı siniflərdə IV və V sinifdə daha çox özünü biruzə verir.

Yazı məzmun xətti şagirdlərdən yazı bacarıqlarının formalaşdırılması üzrə işə istiqamətlənmişdir. Bu məzmun xətti üzrə əsas təlim nəticələri kiçikyaşlıların kiçik və böyük hərfləri, sözləri, cümlələri aydın

yazmasını tələb edir. Mətnlərin üzündən köçürülməsi ikinci sinifdə daha yüksək səviyyəyə çatır. Şagirdlərin yaşı artdıqca onlar müşahidə etdikləri əyşa, hadisələr haqqında təsviri xarakterli kiçik mətnlər yazmağa başlayırlar. Artıq onların daxili nitqləri inkişaf edir və yeni mərhələyə qədəm qoyur. Üçüncü və dördüncü siniflərdə isə əməli yazı bacarıqları bəsit halda formalaşır. Onlar yazıda kalliqrafiya, orfoqrafiya və durğu işarələri qaydalarına əməl etməyi öyrənirlər. Birinci və ikinci siniflərdə tələffüz şəklində yazı yazmaq uşaqlar arasında geniş yayılmış bir haldır. Bu zamanla düzəlməsi mümkün bir vəziyyətdir. Bu həm də uşaqların oxu vərdişləri ilə də əlaqəlidir.

Dil qaydalarının əsası ibtidai siniflərdən qoyulur. Şagirdlər ilkin halda yaş hıddlırinə uyğun olan zəruri fonetik, qrammatik və leksik biliklərə yiyələnməsi, seçdiyi dil faktlarını qruplaşdırmaq təqdim etməyi bacarmalı, dinləyidyi fikri anladığını, şifahi nitq bacarıqlarına malik olduğunu nümayiş etdirməlidirlər. Nisbətən yuxarı siniflərdə artıq onlar qarşılaşdığı sözlərin mənasını başa düşməli, oxu və yazı texnikasına və vərdişlərə yiyələnməli, çalışmaları yerinə yetirərkən kalliqrafiya və orfoqrafiya qaydalarına əməl etməyi bacarmalıdırlar.

Məzmun xətləri üzrə təlim nəticələri hər bir sinifdə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq siniflər üzrə təlim nəticələrinə ayrılır. Azərbaycan dili fənni üzrə birinci sinfə aid təlim nəticələrinə aşağıdakılar daxildir:

•dinlədiyi sadə fikrə münasibət bildirir;•müşahidələrə əsaslanan danışığında, dialoji nitqində sadə nitq etiketlərindən və mimikalardan istifadə edir;•mətndəki yaxınmənalı sözləri izah edir və cümlədə işlədir;•kiçikhəcmli mətni düzgün oxumaqla məzmununu nəql edir, əsas fikri müəyyənləşdirir;•nəzm və nəsri fərqləndirir;•hərfləri sözləri və kiçikhəcmli mətnləri hüsnxət qaydalarına uyğun yazır, müşahidə xarakterli mətn qurur əməli yazılar yazır;•səs və hərfi fərqləndirir, sözləri hecalara ayırır, böyük və kiçik hərfi fərqləndirir, ad, əlamət, hərəkət bildirən sözləri, məqsəd və intonasiyaya görə cümlələri tanıyır və fərqləndirir.

Məzmun standartları əsas və alt standartları özündə ehtiva edir və onlar da öz növbəsində məzmun xətləri üzrə həyata keçirilir. Biz məzmun standartlarının təhlil edərkən hər bir standartları məzmun xətləri üzrə təhlil etməyi daha məqsədəuyğun hesab edirik. Hər bir məzmun xətləri öz növbəsində əsas və alt standartlara bölünür. Əsas standartlar tədris vahidləri üzrə sistemləşdiyi halda, alt standartlar mövzular üzrə qruplaşdırılır. Elə alt standartlar var ki, onlar bir neçə dərs daimi təkrarlana bilər. Mövzunun bu standartı gerçəkləşdirmə imkanından asılı olaraq alt standartlar təyin edilir. Hər bir alt standart təlim prosesinin planlaşdırılması işindən başlamış, onun qiymətləndirməsinə qədər olan proseslərə xidmət edir. Biz induktiv yolla gedəcək xüsusi standartlardan ümumi nəticələrə doğru təhlilimizi həyata keçirərkən dərslikdəki mövzulara nəzər saldıq. Elə mövzular var idi ki, bu mövzularda standartların gerçəkləşdirmə imkanları daha çox idi. Yeniləşmiş versiyada birinci sinif Azərbaycan dilidərsliyi sələfindən bu cəhətdən çox fərqlənir. Burada daha çox standartların gerçəkləşdirilməsi üçün şərait vardır. Ümumiyyətlə, dərsliklərin ili-ildən təkmilləşdirilməsi prosesi həyata keçirilir. Beş il müddətində qüvvədə olan təhsil standartlarının tələblərinə uyğun olaraq bu dəyişikliklər həyata keçirilir. Hansı ki, bu daha çox təkmilləşdirilir və inkişafına şərait yaradılır.

Dinləyib-anlama və danışma məzmun xətti üzrə standartlar aşağıdakılardır:

Şagird: 1.1. Dinlədiyi fikri anladığını nümayiş etdirir. 1.1.1. Dinlədiyi sadə fikrin mahiyyətini şərh edir. 1.1.2. Dinlədiyi fikrə münasibətini bildirir. 1.2. Şifahi nitq bacarıqlarına malik olduğunu nümayiş etdirir. 1.2.1. Müşahidə etdiyi əşya, hadisələr haqqında və şəkillər üzrə danışır. 1.2.2. Dialoqlarda sadə nitq etiketlərindən istifadə edir. 1.2.3. Nitqini müvafiq mimika və jestlərlə müşayiət edir.

Birinci sinif dərsliyində elə bir mövzu yoxdur ki, orada bu standartlardan həsr hansısa biri gerçəkləşdirilməmiş olsun. Dinləmə prosesi şifahi nitqin qavranılması, beyində mənalandırılmasından ibarətdir. Məktəbə qədəm qoyan qədər uşaqlarda fiziki vərdiş kimi formalaşan dinləmə bacarığı artıq dərs mühitində sistemli şəkildə müəllim tərəfindən inkişaf etdirilir. Azyaşlıların sürətli oxuma vərdişi formalaşan kimi istənilən sözlü məlumat onlara əsasən şifahi nitq vasitəsilə çatdırılır. Ona görə də, birinci sinif

şagirdlərinin dinləmə bacarığının inkişaf etdirilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Elə ilk dərslərdən şagirdlər dərk etməlidirlər ki, sinifdə olan hər hansı fikrə onların bu və ya digər şəkildə reaksiya vermələri mühüm bir məsələdir. Ona görə də onlar müəllimi və sinif yoldaşlarını dinləməyi bacarmalıdırlar.

Dinləmə və oxu məlumatları qəbul etməyə istiqamətlənmiş reseptiv bacarıqlardı ki, onlar bir-birilə qarşılıqlı əlaqədədirlər. Oxu bacarığının tam formalaşdığı dövrdə oxuyub anlama üzrə bir çox təlim nəticələri dinləmək bacarığının vasitəsilə yaranmış olur.

Dinləmə kimi danışma da şifahi nitq bacarığıdır. Amma dinləmədən fərqli olaraq o, reseptiv deyil, ekspressiv bacarıqdır. Onun mahiyyəti baş düşdüklərini, bildiklərini və hiss etdiklərini şifahi nitq vasitəsilə ifadə etməkdən ibarətdir. Birinci siniflərdə danışma bacarığının formalaşdırılması işinə rəngli şəkillərlə başlamaq daha məqsədəuyğundur. Buna görə də birinci sinif dərsliyində müxtəlif kompozisiyalar yer almışdır. Tədris prosesində ilkin olaraq şagirdlər bu rəsmlər üzrə konktret sualları cavablandırırlar. Daha sonra isə rabitəli nitq qurub şəkli bütövlükdə təsvir edirlər. Bu müəyyən zaman müddətində formalaşır. Bəzən müəllimlər bu daha tez etməyə cəhd edirlər. Lakin bu zaman keçdikcə formalaşan bir bacarıqdır.

Danışma üçün mühüm amil söz ehtiyatıdır. Şagirdlərin söz ehtiyatlarını zənginləşdirilməsi, ilk öncə mətnlərin oxunması və həmin mətnlərdə iş zamanı baş verir. Məhz standartlrada da bu belə vurğulanır " oxuduğu mətndə...". Mətnin tam qavranılması üçün oradakı söz ehtiyatının mənimsənilməsi mühüm şərtlərdən biridir. Məhz buna görə də Azərbaycan dili fənn kurikuluminda " söz ehtiyatı" standartı oxud məzmun xətti daxilindədir. Bununla yanaşı vurğulamaq gərəkdir ki, söz ehtiyatının zəngin olması həm də danışma və anlama bacarıqları üçündə mühümdür. Şagirdlərin söz ehtiyatının zəngin olması onun ekspressiv bacarıqlarının, həmçinin ümumi intellektual səviyyəsinin təzahürü və qiymətləndirmə üçün əsas göstəricidir. Birinci sinif dərsliyində yeni sözlər " Söz boğçası" rubrikasında qeyd edilir. Şagirdlərin oxu və intellektual bacarıqlarının lazımi dərəcədə inkişaf etmədiyindən dərslikdə bu sözlərin leksik izahı göstərilmir. Sinif müəllimi bu sözlərin izahı üçün sinfin səviyyəsinə uyğun bir formanı seçməlidir. O ya bu sözə uyğun gələn şəkil nümayiş etdirməli, ya onu uşaqların bildiyi yaxınmənalı sözlə ifadə etməli,ya cümlədə işlədə, ya da anlayışın əlamətlərini sadalaya bilər.

Dinlədiyi sadə fikrin mahiyyətini şərh etmək üçün ibtidai sinif şagirdi təlim nəticəsi olaraq dinlədiyi suallara adekvat cavab verməyi bacarmalıdır. Bu mətn üzərində iş zamanı da mümkündür. Belə ki, birinci sinfilərə müəllim hər hansı mətni oxuya və mətnə əsaslanaraq bir neçə faktoloji xarakterli suallar verə bilər. Sualı cavablandırmağı bacaran şagird 1.1.1.(Dinlədiyi sadə fikrin mahiyyətini şərh edir) standartının təlim məqsədinin birinə nail olmuşdur. 1.1.1.standartının digər təlim məqsədləri də vardır. Şagirdin dinlədiyi fikirdədir əsas məqamları yadda saxlanması və onları açılması, dinlədiyi mətndəki hadisələrin ardıcıllığını verilmiş şəkillərin köməkliyi ilə müəyyən etməsi, şəklə baxaraq dinlədiyi mətni şərh edilməsi və onun genişləndirməsi də bu qəbildəndir.

Ünsiyyət fəaliyyətini əks etdirən 1.1.2.(Dinlədiyi fikrə münasibərini bildirir) standartı şagirdin dinlədiyi fikirlə razılaşıb- razılaşmadığını, mətndəki obraza və ya onun hərəkətinə münasibət bildirməsi, özünün bildiyi faktlara dayanaraq dinlədiyi fikrə münasibət bildirməsi, dinlədiyi və bildiyi faklar arasında əlaqə qurub nəticə çıxarması ilə bağlıdır. Əsas təlim məqsədləri də məhz bu sadaladığımız bacarıqlar üzərinə istiqamətləndirilir. Müəllim bununla şagirdə həm dinləmə, həm də fikir bildirmə mədəniyyəti formalaşdırır.

Şagirdlərin müşahidə bacarıqlarının formalaşdırılması əhəmiyyətli bir prosesdir.1.2.1. (Müşahidə etdiyi əşya, hadisələr haqqında və şəkillər üzrə danışır) standartı şagirdlərin şahidi olduğu hadisələr haqqında danışmaq, rəsmdə gördüklərini təsvir etmə və öz həyatı ilə əlaqələndirmə, öyrənmiş olduğu yeni sözlərdən istifadə edərək şəkillər üzrə danışma, qrafik işarələri cümlələrlə danışmaq, süjetli rəsm kompozisiyaları üzrə mətnlər quraşdırıb danışaq və real həyatda gördükləri və təəssüratları haqqında danışma bacarıqları formalaşdırır. Məhz bu bacarıqların formalaşdırılması üçün də məqsədli şəkildə birinci sinif dərsliklərində çoxsaylı şəkillər yer alır.

Şagirdlərin müəllim tərəfindən və ya digər məlumat mənbələrindən aldıqları məlumatları qavramaqları üçün onları şərh etməyi bacarmalıdırlar.1.2.2.(Aldığı məlumatları sadə formada şərh edir və genişləndirir.)

standartı məhz buna xidmət edir. 1.2.2. standartının təlim nəticələrinə əsasən şagird əldə etdiyi məlumatı rabitəli mətn halına salaraq şifahi şəkildə təqdim etməyi verilmiş mövzu ilə bağlı şifahi təqdimatlar hazırlamağı, oxuduğu və yaxud da dinlədiyi mətni təxəyyülünə uyğun dəyişdirməyi və ya onu davam etdirməyi bacarmalıdır. Bəsit formada olsa da təxəyyülün inkişafı üçün belə yanaşmaların olması bu standartın gerçəkləşdirilməsinin əhəmiyyətini nümayiş etdirir.

Oxu məzmun xətti üzrə nəzərdə tutulan standartlar ibtidai sinif şagirdlərin ilkin oxuma bacarıqlarının formalaşdırılmasına xidmət edir. Birinci siniflərdə oxu bacarığının inkişafı iki istiqamətdə həyata keçir:-ilkin oxu bacarıqlarının formalaşdırılması - yazılı materialın səsləndirilməsi. Burada əsas məqsəd hərf səs eyniləşdirilməsidir. - oxuyub qavramaq- səsli yaxud da səssiz şəkildə oxunan verbal materialın beynindətəsəvvür edilməsidir.

İlkin oxu bacarıqlarının formalaşdırılması 2.2.1 standartına xas təlim nəticələri daxildir. Bu standartın tələbinə əsasən şagird sözləri və cümlələri düzgün şəkildə üzündən oxumağı bacarmalıdır. Düzgün oxu dedikdə, səsin təhrif edilmədən düzgün oxunması nəzərədə tutulur. Yeni hərf öyrənən uşaqların təfəkkür fəaliyyəti hərf səs assosiasiyasına cəlb edilir. Şagirdlər ilk öncələr baxışla sözləri qavraya bilmirlər. Lakin şagirdlər sətirlərdə sözlərin soldan sağa yazılmasını, səhifələrin yuxarıdan aşağı düzülməsini, sözlər arasında məsafə qoyulmasını, bir sıra sadə durğu işarələrini (nöqtə, sual və ya nida), cümlənin böyük hərflə başlamasını bilməlidirlər.Bu mərhələdə maksimum dərəcədə şəkli informasiya, minimum verbal məlumat təqdim edilir.

Oxuyub qavramaq hərfləri tam mənimsədikdən sonra təxminən 3-5 ay aralığında intensiv oxudan sonra formalaşır başlayır. Şagird bir baxışla sözü müəyyən anlayış kimi qavrayır və bununla da oxuyub qavrama prosesi başlayır. Bəzən uşaqlar oxşar hecalarla başlayan sözləri tam oxumadan əvəzləyirlər. Belə halda uşağın səhvini şərt şəkildə qarşılamaq lazım deyil.

Məzmunu qavrama prosesində oxu texnikasının formalaşdırılması daha səmərəli metod hesab olunur. Bundan ötrü şagirdlərin şifahi nitq vasitəsilə maraq dairələrinə uyğun mövzu təqdim edilməlidir. Sözlü və şəkilli materiallarla iş zamanı lazım olduqca mövzu ilə bağlı qısa cümlələr oxunmalıdır.

Oxu məzmun xətti üzrə standartlar aşağıdakılardır:

- 2.2.1. Oxu qaydalarına riayət etməklə düzgün oxuyur- burada əsas məqsəd sözdəki səslərin müəyyənləşdirilməsi, hecalarla oxuma, başqası tərəfindən oxunana mətni kitabdan izləmə, sözləri hecalarla bölmədən bütöv şəkildə tələffüz etməklə kiçik həcmli mətnlərin oxunmasıdır.

- 2.2.2. Nəzm və nəsri fərqləndirir- birinci siniflərdə şeirin əsas struktur elementlərini- yəni başlıqları, bəndləri və misraları fərqləndirməyi bacarmalıdır. Bu standartın tələbinə əsasən şairdən qafiəyələnmiş sözləri seçməyi bacarmalı, eyni məzmunlu nəzm və nəsr formasında mətnləri fərqləndirmək, heca vəznində olan şeirlərdə hecaların sayını müəyyən etməyi öyrənməlidirlər.

- 2.2.3. Mətndə zaman, məkan, şəxs vəhadisə ilə bağlı məqamları aydınlaşdırır. Bu nisbətən oxuyub qavrama ilə əlaqəlidir. Standartın əsas tələblərinə görə şagirdlərmətn üzrə dekorativ suallara cavab vermək, əsrdəki personajları , zamanı, məkanı müəyyən edə bilmək, mətnlə şəkillər arasında əlaqələri müəyyən etməyi bacarmalıdırlar.

- 2.2.4. Mətndəki əsas fikri müəyyənləşdirir və sadə formada ifadə edir.Standartının əsas tələbi şagirdlərin mətndən əsas firki müəyyənləşdirməsi, obrazları sadə şəkildə təhlil etməsi, mətndəki əsas fikri şərh etməsidir.

- 2.2.5. Mətndəki hadisələrin ardıcıllığını müəyyən edir. Standartın əsas tələbi mətndə yer alan əsas faktları müəyyən edə bilmək, mətndəki hadisələrlə əlaqəli təhlillər aparmaq, onların məntiqi ardıcıllığını vermək, verilmiş plana əsasən mətninin hissələrini ardıcıllığını yaratmağı bacarmaqdır.

Yazı məzmun xəttində əsas məqsəd şagirdlərin yazılı şəkildə məlumat təqdim etmək, öz fikirlərini yazıda ifadə etmək bacarığını formalaşdırmaqdan ibarətdir. Hünsxət yazı texnikasına bu cəhətdən yanaşılmalıdır və bu məqsədlə yazı yazma texnikası öydərilməldir. Hüsnxət şagirdlərdə yazı bacarığınım formalaşdırılması üçün ilkin addımdır. Yazı məzmun xətti üzrə reallaşdırılacaq birinci sinif standartları aşağıdakılardır:

Şagird: 3.1.1. Hərflərin elementlərini və konfiqurasiyasını müəyyən olunmuş xətt boyunca düzgün yazır və bitişdirir. 3.1.2. Əl yazısı şəklində olan sözləri və kiçikhəcmli mətnləri üzündən köçürür. 3.1.3. Şəklə uyğun cümlələr qurub yazır. 3.1.4. Bir neçə cümlədən ibarət müşahidə xarakterli rabitəli mətn yazır. 3.1.5. Sinif səviyyəsinə uyğun olaraq müəyyən edilən sadə əməli yazılar (açıqca) yazır. Təbii ki, zaman keçdikcə şagird öz yazı xəttinə malik olacaqdır. Lakin, ilkin olaraq onlarda yazı bacarıqlarının formalaşdırılması içində müəllimin öhdəsinə böyük məsuliyyət və çətin iş düşür.

Dil qaydaları birinci siniflərdə nisbətən bəsit formada olsa da onların istər yazılı, istərsə də şifahi nitqləri üçün çox böyük əhəmiyyət kəsb edir. Birinci siniflər üçün dil qaydaları aşağıdakı standartlar üzrə reallaşır :

Şagird: 4.1.1. Səs və hərfi fərqləndirir. 4.1.2. Sözləri hecalara ayırır. 4.1.3. Böyük və kiçik hərfləri fərqləndirir. 4.1.4. Hərfləri əlifba sırası ilə sadalayır. 4.1.5. Ad, əlamət və hərəkət bildirən sözləri tanıyır və fərqləndirir. 4.1.6. Cümləni tanıyır və əsas əlamətlərini sadalayır. 4.1.7. Məqsəd və intonasiyaya görə cümlələri fərqləndirir.

Linqvistik qaydalar şagirdlərin nitqinin ədəbi dilin normalarına uyğun olaraq inkişaf etməsinə yardım edir. İbtidai təhsil səviyyəsindən başlayaraq dil qaydaları dilçiliyin aşağıdakı əsas sahələrinə görə müəyyənləşir:

1. Fonetika (orfoqrafiya və orfoepiya); 2. Leksikologiya (sözlərin leksik mənası); 3. Qrammatika (morfologiya və sintaksis).

Söz ehtiyatı " oxu" məzmun xətti daxilində əsas standartlardan biridir. Buna görə də o dil qaydalarına daxil edilməmişdir. Birinci siniflərdə dilçiliyin qaydaları sadə formada öyrədilir. Qeyd etmək gərəkdir ki, dil qaydalarında öydərilən bir sıra əsas anlayışlar nitq bacarıqlarını özündə əks etdirən digər məzmun xətlərində də tətbiq olunur. Nümunə olaraq oxu məzmun xəttibdə böyük və kiçik hərflə yazılmış sözləri hecalarla ayıraraq oxumaq bacarığı formalaşdırılır.

Biz birinci siniflərdə məzmun standartlarını məzmun xətləri üzrə təhlil etdik. Etdiyimiz təhlillərin həyata keçirdərkən birinci sinif dərsliklərinə istinad etdik. Öyrənmənin təməli, sinfə adaptasiya olmanın ilk mərhələsi olan birinci siniflərdə bu standartların hər biri onaların yaş səviyyəsinə uyğun şəkildə gerçəkləşdirilir.

Məzmun standartlarının gerçəkləşdirilməsində dərslik komplektinə daxil olan iş dəftərlərinin praktik əhəmiyyəti vardır. Birinci sinif iş dəftəri "Azərbaycan dili" dərsliyində nəzərdə tutulan bilik və bacarıqların mənimsənilməsinə dəstək məqsədi daşıyır. İş dəftəri dərslikdə verilən biliklərin tətbiqinə, şagirdlər tərəfindən daha dərindən mə nim sənilməsinə xidmət edir. İş dəftəri problemin həllinə yönəlmiş çalışmalar üçün geniş imkanlar açır. Təqdim edilən iş dəftəri dərslikdəki mövzuları əhatə etməklə yanaşı, tapşırıq modellərinin rəngarəngliyinə və əyləncəliyinə görə seçilir. Krossvordlar, anaqramlar və bu kimi başqa tapşırıqlar şagirdə öz işinin real nəticəsini müstəqil yoxlamağa və bundan zövq almağa imkan verir. İş dəftəri strukturuna görə müvafiq dərsliyi təkrar edir. Funksional baxımdan isə o, şagirdin biliyini daha da dərinləşdirməyə, onu qiymətləndirməyə yönəldilmişdir. Bu, müəllimin işini son dərəcə asanlaşdırır; şagirdi həm sinifdə, həm də evdə müvafiq möv zu üzərində işlətmək üçün onun əlində kifayət qədər material olur. Bununla yanaşı, müəllim tapşırıqlar vasitəsilə istənilən mövzu üzrə şagirdin biliyini qiymətləndirmək imkanı əldə edir. Bundan əlavə, iş dəftərində müxtəlif dinləmə materialları yerləşdirilmişdir ki, bu da şagirdin şifahi nitqinin inkişafında əvəzsiz rol oynayır. İş dəftərində, ilk növbədə, “Yazı” məzmun xətti ilə bağlı bacarıqların inkişafı və qiymətləndirmə üçün materiallar verilir. Birinci sinif iş dəftərində hər bölmədə əlifbadakı dörd hərfin hüsnxət normalarına uyğun yazılışını göstərən və şagirdlərin nümunələri təkrar etmələri üçün boş sətirlər saxlanmış səhifələr vardır. Hər bölmənin sonunda oxuyub-anlama və dil qaydaları üzrə test tapşırıqları verilmişdir.

NƏTİCƏ: 1. Azərbaycan dili dərslərində məzmun standartlarını reallaşdırmaq müəllimin nəzəri və praktiki hazırlıq səviyyəsindən, onun yaradıcı fəallığından və s. asılıdır.

2. I-II siniflərdə Azərbaycan dili təlimi üzrə məzmun standartlarını təhlil etməklə əldə olunacaq biliklərin hansı yaş qruplarına və hansı bacarıqların şagirdlər tərəfindən əldə edilməsinə nail olunacaqdır. Şagirdlər daha əlverişli üsul və vasitələrin tətbiqi nəticəsində bilik və fəaliyyətə sahib olacaqlar.

3. I-II siniflərdə Azərbaycan dili təlimi üzrə məzmun standartlarını təhlil etməklə müəllim və pedaqoqlar əsas və alt standartları düzgün tədris edərək sonda təlim nəticələrini reallaşdıra biləcəklər. Bu eyni zamanda dərsliklərlə düzgün işləmə taktikasını da müəllimlərə aşılamış olur. Müəllim təlim nəticələrinə nail olmaq üçün dərs vəsaitlərindən sistemli istifadə edə bilər.

4. 4 məzmun xəttini əhatə edən əsas və alt standartları I və II siniflər üçün tərtib olunmuş dərsliklərdə reallaşdırmaq üçün kifayət qədər materiallar və çalışmalar var.

5. Şagird fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi zamanı standartlardan çıxan təlim nəticələri nəzərə alınmalı və müasir qiymətləndirmə meyarlarından istifadə edilməlidir.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Azərbaycan Respublikasında Ümumi Təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu) // Kurikulum. Bakı, 2008, № 1 s.131-150.
2. Abbasov Ə.M. Ümumtəhsil kurikulumlarının hazırlanması üzrə tədqiqatların nəticələri barədə // Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi əsərləri. 2009, №1, s. 9-11.
3. Xudiyeva G.S. Azərbaycan dilikurikulumunun xarakterik xüsusiyyət- ləri // Kurikulum. Bakı, 2008, № 2, s. 48-53.
4. Kərimov Y.Ş. Azərbaycan dilikurikulumu: standartları və alt- standartları // İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə. Bakı, 2007 № 4, s. 15-24.
5. Mehrabov A.O. Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010, 516 s.

SHAKABULAN EDUCATIONAL SYSTEM (S. E. S)

OLAYINKA AKINTAYO
AFRICAN CHESS SCHOOL

ABSTRACT

If the Education Industry wish to experience a dynamics then entertainment must be incorporated with education and major problems in the industry will be neutralized .e.g Low Self Esteem of Teacher/ Students, theories and not Practicals, Ineffective Examinations. A Huge percentage of Black People are not happy due to our deadly living conditions, so happiness is of Value to our Sub-conscious and Unconscious which is why entertainment is the Proactive industry in AFRICA-. Entertainment maintains a Peak because nothing as yet outweigh it Euphoria(Motivation) in our Minds. *THE IMPORTANCE OF EDUCATION IN AFRICAN MIND IS PART OF THE JOB OF THE AFFRICAN INTELLECTUALS*. **COMMUNICATION -** The ability to manipulate words so as to achieve a desired IMAGE OF THOUGHT in the student Mind is the CORE job of a Teacher -Oral Power-without Communication there's NO Education . Communication is the *BRIDGE* of education and this Program will be using a tool (CHESS) to provide a new Communication Bridge thus,a new teaching and learning Skills,Hence Advancing the Educational Industry and producing student whom will be forced to truly understand their Course of Study after undergoing a new EXAMINATIONAL PATTERN that requires each student to use S.E.S to answer ,explain and Analyse their Course of Study. **CHESSMATICS & CHESSLOGIC- Critical Thinking and Analytical Skills??? –** If instead of using words of mouth to teach the disabled (DEAF AND DUMB) signs and Symbols are used and Communication is achieved. Then such educational system (signs and Symbols) must be developed which is what leads us to the USE OF CHESS ANALOGY to analyze, explain and Master almost all branch of courses. This Educational Philosophy is based on

STRUCTURE-Core knowledge of Subject Course

STRATEGY- Self Education

SYSTEM- Operate in ChessMatics and ChessLogic

The Teacher is required to Teach biochemisty, using Chess Piece and Ideology **.**

Note- If the educational system wish to experience a dynamic, language barier must be bridged, education must be taken beyond borders..*I HAVE USED S.E.S TO ANALYZE, EXPLAIN and MASTER THE METABOLISM OF CARBOHYDRATE***.**

CHESS

CORVID-19

EDUCATION

İBTIDAİ SİNİF ŞAGİRDLƏRİNİN TƏLİMİNDƏ ORFOEPİK VƏRDİŞLƏRİN MAHİYYƏTİ (THE ESSENCE OF ORTHOEPIC HABITS IN THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS)

Musayeva Lalə
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
Azərbaycan dili və onun tədrisi texnologiyası kafedrasının müəllimi

XÜLASƏ

Tələffüz normalarında dalğalanmalar olur ki, onlar kütləvi xarakter alırsa, ədəbi normanın variantlarının yaranmasına, daha sonra isə ədəbi normanın yaranmasına və yeni tələffüz normasının daha da genişlənməsinə və gücləndirilməsinə səbəb olur. Orfoepiya vacib tələffüz normaları ilə yanaşı, ilk növbədə dildə köhnə tələffüz normalarının yeni variantlarla birgə işləndiyi hansısa zaman kəsiyində mövcud olan tələffüz normalarının variantlarını da öyrənir.

Ədəbi tələffüz normalarının öyrədilməsi ibtidai məktəbin birinci sinfindən başlayır. İbtidai siniflərdə uşaqlar ibtidai siniflər üçün kurikulum çərçivəsində saitlərin vurğu altında və vurğusuz vəziyyətdə tələffüzünün əsas qaydalarını, müxtəlif mövqelərdəki samitləri, onların birləşmələrini, sözlərdə vurğu dərəcəsini mənimsəməlidirlər.

Uşaqların dil imkanlarının inkişafının baş verdiyi nitq mühiti yalnız ona məxsus olan müəyyən dialektik fonetik, leksik və qrammatik xüsusiyyətlərlə müəyyən edilir. Və buna görə də kənd məktəblərində şagirdlərin nitqi şivənin təsirinə görə orfoepik xətalarla doludur. Dialekt təsiri ədəbi tələffüz bacarıqlarına yiyələnməyi çətinləşdirir. Standartlaşdırılmış nitqi mənimsəmək üçün məktəblilərdən güclü, sabit bacarıqlar, uzunmüddətli təcrübə və dil dərslərində sistemli iş tələb olunur.

Uşaqlar məktəbə dilin səs quruluşunu artıq mənimsəmiş olaraq gəlirlər. Onlar bunu kortəbii şəkildə mənimsəyirlər: ətrafdakı nitq mühitinin təsiri altında dilin fonetik sisteminin xassələri və qanunauyğunluqları ilə şərtlənən ədəbi tələffüz əldə edirlər. Oxuma prosesində sözün hərfi görünüşü tələffüzə bilavasitə təsir etdikdə şagirdlər adi nitqdə tələffüz qanunlarını pozur, nəticədə müəyyən fonetik xətalar baş verir. Bu səhvlər məktəblilərin oxuma sürəti ilə düz mütənasibdir: oxuma sürəti nə qədər aşağı olarsa, tələffüzün fonetik qanunlarından kənarlaşma bir o qədər ardıcıl şəkildə özünü göstərir və əksinə, oxu texnikası nə qədər yüksək olarsa, fonetik səhvlər bir o qədər az olur. Nəticə etibarilə, oxu texnikası yaxşılaşdıqca fonetik səhvlər də yox olur.

Açar sözlər: dil, ədəbi tələffüz, orfoepiya, şagird, ibtidai sinif, norma

ABSTRACT

There are fluctuations in pronunciation norms, which, if they become mass, lead to the emergence of variants of the literary norm, and then to the emergence of the literary norm and the further expansion and strengthening of the new pronunciation norm. In addition to important pronunciation norms, orthoepy first of all studies the variants of pronunciation norms that exist in a period of time when old pronunciation norms are developed together with new variants in the language.

The teaching of literary pronunciation norms begins in the first grade of primary school. In primary school, children must master the basic rules of pronunciation of vowels under stress and without stress within the curriculum for primary school, consonants in different positions, their combinations, the degree of stress in words.

The speech environment in which children's language development takes place is determined only by certain dialectical, phonetic, lexical and grammatical features that belong to it. And therefore, the speech of students

in rural schools is full of orthoepic errors due to the influence of dialect. The influence of dialect makes it difficult to master literary pronunciation skills. Mastering standardized speech requires students to have strong, stable skills, long-term experience, and systematic work in language classes.

Children come to school having already mastered the sound structure of language. They assimilate it spontaneously: under the influence of the surrounding speech environment, they acquire a literary pronunciation conditioned by the properties and regularities of the phonetic system of language. When the literal appearance of a word in the reading process directly affects pronunciation, students violate the rules of pronunciation in ordinary speech, resulting in certain phonetic errors. These errors are directly proportional to the reading speed of students: the lower the reading speed, the more consistent the deviation from the phonetic laws of pronunciation, and conversely, the higher the reading technique, the less phonetic errors. As a result, phonetic errors disappear as reading techniques improve.

Keywords: language, literary pronunciation, orthoepy, student, primary school, norm

İNTEQRATİVLİK VƏ POETİKLİYİN YARADILMASINDA ONOMASTİK VAHİDLƏRİN ROLU

Rəhilə Hümmətova, f.ü.f.d. dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, İctimai və humanitar elmlərdə innovativ araşdırmalar bölümü

Ədəbi dilimizin leksikasının mühüm hissəsini təşkil edən onomastik vahidlərin hərtərəfli tədqiqi Azərbaycan dilinin və xalqının tarixini, etnogenezini öyrənmək baxımından mühüm əhəmiyyətə malikdir. A.Qurbanov bu haqda yazırdı: "Dilin lüğət tərkibində xüsusi yeri olan onomastik leksikanın dərindən araşdırılması, diqqətli təhlili, elmi şəkildə ümumiləşdirilməsi xalqımızın dilinin və tarixinin bir çox mürəkkəb və zəruri məsələlərinin açılmasına kömək edir. Buna görə də onomastik materiallara elmi mövqedən yanaşmaq, onun dəqiq və əsaslı təhlilini vermək aktual və zəruri məsələlərdəndir ". (7, s.3)

Zəngin dil faktlarını, yer-yurd, qəbilə, tayfa, çay, dəniz və sairə adlarını özündə qoruyub-saxlayan onomastik vahidlər üslubi funksiyası ilə də mühüm əhəmiyyətə malikdir. Onomastik vahidlərin poetik imkanları araşdırılarkən konkret onomastik mənbə olmalı və bu mənbənin üzərində onların üslubi məqamları linqvistik müstəvidə təhlil edilməlidir. Onomastik leksikanın poetik funksiyasının tədqiqində ən dəyərli mənbə, heç şübhəsiz ki, folklor və yazılı ədəbiyyatımız, həmçinin aşıq poeziyasıdır. Məna və məzmun baxımından olduqca zəngin olan onomastik vahidlər hər bir əsərin mövzusu və ideyası ilə əlaqələndirilir, poetik kateqoriya kimi ifadənin estetik siqlətini qüvvətləndirmək məqsədi daşıyır. Lakin xüsusi sözlərin əhəmiyyəti bununla məhdudlaşmır. Dilin lüğət tərkibində xüsusi çəkisi olan onomastik vahidlər tədris prosesində çarpaz inteqrativliyin yaradılmasında, ayrı-ayrı fənlər arasında əlaqənin qurulmasında yaxından iştirak edir. Məlumdur ki, fənlərin inteqrativ əsaslarla tədrisi müasir dərsə verilən tələblərdən biridir. İnteqrasiya termini təhsildə XX əsrin sonundan daha aktiv şəkildə istifadə olunmağa başlansa da, əslində onun ifadə etdiyi məzmun həyatın, cəmiyyətin öz içərisində mövcud olmuşdur. "Zaman-zaman diferensial yanaşmalar hissələrə bölünməni, ayrılmaları tənzimlədiyi kimi, inteqrasiya prosesləri də bütövləşmələrin, tamamlanmaların nəticəsi kimi meydana çıxmışdır. Bütün elm sahələrində, o cümlədən sosiologiyada və pedaqogikada inteqrasiya önəmli yer tutmuşdur. Ona görə də pedaqogikada "inteqrasiya", "inteqrativlik", eləcə də "təhsildə inteqrasiya" və sair anlayışlardan istifadə olunmağa başlanılmışdır". (6, serqqapisi.az)

Müasir cəmiyyətdə baş verən sosial proseslər, ölkələrarası iqtisadi-mədəni əlaqələrin formalaşması və möhkəmlənməsi təhsilin inkişafında xüsusi tələblər irəli sürür. Bu tələblərdən biri də əvvəlki sətirlərdə qeyd etdiyimiz kimi, təlimdə inteqrativliyin təmin olunmasıdır. Çoxdandır ki, qloballaşan təhsil sistemində, eləcə də elm sahələrində inteqrasiya, inteqrativlik, təhsildə inteqrasiya, inteqrativ təlim, inteqrativ dərs, inteqrativ fənn və s. ifadələrdən, söz birləşmələrindən daha tez-tez istifadə olunmağa başlanılıb. Müxtəlif dünya dövlətlərinin təhsil sistemlərində genişlənən inteqrasiya, əlaqəli təhsil təlim edilən fənlərin də arasında inteqrasiyanın vacib olmasını şərtləndirir. Fənlərarası inteqrasiyanın düzgün və zamanında qurulması təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə təminat verir. Fikirlərimizi bir nümunə üzərində əsaslandırmağa çalışaq:

Var olsun *Qarabağ*, əcəb səfadır,
Başa *Xaçın* axar, ayağa *Qarqar*.
Göyçə qar əlindən zara gəlibdir,
Muğan həsrət çəkir, a yağa qar, qar.

(A. Ələsgər)

Bu misralardakı onomastik vahidlərlə fənlərarası (tarix, çoğrafiya, dilçilik, ədəbiyyat və s.) inteqrasiya yaratmaq, təhsilalanlara təcnisdə adı çəkilən toponim və hidronimlərin coğrafiyası, dil mənsubiyyəti, leksik-semantik xüsusiyyətləri, etimologiyası, poetik funksiyası və s. haqqında məlumat vermək, bu coğrafi məkanlar – toponimlər, hidronimlər barədə tam təsəvvür yaratmaq mümkündür.

Qarabağ – Kiçik Qafqaz dağlarından başlamış Kür və Araz çayları arasındakı ərazini əhatə edir. Qarabağ adı mənbələrdə XII əsrlərdən çəkilməyə başlanılır. Ən qədim insan məskəni – Azıx mağarası da burada tapılıb. Qarabağ

toponiminin etimologiyasını, dil mənsubiyyətini tədqiq etmək də olduqca önəmlidir. Təhsilalanlar bu sözün mənşəyini araşdırmaqla qədim türk etnosları haqqında da kifayət qədər məlumat ala bilərlər.

Qarqar – Azərbaycanda çay, uzunluğu 115 kilometr, hövzəsinin sahəsi 1490 kvadrat kilometrdir. Qarabağ silsiləsinin 2080 metr hündürlüyündən başlanır. Qarqar hidroniminin qədim türk tayfası olan qarqarlarla əlaqədar olduğu haqqında elmi fikirlər mövcuddur. Yunan alimi Strabonun "Coğrafiya" kitabında qarqarların adı çəkilir. Elmi araşdırmalarda "qarqarların türkmənşəli tayfa olduqları, e.ə.VII əsrdə sakların içərisindən gəldikləri, bu etnonimin Dağıstan, Azərbaycan, Şərqi Türkiyə və İranda bir sıra toponimlərin adlarında saxlanması barəsində fikirlər öz əksini tapmışdır".

Misralarda adı çəkilən Xaçın çayın uzunluğu 119 kilometrdir. Qarabağ silsiləsinin 2100 metr hündürlüyündən başlanır, Kəlbəcər, Ağdam, Bərdə ərazilərindən keçir.

Göyçə – Qədim türk-oğuz yurdu olan Göyçə mahalı Göyçə gölü sahilində, Murov dağla Qarabağ vulkanik yaylasının arasında yerləşir. 1923-cü ildən Ermənistana pay verilib.

Muğan – Kür-Araz ovalığının bir hissəsi. Quru çöl iqlimi var. İllik yağıntı 200-300 mm-dir.

Göründüyü kimi, misralardakı onomastik vahidlər vasitəsilə tarix, coğrafiya, dilçilik, ədəbiyyat, eləcə də ədəbiyyat nəzəriyyəsi fənləri arasında inteqrasiya yaratmaq mümkündür. Bu halda əsərin aşıladığı ideya və məzmun daha aydın şəkildə dərk edilər. Göyçə – Muğan toponimlərinin, Qarqar –Xaçın hidronimlərinin qarşılaşdırılması bədii məqsədə xidmət göstərir, üslubi mahiyyət kəsb edir. Bədii ifadə vasitələrindən olan təzad məhz onomastik vahidlərlə daha yüksək estetik siqlət qazanmış olur. Etnos əsasında yaranan Qarqar hidronimi həmçinin cinasların yaradılmasında xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Cinas qafiyələrdən yola çıxaraq dilçiliyin leksikologiya bölməsi ilə əlaqə yaratmaq, sözlərin leksik-semantik qrupları haqqında xatırlatma aparmaq, omonimlər, onların poetik imkanları, kontekstual omonimlik və s. ilə bağlı məlumatları dərinləşdirmək, fikrimizcə, mütləq xarakter daşımalıdır. Həmçinin cinaslar haqqında elmi-nəzəri məlumatlar fonetika bölməsi ilə də inteqrasiyanı yaratmağa şərait yaradır. Bu cür çarpaz inteqrasiya fənlər üzrə alınmış nəzəri biliyi artırmaq, möhkəmləndirmək və dərinləşdirmək, təlimin keyfiyyətini daha da yüksəltmək məqsədinə xidmət göstərir.

Fənlərası, eləcə də fəndaxili inteqrasiyanın yaradılması mütləq şəkildə zərurətdən yaranmalı, didaktik mahiyyət daşımalı, mövzunun məqsədinə, verilmiş elmi-nəzəri məlumatların dərinləşdirilməsinə və möhkəmləndirilməsinə xidmət göstərməlidir. Əgər təhsilverən folklorun xüsusi qolu olan aşıq poeziyasından söhbət açırsa, nümunələri elə seçməlidir ki, inteqrativliyi yarada bilsin, onomastik vahidlərin köməyi ilə fənlərarası əlaqəni quraraq təhsilalanlarda koqnitivliyi, çevik təfəkkürü inkişaf etdirməyə nail olsun. Bu məqsədlə belə bir nümunəni linqvistik müstəvidə təhlilə cəlb edib fənlərarası inteqrasiya yaratmaq, təhsilalanları tədqiqatçıya çevirmək mümkündür:

Köçüb getdi *Səfəvilər,*
Qacarlara əl eylədin.
Xəlifələr, *Abbasilər,*
Atabəylər qul eylədin...
(Azaflı Mikayıl)

Misralarda adları çəkilən etnonimlərin hər biri poetik mənası ilə xüsusi önəm daşıyır. Bu onomastik vahidlərlə yola çıxaraq yenə də tarix, coğrafiya fənləri ilə inteqrasiya yaratmaq, təhsilalanları araşdırmaya cəlb etmək mümkündür.

Səfəvilər sülaləsi (1501-1736) mənşəcə azərbaycanlı olmuş və Səfəviyyə təriqətinin başçısı şeyx Səfiəddinin adı ilə adlandırılmışdır. Banisi I Şah İsmayıldır. Səfəvilər dövründə Azərbaycanın cənub və şimal torpaqları vahid dövlət çərçivəsində birləşmiş, ölkə siyasi, iqtisadi və mədəni cəhətdən inkişaf etmiş, beynəlxalq əlaqələr xeyli genişlənmişdir. Səfəvilər sülaləsinin hakimiyyətinə Nadir şah Əfşar son qoymuşdur. (2, s. 404)

Misralarda adı çəkilən Qacarlar Azərbaycan və türk əsilli sülalə olmaqla böyük Qacarlar dövlətini yaratmışlar. Qacarlar dövlətinin banisi Ağa Məhəmməd şah Qacar idi. Qacarlar sülaləsi Azərbaycan və indiki İran ərazisində XVIII-XX əsrlərdə hakimiyyətdə olmuşdur.

Abbasilər sülaləsi (750-1258) Məhəmməd peyğəmbərin əmisi oğlu Abbasın adı ilə bağlıdır. Əbu Müslüm üsyanı nəticəsində Abbasilər hakimiyyətə keçmişdi. Sülalənin əsasını Əbül Abbas əs-Səffah (750-754) qoymuşdur. 1258-ci ildə monqollar tərəfindən devrilmişdir. (1, s.12)

Əsərdə adı çəkilən Atabəylər səlcuq sülaləri idi. Atabəy səlcuq sultanları vəliəhdinin tərbiyəçisi, vəzifə mənalarında işlədilirdi. Səlcuqlar dövründə meydana çıxmışdı. Atabəylər adını daşıyan ilk şəxs sultan Alp Arslanın vəziri Nizammülk olmuşdur. Alp Arslan onu oğlu Məlikşaha tərbiyəçi təyin etmiş, iliq, ata, xoca adlandırmışdır. Məlikşah sultan olduqdan sonra Nizammülkə rəsmi olaraq Atabəy adını vermişdir (1073). Böyük Səlcuqlar dövründə Atabəy yüksək vəzifə və titul idi. (1, s. 456)

Təbii ki, təhsilalanların tədqiqatçı kimi araşdırmaları daha geniş ola bilər. Fənlərarası inteqrasiya onomastik vahidlərin poetik imkanlarından söz açmağa, ədəbiyyat fənni ilə əlaqə yaratmağa da şərait yaradır. Təhsilverənin bələdçiliyi ilə "tədqiqatçı şagirdlər" dərk edir ki, cahannamələrdə sıralanan tayfa, sülalə adları üslubi çəkisi, fəlsəfi dərinliyi və ictimai mahiyyəti ilə diqqəti cəlb edir. "Dünya" müxəmməsində şair şəxsləndirdiyi dünyanın kimləri yola salaraq əl elədiyini etnonimləri sadalamaqla canlandırır və qalanlara, gələcəkdə yaşayanlara ibrət dərsi verir. Bu cahannamələr cahan mülkündə at oynadan, qanlar tökən, evlər yıxan, ölkələr fəth edənlərin həyat səhnəsindən "əl eləyərək" getdiklərinin (özü də əliboş getdiklərinin), uçulub-dağılan xanimanların ibrətverici sonluğudur.

Bədii nitqdə yüksək estetik siqlətin, emosional təsirin yaranmasında, şübhəsiz, sözün məcazi mənada işlənməsi, məcazlar sistemi (təşbeh, metafora, epitet, sinekdoxa və s.) üstün mövqedə dayanır. Ancaq bir faktı da danmaq olmaz ki, poetikliyi, emosionallığı yaratmaq üçün obrazlara verilən adların da mühüm əhəmiyyəti var. Ayrı-ayrı əsərlərdəki şəxs adlarının üslubi-funksional imkanları araşdırılarkən belə qənaətə gəlmək olur ki, obrazlara verilən adlar milli koloritin yaranmasında, əsərin ideya və məzmununun daha möhkəm bağlanmasında xüsusi çəkiyə malik olur. Bədii üslubda obrazlara verilmiş adlar poetik funksiya daşıyır, ifadənin təsir gücünün qüvvətləndirilməsində söz sahibi olur, əsərin ideyasının, mövzusunun, süjet xəttinin açılmasında əhəmiyyətli rol oynayır. Hər bir misrası əxlaqi-didaktik məzmunu, fəlsəfi dərinliyi, estetik siqləti ilə seçilən Nizami Gəncəvinin "Xeyir və Şər" əsərində obrazlarına verdiyi adların əməlləri ilə üst-üstə düşdüyünü müşahidə edərək irəli sürdüyümüz mühakimələrə haqq qazandırırıq:

Gəncin birinin adı *Xeyir*, birinin adı *Şərdi,*
Onlar adları tək işlər görərdi...

N.Gəncəvinin böyük məhəbbətlə yaratdığı bəzi obrazların adlarının (antroponimlərin) semantikasına və poemanın ("Xosrov və Şirin") ideya və məzmununa nə dərəcədə bağlı olduğuna da nəzər yetirək:

Cürətdə kişidən heç geri durmur,
Böyük olduğundan *Məhinbanudur*.

Məhinbanu hibrid sözdür, iki müstəqil mənalı sözün birləşməsindən əmələ gəlmişdir. Məhin (ərəb) – böyük, ali, möhtərəm; banu (f) – xanım deməkdir. Tarixdə müxtəlif adlarla (Şamira, Şamiramata) tanınsa da, bu müdrik qadını Nizami Gəncəvi Məhinbanu adlandırır.

Əsəri oxuduqca Məhinbanunun bir böyük, bir ana kimi Şirinə öyüd-nəsihət verdiyini, yurduna başçılıq, böyüklük etdiyini, möhtərəm, ali bir xanım olduğunu, bu gözəl keyfiyyətlərinə görə el-obası tərəfindən sevildiyini müşahidə edirik.

Digər misralarda işlənmiş onomastik vahidin üslubi imkanlarını nəzərdən keçirək:

Şəkər əmib onun dodaqlarını,
Xurma ondan almış şirin barını...
Dodağı şirindir, adı da *Şirin!*

Nizami Gəncəvinin böyük məhəbbətlə yaratdığı sevimli, ideal qadın obrazıdır Şirin. Şirin Sasani şahənşahı II Xosrovun (Sasanilərin 23-cü şahı) həyat yoldaşı, Sasani məlikəsi idi. Sasani məlikəsinin adının böyük sevgi dastanına – "Xosrov və Şirin" ə gətirilməsi təsadüfi deyil. Bu poema Xosrov Pərvizlə sevgilisi Şirin haqqında qədim bir hekayət əsasında işlənmiş mənzum romandır. Nizami Gəncəvidən əvvəl Ə. Firdovsi "Şahnamə" də Xosrov və Şirindən söz açıb. Lakin Nizami Gəncəvi bu qədim hekayətə yeni, təravətli ab-hava gətirib, Şirin obrazına yeni nəfəs verib. Şirin fars mənşəli söz olub "ağızda şəkər, bal kimi xoş tam verən; dadlı, ləzzətli" mənalarını verir. "Xosrov və Şirin" poeması ilə tanış olan hər bir oxucu müəllifin Azərbaycan gözəlinin qüsursuz obrazını böyük fəxrlə

yaratdığını, Şirinin həm zahirən, həm daxilən " şirin, şəkər " olduğunu hiss edir. Adının semantikasından doğan "şəkər, dadlı, ləzzətli" ifadələri bütün əsər boyu hiss edilir və bu hiss Xosrovun məhəbbətinə, Fərhadın Şirinə olan imkansız eşqinə, bu eşq uğruna dağları çapmasına, çöllərə düşməsinə də haqq qazandırır. N. Gəncəvi Şirinin ölüm səhnəsini təsvir edərkən də böyük heyranlıqla yaratdığı sevimli obrazını Xosrov məclisində yatan şəkərə bənzədir. Şair onun qürurunu, cəsarət və etibarını sonsuz ehtiramla, evfuizmlə, təsirli bir dillə vəsf edir:

Xosrov məclisində yatan şəkərə,
Xoş olsun bu yuxu yüz kərə!...
Alqış bu ölümə, əhsən *Şirinə!*
Öldürən *Şirinə*, ölən *Şirinə!*

Dahi Nizami Şirin antroponimini üç dəfə təkrar etməklə misraların məzmununu poetik tülə bürüyür, "şəkər" kəlməsinin semantikasına əlavə şirinlik qatır, Azərbaycan gözəlinin nə üçün bu qədər sevildiyinin səbəbini açıqlamağa çalışır. Bu fakt təsdiq edir ki, N.Gəncəvi obrazlara ad verərkən forma ilə məzmunu, əsərin struktur-semantik bütövlüyünü nəzərə almış, obrazların adları ilə əməllərinin assosiativliyini qabartmışdır. Obrazlara verilən adların poetik funksiyası açılmaqla yanaşı, onların dil mənsubiyyətindən də bəhs olunmalı, dilçiliyin leksikologiya bölməsi, lüğət tərkibində alınma sözlər, eləcə də xüsusi sözlərlə (onomastik vahidlər) bağlı əldə edilmiş elmi-nəzəri məlumatlar xatırlanmalı və möhkəmləndirilməlidir.

Bir qədər də şifahi xalq ədəbiyyatında işlənmiş onomastik vahidlərin poetik funksiyasına nəzər yetirək. Şifahi xalq ədəbiyyatının müxtəlif janrlarında, xüsusilə bayatılarda, aşıq poeziyasında müşahidə edilən onomastik vahidlərin linqvistik müstəvidə araşdırılması onların poetik vasitə olaraq istifadə edildiyi mühakiməsini də söyləməyə əsas verir. Folklor ədəbiyyatında onomastik vahidlər çox müxtəlif poetik məqamlarda işlənir. Bu cəhətdən Azərbaycan şifahi ədəbiyyatı, xüsusilə bayatılar zəngin nümunələlərlə doludur. Bayatılarda geniş səpkidə işlənmiş onomastik vahidlər yaşanmış duyğuların gerçəkliyini əks etdirən, daha geniş poetik imkanlar yaradan üslubi vasitə kimi əvəzsizdir:

Aşıq deyər: *Leylisində*
Cavandı, *Leyli* sində. (**yaş** mənasındadır)
Məcnun yazıq can verir
Gözləri *Leylisində.*
(4, s. 231)

Bayatıda adı keçən Leyli (Leyli və Məcnunun nakam məhəbbət dastanı) cinas qafiyənin yaradılmasında iştirak etdiyi kimi, misraların semantik yükü ilə də birbaşa bağlıdır. Bu fakt antroponimin (Leyli) həm poetik imkanını açır, həm də inteqrativliyin qurulmasına (ədəbiyyat nəzəriyyəsi, dilçiliyin fonetika, leksikologiya bölmələri arasında) şərait yaradır, qafiyə, cinas qafiyə, cinas qafiyənin ifadə üsulu, omonimlər, omonimlərin tipləri (omofon, omoqraf, omoform, leksik omonimlər), onların üslubi rolu haqqında məlumatı dərinləşdirir. Bu cür inteqrasiya prosesləri də, təbii ki, bütövləşmələrin, tamamlanmaların nəticəsi kimi üzə çıxır.

Onu da qeyd edək ki, bayatılarda üstün mövqeyi ilə seçilən onomastik vahidlər dildən hazır şəkildə götürülür. Bayatılarda işlənmiş toponimlər lirik qəhrəmanın yaşadığı coğrafi məkan haqqında dəqiq məlumat verir, təsvir olunan hadisənin baş verdiyi yeri konkretləşdirir; fikrin bədii təsir gücünü qüvvətləndirir; tarixi həqiqətləri unutmağa qoymur; müqayisə məzmunu yaradır, metaforik obraza çevrilərək həmin məzmunu daha da gücləndirir; ucalıq, əzəmət, vüqar və əyilməzlik kimi keyfiyyətlərin rəmzi olaraq verilir; türkdilli tayfa birləşmələrinin bu torpaqlarda əski çağlardan yaşamış olduğunu bildirir; ritm, ahəng yaratmağa, uğurlu qafiyə, eləcə də cinas qafiyə düzümünə xidmət göstərir:

Eləmi, *Murov dağa,*
Düşübdür qrov dağa.
Məcnunu Leyli üçün
Hu çəkir *Murov dağa*.

(4, s.176)

Bayatıda adı çəkilən oronim (Murov dağı) Kiçik Qafqaz dağ silsiləsində ən yüksək zirvələrdəndir. Hündürlüyü 3343 metrdən artıqdır. Bayatıda adının keçməsi yalnız qafiyə düzümünə xidmət göstərməsi ilə məhdudlaşmır. Misraların semantik tutumunda, ideyanın çatdırılmasında Murov onomastik vahidinin xüsusi çəkisi vardır. Bayatının ikinci misrasında (Düşübdür qrov dağa) Murovla fonetik tərkibcə uyğunlaşan **qrov** vahidi ilk baxışda adi qafiyə təsiri bağışlayır. Bu, həqiqətən, belədir. Lakin misraların mətnaltı mənası daha dərindir. Sanki **qrov** leksik vahidindəki soyuqluq hələ ömrünün yazında Leylinin həyatının şaxtaya düşəcəyi, sönüb gedəcəyi fikrini bizə təlqin edir. Təbii ki, qrov düşəndə onun altında qalan bitkilər soyuğa dözmür. Deməli, Leylinin taleyi ilə qrov bir-birini tamamlayır. Eləcə də Murovla qrov. Axı Murov deyəndə elə qar yada düşür. Bax beləcə onomastik vahidlərin – oronim və antroponimlərin bayatının misralarında yaratdığı poetikliyin sehrinə düşürük. Təbii ki, apelyativ sözlərin də poetikliyin ifadəsində rolu az deyil.

Bayatılarda hidronimlərin yüksək estetik siqlət yaratdığı da müşahidə edilən faktlardandır. Folklor ədəbiyyatının lirik növü üzərində aparılan araşdırmalar onu deməyə əsas verir ki, Kür və Araz hidronimləri lirik qəhrəmanın hiss və duyğularının tərənnüm obyekti kimi ən çox müraciət edilən çay adlarıdır:

Eləmi, *Araz* ağlar,
Kür gələr, *Araz* ağlar.
Qardaşlar ayrı düşüb,
Dözməyib *Araz* ağlar.

(4, s.223)

Niyə məhz Kür, Araz? Niyə Araz çayının adı çəkiləndə yaralarımız qövr edir, qəlbimiz sızlayır? Niyə Araz çayı metoforik obraz kimi səciyyələndirilir? Bunun səbəbi nədir, kökü nəyə bağlıdır?

Elə bu bayatıda adı çəkilən hidronimlərlə yola çıxaraq tarix, coğrafiya fənləri arasında yenə də inteqrasiya yaratmaq, qan yaddaşımızı vərəqləmək mümkündür. Araz tarixə Azərbaycanın qəlbində özü boyda yara açan çay kimi düşüb. Bu tarix Azərbaycan xalqının qara hərflərlə yazılmış tarixidir. 1813-1828-ci illərdə "Gülüstan" və "Türkmənçay" müqavilələrinə əsasən Azərbaycan adlı ulu bir məmləkət ruslar və farslar tərəfindən iki yerə parçalandı. Azərbaycanın şimalı rusların, cənubu isə farsların müstəmləkəsinə çevrildi. Ana balasından, qardaş qardaşından ayrı salındı. Bu ayrılığı Arazdan gördülər, onu qınadılar. Araz da bu həsrət, nisgil yanğısı ilə yandı, alışdı, özü boyda qəm yükünü çiyinlərində daşıdı, ayrı düşən qardaşların taleyinə ağladı. Nümunə kimi verdiyimiz bu bayatıda real tarixi həqiqətlər, lirik qəhrəmanın daxili duyğuları, nisgili Araz hidronimi vasitəsilə çatdırılır. Bəzən elə düşünürəm ki, *Araz* və *ayrılıq* kəlmələri eyni semantik tutuma malikdir, sinonim sözlərdir. İstər-istəməz Araz hidronimindən söz açılanda ayrılıqdan doğan həsrət alovu bütün varlığımıza hakim kəsilir, bu həsrətə Araz da dözə bilmir, göz yaşı tökür. Hicran notları üstündə köklənmiş bayatının dramatizmini də elə "Dözməyib Araz ağlar" misraları tamamlayır. Qeyd edək ki, sərhəd rəmzi kimi verilən Araz misraların semantik gücünü artırmaqla bərabər, poetik ritm, ahəngdarlıq, kövrəklik, nisgil dolu bir ovqat yaradır və bu ovqatı Araz hidroniminin üç dəfə təkrar edilməsi daha da ekspressivləşdirir.Bax beləcə cəmi dörd misralıq bayatıda metaforik obraz kimi səciyyələndirilən Araz hidroniminin poetik funksiyasından fənlərarası inteqrasiyaya yol salmaq, Araz və Kür hidronimlərinin uzunluğu, mənbəyi, mənsəbi, hövzəsi, etimologiyası və s. haqqında araşdırmalar aparmaq, təhsilalanları bu tədqiqata cəlb etmək, Kür və Araz çay adlarının bayatılarda çox vaxt qoşa çəkildiyi səbəbləri müəyyənləşdirmək tapşırıqlarını vermək mümkündür.

Bəzən bayatılarda misraların forma və məzmunu ilə birbaşa bağlı olan onomastik vahidlər coğrafi məkanı dəqiqləşdirdiyi kimi, özündə ədəbi dilimizin tarixi izlərini də qoruyub-saxlayır:

Əzizim, *Qarayazı,*
Kür yanı, *Qarayazı.*
Yara ağ gün yazıldı,
Mənə bəd, qara yazı.

(4, s.263)

Bayatıda müşahidə edilən *Qarayazı* oronimdir – Ağstafa rayonunda, Kür çayının sol sahilində düz adıdır. Şərqdən Ceyrançöllə əhatə olunur. Qışı quraq keçən mülayim isti yarımsəhra və quru çöl iqlimi var. Qarayazı həmçinin meşə adıdır. Qazax rayonu ərazisində, Kür çayının hər iki sahilində tuqay meşəsidir. 1931-1940-cı illərdə Tovuz meşə təsərrüfatının, 1940-cı ildən sonra isə Ağstafa meşə təsərrüfatının tərkibinə daxil edilmişdir.

Qarayazı – sıx, qalın, böyük meşə, böyük düz, böyük çöl mənalarında işlənir. Qarayazı oronimi quruluşca mürəkkəbdir, "qara" və "yazı" leksik vahidlərinin I növ təyini söz birləşməsi modeli əsasında formalaşmışdır. Qədim türk leksik layında, eləcə də müasir Azərbaycan ədəbi dilində ***qara*** leksik vahidi müxtəlif məna çalarları ilə onomastik vahidlərdə, mürəkkəb sözlərin və söz birləşmələrin tərkibində işlək olmuşdur: Qara dağ, Qarabalıq mağarası, Qara quzey (böyük, iri, nəhəng, geniş, hündür mənalarında); qara saç, qara paltar, qarayanız (rəng mənasında); qara qayğı, qara gün, qarayaxa, qəlbiqara (məcazi mənada); qara su (keyfiyyətsiz, içməyə yararsız su mənasında) və s.

Oronimin ikinci tərkib hissəsi olan *yazı* leksik vahidi də müasir Azərbaycan ədəbi dil nöqteyi-nəzərindən arxaikləşib. " Çöl, düz " coğrafi termininin sinonimi kimi işlənən ***yazı*** qədim türk dilinin leksik layında çox işlək olub. " Orxon – Yenisey " abidəsində *(yazı (KTk 7) çöl, düzənlik. 8, s.69)*, " Kitabi-Dədə Qorqud " (*Ozan, evin dayağı oldur ki, **yazıdan-yabandan** evə bir qonaq gəlsə, ər adam evdə olmasa, ol onu yedirər, içirər, ağırlar... 3, s. 26*) dastanında, S.Sarayinin "Divan" ında və digər abidələrdə *" çöl, düz "* mənalarında qeydə alınıb. Nümunə kimi verdiyimiz bayatıda Qarayazı oronimi həm lirik qəhrəmanın coğrafi məkanını konkretləş-dirir, misralarda ahəng, ritm yaradır, cinas qafiyə düzümünə başçılıq edir, həm də təzadın ifadə üsulunda mühüm əhəmiyyət daşıyır. Qarayazı oronimi ilə sıralanan cinas qafiyə fonunda lirik qəhrəmanın taleyinə yazılan" pis, qara bəxti" daha qabarıq görünür. Beləliklə, Qarayazı oroniminin poetik funksiyası açıldıqca dilin keçdiyi inkişaf tarixinə də nəzər salmaq, dilçiliyin leksikologiya bölməsi, həmçinin morfologiya, sintaksis bölmələri arasında inteqrasiya yaratmaq, coğrafiya fənni ilə əlaqə qurmaq, bu fənlər üzrə müvafiq mövzularla bağlı əldə olunmuş elmi-nəzəri məlumatları möhkəmləndirmək mümkün olar. Həmçinin təhsilalanlar da dərk edərlər ki, onomastik vahidlər, xüsusən toponimlər "torpağın köksündə tarixin izlərini" özündə qoruyub-saxlayır. Bu baxımdan tədqiqat işlərində ən qiymətli və etibarlı mənbələrdən biri məhz onomastik vahidlərdir.

Başqa bir bayatıda adı çəkilən onomastik vahidi – idionimi izləyək:

Əzizim, tara bax,
Teli qırıq tara bax.
Kövrək bayatılarla
Ağlat məni, **"** *Qarabağ* **".**

(4, s.159)

Onomastik leksikanın bir layı olan idionimlər (ktematonimlərin bir növü) də yüksək emosionallıq yaratmağa qadirdir**.** Bayatının lirik qəhrəmanı yurdu talanmış, əzəli və əbədi məskəni olan Qarabağdan (Şükürlər olsun ki, Qarabağ öz sahiblərindədir!) didərgin salınanlar-dandır. O, üzünü metaforik obraz kimi təsvir edilən "Qarabağ " a tutur, onu ağlatmağı xahiş edir. Axı onsuz da dərdi başından aşır, qəlbi qan ağlayır. Bu xahişin səbəbi nədir? Niyə "Qarabağ şikəstəsi"? Səbəbi çox sadədir: Azərbaycanın zərbi muğamlarından olan "Qarabağ şikəstəsi" ağır tempdə oxunur. Bayatı çələngindən toxunmuş şikəstə həm bayatı kövrəkliyini, həm öz ruhunda olan kədəri, nisgili, sözün ifadə etməyə gücü çatmadığı həzin duyğuları ifadə edir. Bu möhtəşəm sənət əsərində nə qədər böyük bir qürur hissi olsa da, zilə qalxan zəngulələrində, pərdə-pərdə enən bəmində bir o qədər də insan qəlbini yandırıb-yaxan sirli-sehrli dünya var. Məhz bu məqamlar lirik qəhrəmanın "Qarabağ şikəstəsi" nə canlı bir varlıq kimi baxmağına səbəb olmuşdur. Metaforik obraz olaraq müraciət obyektinə çevrilən "Qarabağ şikəstəsi " dərd əhli kimi dərdlinin dərdini, kədərini dərindən duyur, lirik qəhrəmanın ağrı-acılarını yüngülləşdir-məyə çalışır. "Qarabağ" həmçinin bayatının misralarına öz kövrəkliyi ilə sığal çəkir, qafiyə düzümünü tamamlayır. "Qarabağ" idionimi poetik mətləbin açılmasında mühüm əhəmiyyət daşıdığı kimi, fənlərarası əlaqənin də qurulmasında iştirak edir. Təhsilverənin təşəbbüsü ilə tədqiqatlar aparmaq, Azərbaycan muğam sənəti, muğamın növləri, muğam ifaçıları, ifalarındakı fərqlər və s. haqqında

məlumatlar toplamaq, bayatıda adı çəkilən onomastik vahid müstəvisində əldə edilmiş məlumatları bütövləşdirmək, tamlaşdırmaq, fikrimizcə, vacib olan faktorlardandır.

Folklor ədəbiyyatının xüsusi bir qolu olan aşıq poeziyasında da külli sayda işlənən onomastik vahidlər müxtəlif poetik funksiya daşıyır. Onomastik vahidlər təşbeh, epitet, mübaliğə, metafora və s. kimi bədii təsvir və ifadə vasitələrinin formalaşmasında iştirak edir:

Alçaq olma bu beş günlük dünyada,
Nəsimi tək soyulsan da, kişi ol!
Babək kimi doğrasalar ətini,
Öz qanınla yuyulsan da, kişi ol!

(A.M.Azaflı)

Bəzən də onomastik vahidlər birbaşa məcaz kimi çıxış etmir, lakin məcazların formalaşma-sında, misraların semantik assosiativliyində yaxından iştirak edir:

Dəli çaylar kimi çırpar dalğalar,
İnildər torpağı, daşı *Əsriyin.*
Ölməyəm, üstünə çatam, Azaflı,
Kefli bulaqlardı başı *Əsriyin.*

(A.M.Azaflı)

Bu misralarda *Əsrik* hidronimi "dəli çaylar", "kefli bulaqlar" birləşmələrindəki epitetlərin mənasını tamamlayır. "Əsrik", "dəli" və "kefli" sözləri əslində eyni semantik yuvada birləşir. "Əsrik" qədim türk sözüdür, "sərxoş, dəli, aşıb-daşan" mənalarını bildirir. Ədəbi dilimizin müasir vəziyyəti ilə müqayisədə arxaikləşmişdir. Lakin göründüyü kimi, hidronim, eləcə də toponim (həm də kənd adıdır) məhz *Əsrik* adı ilə yaşamaqdadır. Beləliklə, *Əsrik* hidroniminin poetik xüsusiyyətlərini açmaqla həm də dil tarixi, dialektologiya, dilçiliyin leksikologiya bölmələri ilə əlaqə yaratmaq, sözlərin köhnəlməsinin səbəbləri, dilin lüğət tərkibinin sosial sifarişli olması, bəzi sözlərin (Qarayazı, Əsrik və s.) müasir ədəbi dilin lüğət tərkibindən çıxsa da, onomastik vahidlərdə, eləcə də regional müstəvidə istifadəsi və s. haqqında daha geniş araşdırmalar aparmaq və onları birləşdirib bütövləşdirmək mümkün ola bilir.

Nəticə. Beləliklə, müxtəlif bədii əsərlərə müraciət edərək onomastik vahidlərin obrazlılığı yaradan qüvvətli poetik kateqoriya olduğunu, fənlərarası inteqrasiyanın qurulmasındakı rolunu az da olsa, izlədik. Və belə qənaətə gəldik ki, onomastik vahidlər əsərin ideya-bədii xüsusiyyətləri, forma və məzmunu, struktur-semantik bütövlüyünü tamamlayan bədii vasitə olduğu kimi, fənlərarası, fəndaxili əlaqələrin yaradılmasında da yaxından iştirak edir. Bu cür inteqrasiya prosesləri bütövləşmələrin, tamamlanmaların nəticəsi kimi üzə çıxır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. ASE. ASE-nin Baş Redaksiyası. I cild. Bakı, 1976
2. ASE. ASE-nin Baş Redaksiyası.VIII cild. Bakı, 1984
3. Azərbaycan ədəbiyyatı inciləri. "Yazıçı". Bakı, 1987
4. Həkimov M. Elat bayatıları. "Azərbaycan Dövlət Kitab Palatası". Bakı, 1996
5. Hümmətova R. Aşıq M.Azaflının poetikası. "Elm və təhsil". Bakı, 2015
6. http://sərqqapisi.az. « elm-v-t-hsil» 4…
7. Qurbanov A. Azərbaycan onomalogiyasının əsasları. 2 cilddə. I cild. "Nurlan". Bakı, 2004
8. Şükürov Ə. Qədim türk yazılı abidələrinin dili. "Maarif" nəşriyyatı. Bakı, 1993

HALKLARININ BAŞÖĞRETMENLERİ ATATÜRK VE KONFUÇYÜS (HEAD TEACHERS OF THEIR PEOPLE: ATATURK AND CONFUCIUS)

Doç.Dr.İnci Erdoğdu
Ankara Üniversitesi,DTCF Sinoloji Anabilim Dalı,Orc ID 0000-0001-8201-4817

ÖZET
Halklarının Başöğretmenleri Atatürk ve Konfuçyüs'ün ortak noktaları eğitimi belirli bir zümrenin tekelinden çıkararak halka eğitim imkanı sunmalarıdır.
Mustafa Kemal Atatürk (1881-10 Kasım 1938) Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusudur. Atatürk, Halkın eğitimine önem verilmeli düşüncesini her zaman dile getirmiştir.
Atatürk, Kurtuluş Savaşı süresinde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında halkın ne kadar cahil kaldığına tanık olmuştu. Bu nedenle halkın bir an önce bu cahillikten kurtarılması gerektiği düşüncesi üzerinde sıkça durmuştur. 1 Mart 1922 'de TBMM'yi açılış konuşmasında :
"(…) Demiştim ki bu yurdun gerçek sahibi ve toplumumuzun büyük çoğunluğu köylüdür. İşte bu köylüdür ki bugüne değin bilgi ışığından yoksun bırakılmıştır. Bundan ötürü, bizim izleyeceğimiz milli eğitim politikasının temeli önce içinde bulunduğumuz bilgisizliği gidermektir. Ayrıntılarına girmeden diyebilirim ki genel olarak bütün köylüye okumayı, yazmayı ve matematikte dört işlemi öğretmek, yurdunu, ulusunu, dinini, dünyasını tanıyacak kadar coğrafya, tarih, din ve ahlak bilgisi vermek Milli Eğitim programımızın ilk amacıdır." demiştir.
Konfuçyüs (M.Ö.551-M.Ö.479) Çin tarihinde İlkbahar-Sonbahar döneminde, Lu Beyliğinde yaşamış Çin'in dünyaca tanınmış filozofu ve eğitimcisidir. Konfuçyüs'e göre eğitimde sınıf ayrımları olmamalıdır.Eğitim zengin ve fakir içindir.Kısaca eğitim herkes içindir. Kişi eğitim görmek istiyorsa bu hak kişiye verilmelidir. Konfuçyüs,öğrencilere toplumdaki statülerindeki farklılıklarından dolayı onlara hiçbir zaman farklı davranmamıştır. Konfuçyüs bilgiyi her statüden öğrenci ile paylaşmıştır. Konfuçyüs'ün 3000 öğrencisi vardı.Bunların bazıları fakir aile çocuklarıydı.Bu durum eskilerden gelen sadece soylu aile çocuklarının eğitim alabileceği olgusunu değiştirmiştir.
Günümüz Çin'inde modern öğretmenlerin de Konfuçyüsten ilham aldıklarını görmekteyiz. Çin'de günümüzde öğretmenlerin öğrencilerin aile koşulları ne olursa olsun öğrencilere eşit mesafede yaklaştıklarını görmekteyiz. Bu durum öğrencilerin eğitim performansları için oldukça önemlidir.
Anahtar Kelimeler: Atatürk,Konfuçyüs, Eğitim.
ABSTRACT
The common points of Atatürk and Confucius, the Head Teachers of their people, is that they offer education to the public by removing the monopoly of education from a certain group.
Mustafa Kemal Ataturk (1881–10 November 1938) was the founder of the Republic of Turkey. Ataturk has always expressed the idea that the education of the people should be given importance. Ataturk witnessed how ignorant the people remained during the War of Independence and in the firs years of the Republic. Therefore, the idea that the people should be freed from this ignorance as soon as possible has often been emphasized. In his opening speech to the Parliament on March 1, 1922: "(...) I said that the true owner of this land and the vast majority of our society are peasants. This is the peasant who has been deprived of the light of knowledge until today. Therefore, the basis of the national education policy that we will follow is to address the ignorance we are in first. Without going into details, I can say that teaching all villagers to read, write and four procedures in mathematics, and to give enough geography, history, religion and moral knowledge to know their country, nation, religion, world is the first goal of our National Education program." he said.
Confucius (551 BC-479 BC) was the world-renowned philosopher and educator of China who lived in the Lu Principality during the Spring-Autumn period in Chinese history. According to Confucius, there should be no class distinctions in education. Education is for the rich and the poor. In short, education is for everyone. If the person wants to study, this right should be given to the person. Confucius has never treated students differently because of their differences in their status in society. Confucius had 3,000 students. Some of them were poor family children. This has changed the fact that only noble family children from the past can be educated.
In today's China, we see that modern teachers are also inspired by Confuciuation. In China today, we see that teachers approach students at an equal distance, regardless of the family conditions of the students. This is very important for the educational performance of the students.
Keywords: Ataturk, Confucius, Education.

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Tanımlarıyla Açık ve Uzaktan Öğrenme
(Open and Distance Learning with the Definitions of English Language Teacher Candidates)

Öğr. Gör. Dr. Ela Akgün Özbek
Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6520-5697

ÖZET

Açık ve uzaktan öğrenme her ne kadar 200 yılın üzerinde bir tarihsel gelişime sahip olsa da 2019 yılı Aralık ayında ortaya çıkan ve hızla yayılan Covid 19 pandemisi nedeniyle eğitim gündeminin merkezine oturmuştur. Yüzyüze eğitimden çevrimiçi eğitime bu ani geçiş, açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Özünde açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin oluşturulmasında izlenmesi beklenen analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme adımlarının kritik ilk üç aşamasının işe koşulamadığı bu "acil uzaktan öğretim" döneminde açık öğrenme/açık eğitim ve uzaktan öğrenme/uzaktan eğitim kavramlarına ilişkin genel bir yanlış kullanım olduğu gözlemlenmektedir. Ulusal ve uluslararası basında, sosyal ağ sitelerinde, hatta kimi akademik çalışmalarda "uzaktan eğitim" ifadesinin "acil uzaktan öğretim uygulamaları" bağlamında kullanılmasının 21. Yüzyılda oldukça etkili bir şekilde uygulanabilen açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin yanlış veya eksik bir kanı oluşabilmesine neden olabileceği, açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin bilişsel şemaları şekillendirebileceği düşünülmektedir. Şema teorisi bakış açısıyla incelendiğinde, bilişsel şemaların algı ve tutum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin bilişsel şemalarının onların açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin tutum ve algılarını şekillendirebileceği düşünülebilir. Bu çalışma kapsamında İngilizce öğretmeni adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin bilişsel şemaları anlaşılmaya çalışılmıştır. Nitel bir durum çalışması olarak desenlenen çalışma Türkiye'de bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Açık ve Uzaktan Öğrenme seçmeli dersine kayıtlı olan 48 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Açık ve Uzaktan Öğrenme dersi 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında dahil edilen Meslek Bilgisi Seçmeli Dersi kategorisinde bulunan, öğretmen adaylarına açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin temel kavramlar, açık ve uzaktan öğrenmenin felsefesi, tarihsel gelişimi, açık ve uzaktan öğrenmede kullanılan teknolojiler, öğrenen-öğreten rolleri, yönetimi, açık eğitsel kaynaklar gibi konularla öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik bir derstir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 10'u Covid 19 Pandemisi öncesi açık ve uzaktan öğrenme deneyimine sahip olduğunu belirtirken, 38'i pandemi öncesinde herhangi bir uzaktan öğrenme deneyimine sahip olmadığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarından dönem başında, açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin konular sınıfça ele alınmadan önce "açık öğrenme, açık eğitim, uzaktan öğrenme ve uzaktan eğitim" kavramlarını tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının "açık öğrenme/açık eğitim" ve "uzaktan öğrenme/uzaktan eğitim" kavramlarına ilişkin tanımları yazılı olarak alınmış ve tanımlar içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda İngilizce öğretmeni adaylarının "açık öğrenme ve açık eğitim" kavramlarına ilişkin genel olarak bilgi sahibi oldukları, açıklık ile özellikle esneklik ve öğrenen özerkliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. "Uzaktan öğrenme ve uzaktan eğitim" tanımları incelendiğinde ise katılımcıların özellikle teknolojik araç ve ortamları tanımlarında kullandıkları, özellikle eşzamanlı canlı dersleri "uzaktan eğitim" olarak yorumladıkları, bazı öğretmen adaylarının zaman/mekan bağımsızlığını uzaktan öğrenme ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Etkili uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli bileşenlerinden iletişim ve etkileşimin öğretmen adaylarının uzaktan eğitim/uzaktan öğrenme tanımlarında yer almaması dikkat çekici bir bulgudur. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitim/uzaktan öğrenmeye ilişkin tanımlarının acil uzaktan öğrenme deneyimlerine dayalı olduğu

görülmüştür. Bu bağlamda Covid 19 döneminde gerçekleşen acil uzaktan öğretim uygulamalarının çalışmaya katılan öğretmen adaylarının "açık ve uzaktan öğrenme"ye ilişkin bilişsel şemalarını şekillendirdiği söylenebilir. Acil uzaktan eğitim adından da anlaşılacağı üzere bir "acil durum uygulaması"dır ve açık ve uzaktan öğrenme uygulamamalarının tamamını temsil edemez. Gelecekte her yaştan öğrenenin yaşamında önemli bir yere sahip olacak açık ve uzaktan öğrenme için öncelikle her kademede görev yapan eğitimcilerin açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin bilgi, beceri yetkinliklerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu bağlamda, açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının hem acil durumlarda hem de genel olarak yaygınlaşacağı öngörüsüyle, Açık ve Uzaktan Öğrenme dersi gibi açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin kuramsal ve uygulamaya dayalı derslerin öğretmen yetiştirme programlarının "seçmeli dersler" kategorisinde değil, zorunlu dersler kategorisinde yer alması önerilebilir.
Anahtar Kelimeler: Açık ve uzaktan öğrenme, öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme

ABSTRACT

Although open and distance learning has a historical background of over 200 years, it has been at the center of the education agenda due to the rapidly spreading Covid 19 pandemic that emerged in December 2019. This swift shift from face to face to online education has brought along discussions on open and distance learning. In essence, it is observed that there is a general misuse of the concepts of open learning/open education and distance learning/distance education in this "emergency remote teaching" period, where the first three critical steps of analysis, design, development, implementation and evaluation, which are expected to be followed in the creation of open and distance learning processes, could be put to work. It is clear that the use of the term "distance education" in the context of "emergency remote teaching applications" in the national and international press, social networking sites and even in some academic studies may lead to a wrong or incomplete opinion regarding open and distance learning, which can be applied very effectively in the 21st century. It is thought that this can even shape cognitive schemas related to distance learning. When examined from the point of view of schema theory, it is thought that cognitive schemas are effective on perception and attitude. In this context, it can be thought that pre-service teachers' cognitive schemes regarding open and distance learning can shape their attitudes and perceptions towards open and distance learning. Within the scope of this study, the cognitive schemas of English language teacher candidates regarding open and distance learning were tried to be investigated..

The study, designed as a qualitative case study, was conducted with 48 pre-service teachers enrolled in the Open and Distance Learning elective course in the English Language Teaching Undergraduate Program of a state university in Turkey. Open and Distance Learning course, which is included in the Vocational Knowledge Elective Course category catalogued in teacher training programs in 2018. It is a course that aims to increase the knowledge and skills of teacher candidates about open and distance learning with subjects such as basic concepts of open and distance learning, the philosophy of open and distance learning, its historical development, technologies used in open and distance learning, learner-teacher roles, management of ODL, open educational resources etc. While 10 of the teacher candidates participating in the study stated that they had open and distance learning experience before the Covid 19 Pandemic, 38 of them stated that they did not have any distance learning experience before the pandemic. Within the scope of the study, pre-service teachers were asked to define the concepts of "open learning, open education, distance learning and distance education" at the beginning of the term, before the subjects related to open and distance learning were covered in the class. The definitions of the pre-service teachers regarding the concepts of "open learning/open education" and "distance learning/distance education" were collected in

writtten form and the definitions were subjected to content analysis. As a result of the analysis, it was seen that the pre-service English language teachers were generally knowledgeable about the concepts of "open learning and open education", and they emphasized openness, especially flexibility and learner autonomy. When the definitions of "distance learning and distance education" are examined, it is seen that the participants especially covered technological tools or media in their definitions, and they interpret the synchronous lessons as "distance education", and some pre-service teachers associate time/space independence with distance learning. It is a remarkable finding that communication and interaction, which are among the most important components of effective distance education practices, are not included in the distance education/distance learning definitions of teacher candidates. According to the results of the study, it was seen that the definitions of the teacher candidates regarding distance education/distance learning were based on their immediate distance learning experiences. In this context, it can be said that the emergency remote teaching practices that took place during the Covid 19 period shaped the cognitive schemes of the teacher candidates participating in the study regarding "open and distance learning". As the name suggests, emergency remote teaching is an “emergency application” and cannot represent all open and distance learning applications. For open and distance learning, which will have an important place in the lives of learners of all ages in the future, it is necessary to develop the knowledge, skills and competencies of educators working at all levels, regarding open and distance learning. In this context, with the foresight that open and distance learning applications will become widespread both in emergencies and in general, it can be suggested that theoretical and practical courses related to open and distance learning, such as Open and Distance Learning, should be included in the compulsory courses category of teacher training programs, not in the "elective courses" category.

Keywords: Open and distance learning, teacher candidates, teacher training

SHORTFALL IN NON-LANDED PROPERTY VALUATION SKILLS: A GAP IN THE BODY OF REAL ESTATE EDUCATION IN NIGERIA

Kazeem Bolayemi AKINBOLA, PhD, FCIPM, CPMP, ANIVS, RSV
Dept. of Estate Management and Valuation, The Federal Polytechnic,
Abiodun JOGUNOLA, MSc, ANIVS, RSV
Dept. of Estate Management, University of Ibadan, Ibadan, NIGERIA

ABSTRACT

To posit that body of real estate education in several countries of developing and underdeveloped blocs of the world, is at per with what obtains in the very developed and transitional economies, might not be a statement of fallacy. However, for posterity sake, it would as well be a matter of truism to aver that body of real estate education in the areas of valuation and appraisal as well as requisite skills that are sufficient to accurately place professional judgements and opinions on assets of non-landed nature and quantum, is short of what is truly required. Unfortunately, not many Estate Surveyors and Valuers are aware of the huge loss that this gap in the body of real estate education and shortfall in the requisite skills have cost and continue to cost them and the profession. More worrisome is that whenever such skill is found outside of the organised professional and academic institutional arrangements, say by individuals' efforts at getting the skills by all possible means, clients that are being served with such skills, are at not-so-satisfied state, due to many reasons, chief of which is that of the fact that the inconsistency and irregularities with which such out-of-sight skills are fraught, are so phenomenal. It is thus the crux of this research to address this ugly situation, by bridging the knowledge gap and fill the skill shortfalls through deployment of Gap in Body of Knowledge and Skills Shortfalls Evaluation Framework [GiBKaS^{2}EF]. Six constructs were birthed and assessed to understudy the interconnectedness among the three-some of gap in the educational and professional body of knowledge, the shortfall and inadequacy of skills and the adversity they impinge upon the stakeholders in their entirety. Using purposive and simple random sampling techniques, 65 copies of questionnaire were administered upon major targets: various categories of non-landed real estate clients, higher institutions' real estate lecturers, real estate valuation consultants, real estate surveying and valuation professional bodies, concerned MDAs on curriculum development and concerned MDAs on curriculum quality and delivery monitoring across the six states of the southwestern Nigeria. Out of the 53 copies were retrieved, translating to distribution-retrieval rate of 81.54%, out of which 47 copies were valid. In assessing the relevance and rightness of GiBKaS^{2}EF framework, correlation, multiple regression and exploratory factor analyses were employed, as well as the deployment of mean item score and analysis of variance tools were also adopted, so as to understand and measure the GiBKaS^{2}EF parameters, as well as to gauge the contribution that gap in body of real estate education has in the trending shortfall in skills, as well as resultant impacts they have on non-landed assets valuation service delivery in all its ramification in Nigeria. With an impressive output of 0.838 for Kaiser-Meyer-Olkin, together with good Bartlett's Test of Sphericity value at $p < 0.05$, as well as obtaining of 0.867 for average Cronbach alpha values for the totality of the 12 description quotient factors, the results show that there is a huge gap in the body of real estate education and knowledge base and thus leads to clear shortfall in requisite skills for engaging professionally and delivering expected judgement on the valuation and appraisal of non-landed real estate assets in Nigeria. It is thus being concluded that, the present inadequacy of professional skills that are needed for valuation and appraisal of non-landed real estate assets in Nigeria is caused by gap in the area of valuation body of real estate education that deals with non-landed interests. Expanding of real estate body of education by evolvement of necessary curricula and delivering of modules that are attuned with valuation and appraisal of non-landed real estate assets, will grant the much needed academic and professional knowledge and thus removes the shortfall in skills.

Keywords: Non-landed Property, Valuation Skills, Robust Knowledge, Real Estate Education, Nigeria

INTRODUCTION AND BACKGROUND RATIONALE

Foremost, without prevarication or miserly with the truth, much as real estate education in Nigeria takes care of appraisal of interests in land and buildings, that aspect which is till being contested is that adequacy of real estate education in acquiring desirably requisite skill to place value upon property interests of non-

landed nature, a rising case of contemplation on how best to meet the needs of array of clients with this category of brief in Nigeria [Damodaran, 2018]. Much as it is tempting to ever assume that the present level of delivery of real estate surveyors and valuers in respect of this aspect of clientelism is to act ignorantly, which thus puts to question the latitude of the academic training in terms of educational module and curriculum of real estate education in this regard. It is thus most imperative to deeply look into the latitudes of real estate pedagogical trajectories in such a way grants all arrays of stakeholders, especially the consuming and delivering ends of the valuation spectrum, the opportunity know and clearly acknowledge that there truly exists gap[s]. Such effort[s] will allow for a means of evolving enduring platform that towers well towards the closing or completely filling of the established gap [Akinbola, 2021].

Additionally, it has continually been in the manifestation, that the body of knowledge in the aspect of valuation and appraisal of real estate generally can be said to be robust, but much as this is tempting to assume that the curriculum is as well adequate, but the reality is far from this, simply because it is not only wrong but impossible to submit without due cognizance of the area of ascription of worth to assets of non-physical nature, which in the real sense, are of immense contribution to the extent of business volumes and by extension, the extent of profits that are being realised by the owners of such assets, especially commercial property types of real estate, and especially of note is that of several empirical evidences that are pointing to this truism as it touches the gaps in the level of skills and shortfalls in knowledge base, among other areas of deficiencies. health and safety related issues as they touch on real estate profession, which all empirical findings and literature evidences have clearly shown, are copiously inexistent in the body of knowledge that make up the profession of real estate (Pinto *et al*, 2015).

Furthermore, it becomes noteworthy to state that many of the forms of consultant estate surveyors and valuers are restricting their services to all other various aspects of assets of physical nature with little or no interest in appreciating the intricate links and interconnectedness between assets of both physical and non-physical nature, thus being furthered to become oblivious of the enormity of possible loss in terms of income to such consultancy firms in the areas of fees on the one hand, as well as to the owners of categories of assets on the other hands, in terms of inaccuracy in the appraisal assignments culminating in declaring of lowly ascribed worth to assets on the other hand, leading to great and unquantifiable loss to the entire membership of stakeholders that are involved in such property valuation exercise [Ja'afar and Mohamad, 2021). . It is of greater concern that the non-realisation of the ugliness of this situation has resulted to lack of sensitivity to review the present curriculum of real estate towards enlargement of the aspect of knowledge that is required for proper and accurate assessment of real estate assets of non-landed nature, which thus continues to escalate the effects such an unpleasant situation has on the naked judgements of Estate Surveyors and Valuers in respect of their professional submissions on clients whose briefs and overall expectation on their non-landed property assets have suffered the jeopardy of not-so-reliable judgements [Akinbola et al, 2019].

Along similar scope, it is thus of great importance to state that the totality of the proper contextualisation of reflections above, deserves some rumination and to further interrogate some of the innate constructs and variables, with a view to gauging the degree to which the gap in the body of real estate education has affected in having a sufficient skills and adequate knowledge that are requisite for accurately placing opinions of values on assets of non-landed cum physical nature, as well as to measure the extent of its danger in terms of its adverse implications on professional judgement of the real estate surveyors and valuers on clients consultancy requests, among others (Köseoğlu *et al*, 2020) . It is thus of immense logic to aver that there is every need to evolve a number of means which of impressive relevance to ensure that professional and academic endeavours such as this present research among others, are incubated, with a view to birthing more modules and curricula of the discipline of real estate, so as to add contemporariness to the body of real estate knowledge, together with the skillsets that are associated therefrom [Mohammad *et al*, 2018].

Further to the above, is the fact that it will be of great achievement and also laced with towering potential, to strengthen the existing and birth new policy steps and action plans in methodology of delivery of whatever curricula, which have been consciously developed, simply because this will not only in turn bridge the skill and knowledge arsenals of consultant estate surveyors and valuers, it will also thereafter imbue them with requisite know-how. Also, it is good enough that such addition will thus raise the level of their capacity and capability to accurately reflect and place opinions of values on real estate interests of non-landed cum physical nature and quantum, which are being brought by array of clients. Hence, an attempt to shape and sharpen the essence of this research and thus illuminate its focus, resulted to the evolvement of the following listed research queries, viz: i. What are the current contents of real estate educational curricula? ii What are the nature and quanta of non-landed property interests? iii. How [in]adequate is the present real estate body of knowledge in sufficiently appraising non-landed property? iv. How can (iii) above be addressed?

Therefore, some of the efforts that are put forth at providing answers to the above research queries, ended up assisting in properly contextualise the degree of insufficiency in skills and knowledge of accurately and competently placing opinions of values on non-landed property assets on the one hand, as well as the extent to which gap in the real estate body of knowledge has contributed to the foregoing on the other hand, above all is the overall opportunity that this study has provided in addressing the issues, through the deployment of Gap in Body of Knowledge and Skills Shortfalls Evaluation Framework [GiBKaS^{2}EF].

LITERATURE REVIEW AND CONCEPTUAL FRAMEWORK

Literature Review

Foremost, it is most pertinent to note that the noticeable gap in real estate education generally and body of knowledge, especially in the areas that concern all classes of non-landed assets, which often are non-physical types of real estate, as they impact adversely on the interests of array of clients on the one hand, and general built environment chemistry with other man's endeavours on the other hand, stands widened and potentially portends great adversity if left unclosed or unfilled through appropriate and timely efforts

[Akinci & Sadler-Smith, 2018]. Also, without being immodest, it must be stated that it is being abundantly revealed through pedagogical and module evaluative studies, that real estate education needs overhauling in respect of such area[s] of answering the adequacy questions on its modules building and curricula development cum delivery, as they border on skills and knowledge to properly appraise and accurately place values and worth on non-landed asset of abstract real estate interests. It is thus unmistaken to say that it has been somewhat shown in the manner of ascribing and expressing of opinion on the innate values of such class of real estate and the reflection of the inadequacies in the body of knowledge that make up the profession of real estate in the aspect of modules of training in the non-landed assets (Akinbola et al, 2019).

Also, in the context of business assets, inherent of which lies series of sub-classes of assets of non-landed nature, valuation aims at working out the total market value of a company (Santoso and Soeng, 2016) for varieties of purposes, some of which include but not limited to rating, liquidation and bankruptcy, commercial transactions, financing, mergers and acquisition, among others reasons. It is not out of place to submit that, while the worth of real estate in the category of landed cum physical assets is generally and easily calculable, this is not the case with non-landed non-physical aspect of the real estate asset, which complements the physical one to complete what is called total asset of any business organisation, culminating in the overall market value of a business, which is often unknown, simply because market value is merely an estimate of sale price in the open market between willing buyers and sellers (Laya, 2017**),** and this happens to be the summary of any company's net assets and goodwill. The basic assumption relates to the fact that there exists interrelationship between open market between willing buyers and sellers. The current standard defines market value as the predicted amount of an asset at the valuation date after proper marketing, which each party has acted knowledgeably, prudently, and without compulsion (Petch 2016).

Along similar vein is the fact that in accordance with respect to extant definitions and assertions, as well as suppositions, an accurate estimation of market value is desirable as it leads to a better decision making (Ja'afar & Muhammad, 2021), it is thus being generally said that the company's value is the result of estimation or prediction, the estimated value may be different from the actual price when a transaction occurs. In absolute truism, it is common to find discrepancies in estimated market values reported by one appraiser from another, simply because of many reasons, part of which the issue of gap in real estate education that contributes to shortfalls in requisite skills and knowledge on non-landed valuation [Goh *et al*, 2012]. It also involves the art and science of making attempt to place prediction against the prices that do occur in transactions, as it carries an element of risk or uncertainty that are inherent in its process. With no atom of immodesty, it wouldn't be out of place to aver that real estate education is over-loaded with valuation and appraisal contents that are favourably married to contexts of interests in land and buildings, which in the opinions of Roxas-Divinagracia (2017). and Akinbola&Olaniran (2014), and thus at a variance with the level of expectation from those of real estate interests of non-landed nature and quantum, hence pointing to a total overhauling of the curriculum, so as to truly represents the true nature of what begs for more in terms of possession of requisite skills for such clientelism (Hamzeh, et al, 2015).

Therefore, as it was being established through the works of Hussein *et al* [2014] as well as Akinbola and Olaniran [2014], that the degree of the sufficiency of the body of knowledge, upon which the footing of a field of calling is enshrined, determines to a greater extent on the technical versatility of the scholars of such field(s). Thence, it deserves to be stressed that the determinacy is dependent upon how competently delivered are the statutory roles that are being rendered by the professionals, which in turn, are functions of how adequate and robust is the skillset, which is being derived from sophistication of the body of knowledge via balanced modules and rich curricula, which are meant to be adept with current realities in the field of calling, as well as future-looking in being rugged to rise against the evolving requirements of the future (Aje, *et al*, 2009). Thence, it is imperative to posit that an enviable standpoint is required with a view to making sure that the valuation of non-landed assets, which is an aspect of real estate, most particularly as mal-handling of such impacts adversely on all stakeholders, thus demands a robust and holistic strategies of curricula reviews and modules' quality development and delivery monitoring, so as to enrich the knowledge base of real estate and fill the gap, thus resultantly address the shortfall in skillset that is needed for valuation of non-landed property assets in Nigeria (Shokri-Ghasabeh & Chileshe, 2014; Toor & Ogunlana, 2010).

Conceptual Foundation

The real estate is of great importance to the sectoral contribution of the built assets to any economy, be developed, transitional, developing or underdeveloped democracies, which acts as bastion around which the all-round socio-economic prosperity of the citizens of any country revolves. This submission is being reverberated through many researches that have investigated the nexus between the real estate and construction sector and the economy (Chiang, *et al*, 2015; Yang et al, 2020). Also, even much as real estate in general and valuation, especially that of non-landed nature are of immense greatness, as well as being huge contributors to the economy of any nation, quite a number of empirical undertakings were being conducted by scholars and professionals alike, they came up with conclusions on some measures that are capable of strengthening the end-products of the real estate sector, especially in terms of ensuring accuracy in the ascription of opinions of values and worth to non-landed property assets. It deserves being stressed, that a number of attempts were being made in respect of the adversity that real estate stakeholders stand to experience, due to shortfall in the valuation skills and knowledge, which are occasioned by inadequacies in real estate body of knowledge, which thus necessitates the reason for an empirical exercise of this period in time [Charterina and Araujo, 2019]

Nevertheless, it is noteworthy to posit that it is still not being clearly situated how well to make issues of valuation and appraisal of non-physical assets accurately chronicled and propagated through array of stakeholders, with the goal of secure their total understanding and unalloyed acceptance that chartered Estate Surveyors and Valuers are up to the task, especially in the face of reality that surrounds the country's level of mastery of business valuation generally [Liu *et al*, 2020]. It thus makes sense to state that this study ranks so high the need to evolve strategy of assessing the degree to which inadequacy of the body of knowledge of

real via its educational curricula has impacted adversely in water-shedding the shortfall in skills and knowledge of appraisal and valuation of non-landed valuation in particular, as well as array of stakeholders in general [Durst and Runar, 2012], . Thence, it is imperative to interrogate the underlying issues in the context of evolving latent variables and measurement constructs, with a view to properly position them in a way that allows for empirical exposition on them, through a series of milestoned application of conceptual underpinnings, which the deployment of *Gap in Body of Knowledge and Skills Shortfalls Evaluation Framework,* which is a derivative of the transferability and relevance of body of knowledge assessment map [Akinbola, 2021] *as* a conceptual compass, has come to establish for unambiguous clarification.

Further to the foregoing, the concept of Gap in Body of Knowledge and Skills Shortfalls Evaluation Framework, was birthed from an admixture of few previous related concepts which were brought to the fore, through series of incubational works that process and adapt some theories and concepts which became pliable and useable and thus they being imported to complementarily result to this concept being made use of by this work. It is thus important to checklist such used works, such as that of the scholarly-richness of educational contents and professional latitude and relevance evaluation, like that of Huber's 1991 theory on interconnectedness of several disciplines' body of knowledge, the Nonaka's 1994 concept of integration of several disciplines' body of knowledge, the Crossan, Lane and White's 1999 multi-dimensionalism theory of knowledge (Bapuji & Crossan, 2004; Oh & Kuchinke, 2017; Zhou, *et al*, 2018), among others. All these theories and concepts were deployed to birth the present framework that is being used by this research, that is, *Gap in Body of Knowledge and Skills Shortfalls Evaluation Framework,* basically this is done to properly contextualise the inherent constructs that are embedded in the giant variables of this research, with a motive that has to do with the supplying of relevant responses to some or all of the research queries [Akinbola, 2020].

Also, it is of importance to explicate the beauty of this conceptual foundation, as it is imbued with such philosophy, such as synergistic overlapping nature, as well as front and back end in-roading trajectorially embedded nature of skills and know-how, as well as their being wired into the academic and professional curricula that continually seek to provoke the yet to be known answers to existing and possibly emerging challenge(s), leading to the strengthening learning loops for that accentuate the vibrancy of articulating versatility that is most needed to push further the frontiers of knowledge, which serves as a cross-over among curricula of close and distant field of callings (Bontis, *et al*, 2002). Furthermore, it is important once again ad that this concept is relevant to this present research, in such a manner that apart from summing up altogether, the degree of multi-directionality among several fields of callings, it also evaluates, if any, the extent in terms of nature and magnitude of dissimilarity, which do manifest in the areas of body of knowledge and curricula development as well as modular calibration, in such a way that consistent improvement is built into the skillsets of professions across board [Bustinza *et al*, 2010]. On a final note, it imperative to say that, often times, the outcomes that are being attached to the process of knowledge transfer, are confirmed to have assisted immensely in the closing or filling of the gap in skills and shortfall

in the body of knowledge, through human capital and intellectual development, which thereafter results to creativity and professional wizardry that are most required to institute and sustain overall growth and development of any profession, under which real estate in general and valuation of non-landed property asset fall, and for which this skills and knowledge endeavours is made a necessity (Dulaimi & Ang, 2009; Akinbola, 2021).

MATERIALS AND METHODS

The breakdown of the details of empirical efforts as represented through various methodological undertakings that were deployed are being reported under this section, the discussions that follow are being broken down to main titles and sub-titles for better and logical understanding, viz:

Research Setting, Data Instruments and Sample Survey

A survey of multi together with inter, as well as intra disciplinary in contents and nature was conducted on array of stakeholders, using purposive and simple random sampling techniques, 65 copies of questionnaire were distributed among major stakeholders: various categories of non-landed real estate clients, higher institutions' real estate lecturers, real estate valuation consultants, real estate surveying and valuation professional bodies, concerned MDAs on curriculum development and concerned MDAs on curriculum quality and delivery monitoring across the six states of the southwestern Nigeria, 53 copies were retrieved, out of which 47 copies were valid, translating to distribution-retrieval rate of 81.54%, a rate that is adjudged impressive, as well as in accordance with literature and empirical standpoints for research design, which is making use of 5 point Likert-scale, with 5 for 'strongly agree' and 1 for 'strongly disagree'. The six constructs against which the measurement of the gap of real estate education in terms of inadequacy in its academic and professional body of knowledge, as well as its impacts on bringing to the fore, the shortfall of skillset in valuation of property assets of non-landed nature and contents, as well as its resultant adversity on the array of stakeholders. This effort was marshalled by conducting it through the evolvement of two factor quotient statements, with each being dedicated to evaluate the research focus from both academic and professional dimensions, this is with a view to making the scaling of the responses from the six constructs that are revolved around research queries and dovetailed on the responses from the six categories of stakeholders.

Further to the above, is the fact that there is a great premium attached to the unambiguous recognition and logical understanding by the analytical tools, the six constructs which were being portrayed and measured through at least two statements of factor measurements each, which were scripted variously as follows, viz: RBoKaVSOS [real estate academic body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders], RBoKpVSOS [real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders], RACuVSc [significance of real estate academic curriculum on non-landed property valuation capacity building and outcome on stakeholders], RApCuVSc [significance of real estate professional curriculum on non-landed property valuation capacity building], VLWintRBoK [integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry] and finally REcurVSK [real estate educational contents

development / curriculum delivery and the breadth of skills and knowledge of non-landed property valuation]. Thence, the six constructs were calibrated so as to further erupt a well-orchestrated appreciation of the yardsticks around which the Gap in Body of Knowledge and Skills Shortfalls Evaluation Framework [GiBKaS2EF] revolves, by the reliability statistics of Cronbach Alpha tool, with an overall goal of accomplishing a broad based evaluation of the knowledge and skill gaps of real estate discipline, towards better application of the ingenuity therefrom on valuation and appraisal of non-landed property assets, with a resultant betterment on outcomes to stakeholders.

However, it must be stressed that, inspite of the fact that the issue, upon which this research was being conducted is of unquantifiable magnitude, especially when it is being contextualised and gauged against as the adversity of its impacts on array of stakeholders, as it could not be less puzzling to observe that the imperative of this research does not seem to be of any such great level of importance to more than three of the six categories of targeted respondents, these are the real estate consultants (28.4%), real estate lecturers (23.6%) and real estate clients (21.5%). Others are real estate surveying and valuation professional bodies (11.7%), curriculum development MDAs (8.6%) and curriculum quality and delivery monitoring MDAs (6.2%) respectively. However, much as the picture painted by these responses goes this way, the empirical elegance of the research findings is undebunkable. (Real, *et al* 2014).

Analyses of Data and Interpretation of Results

Foremost, analyses of the data that were gathered took place with the deployment of version 20 of SPSS packages, with the assessment of the 12 quotient factors which were scripted from the six constructs that were calibrated as to measure the gap and inadequacy of real estate academic and professional body of knowledge and shortfalls in the valuation skillset that is requisite for placing accurate judgement and opinion of values on non-landed property assets, with their associated resultant adversity on all array of stakeholders and the society at large. Basically, this empirical attempts were made to be deployed for establishing the Varimax rotation scales for principal components, which are required for quotients to get the factor analysis for this study. Thence, assessment of internal consistency was carried out via establishment of values for Cronbach alpha, so as to generate values that are commensurate in width and contents with the 12 items of quotient factors which are measuring the gap and inadequacy of academic and professional body of real estate knowledge and shortfalls in valuation skillset for accurately appraising and placing opinions on the worth of non-landed property assets, as well as the degree of its adversity on array of stakeholders and society at large, especially by Estate Surveyors and Valuers. Also, a number of other analyses were conducted, using multiple regression analysis, to assess the extent of the adequacy of academic and professional contents of real estate curricula and their impacts upon knowledge requirements that are needed for understanding and delivering on appraisal of non-landed property interests, as well as quantifying their adversity on society. This was done by upholding ethically the stipulation of at least 9:1 ration of factor quotients, which in this present study has been established by having 12 items, with factor ratio 11:1, a stipulated requirement that was suggested by [Real *et al*, 2006].

Along similar dimension is the fact that, it becomes so imperative to competently evaluate the 12 constructs of items, especially to clearly deepen if any, the extent of similarity among them, so as to appreciate the degree of adversity that this gap and the contribution of the inadequacy on the valuation skillset, which is the main theme of this research, by taking them through factor analysis. The 12 itemised measurable factor descriptions, as captured via in-depth sojourn into literature and real life evidences from empirical works, which are in tandem with the opinions of Klinge *et al* [2015], as they are explicated as basic yardsticks against which gap and inadequacy of academic and professional body of knowledge impact upon skillset derivable therefrom, thus leading to its shortfalls therefrom, as well as extent and level of their impact upon the array of stakeholders and society, with a view to addressing the challenges associated therewith, which was being assessed through the deployment of principal components analysis (PCA) via the Varimax rotation. It is also important to mention that there was examination of the relevance of the data that were collected, which was later used for factor analysis, though the exercise took place before the Principal Component Analysis (PCA) was performed upon the 12 items of measures,. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was 0.838, which is greater than the required value of 0.5 and there was also full attainment of the Bartlett's Test of Sphericity with empirical significance of $p < 0.05$, which grants the data required propriety for factor analysis (Pallant, 2011).

In furtherance to the above, it is noteworthy to categorically aver that the factor loadings of all 12 itemised quotients, had above 0.6 as their respective cronbach alpha values, which are in consonance with the position of Pallant (2011). Also, it is to be noted that the contents and inherent details of the impacts of the gap and inadequacy of real estate academic and professional body of knowledge and the shortfalls in skillset, as revealed through the 12 itemised description quotients on the overall understanding of valuation of non-landed property assets, as well as addressing the challenges associated therewith, were scripted and explained as displayed in Table 1, with their attached factor values, which are being explained through the value of 82.45% for the totality of variance for the study. The most eminent of the trajectories that are captured under each of the subcategories for the 12 itemised description quotients, were assessed by the deployment of mean item score. It is deserves mentioning that the average values for the Cronbach's Alpha, which go for the entire 12 description quotient factors, to which the six main constructs release their contents as measuring variables, stands at 0.867, which is a coefficient that is greater than the stipulated value of 0.7, which clearly reaffirms a very impressive reliability of the research instrument.

Therefore, the mean item score [MIS] and independent f-values and p-values of this research were obtained, in a bid to rate the degree to which the real estate academic and professional body of knowledge is of inadequacy, and thus hugely contributes to the shortfalls being experienced by valuation and appraisal skillsets in the act of placing opinion of values against non-landed property interests on the one hand, as well as the potentially impacting adversely upon the socio-economic interests of array of stakeholders and the society at large, on the other hand. Above all, this empirical effort was also taken, so as to properly situate whether there is possibility of occurrence, if any, be it a significant difference or otherwise in the views of

the six classes of respondents, on the interconnectedness among the parameters that are the bases of evaluation of all the variables and constructs, as well as the impacts of their associated outcomes on all targets, respectively.

Table 1: Factor Analysis Showing Scale of Factor Items, Factor Nature, Factor Loadings for Body of Knowledge Adequacy and Skillset Transferability Measures and Cronbach Alpha for Reliability Analysis

S/N	Constructs	Nature	Item	Description	Factor Loadings	Cronbach Alpha
R1	**RBoKaVSOS:** Real estate academic body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders.	>+ <-	1	There is a gap real estate academic body of knowledge resulting to shortfall and inadequacy of skills and knowledge that requisite for valuation of non-landed property in Nigeria.	0.835	0.914
		>+ <-	2	There is shortfall and inadequacy in the non-landed property valuation skills and knowledge derived from real estate education thus has a very adversity in its outcome on all stakeholders.	0.836	
R2	**RBoKpVSOS**: Real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders.	>+ <-	1	There is a gap in real estate professional body of knowledge resulting to shortfall and inadequacy of skills and knowledge that requisite for valuation of non-landed property in Nigeria.	0.773	0.759
		>+ <-	2	There is shortfall and inadequacy in the non-landed property valuation skills and knowledge derived from real estate education thus has a very adversity in its outcome on all stakeholders.	0.810	
R3	**RACuVSc:** Significance of Real Estate Academic Curriculum on non-landed property valuation capacity building and outcome on stakeholders.	>+ <-	1	Academic contents of real estate education curriculum are of significance in the capacity building and skill acquisition needed for non-landed valuation ability and capability.	0.836	0.863
		>+ <-	2	Academic contents of real estate curriculum are of significance to capacity building and skill acquisition for non-landed property valuation and stands to close the skill and knowledge gaps and neutralise the adversity on stakeholders.	0.821	

R4	**RApCuVSc**: Significance of Real Estate professional curriculum on non-landed property valuation capacity building.	>- <+	1	Professional contents of real estate education curriculum are of significance in the capacity building and skill acquisition needed for non-landed valuation ability and capability.	0.983	0.916
		>- <+	2	Professional contents of real estate curriculum are of significance to capacity building and skill acquisition for non-landed property valuation and stands to close the skill and knowledge gaps and neutralise the adversity on stakeholders.	0.978	
R5	**VLWintRBoK:** Integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry.	>+ <-	1	Latitude and weight of valuation contents in the real estate academic body of knowledge is of great integrality to non-landed valuation wizardry and ability to competently place assessment accurately with minimal adverse outcomes	0.836	0.867
		>+ <-	2	Latitude and weight of valuation contents in the real estate professional body of knowledge is of great integrality to non-landed valuation wizardry and ability to competently place assessment accurately with minimal adverse outcomes	0.821	
R6	**REcurVSK:** Real estate educational contents development / curriculum delivery and the breadth of skills and knowledge of non-landed property valuation.	>- <+	1	Contents development and curriculum delivery of estate academic body of knowledge is of great determinacy on the breadth of skills and knowledge base for non-landed property and resultantly on the choice of valuation outcome[s] on the society.	0.981	0.881
		>- <+	2	Contents development and curriculum delivery of estate professional body of knowledge is of great determinacy on the breadth of skills and knowledge base for non-landed property and resultantly on the choice of valuation outcome[s] on the society.	0.977	

Source: Pallant [2011] Note: All items were measured on a 5-point scale ranging from “strongly disagree” to “strongly agree” Kaiser-Meyer-Olkin = 0.838% variance explained is 82.45%

Furthermore, according to the data that are being displayed in table 1, it could be deduced and thus unambiguously establish that fourth construct with seventh and eighth itemised description quotients, which is calibrated as RApCuVSc, i.e significance of Real Estate Professional Curriculum on non-landed property valuation capacity building, with factor loadings of 0.983, 0.978, as regard the two description factor quotients of the construct, as well as its Cronbach alpha value of 0.916 has most optimal strength in describing the extent of the significance that gap in real estate professional educational body of knowledge has on valuation of non-landed property and resultantly its adversity as outcome on the society generally,

while the least optimal impact that the gap in real estate body of knowledge has on the skillset of non-landed property valuation property and resultantly on the society at large is being exhibited by the second construct which is RBoKpVSOS, i.e real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders, as operationalised through its third and fourth itemised description factor quotients, with factor loadings of 0.773 and 0.810 as regard the two description factor quotients of the construct, as well as its Cronbach Alpha of 0.759 respectively. Therefore, to be modest, it is good to stress that all the 12 description statements of quotient factors are of impressive significance, judging by their empirical elegance on the one hand, as well as the fact that they are being referenced as bastions with which measurement of the level of determinacy, by which non-landed valuation issues are best explained and comprehended on the other hand, together with the adversity that that follows, especially as outcomes of the shortfalls in the skillset that are required to serve array of stakeholders, which unfortunately could not be supplied by real estate education in Nigeria, has brought to the fore.

Table 2: Impacts of Gap and Inadequacy in the Body of Knowledge of Real Estate Education on Shortfalls in Non-Landed Valuation Skillset and their Adversity on Array of Stakeholders.

S/N	**Scaling Measurement Statements: Body of Knowledge of Real Estate Education on Shortfalls in Non-Landed Valuation Skillset and their Adversity**	**Mean Item Score**	**Factor Impact Ranking**
1	**RBoKaVSOS:** Real estate academic body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders.	0.921	1st
2	**RBoKpVSOS:** Real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders.	0.890	2nd
3	**RACuVSc:** Significance of Real Estate Academic Curriculum on non-landed property valuation capacity building and outcome on stakeholders.	0.873	3rd
4	**RApCuVSc:** Significance of Real Estate Professional curriculum on non-landed property valuation capacity building.	0.790	4th
5	**VLWintRBoK:** Integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry.	0.291	5th
6	**REcurVSK:** Real estate educational contents development / curriculum delivery and the breadth of skills and knowledge of non-landed property valuation**.**	0.277	6th

Source: Pallant [2011] Note: 0.800-0.999 [very high determinacy]; 0.600-0.799 [high determinacy]; 0.400-0.599 [moderate determinacy]; 0.200-0.399 [low determinacy]; 0.000-0.199 [very low determinacy]

It is important to emphasise that, with the results that are being displayed on table 2, it is indicative of the measuring and ranking of the impacts that the gap and inadequacy of real estate body of knowledge and that of the shortfall of skillset of non-landed valuation therefrom, together with adversity on array of stakeholders and society at large, as well as the overall determinacy of challenges associated therewith. Hence, it is thus being deduced from the analysed responses, that **RBoKaVSOS**, i.e real estate academic body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders, **RBoKpVSOS**, i.e real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as

adversity as outcomes on stakeholders, **RACuVSc**, i.e significance of real estate academic curriculum on non-landed property valuation capacity building and outcome on stakeholders, as well as **RApCuVSc,** i.e significance of real estate professional curriculum on non-landed property valuation capacity building, are measured and rated as highest, higher, high below-high, while **VLWintRBoK**, i.e, integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry and **REcurVSK**, i.e real estate educational contents development / curriculum delivery and the breadth of skills and knowledge of non-landed property valuation**,** rank low and lower as the interconnectedness constructs of real estate educational body of knowledge, non-landed valuation skillset and adversity on array of stakeholders and society at large, with mean item score values of 0.921, 0.890, 0.873 and 0.790, as well as 0.291 and 0.277; with their being 1st, 2nd, 3rd and 4th as well as 5th and 6th in the measurement and ranking respectively.

Table 3: Analysis of Variance on Responses of the Six Categories of Stakeholders on the Need for Adequacy in Real Estate Body of Knowledge and Optimal Skillset in Non-landed Valuation and Appraisal for Addressing Adversity as Outcomes Upon Array of Stakeholders and Society

S/N	Adequacy in Real Estate Body of Knowledge and Optimality in Skillset of Non-Landed Valuation in Addressing the Adversity as Outcomes on Array o stakeholders and Society	Real Estate Clients	Real Estate Lecturers	Real EstateConsultants	Real EstateProf. Bodies	Curriculum Develomnt MDAs	Curriculum Delivery Monitr'g	f-value	p-value	Rmrk
1	**RBoKaVSOS:** Real estate academic body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders.	2.89	2.85	2.84	2.81	2.83	2.87	1.337	0.048	Fairly Sig
2	**RBoKpVSOS:** Real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders.	2.85	2.82	2.81	2.77	2.85	2.91	2.577	0.049	Fairly Sig
3	**RACuVSc:** Significance of Real Estate Academic Curriculum on non-landed property valuation capacity building and outcome on stakeholders.	2.77	2.79	2.76	2.74	2.79	2.81	1.573	0.047	Fairly Sig
4	**RApCuVSc:** Significance of Real Estate Professional curriculum on non-landed property valuation capacity building.	2.72	2.75	2.74	2.68	2.73	2.79	1.579	0.041	Fairly Sig
5	**VLWintRBoK:** Integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry.	2.67	2.71	2.71	2.64	2.83	2.85	1.493	0.057	Not Sig
6	**REcurVSK:** Real estate educational contents development / curriculum delivery and the breadth of skills and knowledge of non-landed property valuation**.**	2.64	2.68	2.69	2.60	2.79	2.82	1.489	0.039	Fairly Sig

Source: Pallant [2011] Note: NS=Population=47; Not Sig=Not Significant; Fairly Sig=Fairly Significant; Sig= Significant

At this final juncture, it is imperative to stress that contents of table3, are items of outcomes, which are clearly indicative of the fact that, the results of an ANOVA test, which was performed at 95% level of confidence level, is being made known. Essentially, it thus strives to gauge whether the six categories of respondents, are having differing opinions on the need for increased adequacy in the body of real estate knowledge and ensuring a more enduring skillset that is sufficient to draw judgement and appraise, as well place opinion of value on non-landed property assets, and as well remove the adversity off the array of stakeholders and the society at large. More discerningly, is the fact that, with the p-values of <0.05 for the six categories of respondent groups, it is unambiguous that **VLWintRBoK,** which is the integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry, is the only one construct of factor quotient, that is of no significance, as far as it concerns the six categories of respondents, and thus the valuation of non-landed assets issues and the adversity associated therewith, while the remaining five-some constructs of factor quotients, which are **RBoKaVSOS**, which is real estate academic body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders, **RBoKpVSOS**, which is real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders, **RACuVSc**, which is the **s**ignificance of Real Estate Academic Curriculum on non-landed property valuation capacity building and outcome on stakeholders, **RApCuVSc**, which is the **s**ignificance of real estate professional curriculum on non-landed property valuation capacity building and finally the **REcurVSK**, which is the real estate educational contents development / curriculum delivery and the breadth of skills and knowledge of non-landed property valuation, are of fairly established significance, as agreed upon by the six categories of respondents. This thus simply means that the issues of shortfalls in the valuation skillset of non-landed and non-physical property assets are being impacted upon by the gap and inadequacy in academic and professional body of knowledge in real estate education.

FINDINGS, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The following herein under-listed, are the revealed outcomes that were brought to the fore, as findings that emanated from the research, which is immediately followed by the conclusion that were drawn. Also, it is pertinent to state that some recommendations were made to breathe some betterment to some of the grey areas observed, thus:

Summary of Findings

1. **VLWintRBoK,** which is the integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry, is the only one construct of factor quotient, that is of no significance, as far as it concerns the six categories of respondents, and thus the valuation of non-landed assets issues and the adversity associated therewith, while the remaining five-some constructs of factor quotients being flaunted as having fairly-established significance.

2. Out of the 12 quotient factors, that are coined as quotient statements which are measuring the 6 constructs, it is **RApCuVSc**, which is the significance of real estate professional curriculum on non-landed property valuation capacity building, ranks highest.

3. As deduced from the table 2, it is being inferred from the analysed responses, that that **RBoKaVSOS**, i.e real estate academic body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders, **RBoKpVSOS**, i.e real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders, **RACuVSc**, i.e significance of real estate academic curriculum on non-landed property valuation capacity building and outcome on stakeholders, as well as **RApCuVSc,** i.e significance of real estate professional curriculum on non-landed property valuation capacity building, are measured and rated as highest, higher, high and below-high, respectively.

4.**VLWintRBoK**, i.e, integrality of the latitude and weight of valuation contents in the real estate body of knowledge and non-landed valuation wizardry and **REcurVSK**, i.e real estate educational contents development / curriculum delivery and the breadth of skills and knowledge of non-landed property valuation**,** rank low and lower as the interconnectedness constructs of real estate educational body of knowledge, non-landed valuation skillset and adversity on array of stakeholders and society at large, with mean item score values 0.291 and 0.277; with their being 5th and 6th in the measurement and ranking respectively.

5. It is being averagely inferred from the collected and analysed responses, that there is weak non-landed valuation knowledge base among professionals of the estate surveying and valuation, which thus deepens the fact that there exists a huge gap in skillset, thus resultantly contributes to adversity being experienced by array of stakeholders.

6. As expressed in table 1, **RBoKpVSOS**, which is real estate professional body of knowledge and non-landed valuation skills as well as adversity as outcomes on stakeholders, ranks lowest.

Conclusion

It is hereby being concluded that the present level of shortfall in the academic and professional skillset, which are requisite for world best practice-oriented valuation and appraisal of non-landed and non-physical real estate assets in Nigeria are caused by the gap and inadequacy in the area of business valuation within the academic and professional curricula and modules in the real estate educational body of knowledge that deals with non-landed and non-physical interests in Nigeria.

Recommendations

The suggestions are of multiple dimensions and they are being summarily presented as follows, viz:

1. There is urgent need to expand academic and professional body of knowledge of real estate education, through the evolvement of necessary curricula and delivering of modules that are attuned with valuation and appraisal of non-landed and non-physical real estate interests, as such will grant the much needed academic and professional knowledge and thus removes the shortfall in skills.

2. Since business world is ever evolving, it is then instructive to note beforehand, that there will always be an evolving yearnings for more knowledge to truly stay ahead of such piecemeal needs and requirements, such as the case with non-landed and non-physical real estate valuation issues and the need to constantly be equipped as professional Estate Surveyors and Valuers to deploy necessary skills as challenges arise.

3. Educational policy drafting and driving bodies as well as their regulatory bodies counterpart, especially NUC and NBTE should be mandated to review, rebirth and upgrade by breathing life into the existing real estate body of knowledge, thus infill it with such cutting-edge modules on valuation and appraisal of non-landed and non-physical real estate assets.

4. It is extremely important to state that there should be an evolvement of platform, such as birthing of skills-honing modules via such training and seminar sessions of mandatory continuing professional development, through which the possible gap and inadequacy in the real estate body of knowledge that is affecting the requisite skillset needed for accurately placing judgements and opinion of value on non-landed and non-physical real estate interest can be addressed.

5. It is becoming increasingly important to establish real estate academy and to also charge existing professional body of real estate, as well increase the mandates of the faculties within the real estate professional body, by directing their focus towards the fact that there is a greater level of requirements at every spectrum, with the need to ensure that adequacy of real estate body of knowledge that are robust and diverse in the aspect of business valuation, so as to evolve requisite professional skillset in the valuation and appraisal of non-landed and non-physical real estate interests.

REFERENCES

1. Aje, I. O., Odusami, K. T. & Ogunsemi, D. R. (2009). The impact of contractors' management capability on cost and time performance of construction projects in Nigeria. *Journal of Financial Management of Property and Construction*, 14(2), 171-187.

2. Akinbola, K.B and Olaniran, M.O (2014). Adequacy and Relevance of Entrepreneurship Education on Prospects of Estate Surveyors and Valuers. The Ilaro Poly's School of Management Studies National Conference on Sustainable Economic Development with the theme: Entrepreneurship Skills Acquisition and Sustainable Economic Development: A Key to the Transformation Agenda and Youth Development, held between 21st and 23rd, February, 2014 at the ASUP House, East Campus, the Federal Polytechnics, Ilaro, Ogun State, Nigeria.

3. Akinbola, K.B; Babarinde, J.A; Salau, T.I (2019): Real Estate and Urban Planning Professionalism: The Impacts of Entrepreneurship Education on Innate Talent, Self-Employment Propensity and Consultancy Practice. *Melanesian Journal of Geomatics and Property Studies* 5(1). Pps 36-60.

4. Akinbola, K.B (2020). Techno-preneuralising of Skillset as Panacea for Improved Service Delivery of Corporate Real Estate Management Firms. In Emerging Trends in TVET as Contributor to Economic Transformation for Global Competitiveness. Proceedings of the 2nd International Research Conference of The Federal Polytechnic, Ilaro, organised by The Management of The Federal Polytechnic, Ilaro in Conjunction with The Management of The Takoradi Technical University, Takoradi, Ghana and held at the Raheem Oloyo International Conference Centre of The Federal Polytechnic, Ilaro between 10th and 11th November, Ilaro, Nigeria.

32. Akinbola, K.B (2021). Adequacy of Real Estate Body of Knowledge and Applicability of Skillset to Health and Safety Issues in Nigeria. In Developing Effective Strategies in the Built Environment for Human Health and Sustainable National Development. To be organised by The School of Environmental Studies and to be held at the International Conference Centre of The Federal Polytechnic, Ilaro between 13th and 15th July, Ilaro, Nigeria.

5. Akinci, C. & Sadler-Smith, E. (2018). Collective intuition: implications for improved decision making and organizational learning. *British Journal of Management*, 00, 1-20.

6. Bapuji, H. & Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397-417.

7. Bontis, N., Crossan, M. M. & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469.

8. Bustinza O. F., Molina, L. M. & Arias-Aranda, D. (2010). Organizational learning and performance: relationship between the dynamic and the operational capabilities of the firm. *African Journal of Business Management*, 4(18), 4067-4078.

9. Charterina, J, Araujo, A (2019). Value and barriers in the creation of intellectual property in advanced manufacturing: a country comparison, *J. Bus. Ind. Market*. [34] 651–663, https://doi.org/10.1108/JBIM-07-2018-0207.
10. Chiang, Y. H., Tao, L., and Wong, F. K. W. (2015). Causal relationship between construction activities, employment and GDP: The case of Hong Kong. *Habitat international*, 46, 1-12.
11. Damodaran, A. (2018). *The Dark Side of Valuation*. Pearson Education, Inc
12. Dulaimi, M. F. & Ang, A. F. (2009). Elements of learning organizations in Singapore's quantity surveying practices. *Emirates Journal for Engineering Research*, 14(1), 83-92.
13. Durst, S. & Runar Edvardsson, I. (2012). Knowledge management in SMEs: a literature review. *Journal of Knowledge Management*, 16(6), 879-903.
14. Goh, S. C., Elliot, C. & Quon, T. K. (2012). The relationship between learning capacity and organizational performance: a meta-analytic examination. *The Learning Organization*, 19(2), 92-108.
15. Hamzeh, F. R., Zankoul, E. & Rouhana, C. (2015). How can 'tasks made ready' during look ahead planning impact reliable workflow and project duration? *Construction Management and Economics*, 33(4), 243-258
16. Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F. & Ishak, N. A. (2014). Learning organization and its effect on organizational performance and organizational innovativeness: a proposed framework for Malaysian public institutions of higher education. *Procedia – Social and Behavioural Science*, 130, 299-304.
17. Ja'afar, N. S, Mohamad, J. (2021). Application of machine learning in analysing historical and non-historical characteristics of heritage pre-war shophouses. Planning Malaysia, 19(2), 72–84. http://dx.doi.org/10.21837/pm.v19i16.953
18. Klinge, C. M. (2015) A conceptual framework for mentoring in a learning organization. *Adult Learning*, 26(4), 160-166.
19. Köseoğlu, Sinem & Almeany, Saad. (2020). *Introduction to Business Valuation*. 10.4018/978-1-7998-1086-5.ch001.
20. Laya, J. (2017). The Imperative Need for Valuation in Intangibles. (p.14). Quezon City. APEC IP Valuation Phase 1 (p. 14). Quezon City: KPMG.
21. Liu, W, Liu, X, Qiao, W [2020] Probabilistic graph-based valuation model for measuring the relative patent value in a valuation scenario, Pattern Recogn. Lett. (138) 204–210, https://doi.org/10.1016/j.patrec.2020.07.023.
22. Mohammad, N. E, Mohd Ali, H, & Haryati Jasimin, T. (2018). Valuer's behavioural uncertainties in property valuation decision making. *Planning Malaysia*, 16(1), 239–250. https://doi.org/10.21837/pmjournal.v16.i5.428
23. Oh, S. Y. & Kuchinke, K. P. (2017). Exploring the role of organizational learning activities in the quality management context. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 380-397.
24. Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS* (4th ed.). China: Everbest Printing Company. Panayides, P. M. (2007). Effects of organizational learning in third-party logistics. *Journal of Business Logistics*, 28(2), 133-159.
25. Petch, N. (2016). The Five Stages of Your Business Lifecycle: Which Phase Are You In? Retrieved August 11, 2017, from Entrepeneur.com: www.Entrepeneur.com/artcle/271290
26. Pinto, J., Henry, E., Robinson, T., & Stowe, J. (2015). *Equity Asset Valuation*. John Wiley & Sons, Inc.
27. Priven, V. & Sacks, R. (2016). Impacts of the social subcontract and last planner system interventions on the trade-crew workflows of multi-story residential construction projects. *Journal of Construction Engineering and Management*, 142(7), 04016013-1 –040016013-14.
28. Roxas-Divinagracia, M. (2017). Intellectual Property Valuation of New Technologies: Concepts and Methodologies. Quezon City.
29. Santoso, D. S. and Soeng, S. (2016). Analyzing delays of road construction projects in Cambodia: causes and effects. *Journal of Management in Engineering*, 32(6), 05016020-1 – 05016020-11
30. Shokri-Ghasabeh, M. & Chileshe, N. (2014). Knowledge management: barriers to capturing lessons learned from Australian construction contractors' perspective. *Construction Innovati*14(1), 108-134.
31. Toor, S, R. & Ogunlana, S. O. (2010). Beyond the 'iron triangle': stakeholders' perception of key performance indicators (KPIs) for large- scale public sector development projects. *International Journal of Project Management*, 28, 228-236.
32. Yang, G, Zhang, Y. Yu, X (2020). Intellectual property rights and the upgrading of the global value chain status, Pacific Econ, Rev. 25: 185–204, https://doi.org/ 10.1111/1468-0106.12325.
33. Zhou, S., Battaglia, M. & Frey, M. (2018). Organizational learning through disasters: a multi-utility company's experience. *Disaster Prevention and Management: An International Journa*l, 27(2), 243-254.

ÖRGÜTSEL PERFORMANSIN LİDERLİK ETKİNLİĞİ ÜZERİNE İLİŞKİSİ (THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL PERFORMANCE AND LEADERSHIP ACTIVITY)

Y. Lisans Öğr. Muhammet GÜMÜŞ
Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Bölümü,
ORCID: *0000-0003-1278-6234*

ÖZET

Bu çalışma, liderlik etkinliği ile örgütsel performans arasındaki ilişki incelenmek üzere literatürdeki boşluğu araştırmayı amaçlamaktadır. Mevcut araştırma ile ilgili liderlik etkinliği bu çalışmaların çoğunluğu Amerika, İngiltere, Fransa ve Almanya gibi Batı ülkelerinde belirli bir kültürün, durumu ve bağlamı dikkate alınmadan yapılmaktadır ve diğer ülkelerde liderlik etkinliği ile örgütsel performans arasındaki ilişki çoğaltılmıştır. Liderlik çoğunlukla etnik merkezci olduğu bilinmektedir. Literatür derinlemesine incelemeye dayanarak, çalışmada ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, liderlik etkinliği ile örgütsel performans arasındaki ilişki bağlamsal gerçekleri ve kültürel etkileri gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde, mevcut araştırmalarda liderlik etkinliği ve örgütsel performansın ölçülmesinde sınırlı yönlerde olduğu bilinmektedir Bu nedenle, liderlik etkinliği ile örgütsel performans arasındaki ilişkiyi anlamada net bir bilgi eksikliği vardır. Liderlik ve örgütsel performans arasındaki ilişkinin basit doğrusal ilişkilerle ölçülebilecek bir ilişki olmadığı savunulmaktadır. Liderlik etkinliği ve örgütsel performans ile ilgili belirli sonuçların alınmasını zorlaştıran farklı yön ve boyutlara sahip karmaşık bir ilişkinin var olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak Avrupa, Amerika ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde liderlik etkinliği konusunda birçok çalışma yapılmış ve farklı liderlik modelleri geliştirilmiştir. Ancak bu modeller gelişmekte olan ülkelerde kullanılmaya uygun değildir. Bu nedenle, belirli bağlam ve duruma dayalı olarak farklı alanlarda ve ülkelerde yerel liderlik modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Pek çok çalışma, işlemsel ve dönüşümcü birkaç liderlik paradigmasına odaklanmıştır ve diğer paradigmalar göz ardı edilmiştir. Bu, liderliğin bazı önemli yönleri arasında bir boşluk yaratmıştır. Gelecekteki araştırmalarda liderlik paradigmasının tüm yönleri kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır, böylece etkili liderlik ve örgütsel performans arasındaki ilişki netlik kazanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Örgüt, Örgütsel Performans

ABSTRACT

This study aims to explore the gap in the literature to examine the relationship between leadership effectiveness and organizational performance. The majority of these studies on leadership effectiveness related to the current research are conducted in Western countries such as America, England, France and Germany without considering a specific culture, situation and context, and the relationship between leadership effectiveness and organizational performance has been replicated in other countries. Leadership is

known to be mostly ethnocentric. Based on an in-depth review of the literature, the study reveals. These studies aim to review the contextual realities and cultural influences of the relationship between leadership effectiveness and organizational performance. Similarly, it is known that current research has limited aspects in measuring leadership effectiveness and organizational performance. Therefore, there is a clear lack of knowledge in understanding the relationship between leadership effectiveness and organizational performance. It is argued that the relationship between leadership and organizational performance is not a relationship that can be measured by simple linear relationships. It seems that there is a complex relationship with different aspects and dimensions that makes it difficult to obtain certain results related to leadership effectiveness and organizational performance.

As a result, many studies have been conducted on leadership effectiveness and different leadership models have been developed in developed countries such as Europe, America and Australia. However, these models are not suitable for use in developing countries. Therefore, there is a need to develop local leadership models in different fields and countries based on the specific context and situation. Many studies have focused on a few transactional and transformational leadership paradigms, and other paradigms have been neglected. This has created a gap between some important aspects of leadership. All aspects of the leadership paradigm should be comprehensively addressed in future research so that the relationship between effective leadership and organizational performance will become clear.

Keywords: Leadership, Organization, Organizational Performance

CONCEPTUAL STUDY ON THE IMPACT OF SERVICE QUALITY AND INTERPERSONAL RELATIONSHIP ON CUSTOMER SATISFACTION IN RETAIL BANKS

LAWAL AMIRU BALARABE, ZAINAB ONOZARE MAIYAKI
Department of Business Administration Federal University,

ABSTRACT

This paper seeks to conceptually examine the impact of the service quality and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banking services. Banking industry demands highly competitive and successful technologies which enhances the customers' satisfaction and makes life easy and simple because banks now emphasize acquiring more high-wealth and main-bank customers. Qualitative design was employed in this study to explore and analyze data from the existing records on the impact of service quality and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banks. Archival data were drawn from multiple sources, such as secondary existing data including, official reports, research carried out in banks, articles, public records, project reports, and peer-reviewed journal articles on the impact of service quality and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banks. The paper was analyzed qualitatively using the content analysis analytical tool. However, the study focuses on retail banks but the study offers wide knowledge to banking professionals globally so as to improve and widen the scope of quality service delivery and improving on interpersonal relationship for the purpose of satisfying customer needs and demands in banking sector. It is finally recommended that retail banks ensures excellent quality customer service delivery by frequently organizing sensitization programs for both customer and employees in order to improve on their skills and to improve on the interpersonal relationship between customers and employees to make customer feel secure.

Keywords: Service Quality, Interpersonal Relationship, Customer Satisfaction, Banking Services

INTRODUCTION

The key to business success is building and maintaining strong customer relationships (Bergeron, 2002). To ensure customer satisfaction, banks must focus on service quality. Faced with competition from non-bank and fintech firms, banks must retain existing customers while attracting new customers. Improved service quality strengthens customer satisfaction, which ultimately influences customer loyalty, e.g. repurchase intention, word of mouth and recommendations to new customers (Gallarza et al., 2011; Ganesh et al., 2000; Voss et al., 2004).The quest for service quality has been an essential strategic consideration for banks attempting to survive and prosper in today's hyper competitive environment. Research has demonstrated that service quality is positively related to customer satisfaction (Gera, 2011), This makes the subject of service quality an important area of business research (Mersha et al., 2012; Kumar et al., 2009), and prompted Sangeetha and Mahalingam (2011) to conclude that service quality has been at the fore front of academic and practitioner research in services marketing. According toNgo & Nguyen[1] the new trend of service quality makes global business to improve on customer ability by enforcing organizations to work toward new strategies that focus on customers' needs. Paul, Mittal and Srivastav [2] are ofthe view that, the service quality has a significant impact on the organization performance, which also extends towards competitiveness among other firms in order to gain and improve quality of services. The quality assistance used by many organization have always been used to determine the level of customer satisfaction and performance which means that different techniques are used to measure performance and check for customers' satisfaction. Even-though, there are other studies in the customer services sections such as manufacturing, banking, health and other corporate organizations. It is therefore showed that, the immense concept of quality of service is not new and it is has been applied to different organizational sectors. However, only a few researches has been done to bridge the gap on the new area that focus on quality of customer services delivery on customer satisfaction in retail banking sector. The main characterization of customers in the service quality delivery demands five dimensions of quality of service –

1. tangibility,
2. uniformity,
3. responsiveness,
4. empathy,

5. dependability and assurance

As the background theory on quality of customer services. Generally, Nigerian banking sector is one of the crucial service industry in the country that is drastically affected by new global factors such as environmental, scientific, functional and economic factors. This is due to failure to embrace relationship marketing, free and open business transaction, improvement on technology innovation, no new banking regulatory reforms, rendering debilitated services and unresponsive to customers' demands. However, with the adventof new innovations in banking industries. It is now necessary to implement a good service quality delivery in banking industries in order to maintain business relationship with customers and to improve business integrity. This current study aim at investigating impact of customerservice delivery - quality of service andinterpersonal relationship to improve customer satisfaction in banks. This research examines the direct effect of interpersonal relationship on service quality and customer satisfaction; interpersonal relationship between customer service delivery and customer satisfaction in retail banking. With rigorous research on this study, we found few study in this area considering quality of service, interpersonal relationship and customer satisfaction. Also, the research focuses on retail banking sector in Nigeria, most of the retail banks still find it difficult to improve on quality of customer service and the change require to become customer- friendly banks. Again, varieties of studies focus on quality of service in banking sector or quality of service on customer satisfaction in banking sector. While few studies on some developing country such Jordan, Libya, Tanzania, Nigeria and South-Africa. Brick et al. (2010) after studying retail bank service quality in ten African countries concluded that service quality perceptions vary among countries in Africa and called for specific country studies to provide further insight into customer perceptions ofservice quality. A review of the literature indicates that apart from the works of (Hinson et al., 2006; Okoe et al., 2013), not much has been done in the subject area. To sum itall, Sangeetha and Mahalingam (2011) concluded from their reviews that the relative importance of the service quality dimensions varied across cultural contexts and called forcountry-specific studies that could address the issue of service quality dimensions in retail banks. Moreover, prior studies have often assumed a direct relationship between service quality dimensions and customer satisfaction (Ladhari et al., 2011; Priluck and Lala, 2009).However, this study focus on the impact of quality of customer services delivery and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banking sector using Nigeria as a case study which is important to improve and widen the scope of quality of customer services techniques for purpose of satisfying customer needs and demands in banking sector.

Literature review and Conceptual Framework

Service quality

One attribute that has gained the attention of researchers in services marketing is service quality (Parasuraman et al., 1988; Day, 1969; Wong and Zhou, 2006; Olorunniwo et al., 2006;Petridou et al., 2007). The existing literature suggests that service quality is determined bythe difference between customer expectations of service provider's performance and the evaluation of the actual service received (Parasuraman et al., 1988). Service quality has alsobeen conceptualized as a focused evaluation that reflects the customer's perception of specific dimensions of service (Hinson et al., 2006). In addition, Parasuraman et al. (1985) defined service quality as the degree and direction of discrepancy between consumer's perception and expectations in terms of different but relatively important dimensions of service. Also, researchers found that service quality measured the service quality of exchanges that are interpersonal in nature. Previous researches have shown that interpersonal relationship and customer satisfaction are positively related to each other [30]. Interpersonal relationship is viewed as a one of the main elements for improving the quality of services delivery in organizations also tend to improve satisfaction derived by customers. Many organizations now learn to respond quickly and effectively to the customers 'challenges in order to regain trust, correct anomaly and maintain service delivery in accordance with organizational standards. The potentiality of customer service delivery also encompass complaint handling which serve asa critical point to every thriving commercial enterprise or servicing firm, this is because it affects the relationship between customers and organization. Past researchers suggested prompt handling of the complaints have effecton customer satisfaction, customer repurchase and customer loyalty. Inthe context of banking, most banks are aware of customers' complaints and when handling the problems properly, the more customers are satisfied and loyal. Generally, acquisition of many factors to customer's satisfaction in today's service delivery is vital to achieve success especially in retailing banking systems.

Impact of Service Quality on customer satisfaction

Quality of Service in relationship marketing is the bedrock of any for organizational achievement and long-term competitiveness within the industry. The main purpose of anorganization is to satisfy its customers need, this is to influence more customers, with the service rendered and making them loyal to the product and services in the long term. Customer service quality cut across cultural practices, product and service firms, hospital, education, small and medium scale enterprises and manufacturing sectors. Examining the impact of various customer service quality on customer satisfaction and ascertained that the various

customer service quality multidimensional service quality has a positive and significant impact on customer satisfaction one-dimensional scale. However, the focus of every organization quality ofservice is to understand customers' needs, satisfy customers' intention and to keep improvising on quality of service or product that benefits the customers. By improving on quality of service gives an optimistic result on the overall performance of the organization and also extends to adding value to improve quality indirectly assists in improving customer satisfaction. However, both concepts show that the outcome of both is the relationship between the expectations of quality and the effectiveness of the service rendered. Quality of Service is one of the vital constructs for relationship marketing predictor for an effective organizational productivity and customer satisfaction. In recent study, Service quality now serves as the antecedent construct to customer satisfaction while customer satisfaction is consider as dominant factor in most studies [1]. Therefore, the function of quality of service isto understands customers' intent, satisfy with their services and products also help in improving their need of necessity as important goal of relationship marketing. From the above studies varieties of research has been done inthis area so as to increase the knowledge on quality of customer service in organization especially in the banking sector.[2].Customer satisfaction is an important concept in consumer research. It is linked to a number of business outcomes such as customer loyalty resulting in the payment of premium prices,re-purchase intentions and positive word-of-mouth (Jamal and Naser, 2002; Al-Eisa and Alhemoud, 2009; Senić and Marinković, 2014) and provides the basis for sustained competitive advantage (Midoro et al., 2005). There is general agreement in the literature thatcustomer satisfaction is a post consumption experience and as such, Olorunniwo et al. (2006)cited in Al-Eisa and Alhemoud (2009) conceptualized customer satisfaction as a customer's fulfillment response following the consumption experience. In the same way, customer satisfaction is viewed as the individual's perception of the performance of the product or service in relation to expectations (Torres and Kline, 2006). Similarly, Kotler and
Keller (2013, p. 110) defined customer satisfaction as "a person's feeling of pleasure or disappointment which resulted from comparing a product's perceived performance or outcome against his or her expectations." Two issues of satisfaction have often been raised in the literature, whether to evaluate it on a transaction-specific basis or evaluate it in terms of overall or cumulative experience (Theodoridis and Chatzipanagiotou, 2009).While the former considers satisfaction to be a "post-choice evaluative judgment of a specific purchase occasion" (Anderson et al., 1994), the later views satisfaction across series of purchase occasions, thereby resulting in an overall evaluation over time. Retail banking is a high involvement service characterized mostly by frequent and long-term interactions. As a result, customers are likely to visit their banks over a number of times within a period to enable them conduct their transactions which makes it imperative to evaluate their satisfaction over time across a number of transactions. As a result, the current study views satisfaction as an overall judgment of customers of a firm's products and services over a defined period. This means the study adopts the cumulative measure of satisfaction which is consistent with the works of (Oliver et al., 1997; Torres and Kline, 2006; Theodoridis and Chatzipanagiotou, 2009).Hence, this study hypothesized the following:

H_1. The impact of quality of Services is positively related to customer satisfaction.

Interpersonal Relationship on Customer Satisfaction

Most literature on interpersonal relationship reviewed that it is one of the factors between quality of service and behavioral outcomes that is, it serves as an antecedent factor to customer relationships. Interpersonal relationship plays more an important role in the banking success profile especially in the customer care section.

1. It makes customers feel more connected to the bank
2. Increase high costs of switching. i.e. interpersonal relationship increase through face-to-face interaction with customers which in turn graduates into feelings. Therefore, the higher the interpersonal relationship the more personal experiences on services and contiguous receptive bodily contentment. Thus, customers receive a lot of benefit from being acquainted with the process and the service providers. In most retail firms, customers are the fore-runner, the link and external representative of any customer services business. Based on interpersonal relationship, most organizations has turned to modern mode of operations, through effective and efficient service delivery to achieve better outcomes and performance. This helps to enhance customer satisfaction and in constantly fulfilling and modifying customers' needs. Also, many authors have confirmed that interpersonal relationship can have a positive relationship on customer satisfaction. Therefore, this study hypothesized that:

H_2. The impact of interpersonal relationship is positively related to customer satisfaction

Customer satisfaction on Banking Services

Customer satisfaction, one of the largest categories of marketing research (Oliver, 1997,1999), is the customer's overall attitude based on the experience of purchasing a product or using a service (Fornell, 1992) and tends to include post-consumption service assessment. Customer satisfaction has been gaining increasing attention from the researchers and practitioners as a recognized field of scholarly study and is a fundamental tool used by financial institutions for enhancing customer loyalty and ultimately organizational performance and profitability. The importance of customer satisfaction cannot be dismissed because happy

customers are like free advertising. Customer satisfaction holds significant importance in corporate sector because without satisfied and loyal customers, we don't have a business. A single unsatisfied customer can send away more business from your organization than 10 highly satisfied customers. The more we focus on customer satisfaction and retention, the more longer business we will get. In the banking industry, a key element of customer satisfaction is the nature of the relationship between the customer and the provider of the products and services i.e. banks. Thus, both product and service quality are commonly noted as a critical prerequisite for satisfying and retaining valued customers (Mohsan, Nawaz, Khan, Shaukat and Aslam, 2011:264). According to Heskett et al., (as cited in Akhter et al., 2011) the impact of satisfaction on loyalty has been the most popular subject of studies: satisfied customers become loyal and dissatisfied customers move to another vendorAccording to Lovelock and Wirtz (2007) the foundation for true loyalty lies in customer satisfaction. Highly satisfied or even delighted customers are more likely to become loyal apostles of a firm, consolidate their buying with one supplier, and spread positive word of mouth. Dissatisfaction, in contrast, drives customers away and is a key factor in switching behavior. Customer satisfaction is the key to retain them for longer period of time and to influence for repeat purchases. Satisfied
Customers become ambassadors of brands. They recommend and advocate those brands to others; thus, play important role in the success of the organization (Akhter et al., 2011).Lovelock and Wirtz (2007) classify the satisfaction-loyalty relationship into three main zones: Defection, indifference, and affection. The zone of defection occurs at low satisfaction levels. Customers will switch unless switching costs are high or there are no viable or convenient alternatives. Extremely dissatisfied customers can turn into “terrorists,” providing an abundance of negative feedback about the service provider. The zone of indifference is found at intermediate satisfaction levels. Here, customers are willing to switch if they find a better alternative. Finally, the zone of affection is located at very high satisfaction levels, where customers may have such high attitudinal loyalty that they do not look for alternative service providers. Customers who praise the firm in public and refer others to the firm are described as “apostles.” High satisfaction levels lead to improved future business. Customer satisfaction is the most important factor that affects customer loyalty. If customer is satisfied he/she buys the product again and again. It is one of the very important factors that affect customers. According to Lewis, Newman and Hoq et al., (as cited in Akhter et al., 2011) Satisfaction is an element which fulfills the need of the customer associated with that product. Unsatisfied customers tend to convey their negative impression to other consumers. Consequently, customer dissatisfaction leads to decrease in loyalty. This implies that customer satisfaction and customer loyalty are highly related.

Methodology

Secondary data was used for this study. These featured both published and unpublished written text that provided information already recorded for other purposes, though related to the study, but not purposely for it. The qualitative design was employed in this study to explore and analyze data from the existing records on the impact of service quality and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banks. Archival data were drawn from multiple sources, such as secondary existing data including, official reports, research carried out in banks, articles, public records, project reports, and peer-reviewed journal articles on the impact of service quality and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banks. This paper was analyzed qualitatively using the content analysis analytical tool.

Conclusion and Recommendations

The study sought to assess the impact of quality service delivery and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banks. The specific objectives of this study are to examine the quality of service and interpersonal relationship on customer satisfaction. As such, the outcomes of this study will contribute towards the body of knowledge by examining a detailed knowledge of service quality and the interpersonal relationship between bank customers and bank employees. The results appear that the determinants of quality service delivery have an impact on customer relationship. From the perspective of these dimensions ofquality service delivery in banking sectors. Retail banks may needto focus on strategy for customer’ needs and provide innovative ways to satisfy customers. Also, retail banks may potentially target the market niche through innovative quality service delivery rather than the old approach of customer service such as appeal and sustain customer approach. The new trend presented in this study pointed out new approach to quality servicedelivery, interpersonal relationship and customer satisfaction, especially in retail banks.Part of the functions of retail banks is to focus on promoting the quality service delivery to customers and building interpersonal relationships through improving models and applying it to strategic decisions towards improving customer care section to gain more competitive advantage. Presently, retail banks are working towards achieving upgrading their complaint handling section due to customers complain and the rapid development of information and communication technologies across the globe especially in banking sectors. Therefore, availability and up-grading to modern technology may improve the quality of service rendering by the retail banks to improve customer satisfaction. The study complements the growing interest on quality service delivery and interpersonal relationship to customer satisfaction that is considered as highly sensible area of banking sector, Retail banks should therefore ensure excellent quality customer service delivery by frequently organizing sensitization programs for both customer and employees in order to improve on their skills and showcase new service innovations for customer service delivery and to improve on the

interpersonal relationship between customers and employees so as to make customer feel secure and to boost their level of confidence, specifically in area of security (Dark-age). Also, the seminar or workshops should concentrate on employee's professional attitude and meeting customer needs so that both customer and employee understand the need to develop interpersonal relationship in handling complaints, improve quality of service and effectiveness this, in the banking sector in return will improve on customer satisfaction in retail banks. Retail banks must also improve their level of service delivery as it is supposed to be their almost priority in terms of their objectives. This implies that this study can help retail bank management to improve on the available knowledge on the service quality and the need for cordial relationships. Management should improve their services along with ensuring that customers feel a sense of belonging in that their needs and complaints are promptly responded to and feedbacks are timely given to customers, Management should be creative to innovate their products so as to attract many customers in the market and also should focus on market research so as to understand the bank customer needs, so that they can effectively efficiently satisfy them.

Limitations and further research

This study was conducted to assess the impact quality of service delivery and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banks. It provides an extensive study on the relationship between quality service delivery and interpersonal relationship with customer satisfaction and the contribution towards retail banking. Further researches can include; 1. A cross-cultural approach to this study might be a more effective approach for further research to determine the difference in service delivery in retail banks in a cross-cultural environment. 2. In the meta-analysis and longitudinal approach to the study might be a more effective method. Also, moderating or mediating factors can be added to determine the relationship between service quality, interpersonal relationship and customer satisfaction in retail banks. Consequently, the addition of third variables such as; age, gender on service quality and interpersonal relationship on customer satisfaction in retail banks. 3. It would be interesting to compare customer service delivery with other servicing firms to determine the extent to which customer service delivery is relevant to other forms of customer satisfaction.

Reference

1. Agathee, U.S. (2010), "An assessment on service quality in the Mauritian banking sector", International Research Symposium in Service Management, Pointe-aux-Piments, August 24-27.
2. Ahmadinejad B (2019) "The Impact of Customer Satisfaction on Word ofMouth Marketing (Case Study: Bamilo Online Store)."19.
3. Al-Azzam AFM (2015) "The impact of service quality dimensions oncustomer satisfaction: A field study of Arab bank in Irbid city, Jordan."*Europ J Bus Manag* 7: 45-53.
4. Al-Eisa, A.S. and Alhemoud, A.M. (2009), "Using a multiple attribute approach for measuring customer satisfaction with retail banking", International Journal of Bank Marketing, Vol. 27 No. 4, pp. 294-314.
5. Al-hawari MA (2015) "How the personality of retail bank customersinterferes with the relationship between service quality and loyalty. *IntJ Bank Mark* 33: 41-57.
6. Ali F, Dey BL and Filieri R (2015) "An assessment of service qualityand resulting customer satisfaction in Pakistan International Airlines:Findings from foreigners and overseas Pakistani customers." *Int J QualRel Manag* 32: 486-502.
7. Arasli, H., Mehtap-Smadi, S. and Turan Katircioglu, S. (2005), "Customer service quality in the Greek Cypriot banking industry", Managing Service Quality: An International Journal, Vol. 15 No. 1, pp. 41-56.
8. Ayo Ck, Oni AA, Adewoye OJ and Eweoya IO (2016) "E-banking users'behaviour: e-service quality, attitude, and customer satisfaction." *Int JBank Mark* 34: 347–367
9. Blankson, C., Omar, O.E. and Cheng, J.M.S. (2009), "Retail bank selection in developed and developingcountries: a cross-national study of students' bank-selection criteria", Thunderbird InternationalBusiness Review, Vol. 51 No. 2, pp. 183-198.
10. Brady, M.K. and Cronin, J.J. Jr (2001), "Some new thoughts on conceptualizing perceived service quality:a hierarchical approach", Journal of Marketing, Vol. 65 No. 3, pp. 34-49.
11. Brick, G., Abratt, R. and Moller, D. (2010), "Customer service expectations in retail banking in Africa",South African Journal of Business Management, Vol. 4 No. 2, pp. 13-27.
12. Byrne, J., Mehra, R.K. and Mehra Raman, K. (2010), "Method and system for visual collision detectionand estimation", US Patent Application No. 12/776,202.
13. Choudhury, K. (2013), "Service quality and customers' purchase intentions: an empirical study of theIndian banking sector", International Journal of Bank Marketing, Vol. 31 No. 7, pp. 529-543.
14. Chi Cui, C., Lewis, B.R. and Park, W. (2003), "Service quality measurement in the banking sector inSouth Korea", International Journal of Bank Marketing, Vol. 21 No. 4, pp. 191-201.
15. Damis F Kamna.(2021) Impact of Customer ServiceTechniques on Customer Satisfaction in Retail Bank. *J Account Mark* 10: 316.
16. Ganguli, S. and Roy, S.K. (2010), "Generic technology-based service quality dimensions in banking:impact on customer satisfaction and loyalty", International Journal of Bank Marketing, Vol. 29No. 3, pp. 224-246.
17. Gerrard, P. and Cunningham, B. (2001), "Bank service quality: a comparison between a publicly quotedbank and a government bank in Singapore", Journal of Financial Services Marketing, Vol. 6No. 1, pp. 50-66.
18. Glaveli, N., Petridou, E., Liassides, C. and Spathis, C. (2006), "Bank service quality: evidence from fiveBalkan countries", Managing Service Quality, Vol. 16 No. 4, pp. 380-394.

19. Gockel, A.F. and Mensah, S. (2006), "Commercial bank interest spread in Ghana: determinants andpolicy implications", TIPCEE working paper, Accra.
20. Jamal, A. and Naser, K. (2002), "Customer satisfaction and retail banking: an assessment of some of thekey antecedents of customer satisfaction in retail banking", International Journal of BankMarketing, Vol. 20 No. 4, pp. 146-160.
21. Janahi MA and Al Mubarak MMS (2017) "The impact of customer servicequality on customer satisfaction in Islamic banking." *J Islamic Mark* 8:595-604.
22. Kamble, S.S., Dhume, S.M., Raut, R.D. and Chaudhuri, R. (2011), "Measurement of service quality inbanks: a comparative study between public and private banks in India", International Journal ofServices and Operations Management, Vol. 10 No. 3, pp. 274-293.
23. Kasiri LA, Cheng KTG, Sambasivan M and Sidin SM (2017) "Integrationof standardization and customization: Impact on service quality,customer satisfaction, and loyalty." *J Retail Cons Serv* 35: 91-97.37.
24. Kelley, L., Davies, S. and Kangis, P. (2002), "Service quality for customer retention in the UK steelindustry: old dogs or new tricks?", European Business Review, Vol. 14 No. 4, pp. 276-286.
25. Kotler, P. and Keller, K.L. (2013), Marketing Management, 14th ed., Pearson Education Inc.,Upper Saddle River, NJ.
26. Kumar, M., Kee, F.T. and Manshor, A.T. (2009), "Determining the relative importance of critical factorsin delivering service quality of banks", Managing Service Quality, Vol. 19 No. 2, pp. 211-228.
27. Kumar, S.A., Mani, B.T., Mahalingam, S. and Vanjikovan, M. (2010), "Influence of service quality onattitudinal loyalty in private retail banking: an empirical study", IUP Journal of ManagementResearch, Vol. 9 No. 4, pp. 21-38.
28. Ladhari, R., Ladhari, L. and Morales, M. (2011), "Bank service quality: comparing Canadian and Tunisiancustomer perceptions", International Journal of Bank Marketing, Vol. 29 No. 3, pp. 224-246.
29. Mersha, T., Sriram, V., Yeshanew, H. and Gebre, Y. (2012), "Perceived service quality in Ethiopian retailbanks", Thunderbird International Business Review, Vol. 54 No. 4, pp. 551-565.
30. Murali S, Pugazhendhi S and Muralidharan C (2016) "Modelling and Investigating the relationship of after sales service quality with customersatisfaction, retention and loyalty: A case study of home appliancesbusiness. *J Retail Cons Serv* 30: 67-83.
31. Ngo VM and Nguyen HH (2016) "The relationship between servicequality, customer satisfaction and customer loyalty: An investigation in Vietnamese retail banking sector." *J Competitiveness* 8: 103-116.
32. Ngo V and Pavelkova D (2017) "Moderating and mediating effects ofswitching costs on the relationship between service value, customersatisfaction and customer loyalty: investigation of retail banking inVietnam." *J Int Studies* 10: 9-33.
33. Olorunniwo, F., Hsu, M.K. and Udo, G.J. (2006), "Service quality, customer satisfaction and behaviouralintentions in the service factory", Journal of Services Marketing, Vol. 20 No. 1, pp. 59-72.
34. Omar, O.E. (2008), "Determinants of retail bank choice in Nigeria: a focus on gender-based choicedecisions", Service Business, Vol. 2 No. 3, pp. 249-265.
35. Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. and Berry, L.L. (1985), "A conceptual model of service quality and itsimplications for future research", Journal of Marketing, Vol. 49 No. 4, pp. 41-50.
36. Petridou, E., Spathis, C., Glaveli, N. and Liassides, C. (2007), "Bank service quality: empirical evidencefrom Greek and Bulgarian retail customers", International Journal of Quality and ReliabilityManagement, Vol. 24 No. 6, pp. 568-585.
37. Ravichandran, K., Mani, T.M., Kumar, S. and Prabhakaran, S. (2010), "Influence of service quality oncustomer satisfaction", International Journal of Business andManagement, Vol. 5No. 4, pp. 117-124.
38. Sangeetha, J. and Mahalingam, S. (2011), "Service quality models in banking: a review", InternationalJournal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management, Vol. 4 No. 1, pp. 83-103.
39. Siddiqi, K. O. (2011). Interrelations between service quality attributes,customer satisfaction and customer loyalty in the retail banking sector inBangladesh. *Int J Bus Manag* 6: 12.
40. Theodoridis, P.K. and Chatzipanagiotou, K.C. (2009), "Store image attributes and customer satisfactionacross different customer profiles within the supermarket sector in Greece", European Journal ofMarketing, Vol. 43 Nos 5/6, pp. 708-734.

EFFECT OF WORKPLACE GOSSIP ON EMPLOYEE PERFORMANCE: AN OVERVIEW

LAWAL AMIRU BALARABE, ZAINAB ONOZARE MAIYAKI
Department of Business Administration Federal University,

ABSTRACT

This paper seeks to conceptually examine the effects of positive workplace gossip in an organization. Qualitative design was employed in this study to explore and analyze data from the existing records on the of positive workplace gossip in an organization. Archival data were drawn from multiple sources, such as secondary existing data which include both published and unpublished written text that provided information already recorded for other purposes such as official reports, research carried out in organizations, articles, public records, project reports, and peer-reviewed journal articles on the effects of positive workplace gossip in an organization. The paper was analyzed qualitatively using the content analysis analytical tool. The paper concludes that not all gossip causes harm, and most of the time, it is neutral, noting that not all gossip is negative and encouraging a more open attitude towards positive workplace gossip could be beneficial and that lunch break and serendipitous conversations should not be viewed as wasting time but as an important mechanism for venting or facilitating interactions.

SOCIAL MEDIA ANALYSIS IN TOUR AND TRAVEL INDUSTRY

I Nyoman Aditya Nugraha, Dr. Ir. Yohannes Kurniawan, S.Kom., S.E., MMSI., CSCA
Information Systems Department, School of Information Systems, Bina Nusantara University

ABSTRACT

Tourism 4.0 has become a current trend developing in tourism in several countries. Many countries have prepared for the development of Tourism 4.0, including Spain which has successfully implemented Tourism 4.0. Where some destinations are already using digital ecosystems such as Inspiration, Arrival, Destination and Post-trips, all of which are digital and describe tourism 4.0. One of the most important technologies in the Tour and Travel industry is Social Media and Internet. Social Media and the Internet play an important role in providing information in the exchange of information that travel can spread quickly and are two-way information, so that there is interaction between users.

In the Tour and Travel Industry, Instagram can be used to provide information such as tips and tricks for travel, tourist areas and accommodations in tourist areas. Companies from the Tour and Travel industry use Instagram as a means of communication and interact directly with customers. So that with this two-way communication, industry players can get input from tourists about the services provided. This input can improve service and also as part of the promotions of the Tour and Travel Industry players. Players in the travel and travel industry are also using Instagram to shape branding and marketing media.

The purpose of this research is to find out and analyze social media analytics data in the Tour and Travel Industry on the Instagram platform in order to identify the Tour and Travel Industry players how the developments after promotions have been performed on the Instagram platform. platform by using social media analytics tools, namely analysis.io.

Keywords: Tourism 4.0, Tour and Travel, Industry, Social Media, Instagram, analysis, analisa.io

AZƏRBAYCANIN EKOLOGİYASINA ERMƏNİLƏRİN GENOSİD SİYASƏTİ (ERMENİLER AZERBAYCAN EKOLOJİSİNE SOYKIRIM POLİTİKASI) (ARMENIANS TO AZERBAIJAN ECOLOGY GENOCIDE POLICY)

Nuri İmran Vüqar oğlu,
II kurs tələbəsi., https://orcid.org/0000-0002-7624-2693

ÖZET

İsteğimiz ne olursa olsun, ona genellikle "tabiat ana" diyoruz. Bu kelimenin kendisi, insanın da doğanın bir parçası olduğunu, insanın doğadan ayrı anlaşılamayacağını bir kez daha teyit etmektedir. Bir çocuk nasıl annesini sever, ona değer verir ve ona hizmet etmeyi ona borçluysa, doğayı sevmek, ona değer vermek, ona hizmet etmek ve onu korumak için de kendisine borçlu olmalıdır.

Biz Türkler hep böyleydik. Türk oğlu kendisine "Vatan" adını vermiş ve asırlarca sevdiği vatan için savaşmıştır.

"Tabiat Ana," dedi onu gözbebeği gibi koruyarak;

Ona "anne" dedi ve onu doğuran kadını ruhunun hükümdarı olarak tanıyordu.

Bu Türk dünyası için her zaman böyle olmuştur.

Araştırmalara göre, aslında bu, dünya savaşlarından önce bir bütün olarak Dünya'da böyleydi.

Dünya savaşları birçok mabedi harap ettiği gibi, onları da değersizleştirdi. Öyle ki, bilimin hızlı gelişimi ile birleşen savaş faktörü her çerçeveyi aşmıştır. Bu gözlemlendiğinde, dünya alarm vermeye başladı.

Bu durumda insanlar iki gruba ayrıldı: a) Doğayı seven ve ona değer veren, onu her türlü saldırıdan koruyanlar ve b) Doğanın yanında durup ondan yüz çevirmeyen, kendisinin de saldırdığının farkına varmadan, bu pozisyonlarla insanlık

Esas olarak organik dünya ile ilgilenen ekoloji bilimi bu ihtiyaçtan doğmuştur.

28 yılı aşkın bir süredir cumhuriyetimiz doğayı tehdit eden ermeni terörüyle karşı karşıya: 28 yılı aşkın süredir ormanlarımız, nehirlerimiz, pınarlarımız ve daha birçok doğal kaynaklarımız işgal altında.

Coğrafi konuma dikkat edersek, cumhuriyetimizin dünyadaki herkesin imreneceği bir konuma karar verdiğini görebiliriz. Dünyada o kadar çok şey var ki, kuru step ikliminden dağ tundra iklimine, yani dünyadaki 11 iklim bölgesinden 9'u Azerbaycan'da. Aslında gezegenimizdeki 11 iklimden 9'unun Azerbaycan'a düşmesine neden olan dağlardır. Ülkemizin kuzeyinde Büyük Kafkasya, batısında ve güneybatısında Küçük Kafkasya, güneydoğusunda ise Talış Dağları yer almaktadır.

Makale, bu dağ sistemlerinin yüksekliklerini tek tek listeler ve bulundukları yüksekliği not eder.

Topraklarımız işgalden kurtarıldığında, Azerbaycan yönetimi bu gerçeği dünyaya duyurmak için uluslararası kuruluşlara başvurmak zorunda kaldı.

Azerbaycan topraklarının yüzde 20'sinin işgal altında kalması ne anlama geliyor? Önce bu soruya cevap verelim.

Bu, Azerbaycan devletinin sahip olduğu toplam 1.213.7 hektar ormanın 264.000 hektarının yabancı kullanımda kaldığı anlamına geliyor.

Bu yıllarda Ağdara ve Hankendi ormanlarını kapsayan verimli kayın ormanları, Laçın bölgesinin Şalva vadisinde kırmızı, dekoratif ahşap mobilyalar, parke için kullanılan büyük kızıl meşe ormanları, Basitçay rezervinde muhteşem çınar ve ceviz ağaçları, Kelbecer ormancılığı için ikamesiz mobilyalar Fındık ağaçlar Ermeniler tarafından toplu olarak kesilerek yabancı ülkelere satıldı [5].

27 Şubat 2017 tarihli Ekoloji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı'na göre, ülkede 42.997 hektarı 28 yıldır Ermeni işgali altında olmak üzere 890.000 hektar özel koruma altındaki doğal alan bulunuyor. Bu bölgelerde yetişen 460'tan fazla yabani ağaç ve çalı türünden 70'i endemiktir ve dünyanın hiçbir yerinde doğal olarak yetişmez. Biyosferin bir parçası olan ormanlarımızda çeşitli bitki ve hayvan türleri yaşamakta ve birçoğu Ermeni terörü nedeniyle yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır.

Makale, bu konuları hem gerçeklerin dilinde hem de ayrıntılı olarak tartışıyor.

SUMMARY

Whatever our will, we often call it "mother nature". This word itself confirms once again that man is a part of nature and that man cannot be understood separately from nature. Just as a child loves his mother, values her, and owes her service to her, so he must be indebted to himself to love, value, serve, and protect nature.

We Turks have always been like this. The Turkish son named himself "Vatan" and fought for the homeland he loved for centuries.

"Mother Nature," he said, guarding her like the apple of his eye;

He called her "mother" and recognized the woman who gave birth to him as the ruler of his soul.

This has always been the case for the Turkish world.

According to studies, this was actually the case on Earth as a whole before the world wars.

World wars devastated many temples as well as devastated them. So much so that the war factor combined with the rapid development of science has exceeded every frame. When this was observed, the world began to sound alarmed.

In this case, people were divided into two groups: a) Those who love and value nature and protect it from all kinds of attacks, and b) Those who stand by nature and do not turn away from it, without realizing that they are attacking it, and humanity with these positions.

The science of ecology, which mainly deals with the organic world, arose from this need.

For more than 28 years, our republic has been facing Armenian terrorism that threatens nature: For more than 28 years, our forests, rivers, springs and many other natural resources have been occupied.

If we pay attention to the geographical location, we can see that our republic has decided on a position that everyone in the world will envy. There is so much in the world that from dry steppe climate to mountain tundra climate, that is, 9 out of 11 climatic zones in the world are in Azerbaijan. In fact, it is the mountains that cause 9 out of 11 climates on our planet to fall on Azerbaijan. There is the Greater Caucasus in the north of our country, the Lesser Caucasus in the west and southwest, and the Talysh Mountains in the southeast.

The article lists the heights of these mountain systems one by one and notes the height at which they are found.

When our lands were liberated from occupation, the Azerbaijani administration had to apply to international organizations to announce this fact to the world.

What does it mean that 20 percent of Azerbaijan's lands are occupied? Let's answer this question first.

This means that 264.000 hectares of a total of 1,213,7 hectares of forest owned by the Azerbaijani state remain in foreign use.

In these years, the fertile beech forests covering the Agdara and Khankendi forests, the red decorative wooden furniture in the Shalva valley of the Lachin region, the large red oak forests used for parquet, the magnificent plane and walnut trees in the Basitchay reserve, the non-substitute furniture for the Kelbacer forestry. sold to countries [5].

According to the Ministry of Ecology and Natural Resources dated February 27, 2017, there are 890,000 hectares of specially protected natural areas in the country, of which 42,997 hectares have been under Armenian occupation for 28 years. Of the more than 460 species of wild trees and shrubs that grow in these regions, 70 are endemic and do not grow naturally anywhere in the world.

Various plant and animal species live in our forests, which are part of the biosphere, and many of them are in danger of extinction due to Armenian terror.

The article discusses these issues both in the language of facts and in detail.

GİRİŞ QEYD: İŞLƏƏMƏK

İradəmizdən asılı olmayaraq, çox zaman “ana təbiət” deyirik. Bu kəlmənin özü bir daha təsdiq edir ki, insanı təbiətdən ayrı dərk etmək olmaz, insan da təbiətin bir hissəsidir. Təbiət öz havasıyla, suyu, istisi-souğu ilə bəşəriyyəti yaşadır, qulluğunda durur. Bunun qarşılığında insa da təbiətin qulluğnda durmağa, ona zərər vurmamağa, qulluğunda durmağa özünü borclu bilməlidir. Yox, əgər insan təbiətin iradəsi əksinə gedərsə, ona ziyan vurmağa, zərər yetirməyə cəhd göstərərsə, təbiət bunu insana bağışlamaz. Təbiətə qarşı çıxmaqla insan əslində özü-özünə qənim kəsilmiş olar. Çünki təbiət elə bir fövqəl qüvvəyə malikdir ki, Onun qeyzinin-qəzəbinin qarşısında nə insan zəkasının gücü, nə də elmin qüdrəti duruş gətirə bilməz. Odur ki, övlad anasını necə əzizləyir, sevir, qulluğunda durmağı özünə borc bilirsə, insan da təbiəti o dərəcədə sevməyə, əzizləməyə, qulluğunda durmağa, onu qorumağa özünü borclu bilməlidir.

Biz türklərdə həmişə belə olub. Türk övladı “Ana vətən” deyib, əsrlər boyu canından əziz bildiyi vətən torpağı uğrunda cihada qalxıb.

“Ana təbiət” deyib, onu göz bəbəyi kimi qoruyub;

“Ana” deyib, onu dünyaya gətirən qadını ruhunun hökmdarı bilib.

Türk dünyası üçün bu, həmişə belə olub.

Araşdırmalara görə, əslində dünya müharibələrinə qədər bütövlükdə Yer üzündə bu, belə olub. Dünya müharibələri çox müqəddəsliklərə qənim kəsildiyi kimi, bu müqəddəsliyi də qədirdən-qiymətdən salıb. Ta o

yerəcən ki, müharibə amili elmin sürətli inkişafı ilə birləşib hər çərçivəni aşıb. Belə alındığı müşahidə olunanda dünya həyəcan təbili çalmağa başlayıb.

Bu zaman insanlar iki təbəqəyə bölünüblər: a) Təbiəti sevib onun qədrini bilən, onu hər qəsddən qoruyanlar və b) təbiətin qəsdinə duranlar. Hansı ki, belələri bu mövqeləri ilə əslində insanlığın da qəsdinə durduqlarını dərk etməyib əməlindən dönmək barədə heç düşünmürlər də.

Əsasən üzvü aləmdən bəhs edən ekologiya elmi bu zərurətdən yaranıb [7].

Respublikamızın işğal edilmiş əraziləri 28 ildən artıq bir müddətdə təbiətin qəsdinə duran erməni terroru ilə üz-üzə qalıb: meşələrimiz, çaylarımız, bulaqlarımız və bir çox digər təbii sərvətlərimiz 28 ildən artıq bir müddət ərzində təcavüzə məruz qalıblar.

Coğrafi mövqedən diqqət yetirsək, görərik ki, respublikamız dünyada hər kəsin qibtə edəcəyi bir mövqedə qərar tutub. Yer kürəsinin elə bir qurşağında ki, quru çöllər iqlimindən tutmuş dağ tundra iqliminə qədər çox şey, başqa sözlə, dünyada mövcud olan 11 iqlim qurşağından 9-u Azərbaycan ərazisindədir. Əslində, planetimizdəki 11 iqlimdən 9-nun Azərbaycanın qismətinə düşməsini şərtləndirən də elə dağlardır. Ölkəmizin şimalında Böyük Qafqaz, qərbində və cənub-qərbində Kiçik Qafqaz, cənub-şərqində uzanan Talış dağları.

Məqalədə bu dağ sistemlərinin hündürlükləri bir-bir sadalanır və onların hansı hündürlükdə olduqları qeyd olunmaqla yanaşı, 20 faiz Azərbaycan ərazisinin işğal altında qalması faktının nə demək olduğu da faktların dili ilə cavablandırılır.

ARAŞDIRMA

20 faiz Azərbaycan ərazisinin işğal altında qalması faktı nə deməkdir? Öncə bu sualı cavablandıraq.

Bu, Azərbaycan dövlətininə məxsus 1 milyon 213 min 700 hektar ümumi meşə sahəsinin 264 min hektarının yadelli istismarında qalması deməkdir.

Bu illər ərzində Ağdərə və Xankəndi meşə təsərrüfatlarını əhatə edən məhsuldar fıstıq meşələri, Laçın rayonunun Şəlvə dərəsindəki qırmızı, dekorativ oduncaqlı mebel, parket üçün istifadə olunan iri gövdəli qırmızı palıd meşələri, Bəsitçay qoruğundakı möhtəşəm çinar və qoz ağacları, Kəlbəcər meşə təsərrüfatındakı mebel sənayesi üçün əvəzi olmayan ayı fındığı ağacları ermənilər tərəfindən kütləvi surətdə qırılaraq xarici ölkələrə satılmışdı [5].

Ekologiya və Təbii Sərvətlər Nazirliyinin 2017-ci il 27 fevral tarixli məlumatına görə, respublikamızda 890 min hektar xüsusi mühafizə olunan təbiət ərazisi var ki, bunun 42 min 997 hektarı 28 il erməni işğalı altında qalmışdı. Bu ərazilərdə bitən 460 növdən çox yabanı ağac və kol bitkilərindən 70-i endemik növ olub, dünyanın heç bir yerində təbii halda bitmir.

Biosferin bir hissəsini təşkil edən meşələrimizdə müxtəlif bitki, heyvan növləri yaşayır ki, erməni terrorunun nəticəsi olaraq hazırda onların bir çoxunun kökünün kəsilməsi təhlükəsi var.

İşğal olunmuş Azərbaycan ərazilərində meşələrin qırılmasının bünövrəsi İ Qarabağ müharibəsində xeyli əvvəl - 1988-ci ildə Qarabağın Topxana meşəsində qiymətli ağacların vəhşicəsinə qırılması ilə qoyulmuşdu.

Başqa sözlə, Topxana meşəsində həmin qiymətli ağacları Ermənistanın «Kanaker» Alüminium zavodunun rəhbərliyi Azərbaycan rəhbərliyinin rəyi ilə olmadan doğrayıb işçilərinə pansionat tikdirçişdi [8].

Torpaqlarımız işğaldan azad olunanda bu durumda idi. Və bu reallıqlarıdan dünya ictimaiyyəinin agah olması üçün ki, Azərbaycan rəhbərliyi beynəlxalq təşkilatlara müraciət etmək məcburyyətində qaldı.

Habil Hüseynovun "Qarabağın ekoloji harayı" məqaləsindən məlum olur ki, meşələr yalnız hərbi məqsədlər üçün qırılmayıb. Hərbçilərin köməyilə doğranan ağaclar hərbi texnika vasitəsilə daşınaraq tikinti materialı, mebel sənayesi və digər məqsədlərdə istifadə üçün yönləndirilib.

Qazax rayonu istiqamətində Murovdağ silsiləsi boyu, Ağdərə rayonu istiqamətində Talış, Gülüstan, Baranbart meşələrində, Qubadlının Əyin, Hərtiz, Zor, Fərcan meşələrində 100 hektarlarla sahədə fıstıq, saqqız, şam, palıd, qoz və s. çoxillik ağaclar kəsilib.

Ağdərə və Xankəndi meşə təsərrüfatlarına məxsus məhsuldar fıstıq meşələri, Laçın rayonunun Şəlvə dərəsindəki dekorativ oduncaqlı iri gövdəli qırmızı palıd meşələri, Bəsitçay qoruğundakı möhtəşəm çinar və qoz ağacları, Kəlbəcər meşə təsərrüfatındakı ayı fındığı ağacları Ermənistan tərəfindən kütləvi surətdə qırılaraq xarici ölkələrə satılıb.

Bəsitçay Dövlət Təbiət Qoruğundakı şərq çinarlarının bəzilərinin yaşı 1200-1500 ilə çatır, onların gövdələrinin diametri 4 m, hündürlüyü 54 m-dən yuxarıdır. Avropada analoqu olmayan bu nəhəng ağaclar işğalçılar tərəfindən qəddarlıqla məhv edilib. Araz palıdını ermənilər ilboyu yanacaq kimi istifadə ediblər. Nəzarətdən kənarda qalmış, dünyada yalnız bu ərazidə bitən endemik bir növün kütləvi şəkildə doğranmasını yalnız ekoloji genosid kimi qiymətləndirmək olar.

Ağdam rayonunun Yusifcanlı yaşayış məntəqəsinin cənub kənarındakı meşəlik, yaşıllıq və bağ sahələri tamamilə qırılıb məhv edilib.

Ağdam rayonundakı Novruzlu yaşayış məntəqəsinin şimal-şərq kənarındakı meşələr qırılaraq Ermənistan Silahlı Qüvvələrinə məxsus hərbi texnikanın vasitəsilə daşınıb.

Dünya terror və korrupsiyaya qarşı "Bank-İnformasiya" Beynəlxalq Strateji Tədqiqatlar Mərkəzinin məlumatına əsaslanaraq deyə bilərik ki,

"- Zəngilan rayonunun 107 ha ərazisində yerləşən qoruq demək olar ki, yer üzündən silinib, çinarlıqlar hissə-hissə İran mebel fabriklərinə və başqa tikinti-sənaye komplekslərinə satılıb;

- Ermənistanın hərbi hissələrinin qoruq ərazisinin 42 ha sahəsində yerləşdirilməsi nəticəsində ağaclar tamamilə məhv edilib;

- 2000-ci ildə 70 çinar ağacının hər biri 100 ABŞ dollarına Tehran qubernatoruna satılıb;

- 110 çinar ağacı kökündən çıxarılaraq Göyçə gölünün sahillərinə və Yerevan şəhərinin ətrafına köçürülüb;

- Bəsitçay qoruğu ərazisində 1995-1997-ci illərdə 89 nəfər erməni və 136 nəfər fars vərəmdən müalicə olunub.

Habil Hüseynovun "Qarabağın ekoloji harayı" məqaləsindən o da məlum olur ki, 28 il ərzində meşələrin kütləvi surətdə qırılması, inşa edilən qanunsuz yol tikintiləri, bombardmanlar və yanğınlar nəticəsində Qazax, Tovuz, Zəngilan, Gədəbəy, Kəlbəcər, Xanlar, Qubadlı rayonlarının və sovetlər zamanında Dağlıq

Qarabağ Muxtar Vilayəti adlandırdığımız ərazidəki meşələrdən 0,5 mln-dan artıq ağac və kol, 152 ədəd relikt ağac növləri, 13.197,5 hektar qiymətli meşə sahələri, 665 hektar təbii bərpa meşələri, 75 hektar süni meşəsalma materialı, təbiət abidəsi statusu almış 5 geoloji obyekt vəhşicəsinə dağıdılaraq kommersiya məqsədləri üçün istifadə edilmişdir. Üzümlüklərin beton direklərindən mühəndis istehkam məqsədləri üçün istifadə edildiyindən üzümlük sahələri məhv edilmişdir [8].

İşğal altında olan torpaqlarımızda, xüsusilə Ağdam rayonu ərazisində Ermənistandan gətirilən radioaktiv tullantıların yerləşdirilməsi 250 min hektar meşə sahəsinin nüvə tullantıları ilə çirklənməsinə, nəticədə istifadə üçün yararsız hala düşməsinə səbəb olmuşdur.

Kəlbəcər rayonu ərazisindəki ucsuz-bucaqsız yüksək alp çəmənlikləri də tanınmaz hala salınıb.

Araz çayının ekoloji vəziyyəti olduqca acınacaqlıdır. Arazın suyunun uzun illər Ermənistan tərəfindən çirkləndirilməsi, ən dəhşətlisi isə Zod yatağından qızılın təmizlənməsi məqsədilə istifadə olunan sağlamlıq üçün təhlükəli sian qarışığının, başqa sözlə, zəhərlənmiş suyun Araz çayına axıdılması çayda yetişən 21 balıq növündən 5-nin kökünün kəsilməsinə səbəb olmuşdur.

Erməni həyasızlığı o həddə çatıb ki, Kəlbəcər rayonundakı "İstisu" mineral su bulağından doldurulub qablaşdırılan sular, satışa guya Ermənistanın Cermuk yaşayış məntəqəsi ərazisindəki bulaqlardan doldurulduğunu əks etdirən fars dilində yazılmış etiketlərlə çıxarılıb.

Seyidmahmudlu və Qaraxanbəyli kəndləri arasında ermənilərin yoluxucu xəstəliklərin tədqiqi ilə məşğul olan xüsusi laboratoriyasından Köndələnçay və Quruçay çaylarına tullantı şəklində axıdılan su, həmin çayların suyundan istifadə edən azərbaycanlı əhalidə dəri xəstəliklərinin yaranmasına səbəb olmuşdur.

İşğal altında qalan torpaqlardakı ümumi həcmi 631 milyon kub m olan 10 su anbarı ermənilər tərəfindən sıradan çıxarılması səbəbindən dağətəyi və aran hissədə yaşayan 400 min əhalinin həyatı və təsərrüfatı illərlə təhlükə altında olmuşdur.

Ermənilər tərəfindən mütəmadi olaraq törədilən yanğınlar nəticəsində 110 min hektardan çox münbit torpaq məhv edilib, ətraf mühitə və canlı təbiətə əhəmiyyətli dərəcədə ziyan vurulub. Həm də yanğınlar yalnız ermənilərin nəzarətində olan ərazilərlə məhdudlaşmayıb. Eyni zamanda, Azərbaycanın nəzarəti altında olan ərazilərdə də bu hallar baş verib.

Mütəxəssislərin qənaətinə görə, Ermənistan tərəfindən sağlamlıq üçün təhlükəli olan sian qarışıqlı zəhərlənmiş suyun Araz çayına axıdılması Cənubi Qafqaz Regionunda torpağın, atmosferin və ekoloji tarazlığın pozulmasına zəmin yarada, meşələrin qırılması isə həmin ərazidə ekoloji tarazlığın pozulmasına və Cənubi Qafqaz regionunda ekoloji qəzaların yaranmasına səbəb ola bilər.

Azərbaycan Respublikası ərazilərinin Ermənistan silahlı qüvvələrinin işğalı nəticəsində itki və tələfatlarının qiymətləndirilməsi üzrə İşçi Qrupunun rəyinə əsasən deyə bilərik ki, ilkin qiymətləndirməyə görə, biomüxtəlifliyin, meşələrin məhv edilməsi, torpaqların istifadə üçün yararsız hala salınması, ətraf mühitin, o cümlədən su mənbələrinin çirkləndirilməsi və faydalı qazıntı yataqlarının talanı nəticəsində Azərbaycanın təbiətinə dəymiş ziyan işğal dövrü ərzində (*may 1994 - 27 sentyabr 2020 illər*) 244,4 milyard ABŞ dolları həcmində ilmuşdur [8].

Bu məqalədə biz ermənilərin I Qarabağ müharibəsində işğal etdikləri Azərbaycan ərazilərində təbiətə genosid münasibətindən bəhs etdik. Əslində ermənilərin Azərbaycan torpaqlarına qəsdlərinin tarixi 2 əsrə qədər bir zamanı əhatə edir ki, o torpaqları biz bu gün "Qərbi Azərbaycan" adlandırırq. Bu isə tamam özgə bir yazının mövzusudur.

NƏTİCƏ

Sonda təbiətə düşmən kəsilən ermənilərə və erməni xislətdə olan təbiət düşmənlərinə üz tutub Amerika ekoloqu A.Leordun sözləri ilə demək istəyirəm ki, Yer kürəsi əvvəli və sonu olmayan bir çaydır (Round river). İnsanlar bu axına çox ehtiyatla yanaşmalıdırlar. Unutmamalıdırlar ki, yaşadığımız "əvvəli və sonu olmayan çay" məhz biz insanların əli ilə təhlükə ilə üzləşir. Bu təhlükənin sonuncu qurbanı isə bütün canlı aləm, o cümlədən biz insanlar olacağıq. Odur ki, təbiətə, onun sərvətlərinə münasibətimizi dəyişməliyik. Fridrix Engelsin sözləri ilə desək, təbiətdə heç nə şərti olaraq baş vermir, hər bir hadisə digərlərinə təsir göstərir və əksinə. Bu danılmaz fakta təbiətşünasların göstərdikləri biganəlik hissi əksər hallarda həyatda hətta ən sadə şeyləri belə aydın görməyə imkan vermir.

Mən istəyirəm ki, - yazırdı ümummilli lider Heydər Əliyev, - hamınız təbiəti qoruyanlar olasınız. Təbiətə zərər vuranlar, ağac kəsənlər, təbiəti çirkləndirənlər, korlayanlar cəmiyyətimizin, hamımızın düşmənidir.

"Avesta"da da belə bir nəqam diqqət çəkir: Allah insanı təbiəti sevmək üçün yaratmışdır.

Bunu kimsə unutmamalıdır.

BİR KAMUSAL HİZMET SUNUMU OLARAK TÜRKİYE'DE MİLLÎ EĞİTİM (NATIONAL EDUCATION IN TURKEY AS A PUBLIC SERVICE PROVISION)

Y. Lisans Öğr. Mehmet Baysal, Doç. Dr. Emrah Konuralp
Iğdır Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi,
ORCID: 0000-0003-0183-0535, ORCID: 0000-0003-3667-8107

ÖZET

"Millî" (ulusal) eğitim, tüm ulusa özgü ve onu kapsayan eğitim anlamına gelmektedir. Dolayısıyla millî eğitimin kamusal yönü, "millî" sıfatının gerektirdiği yaşamsal bir boyuta da gönderme yapar. Bu çalışmada bir kamusal hizmet sunumu olarak Türkiye'de millî eğitim; Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren, Osmanlı modernleşmesine yoğunlaşarak, Tanzimat döneminde eğitim, Osmanlı'nın son döneminde eğitim, Osmanlı'da kadınların eğitimi, Millî Mücadele ve Cumhuriyet Dönemleri'nde eğitim, Cumhuriyet'in ilk yıllarından II. Dünya Savaşı'na kadar olan eğitim, II. Dünya Savaşı sonrası eğitim, planlı kalkınma dönemlerinde eğitimle ilgili alınan kararlar, MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Şûra kararları ve günümüzde eğitim gibi farklı dönemler derinlemesine incelenerek tartışılmış ve bu hizmetin hangi şartlarda ve hangi biçimlerde sunulduğu değerlendirilmiştir. Türkiye'de eğitime ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmalar eğitimi inceledikleri dönemlere ve bağlantılı oldukları kavramlara göre geniş bir biçimde ele almıştır. Bir kamusal hizmet sunumu olarak eğitimin Osmanlı'dan günümüze kadar ele alındığı çalışma ise çok yetersiz düzeydedir. Bu çalışmada ise devlet eliyle Türkiye'de sunulan millî eğitim hizmetleri, Osmanlı'dan günümüze kadar bütüncül bir şekilde incelenmiştir. Bundan dolayı bu çalışma, özellikle sosyal politika araştırmacıları için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Millî eğitim, kamusal hizmet sunumu, Türkiye'de eğitimin tarihsel süreci, sosyal politika

ABSTRACT

"National" education means education specific to and inclusive of the whole nation. Therefore, the public aspect of national education also refers to a vital dimension required by its "national" character. This study analysed national education in Turkey as a public service provision. The focal points of this research are as such: concentrating on Ottoman modernization, education in the Tanzimat era, education during the disintegration process of the Ottoman Empire, women's education in the Ottoman Empire, education in the National Struggle and Republican eras, education from the early Republican era to World War II, education in the post-war era, the decisions during the planned development periods, Council decisions of the Ministry of National Education, and education today. The conditions and forms of this service were evaluated as well. There have been many studies on education in Turkey, and these studies have broadly addressed education according to the periods they have studied and the concepts they are related to. The research, which deals with education as a public service provision from the Ottoman period to the present, is insufficient. In this research, the national education service offered by the state in Turkey, from the Ottoman period to the present, have been examined from a historical perspective. Therefore, this study has a guiding quality in terms of providing resources, especially for social policy researchers.

Keywords: national education, public service provision, historical process of education in Turkey, social policy

GİRİŞ

Bilim dünyasında eğitimin tanımı dönem dönem yapılmıştır ama bazı tanımlar, genelgeçer durumdadır. Bunlardan biri de şudur: "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1972). Bu tanımda konumuz itibariyle dikkat çeken kısım, eğitimin "kasıtlı" olması ve bir "süreç"i içermesidir. Eğitimin kasıtlı olması; eğitimin bir plan ve program dâhilinde yapıldığını, bunun da belli bir sürecinin olduğunu gösterir. Dolayısıyla eğitim, bir hizmet olarak genellikle devletler tarafından vatandaşlarına belli bir süreçte sunulur. Tabii bu durum, devlet politikalarına göre çeşitli vakıflar, dernekler, özel öğretim kurumları tarafından da devletin belirlediği sınırlar çerçevesinde eğitim hizmetlerini sunulabilmesine engel değildir.

Genel olarak eğitim, insanların belirli amaçlar doğrultuda yetiştirilme sürecini öngörür (Fidan, 1996). Bu anlamda "amaç" olgusu büyük önem taşır. Amaç; ulaşılmak istenen hedeftir. Amaçlar bireysel ya da toplumsal olabilir. Eğitimdeki amaçlar ise toplumsal olup devlet eliyle ya da özel öğretim kurumları tarafından planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılır.

Doğumdan ölüme kadar gerçekleşen bir süreci içeren eğitim, gerek okullarda ve kurslarda gerekse de sokakta herhangi bir zamanda kendiliğinden öğrendiğimiz şeyleri kapsar. Öğretim ise eğitimin devlet ya da özel kurumlar tarafından planlı, programlı bir şekilde okullarda, kurslarda vb. yerlerde verilmesine denir. Kısaca eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunumu devletler tarafından veya onların gözetiminde gerçekleştirilir.

"Millî eğitim", ulusal olan, diğer bir ifadeyle tüm ulusa özgü ve onu kapsayan eğitim anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2021). Dolayısıyla millî eğitimin kamusal yönü, "millî" sıfatının gerektirdiği yaşamsal bir boyuta da gönderme yapar. Millî Mücadele döneminde yeni bir Türkiye'nin inşası planlanırken Mustafa Kemal Atatürk'ün dile getirdiği şu sözler, millî eğitim kavramının içeriği hakkında önemli işaretler taşımaktadır:

> Şimdiye kadar izlenen öğretim ve eğitim usullerinin milletimizin geri kalma tarihinde en önemli bir etmen olduğu kanısındayım. Onun için bir millî eğitim programından söz ederken varlığımızla hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelebilen bütün etkenlerden tamamen uzak, millî özümüz ve tarihimizle orantılı bir kültür amaçlıyorum. Çünkü milletimizin dehasının tam gelişmesi ancak böyle bir kültürle sağlanabilir. Gelişigüzel bir yabancı kültürü, şimdiye kadar izlenen yabancı kültürlerin yıkıcı sonuçlarını tekrar ettirebilir. Kültür zeminle orantılıdır. O zemin milletin seciyesidir. (Okur, 2005)

Bu çalışmada bir kamusal hizmet sunumu olarak Türkiye'de millî eğitimi; Osmanlı Devleti Dönemi'nden itibaren, Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi'nde eğitim, Osmanlı'nın son döneminde eğitim, Osmanlı'da kadınların eğitimi, Millî Mücadele ve Cumhuriyet Dönemleri'nde eğitim, Cumhuriyet'in ilk yıllarından II. Dünya Savaşı'na kadar olan eğitim, II. Dünya Savaşı sonrası eğitim, planlı kalkınma dönemlerinde eğitimle ilgili alınan kararları, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Şûra kararlarını ve günümüzde eğitim gibi farklı dönemleri derinlemesine inceleyip bu hizmetin hangi şartlarda ve hangi biçimlerde sunulduğu değerlendirilecektir.

Türkiye'de eğitime ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır. "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadın Eğitimi" (Kurnaz 1999), "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları" (Şenkaloğlu 2021), "Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları" (Okur, 2005), "Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi" (Akça, Şahan ve Tural, 2017), "Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi" (Günkör ve Özdemir, 2017), "Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı" (Yenilmez, Taş ve Yenilmez, 2008), "Türkiye'de Özel Okullaşma" (Altun Aslan, 2019) gibi çalışmalar eğitimi inceledikleri dönemlere ve bağlantılı oldukları kavramlara göre geniş bir biçimde ele almıştır. Bir kamusal hizmet sunumu olarak eğitimin Osmanlı'dan günümüze kadar ele alındığı çalışma ise çok yetersizdir. Bu çalışmada ise devlet eliyle Türkiye'de sunulan millî eğitim hizmetleri, Osmanlı'dan günümüze kadar bütüncül bir şekilde incelenmiştir. Bundan dolayı bu çalışma, araştırmacılara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Avrupa'daki toplumsal ve ekonomik dönüşümler sırasında -özellikle de Sanayi Devrimi'nde- nitelikli iş gücü ihtiyacının doğmasıyla beraber, eğitimde kalitenin arttırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu dönemden günümüze kadar toplumsal ve kamusal gelişmenin en önemli araçlarından biri hep eğitim olmuştur.

Eğitim, toplumun gereksinimlerinden ve toplumsal sistemlerden ayrı düşünülemez. Değişen ve gelişen teknolojiyle çağdaş üretim şekillerine ve yöntemlerine göre tüm ülkeler eğitim ve öğretim mekanizmalarını yenilemek durumundadır (Duman, 1991). Bu açıdan bakıldığında eğitim işlerinin her zaman var olması ve eskisinin üzerine koyarak ilerletilmesi gerekmektedir.

Toplumlar; bireylerinin karşılıklı olarak basitçe iletişim kurmalarını, birbirleriyle anlaşmalarını, davranış ve duygularda ortaklaşa hareket etmelerini ve toplumun gelişimine her açıdan katkı sağlamalarını ister. Ayrıca bütün toplumlar yaşantısında kullanabilmek amacıyla ürettiği araç gereçlerle, uzun yıllar sonucu ortaya çıkan töre, gelenek ve göreneklerden oluşan bir kültüre sahiptir. Toplumlar; oluşturduğu bu kültürü genç kuşaklar vasıtasıyla aktarmak bunu yaparken de kültürü koruyup geliştirmek ister. Çocuğun aileyle başlayıp okulla devam eden eğitimi bu amaç doğrultusunda ilerler (Okçabol, 2005). Bu açıdan toplumun ve kültürün devamı için eğitim vazgeçilmezdir.

Toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlamanın ötesinde eğitim, ekonominin büyümesi açısından da büyük önem taşır. Gelişmiş ülke seviyesine çıkmaya çalışan her ülke eğitime çok önem vermektedir çünkü kalkınma ve ileri bir toplum seviyesi ancak eğitim vasıtasıyla olur. Bu önemin asıl sebebi, dünya piyasasında ülkelerin ekonomik seviyelerinin diğer ülkelerle rekabet edecek güçte olmasıdır. Günümüzde nitelikli iş gücünün sayesinde verimliliğin arttığı gerçeğinden yola çıkılarak eğitime verilen önem ve yapılan yatırımlar artmaktadır. Bu açıdan eğitim ve ekonomi aslında doğrudan ilişkilidir. Belirli bir eğitim düzeyine ulaşılmış bir ülkede, birey iyi bir gelire sahip olduğundan daha iyi yaşam koşullarını elde edecektir. Bunun sonucunda da topluma katkı sunacak ve kalkınmaya direkt olumlu etki edecektir (Çetin, 2014). Bu yönüyle eğitim, toplumsal refahın artırılmasının en önemli aracıdır.

Ekonomik buhranın sona erdiği İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde, gelişmiş ülkeler için ekonomik bolluk ve refahın artması, devletin ekonomik ve toplumsal yaşama daha fazla müdahale etmesini öngören Keynesgil yaklaşımın uygulanabilmesi için uygun ortamın oluşmasını sağlamıştır. Böylece gelişmiş ülkelerde sosyal devlet veya refah devleti olarak adlandırılan devlet tipi ortaya çıkmış, bazı devletlerin anayasalarında "sosyal devlet" ilkesine yer verilmeye başlanmıştır. 1958 tarihli Fransız Anayasası, 1947 tarihli İtalyan Anayasası'nı bunlara örnek olarak verebiliriz. Hatta Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal bir devlet olduğu ilkesi ise ilk kez 1961 tarihli Anayasa'da yer almıştır. Bu Anayasa'nın Genel Esaslar kısmının 2. maddesinde, "T.C. insan haklarına ve başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan millî, demokratik, laik ve sosyal hukuk devletidir." ifadesi bulunur. Aynı anlayış, 1982 yılında yürürlüğe giren Türkiye Cumhuriyeti'nin dördüncü Anayasası'nın Türkiye Cumhuriyeti'nin niteliklerini belirleyen 2. maddesinde de korunmuştur.

Eğitim de sosyal devlet çatısı altındaki önemli hizmet alanlarından birisi olarak bu dönemde daha da öne çıkmış; eğitimin kamusal bir hizmet olarak sunumu hem kavramsal hem de tarihsel bağlama oturmuştur. Ancak 1970'lerin sonlarına doğru ekonomik büyümenin durması, işsizliğin ve enflasyonun hızla yükselmesiyle birlikte neoliberal yapısal uyum politikalarına alan açılmış ve kamusal olarak sunulan hizmetlerin sunumunda özelleştirme teşvik edilmeye başlamıştır. Bu sürecin Türkiye'ye ve Türkiye'deki millî eğitim sistemine yansımaları 1980'lerde gözle görülür bir hâle gelmiştir (Konuralp 2021, Konuralp ve Biçer 2021).

TARİHSEL SÜREÇTE TÜRKİYE'DE MİLLÎ EĞİTİM

Osmanlı Devleti'nde Eğitim

Osmanlı'nın devlet olması yani kurumsallaşması Orhan Bey dönemine tekabül etmektedir. Dönemin şartları ve algısına göre devlet, eğitim işlerine pek karışmamaktaydı. Eğitim; İslami ölçütlere göre çeşitli vakıflar, dernekler, tarikatlar vasıtasıyla verilmekteydi. 1455 yılında Fatih Sultan Mehmet zamanında kurumsallaşan Enderun Mektebi'yle devlet, sınırlı da olsa eğitim işine el atmıştır. Bu kurumda üstün zekâlı gayrimüslim çocuklar eğitilmiş, devlet adamı veya saray görevlisi olarak yetişmeleri sağlanmıştır. Bu sistem şu şekilde kurgulanmıştır:

> Gayrimüslim çocuk ve gençler ilk önce Müslüman Türk ailelerin yanına verilirdi. Bu ailelerin yanında İslam'ı, gelenek ve görenekleri öğrenirlerdi. Buradaki eğitimden sonra bir sınava tabi tutularak Acemi Oğlanlar Ocağında askeri eğitime tabi tutulurlardı. Bundan sonra tekrar sınava tabi tutularak ya Yeniçeri Ocağının ilgili birimlerine ya da hazırlık saraylarına (Edirne, Galata Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı, İskender Çelebi Sarayı) gönderilerek eğitimlerine burada devam ederlerdi. Çünkü hazırlık sarayları Enderun Mektebine öğrenci yetiştiren yerlerdi. (Işık & Güneş, 2017)

Medreselerde genel olarak dinî bilimlerin dersleri yapılmaktaydı. Osmanlı Devleti'nin ilerleme dönemlerinde medreselerde bilimsel konulara da yer verilmekteydi ancak duraklama ve gerileme süreçlerinde bilimsel konular yok denecek kadar azdı (Okçabol, 2005).

Osmanlı'da eğitim dili Arapça, kısmen de Farsçaydı. Bu da henüz Osmanlı'da oluşmamış olan ulusal bilinç eksikliği nedeniyle Türkçeye değer verilmediğini ortaya koymaktadır. Bu da görece evrensel bir içerikle inşa edilebilecek bir ulusal kimlik etrafında tüm unsurların birleştirilmesine engel teşkil etmiştir (Konuralp, 2018).

17. yüzyılın başlarında Osmanlı'da 120 civarı medrese, kimisi usta-çırak yöntemiyle öğretim yapan 89 hastane, 9 bin civarı medrese öğrencisinin varlığı tahmin edilmektedir (Sakaoğlu, 2003). Kâtip Çelebi, medreselerin içine düştüğü gafleti, öğretmenlerin bilgisizliğini, eğitimde doğru tekniklerin kullanılması gerektiğini, Batı'nın bilimsel gelişmelerinden faydalanılması gerektiğini şu sözlerle savunan ilk Osmanlı aydınıdır: "Medreseler, ipe sapa gelmez tartışmaların yeridir. Öğretim istidlalen olup naslara ve sultalara dayanır" (Sakaoğlu, 2003). Bütün bunlar değerlendirildiğinde Osmanlı Devleti'nin Duraklama Dönemi'ne kadar olan eğitim işlerinin, dönemsel olarak ihtiyacı karşıladığı ancak bilimsel gelişmelere göre güncellenen bir eğitim sisteminin eksikliği sebebiyle Batılı devletlerin gerisinde kalındığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu da eğitim sisteminde çağdaşlaşmanın gerekliliğini gündeme getirmiştir.

1683'teki II. Viyana Kuşatması'ndan itibaren pek çok savaş kaybedilmişti. Bu kayıpların sebebi, askeri alandaki güç kaybına bağlanmıştır ancak bilimsel eğitimin eksikliği işin asıl sebebidir. 1770'te Rusların Çeşme'de Osmanlı donanmasını yakması üzerine deniz subayı yetiştirmek için 1776 yılında Mühendishane-i Bahr-i Hümayun açılmıştır. Topçu subayı yetiştirmek amacıyla 1795'te Mühendishane-i Berr-i Hümayun, doktor yetiştirmek için Fransızca eğitim veren Tıbhane-i Amire, kara subaylığı için 1834'te Mekteb-i Fünun-i Harbiye ve sonrasında da bando okulu olan Mızıka-i Hümayun açılmıştır (Koçer, 1991).

Gerilemenin sebebini eğitimsel eksiklikten kaynaklandığını anlamayıp askerî yenileşmeye önem verilmesi, sorunların çözüme kavuşmasını sağlamamıştır. Bu sebeple ilerleyen dönemler eğitimde değişim ve dönüşüm devam etmiştir.

Tanzimat Dönemi öncesindeki eğitimde yenileşme çabaları, reformist bir anlayışla gerçekleşmediğinden ve sistemsel temel eksikliğinden dolayı başarılı olamamıştır. Eğitim-öğretim meselesi ilk olarak 1839'da Yararlı İşler Kurulunun (Meclis-i Umur-i Nafia) hazırladığı rapor ile reformist bir anlayışa kavuşmuştur (Alkan Ö. M., 2004). Bu raporun hemen ardından Mekteb-i Maarif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulum-i Edebiye okulları 1839'da açılmıştır. Bu okullar rüştiyelerin öncüsüdür. Bu okullar sayesinde medrese sitemindeki ulemanın yerine "maarif" adı altında modern eğitimin başlangıcı yapılmıştır (Gürüz, 2008). Bu dönemde Batı'nın bilimsel gelişmesinden faydalanılmak istenmiş, zaman zaman da onlar taklit edilmiştir. Bu dönemde Fransız hayranlığı oluşmuştur. Bunun sonucunda da bazı okullarda eğitim dili Fransızca olmuştur.

Bu dönemde eğitimle ilgili atılan önemli adımlardan biri de şudur: Meclis-i Maarif-i Muvakkat adlı komisyon, yeni okulların ders programlarını hazırlamak üzere toplanmış, toplantıda alınan kararları değerlendirip bütün okullar için programlar hazırlamak amacıyla Meclis-i Maarif-i Umumiye toplanmıştır. Bu, bir bakıma ilk eğitim şûrası sayılabilir.

Eğitimde yenileşme hareketleriyle beraber Tanzimat Dönemi'nde kurulan okullar şunlardır: Sıbyan Mektepleri (ilkokul), Rüştiyeler (ortaokul), Darülfunun (üniversite, 1870), Darülmaarif (rüştiyelerden biraz daha gelişmiş ortaokul ve lise ayarında okul, 1850), Darülmuallimin-i Rüşdi (erkek öğretmen okulu, 1848), Darülmuallimin-i Sıbyan (iki yıllık ilkokul öğretmen okulu, 1868), Darülmuallimat (kız öğretmen okulu, 1870), Ziraata Müteallik Fünun Mektebi (ziraat mektebi, ilk modern meslek okulu, 1847), Mekteb-i Sanayi (teknik okullar), Telgraf Mektebi (1860), Ticaret Mektebi (1861), Mekteb-i Aklam- Mahrec-i Aklam (devlet

dairelerine memur yetiştirmek için, 1862), Lisan Mektebi (1864), Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye (ilk sivil hekimlik okulu, 1866), Orman ve Maadin Mektebi (1872), Muallimhane-i Nüvvab (kadı ve şer'i mahkemelere görevli yetiştirmek için, 1854), Mekteb-i Mülkiye (bugünkü Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, 1859), Encümen-i Daniş (bilimler akademisi, 1851), Darülfünunu-i Osmani (1870), Darülfünun-ı Sultani (1874), Mühendisin-i Mülkiye ve Turuk-u Maabir (1874), Galatasaray Mekteb-i Sultanisi (1868), Dersaadet İdadi-i Mülkiy-i Şahane (1872) (Gürüz, 2008). Tanzimat döneminde, askeri okulların sayısı şöyledir: İstanbul'da 4 yüksekokul; İstanbul'da 2, taşrada 7, toplam 9 idadi ve hepsi İstanbul'da 9 rüştiye. Sivil okulların sayısı ise, İstanbul'da 10, taşrada 2, toplam 12 yüksekokul (öğretmen okulları dâhil); İstanbul'da 1 sultani; 7'si İstanbul'da, 2'si taşrada, toplam 9 idadi; İstanbul'da 21'i erkek, 10'u kız; taşrada 366'sı erkek, 3'ü kız olmak üzere ülke genelinde 400 rüştiye (Alkan Ö. M., 2004). Bu veriler ışığında Osmanlı'da eğitimin bilimsel içerikli olarak Tanzimat Dönemi'nden itibaren verilmeye başlandığı aşikârdır.

II. Abdülhamit Dönemi'nde de Batı tarzı okulların açılmasına devam edilirken bir taraftan da o zamanki devlet politikası olan "Panislamizim" anlayışına göre hareket edilmekteydi:

> Temel politika, İmparatorluğu oluşturan çeşitli etnik unsurları İslamiyet'te birleştirmek suretiyle devletin kalıcılığını sağlamaktı. Dolayısıyla bu dönemdeki eğitim uygulamalarının belirgin özelliği; bir yandan okul sayısını arttırmak, diğer yandan da dinî konuların her düzeydeki müfredattaki ağırlığını arttırmaktı. Örneğin II. Abdülhamit, Mülkiye Mektebini politikalarını uygulamada etkin bir araç olarak görmüştür. Kendine bağlı kamu görevlileri yetişmesi için müfredata fıkıh, kelam, tefsir ve ahlak dersleri koydurtmuş, edebiyat tarihi derslerini ise müfredattan çıkarttırmıştır. (Gürüz, 2008)

Bu dönemde eğitimle ilgili önemli sayılabilecek meseleler şunlardır: Şimdiki Millî Eğitim Bakanlığının temeli olan Maarif Nezaretinin taşra teşkilatı oluşturulmuştur. Geleneksel yapıdaki sıbyan mekteplerinin sayısı azaltılarak yerine iptidai mektep adı verilen yeni yöntemlerle eğitim yapan ilköğretim okullarının sayısı arttırılmıştır. Arap, Arnavut, Kürt çocukları için özel sınıflar açılmış, daha da ileri gidilerek onlar için Aşiret Mektebi 1892'de açılmıştır (Alkan Ö. M., 2004).

Tanzimat Dönemi'nden itibaren açılan okulların büyük bir bölümü hem güncel gelişmeler doğrultusunda hem de devlet politikası olan tüm etnik unsurların hilafet etrafında birleştirilip milliyetçilik etkisiyle ülkeden kopmalarını engellemek için dinî anlamda yenilenmiştir. Bu, Tanzimat'la ortaya çıkan dinî eğitimin geri plana atılmasının zıddıdır. Bu açıdan bakıldığında iki dönem arasında kamusal bir politik görüş ayrılığının varlığı ortadadır.

II. Abdülhamit Dönemi'ndeki Panislamizm düşüncesinin başarısızlığı sonucu yeni bir siyaset tarzı ortaya çıkmıştır: Türkçülük. Toplumsal çimento olarak Türklük görülmüş, yani ulus-devlet anlayışının temelleri atılmıştır. Bundan ötürü bu dönemde eğitim giderek millîleşmiş, II. Abdülhamit Dönemi'nde eğitimdeki bazı gelenekselci uygulamaların çağdaşlığa dönüştürülme çabaları hâkim olmuştur. 23 Eylül 1913'te çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı ile rüştiyeler, iptidailerle birleştirilip ilkokul özelliğindeki 6 yıllık iptidailer oluşturulmuştur. Böylece 1869'dan beri gerçekleştirilemeyen zorunlu ilköğretimin hayata geçirilmesinde önemli bir başlangıç yapılmıştır (Gürüz, 2008).

1909-1915 arasında meslek okullarının sayısı arttırılmış ve birçok alanda bu okullar açılmıştır. 1911'de orta seviyede teknik insan gücü yetiştirmek amacıyla Kondüktör Mekteb-i Âlisi açılmıştır. Bu dönemde ayrıca Osmanlı halkı içinde yer alan azınlıkların açmış olduğu ve yabancıların açmış olduğu okul sayısında epey artış vardır.

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde kadınların eğitimine yönelik çabaların da arttığı görülmektedir. Başlangıçta yalnızca sıbyan mekteplerine kabul edilen kızların daha yetkin derecede eğitim alması gerekmekteydi. Üst tabaka ailelerin kızlarının özel dersler alabilme imkânı bulunmaktaydı. Tanzimat Dönemi'ndeki Batıcılık hareketiyle kızlara yönelik öğretmen okulu açılması ve rüştiye sayısının artırılması sağlanmış, ebe mektebi de açılmıştır. II. Abdülhamid Dönemi'nde de kızların gittiği okulların sayısı artış göstermiştir. Tek bir kız öğretmen okulu olmasına karşın rüştiyeler taşrada da hizmete girmiş ve sayıları üç kat artmış, kızlar için sanayi mektebi de açılmıştır. Meşrutiyet Dönemi'nde ise bu okullarda verilen eğitim kalitesinin düşük olması dolayısıyla seviyenin yükseltilmesine dönük çalışmalar gündeme gelmiştir (Kurnaz, 1999). Yine bu dönemde Ziya Gökalp, Abdullah Cevdet, Tunalı Hilmi, Ahmet Rıza, Celal Nuri gibi düşünce insanlarının etkisiyle basın-yayın alanında kadınlar yer bulmaya başlamıştır (Güven, 2001).

Her ne kadar eğitimin çağdaşlaştırılmasına yönelik çalışmalar Osmanlı modernleşmesi sürecinde başlatılmış olsa da bu çalışmalar topyekûn bir anlayıştan yoksundur. Dolayısıyla eğitim alanındaki sorunlar, Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılma sürecinde çok önemli etkilere sahiptir. Bu süreç, Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar devam etmiş ve Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde gerçekleşen Türk devrimiyle birlikte gerekli bütüncül düşünsel altyapıya kavuşmuştur.

Millî Mücadele ve Erken Cumhuriyet Dönemleri'nde Eğitim (1919-1938)

Atatürk ve arkadaşları, Millî Mücadele'yi başlatmak üzere İstanbul'dan ayrılıp Samsun'a geçerlerken plansız hareket etmemişlerdir. Bir taraftan askerî mücadele için hazırlıklar yapılırken diğer taraftan da yeni Türkiye'nin inşası için gerekli olan çalışmalar devam etmiştir. Atatürk, yeni bir Türkiye'yi tesis etmenin ön koşulu olarak çağdaş bir millî eğitim sistemi oluşturmaya yönelik çalışmalar yapmıştır.

Millî Mücadele'nin en çetin sürecinde bile öğretmen ve öğrencilerin askerlik yükümlülüklerinin ötelenmesi ve 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi, bu dönemde eğitime verilen önemin açık göstergeleridir. "Yurdun her tarafından gelen 250'den fazla erkek ve kadın öğretmeni bir araya getiren kongreyi, Mustafa Kemal Paşa cepheden gelerek açmış ve çok önemli bir konuşma yapmıştır" (Okur, 2005). Bu kongrede Mustafa Kemal Paşa'nın dile getirdiği şu sözler dikkat çekicidir:

> (…) Bugün Ankara, Millî Türkiye'nin "millî eğitimini" kuracak öğretmenler kongresinin toplanmasına sahne olmak üstünlüğü ile övünmektedir. (…) Asırların yükü olduğu derin bir yönetim ihmalinin devlet yapısında meydana getirdiği yaraları tedaviye sarf edecek çabaların en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda bol bol harcamamız gerekir. (…) Gerçi bugün maddi ve manevi güç kaynaklarımızı, millî hudutlarımız içerisindeki şehirlerimizde işgalci bulunan düşmanlara karşı kullanmak zorundayız. Memleket irfanı için ayrılabilen şey gelecek maarifimize dayanabileceği bir temel kurmaya yeterli değildir. Ancak geniş ve yeterli şart ve araçlara sahip oluncaya kadar mücadele günlerinde dahi büyük bir dikkat ve özenle işlenip çizilmiş bir millî eğitim programını meydana getirmeye ve mevcut maarif teşkilatımızı bugünden verimli bir faaliyetle çalıştıracak esasları hazırlama hizmetlerimizi yoğunlaştırmalıyız. (…) Şimdiye kadar izlenen öğretim ve eğitim usullerinin milletimizin geri kalma tarihinde en önemli bir etmen olduğu kanısındayım. Onun için bir millî eğitim programından söz ederken, varlığımızla hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün etkenlerden tamamen uzak millî özümüz ve tarihimizle orantılı bir kültür amaçlıyorum. Çünkü milletimizin dehasının tam gelişmesi ancak böyle bir kültürle sağlanabilir. Gelişigüzel bir yabancı kültürü, şimdiye kadar

> izlenen yabancı kültürlerin yıkıcı sonuçlarını tekrar ettirebilir. Kültür (bilgi ve fikri üretim) zeminle orantılıdır. O zemin milletin seciyesidir. (…) Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara özellikle varlıklarıyla, haklarıyla, birlikleriyle çelişen bütün yabancı unsurlarla mücadele gereği ve millî fikirleri tam özümseyerek her karşı fikirle şiddetle mücadele ve özveriyle savunma zorunluluğu öğretilmelidir. (…) İşte biz bu kongremizden yalnız, çizilmiş eski yollarda sıradan yürümenin tarzı hakkında fikir alışverişinde bulunmayı değil, belki açıkladığım şartları taşıyan yeni bir sanat ve beceri yolu bulup millete göstermek ve o yolda yeni nesli yürütmek için yol gösterici gibi kutsal bir hizmet bekliyoruz. (…) Gelecek için hazırlanan vatan evlatlarına, hiçbir zorluk karşısında geri çekilmeyerek büyük bir sabır ve dayanıklılıkla çalışmalarını ve eğitimdeki çocuklarımızın velilerine de yavrularının öğretimlerini tamamlamaları için özveride bulunmaktan çekinmemelerini öneririm. Büyük tehlikeler önünde uyanan milletlerin ne kadar dayanıklı olduklarını tarih kanıtlamaktadır. Silah ile olduğu gibi dimağı ile de mücadele mecburiyetinde olan milletimizin, birincisinde gösterdiği gücü, ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 1997)

Atatürk'ün kongrede söylediği sözlerden, millî hareketin eğitimi millî bir çerçevede ele aldığı anlaşılmaktadır. Bu dönemde medreselerin Batı'nın bilimsel bilgi ve uygulamalarını reddeden zihniyeti ortadan kaldırılmaya çalışılmış, bu zihniyet laikliğin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmüştür. Hem eğitimin millî ve modern olması hem de laikliğin uygulanabilmesi için eğitim ve öğretim etkinliklerinin bir çatı altında toplanıp birleştirilmesi gerekiyordu. Bu amaçla 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından kabul edilmiştir. Bu yasal düzenlemeyle tüm öğretim kurumları birleştirilerek Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve mektep-medrese ikiliği sona ererek değişik dünya görüşleri doğrultusunda insan yetiştirilmesi sorununun üstesinden gelinmesi amaçlanmıştır. Böylece millî kültürün yeşermesi ve pekişmesi hedeflenmiştir. Ayrıca merkezden yönetim ilkesi doğrultusunda eğitimin -yabancı okullar dâhil- denetlenmesi sistemli hâle getirilmiştir (Dinç, 1999).

Laik esaslar doğrultusunda tüm yabancı okullara yollanan genelgeyle dinî eğitim ve propaganda yasaklanmış; bu yaklaşıma muhalefet eden Merzifon'daki Amerikan okulu, İzmir'deki Fransız okulu ve Kayseri'deki Amerikan okulu gibi kurumlar kapatılmıştır (Başgöz, 1995).

Türkiye'nin yeniden yapılanması adına zaman zaman yurt dışından eğitim uzmanları getirilmiş ve onların önerileri doğrultusunda eğitim planları belirlenmiştir. Bu uzmanlardan en önemlisi uzman eğitimci John Dewey'dir. 1924 yılında gelip Ankara ve İstanbul'da incelemelerde bulunan Dewey, Eğitim Bakanlığına bir rapor sunmuştur.

> Raporda; Türkiye'nin medeni milletler arasında mükemmel bir üye olarak canlı, hür, bağımsız ve laik bir cumhuriyet hâlinde gelişmesi için Türkiye'de okulların amaç ve hedeflerinin belirlenmesi, yeni okul binalarının inşa edilmesi ve bu binaların bulundukları yerlerin yaşam şartları göz önüne alınarak okul mimarisi alanında uzman kişilerce yapılması, gençleri, yetenekleri ve ihtiyaçlarına göre mesleklere hazırlamak için mesleki ortaokullar, çeşitli yerlerin ihtiyaçlarına göre ticaret ve ziraat meslek kurslarının açılması, özellikle ilkokullarda müfredat programlarının ülkenin çeşitli bölgelerindeki yerel şartlara ve ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenmesi, muallim mekteplerinde çeşitli bilim dallarında uzman öğretmenler, okul müdürleri ve eğitim müfettişleri yetiştirmek üzere şubeler açılması, eğitim konularında uygulamalı eğitimle ilgili eserlerin yazılması, bu konudaki yabancı eserlerin Türkçeye çevrilmesi, seyyar kütüphaneler kurulması ve bu kütüphaneler için gerekli mesleki bilgilere sahip kütüphane görevlileri yetiştirilmesi ve bu konuda bilgi sahibi olmak üzere Avrupa ülkelerine gençler gönderilmesi gerektiği belirtilmekteydi. (Başgöz, 1995)

Bu uzmanların raporları sonucunda Üçüncü Heyet-i İlmiye kurulu toplanmış ve şu konular görüşülüp karara bağlanmıştır: (1) Devlet ve il bütçelerinden Millî Eğitim Teşkilatına ayrılan ödeneklerin daha yararlı bir şekilde kullanılması, (2) Okullara kayıt için başvuran çocukların, tümünün kabul edilmeleri için okul kapasitelerini artırıcı önlemlerin alınmaması, (3) Liselerin yeniden düzenlenmesi ve belirli merkezlerde kuvvetli liseler açarak yavaş yavaş çoğaltılması, (4) Öğretmen okulları ile diğer meslek okullarının, belirli merkezlerde toplanması güçlendirilmesi, (5) Gündüzlü ortaokullarda karma öğretim uygulaması, (6) Stajyer

öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarının tespit edilmesi, (7) Talim ve Terbiye işleri ile meşgul olmak üzere bir Talim ve Terbiye Dairesi kurulması (Talim ve Terbiye Kurulu, 2021).

Bu kararlar, çıkarılan Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun için zemin hazırlamıştır. Bu kanunla beraber Talim ve Terbiye Dairesi ile Dil Heyeti kurulmuş; Türkiye'deki ilkokullar şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz ve köy yatılı okulları olarak tespit edilmiştir. Ayrıca bu dönemde çağdaş eğitim sistemlerini incelemek ve okullarda kullanılmak üzere birçok yabancı eser Türkçeye çevrilmiştir. Ayrıca Dewey'in raporu doğrultusunda kırsal kesimdeki eğitime olan yatırımlar arttırılmış, köy enstitülerine geçişin temeli atılmıştır.

Türk millî eğitimin fikirsel altyapısı da bu dönemde oluşturulmuştur. Eğitimin amacı, yeni nesillerde millî karakter oluşturmak olarak belirlenmiş; bu sayede yeni nesillerin ülkesine tamamen bağlı olması, yabancı fikir ve akımlara karşı mücadele edebilmesi amaçlanmıştır (Kaplan, 2019).

İnönü Dönemi'nde Eğitim (1938-1950)

Atatürk'ün ölümü üzerine cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü Dönemi'nde eğitimle ilgili olarak şu faaliyetler gerçekleştirilmiştir: İlkokul ve ortaokul eğitim programları oluşturulmuştur (1948,1949). Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur (1940). Köy Enstitüleri açılmıştır (1940). Mesleki teknik alanında yeni okullar ve atölyeler açılması için finansal kaynaklar oluşturulmuştur. Gemi Yapı Teknisyenliği Okulu (1944-1945), Kimya Sanat Enstitüsü ve Matbaa Sanat Enstitüsü (1946-1947) açılmıştır. Gazi Terbiye Enstitüsü, Gazi Eğitim Enstitüsüne dönüştürülmüştür (1946). Ankara Fen Fakültesi (1943), Ankara Tıp Fakültesi (1945), İstanbul Teknik Üniversitesinin temeli olan Yüksek Mühendis Okulu (1944) açılmıştır. 1946'da Üniversiteler Kanunu çıkartılarak bu kurumlara özerklik verilmiş ve tüzel kişilik tanınmış, Ankara Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi kurulmuştur (1946). Gezici köy kadın kursları (1938), gezici köy erkek kursları (1939) düzenlenmiştir. Endüstri Pratik Sanat Okulu (1940), Olgunlaşma Enstitüsü (1945), Kimya Sanat Enstitüsü (1946), Pratik Kız Sanat Okulu (1947) açılmıştır. Her sene okuma-yazma kursları düzenlenmiş, bu kurslara toplamda 110 bin civarında vatandaş katılmıştır (Okçabol, 2005).

Bu dönemin en önemli başarısı Köy Enstitülerinin kurulup gelişmesidir. Birkaç binayla eğitime başlayan enstitüler devletten çok az ödenek almasına karşın, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek konuma gelmiştir. Ülke nüfusunun çoğunluğunun kırsalda bulunması ve bu okulların kırsaldaki halkı bilimsel temelde eğiterek ülkeyi kalkındırma çalışmaları reformist bir harekettir.

> Köy Enstitüleri modeli ile öğretmen yetiştirme sorununa ülke gerçeklerine uygun ve bilimsel bir anlayışla yaklaşılmıştır. Soruna çözüm ararken dünyada ve Türkiye'de daha önce yapılmış olan çalışmalar değerlendirilerek o günkü ülke koşullarına uygun bir model yaratılmıştır. Köy Enstitülerinde öğrencilere çocuk olarak değil, birer yetişkin olarak davranılmıştır. Enstitüler insanı, öğretmen adayını, odak noktası olarak görmüş; onun düşünmesine, konuşmasına, okuyup yazmasına, üretken olmasına, başkalarıyla birlikte çalışabilmesine, el becerileri kazanmasına, sanat ve güzel duyularının gelişmesine, devrimleri öğrenip benimsemesine ve çevresine yaymasına yönelik eğitim vermiştir. (Okçabol, 2005)

Bu okullar, 1954'te Demokrat Parti iktidarında "kominizm yuvası" olarak nitelenerek tutarsız sebeplerle kapatılmıştır.

1939-1945 II. Dünya Savaşı yıllarında, Türk millî eğitim tarihinde teknik eğitim alanında önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir (Alkan C. , 1999).

Demokrat Parti Dönemi'nde Eğitim (1950-1960)

Devrimci heyecanın ve atılımların durdğu Demokrat Parti Dönemi'nde eğitimde şu gelişmeler yaşanmıştır: İmam, hatip ve Kur'an kursu öğretmeni yetiştirmek amacıyla imam hatip ortaokulu açılmıştır. Halkevleri ve halkodaları kaptılmıştır (1951). Maarif kolejleri açılmıştır (1953). Marshall Yardımı adıyla ABD'den renkli kalem ve silgi gibi albenili küçük araç gereçler gelmiştir ama bunlar yoksul çocuklar yerine, okulun bulunduğu yerdeki ileri gelen insanların çocuklarına verilmiştir. İlkokullarda beslenme programı yapılmıştır (1956). Kör ve Sağırlar Okulu (1950-1951), Matbaa Sanat Enstitüsü (1952-1953), 1950'den sonra ülkeye giren motorlu araçların tamiri için Motor Sanat, dokuma sanayisi için Mensucat Sanat Okulları, 1956-1957'de Sekreterlik Okulu ile Tekstil Sanat Enstitüsü açılmıştır. 1955'te İzmir'de Ege, Trabzon'da Karadeniz Teknik; 1957'de Erzurum'da Atatürk, 1959'da Ankara'da öğrenim dili İngilizce olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi açılmıştır. 1954'te Köy Enstitüleri kapatılmış, 1958'de Bursa ve 1959'da Buca Eğitim Enstitüleri ile Ankara Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. 1956'da ilçelerde Halk Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Bu dönemde okuryazar oranı yüzde 39,5'e ulaşmıştır (Okçabol, 2005).

Planlı Kalkınma Dönemleri'nde Eğitim (1963-2018)

1961 Anayası ile Türkiye'de tüm alanlarda bir dönüşüm başlamıştır. Bu dönüşüm, yeni anayasanın yeniliklerinden olan Devlet Planlama Teşkilatının hazırlamış olduğu kalkınma planlarıyla yaşanmıştır. Kalkınma planları beş yıllık olarak hazırlanmaktadır ve günümzde de aynı şekilde devam etmektedir. Bu teşkilat, 2011 yılında yeniden düzenlenerek Kalkınma Bakanlığı'na dönüştürülmüştür. 2018 yılında ise Kalkınma Bakanlığı ile Maliye Bakanlığının Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü birleştirilerek ismi Strateji ve Bütçe Başkanlığı olmuştur. İsim değişikliğine rağmen 5 yıllık kalkınma planları devam etmektedir. Her kalkınma planında eğitim meselesi ele alınmış, eğitimle ilgili alınan kararların çoğu uygulanırken bazıları uygulanamamıştır.

1963'ten 2018'e kadar on kalkınma planı hazırlanmıştır. Bu kalkınma planlarının amacı, hem bireysel-toplumsal olarak hem de devlet olarak ulaşılabilecek en üst refaha erişmektir. Eğitim meselesi kalkınma planlarının önem verdiği bir konudur. Çünkü eğitim, her zaman için kalkınmanın itici gücü olmuştur. OECD ülkelerine baktığımızda eğitime ne kadar çok yatırım yaptıkları açıkça görülebilmektedir. 1963'ten önce eğitim politikaları Millî Eğitim Bakanlığı ve hükûmet programlarına göre belirlenmekteydi ancak 1963'ten itibaren bu politikalara kalkınma planlarında yer verilmiştir.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1963-1967) eğitimle ilgili olarak toplumdaki nitelikli iş gücü eksikliklerinin tespitine değinilmiş, Türk toplumunun ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirmek hedeflenmiştir. Maddi sıkıntı içinde olup okuyamayan öğrencilere devlet desteği olarak burs verileceği kararı alınmıştır. Öğrencilerin okullara nasıl seçileceği belirtilmiştir. Teknik personel eksikliğinden ortaöğretime gelen öğrencilerin teknik ve mesleki okullara yönlendirilmesi hususu üzerinde durulmuştur. Ortaokul ve liselerin görevinin, öğrenciyi bir üst kademeye hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Yükseköğretimde kaliteyi arttırmak

için yurt dışına öğrenci gönderilmesi kararı alınmıştır. Ülkedeki öğretmen eksikliğinden dolayı öğretmen yetiştirme meselesi üzerinde durulmuştur (Devlet Planlama Teşkilatı, 1963).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1968-1972) eğitimle ilgili olarak fırsat eşitliğinden söz edilmiştir. Yükseköğretim, bu planda biraz daha ön planda tutulmuştur. Özel öğrenme güçlüğü çeken, yani özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi üzerinde durulmuştur. Hizmetiçi eğitimle öğretmenlerin mesleki olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 1968).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1973-1977) yine ilk iki planda olduğu gibi yükseköğretimin üzerinde durulmuştur. Ülkede ders materyallerinin dağılımı hakkındaki eksiklikler konuşulup bu eksikliklerin giderilmesi için burs verilmesi görüşülmüştür. Eğitim ve sanayi iş birliği için kalifiye iş gücünün eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu planda yaygın eğitime de yer verilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 1973).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1979-1983) eğitim sisteminin insan gücü yetiştirmede niteliksel ve niceliksel eksikliklerine değinilmiştir. Öğretmen sayısının azlığı ve öğretmen geliştirmeyle ilgili yapısal eksiklikler dile getirilmiştir. Öğretim üyesi ihtiyacı olduğundan doktora programlarının sayısının arttırılması hedeflenmiştir. Yetişkin kurslarının daha önemli olması konusu görüşülmüştür (Devlet Planlama Teşkilatı, 1979).

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985–1989) eğitim hedefi, hizmetiçi ve yaygın eğitimlerle 15-64 yaş arasının istihdam edilmesidir. Teknik eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. Gençler için beceri eğitimi ön plana alınmıştır. Her kademedeki eğitim programlarının gözden geçirilmesi kararı alınmıştır. Neoliberalizmin etkisi artmıştır. Dolayısıyla özel okulların teşvik edilmesi vurgusu yapılmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı, 1985).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1990–1994) eğitimle ilgili olarak verimlilik ve kalitenin arttırılması ön planda tutulmuştur. Kadınların eğitimine dikkat çekilmiş, kadınların mesleki eğitim almaları için çalışmaların yapılması kararlaştırılmıştır. Okul öncesi eğitimin önemi üzerinde durulmuş, ana sınıfı ve ana okullarının sayısının arttırılması planlanmıştır. Eğitimde teknolojik materyallerin kullanılması gerektiğinden söz edilmiştir. Özel vakıf üniversitelerinin ve özel okulların açılmasının teşvik edilmesi gerektiği görüşülmüştür. Girişimcilik becerisi ve rehberlik hizmetleri üzerinde durulmuştur (Devlet Planlama Teşkilatı, 1990).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1996–2000) meslek liselerine talebin desteklenmesi gerektiği söylenmiştir. İş gücü eğitim seviyesinin istenilen düzeye ulaşmadığı, bunun geliştirilmesi gerektiği konuşulmuştur. Doğrudan yabancı dille eğitim vermek yerine, nitelikli olarak yabancı dil eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Rehberlik hizmetlerine bu planda da vurgu yapılmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı, 1996).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2001–2005) eğitime ayrılan bütçenin arttırılması gerektiği tartışılmıştır. Mesleki eğitim ve yaygın eğitimin birbirine uyumunun desteklenmesi gerektiği söylenmiştir. Halk eğitimi için radyo ve televizyonlarda eğitimsel faaliyetlerin başlatılması kararı alınmıştır. Taşımalı

eğitimin geliştirilmesi kararı alınmıştır. 8 yıllık zorunlu eğitim kararı alınmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001).

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2007–2013) bireylerin, yeteneğine göre mesleklere yönlendirilmesi vurgusu yapılmıştır. Eğitim ve sağlık hizmeteleri için bütçenin payının arttırılması kararlaştırılmıştır. Dershanelerin özel okula dönüşümünün destekleneceği söylenmiştir. Eğitim sisteminin süreç odaklı olacağı vurgusu yapılmıştır. Girişimciliğin destekleneceğinden söz edilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007).

Onuncu Kalkınma Planı'nda (2014–2018) çağın gereklerinden dolayı bilgi ve iletişim teknolojilerinin takip edilmesi ve beceri kazanımı vurgusu yapılmıştır. Sanat ve sporun eğitim faaliyetleri içindeki öneminden söz edilmiştir. Hayat boyu öğrenme ve rehberlik hizmetleri için bütçeden ayrıca pay ayrılması görüşülmüştür. Mobil öğrenme ve uzaktan eğitim faaliyetleri hedefler arasına konulmuştur (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Millî Eğitim Şûrası

Millî eğitime ilişkin konuları tartışarak politika geliştirmek için düzenlenen Millî Eğitim Şûralarının ilki, 1921 yılında Heyet-i İlmiye tarafından Maarif Kongresi adıyla toplanmıştır (Deniz, 2021). Ancak alınan kararların bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Çünkü bu şûralar bakanlığın danışma organıdır. Yapılan incelemeler doğrultusunda Millî Eğitim Şûralarında ve kalkınma planlarında alınan kararların genel olarak birbiriyle örtüşmediği görülmektedir (Çoruk, 2019). Türk eğitim sistemine yön vermesi beklenen Millî Eğitim Şûra kararlarının, kalkınma planlarında dikkate alınması ve bu iki karar mercisinin ortak bir şekilde hareket etmesi gerekmektedir. Bireyler, toplum ve kamu olarak refaha ulaşmanın yolu bundan geçmektedir.

Özel Öğretim Kurumları (Özel Okullar)

Devlet yönetiminden ayrı, mülkiyeti kişiye veya bir özel kuruluşa ait eğitim öğretim yerine özel okul denir (Türk Dil Kurumu, 2021). Osmanlı Devleti tarihinde özel okullarla Tanzimat Dönemi'ndeki azınlık ve yabancı okullarıyla tanışılmıştır. Osmanlı'nın son döneminde iyice güçsüzleşmesi ve sonucunda da batılı devletlere mecburen tavizler vermesinden dolayı azınlık ve yabancı okulların sayısı epeyce artmıştı. Cumhuriyetle beraber yeni Türkiye'de kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla azınlık ve yabancı okulları kontrol altına alınabilmiştir. Cumhuriyetin ilk özel okulu bugünkü adı Türkiye Eğitim Derneği (TED) Koleji olan, Türk Maarif Cemiyeti okuludur ve hâlâ faaliyet göstermektedir.

1980'li yıllardan itibaren neoliberalizmin etkisiyle özel teşebbüse önem verilmesi ve bu politika istikametini benimseyen hükümetlerin eğitimi kâr getirecek bir olgu olarak görmesinden dolayı kalkınma planlarında da yer verdiği gibi, özel okullaşma hep teşvik edilmiştir. Bu sayede devletin eğitime ayrılan bütçe açısından yükününün hafifletmesi amaçlanmıştır. Bu anlayış, 2000'li yılların sonuna doğru Meclis'te temsil edilen siyasal partilerin program ve seçim bildirgelerine de yansımıştır (Gürçam, 2018).

Türkiye'de özel öğretim kurumlarının sayısı giderek artmaktadır ve bunun için 2014 yılı çok önemlidir. Çünkü bu yıl yapılan bir hukuki düzenlemeyle dershanler kapatılmış, isteyenlerin özel öğretim kurumuna dönüşebileceği belirtilmiştir. Özel okul sayısındaki bu niceliksel artışın, niteliksel eğitimi düşürdüğü ile ilgili tartışmalar hâlâ yapılmaktadır ancak şu bir gerçek ki özel okul ve devlet okulu ayrımından dolayı toplumda

fırsat eşitsizliği artmakta, bu da zengin-fakir ayrımına ve toplum kesimleri arasındaki uçurumun artmasına sebep olmaktadır.

SONUÇ

Ülkelerin kalkınmasını sağlayacak en önemli faktör, insan faktörüdür. İnsan, iktisat litaratüründe "beşeri sermaye" olarak adlandırılmaktadır (Taş & Yenilmez, 2008). Beşeri sermaye, kalkınmayı sağlayacak nitelikli insan gücü ve insanın yaşam boyu edindiği her alandaki bilgilerinin toplamı olarak kabul edilmektedir. İnsanın, beşeri sermaye olarak kalkınmanın öncelikli durumunda olmasından dolayı teknik, mesleki, kşisel, sosyal ve diğer alanlardaki birikiminin en üst düzeyde olması gerekir. Bunun için en önemli araç eğitimdir.

Osmanlı'dan günümüze kadar eğitimin incelendiği bu çalışmada şu sonuca ulaşılmıştır: Duraklama ve Gerileme Dönemleri'nde eğitimde bilimsellikten uzaklık sistemi komple olumsuz etkilemiş, bu olumsuzlukları düzeltmekte geç hareket edilmiştir. Ayrıca Osmanlı'dan yeni Türkiye'ye devredilen kültürel, eğitimsel, ekonomik miras zayıf olmuştur. Buna rağmen Türk Millî Eğitim düşüncesi kökleşmiş, reformist hareketler gerçekleşmiştir. Bunun için yurt dışından yetkin bilim isanları getirilmiş ve eğitim için raporlar hazırlatılmıştır. Osmanlı'dan beri süregelen eğitimde medrese-okul ikiliği, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla son bulmuş, bu kanun yeni yapılacak reformlar için büyük ölçüde engelleri kaldırmıştır.

Nüfusunun çoğu kırsal kesimde yaşayan 1940'lı yılların Türkiye'sinde, millî eğitimdeki en reformist hareketlerden kabul edilen Köy Enstitüleri açılmış ancak yetiştirilen ilerici ve aydın bireylerden ürkülerek "komünizm yuvalarına dönüşmek" gibi gerçek dışı gerekçelerle bu okullar ne yazık ki Demokrat Parti Dönemi'nde kapatılmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren yeni anayasayla ülkede kalkınma planları hazırlanmıştır. Kalkınmanın öncelikli konusu eğitim olduğu için eğitim konusu her planda öncelikli konu olmuştur. Millî eğitim politikaları oluşturmak amaçlı danışma kurulu gibi çalışan Millî Eğitim Şûralarında da çeşitli kararlar alınmıştır. Ancak bu kararlar ve kalkınma planlarındaki eğitimle ilgili kararlar her zaman örtüşmemektedir. Bu da kalkınmayı geciktirici etkenlerden biridir. 1980 sonrası dönemde neoliberalizmin tüm dünyayı olduğu gibi Türkiye'yi de etkisi altına almasıyla eğitimde özel okullaşma olgusu hız kazanmış, son döenmde atılan bazı adımlarla özel okulların sayısı hızla artmıştır. Bu durum, toplumda fırsat eşitliği olgusunun zedelenmesine ve yoksullarla varsıllar ile bölgeler arasındaki uçurumların artmasına neden olmuştur.

KAYNAKÇA

1. Akça, Y. , Şahan, G. & Tural, A. (2017). Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, Special Issue 2, 394-403 .
2. Alkan, C. (1999). 75 Yılda Eğitim. F. Gök içinde, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu* (s. 223-232). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
3. Alkan, Ö. M. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim . Ö. M. Alkan içinde, *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiyesi* (s. 73-242). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
4. Altun Aslan, E. (2019). Türkiye'de Özel Okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 263-276.
5. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II.* (1997). Ankara.
6. Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk.* Ankara : Pan Yayıncılık.
7. Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği* . Karaman: T.C. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

8. Çoruk, A. (2019). Planlı Kalkınma Dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki Eğitime İlişkin Hedefler Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 297-318.
9. Deniz, M. (2021, Ocak 3). *eğitimajansı*. eğitimajansı web sitesi: https://www.egitimajansi.com/haber/1921den-2014e-milli-egitim-sura-kararlari-haberi-35356h.html adresinden alınmıştır
10. Devlet Planlama Teşkilatı. (1963, Ocak 1). *T.C. Cumhurbaşkanlığı Stateji ve Bütçe Başkanlığı.* Stateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Birinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1962-1967.pdf adresinden alınmıştır
11. Devlet Planlama Teşkilatı. (1968, Ocak 1). *T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C4%B0kinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1968-1972%E2%80%8B.pdf adresinden alınmıştır
12. Devlet Planlama Teşkilatı. (1973, Ocak 1). *T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf adresinden alınmıştır
13. Devlet Planlama Teşkilatı. (1979, Ocak 1). *T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Dorduncu_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1979-1983.pdf adresinden alınmıştır
14. Devlet Planlama Teşkilatı. (1985, Ocak 1). *T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf adresinden alınmıştır
15. Devlet Planlama Teşkilatı. (1990, Ocak 1). *T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Altinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1990-1994.pdf adresinden alınmıştır
16. Devlet Planlama Teşkilatı. (1996, Ocak 1). *T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf adresinden alınmıştır
17. Devlet Planlama Teşkilatı. (2001, Ocak 1). *T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Sekizinci_Kalkinma_Plani.pdf adresinden alınmıştır
18. Devlet Planlama Teşkilatı. (2007, Ocak 1). *T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf adresinden alınmıştır
19. Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulanması (1927-1960).* Ankara.
20. Duman, T. (1991). *Türkiye'de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 2322.
21. Ergün, M. ve Arık, B. M. (2020). *Öğrenciler ve Eğitime Erişim Eğitim İzleme Raporu 2020.* Eğitim Reformu Girişimi: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR20_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf adresinden alınmıştır
22. Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
23. Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Alkım Yayınevi.
24. Günkör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 70-90 .
25. Gürçam, S. (2018). Social Policy Approaches of the Political Parties in Turkey. *Iğdır Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (3), 53-62. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdiriibf/issue/65771/1026993
26. Gürüz, K. (2008). *Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
27. Güven, İ. (2001). Tanzimattan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 61-70.
28. Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk Tarihinde Özel Yeteneklilerin Eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 1-13.
29. Kaplan, İ. (2019). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi.* İstanbul: İletişim Yayınları.
30. Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
31. Konuralp, E. (2018). Kimliğin Etni ve Ulus Arasında Salınımı: Çokkültürcülük mü Yeniden Kabilecilik mi?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(2), 133-146.
32. Konuralp, E. (2021). In What Ways Does the Embedded Liberalism Literature Differ from the Liberal-Individualistic IPE? A. Haşimov ve M. Şabanov (Ed.), *Al Farabi Journal 9th International Conference on Social Sciences Full Text Book* içinde (ss. 124–131). Nakhchivan: Farabi Publishing House.
33. Konuralp, E. ve Bicer, S. (2021). Putting the Neoliberal Transformation of Turkish Healthcare System and Its Problems into a Historical Perspective. *Review of Radical Political Economics*, 53(4). doi:10.1177/04866134211005083
34. Koyuncu, F. ve Düşkün, Y. (2020). *Öğretmenler Eğitim İzleme Raporu 2020.* Eğtim Reformu Girişimi web sitesi: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2020_Ogretmenler.pdf adresinden alınmıştır
35. Kurnaz, Ş. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadınların Eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 99-111.
36. Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Ütopya Yayıncılık.
37. Okur, M. (2005). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 199-217.
38. Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniveristesi Yayınları.
39. Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1) , 24-36 .
40. TBMM. (1924). Tevhidi Tedrisat Kanunu. *Mevzuat*. (1340, Mart 3). mevzuat.gov.tr: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf adresinden alınmıştır.

41. T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014, Ocak 1). *T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı.* T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf adresinden alınmıştır
42. *Talim ve Terbiye Kurulu.* (2021, Ocak 2). http://ttkb.meb.gov.tr/: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf adresinden alınmıştır
43. Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 155-186.
44. Türk Dil Kurumu. (2021, Ocak 2). *Hakkımızda: Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu web sitesi: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır
45. Türk Dil Kurumu. (2021, Ocak 5). *Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu web sitesi: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır
46. Yenilmez, U. T. V. F., Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 155-186.

REFAH DEVLETİ, REFAH REJİMLERİ VE NEOLİBERALİZME GEÇİŞ (WELFARE STATE, WELFARE REGIMES AND TRANSITION TO NEOLIBERALISM)

Y. Lisans Öğr. Mehmet Baysal, Doç. Dr. Emrah Konuralp
Iğdır Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi,
ORCID: 0000-0003-0183-0535, ORCID: 0000-0003-3667-8107

ÖZET

Devletin herkes için asgari bir gelir sağlamak için ekonominin işleyişine müdahalesini içeren ve temel hizmetleri sağlamayı taahhüt ettiği devlet modeli olarak tanımlanan refah devletinin finansmanın ardında genel vergilendirmeye ve ulusal sigorta ödemelerine dayanan Keynesgil mantık yatmaktadır. Statülerin piyasaya göre belirlenen meta olmaktan çıkarılması (*de-commodification*) amacıyla yurttaşlara sosyal haklar verilmesi, refah devletinin temel idealidir. Bu idealin yanı sıra refah devletleri; devlet, piyasa ve aile arasındaki ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin içeriklerinde farklılık göstermektedir. Örneğin yaygın olarak kullanılan bir refah rejimleri tipolojisi; liberal, korporatist ve sosyal demokrat refah rejimlerini kapsamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada ve Avustralya'nın liberal refah rejimlerinde, gelir testine dayalı (seçici) sistemle gereksinim duyan insanlara yardım ve hizmet sağlanması, piyasanın devlet tarafından teşvik edilmesi temel özelliklerdir. Korporatist-devletçi bir miras taşıyan ve kilise tarafından şekillendirilen Avusturya, Fransa, Almanya ve İtalya gibi korporatist refah devletleri, aileye ve evin geçimini sağlayan erkek modeli gibi geleneksel cinsiyet rollerine önem vermeleri anlamında muhafazakârdır. İskandinavya'da görülen sosyal demokrat refah rejiminde, sosyal hak temelli (evrensel) refahın sağlanması ve metadan arındırılması öne çıkan ilkelerdir. Metadan arındırma, bir hizmet bir "hak" olarak verildiğinde ve kişi piyasaya bağımlı olmadan geçimini sağlayabildiğinde gerçekleştirilebilmektedir. Bazı sosyal politika uzmanları, Güney Avrupa ülkelerinin bu üçlü refah rejimleri tipolojisine uymadığını öne sürerek dördüncü bir kategori olarak "Güney Avrupa refah rejimini" eklemenin gerekli olduğunu savunur. Bu kategoriye denk düşen Türk sosyal politika ortamının ayırt edici özellikleri ise muhafazakâr ve korporatist köklere sahip olması ve aileciliği ve kayırmacılığı yansıtması olarak tanımlanmaktadır. Refah devleti ve refah rejimlerinin ele alındığı bu çalışmada refah devleti modeline karşı savların yaşama geçirildiği neoliberal bağlam incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Refah devleti, neoliberalizm, refah rejimleri

ABSTRACT

The Keynesian logic based on general taxation and national insurance payments lies behind the financing of the welfare state, which is defined as the state model in which government intervenes in the functioning of the economy and undertakes the provision of basic services to ensure a minimum standard for all. The basic idea of the welfare state is to give social rights to the citizens in order to realise de-commodification. In addition to this, welfare states differ in their content regarding the regulation of relations between the state, the market and the family. For example, a widely used typology of welfare regimes includes liberal, corporatist, and social democratic welfare models. In the liberal welfare regimes of the United States of

America (USA), Canada and Australia, along with promoting the market by the state, the basic features are providing assistance and services to people in need within a means-tested (selective) system. Corporatist welfare states such as Austria, France, Germany, and Italy, which have a corporatist-statist heritage shaped by the Church, are conservative. They emphasise the family and traditional gender roles. In the social-democratic welfare regime seen in Scandinavia, providing social rights-based (universal) welfare and de-commodification are the prominent principles. De-commodification can be achieved when a service is given as a "right" and when one can make a living without being dependent on the market. Some social policy experts put forward the "Southern European welfare regime" as a fourth category, arguing that Southern European countries do not fit into this tripartite typology of welfare regimes. Also, the Turkish social policy environment's distinctive features that fall into this category are defined as having conservative and corporatist roots and reflecting familialism and nepotism. In this study, which deals with the welfare state and welfare regimes, the neoliberal context in which the arguments against the welfare state model are put into practice has been examined.

Keywords: welfare state, welfare regimes, neoliberalism

GİRİŞ

Neoliberal yapısal uyum politikalarının yükselişi, İkinci Dünya Savaşı sonrasında öne çıkan refah devletinin temelleri dikkate alınmadan anlaşılamaz. Bu dönem hem ulusal hem de uluslararası düzeyde özel sermayenin kârlılığını teşvik etmek için gerekli ortamı yaratmıştır. Ayrıca bu dönem, seri üretime ve toplu tüketime dayalı birikim rejiminin konsolidasyonu için kritiktir. Ulus-devletlerin sınıfları içinde istikrar ve dolayısıyla sol ve sağ aşırılıkların dizginlenmesi, savaş sonrası dönemde emek ve sermaye arasında bir uzlaşma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Gömülü liberalizm olarak da bilinen bu uzlaşma, "kendi kendini düzenleyen bir varlık olarak piyasa"ya neoklasik bağlılığı devlet müdahaleciliği ile değiştirmiş ve ekonomik faaliyetin sosyal ve politik kısıtlamalarını tanımıştır (Blyth, 2002, s. 6; Jessop, 2002, s. 73; Konuralp, 2021; Konuralp ve Bicer, 2021; Konuralp ve Hatipoğlu, 2017; Ruggie, 1982, s. 393). Başka bir deyişle, kamu tarafından ekonominin etkin yönetiminde devlete çok önemli bir rol atfedilmiştir (Helleiner, 2019, s. 6).

REFAH DEVLETİ VE TİPOLOJİLERİ

Kane ve Kirby'nin (2003, s. 14) belirttiği gibi, gömülü liberalizm bağlamında bir refah devleti, hükûmetin herkes için asgari bir gelir sağlamak için ekonominin işleyişine müdahale ettiği ve -ihtiyaca göre sağlık hizmeti gibi- temel hizmetleri sağlamayı taahhüt ettiği devlettir. Böyle bir devletin finansmanının ardındaki Keynesgil mantık, genel vergilendirmeye ve ulusal sigorta ödemelerine dayanır (Kane ve Kirby, 2003, s. 146). Piyasaya göre statülerinin meta olmaktan çıkarılması için vatandaşlara sosyal haklar verilmesi, refah devletinin temel idealidir (Esping-Andersen, 2000, s. 157). Bu idealin yanı sıra refah devletleri; devlet, piyasa ve aile arasındaki düzenlemeye ilişkin içeriklerinde de farklılık göstermektedir. Örneğin Esping-Andersen'in (2000, s. 162) refah rejimleri tipolojisi liberal, korporatist ve sosyal demokrat refah rejimlerini kapsar. Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada ve Avustralya'nın liberal refah rejimlerinde gelir testi yapılmış (seçici) kişilere yardım, piyasanın devlet tarafından teşvik edilmesi, temel özelliklerdir.

Korporatist-devletçi bir miras taşıyan ve kilise tarafından şekillendirilen Avusturya, Fransa, Almanya ve İtalya gibi korporatist refah devletleri, aileye ve evin geçimini sağlayan erkek modeli gibi geleneksel cinsiyet rollerine önem vermeleri anlamında muhafazakârdır (Daly ve Lewis, 2018; Esping-Andersen, 2000). İskandinavya'da görülen sosyal demokrat refah rejiminde, sosyal hak temelli (evrensel) refahın sağlanması ve metadan arındırma öne çıkan ilkelerdir (Esping-Andersen, 2000, s. 162, 2017, s. 154). Metadan arındırma, bir hizmet bir "hak" olarak verildiğinde ve kişi piyasaya bağımlı olmadan geçimini sağlayabildiğinde gerçekleştirilebilir.

Bazı sosyal politika uzmanları, bu sistemler yoksullara sosyo-ekonomik güvenlik sağlayamadığı ve işgücü piyasasının gerçekleriyle çeliştiği için istihdam statüsüyle bağlantılı sosyal güvenlik sistemlerini eleştirmektedir (Bkz. Buğra ve Keyder, 2006, s. 219). Örnek vermek gerekirse 2008 yılında Türk kamu sigorta planlarının birleştirilmesinden önce, statü farklılaştırmasına dayalı ve işveren ve çalışanların katkılarıyla finanse edilen üç zorunlu sosyal sağlık sigortası planı vardı. Bu kamu sigorta sisteminde, sağlık hizmetlerine erişim ve kayıtlı istihdam karşılıklı olarak kapsayıcıydı. Bu, kayıt dışı istihdamın yaygın olması nedeniyle nüfusun önemli bir bölümünün sağlık sigortasına sahip olmadığı anlamına geliyordu. Bu sorunla başa çıkmak ve sağlık sigortası kapsamında olmayanların sağlık hizmetlerine erişim maliyetini azaltmak için 1992 yılında, gelir testine dayalı bir kamu sağlık sigortası programı olan Yeşil Kart uygulamaya konmuştur. Buğra ve Keyder (2003, ss. 13–14), Güney Avrupa ülkelerinin Türkiye ile birlikte Esping-Andersen'in üçlü refah rejimleri tipolojisine uymadığını öne sürerek dördüncü bir kategori olarak "Güney Avrupa refah rejimini" eklemenin gerekli olduğunu belirtir. Türk sosyal politika ortamının ayırt edici özelliklerini muhafazakâr ve korporatist köklere sahip olması ve aileciliği ve kayırmacılığı yansıtması olarak tanımlarlar (Buğra, 2012, s. 18; Bugra ve Candas, 2011, ss. 516–517). Bununla birlikte, kategorizasyonları büyük ölçüde geçmiş bir dönemin Avrupa refah rejimleriyle oldukça temelsiz bir karşılaştırmaya dayanmaktadır (Yalman, 2011, s. 235). Gerçekten de (1) analizlerinden kapitalizmi ve sınıfı dışlarlar, (2) yoksulluğun nedenlerinden çok belirtilerine odaklanırlar, (3) finansallaşmanın ücretli işçiler üzerindeki etkisini gözden kaçırırlar, (4) yeniden dağıtım siyasetini devreye sokma olasılığını reddederler, (5) neoliberal refah rejimlerinin zımni meşruiyetini sağlarlar (Yalman, 2011).

Toplumun yönetilemez hale geldiğine dair yaygın bir korkunun hüküm sürdüğü 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başında, işsizlik ilk kez büyük bir refah devleti başarısızlığı olarak ortaya çıkmıştır ve hükümetlerin talepler ve sorumluluklarla aşırı yüklendiğine savunulmaya başlamıştır. Keynesgil mantık 1970'lerin ikinci yarısında bir krizle karşılaştığında, partisinin kongresinde kamu harcamalarının mantığını sorgulayanın Muhafazakâr Parti değil, İşçi Partisi'nden bir İngiliz Başbakanı olması anlamlıdır. Başbakan J. Callaghan (1976) şöyle demişti:

> Bir durgunluktan çıkış yoluna harcayarak varabileceğimizi, vergileri azaltarak ve devlet harcamalarını artırarak istihdamı artırabileceğimizi düşünürdük. Size tüm samimiyetimle söylüyorum ki bu seçenek artık mevcut değil ve şimdiye kadar -eğer var olduysa- savaştan bu yana sadece ekonomiye daha yüksek dozda enflasyon enjekte ederek ve ardından daha yüksek enflasyon ve bir sonraki adım olarak işsizlik yaratarak bu noktaya gelindi. Bu ülkenin gördüğü en yüksek enflasyon oranından yeni kurtulduk, sonuçlardan yani yüksek işsizlikten henüz kurtulamadık.

Bu argümantasyonla neoliberal düşünce okulu, tüm Batılı refah devleti rejimlerine saldırıya geçme imkânı bulmuştur. Çünkü burjuvazinin üst kademeleri için "gömülü" olmanın maliyeti, millî gelirden azalan miktarda pay almak ve sınırlı ekonomik güce sahip olmak açısından artık külfetli hâle gelmişti. Sermaye birikimi krizinin ardından artan işsizlik ve hızlanan enflasyonun birleşimiyle büyüme çöküşünün herkesi etkilediği bir dönemde, devleti piyasadan "sökmek" (gömülü olmaktan çıkarmak) burjuvazi için tek seçenekti (Harvey, 2005, ss. 14–15). Bu kriz, 1940'lara dayanan ve "Mont Pèlerin Society" (MPS) adlı bir "düşünce kolektifi" etrafında örgütlenen neoliberallere, argümanlarını dünya çapında empoze etmeleri için alan açtı (Brown, 2015, s. 20; Plehwe, 2009, ss. 3–4). Bu nedenle neoliberal dünya görüşü, piyasayı hatasız en güçlü bilgi işlemcisi olarak konumlandırarak günlük yaşamda kök saldı (Mirowski, 2013, ss. 28, 54). Bu ütopik piyasa anlayışından yararlanan -hem genel anlamda hem de finans özelinde- sermaye, birikim koşullarını ve gücünü yeniden tesis etmek için siyasi bir projeyi yaşama geçirmiştir (Cahill, 2014, s. 64; Harvey, 2005, ss. 11–19, 2016). Başka bir deyişle neoliberalizm, MPS'nin bir dizi ekonomik ve politik fikri olarak ortaya çıktıktan ve Keynesçiliğin kriziyle birlikte, finansallaşma ile desteklenen toplumsal, ekonomik ve politik yeniden üretimin maddi bir yapısı olarak anlaşılmaya başlamıştır (Fine ve Saad-Filho, 2017, s. 2).

SONUÇ YERİNE: ÇİFTE GERÇEK DOKTRİNİNİN KISKACINDA

Neoliberalizm, 1970'lerin stagflasyonundan türemiş olsa da 2007'de başlayan büyük daralmada sonra da ayakta kalmayı başarmıştır. Philip Mirowski'nin (2013) dediği gibi, "Neoliberalizm krizlere rağmen dayanıklılığını 'çifte gerçek' doktrinine borçludur." Neoliberal düşünce kolektifi, kapalı seçkinleri için doktrininin ezoterik versiyonunu ve kitleler için çelişen egzoterik versiyonunu kullanır. Bahsedilmeye değer ilk çelişki, "gömülülükten çıkarılmış" devlete atfedilen rolle ilgilidir. Klasik liberalizmin öngördüğü minimal bir devlet değil, liberal olmayan bir tarzda yapısal uyumu başlatacak ve sınıf direnişlerini bertaraf edecek güçlü bir devlet istenmektedir. Sermayenin gücü, devletin küçülmesiyle hükûmet işlevlerinin piyasalaştırılmasının karıştırılmasıyla maskelenirken, bürokrasiler neoliberal rejimlerde daha hantal hâle gelmiştir (Mirowski 2013, s. 57).

İkinci olarak, toplum kendiliğinden oluşan bir düzene yani piyasaya atfedilse de güçlü devlet, istikrarlı bir piyasa ekonomisinin hem üreticisi hem de hakemi olarak büyük ölçüde denetime bel bağlamıştır (Mirowski 2013, ss. 72-73). Kendiliğinden düzen anlatısı ana akım medya aracılığıyla kitlelere hitap etmeye hizmet ederken devleti ele geçirme ve onu neoliberal doğrultuda yeniden yapılandırma ihtiyacı, yalnızca entelektüel projenin ezoterik bir doktriniydi (Mirowski 2013, s. 77).

Üçüncüsü, neoliberal düşüncede en bilgenin bilgisiyle en cahil bireyin bile kullanabileceği bilgi arasındaki fark görece önemsiz olduğundan (Hayek, 1960, s. 376), üstün bir bilgi işlemcisi olarak piyasa rasyonalitesine güçlü bir bağlılık onun yüceltilmesiyle sonuçlanmıştır. Sosyal düzeni geliştirmeye yardımcı olmak için cehalet yüceltilmektedir (Mirowski 2013, ss. 78-83). Ayrıca neoliberalizm; ekonomik değerlerin, uygulamaların ve ölçütlerin belirli bir formülasyonunu insan yaşamının her boyutuna kadar genişleten, yöneten bir siyasi rasyonalite olarak ortaya çıkmıştır (Brown 2015, s. 30). Bu, her şeyin sermayeye dönüşmesine ve bununla bağlantılı olarak bir kategori olarak emeğin ve onun kolektif sınıf biçiminin gözden

düşürülmesine yol açmıştır (Brown 2015, s. 38). Politik olanın ekonomileştirilmesi, gömülü liberalizmin uzlaşmacı içeriğini ortadan kaldırmış ve refah devletinin yerini bireyselleştirilmiş sorumluluk ve teknikleştirilmiş yönetişim almıştır (Brown 2015, s. 130; Gürçam, 2019).

Refah devletinin bu geri çekilmesine, düşük gelirli grupların koşullarına odaklanan sosyal politikaya artan bir vurgu eşlik etmiştir. Buna göre neoliberal küreselleşme; sosyal korumacılık, yeniden dağıtım ve dönüşüm gibi sosyal politikanın potansiyellerini pasifleştirmiş veya evcilleştirmiştir. Bunun yerine, sosyal politikayı "sosyal"in yokluğunda ve yalnızca "ekonomik" olanın çerçevesinde kaba bir ekonomik/muhasebe sorununa indirgeyerek bazı piyasa başarısızlıklarına çare olarak "sosyal güvenlik ağları" anlayışını sunmuştur (Yaşar ve Yenimahalleli Yaşar, 2012, s. 88). Bu bağlamda, devletin mali krizi sadece sosyal harcamalar için ayrılan fonları sınırlandırmakla kalmamış, aynı zamanda daha çok bütçe açığını azaltmak için IMF ve Dünya Bankasının sosyal güvenlik reformu sürecindeki kaldıracını artırmıştır (Saritas, 2020, s. 8).

KAYNAKÇA

1. Blyth, M. (2002). *Great transformations: economic ideas and institutional change in the twentieth century*. New York: Cambridge University Press.
2. Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
3. Buğra, A. (2012). The changing welfare regime of Turkey: Neoliberalism, cultural conservatism and social solidarity redefined. S. Dedeoğlu ve A. Y. Elveren (Ed.), *Gender and society in Turkey: The impact of neo-liberal policies, political Islam and EU accession* içinde (ss. 15–31). London: Tauris.
4. Bugra, A. ve Candas, A. (2011). Change and continuity under an eclectic social security regime: The case of Turkey. *Middle Eastern Studies*, *47*(3), 515–528. doi:10.1080/00263206.2011.565145
5. Buğra, A. ve Keyder, Ç. (2003). *New Poverty and the Changing Welfare Regime of Turkey*. Ankara: UNDP Turkey.
6. Buğra, A. ve Keyder, Ç. (2006). The Turkish welfare regime in transformation. *Journal of European Social Policy*, *16*(3), 211–228. doi:10.1177/0958928706065593
7. Cahill, D. (2014). *The End of Laissez-Faire?: On the Durability of Embedded Neoliberalism*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
8. Callaghan, J. (1976). Leader's speech, Blackpool. *British Political Speech*. 30 Ağustos 2018 tarihinde http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=174 adresinden erişildi.
9. Daly, M. ve Lewis, J. (2018). Introduction: Conceptualising social care in the context of welfare state restructuring. J. Lewis (Ed.), *Gender, Social Care and Welfare State Restructuring in Europe* içinde (ss. 1–24). New York: Routledge.
10. Esping-Andersen, G. (2000). Three worlds of welfare capitalism. C. Pierson, F. G. Castles ve I. K. Naumann (Ed.), *The Welfare State Reader* içinde (ss. 154–169). Cambridge: Polity Press.
11. Esping-Andersen, G. (2017). *Politics against Markets: The Social Democratic Road to Power*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
12. Fine, B. ve Saad-Filho, A. (2017). Thirteen things you need to know about neoliberalism. *Critical Sociology*, *43*(4–5), 685–706. doi:10.1177/0896920516655387
13. Gürçam, S. (2019). Participation and the Essence of Organisation Theory . *Iğdır Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (4), 18-26. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdiriibf/issue/65772/1027037
14. Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
15. Harvey, D. (2016, 23 Temmuz). Interview by B. S. Risager. Neoliberalism Is a Political Project. *Jacobin*. 21 Ağustos 2020 tarihinde https://www.jacobinmag.com/2016/07/david-harvey-neoliberalism-capitalism-labor-crisis-resistance/ adresinden erişildi.
16. Hayek, F. A. (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago: Chicago University Press.
17. Helleiner, E. (2019). The life and times of embedded liberalism: legacies and innovations since Bretton Woods. *Review of International Political Economy*, *26*(6), 1112–1135. doi:10.1080/09692290.2019.1607767
18. Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge, UK: Polity Press.
19. Kane, S. ve Kirby, M. (2003). *Wealth, Poverty, and Welfare*. New York: Palgrave Macmillan.
20. Konuralp, E. (2021). In What Ways Does the Embedded Liberalism Literature Differ from the Liberal-Individualistic IPE? A. Haşimov ve M. Şabanov (Ed.), *Al Farabi Journal 9th International Conference on Social Sciences Full Text Book* içinde (ss. 124–131). Nakhchivan: Farabi Publishing House.
21. Konuralp, E. ve Bicer, S. (2021). Putting the Neoliberal Transformation of Turkish Healthcare System and Its Problems into a Historical Perspective. *Review of Radical Political Economics*, *53*(4). doi:10.1177/04866134211005083
22. Konuralp, E. ve Hatipoğlu, A. M. (2017). Küreselleşme Çağında Refah Devleti Çıkmazı mı Yeni Çıkış Yolu Mu? D. K. Dimitrov, D. Nikoloski ve R. Yılmaz (Ed.), *International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series* içinde (s. 671). Kıraklareli, TURKEY.

23. Mirowski, P. (2013). *Never Let a Serious Crisis Go to Waste: How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*. London: Verso.
24. Plehwe, D. (2009). Introduction. D. Plehwe ve P. Mirowski (Ed.), *The road from Mont Pèlerin: The making of the neoliberal thought collective, with a new preface* içinde (ss. 1–42). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
25. Ruggie, J. G. (1982). International regimes, transactions, and change: Embedded liberalism in the postwar Economic Order. *International Organization*, *36*(2), 379–415. doi:10.1017/S0020818300018993
26. Saritas, S. (2020). Financialisation of pensions: The case of Turkey. *Global Social Policy*, *20*(1), 60–79. doi:10.1177/1468018119856042
27. Yalman, G. (2011). Discourse and practice of poverty reduction strategies: Reflections on the Turkish case in the 2000s. I. Eren Vural (Ed.), *Converging Europe: Transformation of Social Policy in the Enlarged European Union and in Turkey* içinde (ss. 227–245). Burlington: Ashgate.
28. Yaşar, Y. ve Yenimahalleli Yaşar, G. (2012). Neoliberal küreselleşme ve sosyal politikada dönüşüm. *Mülkiye Dergisi*, *36*(1–274), 63–92. http://dergipark.gov.tr/mulkiye/issue/5/49 adresinden erişildi.

KÜRESEL KAMUSAL MAL OLARAK SAĞLIK HİZMETİ (HEALTHCARE AS A GLOBAL PUBLIC GOOD)

Y. Lisans Öğr. Emine KIZILKAYA
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Sağlık Yönetimi Bölümü, ORCİD ID: 0000-0002-3678-0905

ÖZET

Dünya ekonomisinde yaşanan gelişmelerle birlikte 1980'li yıllar ve sonraki süreçte özellikle enformasyon ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle dünyanın küçük bir köy haline gelmesi olarak adlandırılan küreselleşme kavramı ortaya çıkmıştır. Küreselleşme ve sonucundaki gelişmeler maliye alanını da etkilemiş ve ulusal ve bölgesel düzeydeki problemler dünya genelini ilgilendiren bir noktaya gelmiştir. Küreselleşme sonucu ortaya çıkan ve Samuelson tarafından 1980' li yıllarda belirtilen yeni kavramlardan biri ise küresel kamusal mal kavramıdır. Fiyatlandırma yapılamayan ve faydası bölünemeyen mallar kamusal mallar olarak ifade edilmektedir. Kamusal mallar ve hizmetlerin bölünüp/bölünemeyeceği açısından iki faktöre ayrılmaktadır. Kamusal mallar; tam kamusal, yarı kamusal ve erdemli mallar olarak gruplara ayrılmaktadır. Diğer bir kavram olan küresel kamusal mal kavramı, dünya üzerindeki hâlihazırda bütün kişi ve gelecekteki kuşaklar tarafından elde edilebilen, tüketimde rekabetin kısıtlanmadığı, dışlanmanın olmadığı ve finansmanın da küresel olarak karşılandığı yararlardır şeklinde açıklanmaktadır. Küresel kamusal mallar, 1999 yılında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı tarafından "Global Public Good" adlı çalışma ile araştırmalara ve çalışmalara yer verilmiştir. Küresel kamusal malların nasıl sunulacağı, finansmanının nasıl ve kimler tarafından karşılanacağı gibi konular hala tartışılır durumdadır.

Günümüzde sağlık ve sağlık hizmeti küresel gündemin önemli bir konusudur. Küresel kamusal mal olarak sağlıkla ilgili gelecekte olumsuzluklar ve krizler için çeşitli politikalar geliştirilmektedir. Oluşturulmaya çalışılan sağlık politikalarının etkililiği ile uluslararası birlik ve finansman gerektirmektedir. Küresel kamusal malları sınır ötesini aşan dışsallıkları, sağlık alanıyla ortaya çıkan pozitif-negatif dışsallıklar az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru dünya genelini ilgilendiren önemli bir konudur. Sağlık problemlerini kamusal mal olarak sunumunu iki grupta ele alınırsa; birinci grup önleyici ve koruyucu sağlık hizmetleri, ikinci grup tedavi edici sağlık hizmetleridir. Sağlık, milletlerarası toplumlarda küresel kamusal mal niteliğindedir. Sağlık hizmetlerinin nitelik gereği sağlık arzında yatay ve dikey yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Milletlerarası kuruluş ve sağlık kavramını esas alınarak milletlerarası kuruluşun kavram ve gruplandırmasını yapmak gerekmektedir. Küresel kamusal mallar kapsamı itibariyle küresel kamusal örgütler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Sağlık alanında görev yapan küresel özellikli milletlerarası kuruluşlara örnek olarak Birleşmiş Milletler WHO, Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi kuruluşlar örnek gösterilebilir.

Kamusal mallar 1990'ların sonlarından itibaren gündeme gelmiştir. Bu alandaki faaliyetler, türü, kapsamı ve sunumu günümüz sürecinde netliğe kavuşamamıştır. Fakat bazı konular sağlık, ekonomi, güvenlik, terör ve finansal krizler gibi konular dünya çapında etkisi hissedilmiş olup kolektif çözüm gerektiren konular olduğu

ifade edilmektedir. Diğer bir açıdan küresel kamusal malların anlaşılması milletlerarası düzeydeki kararlarda etkin ve önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Kamusal Mal, Küresel Kamusal Mal, Sağlık, Sağlık Hizmeti

ABSTRACT

With the developments in the world economy, the concept of globalization, which is called the world's becoming a small village, has emerged in the 1980s and later, especially with the developments in information and communication technologies. Globalization and the developments as a result have also affected the field of finance and the problems at the national and regional level have come to a point where the world is concerned. One of the new concepts that emerged as a result of globalization and was stated by Samuelson in the 1980s is the concept of global public goods. Goods that cannot be priced and whose utility cannot be divided are referred to as public goods. It is divided into two factors in terms of whether public goods and services can be divided or not. public goods; It is divided into groups as fully public, semi-public and virtuous goods. The concept of global public goods, which is another concept, is explained as the benefits that can be obtained by all people and future generations in the world, where competition in consumption is not restricted, there is no exclusion, and financing is met globally. Global public goods were included in research and studies in 1999 by the United Nations Development Program with the study named “Global Public Good”. Issues such as how global public goods will be presented, how their financing will be covered and by whom are still controversial.

Today, health and healthcare is an important issue on the global agenda. As a global public good, various policies are being developed for future negativities and crises related to health. The effectiveness of the health policies that are being tried to be created requires international unity and financing. The cross-border externalities of global public goods and the positive-negative externalities that arise in the field of health are an important issue that concerns the whole world from underdeveloped countries to developed countries. If the presentation of health problems as a public good is handled in two groups; The first group is preventive and preventive health services, the second group is curative health services. Health is a global public good in international societies. Due to the nature of health services, it is expressed as horizontal and vertical approaches in health supply. It is necessary to make the concept and grouping of the international organization based on the concept of international organization and health. In terms of the scope of global public goods, it is realized through global public organizations. Organizations such as the United Nations WHO, the United Nations Food and Agriculture Organization (FAO), and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) can be cited as examples of global international organizations working in the field of health.

Public goods have been on the agenda since the late 1990s. The activities, type, scope and presentation in this field have not been clarified in the current process. However, some issues such as health, economy, security, terrorism and financial crises have been felt around the world and it is stated that there are issues that require a collective solution. On the other hand, the understanding of global public goods is effective and important in decisions at the international level.

Keywords: Public Good, Global Public Good, Health, Healthcare

Determine Optimal Allocation for transportation problem by using FLP

Ajjaz maqbool, Dr Chitaranjan Sharma
Research scholar Department of Mathematics, Holkar Sciences College Indore
Assistant Professor Department of Mathematics, Holkar Sciences College

ABSTRACT

We develop an algorithm to find initial basic feasible solution of a transportation problem in comparison to old method like North West Corner Method and Least cost method. After finding the IBFS we apply UV method for further optimality and obtaining minimum transportation cost. we proposed an effective improvement in the solution of transportation problem and to verify the performance of this method and carried out a comparative study of transportation problem.

DISTINGUISHING CRYPTOCURRENCY FROM BLOCKCHAIN FOR DECENTRALIZED INNOVATIONS

Ibrahim Inusa
Marwadi University Department of Information technology, ORCID ID: ***0000-0001-7233-2459***

ABSTRACT

A block chain technology being one of the emerging technologies of 21 century has impacted the advancement of mankind and Since the inception of this technology, people have used the term interchangeably with its applications, to such Distinguishing it from it application become unconventional among the people, this paper is design to give the clear difference of blockchain and it application specifically cryptocurrency to build new perception towards blockchain technology.

unlike other emerging technologies following the same principle or build upon existing technological structure it comes with a new dimension of changing the landscape of technological structure from centralization to decentralization, the technology has a plethora of applications out of which is crypto-currency that become popular and represent the idea of blockchain among folks but block-chain application is beyond the crypto-currency and also has a diverse applications across other domains include the internet of thinks (IOT) and artificial intelligence eco-system.

This also paper explores the current existing block-chain with its various development platforms and crypto-currency, as well as addressing questions such as where crypto coins come from, who created them, and why they were created.

Keywords: Blockchain, crypto-currency, smart contract, development platform, bitcoin, AI

INTRODUCTION

Satoshi Nakamoto's development of Bitcoin in 2009 has often been hailed as a radical development in money and currency, being the first example of a digital asset which simultaneously has no backing or intrinsic value and no centralized issuer or controller. However, another - arguably more important - part of the Bitcoin experiment is the underlying blockchain technology as a tool of distributed consensus, and attention is rapidly starting to shift to this other aspect of Bitcoin. [1]

unlike other emerging technologies following the same principle or build upon existing technological structure it comes with a new dimension of changing the landscape of technological structure from centralization to decentralization, the technology has a plethora of applications out of which is crypto-currency that become popular and represent the idea of blockchain among folks but block-chain application is beyond the crypto-currency and also has a diverse applications across other domains include the internet of thinks (IOT) and artificial intelligence eco-system.

Blockchain

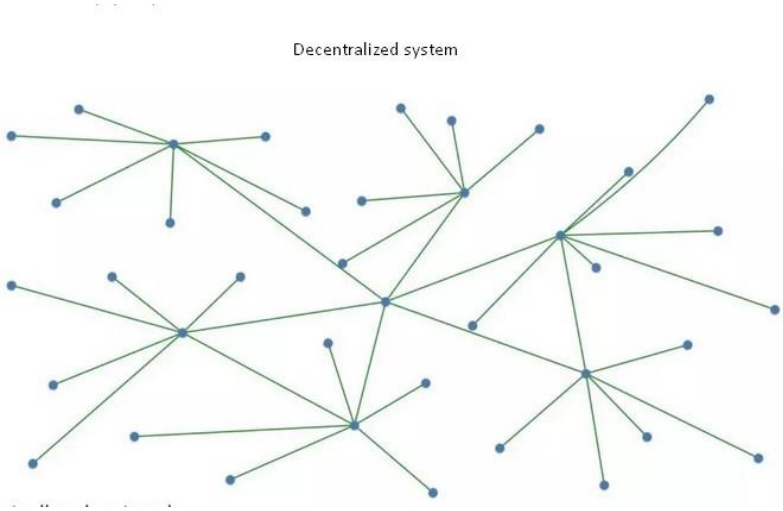
A blockchain is essentially a distributed database of records or public ledger of all transactions or digital events that have been executed and shared among participating parties. Each transaction in the public ledger is verified by consensus of a majority of the participants in the system.[2]

Blockchain technology is a structure that stores transactional records or digital data by wrapping it in form of block and stores it in several databases but each block is link to block before it and block after it, known as the “chain,” and these chains of blocks are connected through peer-to-peer nodes. Typically, this storage is referred to as a ‘digital ledger.’

Every transaction in this ledger is authorized by the digital signature of the owner, which authenticates the transaction (sending, checking, receiving and updating) and safeguards it from tampering. Hence, the information the digital ledger contains is highly secure.

Decentralized innovation

What is Decentralization? “Decentralization” is one of the words that is used in the cryptoeconomics and blockchain space the most frequently, and is often even viewed as a blockchain’s entire raison d’être, but it is also one of the words that is perhaps defined the most poorly. Thousands of hours of research, and billions of dollars of hashpower, have been spent for the sole purpose of attempting to achieve decentralization, and to protect and improve it “Decentralized means that not one single entity has control over all the processing” [3].



As for decentralized innovation when building a technology solution, three primary network architectures are typically considered: centralized, distributed, and decentralized. While blockchain technologies often make use of decentralized networks, and any other technology which is built upon decentralized system is considered as decentralized innovation.

And smart contract which is just like contracts in real world the only difference is that they are completely digital and stored on a decentralized distributed ledger called blockchain-based platform.it is a tiny computer programs that are written mostly in it native language solidity programming. At present, the input parameters and the execution steps for a smart contract need to be specific and objective. In other words, if “x” occurs, then execute step “y.” Therefore, the actual tasks that smart contracts are performing are fairly rudimentary, such as automatically moving an amount of cryptocurrency from one party’s wallet to another when certain criteria are satisfied [9] It increase the adoption of decentralized innovation rapidly. [7]

Crypto currency

Crypto currency it is just like our traditional or normal currency but in a digital platform and decentralized meaning it is not issued or backed by a central authority such as a central bank or government. Instead, crypto currencies run across a network of computers. It is built on top of blockachain technology and become the first application of blockchain and an electronic payment system based on cryptographic proof instead of trust, allowing any two willing parties to transact directly with each other without the need for a trusted third party. Transactions that are computationally impractical to reverse would protect sellers from fraud, and routine escrow mechanisms could easily be implemented to protect buyers. [4]

The major Distinction between Blockchain technology and cryptocurrency

block chain technology	crypto currency
Platform for storing building or developing decentralized application	Electronic payment system based on cryptographic proof instead of trust, on blockchain
Has a diverse applications across other domains include the internet of thinks (IOT) and artificial intelligence eco-system.	Is one application of blockchain out of many
Development tool	Application
Example of blockchain platforms :Ethereum, Hyperledger Fabric, NEM, IBM blockchain, Nxt (NXT), HydraChain, BlockStarter, BigChainDB, EOS,	Example of cyptopcurrency: Ripple, Dash, Litecoin, Dogecoin, zCash, Bitcoin
Blcockchain platform are implimention of blockchain abstraction	Cyptopcurrency are created on block chain platforms

Blockchain decentralized innovation space

Blockchain technology as a Highly Secure system, Decentralized System with a Automation Capability have a broad across many domain of computing enabling limitless applications such as storing and verifying legal documents including deeds and various certificates, healthcare data, IoT, Cloud and many more.

Three reasons for Decentralization

There are generally several arguments raised:

Fault tolerance— decentralized systems are less likely to fail accidentally because they rely on many separate components that are not likely.

Attack resistance— decentralized systems are more expensive to attack and destroy or manipulate because they lack sensitive central points that can be attacked at much lower cost than the economic size of the surrounding system.

Collusion resistance — it is much harder for participants in decentralized systems to collude to act in ways that benefit them at the expense of other participants, whereas the leaderships of corporations and governments collude in ways that benefit themselves but harm less well-coordinated citizens, customers, employees and the general public all the time.[3]

Cryptocurrency space

There are there are nearly over 6,000 cryptocurrencies in existence as of 2021 according to in statistic.com which is more than the traditional currencies of the world if look at each country having one currency and there are 195 countries [6]

Where these currencies come from and who create them?

Cryptocurrencies are created by individuals, companies to , Eliminate Fraud Risk, Transaction Anonymity, Lower Operational Costs, Immediate Transactions, Access To New Customer base, Security For Funds In their digital platform and some of this Crypto currencies becomes valuable and strong that surpass the USD value and any one can create his currency just you required technical knowledge or blockchain developer.

These Cryptocurrencies are built on top of the blockchain technology platform such ,Ethereum, Waves (WAVES) Hyperledger Fabric, NEM, IBM blockchain, Nxt (NXT), HydraChain, BlockStarter,

BigChainDB, EOS, Quorum and many more. All these are blockchain platform that can use to create Cryptocurrencies.

An example of Cryptocurrencies that are wildly use today include Bitcoin, Ether, Lite coin and others WHY people buy Cryptocurrencies

Transaction purposes

Storing for future sale to gain profit

Crypto trading

Investments

Crypto currency trading

Cryptocurrency trading is the act of speculating on cryptocurrency price movements via a CFD trading account, or buying and selling the underlying coins via an exchange.

Cryptocurrency markets are decentralised, which means they are not issued or backed by a central authority such as a government. Instead, they run across a network of computers. However, cryptocurrencies can be bought and sold via exchanges and stored in 'wallets'.

Unlike traditional currencies, cryptocurrencies exist only as a shared digital record of ownership, stored on a blockchain. When a user wants to send cryptocurrency units to another user, they send it to that user's digital wallet. The transaction isn't considered final until it has been verified and added to the blockchain through a process called mining. This is also how new cryptocurrency tokens are usually created.[8]

CONCLUSION

1991: A cryptographically secured chain of blocks is described for the first time by Stuart Haber and W Scott Stornetta,

1998: Computer scientist Nick Szabo works on 'bit gold', a decentralized digital currency

2000: Stefan Konst publishes his theory of cryptographic secured chains, plus ideas for implementation

2008: Developer(s) working under the pseudonym Satoshi Nakamoto release a white paper establishing the model for a blockchain

2009: Nakamoto implements the first blockchain as the public ledger for transactions made using bitcoin

2014: Block chain technology is separated from the currency and its potential for other financial, inter organizational transactions is explored. Block chain 2.0 is born, referring to applications beyond currency

The Ethereum blockchain system introduces computer programs into the blocks, representing financial instruments such as bonds. These become known as smart contracts and Ethereum: the second largest blockchain implementation after bitcoin. Ethereum distributes a currency called ether, but also allows for the storage and operation of computer code, allowing for smart contracts. [5]

REFERENCES

1. [1] *Vitalik Buterin, the founder of Ethereum published in 2013 URL* https://ethereum.org/en/whitepaper/
2. [2] University of California, Berkeley URL https://scet.berkeley.edu/wp-content/uploads/BlockchainPaper.pdf Date: October 16, 2015
3. [3] V. Buterin, The meaning of decentralization, 2017, URL https://medium.com/@VitalikButerin/the-meaning-of-decentralization-a0c92b76a274.
4. [4] S. Nakamoto, Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System, Tech.Rep., 2008.
5. [5] Institute of Chartered Accountants in England and Wales, URL https://www.icaew.com/technical/technology/blockchain/blockchain-articles/what-is-blockchain/history
6. [6] Statista.com URL https://www.statista.com/statistics/863917/number-crypto-coins-tokens/
7. [7] Nick Szabo, "Smart Contracts: Building Blocks for Digital Market," 1996

ULUSLARARASI EKONOMİK SORUNLARIN YARATTIĞI GÜNCEL RİSKLERİN BELİRLENMESİ - AZ GELİŞMİŞ ÜLKELERİN ÖNCELİĞİ (DETERMINING THE CURRENT RISKS CREATED BY INTERNATIONAL ECONOMIC PROBLEMS - PRIORITY OF LOW DEVELOPED COUNTRIES)

Dr. Öğretim Üyesi, İbrahim Bora ORAN
İstanbul Esenyurt Üniversitesi, ***Gel Code:*** *F0, F5,*
Orcid no: *https://orcid.org/0000-0002-0274-0921*

ÖZET

20. yüzyılda meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, uluslararası ekonomik hayata yansımaktadır. Değişen ihtiyaçlar ve tüketim talepleri ile yeni üretim modelleri ortaya çıkmaktadır. Ancak, dünya ekonomi sistemi bütün ülkeler üzerinde aynı sonuçları yaratmamaktadır ve halen ülkeler, gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş olarak farklı sınıflandırılmaktadır. Ülkeler arasında olanakların eşitsiz paylaşım ve gelir dağılımındaki dengesizliklerin çözümlenememiş olması, sorunların devam etmesine ve eğitim, sağlık gibi önemli konularda olumsuz yansımalara yol açmaktadır. Gösterilen çabalara karşılık, ülkeler arasındaki farklılıklar devam etmekte ve geçiş sürecindeki az gelişmiş ve yoksul ülkelerde refah düzeylerinin beklenen ölçüde yükselmesi halen mümkün olamamaktadır. Bu nedenlerle, bu çalışma kapsamında az gelişmiş ülkelerde olumsuz çevre faktörleri, sağlık hizmetlerinden yararlanma olanaklarının sınırlı olması, eğitim düzeyinin düşük olması, işsizlik ve yoksulluk gibi eski sorunların ekonomik üretime olumsuz yansımalarına en doğru çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Birleşmiş Milletler, IMF, UNCTAD gibi uluslararası kuruluşlar, ülke yönetimleri ve sivil toplum örgütleri, aslında uluslararası ekonomik sorunlara ve bu sorunlardan kaynaklanan sosyal problemlere çözüm aramaktadır. Hedefleri, dünyadaki tüm ülkeleri salgın hastalık, çatışmalar ve yoksulluk gibi risklerden korumak, teknolojik gelişmelerden yararlanma olanaklarını arttırmak ve toplumsal yaşam standardını yükseltmek olarak özetlenmektedir.

En az gelişmiş ülkelerde, istihdam, uluslararası ticaret düzeyi, ulaştırma ve yeni teknolojiye erişim gibi konularda son yıllarda gösterilen değişimlere dair verilerle seçilen ülkelerin analizleri karşılaştırılmaktadır. Uluslararası kuruluşların, aslında dünyadaki tüm ülkeler arasındaki farkın kapatılması için çalışmak üzere kurulmuş olmakla birlikte, halen istihdam artışı, ticarette serbest dolaşımın yaygınlaşması, ulaştırma altyapısının gelişmesi ve yeni teknolojiye erişimin kolaylaşması konularında çözüm arayışlarına rağmen halen başlıca sorunlar ve riskler olarak devam edip etmediği ve nedenleri araştırılmaktadır. Bu analizlerden elde edilen bulgularla, geleceğe yönelik çözüm olanaklarının belirlenmesine çalışılmaktadır.

Sonuç olarak, belirlenen hedeflere ulaşılmasının ancak işbirlikçi bir katılım sağlanması ile ve ekonomik olarak daha güçlü ülkeler ve işletmelerinin az gelişmiş ülkeler lehine özverilerde bulunmaları ile mümkün olacağı gözlemlenmektedir. Bu çalışma ile öncelikli, güncel, uluslararası ekonomik sorunların başlıkları; enerji ve çevre güvenliği, çatışma ve yoksulluk, küreselleşmenin yeniçağında rekabet, küresel dengesizlikler, yeni güçlerin yükselişi, Ortadoğu'da ekonomik dışlanma, küresel şirketlerin küresel etkileri, küresel sağlık krizleri, küresel yönetim çıkmazı, küresel yoksullukta yeni yaklaşımlar olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede, son yıllarda karşılaşılan Covid-19 pandemisi veya yapay zeka ve robotik teknolojileri uygulamalarının az gelişmiş ülke ekonomileri üzerinde yarattığı risklerin ve önceliklerin belirlenmesi öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Uluslararası ekonomi, Ekonomik sorunlar, Az gelişmiş ülkeler.

ABSTRACT

Political, social, economic and technological developments that took place in the 20th century are reflected in international economic life. With the changing needs and consumption demands, new production models emerge. However, the world economic system does not create the same results for all countries, and countries are still classified differently as developed, developing and underdeveloped. The unequal sharing of opportunities among countries and the inability to resolve the imbalances in income distribution lead to the continuation of problems and negative reflections on important issues such as education and health.

Despite the efforts made, differences between countries continue and it is still not possible to increase the level of welfare in the underdeveloped and poor countries in the transition process. For these reasons, within the scope of this study, it is aimed to determine the most correct solution proposals for the negative reflections of old problems such as negative environmental factors, limited opportunities to benefit from health services, low level of education, unemployment and poverty in underdeveloped countries. International organizations such as the United Nations, IMF, UNCTAD, country governments and non-governmental organizations are actually looking for solutions to international economic problems and social problems arising from these problems. Its objectives are summarized as protecting all countries in the world from risks such as epidemics, conflicts and poverty, increasing the opportunities to benefit from technological developments and raising the standard of social life.

The analysis of selected countries is compared with the data on the changes in the least developed countries in recent years in terms of employment, level of international trade, transportation and access to new technology. Although international organizations have been established to work to close the gap between all countries in the world, it is still being investigated whether the main problems and risks still continue as the main problems and risks, despite the search for solutions on the increase in employment, the spread of free movement in trade, the development of transportation infrastructure and facilitating access to new technology. . With the findings obtained from these analyzes, it is tried to determine the solution possibilities for the future.

As a result, it is observed that reaching the determined targets will only be possible with a collaborative participation and if economically stronger countries and their businesses make sacrifices in favor of less developed countries. With this study, the titles of priority, current, international economic problems; energy and environmental security, conflict and poverty, competition in the new age of globalization, global imbalances, the rise of new powers, economic exclusion in the Middle East, global effects of global companies, global health crises, global management stalemate, new approaches to global poverty. In this framework, it is foreseen to determine the risks and priorities created by the Covid-19 pandemic or the applications of artificial intelligence and robotic technologies on the economies of underdeveloped countries.

Keywords: International economy, Economic problems, Underdeveloped countries.

Raw materials, education and access of women to labor market

Giscard Assoumou-Ella
Omar Bongo University

a) General description of proposed research

In commodities producing developing countries, the labor market in the sector of commodities is composed of the primary market, employing the better qualified workers, and the secondary market, which employs the low-skilled workers. Due to the lack of skilled labor in these countries, companies import skilled labor. As a result, the primary market is made up of imported labor and the secondary market for local labor. In times of declining international commodity prices, companies are easily dismissing low-skilled workers (Essama-Nssah et al. 2008). The primary market therefore offers secure jobs, while the secondary market offers vulnerable jobs.

In the literature, many studies have shown that when women work, they invest in child education, child health and child nutrition, and in their own vocational training (Hoddinott and Haddad 1995, World Bank 2001). Thus, better women access to labor market increases the human capital of local workers. As a result, they can access to primary labor market; which makes them less exposed to unemployment.

In this context, we develop a model showing the migration of local workers from the secondary market to the primary market. We verify this model empirically in a panel of oil producing African countries by using the Generalized Method of Moments developed by Blundell and Bond (1998). The ultimate objective is to demonstrate that better access of women in the labor market makes possible to combat the unemployment of local workers during periods of falling international commodity prices by the channel of education.

Data come from World Bank (World Development Indicators and Gender Statistics), International Labour Organization and UNESCO (World Inequality Database on Education).

b) Briefly state of main research questions or hypotheses

The objective of the research project is to show that better access of women to labor market helps to fight against unemployment in African countries during periods of decrease in international commodity prices by the channel of education. Indeed, many African developing countries are producers of raw materials (Madeley, 2003). They are therefore exposed by the “price effect” (Berman and Martin, 2012). The companies that exploit these raw materials are multinationals. In most cases, they import skilled labor. In fact, because of the low level of qualification of local workers, they occupy secondary jobs, which do not require a high level of education. These jobs are vulnerable because they are highly exposed to unemployment in times of declining international prices of commodities.

c) Description of the methods or approaches used to answer the research questions

To do this, we are developing a model in which the raw materials sector hires skilled and low-skilled workers. As a result, two types of jobs are offered to workers: jobs requiring high qualifications and jobs that do not require a high level of education. We call the primary job market, the one that hires skilled workers and the secondary job market, the one that hires low-skilled workers. Total employment in the commodities sector can therefore be formalized by the following equation:

$$EMPLOYMENT = \alpha E_p + \beta E_s \qquad (1)$$

E_p is the total of workers of the primary market and E_s the total of workers of the secondary market. α and β are the coefficients associated with the shares of the two markets in the total of employments, with $\alpha + \beta = 1$. In African developing countries, there is a problem of lack of qualification of the workforce. As a result, companies that exploit raw materials often use imported labor. Local workers hold jobs that do not require enough qualifications. In this context, the primary labor market is made up of imported labor and the secondary labor market, the local labor force. So we can rewrite equation (1) as:

$$\boldsymbol{EMPLOYMENT = \alpha IMPW + \beta DOMW} \quad (2)$$

With *IMPW* the number of imported workers (*IMPW* = E_p) and *DOMW* the number of local workers (*DOMW* = E_s). In times of declining international commodity prices, companies are easily laying off low-skilled workers (Essama-Nssah et al. 2008). The primary market therefore offers secure jobs, while the secondary market offers vulnerable jobs. As a result, we can present the labor market in normal (equation (3)) and negative shock periods of international commodity prices (equation (4)):

$$\begin{cases} \boldsymbol{EMPLOYMENT_1 = \alpha IMPW + \beta DOMW} & (3) \\ \boldsymbol{EMPLOYMENT_2 = \alpha IMPW + (\beta - \delta) DOMW} & (4) \end{cases}$$

δ represents the decrease of the number of local workers during the fall of world commodity prices ($\beta \geq \delta$, $\alpha + \beta - \delta = 1$ and $EMPLOYMENT_1 > EMPLOYMENT_2$).

Many studies have shown that when women work, they invest in child education, child health and child nutrition, and in their own vocational training (Hoddinott and Haddad 1995, World Bank 2001). Thus, better access of women to labor market increases the human capital of local workers. As a result, they can access the primary labor market; which makes them less exposed to unemployment. In addition, with equivalent qualifications, imported workers cost more than local workers. Also, as these companies are multinationals, hiring local skilled labor is a marketing policy to facilitate their integration and acceptance by local people. These companies therefore have a strategic and financial interest in substituting imported workers for the best qualified local workers. Thus, taking into account the assumption of a positive effect of better access of women to labor market on education of local workers, *DOMW*, the local worker population, is composed of *DOMWE*, trained workers, and *DOMWNE*, untrained workers (*DOMW* = *DOMWE* + *DOMWNE*).

In this context, the different configurations of the labor market during normal period and period of negative international commodity price shock become:

$$\boldsymbol{EMPLOYMENT_1 = (\alpha - \emptyset) IMPW + (\beta + \emptyset) DOMW} \quad (5)$$

$$\boldsymbol{EMPLOYMENT_2 = (\alpha - \emptyset) IMPW + [(\beta - \delta) + \emptyset]\, DOMW} \quad (6)$$

$\emptyset$ is the coefficient that captures the decline in the imported labor force, following the hiring of local labor in the primary market ($\alpha \geq \emptyset$). We can notice that $(\beta + \emptyset) DOMW > \beta DOMW$ and $[(\beta - \delta) + \emptyset]\, DOMW > (\beta - \delta)\, DOMW$. Since a *DOMWE* worker is the equivalent of an *IMPW* worker in terms of qualification, one can deduce that $\emptyset \text{IMPW} = \sum \text{DOMWE} = \emptyset \text{DOMW}$. As a result, the total number of jobs in the economy remains the same, despite the decrease of the number of imported workers and the increase of local workers in normal times.

To make an empirical verification of our theoretical intuition, we limit ourselves to the sample of African oil-producing countries. To do this, we rely on the literature inherent in the oil market to identify the periods when the fall in international oil prices took place. First, we create an indicator variable that takes the value 1 during these periods and the value 0 during the other periods. Subsequently, we verify empirically that this dummy variable has a positive effect on unemployment in these countries. Thus, we demonstrate that negative shocks in international oil prices create unemployment in producing African countries. It is thus the empirical proof of the existence of the $-\delta DOMW$ effect introduced in equation (4).

Second, we create a variable of interaction between the gender access to labor market and the index of gender equality in education. Subsequently, we make a second estimate to show that this interaction variable has a significant and positive effect on employment during periods of declining international oil prices. The increase of employment is the empirical proof of the relation $[(\beta - \delta) + \emptyset]\, DOMW > (\beta - \delta)\, DOMW$.

Thus, we can conclude that better access of women to labor market makes possible to combat the unemployment of domestic workers during periods of falling international oil prices by the channel of education.

To carry out our empirical study, we use the Generalized Method of Moments developed by Blundell and Bond (1998) to control the problem of endogeneity between male-female access to labor market and unemployment. Indeed, high unemployment can promote gender inequalities in access to labor market, and vice versa. Similarly, a decrease of gender inequalities in terms of access to labor market can help fight against unemployment, and vice versa. This method also allows for the problem of omitted variables. Thus, we have the following empirical equations:

$$\begin{cases} \Delta Y_{i,t} = \beta \Delta Y_{i,t-1} + \delta \Delta OILPRICE_{i,t-1} + \theta \Delta X_{i,t} + \Delta v_t + \Delta \varepsilon_{i,t} \\ Y_{i,t} = \beta Y_{i,t-1} + \delta OILPRICE_{i,t-1} + \theta X_{i,t} + v_t + \varepsilon_{i,t} \end{cases} \quad (7)$$

$$\begin{cases} \Delta Y_{i,t} = \beta \Delta Y_{i,t-1} + \delta \Delta WEMPEDU_{i,t-1} + \theta \Delta X_{i,t} + \Delta v_t + \Delta \varepsilon_{i,t} \\ Y_{i,t} = \beta Y_{i,t-1} + \delta WEMPEDU_{i,t-1} + \theta X_{i,t} + v_t + \varepsilon_{i,t} \end{cases} \quad (8)$$

Equation (7) provides an empirical demonstration of the increase in the number of unemployed in a period of falling international oil prices. Thus, *Y* represents the evolution of the number of unemployed; *OILPRICE* is an indicator variable which takes the value 1 the years of falling international oil prices and 0 the other years. *X* is the matrix of the control variables, *v* the time effect and *ε* the measurement error.

Equation (8), on the other hand, shows that gender equality in terms of access to labor market combined with the access to education makes possible to combat unemployment of local workers in periods of falling international oil prices. In equation (8), *Y* represents employment, *WEMPEDU* the interaction between male-female access to labor market and education. *X* is the matrix of the control variables, *v* the time effect and *ε* the measurement error.

d) Description of the main data and information sources

Data come from World Bank (World Development Indicators and Gender Statistics), International Labour Organization and UNESCO (World Inequality Database on Education).

Selected references:

1. Assoumou Ella, G. (2019): "Gender Inequality in Education and per capita GDP: the case of CEMAC Countries", *Economics Bulletin*, Volume 39, Issue 2.

2. **Berman, N. & Martin, Ph.** (2012): "The vulnerability of sub-Saharan Africa to the financial crisis: the case of trade", *IMF Economic Review*, 60(3): 329-364.

3. **Blundell, R. and S. Bond** (1998): « Initial conditions and moment restrictions in dynamic panel data models », *Journal of Econometrics* 87, 115—143.
4. Essama-Nssah, B., Delfin S., Kearney, Korman, Robinson and Thierfelder (2008): « Impact économique et distributionnel d'un choc de prix du pétrole sur l'économie Sud-africaine » *AFRI_485-530*.
5. **Hoddinott, J. and L. Haddad** (1995) "Does Female Income Share Influence Household Expenditures? Evidence from Cote d'Ivoire", *Oxford Bulleting of Economics and Statistics*, vol. 57, n1.
6. **Madeley, J.** (2003): "Transnational corporations and developing countries: big business, poor peoples", *The ACP-EU Courier*, n°196, p. 36-38.
7. **World Bank** (2001) *Engendering Development*, Washington.

Modeling the British Pound Sterling to Nigerian Naira Exchange Rate during the Covid-19 Pandemic: Identification of Robust Models for Application

Ugochinyere Ihuoma Nwosu, Chukwudi Paul Obite, Prince Henry Osuagwu and Obioma Gertrude Onukwube

Department of Statistics, Federal University of Technology Owerri

ABSTRACT

The British Pound Sterling (GBP) to Nigerian Naira (NGN) exchange rate has been grossly affected by the Coronavirus 2019 (Covid-19) pandemic. It has become pertinent to identify robust models that will help to cope with the variability associated with the pandemic. Many original researches found the ARIMA method to be highly useful in modeling and forecasting exchange rates. However, not much work has been done on modeling the GBP and NGN exchange rate during the covid-19 pandemic using machine learning models. This study focuses on modeling the exchange rate between the GPB and NGN during the period of the Covid-19 pandemic by adopting the process of model comparison using the Artificial Neural Network (ANN), Autoregressive Integrated Moving Average (ARIMA) and Random Forest models to obtain an optimal model and forecasts from the model. Secondary data of the GBP to NGN exchange rate within the period of the Covid-19 pandemic from exchangerate.org.uk were used. The two machine learning models (ANN and random forest) performed better than the ARIMA model. The RF though performed well in the training set, was outperformed in the test set by the ANN model. The ANN model was chosen to model and forecast the GBP and NGN exchange rate during the Covid-19 pandemic. The predicted fall in the GBP to NGN exchange rate to 470 by December, 2021 and 475 by September, 2022 using the ANN model will have a huge effect on the economy of the country as the country depends largely on imported goods. The Government and policy makers must put in place structural measures that will avoid the looming crisis.

Keywords: ARIMA; Artificial Neural Network; British Pound Sterling; Exchange Rate; Nigerian Naira; Random Forest.

Modeling and simulation of the static and vibratory behavior of hybrid composite plate off-axis anisotropic

KOBZILI Lallia[a,c], AGUIB Salah[a], CHIKH Noureddine[a], DJEDID Toufik[a], MELOUSSI Mounir[a,b]
[a]*University of M'hamed Bougara, Boumerdes,*
[b]*Institute of Physics of Nice, University Côte d'Azur,*
[c]*National polytechnic school, Algiers,*

INTRODUCTION

Structures in smart composite materials play a very important role in several fields, such as aeronautics, automotive industry, space, construction or even sports equipment ... etc. In order to ensure proper operating of a mechanism, structures made of composite materials must be reliable. Adaptive or magnetorheological composite materials offer much better performance than conventional materials and have the particularity of being able to be designed at the same time as the parts or structures they must constitute (composite materials), and to modify and control their mechanical properties by applying various magnetic fields (adaptive composite materials or magnetorheological composite materials).

According to the literature search, it was found that hybrid structures (beams, plates and shells) in off-axis anisotropic magnetorheological elastomer are not currently being studied. We know that the MRE core has great effects on the static and dynamic behavior of mechanical structures [1-5]. In this work we have shown that this effect of the MRE is considerably improved by the change of the orientation angle with respect to the direction of the magnetic field.

Geometric model

An off-axis anisotropic hybrid sandwich plate essentially consists of two aluminum skins between which a core is interposed. This core is made of off-axis anisotropic magnetorheological elastomer (MRE).

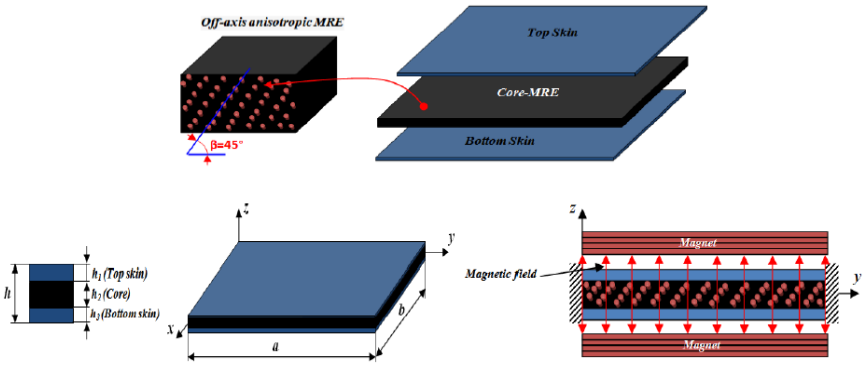


Fig.1. Off-axis anisotropic hybrid sandwich plate geometric model

The way of making a magnetorheological elastomer is shown in Fig. 2; in our study we chose an elastomer with of 30% of ferromagnetic particles. Based on the current literature, the optimum concentration of ferromagnetic particles is approximately 30% by volume [6]. An angle of 45°, which gives the best mechanical characteristics [7], was chosen, the magnetorheological elastomer is given by Tourab et al. [8] as follows:

We put a mixture of silicone oil and RTV141A polymer in a vessel and conduct a manual mixing for 10 minutes to obtain a gel elastomer with good homogenization. A second container containing a quantity of iron particles of micrometric size for charging the elastomer is provided. An amount of the obtained gel formed of silicone and RTV141A is mixed for 15 minutes with a quantity of iron particles until a homogeneous paw. By this method, an elastomer charged with 30% of iron particles was prepared. We degassed the lug obtained in vacuum for 10 minutes to remove air bubbles infiltrated during mixing, to obtain a sain structure in the experimentation. These steps are illustrated in this figure.

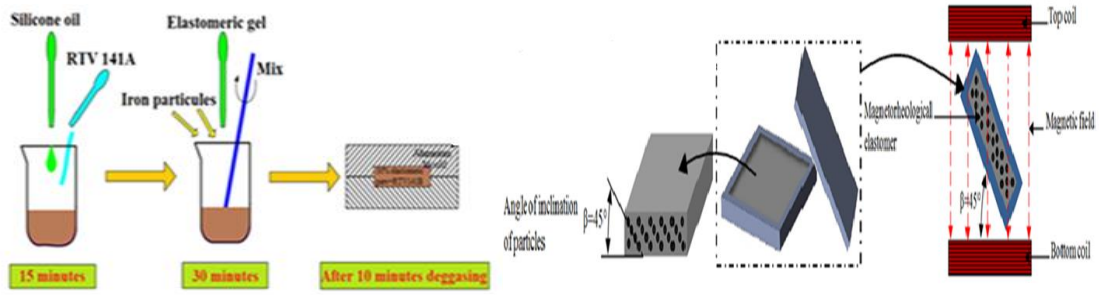


Fig.2. Procedures for the preparation of off-axis anisotropic MRE

Static Analysis

The objective of this part is to study the static behavior of hybrid magnetorheological elastomeric plates off axis anisotropy using the Ritz approach developed. Then, we will compare the results obtained by this approach with those obtained by the finite element method using the Abaqus software. Consider a square plate of length a = 200 mm, width b = 200 mm and thickness h = 4 mm. The mechanical properties of this plate are given by Table 1. The flowchart of the computation of displacements by the two methods (Ritz and FEM) is given by this figure.

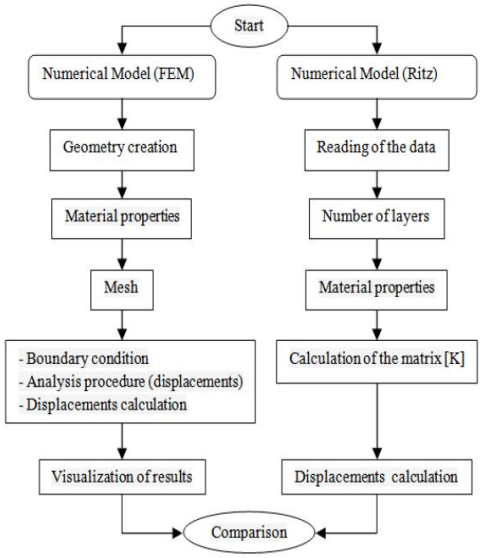


Fig.3. Flowchart of displacement calculation

Table1 Mechanical properties of the plate

Material properties	$\rho\left(\frac{kg}{m^3}\right)$	E(MPa)	ν
Aluminum	2700	72,000	0.34
Elastomer	910	5	0.49

Ritz Approach

The static response of the plate is then determined by introducing the various values of the mathematical formula developed by the Ritz approach, as well as the geometric characteristics and the mechanical properties of the materials constituting the plate, by varying the magnetic field

This figure shows the variation of the static deformation of the plate with or without the influence of different magnetic field intensities. We observe that as the magnetic field intensity increases; the bending displacements of the plate decrease, this decrease is more important as soon as the magnetic field is applied, even at low density. We also notice that the application of a magnetic field produces a reduction of more

than 50%, this significant reduction is due to the increase in the magnetic force between the ferromagnetic particles and the transverse shear strain which is more significant in the MRE part.

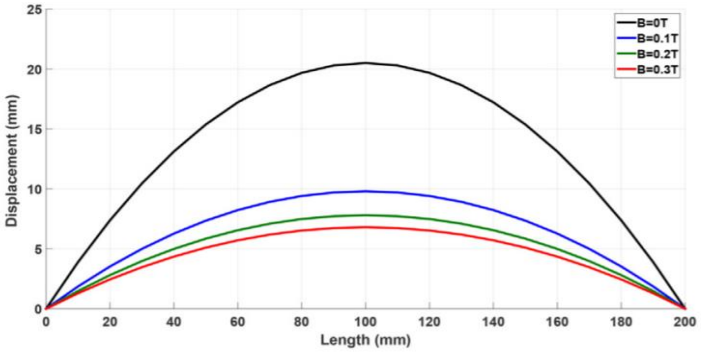


Fig.4. Static displacement for different magnetic field intensities

Finite Element Method

The geometric model of the plate produced under the Abaqus software is given by this figure, this model is identical to that used in the previous part (Ritz approach).

We simulated the static behavior of the composite material plate in Abaqus software using the three-dimensional model using 8-node linear hexahedral element (C3D8R).

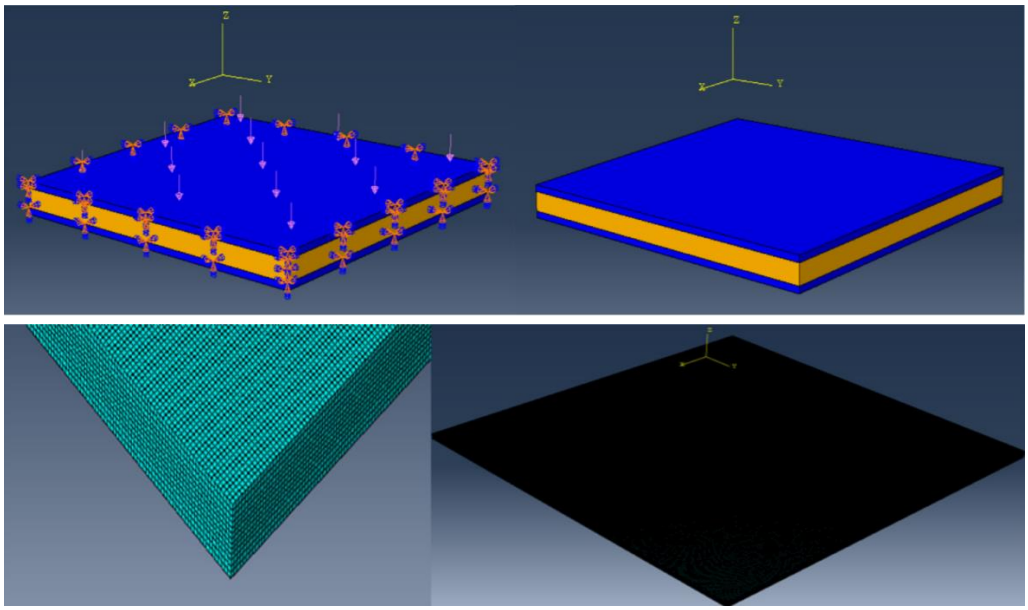


Fig.5. Geometric & Numerical model of the plate made by Abaqus

Comparison of results

In this part, we presented a validation of the results found by the Ritz approach with those calculated by the finite element model.

This figure shows the displacements obtained by the Ritz method and the displacements obtained by Abaqus. It is observed that the displacements simulated by the finite element method using Abaqus are confronted with the displacements obtained by the Ritz approach for different magnetic field intensities.

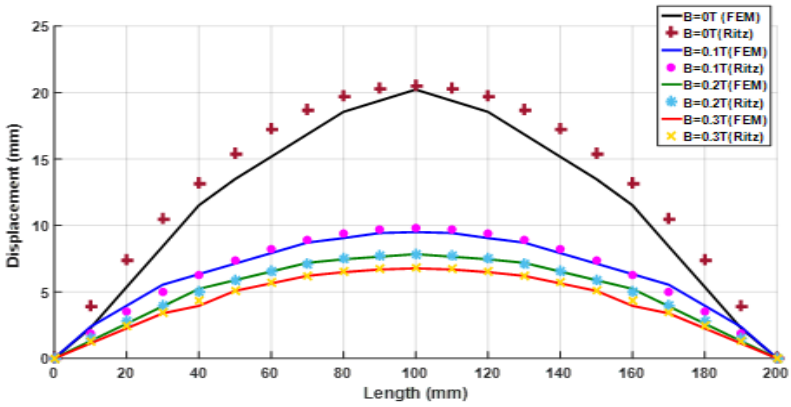


Fig.6. Static displacement for different magnetic field intensities obtained by the two methods (FEM and Ritz)

Dynamic Analysis

The objective of this section is to study the vibratory behavior of magnetorheological elastomer hybrid plates using the theory developed, which takes into account the effect of shearing when calculating deformations. The natural frequencies and the Eigen modes are obtained using the Ritz approach. Then, we will compare the results obtained by the Ritz approach to those obtained by the finite element method using Abaqus. We consider the same square plate.

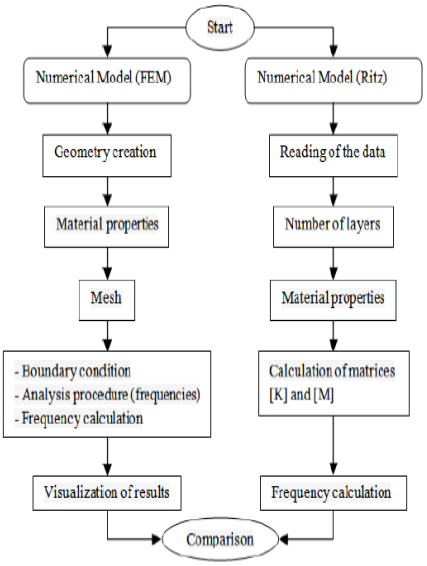


Fig.7. Flowchart for calculating natural frequencies

Ritz Approach

The fundamental frequencies of the first five modes of vibration of the plate are determined by introducing the various values of the mathematic formula developed by the Ritz Approach, as well as the mechanical properties of the materials constituting the plate, by varying the magnetic field B, the results found are shown in this figure.

We observe an increase in frequencies with increasing magnetic field intensity and modes. This increase is greater in the case of the magnetic field intensity of 0.3 T. These results can be explained as follows: the rigidity of the MRE core increases significantly with increasing magnetic field, and we previously know that natural frequencies increase with increasing stiffness of materials and thickness, but the thickness parameter in our case keeps a constant value.

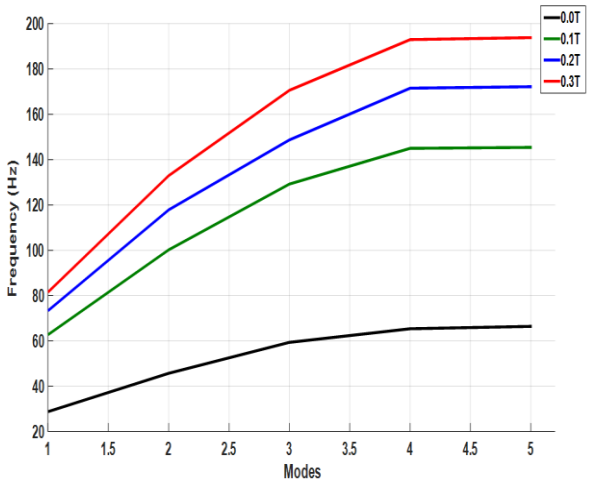


Fig.8. Variation of natural frequencies according to the modes of vibration

Finite Element Method and Comparison of results

The comparison of the natural frequencies of the hybrid square plate, in MRE, embedded on the four sides with different magnetic field intensities between the approximate solution obtained by the Ritz method and the numerical solution calculated by FEM using Abaqus is shown in this figure. The maximum difference between the two solutions does not exceed 4% and it is maximum for the comparison of the natural frequencies magnetic field intensity of 0.3 T, because the effects of shear deformation are greater for the MRE core.

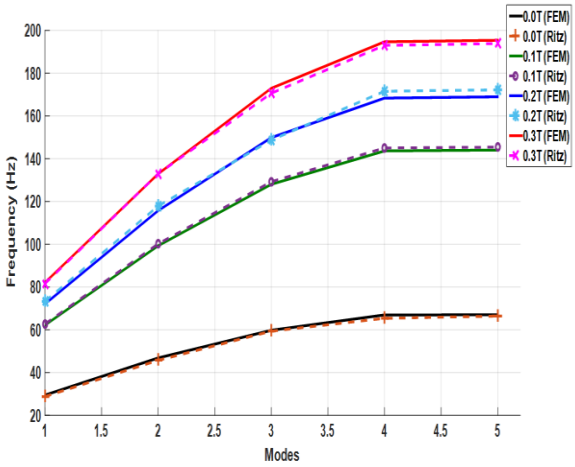


Fig.9. Variation of natural frequencies according to the modes of vibration obtained by the two methods (FEM-Ritz)

CONCLUSION

This work was done in the aim of studying the static and dynamic behavior of hybrid plates in off-axis anisotropic magnetorheological elastomer, and to validate the approximate model developed by the Ritz method. For this purpose, we analyzed the static and dynamic behavior of these plates by finite element method using the Abaqus software. The results found showed a good confrontation, this allows to validate the adopted approximate model, in particular the good choice of displacement field and the approximation functions.

So these off-axis anisotropic MRE structures could open up new opportunities in various fields of aeronautic, aerospace, mechanical engineering and civil engineering.

References

1. H.A. Zamani, M.M. Aghdam, M. Sadighi, Free vibration of thin functionally gradedviscoelastic open-cell foam plates on orthotropic visco-Pasternak medium, Composite Structures,193 (2018) 42-52.
2. H.A. Zamani, M.M. Aghdam, M. Sadighi, Free vibration analysis of thick viscoelasticcomposite plates on visco-Pasternak foundation using higher-order theory, CompositeStructures, 182 (2017) 25-35.
3. S. Aguib, A. Nour, T. Djedid, G. Bossis, N. Chikh, Forced transverse vibration of compositesandwich beam magnetorheological elastomer core, Journal of Mechanical Science andTechnology, 30 (1) (2016) 15-26.
4. G. Y. Zhou, Q. Wang, Use of magnetorheological elastomer in an adaptive sandwich beamwith conductive skins. Part I: Magnetoelastic loads in conductive skins, International Journalof Solids and Structures, 43 (2006) 5386-5402.
5. G. Y. Zhou, Q. Wang, Use of magnetorheological elastomer in an adaptive sandwich beamwith conductive skins. Part II: Dynamic properties, International Journal of Solids andStructures, 43 (2006) 5403-5420.
6. E. Coquelle, G. Bossis, Mullins effect in elastomers filled with particles aligned by a magnetic field, International Journal of Solids and Structures, 42 (2006) 7659-7672.
7. J. Zhang, H. Pang, Y. Wang, X. Gong, The magneto-mechanical properties of off-axisanisotropic magnetorheological elastomers, Composites Science and Technology, 191 (2020) 108079.
8. M. Tourab, S. Aguib, Experimental Analysis of The Thermal Effect of The Magneto Mechanical Behavior of Viscoelastic Elastomer, Journal of Advanced Research in Fluid Mechanics and Thermal Sciences, 1(53) (2019) 25–34.

Classification of faults in rotating machines using machine learning algorithms

Abdelmalek Khebli [1], Hocine Meglouli [1], Salah Aguib [2], Nihad Talbi [1], Yasmine Kacimi [1], Wissam Dilmi

[1] *Laboratoire Electrification des Entreprises Industrielles,Université de Boumerdès,*
[2] *Laboratoire* Dynamique *des* Moteurs *et* Vibroacoustique*, Université de Boumerdes*

ABSTRACT

This work presents the classification of defects in rotating machines using artificial neural networks (ANN) and the Random Forest technique. An experimental test bench is used to acquire the vibration signals of bearings. During this study, we first implemented algorithms that allowed us to extract characteristics from the signals of a rotating machine. Then we set up a system to monitor the condition of this machine by setting a threshold for proper operation and another to trigger an alarm when it is reached. Second, we used machine learning algorithms to classify the different levels of failure.

Key words

Neural network, Random Forest, classification of defects.

1. Introduction

Rotating machine faults mainly include bearing faults, stator faults, rotor faults or eccentricity. According to statistics, nearly 50% of rotating machine faults are related to bearings [1]. In order to ensure high bearing reliability and to reduce downtime of rotating machinery, it is extremely important to detect and identify bearing faults quickly and accurately [2]. The method of diagnosing bearing faults has always been a research hot spot. Bearing vibration signals often contain important information about the operating condition. When the bearing fails, the impact caused by the fault appears in the vibration signal [3,4]. Therefore, the most common application of the bearing fault diagnostic method is to use the automatic classification methods to identify the fault by extracting the characteristics of the fault from the bearing vibration signal [5]. However, the vibration signal from the bearings is non-linear and non-stationary. It is easily affected by background noise and other moving parts during the transmission process, which makes it difficult to extract the characteristics of the fault from the original vibration signal, and the accuracy of fault diagnosis is seriously affected. Traditional time-frequency analysis methods, such as the short-term Fourier transform and the wavelet transform, have been used for the diagnosis of bearing faults. However, vibration signals from faulty components in rotating machinery are often intermittent. These faults are in a non-stationary form and have variable frequency characteristics and a transient signal. The non-stationary property of the signal makes the Fourier transform as an inappropriate signal processing tool because it does not provide time information [6,7]. to remedy this problem, artificial intelligence techniques have been proposed for predictive maintenance strategies for machine components. Bearing monitoring has been the subject of extensive research in the field of fault detection using vibration analysis.

In the case of machine diagnostics, signal based fault detection and identification techniques are the most convenient as vibration signals can provide an error signature when diagnosing rotating machine components. The characteristic extraction step requires the preparation of the signal so that its information is interpretable. This is usually done using signal processing techniques [8]. After extracting the characteristics, the classifier should be used to perform automatic fault diagnosis. Most machine learning algorithms, including pattern recognition and neural networks, require a large number of high-quality sample data.

Data acquisition protocol
Bearing Defects

A bearing is a mechanical element which is interposed between two parts of a machine, one of which is rotating and the other is fixed. A bearing consists of the inner and outer races, a cage and balls (Figure 1).

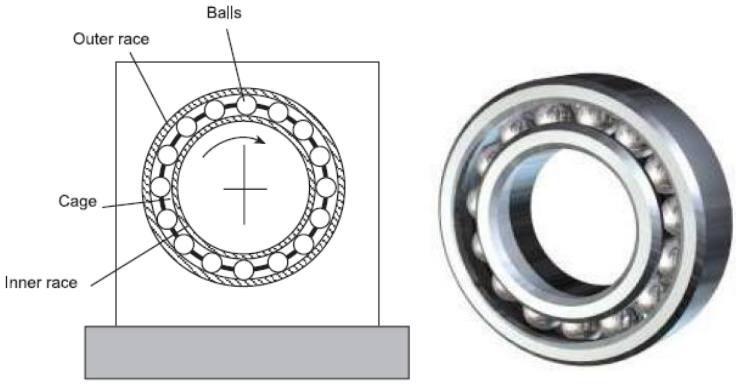


Figure 1: Different components of a ball bearing [8]

Vibrations are produced when the rolling conditions are not perfect, and which can be induced by external damage or forces acting on the bearings. As the bearing rotates, the resulting pulses occur periodically. The frequencies of these pulses are uniquely determined by the location where the fault occurs, either on the inner race, on the outer race, or on the ball elements.

2.2 Description of experiment

The data was generated by the National Science Foundation (NSF) Industry – University Cooperative Research Centers (IUCRC) for Intelligent Maintenance Systems [9] with support from Rexnord Corporation in Milwaukee, Wisconsin USA [10]. Three experiments for four bearings that were installed on a shaft. . The rotational speed was kept constant at 2000 r/m by alternating current. The motor is coupled to the shaft via friction belts. A radial load of 6000 lbs is applied to the shaft and bearing by a spring mechanism. All bearings are force lubricated. Rexnord ZA-2115 double row bearings were installed on the shaft as shown in figure 2. The figure 2 also shows the position of the sensors. All failures occurred after exceeding the expected life of the bearing [11].

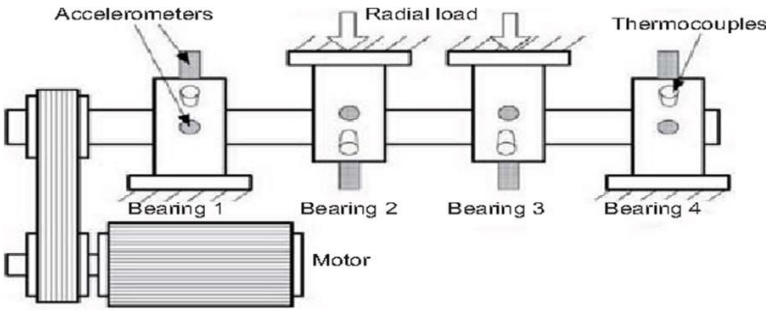


Figure 2: Test bench and detector placement illustrator [11]

The description of the data sets is given in the following table

Table 1: Description of the datasets.

	Number of files	Number of channels	Duration	Duration of recorded signal	Damages announces at end of term
Database 1	2156	8	49680 min 34 days12h	36 min	bearing 3: inner race bearing 4: rolling element
Database 2	984	4	9840 min 6 days 20h	16 min	bearing 1: outer race
Database 3	4448	4	44480 min 31 days 10h	74 min	bearing 3: outer race

Results and discussion

Signal Preprocessing and Size Reduction

Time analysis

Before moving on to sophisticated signal processing tools, a simple time domain analysis can already provide some interesting information. Database Bearing number 1 was subjected to a series of interruptions during registration. Figure 3 represents the variation of the accelerometer signal as a function of time.

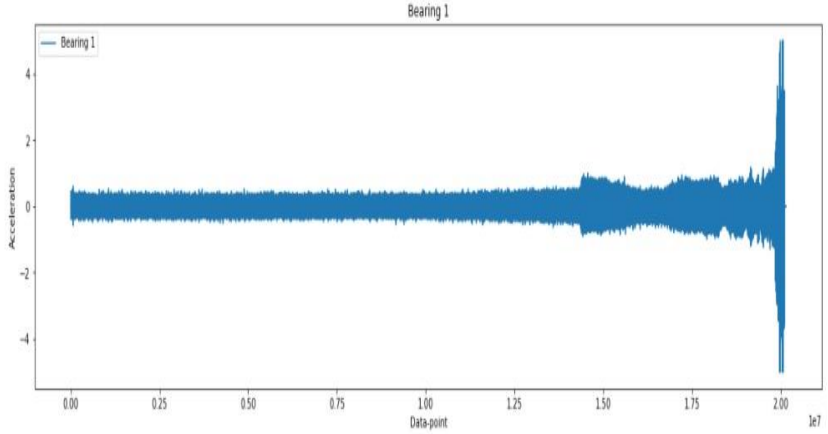


Figure 3: Bearing vibration signal 1 test 2 registered until failure

Temporal analysis methods have the drawbacks of low sensitivity and low precision, and not suitable for efficient fault diagnosis, but it is much better when combined with other approaches, for example, artificial intelligence methods.

The following temporal characteristics capable of identifying the precise location of the defects and for the needs of our work we have extracted as characteristics: the Average, the Max , the Min, Root Mean Square (RMS), the Peak value (PEAK) ,Crest factor, Skewness, Kurtosis. Figure 4 show the variation of the variable Max as a function of the time of four bearings.

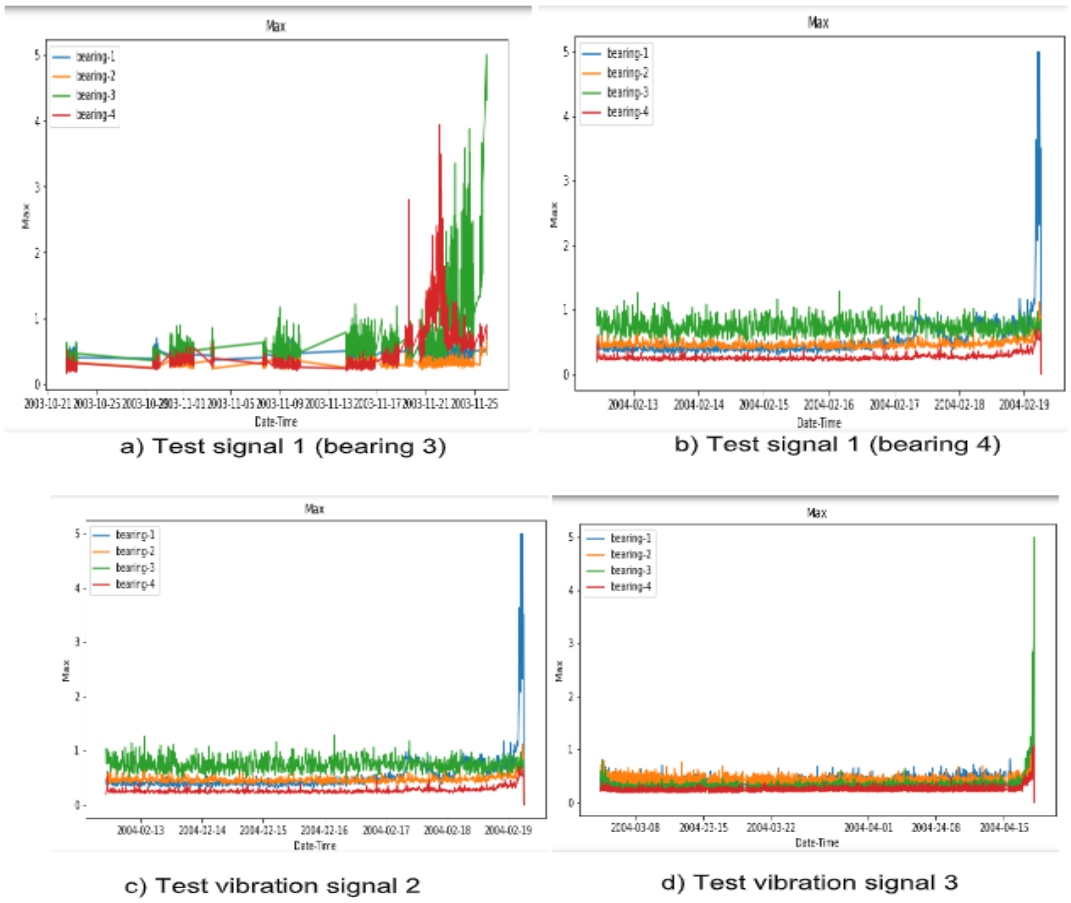


Figure 4: Variation of the variable

Classification of defects using machine learning algorithms

Random Forest Classifier

We used Python 3.8 for the defect classification with its SKLEARN Library. We try to predict the type of failure inner race outer race bearing element, normal and the bearing number.

- First we integrate the five databases into a single database which contains the fault and normal variables.

- We will use train-test-split to split the data into training data and test data. We chose 80% of the data for the training and 20% for the test. Then we build our prediction model with Random Forest. Then we evaluate the performance of the model. For that We will import the following confusion matrix:

Figure 4: Confusion matrix for random forest

Figue. 4 illustrates the confusion matrix obtained after using random forest algorithm. The classification rate is equal to 97.5% and it can also be seen that the failure classification rate in the inner race has low accuracy, because this class is confused with the normal class and the class of the roller element .

Classification of bearing defects by artificial neural networks (ANN)

Figure 5 presents the global architecture of ANN applied to the classification of bearing defects. This architecture includes four layers, two of which are hidden, followed by a Softmax output layer. The size of the input layer is 9 × 1, corresponding to nine time characteristics for each signal. Finally, the Softmax layer contains a conventional multilayer perceptron with a neuron by default in the output layer.

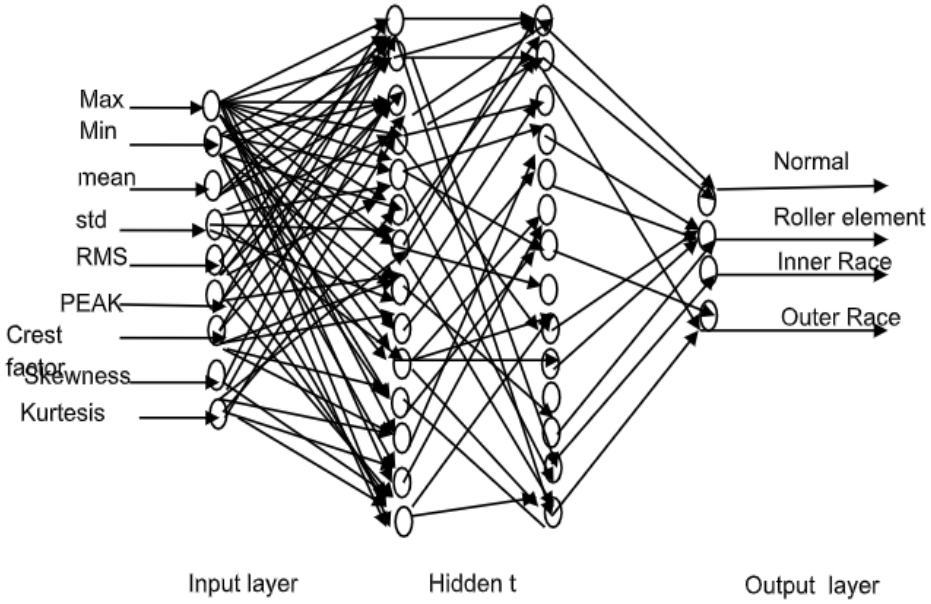


Figure 5: ANN global architecture applied for bearing faults classification

In the confusion matrices shown in Figure 6, we observed that the classification rate was 96.75%.

Figure 6: Confusion matrix for ANN algorithm

We conclude that the classification with the random forest method is the best compared to ANN because the accuracy rate is 97.5%.

4. Conclusion

This work focused on the design of a tool for monitoring the condition of a rotating machine and a tool for classifying signals using machine learning.

In conclusion, the information that is gained from monitoring and machine learning systems can help maintainers prepare the necessary physical and human resources before a failure occurs. Thus, traditional maintenance strategies involving corrective and preventive maintenance can be replaced by predictive maintenance. With an excellent recognition rate of 97.5%, this shows that the use of recognition of vibration signals can allow a more accurate prediction of the various faulty elements on the machines.

References

1. William, P.E.; Hoffman, M.W. Identification of bearing faults using time domain zero-crossings. Mech. Syst.Signal Process. 2011, 25, pp.3078–3088.
2. Zhang, X.; Liang, Y.; Zhou, J.; Zang, Y. A novel bearing fault diagnosis model integrated permutation entropy, ensemble empirical mode decomposition and optimized svm. Measurement 2015, 69,pp. 164–179.
3. Jiang, L.; Yin, H.; Li, X.; Tang, S. Fault diagnosis of rotating machinery based on multisensor information fusion using svm and time-domain features. Shock Vib. 2014, pp. 1–8.
4. Yuan, R.; Lv, Y.; Song, G. Multi-fault diagnosis of rolling bearings via adaptive projection intrinsically transformed multivariate empirical mode decomposition and high order singular value decomposition. Sensors 2018, 18, 1210. doi.org/10.3390/s18041210.
5. Tiwari, R.; Gupta, V.K.; Kankar, P.K. Bearing fault diagnosis based on multi-scale permutation entropy and adaptive neuro fuzzy classifier. J. Vib. Control **2013**, 21, pp.461–467.
6. Gao, H.; Liang, L.; Chen, X.; Xu, G. Feature extraction and recognition for rolling element bearing fault utilizing short-time fourier transform and non-negative matrix factorization. Chin. J. Mech. Eng. **2015**, 28, pp.96–105.
7. Cao, H.; Fan, F.; Zhou, K.; He, Z. Wheel-bearing fault diagnosis of trains using empirical wavelet transform. Measurement **2016**, 82,pp. 439–449.
8. Oulmane, A ; Lakis, A.A.; Mureithi, N. A Method for Analyzing Rotating Machinery Faults using Time-Frequency Application. International Journal of Condition Monitoring and Diagnostic Engineering Management . 2013, 16(2), pp.21-34.
9. IMS bearings dataset (2014) http://ti.arc.nasa.gov/tech/dash/pcoe/prognosticdata-repository/.
10. Smith, W. and Randall R.B. Rolling element bearing diagnostics using the CaseWestern Reserve University data: A benchmark study. Mechanical Systems and Signal Processing, vol. 64, pp. 100-131, 2015.
11. H. Q. J. Lee, G. Yu, J. Lin. *Bearing Data Set (Rexnord Technical Services éd.),2007*.

Structural characterizations of Aluminum Matrix Composites AMCs Al-40 wt. % (α-Fe_2O_3) Elaborated by Liquid Phase Sintering

Boutouta Aziza[1]*, Yamina Souilah[2], Handel Naoual[3], Gandouz Hassen[1]
[1]*Mechanics Research Center,*
[2]*Department of Physics Faculty of Sciences, University of Badji Mokhtar,*
[3]*Department of Civil Engineering, University of Mouhamed Cherif Messadia,*

ABSTRACT

In this paper, the characteristic crystalline structural properties of aluminum material composites AMCs Al40m. % (A-Fe_2O_3) reinforced with α-hematite ceramic were investigated. The AMCs were produced by a liquid phase sintering process (700 ° C) from a compacted mixture of high purity aluminum and hematite powders. The AMCs thus produced underwent a heat softening treatment (500 °C, 1 hour). The structural features were investigated by X-ray diffraction and Rietveld refinement as well as optical observations.

Key words

AMCs, Intermetallic compounds, DRX, Rietveld refinement, Optical observations.

MECHANICAL, STRUCTURAL AND CORROSION CHARACTERISATIONS OF ALUMINIUM MATRIX COMPOSITE AMCs Al-X wt. % (α-Fe_2O_3) ELABORATED BY LIQUID PHASE SINTERING

Boutouta Aziza[1], Handel Naoual[2], Gandouz Hassen[1]
[1]*Mechanics Research Center,*
[2]*Department of Civil Engineering, University of Mouhamed Cherif Messadia,*

ABSTRACT
The aim of this work is to contribute to the understanding of the effects of crystalline structures on the hardness and corrosion characteristics aluminium matrix composites AMCs–Al wt. % (α-Fe_2O_3). Therefore, a series of nominal Al–2, 4, 16 and, 40 wt. % α-Fe_2O_3 was developed by a liquid phase sintering process (700°C) from a compacted blend of high-purity powders of aluminum and hematite. The composites thus obtained were heat treated (500°C, 1 h) and characterized by means of x-ray diffraction with Rietveld refinement and optical observation analyses as well as Vickers indentation testing and electrochemical measures.

Keywords: *AMCs, Intermetallic Compounds, XRD, Rietveld Refinement, Optical Observations, Micro Hardness Vickers and Taffel Curves*

Study Of The Grain Kinitic During Isothermal Heating in Weld Region Of Pipeline Steel X70

Boutouta Aziza[1], Blaoui Mohamed Mossaab[1], Handel Naoual[2] and Bouaricha Amor[3]

[1]*Mechanics Research Center,*
[2]*Department of Civil Engineering, University of Mouhamed Cherif Messadia,.*
[3]*Department of Mechanical Engineering, Industrial Mechanical Laboratory. University of Badji Mokhtar,*

ABSTRACT

In order to understand the growth behavior of the high frequency induction welded region of X70 pipeline steel under different conditions, the effects of austenitisation temperature and holding time during normalization processing have been experimentally determined. Samples were normalized at temperatures ranging from 900 °C to 1100 °C in increments of 50 °C for 30, 60, 100, 150 and 200 minutes. The welding process has been realized by industrial arc welding with circular weld seams (F = 1400Hz, U = 15KV). Optical micrographs were taken to measure the grain size using Jefferies Planimetric Method. The results show that the increase in heating temperature and holding time causes grain growth. With increasing time, the growth rate decreases. Conversely, the grain grows at a faster speed with the increase of heating temperature. The proportionality constant, K, and initial grain size D_0 were determined where K= 2.26 [μm^2/min] and D_0 = 25.09 [μm] at 950 °C.

Keywords*: Grain Growth Kinetic, Jefferies Planimetric Method, Austenitization Temperature, Holding Time, Ideal Grain Growth.*

Nitrogen ion implantation in iron wafer surface

Hassan Guendouz
Mechanics Research Center (CRM), ***ORCID:*** *0000-0001-5013-1429*

ABSTRACT

Nitrogen ions were incorporated into iron wafer with various acceleration energies using the SRIM code. The introduction of nitrogen improves the hardness and the wear resistance of the implanted iron surface. Moreover, nitrogen plays an important role against corrosion. The thickness of the implanted region in the iron target depends on the ion beam energy where the mean ion ranges were 587, 1080, 2041, and 2878 Å for the energies 50, 100, 200, and 300 KeV, respectively. The bombardment by nitrogen ions produces damage in the iron wafer. In fact, the amount of the displaced Fe atoms due to the collision with N ions represents the damage in the structure. The phonons amount increases when the ion beam energy increases. The highest rate of sputtered Fe atoms is observed for 50 KeV. For higher energies, the sputtering yield diminishes as the incident ion energy keep increasing since the deep ejected iron atoms have no enough energy to reach the iron surface.

Keywords: Nitrogen, Iron, Ion implantation.

Simulation of Antireflection solar cell structure based on Multi-type of nanoparticles

Professor Dr. Mohammed M. Shabat,
Distinguished of Physics, The Laureate ICO Galileo Galilei Award 2006,
Physics Department, Islamic University of Gaza,

ABSTRACT

We have investigated the anti-reflective (AR) effect of metal nanoparticles on the surface of the solar cell. The Anti-reflection coating on the surface of the solar cell allows a reduction of the reflection losses and increases the current generation leading to an increase in the efficiency of solar cells. In this paper, a triple-layer anti-reflection coating structure has embedded between glass (cover) and silicon (substrate) where The obtained results show that the metal nanoparticles can be used to improve the efficiency of the solar cell where the transmittance of the structure achieves about 100% and the reflectance tends to be zero. However, the transverse magnetic (TM) mode has transmittance higher than the transverse electric (TE) mode due to plasmonic resonance.

APPLICATION OF COATINGS ON HEAT TRANSFER SURFACE FOR MINERAL FOULING MITIGATION

Professor Salim Newaz Kazi
Department of Mechanical Engineering, Faculty of Engineering, University of Malaya, Orchid ID: 0000-0002-8267-1371;

ABSTRACT

Fouling is the unwanted deposition on heat exchanger surfaces. The accumulated scale deteriorates the efficiency of the heat exchanger by enhancing thermal resistance and reducing the heat transfer rate.This investigation was focused on mitigation of fouling by applying coatings on heat exchanger surfaces. Fouling mitigation of Calcium carbonate on anticorrosive Titanium (Ti) coated SS316L heat exchanger tube was investigated. Physical vapor deposition method was adopted to apply Ti coating on SS316L surface. Physical vapor deposition method was adopted to coat Ti on the SS316L surface. Heat transfer investigation revealed 7 to 16% deterioration due to coating in the wide range of Reynolds number whereas about 26% reduction of fouling deposition observed. On the other hand, epoxy graphene coating reduced the deposition about 14% compared to uncoated surface at a lower surface shear force. However, the surface heat transfer coefficient and fouling deposition are dependent on total surface energy, thermal conductivity, and surface shear force. It could be a compromise between heat transfer performance and deposition. So, the conductive polymeric coating or its composite and hydrophilic surface could be preferred, and investigations are underway.

Keywords: Heat transfer, coating, Titanium, graphene, calcium carbonate, fouling mitigation

Comparison of chemical properties in soil and litter of studied rangeland species

PhD graduate Fatemeh Montazeri, Associate Professor Reza Tamratash
Sari University of Agricultural Sciences and Natural Resources

ABSTRACT

Litter decomposition at the ecosystem level of terrestrial systems is important by regulating the structure of soil organic matter, releasing the nutrients needed by plants, and influencing soil CO2 cycles. Nutrient release and litter decomposition rate as important process in ecosystem control plant absorption or materials exit and site fertility. So, this research was investigated the litter decomposition rate and amount of C, N, P, K and C/N in soil and species; *Medicago* and *Agropyron* in Mazandaran Province. Litter decomposition measurement was done by litter bag technique. Amount of C, N, P, K and C/N determined after plant mixing. Litter and soil characteristics were compared by one-way ANOVA, Duncan and Paired Samples t-Test in SPSS 16 software. The result showed that C, N, P and C/N in litter were more than soil in both of species; *Medicago* and. There was a significant difference between *Medicago* and *Agropyron* in weight reduction of their species during 2, 4, 6, 8, 10 12 month period. This reduction in *Medicago* was more than *Agropyron* species. In general, the results of this study showed that litter had a significant share in the uptake and transport of elements and its amount was higher than soil. However, in relation to decomposition, the *Medicago* showed a higher decomposition rate by having higher absorption of elements than *Agropyron*. The increase of legume species in pastures increases the dynamics of carbon and other nutrients and has positive ecological and economic consequences. Therefore, it is recommended that these results be considered in rangeland improvement and rehabilitation programs.

Keywords: Litter, Soil properties, Carbon, Mazandaran Province

Introduction

Numerous factors such as climate, litter quality and activity of soil organisms, topography and time are involved in litter decomposition and the rate of accumulation of organic matter in the soil. Climate affects the accumulation of organic matter through the balance between litter production and decomposition rate (Prescott, 2002; Rich et al., 2007; Russell et al., 2010). Usually, any reduction in the entry of plant debris and soil disrupts the activity of decomposing organisms and in fact reduces the rate of decomposition of soil organic matter (Mapfamo et al., 2000). The return of plant residues to the soil and their rapid decomposition are important for replenishing soil nutrient reserves and thus increasing their fertility (Camolo et al., 2001).
Knowledge of the rate of decomposition of different plant species can be useful and effective in using them in rangeland breeding and rehabilitation programs. Because the return of plant residues to the soil and their rapid decomposition is effective in increasing fertility, production and forage quality for livestock and helps the sustainable management of rangeland ecosystems (William and James, 2014). In this regard, Nobakht (2008) and Jafari et al. (2006) investigated the process of decomposition of litter of different species. Differences in the type of parent rock by creating different environmental conditions, cause litter of different quality for plant species (Hosseini et al., 2005).

Materials and methods

The study area is located in Mazandaran province. Mazandaran province with an area of 46,200 square kilometers is located in the north of Iran and on the southern shore of the Caspian Sea. This province has very diverse climates and from this perspective is among the top few provinces in the country. The presence of the Caspian Sea in the north and the Alborz Mountains in the south has led to the production of many habitats throughout the province from east to west and from north to south. The height difference is also very significant in the province. In terms of geographical location, Miankaleh Wildlife Sanctuary (study area) with a wetland type in 12 km north of Behshahr city with an area of 68,800 hectares with a geographical location of 3650 north latitude and 5317 east longitude 26 meters below the sea level. And is

located at the southeastern tip of the sea (Mazandaran). The climate of the region is hot in summer and mild in winter and its annual temperature changes are limited. The annual rainfall varies from 200 to 1000 mm. The temperature of the region fluctuates from 6- to +32 degrees Celsius and on average from 9 to 24 degrees Celsius. Due to the thermal effects of the Caspian Sea, frost and snowfall are rare in the region. The constituent plant species in this area include wooded, semi-wooded lands, shrubs and natural grasslands. The pH of the soil is alkaline and its texture composition is sandy-loam and clay-loam.

In this study, first the vegetation areas of two species of Leguminosae (Medicago) and Gramineae (Agropyron) in the region were determined by field survey. The remnants of freshly shed leaves were then collected and transferred to the laboratory. Soil sampling was performed at a depth of 0-20 cm and the samples were transferred to the laboratory to measure soil parameters. Data analysis was performed using SPSS 22 software.

Results

The data obtained from the analysis of variance are given in Table 1. The results showed that the amount of nitrogen, potassium and phosphorus in the litter of the Medicago species was higher than the Agropyron species.

Table 1- Comparison of chemical properties of litter in the studied species

	P	K	N	C	C/N
Agropyron	^{b}3.4 ppm	^{b}1038 ppm	^{b}0.97 (%)	^{b}28 (%)	a30.8
Medicago	^{a}5.1 ppm	^{a}3762 ppm	^{a}3.28 (%)	^{a}43 (%)	^{b}14.1

Similar letters indicate a significant difference

Table 2 compares the physicochemical properties of the soil at the base of the species. The results showed that the amount of nitrogen and potassium in the Medicago species was higher than the Agropyron species and the carbon to nitrogen ratio in Agropyron species was higher than the Medicago. Regarding the texture and electrical conductivity of the soil, a significant difference has been observed between the Medicago and weeds. However, in terms of soil acidity, no significant difference was observed between the two species Medicago and Agropyron.

Table 2 - Comparison of physicochemical properties of soil covered by the studied species

	P	K	N	C	C/N
Agropyron	^{b}3.4 ppm	^{b}1038 ppm	^{b}0.97 (%)	^{b}28 (%)	^{a}30.8
Medicago	^{a}5.1 ppm	^{a}3762 ppm	^{a}3.28 (%)	^{a}43 (%)	^{b}14.1

Similar letters indicate a significant difference

In order to compare the measured properties between soil and litter of the two species, t-test was used, the results of which are presented in Table 3. Comparison of carbon, nitrogen, potassium and carbon to nitrogen ratio in the soil and litter of Medicago and Agropyron showed that the amount of these elements in the litter of both families was higher than the soil covered by the species.

Table 3- Comparison of measured properties in soil and litter of studied species

Species		P	Sig.	K	Sig.	N	Sig.	C	Sig.	C/N	Sig.
Agropyron	soil	24.5 ppm	*	803 ppm	*	0.08 (%)	**	2.4 (%)	**	23.3	**
	litter	3.1 ppm		1409 ppm		0.92 (%)		26.9 (%)		29.6	
Medicago	soil	27 ppm	*	1113 ppm	**	0.08 (%)	**	1.64 (%)	**	14.88	**
	litter	4.3 ppm		4368 ppm		3.21 (%)		43 (%)		13.33	

** Significance at the probability level of 0.01, * Significance at the probability level of 0.05

Discussion and conclusion

Comparison of the litter chemical properties of the studied species showed that the amount of nitrogen, potassium and phosphorus in the litter of Medicago was higher than Agropyron. Also, by comparing the physicochemical properties of the soil covered by the species, the results showed that the amount of nitrogen and potassium in Medicago was higher than Agropyron and the ratio of carbon to nitrogen in Agropyron was higher than Medicago. This indicates that with the change of plant species, nutrients have been more affected than other soil characteristics of the region. Considering that the effect of litter decomposition on the increase of soil organic matter and consequently the effect on soil texture in tree and shrub plant communities, due to the high volume of cover, is very high (Hashemi et al., 2012), texture change and The electrical conductivity of the soil in the study area cannot be related to the difference between the two species studied. Because in terms of vegetative form and size, both species are considered as herbaceous species with similar cover surface. This case also showed itself in soil acidity and no significant difference was seen between the two species. Lack of significant difference in soil acidity in the region due to the plain area and high groundwater level, has been more affected by these factors and changes due to litter decomposition could not have much effect on the existing conditions. But in the case of nutrients, this effect has been evident. Medicago has a higher litter decomposition process with more nitrogen and potassium in the soil. This suggests that more laxatives in Medicago are associated with more nutrient storage in the soil. Given that litter is an important factor in the transfer of energy and nutrients in the ecosystem, the above trend seems logical. This is also true for Agropyron species, which have less litter decomposition and consequently have a higher carbon-to-nitrogen ratio in their soil. Hansen et al. (2009) showed that differences in soil nutrient accumulation are related to differences in litter decomposition and nutrient release.

Comparison of carbon, nitrogen, potassium and also the rate of carbon to nitrogen in the soil and litter of the studied species showed that the amount of these elements in the litter of both families was higher than the soil covered by the species. The reason for the high amount of these elements in the litter is due to the fact that these elements show little resistance to leaching and are easily removed from the soil. While in the case of the element phosphorus, the opposite is true. Unlike carbon, nitrogen and potassium, phosphorus is more resistant to leaching and its removal from the soil will be less. Phosphorus is also harder to enter the plant than other elements and most of it remains in the soil (Saberi, 2009).

Considering the effect of decomposition rate on fertility and plant production as well as improving the quality of forage for livestock, the results of this study indicate that the increase of legume species in winter pastures with predominant wheat species increases the dynamics of carbon and other Nutrients and has positive ecological and economic consequences. Therefore, it is recommended that this research be considered for rangeland improvement and rehabilitation programs.

Refrences

1. Comulo, S.C.M., Elliot, E.T., Valentine, D.W and Williams, S. 2001. Carbon and nitrogen dynamics in elk winterranges. Journal of Range Management. 54: 400-408.
2. -Hashemi, F., Hojati, M., Hoseini Nasr, M. 2012. Soil chemical properties, amount of litter fall and nutrients recycling into elm, maple and ash plantation stands in Darabkola experimental forest station. Journal of Forest and Poplar Research. 20(4): 645-655.
3. -Hansen, K.I., Vesterdal,L., Schmidt, I.K. Gundersen, P.,Sevel, L., Bastrup-Birk, A., Pedersen, L.B. andBille-Hansen, J. 2009. Litterfall and nutrient return in five tree species in a common garden experiment. Journal of Forest Ecology and Management, 257(10): 2133-2144.
4. -Hoseini, V., Azizi, M., Tabari, V., Hoseini, M. 2005. Comparison of decomposition summer alder litter in two habitats with different native stone. Journal of Natural Resources.58 (3): 551-545.
5. -Jafari, M., Rahim zadeh, N., Dianati, Gh. 2006. Comparison of litter quality and aboveground the three range species in Taleghan. Jornal of PajouheshVaSazandgi.(72): 89-96.
6. Mapfumo, E., Chanasyk, D.S., Baron, V.S. andNaeth, M.A. 2000. Grazing impacts on selected soil parametersunder short-term forage sequences. Journal of Range Management. 53:466-470.
7. -Nobakht, F. 2008. Comparing of several species litter and their influence on soil quality indicators. Master Thesis of Range Management, Tehran University. 109 p.
8. Prescott, C.E. 2002. The influence of the forest canopy on nutrient cycling. Tree Physiology. 22:1193-1200.
9. Raich, J.W., Russell, A.E. and Bedoya-Arrieta, R. 2007. Lignin and enhanced litter turnover in tree plantations of lowland Costa Rica. Forest Ecol. Manage, 239: 128-135.
10. Russell, A.E., Raich, J.W. Bedoya, R., alverde-Barrantes, O. and González, E. 2010. Impacts of individual tree species on carbon dynamics in a moist tropicalforest environment. Ecological Applications. 20(4): 1087–1100.
11. -Saberi, M. 2009.The minerals in the soil, shoot and leaf litter species Bromustomentellus, Agropyrontauriand Psatyrostachysfragilis. Range Management MSc Thesis, Tehran University, 90 p.
12. -William, K.C & James, T.W. 2014. Decomposition trajectories of diverse litter types: a model selection analysis. Methods in Ecology and Evolution. 5 (2): 173–182.

Analysis of buckling stability behavior of elctro-magnetorheological elastomer plate

Djedid Toufik[1], Aguib Salah[1], Khebli Abdemalek[2], Kobzili Lallia[1]
[1]Dynamic of Engines and Vibroacoustic Laboratory (LDMV), M.B. Boumerdes University, [2]Electrification of Industrial Enterprises Laboratory, University of Boumerdes

ABSTRACT

In this article, we studied the instability phenomenon of plate buckling made of steel (E36-S355), and elctro-magnetorheological elastomer subject to compression loading. The study of the magnetic field intensity influence on the buckling instability of compressed hybrid plates is done by a mathematical development using the Ritz approach and by a numerical simulation under the Abaqus software. The obtained results show clearly that we can control the instabilities of the adaptive smart plate's behavior by the magnetic field, and the orientation angle of pseudo- fibers formed by the iron particles; depending on the variation of the angle direction of the magnetic field.

Keywords: Composite hybrid plate, Ritz approach, Numerical simulation, Magnetic field, Buckling stability.

PERMEABILITY CHARACTERIZATION IN LCM FAMILY: A STATE OF ART

Ahmed Ouezgan, Said Adima, Aziz Maziri, El Hassan Mallil and Jamal Echaabi
Applied Research Team on Composites, Management, and Innovation, High National School of Electricity and Mechanics (ENSEM), Hassan II University of Casablanca

ABSTRACT

In the liquid composite molding (LCM) family, the resin flow through a fibrous reinforcement is governed by Darcy's law, which relates the flow rate per unit area with fabric preform permeability, resin viscosity and the resin pressure gradient. Defects in composite parts manufactured by LCM family are mainly attributable to voids formation mechanism and voids content in the final part. Voids are formed during the resin filling stage as a consequence of non-filling uniformity. Several approaches are proposed and investigated in literature in order to achieve uniform filling stage, one of these approaches is to control the permeability of fabric preform during the resin impregnation stage. In this present paper, a state of art of permeability characterization in LCM process is presented, followed by different techniques that might be used to control actively the permeability of the fabric preform in order to obtain a uniform resin filling.

Keywords: LCM, Permeability characterization, Resin flow, Uniform filling.

Structural and thermal characterization of an aluminum matrix composite material AMCs Al-X wt. %α-Fe_2O_3 produced by Liquid Phase Sintering

A. Boutouta, **N. Handel, H. Gandouz**

Mechanics Research Center (CRM), BP N73B, Constantine,

Department of Civil Engineering, INFRARES Laboratory University of Mouhamed Cherif Messadia Souk-Ahras

ABSTRACT

The objective of this work is to study the evolution of the characteristic crystalline and thermal properties of AMCs aluminum matrix composites. % α-Fe_2O_3 (X = 2, 4, 16 and 40). The AMCs composite was developed by sintering technique from mixtures of compacted powders of high purity Al and α-Fe_2O_3 under a temperature of 700 °C for 1 hour and then slowly cooled. We did not note the thermite formation predicted by the chemical reaction due to mixing aluminum with hematite. The evolution of crystal microstructures and surface morphologies were determined by X-ray diffraction and by Riteveld refinement, for the determination of different phase transitions and fusions in the AMCs composites studied we conducted a calorimetric study by DSC.

Keywords: AMCs, thermite, DRX; Rietveled, sintering, micro hardness and DSC.

PLM Enhancement Development Portal

Aman Mishra, Dr. Rahul Desai, Mr. Dr.G M Walunjkar,
Army Institute of Technology,
Department of Information Technology, Army Institute of Technology

ABSTRACT

In Industry, Product Life Cycle Management (PLM) is the process of managing the entire lifecycle from its conception, through design and manufacture, to service and disposal. PLM integrates people, data, processes and business systems and provides a product information backbone for companies and their extended enterprise. During each Implementation the customizations of different PLM objects are done from scratch. It can be avoided by using other customization as reference and modify accordingly. In this, each code is segregated based upon few criterion namely, Object type, Module type and Tool.

The idea of developing a code portal is to create a central repository of all the codes that are developed over a period of time. The code maintained in this repository will be modularized, standardized, factored, tested and documented in order to facilitate quick search and reference. As a developer, it is often observed that similar codes are rewritten over and over again for different customers or for different customizations pertaining to same customer. Each time, it requires putting same degree of effort as the developer starts coding from the scratch. The repository viz. the code portal would provide a point of reference to start. At the same time it would save on the time spent on developing the code. Thus various features includes reduced development time, creation of knowledge base repository, reduces dependency of developer on other members for help, collaboration among team members through discussion and reusability of code.

Keywords: PLM, Code Portal, Documentation, Modules, Customization

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MENTAL HEALTHCARE ANALYTICS: OPPORTUNITIES, FUTURE RISKS AND REGULATIONS

Tawseef Ahmad Naqishbandi
Department of Computer Science and Engineering, B.S. Abdur Rahman Crescent Institute of Science and Technology, https://orcid.org/0000-0002-3551-1594
Dr. S.Revathi
Department of Computer Science and Engineering, B.S. Abdur Rahman Crescent Institute of Science and Technology,
Dr. Zameer Gulzar
Department of Computer Science Engineering, SR University,
Dr. Aijaz Ahmad Dar
Department of Statistics Aligarh Muslim University

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) is growing rapidly as a result of advances in processing capability, information gathering, and machine learning, as seen by a recent spike in funding and research. From Commercialization to healthcare, from early detection of heart diseases to retinal pathology artificial intelligence (AI) is currently being used in numerous fields and for early diagnosis of various diseases and disorders. However, a number of factors must be considered before AI can be applied in psychiatry, including capability and consent, data protection and patient confidentiality, and clinical governance. No doubt existing therapies can be delivered in unique ways using artificial intelligence, with potential affordability and efficiency, and will predict better diagnosis, prevention, and treatment, as well as cost efficiency and equality in health care. One difficulty in mental health profession is that patients only provide a glimpse of an mental state in terms of self reporting, which becomes difficult to diagnose for early interventions as mood disorders are dynamic and alter over time. Patients' mental states are currently assessed using self-report questionnaires such as the GAD-7 for anxiety and the PHQ-9 for depression. These traditional methodologies are subjective, time-consuming, and difficult to duplicate. Additional methods, such as audio and video analysis, may be enabled by AI, and have higher accuracy and predictive validity. For early detection and diagnosis, AI is critical. It is utilised in a variety of methods to diagnose diseases like cancer with more accuracy, reliability, and speed. But unfortunaltely due to the lack of AI Regulatory adoption in the mental health sector, patient privacy, autonomy rights and regulations are becoming issues in AI applications. The goal of this study was to determine the opportunities, risks and regulation of artificial intelligence (AI) in the mental health field. A comprehensive literature search was collected from three databases (Web of Science, Google Scholar, and Pubmed) to identify articles studied Implementing AI in improving in mental health care during pandemic. AI must be implemented to improve efficiency of mental health service planning and psychiatric decision-making. The challenge is to look early adoption and continued implementation in the mental health-care system, and we look at some of the ethical issues that AI clinical applications face.

Key Words: Artificial Intelligence, Mental Health, Diagnosis, Risks, Regulations

Synthesis and comparative analysis of carbon based nano/micro materials with activated carbon by using various characterization techniques.

Maria (Kanwal), Rao Arsalan (Khushnood), Abdul Ghafar (Wattoo)
NUST Institute of Civil Engineering (NICE), National University of Sciences and Technology
Department of Physics, Khawaja Farid University of Engineering and Information Technology

ABSTRACT

In the trending research the nano-micro carbonized materials are considered competent in every aspect i.e. high thermal stability, high electrical resistivity, high strength, and durability. But commercially most of them are pricy, therefore as substitute of commercially available carbon; nano-micro biochar from corn cobs, bagasse, leaves, and rubber tires was produced through the process of pyrolysis. The pyrolysis was performed at 500^{o}C with a heating rate of 20^{o}C/minute in the N_2 environment. This process yielded 47.43%, 43.54%, 42.55% and 50.05% biochar from corn cobs, bagasse, leaves and rubber tires respectively, by weight of the waste material. The thermal stability, surface morphology, size, texture, crystallinity, and composition of synthesized materials were thoroughly studied by various characterization techniques and compared with the activated carbon. Consequently, biochar from the agricultural and industrial waste showed the close proximity to the activated carbon, therefore it could be used as replacement of carbon to raise various properties of materials.

Keywords: Biochar, pyrolysis, carbonized materials, activated carbon, agricultural and industrial wastes

MECHANICAL BEHAVIOR AND DURABILITY OF CONCRETE WITH AND WITHOUT ACID ATTACK ADDITIONS

YOUSSARI Fatima Zohra, Dr. TALEB Omar, Dr. BELAIDI Amina, BARKA Mohammed.

Department of civil engineering, Institution Eau et Ouvrage dans Leur Environnement (EOLE), Faculty of Technology, University Aboubekr Belkaid, ORCID NO: 0000-0003-2811-3333

Prof. BENOSMAN Ahmed Soufiane,

Higher School of Applied Sciences, ESSAT, Tlemcen, Algeria. Department of Civil Engineering, Laboratory of Materials

ABSTRACT

Concrete is the most widely used material in all areas of construction and building, despite its complexity. It usually contains a mixture of cement, water and aggregates, but it is considered homogeneous. Not only can it be molded into the most diverse shapes (dome, vault and elements with complicated shapes), but also excellent compressive strength and high rigidity.

Concrete is one of the effective means of solid waste management and sustainable development in this context research has shown that the partial substitution of cement by mineral additions can improve the durability of concrete and be more economically and environmentally advantageous.

In this research, we studied the resistance of concrete with partial substitution of cement by either mineral additions immersed in aggressive solutions for several months. The solutions are at a concertation of 5% acetic, sulfuric, hydrochloric acids, while using the ASTM C267 standard .

For the characterization of the chemical resistance, 110x220 mm specimens were made and then demolded after 24 hours. After demolding, the specimens were immersed in hydrochloric acid (HCL), sulfuric acid (H2SO4) and acetic acid (CH3COOH) at a concentration of 5% for 135 days. Mass loss and compressive strength tests were performed at different ages.

This work offers a better understanding of the influence of mineral additions on the mechanical properties and durability of concretes, the results show that concretes based on mineral additions have a better resistance to aggressive environments compared to concretes without additions.

Keywords: Concrete, aggressive environments, limestone fillers, durability, acid attacks.

Combined correlation between concrete compressive strength, sclerometer and ultrasonic velocity

Belouadah Messaouda, Rahmouni Zine El Abidine, Tebbal Nadia,
Mokrani El Hassen Hicham
Geomaterials Development Laboratory, Civil Engineering Department, Faculty of Technology, M'sila University,
Institute of Technical Urban Management, M'sila University

ABSTRACT

The strength of concrete generally evaluated by destructive compression tests of concrete cubes. In case of doubt that the results of the cube test may not be consistent with those recommended by the standard or where the actual compressive strength test is not available, non-destructive testing (NDT) can in this case be very useful. The purpose of this study was to find a formulation of ordinary concrete formulated with local waste to see the effect of the nature of the filler and the effect of the variation of its percentage on the physico-mechanical properties in the harden state to evaluate short and long-term performance, by means of non-destructive testing to establish mathematical correlations linking the measured quantities to those estimated. For this, three types of filler (glass powder, marble powder and silica fume) were used with percentages varying between 0, 5, 10 and 15%. The main results obtained in this work show that, the use of fillers to improve the properties of concrete in the fresh and hardened state is appreciable for improving the fluidity and thus the compressive strength of concretes. In general, we can say that the variation in the dosage of filler (marble, glass and silica smoke) leads to a decrease in workability with an increase in mechanical strength for a variable W / L ratio. The correlations established in this study will make it possible to evaluate the mechanical characteristics of the concretes studied by means of non-destructive tests with acceptable errors.

Keywords: Concrete; Glass powder ; mechanical properties; NDT methods

Emerging Technology Applications in Theme Publication

Umachandran.K
Nelcast Ltd.

ABSTRACT

Publishing as a business is mushrooming and is getting sublimed as a coordination work among the educated masses. Each of these compete with one another by establishing themselves as voluntary non-profit establishments through professional association projecting themselves as a dedicated one to promote encouragement of the state-of-the-art coverage in all fields ranging from Science, Medicine, Engineering, Technology and Humanities. The usual process of conducting conferences, lead to paper or book publications, which requires a proprietary linkage of publisher and conference group with varying skills to operate the whole process. The landing of the paper or chapter contribution in a book is recognized only if it is published in high indexes such as in Scopus, Springer, Web of Science, LANCET, EBSCO and more. To provide these services support, these establishments organize various academic events including seminars to increase academic visibility to reach a global outlook. This paper comes out with a novel approach to this situation, termed as emerging technology applications in Theme Publications, which concept to cover the role objectives of both the publisher and a conference coordinator through technology enablement, but as silos is neither a publisher nor a conference coordinator or even a service provider. The hybridization model brings the synergy of the conferencing, publishing and technology enabler as a team effort to spread wings and reach more of the scholarly population. It is a formidable tool assisting in evolution of quality papers and also supports the researchers to quickly write their paper or articles with better referential support using generative pre-trained Transformers (GPT) to convey their ideas and work for rightful positioning and acceptance for publication. To provide solutions and overcome the hurdle, the theme publication with technology support is an enterprising move of innovation, which brings the themes to link with esteemed Publishing houses, reputed Universities, Global editors and authors. Emerging technologies are expected to transform the academic relations, exchanges and understandings in the digital professional setting. Prospective applications of artificial intelligence (AI) are projected, to materialize its influence on the educational events bringing enriched and superior delivery to stakeholder's capabilities which is not far away.

Keywords: Digital Technology, Publisher, Conferences, Indexing, Artificial Intelligence

COMPARITIVE STUDY ON PHYTOCHEMICAL ANALYSIS OF BOERHAAVIA SPECIES

PG Students Alby Chandran., Assistant Proffesor Reena T., PG students Suchithra. G

Department of Microbiology, Malankara Catholic College, Affiliated to Mannonmaniam Sundaranar University

ABSTRACT

Phytochemical study refers to the extraction, screening and identification of the medicinally active substances found in plants. Some of the bioactive substances that can be derived from plants are flavonoids, alkaloids, carotenoids and tannin and antioxidant compounds. In the present investigation an attempt has been made to evaluate the total phenol, total flavonoid content and antioxidant capacity of two species of *Boerhaavia erecta* Linn and *Boerrhaavia diffusa* Linn in methanol, acetone and water extracts. The preliminary phytochemical screening indicated the presence of steroid, terpenoid, phenolic compounds, carbohydrates and saponins in the sample. Among the plants studied *Boerhaavia erecta* have higher the total phenol, total flavonoid content and antioxidant capacity. The phytochemical and antioxidant evaluation of *B. diffusa* and *B. erecta* indicates a high pharmacological value of the plants. The plant screened for phytochemical constituent seemed to have the potential to act as a source of useful drugs and to improve the health status of consumers because of the presence of various compounds that are vital for good health. Based on the results of the present investigation, it can be concluded that *Boerhaavia erecta* can be considered as more ideal material for a holistic medical application.

Keywords: Phytochemical, *Boerhaavia diffusa*, *Boerhaavia erecta*, flavonoid, carotinoids, alkaloids, steroid, terpenoid, tannin, antioxidant