

Eğitim Bilimleri

Modern Değerlendirmeler ve Araştırmalar

Editör
Bülent PEKDAĞ



LIVRE DE LYON

2023

Eğitim Bilimleri

Modern Değerlendirmeler ve Araştırmalar

Editör

Bülent PEKDAĞ



LIVRE DE LYON

Lyon 2023

Eğitim Bilimleri

Modern Değerlendirmeler ve Araştırmalar

Editör

Bülent PEKDAĞ



LIVRE DE LYON

Lyon 2023

Eğitim Bilimleri Modern Değerlendirmeler ve Araştırmalar

Editor • Prof. Dr. Bülent PEKDAĞ • Orcid: 0000-0003-0611-0617

Cover Design • Motion Graphics

Book Layout • Motion Graphics

First Published • July 2023, Lyon

ISBN: 978-2-38236-575-5

copyright © 2023 by Livre de Lyon

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission from the Publisher.

Publisher • Livre de Lyon

Address • 37 rue marietton, 69009, Lyon France

website • <http://www.livredelyon.com>

e-mail • livredelyon@gmail.com



LIVRE DE LYON

ÖNSÖZ

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanının önemini kavramış ve bu alanda nitelikli çalışmalar yapan toplumlar, uluslararası alanda söz sahibi olacakları gibi ölkelerinin geleceklerini daha iyi inşa edeceklerdir. Bu çalışmaların gerçekteştirilmesinde bilimin yol göstericiliğinden ayrılmamak gerekmektedir. Toplumların kalkınması ve nitelikli insan gücünün oluşturulması ancak bilimin rehberlinde fikirlerin özgürce tartışılması ve geliştirilmesi ile mümkündür. Bu fikirlerin sunulduğu ve paylaşıldığı ortamlar ise bilimsel kitaplar ve dergilerdir. “Eğitim Bilimleri Modern Değerlendirmeler ve Araştırmalar” isimli bu kitabımız eğitim bilimleri alanında birbirinden farklı problemlerin ele alındığı akademik çalışmaları, uygulamaları ve görüşleri içermektedir. Ele alınan problemlerin araştırmacıların ve öğretmenlerin ilgisini çekeceği düşünölmektedir. Eğitim alanında güncel sorunların ele alındığı bu kitap ile araştırmacıların yeni fikirlere sahip olabilmesi mümkündür. Ayrıca, araştırmacılar kitapta yer alan bilimsel çalışmalardan ve fikirlerden yola çıkarak yeni çalışmalarının çerçevesini belirleyebilirler. Diğer taraftan, öğretmenlerin bu kitapta kendileri için faydalı bilgiler ve uygulamalar bulabileceği düşünölmektedir. Kitabın ortaya çıkmasında çalışmaları ve fikirleri ile katkı sağlayan değerli yazarlarımıza teşekkürlerimi bir borç bilirim. Kitabın alan yazına katkı sağlaması dileğiyle.

Editör

Prof. Dr. Bülent PEKDAĞ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Faköltesi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
BÖLÜM I. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOSİSTEM, HABİTAT, KOMÜNİTE VE POPÜLASYON KAVRAMLARINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARI VE KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ: KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT) UYGULAMASI	1
<i>Mustafa Zafer BALBAĞ & Güzin ÇELİK & Esra DURKAN DAYI & Cansu FİLİK İŞÇEN</i>	
BÖLÜM II. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK OKURYAZARLIĞININ İNCELENMESİ	27
<i>Fatma ŞAHİN & Yasemin KARAGÖZOĞLU</i>	
BÖLÜM III. GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	47
<i>Mehmet GÖLBAŞI & Murat YİĞİT</i>	
BÖLÜM IV. KADIN AKADEMİSYENLERİN YÖNETİCİLİK KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN CAM TAVAN SENDROMU BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	65
<i>Tuba YILMAZ & H. Hüsnü BAHAR & Sinan YALÇIN</i>	
BÖLÜM V. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÇOCUKLARA OYUN İÇERİKLİ DİJİTAL MATERYALLER ÜZERİNDEN KELİME ÖĞRETİMİ	89
<i>Cansu DURNA & Murat YİĞİT</i>	
BÖLÜM VI. UZAKTAN EĞİTİMLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	111
<i>Rüveyda H. ÇEBİ</i>	

BÖLÜM VII. YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN YOĞUN OLDUĞU KURUMLARDA SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ <i>Emre ÇALIŞKAN</i>	121
BÖLÜM VIII. SPORDA ETKİLİ İLETİŞİM <i>Meriç ERASLAN & Ebru DERECELİ & Çağatay DERECELİ</i>	129
BÖLÜM IX. EĞİTİMDE PROJE TASARIMI: PİLOT UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ <i>Bahri Erdem BEYDOĞAN</i>	141

BÖLÜM I

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOSİSTEM, HABİTAT, KOMÜNİTE VE POPÜLASYON KAVRAMLARINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARI VE KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ: KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT) UYGULAMASI

*Determining the Cognitive Structures and Misconceptions
of Science Teacher Candidates Regarding the Concepts of
Ecosystem, Habitat, Community and Population:
Word Association Test (WAT) Application*

MUSTAFA ZAFER BALBAĞ¹ & GÜZİN ÇELİK²
ESRA DURKAN DAYI³ & CANSU FİLİK İŞÇEN^{4*}

¹(Prof. Dr.) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Eskişehir/Türkiye
E-mail: zbalbag@ogu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2328-0848

²(Öğretmen) Hacı Nezire Sarıkamış Ortaokulu, Eskişehir/Türkiye
E-mail: guzinyurtseven@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0805-8381

³(Öğretmen) Alpu Ortaokulu, Eskişehir/Türkiye
E-mail: durkane7@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7753-3230

⁴ (Prof. Dr.) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Eskişehir/Türkiye E-mail: cfilik@ogu.edu.tr;

ORCID: 0000-0001-5463-8825

*corresponding author

1. Giriş

Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde eğitimin asıl amacı öğrencilere hali hazırda bilgiyi aktarmaktan çok bilgiyi bulma ve ona ulaşma yollarını kazandırmaktır. Böylece öğrenmeyi yaşamsal olarak tecrübe edinen birey daha sonra karşılaşacağı yeni durum veya problemleri kendisi çözebilir ve bilimsel süreç becerilerini geliştirebilir. Bu özelliklerin kazandırılmasında fen bilimleri dersinin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Kaptan, 1999).

Bilim ve teknolojinin daha fazla yer aldığı dünyamızda, artarak karmaşıklaşan ve farklılaşan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin anlaşılması ve gerektiği şekilde kullanılması oldukça zorlaşmaktadır. Bu nedenle, bireylerin ve toplumların yenileşen bilgi ve teknolojik gelişmeleri anlayabilmeleri ve bilinçli şekilde kullanabilmeleri için “fen okuryazarı” olmaları oldukça önem arz etmektedir (Şimşek ve Belhan, 2012). Gelişmiş ülkeler vatandaşlarını fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeye gayret göstermektedir.

Fen eğitiminin belirlenen temel amaçlarından birisi, içinde birçok soyut kavram bulunduran fen bilgisi konularının doğru, anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrencilere kazandırılmasını sağlamaktır. Öğrenciler, özellikle soyut kavramları genellikle günlük yaşamda veya informal eğitim ortamlarında görüp duydukları için bilimsel çerçevenin dışında algılayabilmekte ve dolayısıyla gerçeklikten uzak bir öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Öğrenciler karşılaştıkları kavramları zihinlerinde doğru olarak yapılandıramazlar ise bu durumda kavramların öğrenilmesinde yanlışlıklar oluşabilecektir (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010).

Kavram yanlışları, fenin etkili öğretiminde karşılaşılan ve öğrenmede önemli sorunlar oluşturan engellerdir. Bu engellerle başa çıkmak ve yok etmek için ilk olarak bu kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması gerekir. Tespit edilen bu kavramları öğrencilerin zihinlerinde nasıl yapılandırıldıklarının belirlenmesi bir sonraki aşamadır (Bozkurt ve Cansüğü Koray, 2002). Temel fen kavramlarının özellikle ilkökul sürecinde doğru olarak öğrenilmesi ileriki yıllardaki öğrenmeler için oldukça önemlidir (Çiçek, 2008). Çünkü öğrencilerin zihinlerinde bulduklarını yanlış anlamalar ve kavram yanlışları, öğrencilerin

daha sonraki öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemekte ve değişime karşı zorluk oluşturmaktadır (Hewson ve Hewson, 1983; Zoller, 1990; Nakhleh, 1992; Pardo ve Partoles, 1995; Ayas ve Demirbaş, 1997).

Fen eğitiminde karşılaşılan kavram yanlışları, fen konularının çeşitli kaynaklardan öğrenciler tarafından yanlış olarak öğrenilmesi veya kavramlarının öğretmenler tarafından öğrencilere doğru öğretilmemesi ile oluşabilir. Öğretmenler, öğrenciye bilgiyi aktaran ve bilgiler üzerinde öğrenciyi düşünmeye teşvik eden kişilerdir. Bu nedenle kendi alanlarında bilimsel açıdan doğru bilgilerle donanmış olmaları gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde öğretmenlerin alan bilgisi yeterliliğinin önemine dikkat çekilmektedir (MEB, 2017). Alan bilgisi kuvvetli öğretmenler doğru bilgiyi aktarabilecekleri gibi öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışlarını da ortaya çıkartabilirler.

Eğitimde kişilerin bilişsel yapılarını belirleyebilmek için pek çok yöntem kullanılmaktadır. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) bu yöntemlerden birisidir. KİT bireylerin kavramlar arasında kurduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için geliştirilmiş alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden birisidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Bununla birlikte KİT ile bireylerin uzun süreli hafızasındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek de mümkündür (Bahar ve Özatlı, 2003). Bu teknik ile öğrencilerin zihinlerindeki kavram ağları belirlenebildiği gibi öğrencinin sahip olduğu kavram yanlışları da tespit edilebilmektedir (Ayas, 2011; Ercan vd., 2010; Ekici ve Kurt, 2014).

Alan yazın incelendiğinde, birçok farklı disiplinde öğrencilerin bilişsel yapılarını ve/veya kavram yanlışlarını ortaya koymada kelime ilişkilendirme testi kullanıldığı görülmektedir. (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Polat, 2013; Aydemir, 2014; Deveci, Köse ve Bayır, 2014; Ekici ve Kurt, 2014; Ayaz, Karakaş ve Sarıkaya, 2016; Balbağ, 2018a; Balbağ, 2018b; Balbağ ve Kaymak, 2018; Balbağ ve Kaya, 2019; Balbağ ve Karademir, 2020). Bununla beraber KİT'lerin daha çok fizik konularında yer aldığı, biyoloji kavramlarına yönelik çok fazla KİT çalışmasının olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde KİT kullanarak fen bilgisi öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, komünite ve popülasyon kelimeleriyle ilgili kavram yanlışlarının incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmanın amacı alternatif bir ölçme ve değerlendirme tekniği olan Kelime İlişkilendirme Testinin (KİT) aracılığıyla fen bilgisi öğretmen

adaylarının ekosistem, habitat, komünite ve popülasyon kelimeleriyle ilgili bilişsel yapı ağını oluşturmak ve kavram yanlışlarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, komünite ve popülasyon kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları nasıldır?
- Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, komünite ve popülasyon kavramlarına ilişkin kavram yanlışları nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olan ya da şu an var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999).

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Bu sınıf düzeyindeki öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yakın olmaları, çoğunun okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almış olmaları sebebiyle kavramları bilişsel olarak nasıl yapılandırdıklarını görmek amacıyla seçilmiştir (Koç vd., 2017). Bu kapsamda araştırmaya 120 gönüllü öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 103'ü (%85,83) kadın, 17'si (%14,17) ise erkektir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, komünite ve popülasyon kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulanmıştır. Araştırmada birbiri yerine sık kullanılan ekosistem, habitat, komünite ve popülasyon kavramları seçilmiştir. Çalışma sonucunda kavramlara ilişkin yazılan kelimeler incelenmiş, tekrarlanan kelimeler dikkate alınarak belirlenen kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı, birinci bölümde öğretmen adaylarının cinsiyet bilgisine yer verilirken, ikinci bölümde ise kavramlara yer verilecek şekilde iki bölümden oluşmuştur. Öğretmen adaylarının kavramlarla ilişkili düşündükleri cevap kelimeleri yazmaları için boşluklar bırakılmıştır. Kavramların yer aldığı bölüm aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

Ekosistem
 Ekosistem
 Ekosistem
 Ekosistem
 Ekosistem
 İlgili Cümle

Habitat
 Habitat
 Habitat
 Habitat
 Habitat
 İlgili Cümle

Komünite.....
 Komünite
 Komünite
 Komünite
 Komünite
 İlgili Cümle

Popülasyon.....
 Popülasyon.....
 Popülasyon.....
 Popülasyon.....
 Popülasyon.....
 İlgili Cümle

Çalışmada, uygulamaya geçilmeden önce KİT’le ilgili öğretmen adaylarına bilgiler verilmiş, daha önce yapılan uygulamalarla ilgili örnekler gösterilmiştir. Her bir kavram ile ilgili öğretmen adaylarına düşündükleri “cevap kelimeleri” ve “ilgili cümle” yazmaları için bir dakika süre verilmiştir. İlgili cümle yazmaları öğretmen adaylarının kavram yanılıgısına sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere değerlendirme sürecine dahil edilmiştir (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Devenci, Köse ve Bayır, 2014).

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için her bir öğretmen adayının KİT'e verdiği cevaplar detaylı olarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının her kavram için yazdıkları kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığını ortaya çıkarmak için frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosuna bağlı olarak kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağları oluşturulurken kesme noktası (KN) tekniği kullanılmıştır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999).

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramları ile ilişkilendirdiği kelimeler ve bu kelimelerin frekansları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kavramlar ile ilişkilendirilen kelimeler ve frekansları

Kelimeler	Ekosistem	Habitat	Popülasyon	Komünite
Canlı	68	65	51	69
Yaşam alanı	7	64	7	8
Çevre	47	33	19	29
Tür	44	19	43	59
Hayvan	31	30	31	29
Yaşam	28	27	24	26
Cansız	25	9	3	13
Topluluk	23	10	57	36
Bitkiler	16	20	18	20
Popülasyon	13	13	-	27
Habitat	15	-	6	10
Doğa	12	21	5	8
Komünite	10	6	8	1
Rekabet	14	2	7	4
Ekosistem	9	13	9	19
Ortam	9	17	5	6
Ekoloji	8	6	4	9
Dünya	8	2	-	1
İnsan	7	-	13	-
Orman	8	16	2	5
Alan	7	10	13	3

Birliktelik	7	3	16	10
Düzen	5	3	-	1
Biyoloji	5	2	7	6
İlişki	4	1	5	5
Ağaç	4	9	-	3
Farklı	5	-	-	11
Su	3	10	2	-
Çeşitlilik	3	6	8	-
Etkileşim	3	2	2	3
Döngü	3	2	-	1
Denge	4	1	4	2
Aynı bölge	3	-	-	4
Biyotop	2	-	-	1
Yer	2	13	2	2
Toprak	-	8	1	-
Uyum	3	7	4	5
Hava	2	5	1	-
Ekolojik niş	2	5	1	-
Besin zinciri	1	3	2	-
Çöl	2	2	-	-
Ekosfer	3	-	2	2
Güneş	3	-	-	1
Deniz	1	7	1	1
Besin	2	3	-	2
Cins	2	6	17	5
İklim	2	2	-	1
Kirlilik	2	3	1	1
Fen	2	2	-	3
Adaptasyon	-	2	-	-
Hayat	2	2	2	-
Ekoton	2	1	1	2
Yeşillik	2	1	-	-
Biyosfer	2	-	3	1
Sürünge	2	-	1	1
Varyasyon	2	-	-	1
Yeryüzü	2	-	-	1
Sınıf	2	-	-	5

İletişim	2	-	-	2
Farklılık	2	-	2	2
Bilim	1	-	-	-
Birlik	1	-	-	-
Adres	1	20	1	1
Doğal	1	5	-	1
Benzer	1	3	-	-
Kuşlar	1	2	4	1
Çevre kirliliği	-	2	-	-
Balık	1	2	3	1
Göl	1	2	1	1
Grup	1	2	1	12
Özel	1	2	1	1
Dağ	1	-	-	-
Aslanlar	1	1	1	1
Aynı	1	1	21	-
Sınıflandırma	1	1	2	1
Kutup	1	1	1	-
Mücadele	1	1	1	-
Koloni	1	1	-	1
Akbaba	1	1	-	-
Beslenme	1	-	-	1
Birey	1	-	5	2
Bütünlük	1	1	-	2
Biyokütle	1	1	-	-
Enerji	1	-	-	0
Sıcaklık	1	-	-	-
Av	1	-	1	2
Avcı	1	-	-	2
Ayılar	1	-	1	1
Besin piramidi	1	-	-	1
Birleşme	1	-	-	1
Biyocoşetlilik	1	-	-	-
Bozulma	1	-	-	-
Ceylanlar	1	-	-	1
Çakallar	1	-	-	1
Çevre bilimi	1	-	1	1

Doğal seçim	-	-	-	1
Doğum	1	-	1	-
Evren	-	-	-	1
Familya	1	-	2	-
Fareler	1	-	-	1
Fark	1	-	-	0
Gen	1	-	4	2
Genetik	1	-	2	0
Geniş	1	-	-	-
Gökyüzü	1	-	-	-
Hava kirliliği	1	-	-	-
Homeostasi	1	-	-	-
İstila	1	-	-	0
Kalabalık	1	-	-	-
Karasal	1	-	-	1
Kayaçlar	1	-	-	1
Kelebek	1	-	-	-
Kesişim	1	-	-	1
Kıtalar	1	-	-	-
Koruma	1	-	2	0
Küçük	1	-	1	1
Mantarlar	1	-	1	2
Melez	1	-	1	1
Ölüm	1	-	1	-
Parazitlik	1	-	-	-
Piramit	1	-	-	1
Saha	1	-	-	-
Savan	1	-	-	-
Seçilim	1	-	1	-
Sınırlı bölge	1	-	-	1
Sincaplar	1	-	1	1
Sinekler	1	-	-	1
Sistem	1	-	1	-
Sorun	1	-	-	-
Su küre	1	-	-	-
Şelale	1	-	-	-
Tilkiler	1	-	1	1

Toplum	1	-	-	1
Tundra	1	-	-	-
Tür çeşitliliği	1	-	-	1
Yaşam biçimi	1	-	-	1
Yılan	1	-	-	1
Aile	-	2	2	1
Alem	-	2	4	-
Amensalizm	-	-	-	1
Ateş	-	-	-	1
Atmosfer	-	1	-	-
Avlanma	-	-	-	1
Aynı cins	-	-	2	-
Aynı soy	-	-	1	-
Ayrı	-	-	-	2
Ayrışma	-	-	-	1
Ayrıştırıcı	-	-	1	1
Bahçe	-	1	-	-
Barınma	-	1	-	-
Baskın	-	-	-	1
Benzerlik	-	-	4	2
Beyin	-	-	1	-
Bir arada	-	-	-	1
Birey sayısı	-	-	1	-
Biyolojik birikim	-	-	1	-
Biyom	-	-	1	-
Böcek	-	1	1	-
Büyüklik	-	-	1	-
Büyüme	-	-	1	1
Canlı evi	-	1	-	-
Canlı küre	-	1	-	-
Canlı popülasyonu	-	-	1	-
Cinsiyet	-	-	1	-
Coğrafya	-	1	-	-
Çalı	-	-	-	1
Çam ağaçları	-	-	1	-
Çay	-	1	-	-
Çayır	-	1	-	-

Çekirge	-	-	1	-
Çeşitli	-	-	-	5
Çiçek	-	1	-	-
Çiftleşme	-	-	2	-
Çokluk	-	-	-	15
Dağılım	-	-	1	-
Dağılışı	-	-	-	1
Dar	-	1	-	-
Değişik	-	-	-	1
Değişim	-	-	1	-
Diken	-	1	-	-
DNA	-	-	2	-
Doğal güzellik	-	-	1	-
Doğal ortam	-	5	-	-
Doğal seleksiyon	-	1	-	-
Döllenme	-	-	1	-
Ekoloji alanı	-	-	1	-
Ekvator	-	1	-	-
Ev	-	8	1	1
Evrim	-	1	1	-
Farklı olanın yok olması	-	-	1	-
Farklılaşma	-	-	-	1
Fazla	-	-	1	-
Filler	-	-	1	1
Gelişme	-	-	2	-
Gen frekansı	-	-	1	-
Geyik	-	1	-	-
Göç	-	2	-	-
Gruplaşma	-	-	8	-
Güç	-	-	1	1
Gül	-	-	1	-
Habitatın alt dalı	-	-	1	-
Hamsi	-	1	-	-
Hayal	-	1	-	-
Hayatta kalma	-	-	1	-
Hayvanat bahçesi	-	1	-	-
Herbivor	-	-	-	1

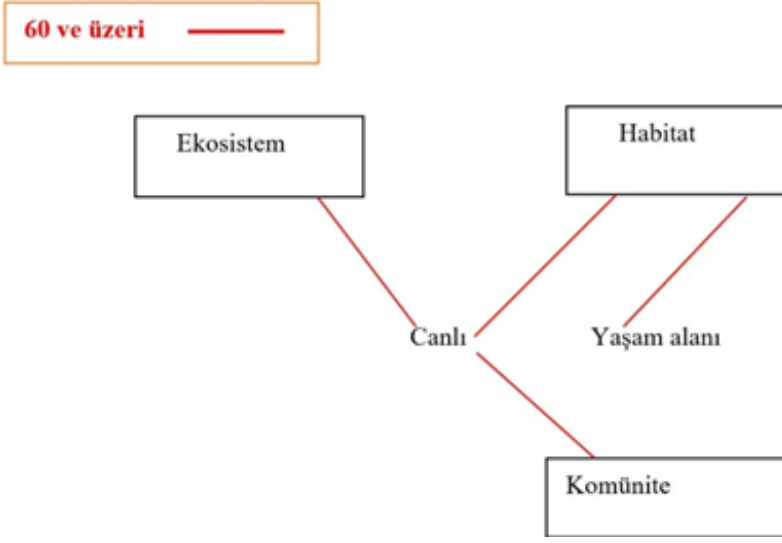
İçgüdü	-	0	1	-
İş	-	2	-	-
İş bölümü	-	-	-	1
İşbirliği	-	-	-	1
Kabile	-	-	-	1
Kalıtım	-	-	1	-
Kalıtsal	-	-	-	1
Kanguru	-	1	-	-
Kara	-	1	-	-
Karadeniz	-	3	-	-
Karadeniz'deki hamsiler	-	-	1	-
Karnivor	-	-	-	1
Katılım	-	1	-	-
Kavram	-	-	1	-
Kediler	-	-	1	1
Kısım	-	-	-	1
Kimlik	-	1	-	-
Kirpiler	-	-	1	-
Komasyon	-	-	-	1
Komşu	-	-	-	1
Konum	-	2	-	-
Korunma	-	-	1	-
Kovan	-	1	-	-
Köpekler	-	-	2	-
Kromozom	-	-	1	-
Kurul	-	-	-	1
Kül	-	-	-	1
Mağara	-	1	-	-
Mekan	-	-	1	1
Memeli	-	-	1	-
Mimikri	-	-	1	-
Modifikasyon	-	1	-	-
Mutasyon	-	-	-	1
Mutualizm	-	-	-	1
Nüfus	-	-	3	-
Okyanus	-	1	-	-
Oluşum	-	-	1	-

Omnivor	-	-	-	1
Organizma	-	-	1	-
Ortak	-	-	1	-
Ortak ata	-	-	2	-
Ortaklık	-	-	-	2
Ot	-	-	-	2
Ölü	-	-	-	1
Öz	-	1	-	-
Parazit	-	-	-	1
Piknik alanı	-	2	-	-
Popüler	-	-	1	-
Savaş	-	-	1	1
Sayı	-	-	2	-
Seleksiyon	-	1	-	-
Sığınak	-	1	-	-
Sınır	-	3	2	-
Sınırlı	-	-	-	1
Sincaplar	-	-	-	-
Simbiyozizm	-	-	-	1
Sudan karaya çıkış	-	1	-	-
Sürü	-	-	1	-
Şube	-	-	-	1
Tabiat	-	1	-	-
Taş	-	1	-	-
Tavşan	-	2	1	-
Tek	-	-	2	-
Tel örgü	-	1	-	-
Tıp	-	-	-	2
Tüketici	-	-	-	1
Ünite	-	-	-	1
Üreme	-	-	1	1
Üretici	-	-	-	1
Van gölü	-	1	-	-
Varlık	-	-	2	-
Var olmak	-	1	-	-
Verim	-	-	2	-
Verimli döş	-	-	4	-

Yangın	-	1	-	-
Yardımlaşma	-	1	-	-
Yaşam koşulları	-	1	-	-
Yaşama şansı	-	-	-	1
Yaşanılır	-	1	-	-
Yemek	-	2	-	-
Yeni Zelanda	-	-	-	-
Yerleşme	-	1	-	-
Yeşil	-	2	-	-
Yetiştigi yer	-	1	-	-
Yırtıcı	-	-	-	1
Yoğunluk	-	-	1	-
Yunus	-	-	1	-
Yuva	-	1	-	-
Zaman	-	-	1	-
Zebra	-	-	1	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramlarına yönelik toplam 296 kelime türetilmiştir. Ekosistem (f=68), habitat (f=65) ve komünite (f=69) kavramlarına ilişkin en çok tekrarlanan kelime “canlı” olmuştur. Popülasyon kavramına ilişkin en çok tekrar eden kelime ise “topluluk” (f=57) olmuştur. Ekosistem kavramı için “canlı” kelimesinden sonra en çok tekrarlanan kelimeler “çevre” (f=47), “tür” (f=44), “hayvan” (f=31), “yaşam” (f=28), “cansız” (f=25) ve “topluluk” (f=23) olmuştur. Habitat kavramına ilişkin “canlı” kelimesinden sonra en çok tekrarlanan kelimeler “yaşam alanı” (f=64), “çevre” (f=33), “hayvan” (f=30), “yaşam” (f=27), “doğa” (f=21) ve “bitkiler” (f=20) olmuştur. Popülasyon kavramına ilişkin “topluluk” kelimesinden sonra en çok tekrarlanan kelimeler “canlı” (f=51), “tür” (f=43), “hayvan” (f=31), “yaşam” (f=24), “çevre” (f=19) ve “bitkiler” (f=18) olmuştur. Komünite kavramına ilişkin ise “canlı” kelimesinden sonra en çok tekrarlanan kelimeler “tür” (f=59), “topluluk” (f=36), “çevre” (f=29), “hayvan” (f=29), “popülasyon” (f=27), “yaşam” (f=26) ve “bitkiler” (f=20) olmuştur. Canlı, çevre, tür, hayvan, yaşam, topluluk ve bitkiler kelimeleri 10 ve üzeri frekansa sahip olarak dört kavram için de tekrarlanan kelimeler olmuştur.

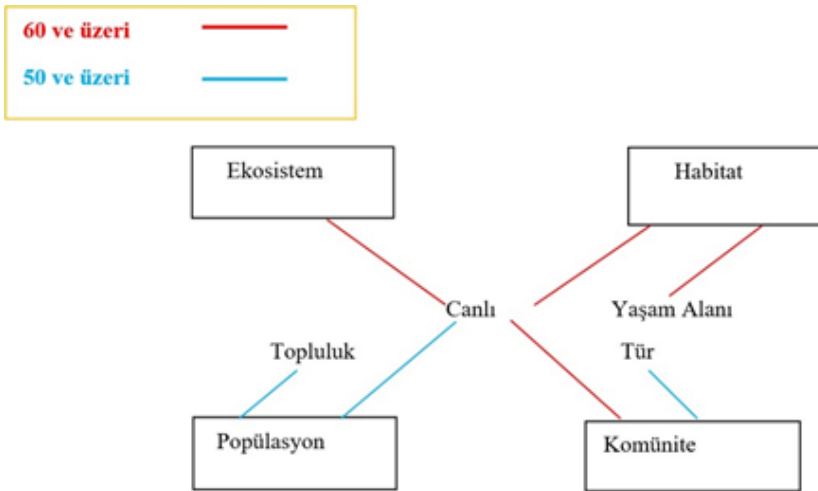
Araştırmada belirlenen kesme noktalarına göre 10 ve üzeri frekansa sahip olan kelimeler kavram ağı şeklinde sunulmuştur. Kesme noktası 60 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Kesme noktası 60 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 1’de görüldüğü gibi, bu aralıkta öğretmen adayları tarafından ekosistem, habitat ve komünite kavramlarına yönelik kelimeler üretilmiştir. Öğretmen adayları ekosistem, habitat ve komünite kavramlarını “canlı” kelimesi ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca, habitat kavramını “yaşam alanı” kelimesi ile ilişkili olarak belirtmişlerdir.

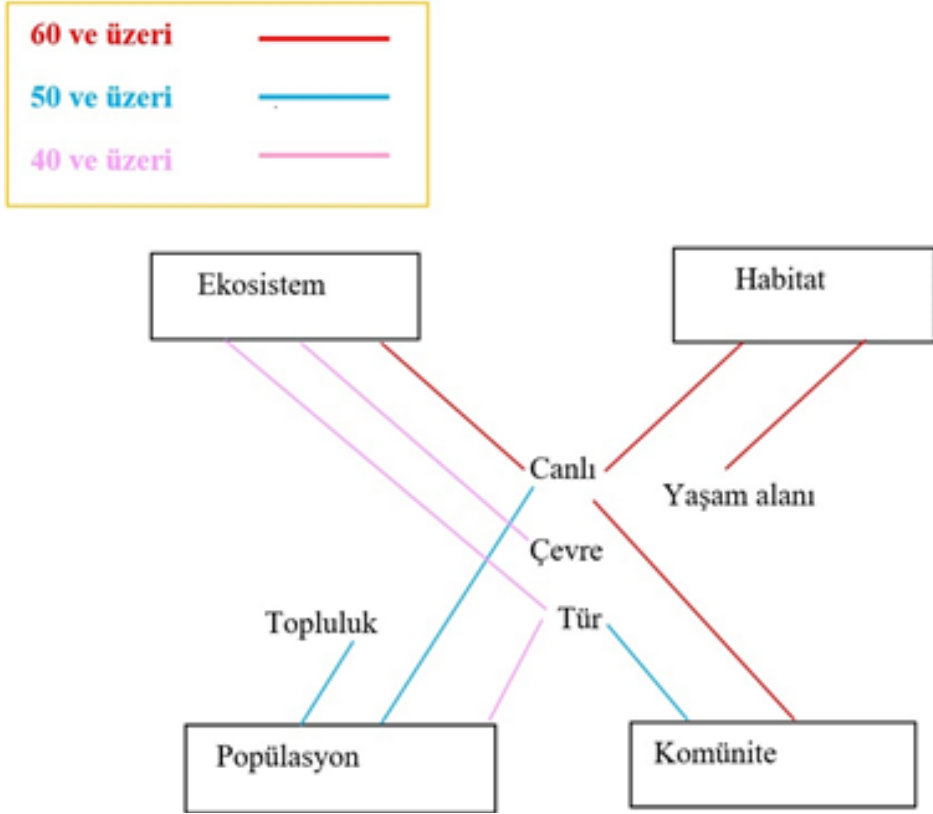
Kesme noktası 50-59 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Kesme noktası 50 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı

Şekil 2’de görüldüğü gibi bu aralıkta popülasyon kavramı da “canlı” kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Buna ilave olarak komünite kavramının “tür” kelimesi ile, popülasyon kavramının ise “topluluk” kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

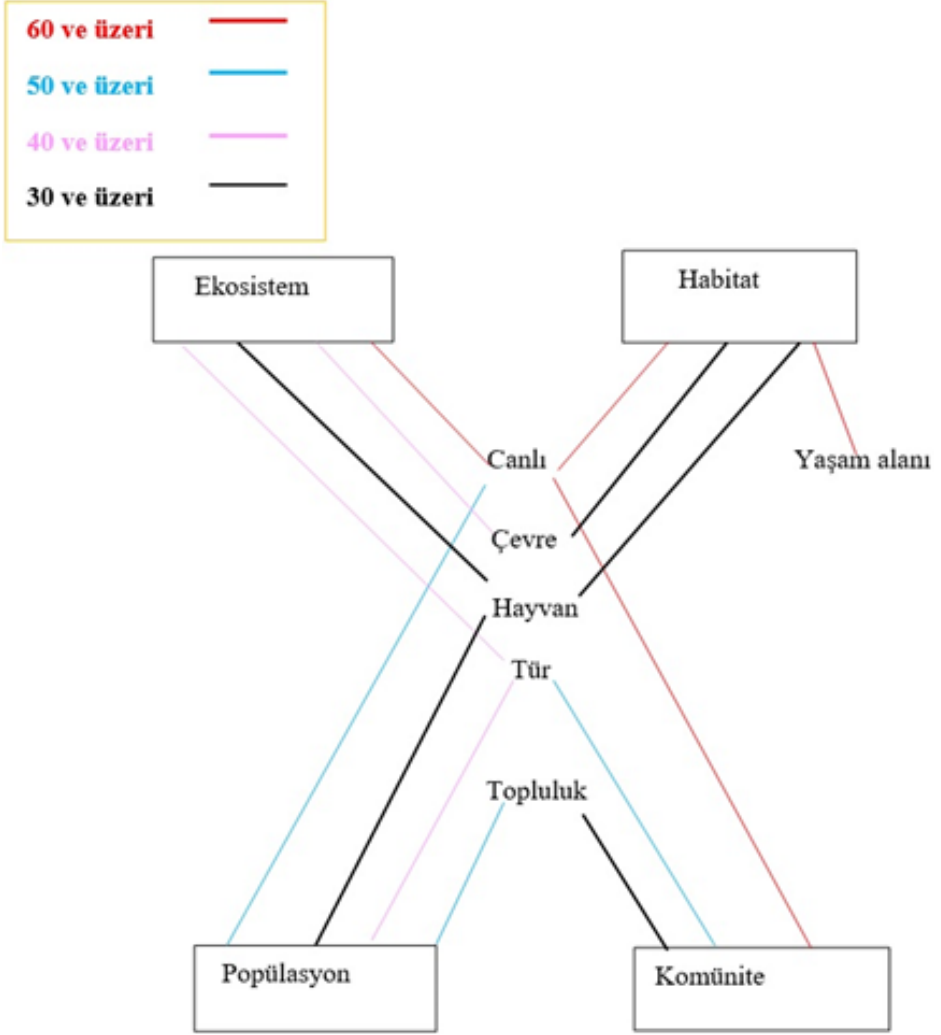
Kesme noktası 40-49 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3: Kesme noktası 40 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı

Şekil 3’te görüldüğü gibi bu aralıkta “tür” ve “çevre” kelimeleri ekosistem kavramı ile de ilişkilendirilmiştir. Önceki kesme noktasından farklı olarak popülasyon kavramı ile “tür” kelimesi arasında ilişki olduğu görülmektedir.

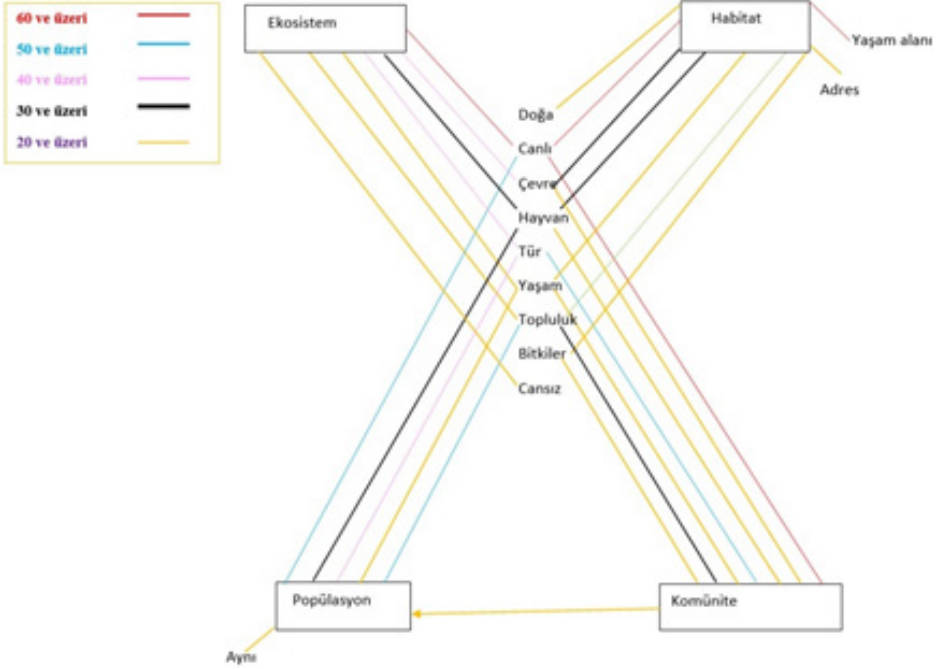
Kesme noktası 30-39 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4: Kesme noktası 30 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı

Şekil 4'te görüldüğü gibi bu aralıkta öğretmen adayları tarafından ekosistem, popülasyon ve habitat kavramları bir önceki kesme noktasından farklı olarak "hayvan" kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca habitat kavramının "çevre" kelimesi ile, komünite kavramının da "topluluk" kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

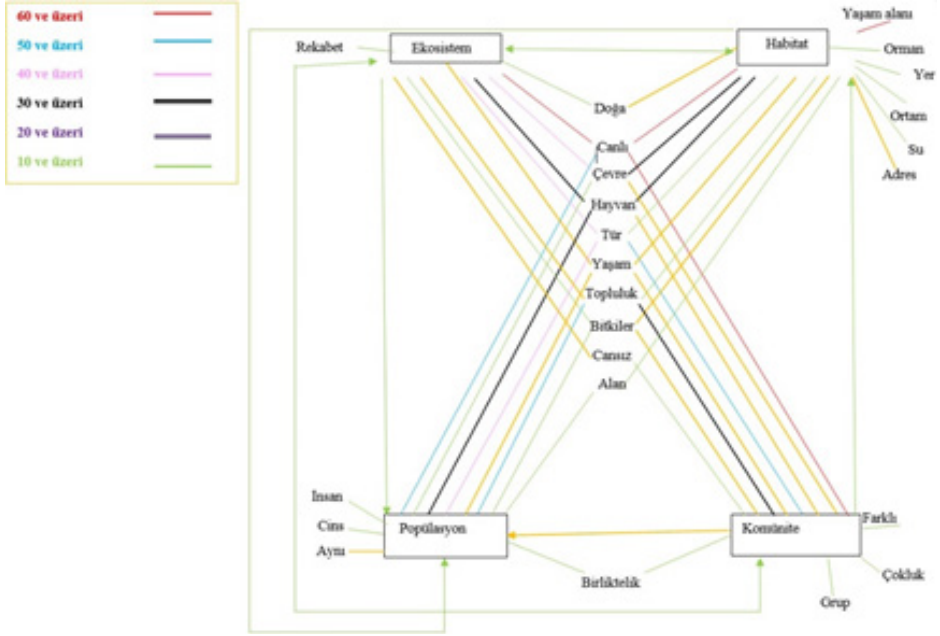
Kesme noktası 20-29 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5: Kesme noktası 20 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı

Şekil 5'te görüldüğü gibi bu aralıkta öğretmen adayları 4 kavramı da “yaşam” kelimesi ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca, ekosistem kavramı “topluluk” ve “cansız” kelimeleri ile, habitat kavramı “doğa”, “bitkiler” ve “adres” kelimeleri ile, komünite kavramı “çevre”, “hayvan” ve “bitkiler” kelimeleri ile, popülasyon kavramı ise “ayrı” kelimesi ile ilişkilendirilmiştir.

Kesme noktası 10-19 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6: Kesme noktası 10 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı

Şekil 6’de görüldüğü gibi bu aralıkta öğretmen adaylarının 4 kavrama ilişkin ürettikleri kelimelere yönelik bütün kavram ağı ortaya çıkmıştır. Ekosistem kavramı “doğa”, “bitkiler” ve “rekabet” kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Popülasyon kavramı “çevre”, “bitkiler”, “alan”, “insan”, “cins” ve “birliktelik” kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Habitat kavramı “tür”, “topluluk”, “alan”, “orman”, “yer”, “ortam” ve “su” kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Komünite kavramı ise “cansız”, “farklı”, “çokluk”, “grup” ve “birliktelik” kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Buna ilave olarak bu aralıkta bir önceki kesme noktasından farklı olarak ana kavramlar birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Ana kavramlar arasındaki ilişki oklar ile gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramları ile ilgili kurdukları cümleler, söz konusu kavram ile ilişkisi dikkate alınarak analiz edilmiştir. Cümlelerin analizinde Ercan, Taşdere ve Ercan (2010) tarafından geliştirilen kategoriler kullanılmıştır. Bu kategoriler; (i) *bilimsel bilgi içeren cümle*, (ii) *bilimsel olmayan (veya yüzeysel) bilgi içeren cümle*, (iii) *kavram yanlışlığı içeren cümle* ve (iv) *boş bırakılan* şeklindedir. Bu kategorilere göre yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kavramlara ilişkin üretilen cümleler ve frekansları

Kavramlar	Bilimsel bilgi içeren cümle örnekleri	Frekans (f)	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örnekleri	Frekans (f)	Kavram yanılıgısı içeren cümle örnekleri	Frekans (f)	Boş bırakılan
Ekosistem	“Canlı ve cansız faktörlerin belirli bir alanda karşılıklı ilişki içinde olmasına denir.” “Belirli bir alanda bulunan canlı ve cansız varlıkların sürekli bir arada olduğu ekolojik sisteme ekosistem denir.” “Canlı ve cansız varlıkların birbiriyle etkileşim halinde olmasıdır.”	35	“Bu ekosistem çok çeşitli.” “İnsan ekosistemi.” “Eskişehir’ de lületaşı ekosistemi çok güzel.”	9	“Canlı ve cansız varlıkların yaşadığı ortama ekosistem denir.” “Ekosistem canlı ve cansızların birlikte yaşadığı ortamdır.” “Ekosistem aynı tür canlıların bulunduğu ortamdır.”	76	----
Habitat	“Canlıların yaşam alanına habitat denir.” “Canlıların yaşamını sürdürdükleri yere habitat denir.” “Canlıların yaşadığı ortama habitat denir.”	58	“Habitat topluluktur.” “Canlıların yaşamında devam ettiği habitatlar” “Canlıların varlığını sürdürdüğü yaşam.”	7	“Aynı türdeki canlılar habitatı oluşturur.” “Belli bir alanda yaşayan aynı tür canlılara habitat denir.” “Hayvanların farklı habitatları vardır.”	53	2
Popülasyon	“Belirli sınırlar içinde yaşayan birbirleriyle karşılıklı ilişkiler içerisinde bulunan aynı türe ait bireylerin oluşturduğu canlı topluluğudur.” “Aynı tür bireylerin oluşturduğu topluluğa denir.” “Çiftleştiklerinde verimli döller oluşturan aynı türe ait bireylerin oluşturduğu topluluk.”	41	----		“Canlılar topluluğudur.” “Türlerin yaşadığı topluluk.” “Aynı türe ait bireylerin bulunduğu ortama popülasyon denir.” “Aynı türlerin oluşturduğu yaşam alanı.”	75	4

Komünite	“Ekolojide iki veya daha fazla türe ait topluluktur.” “Farklı popülasyonları birleşimi komüniteyi oluşturur.” “Farklı türden canlı gruplarının oluşturduğu topluluğa komünite denir.”	43	“Ödevleri değerlendirmek için bir komünite kuruldu.” “Kaplan dünyanın en güçlü yırtıcı hayvanıdır.” “Komüniteler.”	3	“Farklı türlere ait popülasyonların oluşturduğu canlı ve cansız çevre.” “Belirli bir bölgede bulunan canlı ve cansızların olduğu bütün.” “Ekolojide aynı türe sahip canlıların aynı bölgede yaşamasına komünite denir.”	66	8
----------	---	----	--	---	---	----	---

Tablo 2 incelendiğinde *ekosistem* kavramı ile ilgili ifade edilen 120 cümlelerin 35’i bilimsel, 9’sı bilimsel olmayan ve 76’sı ise kavram yanılgısıdır. Öğretmen adayları tarafından; “Canlı ve cansız faktörlerin belirli bir alanda karşılıklı ilişki içinde olmasına denir.”, “Belirli bir alanda bulunan canlı ve cansız varlıkların sürekli bir arada olduğu ekolojik sisteme ekosistem denir.” ve “Canlı ve cansız varlıkların birbiriyle etkileşim halinde olmasıdır.” şeklinde ifade edilen bu 3 örnek cümle ekosistem kavramının doğru ve bilimsel tanımını içermektedir. Bilimsel olmayan cümlelere örnek olarak; “Bu ekosistem çok çeşitli.”, “İnsan ekosistemi.”, “Eskişehir’de lületaşı ekosistemi çok güzel.” verilebilir. Öğretmen adayları tarafından ifade edilen bu cümlelerin bilimsel bir alt yapısı yoktur. Kavram yanılgısı içeren cümlelere örnek olarak; “Canlı ve cansız varlıkların yaşadığı ortama ekosistem denir.” ve “Ekosistem canlı ve cansızların birlikte yaşadığı ortamdır.” verilebilir. Bu iki cümlede ekosistem kavramı sadece ortam olarak düşünülmüştür. Fakat ekosistem kavramı açıklanırken canlılar ve cansız çevrelerinin sürekli ilişkisi muhakkak vurgulanmalıdır. “Ekosistem aynı tür canlıların bulunduğu ortamdır” şeklinde ifade edilen bu cümlede; “aynı türler” kelimesinden dolayı popülasyon kavramını işaret ederken, “ortam” kelimesi ise habitat kavramı ile ilgilidir. Böylece, öğretmen adaylarında ekosistem popülasyon ve habitat kavramları ile ilgili kavram yanılgıları söz konusudur.

Tablo 2 incelendiğinde *habitat* kavramı ile ilgili ifade edilen 118 cümlelerin 58’i bilimsel, 7’si bilimsel olmayan ve 53’ü ise kavram yanılgısıdır. Ayrıca, 2 adet boş bırakılan cümle bulunmaktadır. Öğretmen adayları tarafından; “Canlıların yaşam alanına habitat denir.”, “Canlıların yaşamını sürdürdükleri yere habitat denir.” ve “Canlıların yaşadığı ortama habitat denir.” şeklinde ifade edilen bu

3 örnek cümle habitat kavramının doğru ve bilimsel tanımını içermektedir. Bilimsel olmayan cümlelere örnek olarak; “Habitat topluluktur.”, “Canlıların yaşamında devam ettiği habitatlar.” ve “Canlıların varlığını sürdürdüğü yaşam.” verilebilir. İlk cümlede topluluk habitat şeklinde ifade edilmiştir. Habitat kavramı ile ilgili olmayan bir açıklamadır. İkinci ve üçüncü cümleler ise devrik bir ifade içerdiğinde, cümleler anlaşılır değildir. Kavram yanlışlığı içeren cümlelere örnek olarak; “Aynı türdeki canlılar habitatı oluşturur.”, “Belli bir alanda yaşayan aynı tür canlılara habitat denir.” ve “Hayvanların farklı habitatları vardır.” verilebilir. İlk iki cümlede popülasyon kavramının tanımı yapılmıştır. Yani öğretmen adayları habitat ve popülasyon kavramları ile ilgili kavram yanlışlığına sahiptir. Üçüncü cümlede ise sadece hayvanların habitatları olduğu düşünülmüştür. Fakat tüm canlıların yaşam alanı söz konusudur ve habitat kavramı açıklanmadan direkt kullanılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde *popülasyon* kavramı ile ilgili ifade edilen 116 cümlelerin 41’i bilimsel ve 75’i ise kavram yanlışlığıdır. Ayrıca, 4 adet boş bırakılan cümle bulunmaktadır. Öğretmen adayları tarafından; “Belirli sınırlar içinde yaşayan birbirleriyle karşılıklı ilişkiler içerisinde bulunan aynı türe ait bireylerin oluşturduğu canlı topluluğudur.”, “Aynı tür bireylerin oluşturduğu topluluğa denir.” ve “Çiftleştiklerinde verimli döller oluşturan aynı türe ait bireylerin oluşturduğu topluluk.” şeklinde ifade edilen bu 3 örnek cümle popülasyon kavramının doğru ve bilimsel tanımını içermektedir. Kavram yanlışlığı içeren cümlelere örnek olarak; “Canlılar topluluğudur.” ve “Türlerin yaşadığı topluluk.” verilebilir. Bu iki cümlede komünite kavramının tanımını yapmıştır. Yani öğretmen adayları popülasyon ve komünite kavramları ile ilgili kavram yanlışlığına sahiptir. “Aynı türe ait bireylerin bulunduğu ortama popülasyon denir.” ve “Aynı türlerin oluşturduğu yaşam alanı.” şeklinde ifade edilen bu cümleler incelendiğinde; “aynı türler” kelimesi ile cümleye doğru başlanmış fakat “ortam” ve “yaşam alanı” kelimeleri ile devam edince popülasyon kavramı tam olarak açıklanamamıştır. Böylece, öğretmen adaylarında habitat ve popülasyon kavramları ile ilgili kavram yanlışlığı mevcuttur.

Tablo 2 incelendiğinde *komünite* kavramı ile ilgili ifade edilen 112 cümlelerin 43’i bilimsel, 3’ü bilimsel olmayan ve 66’sı ise kavram yanlışlığıdır. Ayrıca, 8 adet boş bırakılan cümle bulunmaktadır. Öğretmen adayları tarafından; “Ekolojide iki veya daha fazla türe ait topluluktur.”, “Farklı popülasyonları birleşimi komüniteyi oluşturur.” ve “Farklı türden canlı gruplarının oluşturduğu topluluğa komünite denir.” şeklinde ifade edilen bu 3 örnek cümle komünite kavramının doğru ve bilimsel tanımını içermektedir. Bilimsel olmayan

cümlelere örnek olarak; “Ödevleri değerlendirmek için bir komünite kuruldu.” ve “Kaplan dünyanın en güçlü yırtıcı hayvanıdır.” verilebilir. İlk cümlede komite terimi açıklanmıştır. Komünite kavramı ile ilgili olmayan bir cümledir. İkinci cümlede ise kaplanlarla ilgili genel bir bilgi verilmiş olup komünite kavramı ile ilişkisi yoktur. Kavram yanlışlığı içeren cümlelere örnek olarak; “Farklı türlere ait popülasyonların oluşturduğu canlı ve cansız çevre.” ve “Belirli bir bölgede bulunan canlı ve cansızların olduğu bütün.” verilebilir. Bu iki cümlede ekosistem kavramının tanımı yapılmıştır. Yani öğretmen adayları komünite ve ekosistem kavramları ile ilgili kavram yanlışlığına sahiptir. “Ekolojide aynı türe sahip canlıların aynı bölgede yaşamasına komünite denir.” şeklinde ifade edilen bu cümle incelendiğinde; “aynı tür” kelimesi kullanılmasında dolayı popülasyon kavramı tanımlanmıştır. Böylece, öğretmen adaylarında popülasyon ve komünite kavramları ile ilgili kavram yanlışlığı söz konusudur.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını ortaya koymak ve ayrıca öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramları ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlıklarını belirlemektir. Bu araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran fark; ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramlarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak ilk kez incelenmesidir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramları ile ilişkili toplamda 296 farklı kelime ürettikleri belirlenmiştir. Araştırmada, ekosistem (f=68), habitat (f=65) ve komünite (f=69) kavramlarına ilişkin en çok tekrarlanan kelime “canlı” olmuştur. Popülasyon kavramına ilişkin en çok tekrar eden kelime ise “topluluk” olmuştur. Kesme noktasının 10-19 arasındaki aralıkta öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, komünite ve popülasyon kavramlarını birbiri ile ilişkilendirdiği görülmüştür.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramları ile ilgili ifade ettikleri cümleler incelendiğinde, her bir kavram ile ilgili çok fazla kavram yanlışlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının her bir kavramla ilgili oluşturdukları 120 cümleden; ekosistem kavramı için 76 (%63,3), habitat kavramı için 53 (%44,2), popülasyon kavramı için 75 (%62,5) ve komünite kavramı için ise 66 (%55) cümlelerin kavram yanlışlığı içerdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, bu çalışmanın en önemli sonuçlarından birisidir. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramları ile ilgili belli bir miktar bilimsel

bilgiye sahip oldukları ve bu 4 kavram ile ilgili az da olsa bilimsel olmayan (yüzeysel) bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

5. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak **şu** öneriler yapılabilir:

- Öğretmen adaylarının fen bilimleri alanında farklı kavramlara yönelik bilişsel yapılarını ve kavram yanlışlarını belirleme için KİT kullanılabilir.
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekosistem, habitat, popülasyon ve komünite kavramları ile ilgili kavram yanlışlarına sahip olmaları yetiştirecekleri öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğuracağından, onlardaki bu kavram yanlışlarını gidermek amacıyla farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Ayaz, E., Karakaş, H. & Sarıkaya, R. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının nükleer enerji kavramına yönelik düşünceleri: Bağımsız kelime ilişkilendirme örneği. Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi, 37, 42-54.

Ayas, A. (2011). Kavram öğrenimi. In S. Çepni (Ed.), Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (s.126-151) (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ayas, A. & Demirbaş, A. (1997). Turkish secondary students' conception of introductory chemistry concepts. Journal of Chemical Education, 74 (5), 518-521.

Aydemir, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bahar, M., Alex H., Johnstone & Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. Journal of Biological Education, 33(134).

Bahar, M. & Özatlı, S. (2003). Kelime ilişkilendirme test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(2), 75-85.

Balbağ, M. Z. (2018a). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi (KİT)

uygulaması. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (33), 38-47.

Balbağ, M. Z. (2018b). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 3(1), 69-81.

Balbağ, M. Z. & Kaymak, A. F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının ve kavram yanlışlarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) ile belirlenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7(2), 132-141.

Balbag, Z. & Karademir, E. (2020). Examination of the cognitive structures of the secondary school eighth-grade students regarding some concepts in electricity through the word association. Osmangazi Journal of Educational Research, 7(1), 50-64.

Balbağ, N. L. & Kaya, M. F. (2019). Fourth grade students' cognitive structures regarding "values": Application of the word association test. Review of International Geographical Education Online, 9(1), 193-208.

Bozkurt, O. & Cansüğü Koray, Ö. (2002). İlköğretim öğrencilerinin çevre eğitiminde sera etkisi ile ilgili kavram yanlışları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 67-73.

Çiçek, Ş. (2008). Lise II öğrencilerinin kimya dersinde başarıları ve tutumları üzerine bilim şenliklerinin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Deveci, H., Çengelci Köse, T. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi uygulaması. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(16), 101-124.

Ekici, G. & Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının "Aids" kavramı konusundaki bilişsel yapıları: Bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. TSA., 18(3), 267-306.

Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(2), 136-154.

Işıklı, M., Taşdere, A. & Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 50-72.

Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koç, Y., Çavdar, O., Okumuş, S. & Deveci, C. (2017). Temel fen kavramları ile ilgili fen bilgisi öğretmeni adaylarının anlamalarının belirlenmesi. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3(2), 46-54.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.

Hewson, M. G. & Hewson, P. W. (1983). Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(8), 731-743.

Pardo, J. Q. & Partoles, J. J. S. (1995). Students and teachers' misapplication of Le Chatelier's principle: Implications for the teaching of chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(9), 939- 957.

Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 97-120.

Şimşek-Laçın, C. & Belhan, Ö. (2012). Bilim-fen ve teknoloji kulübünün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığına ve fene yönelik tutumlarına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 100-118.

Zoller, U. (1990). Students' misunderstandings and misconceptions in college freshman chemistry (general and organic). *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 1053-1065.

BÖLÜM II

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK OKURYAZARLIĞININ İNCELENMESİ

Examination of Sustainability Literacy of Secondary Students

FATMA ŞAHİN¹ & YASEMIN KARAGÖZOĞLU²

¹(Prof. Dr.), Marmara Üniversitesi, AEF,

E-mail: fsahin@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6291-0013

²(Araştırmacı, Öğrenci), SAJEV,

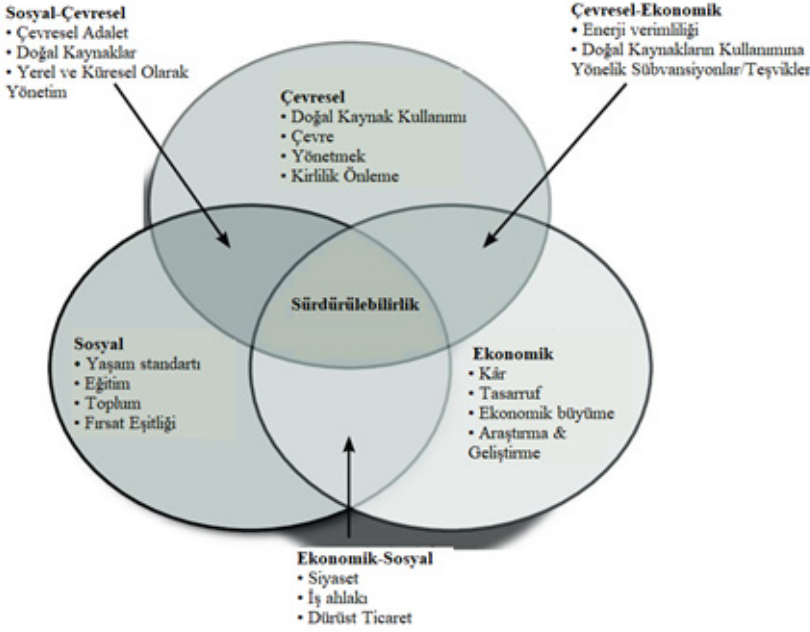
E-mail: yasos2007@gmail.com

ORCID:0009-0000-8848-5919

1. Giriş

Günümüzde insanlık, eşi benzeri görülmemiş ölçekte küresel problemlerle karşı karşıyadır. Yükselen küresel sıcaklıklar, plastik kirliliği, biyoçeşitlilik kaybı, ormansızlaşma ve diğer birçok çevresel sorun, dünya çapında acil ve kapsamlı eylem gerektirmektedir. Ayrıca, yoksulluk ve eşitsizlik gibi büyük ölçekli sosyal ve ekonomik sorunlar, dünya çapında milyonlarca insanı etkilemeye devam etmektedir (Brandt vd., 2013; Jerneck vd., 2011). Sürdürülebilirlik, bugün yaşamın her alanını ilgilendiren bir kavramdır (Stevenson vd., 2016). Çeşitli şekillerde yorumlanmış olsa da (Purvis, Mao ve Robinson, 2019), çevre, toplum ve ekonominin üç boyutunun önemli roller oynadığı konusunda yaygın bir fikir birliği vardır (Şekil 1) (Martens 2006; McFarlane ve Ogazon, 2011, Gragg, 2011). Kates (2011) sürdürülebilirliği “şimdiki ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını gözetirken aynı zamanda yoksulluğu büyük ölçüde azaltmak ve gezegenin yaşam destek sistemlerini korumak” olarak ifade etmiştir. Küresel ölçekte sürdürülebilirliğe ulaşmak göz korkutucu olsa

da, eğitim bu amaç için çok önemli bir araç olarak tanımlanmıştır (Holfelder, 2019). Sürdürülebilirlik eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için eğitim (SKE) ve sürdürülebilirlik için eğitim olarak da adlandırılmıştır (Aikens vd., 2016). Bu terimler Birleşmiş Milletler (BM) tarafından desteklenmiş ve sürdürülebilir kalkınma eğitim programlarına dahil edilmiştir (WCDED, 1987; Stevenson vd., 2016; Holfelder, 2019).



Şekil 1: Sürdürülebilirlik boyutları (Gragg, 2011)

Sürdürülebilirlik eğitimi; bilgi, tutum ve davranışı değiştirmenin ötesine geçerek küresel sürdürülebilirlik için etkin liderlik ve yönetim becerilerini geliştirmektedir (Steinfeld ve Mino, 2009; Yener, 2022). Küresel sorunları (barış, yoksulluk, göç, küreselleşme, iklim değişikliği gibi), olayları ve kurumları anlamak, sürdürülebilirlik okuryazarlığını geliştirmek için gereklidir (Davies, 2006). Sürdürülebilirlik eğitimi son zamanlarda sürdürülebilirlik adı altında daha kapsamlı olarak ele alınmaktadır. “Sürdürülebilirlik okuryazarlığı”, bireylerin sürdürülebilir bir gelecek inşa etmeye derinden bağlı olmalarını sağlayan ve bu amaçla bilinçli ve etkili kararlar alınmasına yardımcı olan bilgi, beceri ve zihniyettir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı BM’nin sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla yakından ilgili olan ve aynı zamanda SKE’nin bir sonucu olan bilgi, tutum ve davranışların birleşimidir. Sürdürülebilir kalkınmanın

geliştirilmesinde öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışını değerlendirmek için ölçüm aracı geliştirmek ilk adımdır (Vandamme, 2021; Yener & Şahin, 2021a). UNESCO'nun amaçlarına uygun, öğrencilerin yeterliklerini ölçen ölçekler veya anketler sınırlı da olsa bulunmaktadır (Gericke vd., 2019; Schulz, 2016).

Öğrencilerin geleceğe hazırlanmalarına yardımcı olmak için sürdürülebilirlik okuryazarlığı bilgilerini edinmelerine yardımcı olunması gereklidir. Bilgi eksikliği veya yanlış bilgiye sahip olan öğrencilerin sürdürülebilirliğe karşı tutum ve davranışları sınırlı düzeyde gelişmektedir. Yapılan bir araştırmada, Hindistan, İngiltere ve Almanya dahil olmak üzere 13 ülkede toplumun yalnızca %28'inin sürdürülebilir kalkınmanın amaçları hakkında bilgiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Globescan, 2016). Öte yandan, gençlerin toplum ortalamasından daha yüksek sürdürülebilirlik bilgisine ve farkındalığa sahip olduğu bildirilmiştir. Öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ve çevresel boyutları hakkındaki bilgilerinin ekonomik boyutlardan daha güçlü olduğu ortaya koyulmuştur (Michalos, 2015; Yener & Şahin 2021b).

Bilgi, öğrencilerin sürdürülebilirlik becerilerini etkileyen tek faktör değildir. Duyuşsal faktörler ve günlük davranış kararları da önemlidir. Tutumlar, bireylerin çevreye daha hızlı uyum sağlamasına yardımcı olabilir. Tutumlar zamanla değişebilir. Ergenlik döneminde tutum değişikliği daha fazladır. Bu nedenle, ortaöğretimde sürdürülebilirlik eğitimi çok önemlidir (Olsson, Gericke ve Rundgren, 2016; Visser ve Krosnick, 1998). Öğrencilerin sürdürülebilir tutumlarını desteklemek için birçok uluslararası politika ve ulusal uygulama geliştirilmiştir. Liang vd. (2018), çevresel tutumun güçlü olması için çevre bilgisinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Liang vd., 2018). Bilgi ve tutumlara ek olarak davranış, araştırmacıların en çok ilgisini çekmiştir. Davranış kritiktir, çünkü davranıştaki değişiklikler sürdürülebilir kalkınmanın başarılmasında önemlidir. Sürdürülebilirlik eğitiminin bir diğer amacı ise öğrencilerin sürdürülebilir kararlar alma konusunda güçlendirmektir. Sürdürülebilir kalkınma için sürdürülebilirlik okuryazarlığına sahip birey sayısının artması gereklidir. Bunun için de ortaöğretimde sürdürülebilirlik eğitime yer verilmesi gerektiği açıklanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını değerlendirmektir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problemi; *Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik okuryazarlık düzeyleri nasıldır?* sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığında sınıf düzeyine göre farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığı boyutlarından biliş, tutum ve davranış arasında bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğrencilerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığını belirlemeye yönelik betimsel bir tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Tarama (Survey) araştırma modeli bir çalışma grubunun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan modeldir (Büyüköztürk vd., 2012). Ayrıca, çalışmada öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ile ilgili biliş, tutum ve davranışları nicel araştırma yöntemine göre değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

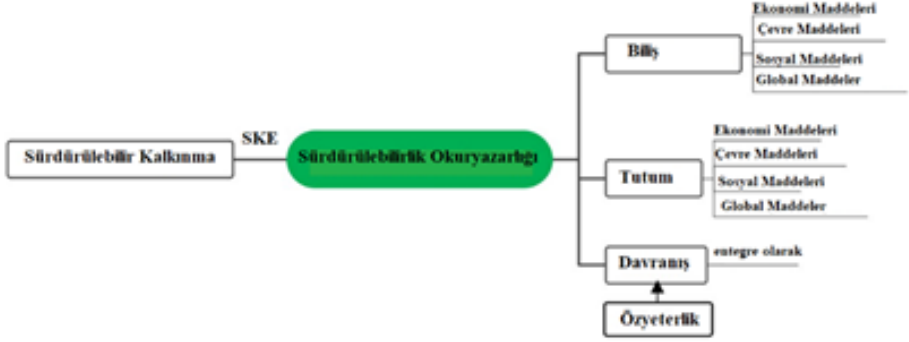
Araştırmaya 60 kız ve 66 erkek olmak üzere toplam 126 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 20'si 5. sınıf, 35'i 6. sınıf, 35'i 7. sınıf ve 46'sı ise 8. sınıf öğrencisidir. Öğrenciler İstanbul ilindeki bir devlet okulunda öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Anketi

Bu çalışmada, öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığını tespit etmek için Chen ve arkadaşları (2022)'nin geliştirdikleri *sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketi* kullanılmıştır. Bu anket biliş, tutum ve davranış olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Biliş, tutum ve davranış boyutları da ekonomi, çevre, sosyal ve global maddelerden oluşmaktadır. Chen ve arkadaşları tarafından geliştirilen anketin Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketi kesinlikle katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum arasında değişen 4'lü Likert tipi bir ankettir. Ayrıca ankete,

sürdürülebilirlik okuryazarlığında davranışı etkileyen öğrenci özyeterliliğini tespit etmek amacıyla 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin boyutları ve boyutların içerikleri şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin içeriği (Chen vd., 2022)

2.4. Araştırmanın Uygulanması

Çalışmada öncelikle sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketi 3 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Sonra anket, biri Türkçe ikisi de Fen Bilgisi olmak üzere 3 öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda öğrencilerin düzeyine uygun hale getirilmiş ve anket pilot uygulama kapsamında 25 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre ankette gerekli düzeltmeler yapılmış ve Cronbach α değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç anketin güvenilir olduğunu göstermiştir. Daha sonra asıl çalışma kapsamında sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketi çevrim içi olarak örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinden elde edilen bulgular; tablolar ve grafikler eşliğinde aşağıda sunulmuştur.

3.1. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Anketinin Biliş Boyutu ile İlgili Bulgular

Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin biliş boyutundan elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Biliş boyutuna ait öğrenci puanları

Biliş Boyutu		X
<i>Ekonomi Maddeleri</i>		
B2	Sürdürülebilir kalkınma, her türlü açlığın ve yetersiz beslenmenin sona erdirilmesini gerektirir.	3,60
B3	Sürdürülebilir kalkınma için yoksulluğun sona erdirilmesi gereklidir.	3,52
B5	Sürdürülebilir kalkınma için dirençli altyapı oluşturmak gereklidir.	3,18
Ortalama Puan		3,43
<i>Çevre Maddeleri</i>		
B6	Sürdürülebilir kalkınma, yenilenebilir doğal kaynaklara geçişi gerektirir.	3,68
B7	Deniz kirliliği ve aşırı avlanma sürdürülebilir kalkınmayı tehdit ediyor.	3,56
Ortalama Puan		3,62
<i>Sosyal Maddeleri</i>		
B1	Sürdürülebilir kalkınma için büyük bulaşıcı hastalıklar durdurulmalıdır.	3,25
B4	Sürdürülebilir kalkınma için kız çocuklarının ve kadın haklarının güçlendirilmesi ve eşitliğin artırılması gereklidir.	3,56
Ortalama Puan		3,40
<i>Global (Küresel) Maddeleri</i>		
K8	Sürdürülebilir kalkınma küresel ortaklık gerektirir.	3,16

Tablo 1’de öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığının biliş boyutuna ait ortalama puanları görülmektedir. Biliş boyutunda yüksekten düşüğe puan ortalamaları; çevre için 3,62, ekonomi için 3,43, sosyal için 3,40 ve global için 3,16 olarak hesaplanmıştır. Bilişsel boyutun tüm maddeleri içerisinde en yüksek puan ortalamasına sahip maddeler; *Sürdürülebilir kalkınma, yenilenebilir doğal kaynaklara geçişi gerektirir* (B6) ve *Sürdürülebilir kalkınma, her türlü açlığın ve yetersiz beslenmenin sona erdirilmesini gerektirir* (B2) şeklindedir. En düşük puan ortalamasına sahip maddeler ise *Sürdürülebilir kalkınma küresel ortaklık gerektirir* (K8), *Sürdürülebilir kalkınma için dirençli altyapı oluşturmak gereklidir* (B5) ve *Sürdürülebilir kalkınma için büyük bulaşıcı hastalıklar durdurulmalıdır* (B1) şeklindedir.

3.2. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Anketinin Tutum Boyutu ile İlgili Bulgular

Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin tutum boyutundan elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Tutum boyutuna ait öğrenci puanları

Tutum Boyutu		X
<i>Ekonomi Maddeleri</i>		
T3	Dünyadaki bazı insanların yaşadığı kötü koşulları gördüğümde, bu konuda bir şeyler yapma sorumluluğu hissediyorum.	3,30
T4	Çalışanlarına kötü çalışma koşulları sağladığı bilinen şirketleri boykot etmenin doğru olduğunu düşünüyorum.	2,29
Ortalama		2,79
<i>Çevre Maddeleri</i>		
T8	İklim değişikliği ile ilgili sorunlara önlem alınmasının önemli olduğunu düşünüyorum.	3,67
T9	Çevrenin yok edilmesinin biyolojik çeşitlilik için bir tehdit olduğunu düşünüyorum.	3,69
Ortalama		3,68
<i>Sosyal Maddeleri</i>		
T1	Bence herkesin temiz içme suyuna erişimi olmalıdır.	3,83
T6	Bence göçmenler yerel insanlarla aynı haklara sahip olmalıdır.	2,68
T7	İyi bir eğitimin herkes için önemli olduğunu düşünüyorum.	3,82
Ortalama		3,44
<i>Global (Küresel) Maddeleri</i>		
T2	Davranışlarımın diğer ülkelerdeki insanları etkilemediğini düşünüyorum.	2,53
T5	Dünyanın sorunları hakkında bir şeyler yapabilirim.	2,70
Ortalama		2,61

Tablo 2’de öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığının tutum boyutuna ait ortalama puanları görülmektedir. Tutum boyutunda yüksekten düşüğe puan ortalamaları; çevre için 3,68, sosyal için 3,44, ekonomi için 2,79 ve global için 2,61 olarak hesaplanmıştır. Tutum boyutun tüm maddeleri içerisinde en yüksek puan ortalamasına sahip maddeler; *Bence herkesin temiz içme suyuna erişimi olmalıdır* (T1), *İyi bir eğitimin herkes için önemli olduğu düşünüyorum* (T7),

Çevrenin yok edilmesinin biyolojik çeşitlilik için bir tehdit olduğunu düşünüyorum (T9) ve İklim değişikliği ile ilgili sorunlara önlem alınmasının önemli olduğunu düşünüyorum (T8) şeklindedir. En düşük puan ortalamasına sahip maddeler ise Çalışanlarına kötü çalışma koşulları sağladığı bilinen şirketleri boykot etmenin doğru olduğunu düşünüyorum (T4), Davranışlarımın diğer ülkelerdeki insanları etkilemediğini düşünüyorum (T2) ve Dünyanın sorunları hakkında bir şeyler yapabilirim (T5) şeklindedir. Ayrıca, elde edilen bulgular öğrencilerin çoğunun, kendilerini küresel sorunlarla ve çözümleriyle sorumlu görmediğini ve başkaları için bir sorumluluk duygusu hissetmediğini göstermektedir.

3.3. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Anketinin Davranış Boyutu ile İlgili Bulgular

Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin davranış boyutundan elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Davranış boyutuna ait öğrenci puanları

Davranış Boyutu		X
D1	Çevreyi korumak için evde kullandığım enerjiyi (örneğin, kaloriferi kısarak veya klimayı açıp kapatarak veya odadan çıkarken ışıkları söndürerek) azaltırım.	3.67
D2	Bazı ürünleri, biraz daha pahalı olsalar bile, etik ve çevresel nedenlerle seçerim.	3.18
D3	Çevresel ve sosyal sorunları belediye başkanının yardım hattına veya devletin web sitelerine ve internete bildiririm.	3.06
D4	Web aracılığıyla dünyadaki olaylardan haberdar olurum.	3.52
D5	Politik, etik veya çevresel nedenlerle ürünleri veya şirketleri boykot etmem.	2.60
D6	Kadın erkek eşitliğini teşvik eden faaliyetlere katılırım.	3.34
D7	Çevrenin korunmasına yönelik faaliyetlere katılırım.	3.40
D8	Düzenli olarak uluslararası sosyal konulara (örneğin, yoksulluk, insan hakları) ilişkin web sitelerini okurum.	2,90
D9	Bir yere giderken mümkünse motorlu taşıt kullanmak yerine bisiklete binmeyi ya da yürümeyi tercih ederim.	3,04
D10	Başkalarına sağlıkları için iyi olan yaşam tarzlarını seçmelerini tavsiye ederim.	3.39
D11	Mümkün olduğunca, paket yemek siparişlerimde tek kullanımlık çatal bıçak istemem.	3.30
	Ortalama	3,21

Tablo 3'te öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığının davranış boyutuna ait maddelerden elde ettikleri puanlar görülmektedir. Davranış boyutun tüm maddeleri içerisinde en yüksek puana sahip madde *Çevreyi korumak için evde kullandığım enerjiyi azaltırım* (D1) iken, en düşük puana sahip maddeler ise *Politik, etik veya çevresel nedenlerle ürünleri veya şirketleri boykot etmem* (D5) ve *Düzenli olarak uluslararası sosyal konulara ilişkin web sitelerini okurum* (D8) şeklindedir.

Elde edilen bulgular, çevre konularında öğrencilerin bilgi ve tutumlarını davranışa geçirmelerinin daha kolay olduğunu ortaya koymaktadır. Ekonomik ve global maddelerde ise öğrencilerin davranışa geçme isteklerinin azaldığı görülmektedir.

3.4. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Anketinin Biliş-Tutum-Davranış Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin biliş, tutum ve davranış boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyon sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Biliş-tutum-davranış boyutları arasındaki korelasyon

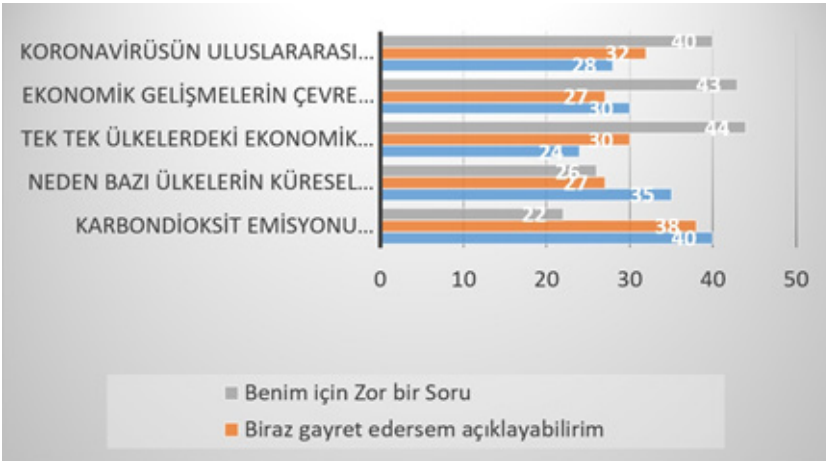
Sınıflar	Boyutlar	Bilgi	Tutum	Davranış
5. sınıf	Bilgi	1	,285	,283
	Tutum	,285	1	,229
	Davranış	,283	,229	1
6. sınıf	Bilgi	1	,682	,463
	Tutum	,682	1	,566
	Davranış	,463	,566	1
7. sınıf	Bilgi	1	,797	,826
	Tutum	,797	1	,852
	Davranış	,826	,852	1
8. sınıf	Bilgi	1	,487	,202
	Tutum	,487	1	,081
	Davranış	,202	,081	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi 5. sınıflarda bilgi, tutum ve davranış arasında 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. 6. sınıflarda bilgi ve tutum arasında orta düzeyde (0,682), bilgi ve davranış arasında düşük düzeyde (0,463), tutum ve davranış arasında düşük düzeyde (0,566) ilişki saptanmıştır. 7. sınıflarda bilgi ve tutum arasında yüksek düzeyde (0,797), bilgi ve davranış arasında yüksek düzeyde (0,826), tutum ve davranış arasında yüksek düzeyde

(0,852) ilişki saptanmıştır. 8. sınıflarda ise bilgi ve tutum arasında düşük düzeyde (0,487) bir ilişki belirlenirken, bilgi-davranış ve tutum-davranış arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

3.5. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığının Özyeterlik ile İlişisine Ait Bulgular

Davranışı etkileyen öğrenci özyeterliğini tespit etmek amacıyla sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinde yer alan 5 açık uçlu soruya verilen öğrenci cevapları analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular Grafik 1’de verilmiştir.

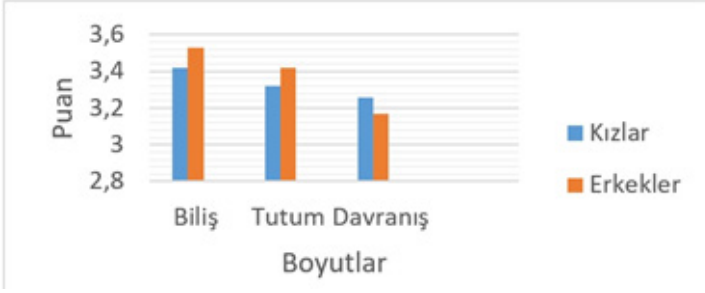


Grafik 1: Sürdürülebilirlik okuryazarlığının özyeterlik ile olan ilişkisi

Grafik 1’de öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilgili özyeterlilik düzeyleri görülmektedir. Özyeterlilik soruları, öğrencilerin çevresel, sosyal ve ekonomik bilgilere hakim olmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin özyeterliliklerinin en yüksek olduğu konular arasında “karbondioksit emisyonunun iklim değişikliğine sebep olması”, “küresel iklim değişikliği” ve “ekonomik gelişmelerin çevre üzerindeki etkileri” gelmektedir. Bu konulara medyada çok fazla yer verilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin bu konularda özyeterliliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

3.6. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığının Cinsiyet ile İlişisine Ait Bulgular

Cinsiyete göre öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlık puanları ile ilgili bulgular Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2: Cinsiyete göre öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlık puanları

Grafik 2’de görüldüğü gibi biliş ve tutum boyutları ile ilgili erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık, davranış boyutu ile ilgili kız öğrencilerin puanlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyete göre biliş, tutum ve davranış boyutlarındaki öğrenci puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ile ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığının cinsiyete ile ilişkisi

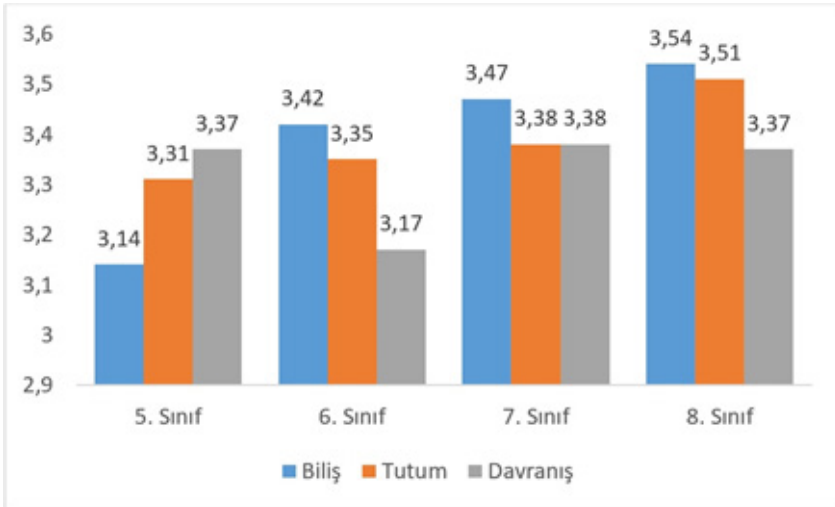
	Kız (1)		Erkek (2)		(1)-(2)	
	X	N	X	N	MD	p
Biliş						
B1	3,27	60	3,35	66	-,082	,491
B2	3,43	60	3,67	66	-,233	,000
B3	3,33	60	3,50	66	-,167	,819
B4	3,50	60	3,61	66	-,106	,595
B5	3,53	60	3,68	66	-,148	,095
B6	3,40	60	3,33	66	,067	,468
B7	3,68	60	3,68	66	,002	,988
B8	3,22	60	3,42	66	-,208	,572
Tutum						
T1	3,53	60	3,64	66	-,103	,387
T2	3,53	60	3,45	66	,079	,176
T3	3,58	60	3,74	66	-,159	,033
T4	3,62	60	3,76	66	-,141	,049
T5	3,77	60	3,88	66	-,141	,011
T6	2,62	60	2,74	66	-,126	,589
T7	3,77	60	3,86	66	-,097	,029
T8	2,47	60	2,59	66	-,124	,829
T9	3,05	60	3,15	66	-,102	,343
Davranış						
D1	3,67	60	3,67	66	,000	,909
D2	3,17	60	3,20	66	-,030	,134
D3	3,13	60	2,98	66	,148	,529
D4	3,45	60	3,59	66	-,141	,107
D5	2,72	60	2,48	66	,232	,565
D6	3,45	60	3,24	66	,208	,961
D7	3,45	60	3,36	66	,086	,493
D8	3,17	60	2,92	66	,242	,653
D9	3,03	60	2,77	66	,261	,827
D10	3,48	60	3,30	66	,180	,921
D11	3,20	60	3,39	66	-,194	,040

Tablo 5'te sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin biliş, tutum ve davranış boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında,

erkek ve kız öğrencilerin puanları arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Ancak, bazı maddelerde kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, biliş boyutunda “Sürdürülebilir kalkınma, her türlü açlığın ve yetersiz beslenmenin sona erdirilmesini gerektirir (B2)” maddesi ile ilgili puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00$). Tutum boyutunda “iklim değişikliği (T3)”, “biyolojik çeşitlilik (T4)”, “temiz içme suya erişim (T5)” ve “eğitimin herkes için önemli olması (T7)” maddeleri ile ilgili puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Davranış boyutunda ise “Mümkün olduğunca, paket yemek siparişlerimde tek kullanımlık çatal bıçak istemem (D11)” maddesi ile ilgili puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Ayrıca, davranış boyutundaki tüm maddelerin ortalaması incelendiğinde, kız öğrencilerin puanlarının ($X=3,26$) erkeklerinkinden ($X=3,17$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sürdürülebilirlik okuryazarlığında bilgi ve tutumu davranışa geçirmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları göstermektedir.

3.7. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığının Sınıf Düzeyleri ile İlişkilerine Ait Bulgular

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlık puanları ile ilgili bulgular Grafik 3’te verilmiştir.



Grafik 3: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlık puanları

Grafik 3’te sınıf düzeyine göre öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin biliş, tutum ve davranış boyutlarındaki maddelerden almış oldukları puanları görülmektedir. Sınıf düzeyine göre sürdürülebilirlik okuryazarlığının biliş boyutuna ait öğrenci puanlarında pozitif yönde bir gelişmenin olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, sınıf düzeyine göre tutum ve davranış boyutlarına ait öğrenci puanlarında ise gelişmenin sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmada sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketinin tamamı için ortaokul öğrencilerinin puan ortalaması 3.33 ve alt boyutların puan ortalaması biliş için 3.40, tutum için 3.38, davranış için ise 3.21 olduğu tespit edilmiştir. Anketin çevre, sosyal, ekonomi ve global (küresel) maddelerine ait öğrenci puan ortalamaları yüksekten düşüğe sıralaması çevre, ekonomi, sosyal ve global şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik konusunda duyarlı olduklarını ve eğitimle üst düzeye çıkarılabileceğini göstermektedir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığında öğrencilerin biliş ve çevre maddelerinde daha yüksek puan elde etmelerinin sebeplerinden biri, “çevre eğitiminin” ve “sürdürülebilirlik eğitiminin” uzun bir geçmişinden dolayı öğrencilerin yüksek düzeyde duyarlı olmasıdır. Birçok ülkede ortaokulda sürdürülebilir kalkınma eğitimi genellikle çevre eğitimi ile eşdeğer görülmektedir (Wu, 2002). Çevre eğitimi ana neden olmasa da öğrencilerin sürdürülebilir tutum ve davranışlarını şekillendiren önemli etkilere sahiptir. Ayrıca, eğitim programlarında insan ve doğa arasındaki uyuma büyük önem vermektedirler. Bu nedenle çevrenin korunması her zaman savunulmuştur (Şahin vd., 2021; Yener & Şahin, 2021a). Berglund (2020) öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı çevre ile ilgili bir kavram olarak yorumlamış olabileceğini belirtmiştir.

Tutum boyutunda öğrencilerin en çok değer verdiği iki madde; “Bence herkesin temiz içme suyuna erişimi olmalıdır (T1)” ve “İyi bir eğitimin herkes için önemli olduğunu düşünüyorum (T7)” olmuştur. Bu sorunlar toplumdaki herkesi, özellikle de öğrencilerin kendilerini ilgilendirmektedir. Bu nedenle yüksek düzeyde olumlu cevaplara yol açtığı varsayılmaktadır. “Bence göçmenler yerel insanlarla aynı haklara sahip olmalıdır (T6)” tutum boyutu maddesi için öğrenci puanları diğer maddelere göre daha düşük bulunmuştur. Bu bulgu T7 maddesi için elde edilen bulgu ile çelişmektedir. Çünkü öğrencilerin çoğu iyi eğitimin herkes için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öyleyse göçmenler için de böyle düşünmesi beklenmektedir. Öğrencilerin kendilerini ilgilendiren meseleler söz konusu olduğunda daha olumlu cevap verdikleri,

başkaları ile empati kurmadıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin tutumlarının düşük olduğu diğer iki madde de “davranışlarımın diğer ülkelerdeki insanları etkilemediğini düşünüyorum” ve “dünyanın sorunları hakkında bir şeyler yapabilirim” maddeleridir. Önemli sayıda öğrenci, dünyadaki diğer insanlar üzerindeki etkilerini hayal edememişlerdir. Kendi davranışlarının dünyayı değiştireceği konusunda inançları düşüktür. Öğrencilerin özyeterliklerinin düşük olması, dünya sorunları ile ilgilenmeleri ve çaba göstermeleri konusunda motivasyonlarını düşürmektedir.

Davranış boyutunda ise öğrencilerin biliş ve tutuma göre daha düşük puanlar elde ettikleri görülmüştür. Bilgiye sahip olmakla bunu davranışa geçirme arasında direkt bağlantı kurulamamıştır. Benzer şekilde çevreye karşı tutum ve davranışların incelendiği çalışmada da tutum ve davranış arasında ilişki bulunamamıştır (Oğuz vd., 2011; Kılıç, 2013; Kanbak, 2015). Mevcut çalışmalar, sürdürülebilir kalkınma bilgisi, tutumları ve davranışları arasındaki nedensel ilişkilerin varlığını pek desteklememektedir. Bilgi ve tutumdaki artışlar her zaman sürdürülebilir davranışlara yol açmaz. Bireyler bilgi, anlayış ve beceriler edinebilir, ancak yine de bunları kullanma eğiliminden yoksun olabilir. Güçlü bir çevresel endişe, daha güçlü arzular ve ihtiyaçlarla aşılabılır (Kollmuss ve Agyeman, 2002). Tutum ve davranış arasındaki boşluğu kapatmak için boşluğa neyin sebep olduğunu bilmek önemlidir. Bunun dışında bu çalışmada yer almayan birçok faktörün önemli rol oynadığı tahmin edilmektedir. Fang ve arkadaşları (2018) çevresel eylemi artırmanın tek yolu olarak eğitimde bilgi transferine odaklanmayı sorgulamışlardır. Ayrıca, bireyler sorunla ilgili sınırlı bilgi ve olumlu fakat yetersiz davranış değişikliği gibi davranışsal seçimleri engelleyen psikolojik engeller tarafından da engellenebilmektedir (Gifford, 2011).

Davranışların yalnızca kişisel çabalarla değiştirilebileceği anlamına gelmemektedir. Gifford (2011) bireyin makul kontrolünün ötesinde yapısal davranışsal engeller olduğunu açıklamıştır. Kazanılmış alışkanlıklar, önemli bir neden olmadan değişmez; tutum değişikliği bile çoğu zaman davranış değişikliğine yol açmayabilir (Blake, 1999). Birçok çevre yanlısı davranış ancak gerekli altyapı sağlandığında (örneğin, geri dönüşüm, toplu taşımaya binme) gerçekleşebilmektedir. Ekonomik teşvikler de bireylerin davranışsal kararlarını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, ekonomik faktörlerin sosyal, altyapısal ve psikolojik faktörlerle iç içe geçtiğine dikkat edilmelidir (Kollmuss ve Agyeman, 2002). Davranışsal engelleri azaltmanın yolları, öğrencilere sorunlar hakkında bilgi ve eylem stratejileri bilgisi veren ve öğrencilere davranışsal alışkanlıklar vb. geliştirmeleri için daha fazla fırsat veren eğitime ihtiyaç vardır.

Çalışmada erkek ve kız öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, bazı maddelerde farklar tespit edilmiştir. Örneğin, biliş ve tutum maddelerinde erkek öğrencilerin, davranışa dönüştürmede ise kız öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bazı maddelerde kız ve erkek öğrencilerin verdikleri yanıtlarda anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Liu ve diğerleri (2020) ve Torbjörnsson (2011) yaptıkları çalışmalarında erkek öğrencilerin sosyal alana daha fazla önem verdiklerini buna karşılık kız öğrencilerin ise çevre konularını daha fazla önemsediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda da kızların erkeklere oranla anlamlı düzeyde çevreye yönelik olumlu tutum oluşturdukları belirlenmiştir (Alp vd., 2008; Değirmenci, 2013; Deniz ve Genç, 2007). Aydın ve Çepni (2012) de erkeklerin kızlara oranla çevreye karşı daha fazla olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

5. Sonuç

Çalışmadan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir: (i) Sürdürülebilirlik okuryazarlığı anketi ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığını değerlendirmede güvenilir bir araç olduğu, (ii) Öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığının iyi düzeyde olduğu ve (iii) Öğrencilerin çevre boyutunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, mevcut eğitim programlarındaki çevre eğitiminin sürdürülebilirlik okuryazarlık ile bütünleştirilerek derinleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aikens, K., McKenzie, M. & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: A systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22(3), 333-359.

Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. & Yılmaz, A. (2008). A survey on Turkish elementary school students' environmental friendly behaviours and associated variables. *Environmental Education Research*, 14(2), 129-143.

Awareness of Sustainable Development Goals (SDGs) vs. Millennium Development Goals (MDGs) (2022). Available online: <https://globescan.com/awareness-of-sustainable-development-goals-sdgs-vs-millennium-development-goals-mdgs> (accessed on 24 February 2022).

Aydın, F. & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.

Berglund, T., Gericke, N., Boeve de Pauw, J. Olsson, D. & Chang, T. C. (2020). A cross-cultural comparative study of sustainability consciousness between students in Taiwan and Sweden. *Environ. Dev. Sustain.*, 22, 6287-6313.

Blake, J. (1999). Overcoming the 'value-action gap' in environmental policy: Tensions between national policy and local experience. *Local Environ.*, 4, 257-278.

Brandt, P., Anna, E., Fabienne, G., Christopher, L., Daniel, J. L., Jens, N., Florian, R., David, J. A. & von Henrik, W. (2013). A review of transdisciplinary research in sustainability science. *Ecological Economics*, 92, 1-15.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Chen, C., An, Q., Zheng, L. & Guan, C. (2022). Sustainability literacy: Assessment of knowingness, attitude, and behavior regarding sustainable development among students in China. *Sustainability*, 14, 4886.

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action. *Educ. Rev.*, 58, 5-25.

Değirmenci, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 59-68.

Deniş, H. & Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.

Fang, W. T., Lien, C. Y., Huang, Y. W., Han, G., Shyu, G. S., Chou, J. Y. & Ng, E. (2018). Environmental literacy on ecotourism: A study on student knowledge, attitude, and behavioral intentions in China and Taiwan. *Sustainability*, 10, 1886.

Gericke, N., Pauw, J. B., Berglund, T. & Olsson, D. (2019). The sustainability consciousness questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stakeholders working with sustainable development. *Sustain. Dev.*, 27, 35-49.

Gifford, R. (2011). The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *Am. Psychol.*, 66, 290-302.

Gragg, R. D. S. (2011). Evaluation of initial environmental engineering sustainability course at a minority serving institution. *Sustainability The Journal of Record*, 4(6), 297-302.

Holfelder, A. K. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*, 14(4), 943-952.

Jerneck, A., Lennart, O., Barry, N., Stefan, A., Matthias, B., Eric, C., Thomas, H., et al. (2011). Structuring sustainability science. *Sustainability Science*, 6(1), 69-82.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kates, R. W. (2011). What kind of a science is sustainability science? *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(49), 19449-19450.

Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environ. Educ. Res.*, 8, 239-260.

Liang, S. W., Fang, W. T., Yeh, S. C., Liu, S. Y., Tsai, H. M., Chou, J. Y. & Ng, E. (2018). A nationwide survey evaluating the environmental literacy of undergraduate students in Taiwan. *Sustainability*, 10, 1730.

Liu, X., Chen, Y., Yang, Y., Liu, B., Ma, C., Craig, G. R. & Gao, F. (2020). Understanding vocational accounting students' attitudes towards sustainable development. *J. Vocat. Educ. Train.*, 1, 249-269.

Martens, P. (2006). Sustainability: Science or fiction? *Sustainability Science, Practice and Policy*, 2(1), 36-41.

McFarlane, D. & Ogazon, A. (2011). The challenges of sustainability education. *Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3), 81-107.

Michalos, A. C., Kahlke, P. M., Rempel, K., Lounatvuori, A., MacDiarmid, A., Creech, H. & Buckler, C. (2015). Progress in measuring knowledge, attitudes and behaviours concerning sustainable development among tenth grade students in Manitoba. *Soc. Indic. Res.*, 123, 303-336.

Olsson, D., Gericke, N. & Rundgren, S. N. C. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools—Assessing pupils' sustainability consciousness. *Environ. Educ. Res.*, 22, 176-202.

Purvis, B., Mao, Y. & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14, 681-695.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). IEA international civic and citizenship education study. In *Assessment Framework* (p.24). London, UK: Springer Nature.

Steinfeld, J. I. & Mino, T. (2009). Education for sustainable development: The challenge of trans-disciplinarity. *Sustainability Science*, 4(1), 1-2.

Stevenson, R. B., Ferreira, J. A. & Emery, S. (2016). Environmental and sustainability education research, past and future: Three perspectives from

late, mid, and early career researchers. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(1), 1-10.

Sahin, F, Gurbey, B. Z. & Mertoglu, H. (2021). Investigation of teacher candidates' skills for preparing the refutational text of biodiversity. *Contemporary Educational Research Journal*, 12(2), 106-130.

Torbjörnssona, T. (2011). Attitudes to sustainable development among Swedish pupils. *Procedia Soc. Behav. Sci.*, 15, 316-320.

Vandamme, E. (2021). Concepts and challenges in the use of knowledge-attitude-practice surveys: Literature review. Available online: <https://www.semanticscholar.org/paper/Concepts-and-challenges-in-the-use-of-surveys%3A-Vandamme/e33554a49ddc6facc637e5f768fcb1e474efc053> (accessed on 3 December 2021).

Visser, P. S., Krosnick, J. A. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: Surge and decline. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 75, 1389-1410.

WCDED (1987). *Our common future, world commission on environment and development*. Oxford University Press.

Wu, Z. (2002). Green schools in China. *J. Environ. Educ.*34, 21-25.

Yener, H. & Şahin, F. (2021a). Sürdürülebilir kalkınmada problem ve proje tabanlı öğrenmenin hibrit kullanımı. In C. Çivi (Ed.), *Mühendislik ve Mimarlık Bilimleri Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler-3*, Cetinje-Montenegro.

Yener, H & Şahin, F. (2021b). Öğrencilerinin sürdürülebilirlik bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. In Nergis vd. (Eds.), *Lisansüstü Mühendislik Alanlarında Araştırma ve Değerlendirmeler*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Yener, H. (2022). A study on effects of system thinking and decision-making styles over entrepreneurship skills. *Turkish Journal of Engineering*, 6(1), 26-33.

BÖLÜM III

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

*Problems Faced by Turkish Teachers with Visually
Disabled and Suggestions for Solutions*

MEHMET GÖLBAŞI¹ & MURAT YİĞİT²

¹(Yüksek Lisans Öğrencisi), Kırıkkale Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-mail:mehmetgolbasi38@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-1556-1818

²(Dr. Öğr. Üyesi), Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, E-mail:muratyigit06@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7487-0007

1. Giriş

Engellilik, dünya genelinde milyonlarca insanın karşı karşıya kaldığı bir durumdur ve insanların yaşamlarını derinden etkileyen çeşitli güçlükleri içermektedir. Fiziksel, zihinsel, duygusal veya duyuşsal alanlarda meydana gelen engellilik, bireylerin günlük etkinliklere katılımını kısıtlayabilir ve sosyal yaşamda engellerle karşılaşmalarına neden olabilir. Engelli kavramına ait birçok tanım bulunmaktadır. Toplumların gelişmişlik düzeyleri, farklı bilimsel yaklaşımlar engelliliğin birçok tanımının olmasına neden olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) engelliliği tanımlarken daha çok sağlık vurgusu yapmaktadır. Kuruluş, sağlık bakımından noksanlık, psikolojik, anatomik veya fiziksel yapı ve fonksiyonlardaki bir noksanlığı veya dengesizliği; özürülük-sakatlık, bir noksanlık sonucu meydana gelen ve normal sayılabilecek bir insana

* Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT danışmanlığında yürütülen “Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri” başlıklı yüksek lisans tezinin erken bulgularından üretilmiştir.

oranla bir işi yapabilme yeteneğinin kaybedilmesi/kısıtlanması durumunu ifade etmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri Engelliler Yasası engelliliği, bireyin bir ya da birden fazla ana yaşamsal aktivitesini sınırlayan fiziksel veya zihinsel bozukluk olarak tanımlamaktadır (Çakmak, 2008, s.52). Yılmaz (2018)'a göre engellilik, "Bir bireyin hareket yeteneğinde, algılama kabiliyetinde veya iletişim becerilerinde yaşanan sorunlar sonucunda ortaya çıkan bir durumdur". Engelliliği açıklamaya çalışan çok yönlü tartışmalar, farklı engellilik yaklaşımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Engelliliği açıklamayı amaçlayan modellerin temelinde beden ve engellilik konularının anlaşılması ve yeniden biçimlendirilmesi üzerine yapılan tartışmaları vardır (Burcu, 2015, s.23). Literatüre bakıldığında engellilikle ilgili aşağıya belirtilen modeller bulunmaktadır.

Tıbbi Model: Bu modelin ana düşüncesi, engelliliğin bireyin kendisine ait olduğu ve kendi içerisinde yer aldığı nesnel şartlara bağlı olduğudur (Burcu, 2015, s.24). Tıbbi model, engelliliği tedavi edilmesi gereken bir durum olarak görmektedir. Bu nedenle, hak temelli yaklaşımı benimsememektedir.

Sosyal Engellilik Modeli: Bu model tıbbi modelin eksikliklerini gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu modele göre engellilik sadece fiziksel eksikliklerden kaynaklanmamaktadır. Model, engelliliği sosyal kabul görmeme ve toplumun bireylere engel oluşturması olarak görmektedir. Bu modelde engellilik sadece tedavi edilmesi gereken bir sorun olarak görülmemektedir. Sosyal model, engelliliğin engelli bireylerin problemi olmadığını savunmaktadır. Çok önemli bir sosyal yönü olduğu için problem, ancak sosyal değişikliklerle baş edilebilecek sosyal bir problemdir (Tuygun, 2019).

Görme Yetersizliği: Görme gücündeki kısmi ya da tamamen kayıptan dolayı bireyin özel eğitime ihtiyaç duyması, destek araç-gereçlere gereksiniminin olması olarak tanımlanmaktadır. Görme yetersizliği çok genel kapsamda kullanılmaktadır. Görme yetersizliği hem tamamen görmeyenleri hem de belli oranda da olsa görmesi olan bireyleri kapsamaktadır. Bu nedenle de görme yetersizliğinin birden fazla tanımı bulunmaktadır. Alan yazında görme yetersizliğinin yasal ve eğitsel tanımı yapılmaktadır. Yasal tanıma göre az gören bireyin ihtiyaç duyduğu tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireyleri ifade etmektedir (Tuncer, 2003). Total düzeyde görme yetersizliği ise bireyin ihtiyaç duyduğu tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan bireylere denilmektedir (Altunay Arslantekin, 2018; Şafak, 2012; Tuncer, 2003).

Eğitsel açıdan az gören, eğitimlerinde görme duyusunu sınırlı şekilde de olsa birincil duyu olarak kullanabilen bireyleri ifade etmektedir (Altunay Arslantekin, 2018). Bu bireyler, görme duyularını ihtiyaç duydukları düzenlemeler sunulduğunda etkili bir şekilde kullanabilirler (Yalçın, 2020). Bu bireylerin görme duyularını verimli olarak kullanabilmeleri için birtakım düzenlemelere ihtiyaç vardır. Az gören bireyler için teknolojinin sunduğu olanaklar kullanılarak düzenlemeler yapıldığında görerek eğitim imkanlarından faydalanabilmektedirler.

Eğitsel açıdan total düzeyde görme yetersizliği, eğitimde görme duyusunu çok sınırlı kullanan ya da hiç kullanamayan, bunun yerine dokunma ve işitme yoluyla ya da bunların her ikisiyle bilgi edinen bireyleri ifade etmektedir (Altunay Arslantekin, 2018; Tuncer, 2003). Bu bireyler eğitimlerinde Braille baskılı kitapları, Braille tabletleri, ekran okuyucu destekli bilgisayarları vb. kullanmaktadır.

Görme yetersizliği olan bireyler ilk ve ortaokulu ya görme engelliler okulunda ya da kaynaştırma öğrencisi olarak ülkemizdeki herhangi bir okulda okumaktadırlar. Ortaöğretim çağına gelen görme yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırma olarak okullarına devam etmektedirler.

Görme yetersizliği olan bireyler yüksek öğretim seviyesinde okuyabilmek için YKS sınavına girip yeterli puanı aldıklarında üniversitelerde okumaya devam etmektedirler. Bu bireylerin meslek seçimlerinde öğretmenlik ilk sıralarda bulunmaktadır. Görme yetersizliği olan bireylerin tercihleri arasında Türkçe öğretmenliği ilk sıralarda yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamında karşılaştığı sorunların ve çözüm önerilerinin araştırıldığı bu çalışmada; “Eğitim ortamlarında ne türden sorunlarla karşılaşılıyor?”, “Bu sorunlar nasıl çözülüyor?” ve “Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini daha iyi icra etmeleri için nelere ihtiyaç duymaktadırlar?” sorularına cevap aranmak amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Görme yetersizliği olan bireyler meslek olarak Türkçe öğretmenliğini tercih etmektedirler. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri mesleklerini icra ederken erişilebilirlik başta olmak üzere belli başlı sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunları kendi yöntemleriyle çözmektedirler. Alan yazın incelendiğinde,

Aksöz (2021) görme engelli sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekte eğitim-öğretim süreçlerini yürütmede kendine ait yöntemler geliştirdiklerini ve gören meslektaşları gibi eğitim-öğretim süreçlerini en verimli şekilde icra etmeye çalıştıklarını, meslekte bazı güçlükler yaşadıklarını ve mesleki gelişim süreçlerine önem verdiklerini ifade etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, bu alanda yeterince çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunları tespit ederek ve bu sorunları nasıl çözdüklerini ortaya koyarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal olay ve durumları derinlemesine inceleme imkanı sunmaktadır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır. Nitel araştırma yönteminde sosyal olayları, olguları bütüncül ve gerçekçi bir biçimde incelemek çok önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma, araştırılan konunun karmaşıklığını anlamak ve derinlemesine analiz etmek için uygundur. Bu yöntem, sosyal ilişkiler, tutumlar, algılar, deneyimler ve sosyal süreçler gibi karmaşık konuları araştırmak için etkili bir olanak sunmaktadır. Nitel araştırmada veri toplanan katılımcıların bakış açısını yansıtmak oldukça önemlidir. Nitel araştırmanın öncelikli amacı çalışmaya katılan katılımcıların bakış açısını yansıtmaktır.

Bu çalışmada, görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi hedeflendiğinden nitel araştırma modeli ve bu model kapsamında yer alan durum çalışması yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Ülkemizin farklı şehirlerinde görev yapan ve görme yetersizliği olan 10 Türkçe öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların gönüllülük esası göz önünde bulundurularak katılımları sağlanmıştır. Çalışma grubuna katılan görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, çalıştığı okul türü, meslekteki hizmet yılı gibi demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı kodu	Cinsiyet	Yaş	Okul türü	Hizmet yılı
K-1	Erkek	40	Ortaokul	13
K-2	Kadın	34	İmamhatip ortaokulu	8
K-3	Kadın	36	Ortaokul	13
K-4	Erkek	37	Ortaokul	13
K-5	Erkek	31	İmamhatip ortaokulu	9
K-6	Kadın	30	Ortaokul	4
K-7	Erkek	39	Ortaokul	16
K-8	Erkek	37	Ortaokul	9
K-9	Erkek	29	Ortaokul	6
K-10	Kadın	35	Ortaokul	13

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı; %60 erkek %40 kadın şeklinde olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okullara bakıldığında katılımcıların sekizi yani %80'i ortaokulda çalışırken, katılımcıların ikisi yani %20'si imam hatip ortaokullarında çalışmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilen Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada verileri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş, iki uzman tarafından değerlendirilen sorulardan 10'u görüşme soruları olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanmasında katılımcıların bir kısmına Google Formlar üzerinden görüşme soruları gönderilmiştir. Diğer bir kısmı ile de telefon görüşmeleri yapılmış olup görüşmeler ses kaydı alınmıştır. Verilerin toplanması bir ay sürmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri olgu bilim araştırma yöntemine uygun olarak toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu tür araştırmalar yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olduğu

için yapılan içerik analizinde; verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin analizi için öncelikle Google Formlarda görüşme sorularına verilen cevaplar ve kayıt altına alınan görüşmeler incelenerek analiz edilmiştir. Ardından tekrardan veriler gözden geçirilerek kontrol edilmiş ve ilk gözden geçirme sürecinde yeterli veri ortaya koymadığı düşünülen katılımcıların verileri de tekrardan incelenmiştir. Gözden geçirilip incelenen veriler temalara ayrılmış ve temalara uygun ifadeler bulunarak içerik oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan görme engelli Türkçe öğretmenleri; K-1, K-2, K-3...K-10 şeklinde kodlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin bu mesleği seçme nedenlerine vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin mesleği seçme nedenleri

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Yönlendirme	K-9	1
Rol model	K-5, K-6, K-10	3
Yetenek	K-1, K-8	2
İletişim	K-4	1
Yüksek puan	K-2, K-7, K-9	3

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin meslek seçimlerinde yönlendirme, rol model, yetenek, iletişim ve yüksek puan rol oynamıştır. Görme yetersizliği olan öğretmenlerden üçü, Türkçe öğretmenlerini model aldıkları için Türkçe öğretmenliğini tercih ettiklerini bildirmişlerdir. K-5 “Ortaokula giderken karar verdim. Bu kararı vermemde etkili olan ise o dönemde dersime giren Türkçe öğretmenim oldu.” diyerek meslek seçiminde Türkçe öğretmenin etkisinden bahsetmiştir. K-6 “Türkçe öğretmenimiz görme engelliydi. Benim okumamı beğeniyordu. Öğretmenimden sonra sınıfta yardımcı öğretmen gibiydim. Bunların sonucunda karar verdim.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. K-6 da Türkçe öğretmenin etkisiyle meslek seçimini yaptığını belirtmiştir.

Üniversite sınavından yüksek puan alınması da meslek seçiminde etkili olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü yüksek puan nedeniyle

Türkçe öğretmeni olmaya karar vermişlerdir. K-7 “Lise bittikten sonra üniversite sınavına hazırlanmak amacıyla kaydolduğum dershanede, sözel bölümde en yüksek puanlı tercihlerden birisi de Türkçe öğretmenliği bölümüydü. O günkü Türkiye şartlarında atama olasılığı fazla olan bölümlerden biriydi ve puanı da yüksek olduğu için başkalarının heves ettiği bir bölümdü. Bu nedenle tercihim Türkçe öğretmenliğinden yana kullandım.” diyerek yüksek puan ve atama imkanından dolayı Türkçe öğretmenliğini tercih ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 3. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin mesleğe başlarken yaşamış oldukları deneyimler

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Ön yargı	K-1, K-8, K-9	3
İsteksizlik	K-7	1
Olumsuz tutum	K-2	1
Endişe	K-4	1
Olumlu deneyim	K-3, K-5, K-6	3

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin mesleğe başlarken yaşamış oldukları deneyimler; önyargı, isteksizlik, olumsuz tutum, endişe ve olumlu deneyim şeklindedir. Önyargı ile ilgili olarak, K-1 “Okulum çok kalabalıktı. Öğretmen arkadaşlarımız okul yönetiminde dahi görev yapmak durumundaydı. Daha öncesinde görme engelli bir öğretmenle çalışmadıkları için önyargılar mevcuttu.” şeklinde ifade etmiştir. Ancak zaman içinde kendisine karşı ön yargılı tutumdan öğretmenimizin çabaları sayesinde vazgeçtiği belitmiştir. K-8 de “Öğretmenliğe başladığımda karşılaştığım en önemli sorun, daha sınıfa adım atmadan o zamanki müdürümüzün beni görme engelliler okuluna göndermeye çalışmasıydı. Bunu yapamadılar ama sonraki gelen idareciler de bir sene boyunca bana sadece seçmeli ders verdiler. Yoğun çabalarım sonucunda yeniden branş derslerime girebilme fırsatını yakaladım.” diyerek ön yargı ile karşılaştığını belirtmiştir. K-8 kendi çabalarıyla bu olumsuz tutumdan kurtulduğunu ifade etmiştir.

K-7 “Mesleğe başlarken yaşadığım ilk olumsuz deneyim, İl Milli Eğitim müdürünün mesleğe başlatmaya isteksizliğidir.” şeklinde görüş bildirerek, yetkilinin kendisini mesleğe başlatma konusunda isteksiz olduğunu belirtmiştir.

K-10 “MEB’in yaptığı sınavda atandım. Sürekli heyet raporu almak zorunda kaldım.” şeklindeki cevabı herhangi bir alt temaya girememiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine başlarken yaşanan deneyimler arasında önyargılar, toplumun engelli bireylere yönelik olumsuz tutumları, idarecilerin isteksizliği ve bazı sıkıntılar bulunmaktadır. Ancak katılımcıların çabaları, performansları ve öğrenci-veli geri bildirimleri, olumlu bir etki yaratmış ve katılımcı öğretmenlerin mesleğe devam etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, K-3, K-5, K-6 kodlu üç katılımcı engelli olmaktan dolayı hiçbir sorunla karşılaşmadıklarını ve öğretmenlik mesleğinin keyifli ve tatmin edici olduğunu belirterek olumlu deneyimlerini aktarmıştır.

Tablo 4. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerine yönelik okul idaresinin, öğrencilerin ve velilerin tutumları

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Olumlu tutum	K-1, K-3, K-4, K-5, K-6	5
Olumsuz tutum	K-8	1
Güven	K-5, K-7, K-9	3
Şaşırma	K-2, K-10	2

Görmeyetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin; okul idaresinin, öğrencilerin ve velilerin kendilerine karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz tutumlarla karşılaşma oranının düşük olduğu gözlenmiştir. K-6 “İlk görev yerim Antep, iyi bir başlangıç yaptığımı söyleyebilirim. Okulum kalabalıktı. Okul idaresi bana karşı hiç önyargı beslemedi.” şekilde görüş bildirmiştir. Ayrıca K-1 ve K-2, velilerin ve öğrencilerin görme engelli bir öğretmene karşı olumsuz tutumlarının olmadığını belirtmişlerdir. K-3, K-4 ve K-5 de genel olarak olumlu tutumlarla karşılaştıklarını, öğrencilerin ve velilerin öğretmenlik yeteneklerini takdir ettiklerini belirtmişlerdir. K-9 ise ilk göreve başladığı yıllarda okul müdürü tarafından engeli olması nedeniyle güvenilmediğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Çoğu öğretmen, okul idaresinin olumlu bir şekilde davrandığını, destekleyici olduğunu ve olumsuzluklarla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. K-4 ve K-5, okul idaresinin zamanla güvenlerini kazandığını ve görevlerini desteklediğini belirtmiştir. K-9, aday öğretmenlik sürecinde okul müdürünün otoriter bir tutum sergilediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin kendilerine karşı olumlu bir tutum sergilediğini ifade etmiştir. K-1, öğrencilerin öğretmenin görme engelli olup olmadığıyla ilgilenmediğini ve kendini sevdirebilen öğretmenlerle iyi ilişkiler

kurduklarını belirtmiştir. K-5, öğrencilerin öğretmenin potansiyelini gördüklerini ve onunla olumlu bir şekilde etkileşimde bulduklarını ifade etmiştir.

Çoğu öğretmen, velilerin genel olarak olumlu bir tutum sergilediğini ifade etmiştir. K-1 ve K-5, velilerin öğretmenin engel durumuna karşı olumsuz bir tutum sergilemediğini ve öğretmenlik yöntemlerini kabul ettiklerini belirtmiştir.

Tablo 5. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık aşamasında yararlandığı araçlar ve kaynaklar

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Kabartma yazı	K-1	1
Teknoloji kullanımı	K-2, K-4, K-5, K-7, K-8, K-9, K-10	7
Erişilebilirlik	K-5, K-8, K-10	3
İnternet kullanımı	K-3	1

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri derslerine hazırlık yaparken en çok teknolojik araç-gereçlerden ve kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. K-2 “Teknolojiyi etkin kullanmam, bana hem günlük yaşamda hem de meslek yaşamımda çok ciddi kolaylıklar sağlıyor. Derslere hazırlanırken ve ders işlerken de teknolojiden faydalaniyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. K-10 da “Kullandığım telefon sayesinde pdf okuyucularını keşfettim. Bu sayede kaynakları okuyabiliyorum. Bilgisayar destekli kaynaklardan faydalaniyorum.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri derse hazırlık aşamasında kullandıkları araç-gereçlere ve kaynaklara erişilebilirlik sorunu yaşadıklarını belirtmişleridir. K-8 “Her zaman kullandığım akıllı tahta uygulamasının erişilebilirliği hiç olmadığı için öğrencim aracılığıyla kullanıyorum.” şeklinde yaşadığı problemi ifade etmiştir. K-5 ise bilgisayar ve akıllı tahtada kullandığı bazı yayınevlerine ait kaynaklarına erişemediğini belirtmiştir. Bu sorunu çözmek için ilgili yayınevleriyle iletişime geçtiğini ve onları durumdan haberdar ettiğini bildirmiştir.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri derslerinde Braille alfabe ile basılmış kabartma kitapları da kullandıklarını söylemişlerdir. K-1 “Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin ben kabartma kitapları kullanıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. K-3 ise derse hazırlık aşamasında internetteki kaynaklardan hazırlandığını ifade etmiştir. Böylece, görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri derse hazırlık aşamasında bilgisayar, tablet, telefon, internet gibi teknolojik araç-gereçlerin yanı sıra Braille baskılı kitapları da tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 6. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin derste kullandığı araç-gereçler

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Erişilebilirlik	K-3, K-5, K-7, K-8	4
Teknolojik araçlar	K-1, K-2, K-4, K-5, K-6	5
Dijital kitaplar	K-5, K-10	2

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri derslerinde akıllı tahtayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılan öğretmenlerin çoğu teknolojik araçları ve akıllı tahtayı dersin verimini artırmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak akıllı tahta, web 2.0 araçları ve dijital kitaplarda erişilebilirlik sorunu yaşadıklarını bildirmişlerdir. K-3 “Genelde akıllı tahtadan yararlanıyorum, benim için tahtalar erişilebilir değil ve tahtayı genelde bir öğrencimin yardımıyla kullanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. K-5 ise “Web 2.0 araçlarının birçoğu erişilebilirlik yönünden yeterli değil.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K-3 ve K-5 de derslerinde teknolojik araçlardan faydalandıklarını ancak bu araçların erişilebilirlik sorunları bulunduğunu bildirmiştir. Erişilebilirlik sorunlarını çözmek için de öğrencilerden destek aldıklarını söylemişlerdir.

Tablo 7. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin okullarda kullanımına sunulan teknolojilerle ilgili deneyimleri

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Öğrenci desteği	K-1, K-3, K-4, K-7, K-8, K-9, K-10	7
Erişilebilirlik sorunu	K-1, K-5, K-7, K-10	4
Teknoloji kullanımı	K-5, K-6	2

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin okullarda kullanımına sunulan teknolojilerle ilgili deneyimleri hakkında genellikle akıllı tahtaları öğrencilerin yardımıyla kullanabildiklerini ve erişilebilirlik konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. K-3 “Erişilebilir değil. Ben bir öğrenci yardımıyla kullanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. K-10 “Akıllı tahtaları ekran okuyucu programlarla kullanmak erişilebilir değil maalesef. Öğrencilerimden destek alarak kullanmak zorunda kalıyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K-3 ve K-10 etkileşimli tahtanın erişilebilirlik sorunu olduğunu söylemişlerdir. Bu nedenle akıllı tahtayı kullanırken öğrencilerden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

K-2 etkileşimli tahtayı kullanırken kendi bilgisayarını tahtaya bağlayarak tahtayı ekran olarak kullandığını bildirmiştir. Bu durumda erişilebilir

programların kurulamaması ve tahta üzerinde kullanılan programların erişilebilirliği konusunda sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır. K-5 “Tahta üzerinde kullanılacak programların erişilebilirliğinin yetersiz olması tahtanın kullanımını da olumsuz etkileyebilmektedir.” demiştir. K-6 ise teknoloji ile arasının olmamasından dolayı akıllı tahtayı kullanamadığını belirtmiştir. Bu nedenle K-6 tahtayı öğrencilerinin desteğiyle kullanmaktadır. Ayrıca K-6 dışında görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı etkileşimli tahtayı öğrencilerinden destek alarak kullandığını dile getirmiştir.

Tablo 8. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin Web tabanlı platform ve uygulamalarını kullanım deneyimleri

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Erişilebilirlik	K-1, K-2, K-3, K-6, K-8, K-9, K-10	7
Düzensizlik	K-7	1
İlgi	K-4	1
Yararlılık	K-5	1

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri Web tabanlı platform ve uygulamalarını kullandıklarını bildirmişlerdir. Ancak bu platformlarda erişilebilirlik sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. K-10 “EBA üzerinde erişebildiklerimin yanı sıra erişim problemi yaşadığım ve okuyamadığım çok şey var. Bu nedenle daha çok pdf ve word formatları ile hazırlanmış kaynakları tahtaya yansıtarak kullanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. K-7 ise web tabanlı bazı uygulamaların erişilebilir olduğunu söylemiştir. Ancak erişilebilir olduğu halde düzensiz uygulamaların da bulunduğunu ve bu da kullanımı güçleştirdiği için verimi düşürdüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, K-4 EBA üzerinden öğrencilere içerik paylaştığını ancak öğrenciler tarafından ilgi görmediğini dile getirmiştir.

Tablo 9. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini kazandırmaya yönelik deneyimleri

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Deneyim	K-1	1
Rol model olma	K-2, K-10	2
İlgi	K-3	1
Pekiştirme	K-5	1
Öz güven	K-9	1
Okuma alışkanlığı	K-4, K-5, K-6, K-7, K-8, K-9	6

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri dört temel dil becerisini görme yetersizliği olmayan herhangi bir Türkçe öğretmeni gibi kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Görme engelli öğretmenler bu beceri öğrencilerine edindirmeye çalışırken bir çok yöntem kullandıklarını bildirmişlerdir. K-2 güzel konuşmaya dikkat ederek öğrencilerine rol model olduğunu ve böylelikle öğrencilerinin konuşma becerisini pekiştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. K-5 “Okuma anlamında birincisi günümüzde öğrencilerimizin kitap okuma alışkanlığının çok alt düzeylerde olduğunu görüyorum ve buna yönelik olarak öğrencilerime tavsiye kitap listesi hazırlarken çok bilinmiş, artık herkesin isim olarak bildiği kitapları sırf biliniyor diye listeme almıyorum. Tavsiye olarak oluşturduğum listeye aldığım kitapları önce kendim okuyorum ve okurken kendi öğrencilerimin karakteristik özelliklerini düşünerek onların daha çok hoşlanacağı içerikleri barındıran kitapları listeme ekliyorum.” demiştir. K-5 öğrencilere okuma becerisini ve okuma alışkanlığı kazandırmak için onların hoşuna gidecek kitapları önce kendisi okuyarak tavsiye ettiğini bildirmiştir. K-10 ise model okuma yaparken zorlandığını belirtmiştir. Derslerde ekran okuyucusu aracılığı ile model okumanın zor olduğuna değinmiş ve bu sorunun kabartma ekranların kullanılmasıyla aşılabileceğini bildirmiştir. Ayrıca, konuşma becerisini kazandırırken öğrencilerin beden dilini kullanımlarını kontrol etme konusunda onlardan yardım aldığını dile getirmiştir.

Tablo 10. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili deneyimleri ve karşılaştıkları sorunlar

Alt Temalar	Öğretmen Görüşü	Frekans
Yardımcı öğrenci	K-1, K-2, K-4, K-5, K-6, K-8, K-9, K-10	8
Yazılı kâğıtları	K-1, K-5	2
Proje ödevleri	K-1, K-5, K-6	3
Defter kitap kontrolü	K-1, K-6, K-8, K-9	4

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, defter-kitap kontrolü, ödevlerin kontrolü gibi hususlarda öğrencileri görevlendirerek bu süreci kontrol ettiklerinin bildirmişlerdir. K-6 “Kitap-defter kontrollerinde her sınıftan iki kişiyi görevlendiriyorum. Sene sonlarında öğrencilerimi yanıma çağırıp yazdırdığım başlıkları vs. okutuyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri, özellikle açık uçlu sorulardan oluşan yazılı kâğıtların değerlendirilmesinde bir başkasına ihtiyaç duyduklarını

bildirmişlerdir. K-3 “Yazılı kağıtlarını okuması için birini buluyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler yazılı kağıtlarının değerlendirme sürecinde kendilerinin aktif olduklarını söylemişlerdir. Yazılı kağıtlarını okutmak için görevlendirdikleri kişilerin sadece okuma işi yaptıklarını, soruların analizi ve puanlanması gibi durumları ise kendileri üstlendiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, çoktan seçmeli sorulardan oluşan yazılı kağıtlarını telefonlarına kurdukları optik okuyucu aracılığıyla kendilerinin değerlendirebildiklerini bildirmişlerdir. K-5 “Optiğe işaretlenmiş çoktan seçmeli sınavları okumakta hiç zorluk yaşamıyorum. Çünkü bu tarz sınavlarda, telefonumda kullandığım bir uygulama sayesinde öğrencilerime optik form oluşturuyorum. Bu formları öğrencilerime dağıtarak sınav sorularının cevaplarını optik forma işaretlemelerini istiyorum ve sınav bittikten sonra uygulamayı açarak telefonun kamerasıyla (en fazla 5 dakika içinde) tüm öğrencilerimin sınavlarını okuyorum ve notlarını, sınıf sıralamasını, soru analizlerini rahatlıkla elde etmiş oluyorum.” Şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, özellikle ikinci sınavları telefondaki uygulamayla okuduğunu belirtmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştığı sorunlar ve çözüm yollarını belirlemek amaçlanmıştır.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni olma nedenleri incelendiğinde öğretmenliği sevme, yüksek puan, lisede sözel bölüm okuma, ortaokulda okurken Türkçe öğretmenini rol model alma, rehber öğretmeni tarafından yönlendirilme gibi etkenler görülmektedir. Çiftçi (2019) tarafından yapılan “Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları durumlar” isimli çalışmada da görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleği seçme nedenleri; sınav puanı, öğretmeni rol model alma, yönlendirme, atama kolaylığı, tercih edilecek alanların sınırlı olması, kolay olma, ilgi ve yetenek olarak belirtilmiştir. Bu çerçevede bakıldığında çalışmadaki meslek seçimleriyle ilgili sonuçlar benzerlik göstermektedir. Aksöz (2021) tarafından yapılan “Görme engelli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri” başlıklı çalışmada görme engelli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin meslek seçimlerinde; mesleğin toplumsal saygınlığının olması, kutsal bir meslek olara görülmesi, mesleği sevmeleri ve kendilerine haz vereceğini düşünceleri öne çıkmıştır. Ayrıca, tatil süresi, öğrenim sürecinde sistemden kaynaklı seçme zorunluluğu ve öğretmenliği engellerine uygun bir meslek olarak görmeleri

gibi farklı nedenlerin etkili olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin meslek seçimleri arasında farklı nedenler olduğu görülmektedir.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin mesleğe başlarken bazı olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaştığı bilinmektedir. Çeşitli nedenlerle; olumsuz deneyim, olumsuz tutum, ön yargı, isteksizlik gibi deneyimler yaşayan engelli öğretmenler, bu durumları zaman içinde ve ön yargıları kırarak aşmaya çalışmışlardır. Tuygun (2019) tarafından gerçekleştirilen “Görme engelli öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri: İstanbul örneği” isimli çalışmada, “insanların söz konusu fiziksel yetersizliği bilinç eksikliği ve yanlış örnekler ile yorumlayıp ön yargılı yaklaştığı görülmüştür. Toplumumuzdaki birçok insan maalesef bu yanılgıya sıklıkla düşmektedir. Var olan ön yargılar ve insanların ayrımcı uygulamalarından en çok da öğretmenler gibi meslek sahibi ve mesleklerinde ilerleme isteği olan görme engelliler etkilenmektedir”. Buradan görme yetersizliği olan öğretmenlerin olumsuz tutumlarla karşılaşabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durum çalışma verileriyle değerlendirildiğinde; görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin de ön yargı gibi olumsuz tutumlarla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri okul idaresi, veliler ve öğrenciler tarafından genellikle olumlu bir tutumla karşılaşmışlardır. Ancak bazıları olumsuz tutumla karşılaşmış ve idarenin onlara engelli olmalarından dolayı okulda ders verilmek istenmemiştir. Çiftçi (2019) idarenin ve öğrenci velilerinin görme engelli Türkçe öğretmenlerine yönelik olumlu tutum, olumsuz tutum, güven, duyarlılık, koşulsuz kabul, merak, çekingenlik, şaşkınlık, ilgisizlik, önyargı gibi bakış açılarına sahip olduğunu bildirmiştir. Okul yönetiminin ve velilerin görme engelli öğretmenle iletişim halinde olması, işbirliği yapması, görme engelli öğretmene zorlandığı konularda destek olması olumlu tutum olarak nitelendirilebilir. Çiftçi'nin (2019) yaptığı araştırmadaki alt temalar ve görüşler bu çalışmadaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri derse hazırlık aşamasında ve ders esnasında; etkileşimli tahta, bilgisayar, web 2.0 araçları, telefon, tablet, dijital kitap ve Braille baskılı kitaplardan yararlanmaktadırlar. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, teknoloji kullanımı ön plana çıkmakta ve öğretmenler teknoloji vasıtasıyla ders veriminin arttığını belirtmektedirler. Derslerinde teknolojiden üst düzeyde yararlanan görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri okullarda kullanıma sunulan etkileşimli tahta gibi araçların erişilebilir olmadığını ifade etmektedirler. Erişilebilir olmayan araç-gereçleri kendi imkanları ile kullanmaya

çalışan öğretmenler tamamen erişimin olmadığı durumlarda ise öğrencilerinden destek almaktadırlar. Şahin (2011) “Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamındaki durumlarına yönelik düşünceler” adlı çalışmasında görme engelli öğretmenlerin teknoloji kullanımına eğilimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların çalışmada incelenen teknoloji kullanımına yönelik deneyimler ile örtüştüğü görülmüştür.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe'nin dört temel becerisine ait kazanımları öğrencilere kazandırmaları ile ilgili olarak; okuma becerisini kazandırmak için örnek okumalar yaptıklarını ve öğrencilere kitap tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Konuşma beceri alanına ait kazanımları öğrencilerine kazandırmak için öncelikle öğretmenin kendisi rol model olmaktadır. Kendisi konuşma kurallarına uyararak öğrencilerinin de konuşma becerisini kazanmasını sağlamaktadır. Çiftçi (2019) çalışmasında, görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dilin dört temel becerisini kazandırmak amacıyla yazma etkinliği, okuma-anlama etkinliği, konuşma etkinliği, dinleme etkinliği, oyunlaştırma, ders kitabı kullanma, farklı düşünme tekniklerini kullanma, okumaya teşvik etme gibi faaliyetlerde buldukları sonucunda ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme sürecinde sınav kağıtlarını bilgisayarda ekran okuyucular yardımıyla hazırlamaktadırlar. Sınav evraklarının değerlendirilmesinde ise genellikle bir başkasından yardım almakta ve sınav kağıtlarını okuma olasılıkları olmadığı için birine okutmaktadırlar. Ancak değerlendirmeyi kendileri yapmaktadırlar. Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri ise çoktan seçmeli sınavları değerlendirirken telefonuna kurduğu optik okuyucudan faydalandığını ifade etmiştir. Öğretmenler, proje ödevlerini, kitap ve defterleri kontrol etme sürecinde güvenilir buldukları öğrencilerinden destek almaktadırlar. Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri ödev kontrolü yaparken de öğrencileri görevlendirmekte ve onları sembolik ödevlerle teşvik etmektedirler. Çiftçi (2019) çalışmasında, görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sınavların hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde ekran okuyucu program yardımıyla sınavları hazırladıkları, optik okuyucu program kullandıkları, güvenilir kişiden ve gözetmenden yardım aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri; derse hazırlanırken, dersi işlerken ve ölçme ve değerlendirme sürecinde teknolojinin imkanlarından yararlanmaktadırlar. Bilgisayarlarındaki ekran okuyucu programlarla bilgisayarı kullanan görme yetersizliği olan öğretmenler derse hazırlık ve ders esnasında

kişisel bilgisayarlarından rahatlıkla yararlanmaktadırlar. Okullardaki etkileşimli tahtalarda ekran okuyucu program bulunmadığı için görme yetersizliği olan öğretmenler, tahtayı kendi imkanlarıyla erişilebilir hale getirmektedirler. Öğretmenler tahtaya bilgisayarlarını bağlayarak kullanabildikleri gibi “NVDA” gibi taşınabilir ekran okuyucu programları kurarak bluetooth klavye ile akıllı tahtayı bilgisayar gibi kullanabilmektedirler.

Ayrıca, görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri ders araç-gereçlerinde, kaynaklarda, web tabanlı uygulamalarda ders kitaplarındaki görsellerde erişilebilirlik sorunlarına değinmişlerdir. Bu durumu, görme engelli Türkçe öğretmenlerinin en önemli sorunlarından birisinin de “Erişilebilirlik” olduğu göstermektedir.

5. Öneriler

Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenleri, göreve başladıklarında idari amirlerinin ön yargılarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan tüm çalışanlara farkındalık eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir.

- Ders materyallerinin görme yetersizliği olan öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Sesli kitaplar, kabartma kitaplar, elektronik formatlarda materyaller gibi erişilebilir kaynakların sağlanması öğretmenlerin derslerini daha etkin bir şekilde işlemelerine yardımcı olacaktır.

- Görme yetersizliği olan öğretmenlere, sesli okuma programları, ekran okuyucular, Braille ekranlar, büyüme yazılımları gibi teknolojik araçlarla destek sağlanması, ders materyallerine ve kaynaklara erişimlerini kolaylaştıracak ve derslerini daha etkili bir şekilde sunmalarını sağlayacaktır.

- Okullarda kullanılan etkileşimli tahta gibi tüm teknolojik araçların görme yetersizliği olan Türkçe öğretmenlerinin de faydalanabilmesi için erişilebilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu kapsamda etkileşimli tahtalara ekran okuyucu programlar yüklenebilir.

- Okul ve sınıf ortamlarının görme yetersizliği olan öğretmenlere uygun hale getirilmesi önemlidir. Ders sırasında kullanılacak materyallerin düzenli bir şekilde yerleştirilmesi, engellerin kaldırılması ve gerekli düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin daha verimli çalışmalarını sağlayacaktır.

- Milli Eğitim Bakanlığının web tabanlı uygulamaları erişilebilirlik standartlarına uygun olarak düzenlenmelidir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı EBA, E-okul, MEBBİS gibi portallar erişilebilir olmalıdır.
- Öğretmenlere mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitim programları, seminerler, atölye çalışmaları gibi fırsatlar sunulmalıdır. Bu sayede öğretmenler, yeni öğretim yöntemlerini öğrenerek ve meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşarak mesleki verimliliklerini artırabilirler.

Kaynakça

- Aksöz, M. (2021). Görme engelli sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Altunay Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler. In A. Cavkaytar & D. T. Ersan (Eds.), Özel eğitim ve kaynaştırma (s.141-179). Ankara: Eğiten Kitap.
- Burcu, E. (2015). Engellilik sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, M. (2008). Amerika Birleşik devletlerindeki engelli tanımı hakkında bir inceleme. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi.
- Çiftçi, S. (2019). Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları durumlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kaya, E. (2014). Teaching practice of a social studies practicum student who is blind: A case study. Eurasian Journal of Educational Research, 54, 187-206.
- Okçu, B., Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 51-83.
- Şafak, P. (2012). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. In G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s.397- 440).
- Şahin, A., Aydın, G., Sevim, O. & Çiğdem, S. (2011). Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamındaki durumlarına yönelik düşünceleri. Education Sciences, 6(1), 515-525.
- Tuncer, T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. In A. Ataman (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (s.293-311). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Tuygun, Ç. (2019). Görme engelli öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri: İstanbul örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yalçın, G. (2020). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, H. (2018). Engellilik ve iletişim: Türkiye’de bir durum analizi. İletişim Araştırmaları Dergisi, 25(1), 15-30.

BÖLÜM IV

KADIN AKADEMİSYENLERİN YÖNETİCİLİK KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN CAM TAVAN SENDROMU BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

*The Study of Female Academicians' Opinions on the Concept of
Management in the Context of Glass Ceiling Syndrome*

TUBA YILMAZ¹ & H. HÜSNÜ BAHAR² & SINAN YALÇIN³

¹(YL. Öğrencisi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-mail: tyilmaz@erzincan.edu.tr
ORCID: 0009-0007-6311-4338

²(Prof. Dr.), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, E-mail: hhbahar@erzincan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0061-3344

³(Doç. Dr.), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, E-mail: sinan29@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2372-9035

1. Giriş

Bireyler, toplumu oluştururlar ve doğdukları andan itibaren hayatlarının her aşamasında, bireysel cinsiyet özelliklerine sahiptirler. İçinde buldukları topluma göre şekillenen bu cinsiyet özellikleri, devamında cinsiyet farklılıklarını da getirmektedir (Dökmen, 2010). Toplumda iş bölümü ve hissedarlık kavramları da bu cinsiyet farklılıkları sebebiyle gelişmiştir. Bu nedenle, kadın ve erkeğin toplumdaki bazı rolleri ve sorumlulukları görünmez ağ tarafından belirlenir ve genellikle erkekler ve kadınlar tarafından yapılan işler, onların gücüne göre değil, toplumsal normlara göre verilir (Kirman, 2011).

20. yüzyıldan itibaren kadınlar iş dünyasına büyük bir giriş yaparak dünyadaki çalışan kadın sayısını artırmışlardır. Buna rağmen hem CEO'lar hem de liderler arasında kadın sayısı hala istenilen düzeyde değildir. Tüm dünya ülkelerinde üst düzey yönetici pozisyonlarında kadın oranı oldukça düşüktür (Winn, 2005, s.383). Türkiye'de de durum pek farklı değildir. Türkiye, kadın yönetici oranı bakımından 34 Avrupa ülkesi arasında sondan ikinci sırada yer almaktadır. Türkiye'deki yöneticilerin sadece %22'si kadındır. Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde bu oran ortalama %37'dir (TÜİK, 2022).

Ülkeler arasında bazı farklılıklar olsa da kadın yöneticilerin genellikle genç, bekâr ve orta sınıftan olduğu görülmektedir. Kadın yöneticiler ağırlıklı olarak hizmet sektöründe ve yönetim, insan kaynakları gibi fonksiyonel alanlarda çalışmaktadırlar (Goffee ve Nicholson, 1994). Eğitimli ve tecrübeli kadın sayısı her geçen gün artmaktadır ama bunun üst yönetimde yer almaları için yeterli olup olmadığı da oldukça tartışılan bir konudur. Başka bir deyişle, kadınların rekabetçi, baskın, güçlü, dayanıklı ve mantıklı olup olmadığı bu tartışma konusunun kilit noktalarındır (Nergiz ve Yemen, 2011).

Son yıllarda işgücü piyasasında da çalışan kadın sayısı giderek artmaktadır. Kadınların iş gücüne bu artış, onlara erkeklerle eşit fırsatlar sunmayı amaçlayan, kadınların özel ve profesyonel yaşam arasındaki dengeyi sağlayabilmeleri için bazı yasal ve politik hükümleri de beraberinde getirmektedir (Robbins, 2001). Tüm iş sektörlerinde eşitliğin vurgulanmasına ve kadın erkek fırsat eşitliği yasalarının varlığına rağmen kadınların kararları daha çok azınlıkta kalmaktadır. Bu gözlemler, kadınlara yönelik ayrımcılık oluşturan cam tavan olgusunu göstermektedir (Albrecht, Björklund ve Vroman, 2003).

1.1. Cam Tavan Sendromu

Cam tavan sendromundan (glass ceiling syndrome) ilk olarak 1986 yılında Hymowitz ve Schellhart'ın Wall Street'de gerçekleşen bir röportajında bahsedilmiştir. Bu röportajda sendrom, kadınların şirkette daha yüksek mevkilere ulaşmalarında karşılaştıkları bir tür engel ve adaletsizlik olarak kullanılmıştır (Lockwood, 2004). Cam tavan sendromunu, işgücü ve istihdam sürecinde cinsiyet ve ırk ayrımcılığının neden olduğu, kariyer basamaklarında ilerlemeyi engelleyen görünmez engeller nedeniyle insanların karşılaştığı zihinsel bir engel olarak tanımlanmaktadır (Burbridge, 1994, s.1; Cotter vd., 2001, s.656). Ayrıca, bu genel tanımın ötesinde cam tavan sendromunu, kadınlarla ilişkilendiren bir ifadeyle, kamu ve özel sektörde çalışan kadınların yönetici pozisyonları mücadelesinde karşılaştıkları engeller olarak da ifade edilmektedir (Lockwood, 2004, s.2; Ögüt, 2006, s.56; Taşkın ve Çetin, 2012, s.20).

Dolayısıyla her iki tanımlamada da cam tavan sendromu, kritik düzeyde statüye erişimi zorlaştıran önemli bir faktör (Bell vd., 2002, s.68), yapay bir engel (Snyder, 1993, s.97), başarı değeri ne olursa olsun keyfi olarak uygulanan bir bariyer şeklinde ifade edilebilir (U.S. Cam Tavan Komisyonu, 1995; Mızrahi ve Aracı, 2010, s.149). “Cam tavan”, görünmez bu bariyeri ifade etmek için kullanılan bir mecazdır. Bu anlamıyla, belirli bir aşamadaki bir nüfusun belirli bir derecenin üzerine çıkmasını engellemektedir. Kadınlar genellikle kendilerini düşük ücretli işlerde, düşük sorumluluklarda, düşük otoritede ve örgütte düşük statüde kapana kısılmış olarak bulurlar. Düşük statü; daha az para, kaynak ve teknoloji imkânı ile insanları daha az kontrol etmeye sebep olduğu için güçsüzlüğe yol açar (Perrewe ve Debra, 2004).

Cam tavan sendromu bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, cam tavan sendromuna neden olan engelleri açıklamak için üç kategori önerilmiştir. Bunlar; (i) işe alım, elde tutma ve terfi gibi uygulamalar, (ii) liderlik tarzları ve klişeler gibi kültürel uygulamalar ve hedefler ve (iii) feminist teoride belirtilen ek yapısal ve kültürel ayrıntılar (Weyer, 2007, s.483) şeklindedir. Benzer bir çalışmada ise üst düzey yöneticiliğe terfi etmenin önünde herhangi bir yasal engel bulunmamakla birlikte üç tür engelin varlığından bahsedilmektedir (Jackson, 2001). Bunlar; yönetim süreci, çevresel sebepler ve kadının çevre hakkındaki görüşü, yani kendi davranışlarıdır. Bu engeller sadece kadınlarla sınırlı olmamaktadır. Erkeklerin bakış açıları da bu engelin içerisinde yer almaktadır.

Toplumun ve bireylerin yüksek mevkilerde yer almak isteyen kadınlara yönelik önyargıları ve toplumsal normları, durumu kadınların aleyhine çevirmektedir. Gösterilen önyargıların temelinde ise cinsiyet kalıp yargıları bulunmaktadır. Bu kalıp yargıların en yaygın olarak görüldüğü alanlardan bir tanesi de eğitim kurumlarıdır (Usluer, 2000). Kadınların eğitim yönetiminde liderlik özelliklerinin tam olarak doğru algılanmaması, kadınların yönetimde bu kadar az seviyede temsil edilmesinin bir diğer sebebidir (Hudson ve Rea, 1998).

Türkiye’de akademik hayatta kadının rolü 1940’lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki kadın öğretim elemanlarında önemli bir artış ise 1993 sonrası dönemde görülmektedir. Ancak bu artışın farklı bilim dalları arasında aynı oranda gerçekleşmediğini belirtmek gerekir (Özkanlı, 2007, s.61-62). Goodman, Filds ve Blum (2003, s.476)’un öne sürdüğü gibi kadınların üst düzey yönetici olmak için uygun ve gerekli eğitimi aldıkları genel bir varsayımdır. Ancak bu fikir ve uygulamanın planlamada ne ölçüde hayata geçirildiği hem geçmişte hem de günümüzde önemini kaybetmeyen bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Genel olarak dünyadaki durum da çok farklı görünmemektedir. Geçmiş ve şimdiki veriler karşılaştırıldığında kadına yönelik ayrımcılığın ortadan kaldırılması konusunda ilerleme kaydedilmesine rağmen, beklenen kamu politikası açısından bu yeterli değildir (Avrupa Komisyonu, 2012, s.86-87; Öztan ve Doğan, 2015, s.195).

Literatür incelendiğinde üniversite yönetiminde kadın ve erkek temsilini farklı boyutlarıyla inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda akademik unvanlarda cinsiyet temsili (Adak, 2018; Ayyıldız-Ünnü, Baybars ve Kesken, 2014; Demir, 2018; Halifeoğlu, 2020; Şentürk, 2015; Yıldız, 2018 ve Yemen, 2011) ve üniversite yönetim kurulundaki durum (Hoştut, 2020) incelenmiştir. Başka bir çalışmada (Öztürk, 2017), devlet kadrolarında görev yapan akademisyenler ve devlet görevlilerinin genel bir bakış açısıyla değerlendirildiği ancak sadece bazı bölgelerdeki üniversitelerdeki durumun incelendiği tespit edilmiştir.

Öztürk (2011) yükseköğretim kurumlarında çalışan kadınların cam tavan algısını belirlemeyi ve kadın akademisyenler açısından cam tavan algısının olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Medeni durum, yaş, idari görev, unvan, çocuk sahibi olma, mesleki deneyim ve iş türüne göre kadın akademisyenlerin cam tavan algılarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Eğitim kurumlarında kadınlara verilen pozisyonun genelde başkan yardımcılığı olduğu, personel ve çevrenin kadın yöneticilere karşı ön yargılı olduğu, kadınların engellerle çoğu zaman kendi içlerinde karşılaştıkları fikri savunulmuştur.

Toraman (2011) araştırmasında, erkek egemen bir toplumda kadınların görünmez engellerle (cam tavanlar) çevrelendiği ve “resmi pozisyona” tırmanmak için emek çatışmaları ile mücadele ettikleri sonucuna varmıştır.

Tan (2002) yaptığı çalışmada eğitim yönetiminde kadınların düşük temsilini vurgulamayı ve bunun nedenlerini tartışmayı amaçlamıştır. Kadın ve erkeğin birbirinden öğrenmesi gerektiğini ve bunun için eğitim yönetiminin her aşamasında kadın ve erkeğin eşit olarak yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Çelikten (2004) yaptığı çalışmada, eğitim kurumlarında erkek müdürlerin kadın müdürlere göre neden üstün olduklarını araştırmış ve kadınların özgüvenlerinin düşük olması, çevreden destek görmemeleri ve kültürel etkiler nedeniyle yönetici olarak fazla hareket etmediklerini tespit etmiştir.

Tüm bu çalışmalar sonucunda, cam tavan sendromunun eğitim sektöründe de önemli derecede kendini hissettirdiği düşünülerek, Yükseköğretim kurumlarında görev yapan kadın akademisyenlerin, yaşadıkları bu engellere karşı tutumlarını değerlendirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

21. yüzyılda bile üniversitelerdeki karşı cinse göre kadınların düzeyinin düşük olması ve disiplinler arası eşitsiz dağılım, üniversite hayatında “cam tavan” korkusunun var olduğunu göstermektedir (Öztaş ve Doğan, 2015, s.195). Eğitimli ve nitelikli kadınların cam tavan içinde kendilerini bırakmaları da üniversite hayatındaki rekabetin bazı yönlerini ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle üniversitelerdeki cam tavanı ortadan kaldırmak için bu görünmez engellerin sebeplerinin araştırılması ve bu sorunlara çözüm bulunması gerekmektedir.

Bu nedenle, kadınların sıklıkla çalıştıkları alanlardan biri olan eğitim alanında kadın akademisyenlerin, bu alanda yönetici pozisyonlarına yükselememesi ile ilgili kariyer engellerinin incelenmesinin alan yazınına oldukça katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Yükseköğretim kurumlarında çalışan kadın akademisyenlerin yönetici olmalarında etkili olan “cam tavan sendromu” hakkındaki algılarının incelenmesidir. Kadın akademisyenlerin yöneticilik hakkındaki görüşlerini cam tavan sendromu bağlamında belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kadın akademisyenlerin yönetici olmalarına yönelik istekleri ve bu isteklerini etkileyen değişkenler nelerdir?
2. Kadın akademisyenlerin yönetici olmalarına yönelik isteklerinde çalışma koşullarının etkileri nelerdir?
3. Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromu ve bu sendromun nasıl aşılabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir ve farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Kadın akademisyenlerin yöneticilik kavramına ilişkin görüşlerinin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırma, kişinin kişisel bilgilerinin kendi çabalarıyla işlendiği ve şekillendirildiği bir süreçtir. Ayrıca bu süreç, sosyal sistemin de derinliğini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretimi yollarından birisidir (Özdemir, 2010, s.326). Nitel araştırmalarda konu hakkında daha derin bir anlayış kazanma girişimi vardır. Bu bağlamda araştırmacı, sorularla gerçeği takip eder ve

konusmacının görüşüne önem verir. Bu çalışmada; ilk olarak yükseköğretim kurumlarında çalışan kadın akademisyenlerin yaşadıkları cam tavan sendromu durumu ile ilgili yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış ve veriler nitel yolla toplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesindeki bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan kadın akademisyenlerden oluşmaktadır.

Araştırma grubunda 3 Doçent, 8 Doktor Öğretim Üyesi, 8 Öğretim Görevlisi ve 3 Araştırma Görevlisi olmak üzere toplamda 22 kadın akademisyen yer almaktadır. Araştırma kapsamında akademisyenlerin çalıştıkları kurumlar ziyaret edilerek kadın akademisyenlerle gönüllülük ilkesine dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin bazı demografik özellikleri şöyledir: Görüşme yapılan akademisyenlerin 2'si 20-25, 3'ü 26-30, 8'i 31-35, 4'ü 36-40 ve 2'si de 41-45 yaş aralığındadır. Ayrıca, 3 akademisyen ise 46 yaş ve üzerindedir. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların 3'ü 1-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 7'si 11-15 yıl, 5'i 16-20 yıl ve 3'ü ise 21 yıl ve üzerindedir.

Araştırma grubunda yer alan kadın akademisyenler; 6 farklı kurumda çalışmakta ve bu kurumlardaki müdürlerin 5'i kadın, 17'si ise erkektir. Ayrıca, kadın akademisyenler 10'u erkek, 6'sı kadın ve 6'sı ise hem kadın hem de erkek müdür yardımcılıkları ile çalışmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan kadın akademisyenler ile ilgili diğer demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Kadın akademisyen	Belirtme sıklığı	
Yaş	20-25	2
	26-30	3
	31-36	8
	36-40	4
	41-45	2
	46 ve üzeri	3
Mesleki hizmet süresi	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	7
	16-20 yıl	5
	21 ve üzeri	3
Akademik unvan	Arş. Görevlisi	3
	Öğretim Görevlisi	8
	Doktor Öğr. Üyesi	8
	Doçent Doktor	3
Lisansüstü eğitim durumu	Yok	6
	Yüksek lisans	5
	Doktora	11
Kurumundaki müdürün cinsiyeti	Kadın	5
	Erkek	17
Kurumundaki müdür yardımcısı(ları)nın cinsiyeti	Kadın	6
	Erkek	10
	Her ikisi de	6
Medeni durum	Evli	17
	Bekar	5

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacının konu hakkında detaylı bilgi edinebileceği sondalama sorularına olanak sağladığı için araştırmaya önemli bir katkı sağlamaktadır (Turner, 2010).

Görüşme yapılmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esası dikkate alınarak

kadın akademisyenlerin müsait oldukları zamanlarda yapılmıştır. Görüşme formları, görüşme esnasında akademisyenler tarafından doldurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların demografik durumunu ortaya koymak için sorular sorulmuş, ardından “yönetici olma” ve “cam tavan sendromu” ile ilgili düşüncelerini ortaya koyacak sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcılar görüşme sorularına samimi ve paylaşımcı cevaplar vermişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Kadın akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sistematik bir yaklaşım sonucunda bir metinden çıkarılan doğru yorumları ortaya koyan analitik bir tekniktir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır. Bu çalışmada içerik analizi bağlamında eksensel ve IN vivo (Saldana, 2015) kodlamaları yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken veriler şematik bir çerçeve içerisinde kodlara ayrılmış, bu da aralarındaki ilişkiyi daha iyi görebilmek için oldukça yararlı olmuştur. Ortaya çıkan kodlar, kategorileri (temaları) oluşturmaya başlamanın bir yoludur ve bu kategorilerden bazılarını araştırma sürecinde alt kategoriler (alt temalar) eklenebilir. Katılımcıların görüşmede söylemiş oldukları ifadeler bulgular bölümünde alıntı şeklinde gösterilmiş olsa da ifadelerin uzunluğunun okuyucuyu boğmamasına ve daha da önemlisi katılımcının söylemek istediğini tam olarak yansıtmasına özen gösterilmiştir. Kadın akademisyenlerin bu ifadeleri italik olarak ve ifadenin başına K1, K2 gibi kodlar eklenerek gösterilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Kadın Akademisyenlerin Yönetici Olmalarına Yönelik İstekleri ve Bu İsteklerini Etkileyen Etkenler

Kadın akademisyenlerle yapılan görüşmelerde, kadınların yönetici olma sürecinde karşılaştıkları cinsiyete dayalı kariyer engellerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcılardan 6’sı yönetici olmak istediğini belirtirken 16’sı ise yönetici olmak istemediğini ifade etmişlerdir. Yönetici olmak isteyen kadın akademisyenler “tam zamanlı akademisyenlikten çıkmak” istediklerini belirtmişlerdir.

K6: Açıkçası olmak isterim. Öğretmeyi sevmeme rağmen zamanla süreci kırmak için yönetici olmak daha ilginç hale gelir diyebilirim. Bir müdür

yardımcısı kadar işte ve diğer faaliyetlerde çok zaman harcadığım için bazen bu işi yasal olarak yapmayı da isterim.

Öte yandan yönetici olmak isteyen ancak soru işaretleri olan kadın akademisyenlerin cevapları da ele alınmıştır. Kadın akademisyenler yönetici olmak isteseler de çevresel ya da kişisel özelliklerinden dolayı bu konuda bazı korkularının olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sıklıkla örgütsel engellerden bahsetmişlerdir. İki akademisyen takım çalışmasının önemine vurgu yapıp onsuз yönetici olmanın zor olacağını ifade etmiştir.

K3: Evet, yapmak isterim. Bazen iş zorlaştıkça, iş arkadaşlarımla paylaşmak yerine tek başıma yapmaya çalışmanın bir engel olabileceğini düşünüyorum. Bu sorunu çözmek için iş arkadaşlarımla birlikte iş çizelgeleri ve iş dağılımları hazırlar, zamanında yapılmayan işleri kontrol ederek ve planlayarak aşmaya çalışırım.

K20: Evet isterim. Ancak yöneticilik bir grup faaliyeti olduğu için, grubun birbiriyle düşünme ve anlama konusunda bağ kurmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum.

Üç kadın akademisyen, yönetici olmak istediklerini ancak yoğun programlarının bu isteklerine engel olduğunu söylemiştir:

K5: Evet, yapmak istiyorum. Yöneticilerin çalışma koşulları ve bazı sosyal baskılar nedeniyle şimdilik yöneticilik için başvurmuyorum.

K20: Olmak isterim ama şuan istemiyorum çünkü iş yükü ve çalışma saatleri çocukların sorumluluğu ile birleşince idare edemeyebilirim. Olumsuz düşüncemin kişisel nedeni, aile ve çocuk emeğinin dağılımının olmamasından kaynaklanmaktadır. İşi eşit dağıtmaya çalışıyoruz ama sonuç pek değişmiyor.

Son olarak, yönetici olmak istediklerini ancak bireysel engellerinden ötürü isteksiz davrandıklarını belirten iki kadın akademisyen; kişiliklerinin “duygusal” olduğunu ve bu nedenle yönetici olamayacaklarını ifade etmiştir.

K22: Evet istiyorum ama duygusal olduğum için yapamazsın diyorlar.

Tablo 2: Kadın akademisyenlerin yönetici olmak istememe nedenlerine ilişkin görüşleri

Temalar	Alt temalar	Belirtme sıklığı
Bireysel nedenler	Akademik çalışmaya engel olma	2
	Kişisel tercihler	1
	Bağımsız olamama	1
	Öğretme isteği	1
	Ailesel görevler	8
Örgütsel nedenler	Fazla çalışma saatleri	10
	Kısa izinler	4
	Yoğun iş yükü	2
	Aşırı yüklenme	1
	Yönetimle çatışma	1
Toplumsal nedenler	Baskı	3

Tablo 2’de kadın akademisyenlerin yönetici olmak istememe nedenlerine ilişkin görüşlerinin temaları ve sıklığı verilmiştir. Bireysel nedenler başlığı altında “akademik çalışmaya engel olma”, “kişisel tercihler”, “bağımsız olamama”, “öğretme isteği” ve “ailesel görevler” gibi konuları belirtmişlerdir. Kadın akademisyenlerin bu konu hakkındaki görüşlerinden bazıları aşağıda aktarılmıştır.

K8: Yöneticilik yapmak istemiyorum. İstemememin nedeni; akademik çalışmalara, özel hayatıma ve ailemin iyi vakit geçirmesi için kendime zaman ayıramayacağımı düşünüyorum. Akademisyen olarak çalışmak yönetici olarak çalışmaktan, çalışma saatleri ve iş yükü açısından daha kolay geliyor.

K19: Yönetici olmak istemiyorum. Yöneticilerin hep stresli ve huzursuz olduğunu görüyorum. Rahat hissetmek ve sadece işimi yapmak istiyorum.

K13: Kendi işimde yönetici olmak istemiyorum. İşlerin iyi yapılması gerektiğine yürekten inanıyorum. Fakat kendimi insanları yönetmede belirleyici olabilecek biri olarak görmüyorum. Meslekteki çoğu insanın profesyonel olmadığını düşünüyorum. Bence yöneticiler bu insanların iş hayatında profesyonelleşmesini sağlamalı. Bu da benim yapabileceğim bir şey değil diye düşünüyorum.

Örgütsel nedenler başlığı altında sıklıkla dile getirilen ana konu “fazla çalışma saatleri” dir. On kadın akademisyen çalışma programlarının yönetici olma isteğini etkilediğini belirtmiştir. Diğer alt başlıklar; “kısa izinler”, “yoğun iş yükü”, “aşırı yüklenme” ve “yönetimle çatışma” şeklindedir. Kadın akademisyenler ayrıca yöneticiliğin sıkıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili bazı kadın akademisyenlerin düşünceleri aşağıda verilmiştir.

K4: Bir kurumda yönetici olarak çalışmak istemiyorum. Yönetim kadrosunun çok çalıştığını ve kurumun işinden dolayı verimli ve tatmin edici bir şekilde çalışmadıklarını düşünüyorum.

K9: Öte yandan yöneticilerin sürekli çalışıp tatillerde okulda kalmalarını da pek sevmiyorum.

Toplumsal nedenler konusunda ise üç akademisyen “baskı” durumundan şikayet etmiştir.

K16: Artık istemiyorum. Akademisyenliğe başladığımda iş planımda yönetici olmak vardı ama çok haksızlıklar gördüm. Bu isteği bırakarak yoluma devam etmeyi seçtim.

K9: Kurumumda yönetici olmayı hiç istemedim. Birincisi, toplumsal baskı nedeniyle kadın otoritesinin geniş çapta kabul görmemesi ve insanların onu ciddiye almaması bir etkidir.

3.2. Kadın Akademisyenlerin Çalışma Koşullarının Yönetici Olma İsteklerine Etkisi

Kadın akademisyenlerle yapılan görüşmelerde çalışma koşullarının yönetici olma isteklerini ve yönetici olma yollarını nasıl etkilediğinin belirlenmesini amaçlamıştır.

Tablo 3: Kadın akademisyenlerin çalışma koşullarının yönetici olma istekleri üzerine olumlu etkisine ilişkin görüşleri

Temalar	Alt temalar	Belirtilme sıklığı
Haz	Çalışmayı sevmeye	4
	Faydalı hissetmeye	2
	Monoton olmama	1
Olumlu fiziki koşullar	Daha az fiziksel yorgunluk	2
İyi zaman yönetimi	Planlı çalışma hayatı	1

Tablo 3'te çalışma koşullarının kadın akademisyenlerin yönetici olma isteği üzerine olumlu etkisine ilişkin temalar verilmiştir. Haz başlığı altında “çalışmayı sevme”, “faydalı hissetme” ve “monoton olmama” alt başlıkları yer almaktadır. Yönetici olmanın hayatlarına farklı bir enerji ve ritim katacağına inanan akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K22: Çalışma saatlerim artacak ve kendime daha az zaman ayırabilirim ama umursamıyorum, çalışmayı seviyorum.

K15: Çalışma koşulları daha zor evet ama 8-5 işlerde çalışan çok kadın var o yüzden genelde yöneticiliği kadınlar abartıyor diye düşünüyorum. Yönetici olduğumda daha aktif bir hayatım olacak, hayatım monotonluktan çıkacak.

Olumlu fiziki koşullar başlığı altında “daha az fiziksel yorgunluk” alt başlığı yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

K5: Yöneticilerin yetki ve sorumluluklarının sınırlarını bilmeme rağmen, denetimleri altında çalışanların yükünün yöneticilerden daha ağır olduğunu görüyor ve inanıyorum.

K15: Yönetici olursam uzun çalışma saatleri kişisel hayatımda bazı engeller yaratsa da bu açığın daha az fiziksel yorgunlukla kapatılabileceğine inanıyorum.

İyi zaman yönetimi başlığı altında “planlı çalışma hayatı” konusu bulunmaktadır. Kadın akademisyenler çalışma hayatlarını düzenleyerek kendilerine daha fazla zaman ayırabileceklerini ve aynı anda birden fazla işi yönetebileceklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında kadın akademisyenlerin söylemlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

K3: Planlı ve düzenli bir alanda büyük bir soruna yol açmaz. Diğer durumlarda ise durum bilinip iş kabul edilirse değişiklik yapmak gerekir diye düşünüyorum. Aslında ortaya çıkacak problemler net bir şekilde görülebilmekte, tecrübe ile mantıklı ve pratik çözümler geliştirilebilmektedir.

K6: Aktif çalışma çok önemli olmasına rağmen ülkemizde kadınlar yönetici olmak istemiyor çünkü çalışma koşulları kadının statüsünü destekleyecek kadar yeterli değil. Ama bu beni ilgilendirmez, insanların bir planı varsa iş durumlarını kolayca ayarlayabilirler ve sorun çıkarmazlar diye düşünüyorum.

K20: Çalışma koşullarının normal olduğunu düşünüyorum. Bunun neden bir sorun olduğunu anlamıyorum. Birçok kadın memur zaten kamu sektöründe sabah 9'dan akşam 5'e kadar çalışmaktadır. Hayatımızı buna göre planlarsak sorun olmaz diye düşünüyorum.

Tablo 4: Kadın akademisyenlerin çalışma koşullarının yönetici olma istekleri üzerine olumsuz etkisine ilişkin görüşleri

Temalar	Alt temalar	Belirtme sıklığı
Kariyer	Yöneticiliğin kariyer basamağı olarak görülmemesi	2
	Düşük getiri	1
Zaman	Aile hayatına daha az vakit ayırma	12
	Çalışma saatleri	8
	Kısa tatiller	2
Zihinsel yorgunluk	Gerginlik	1
	Herkesi memnun etme zorluğu	1
	Huzursuz olma	1
	Kafanın sürekli meşgul olması	2
	Öğrenci ilişkilerini dengede tutmaya çalışma	1
Fiziksel yorgunluk	Bedensel olarak yorulma	4
Fiziksel durum	Akademik kadro	2

Tablo 4’te çalışma koşullarının kadın akademisyenlerin yönetici olma istekleri üzerinde olumsuz etkisine ilişkin temalar sunulmuştur. Kariyer başlığı altında “yöneticiliğin kariyer basamağı olarak görülmemesi” ve “düşük getiri” alt konularına değinilmiştir. Kadın akademisyenler yönetici olduklarında iş doyumunu elde edeceklerini düşünmemektedirler. Bu konu hakkında kadın akademisyenlere ait görüşlerden bazıları aşağıdaki verilmiştir.

K13: Bir yöneticinin çalışma koşulları yönetici olma isteğimi etkiliyor. Çalışma ortamının öğretim elemanına göre daha külfetli olması ve geri dönüşün olmaması ve bir kariyer süreci olarak görülmemesi yönetici olma isteğimi azaltıyor.

Zaman başlığı altında “aile hayatına daha az vakit ayırma”, “çalışma saatleri” ve “kısa tatiller” olarak adlandırılan alt başlıklar yer almaktadır. Bu konu hakkında bir kadın akademisyenin görüşü aşağıdaki gibidir.

K1: Yöneticilerin uzun saatler çalışıyor olması bu isteğimden vazgeçmeme neden olabiliyor. Kendime, aileme ve özel hayatıma daha az zaman ayırmama neden olacağını düşünüyorum.

Genel olarak katılımcılar, uzun çalışma saatlerinin aile hayatlarını etkileyeceği konusunda hemfikirdir. Bu nedenle sıklıkla dile getirilen ilk konu

“aile yaşamına daha az zaman harcanması” iken ikinci konu ise “çalışma saatleri” dir. Anne olan kadın akademisyenler, iş temposu nedeniyle eşlerine ve çocuklarına ayıracak zaman bulamayacaklarından korkmaktadırlar. Bu konu hakkında kadın akademisyenlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

K2: Bir anne olarak sürekli okulda olmam özellikle yaz tatillerinin kısa olması nedeniyle çocuklarımın bana çok ihtiyaç duymasından dolayı olumsuz bir etki yapıyor.

K9: Yönetici olduktan sonra iş kat kat artıyor. Öğrencilerden ve öğrettiğimiz programlardan tek sorumlu olsam da yönetici olunca bu durum değişiyor. Üç yaşında çocuğu olan bir anne olmama rağmen yarı zamanlı da çalışıyorum ve eve geldiğimde yorgun oluyorum.

K19: Mesai saatleri yönetici olma isteğimi etkiliyor tabi ki. Yönetici olmak hayatımı olumsuz yönde etkileyecek, bu nedenle çalışma saatlerim belli, işe giriş çıkışlarım iyi ve eşimle daha çok zaman geçirelim istiyorum.

Zihinsel yorgunluk konusunda bazı kadın akademisyenler “kafanın sürekli meşgul olması” durumundan bahsetmişlerdir. Diğer alt başlıklar ise “gerginlik”, “herkesi memnun etme zorluğu”, “huzursuz olma” ve “öğrenci ilişkilerini denge tutmaya çalışma” olmuştur. Bu konu hakkında bir kadın akademisyenin görüşü aşağıda verilmiştir.

K13: Fiziksel yapısı kadar çalışma zamanının manevi yapısını da dikkate alıyorum. Yönetici olursam kendim, ailem ve hayatım için birçok fırsatım olmayacak. Bu yüzden artık yöneticiliğe ihtiyacım yok.

Kadın akademisyenler, yönetmenin insan ilişkilerine bağlı olduğunu ve herkesi memnun etmenin zor olacağını ifade etmişlerdir.

K8: Olumsuz etkiler. Çünkü uzun çalışma saatleri, evraklar ve zorunlu toplantılar yönetici olmayı düşünmememe neden oluyor.

K7: Endişelerinizi birçok insanla paylaşmak, onları memnun etmeye çalışmak ama herkesin memnun olamayacağını bilmek hiç de çekici değil.

Fiziksel yorgunluk konusunda kadın akademisyenlerin “bedensel olarak yorulma” düşüncesi bulunmaktadır. Akademisyenler mevcut işlerine eklenecek yeni işlerin onları fiziksel olarak da yoracağını düşünmektedirler. Bu konu hakkında bir kadın akademisyenini görüşü aşağıdaki gibidir.

K16: Düşünceli bir adam da olsa eşim yönetici olmamı istemiyor. Daha yorgun ve stresli olacağımı, işte daha çok zaman geçireceğimi ama yine de kararına saygı duyacağını söyleyerek kafamı karıştırıyor.

Son olarak, fiziksel durum başlığı altında bazı kadın akademisyenler “akademik kadro”nun yönetici olma isteklerini etkileyebileceğini ifade

etmişlerdir. Bu konu hakkında bir kadın akademisyenin görüşü aşağıda verilmiştir.

K21: İş durumundan ziyade akademik kadro durumunun yönetici olma isteğimi olumlu ya da olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. İyi bir kadro öncelikli tercihimdir.

3.3. Kadın Akademisyenlerin Cam Tavan Sendromu ve Bu Sendromun Nasıl Aşılabilirliği Hakkındaki Görüşleri

Kadın akademisyenlerle yapılan **görüşmeler** sonucunda cam tava sendromuna ilişkin aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5: Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromu yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşleri

Cevaplar	Belirtilme sıklığı	Yüzde (%)
Cam tavanı sendromu yaşadım.	14	63,6
Cam tavan sendromu yaşamadım.	8	36,4
Toplam	22	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi görüşmeye katılan kadın akademisyenlerden 8’i cam tavan sendromu yaşamadığını, 14’i ise yaşadığını bildirmiştir.

Tablo 6. Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri

Temalar	Alt temalar	Belirtilme sıklığı
Kraliçe arı sendromu	Kadın çalışanlar	2
Mobbing	Cinsiyetçilik	2
	Hevesin kırılması	2
	İftira	1
	Görmezden gelme	1
Bireysel tercihler	Kişilik özellikler	5
Çoklu görev	Ailesel görevler	8
Örgüt kültürü	Fırsat eşitliğinin olmaması	4

Kraliçe arı sendromunun konusu “kadın çalışanlar” dır. Bu konu ile ilgili olarak bir kadın akademisyenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

K10: Yönetici olma sürecinden geçmemiş olmama rağmen çalışma hayatımda karşılaştığım bir durum var. Olması gereken araştırmaları yapan, hırslı, istedikleri sonuçları alamayınca kaos yaratıp isteklerini yerine getiren meslektaşlarımla karşılaşmam. Ne yazık ki, bunun nedeni diğer hırslı kadınlar.

Mobbing başlığı altında yer alan konular ise “cinsiyetçilik”, “hevesin kırılması”, “iftira” ve “görmezden gelme” şeklindedir. Kadın akademisyenler, yönetici olma konusundaki fikir ve isteklerinin göz ardı edildiğini ve aynı pozisyondaki iki akademisyen arasından erkek olanın seçildiğini ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bir kadın akademisyene ait görüş aşağıdaki gibidir.

K18: Evet karşılaştım, uzun süre fakülte yönetimi tarafından ismimin verilmesini bekledim ama benden önce başlayan erkek akademisyenlerin bile ismi verildi ama hiçbir şey yapılmadan uzun yıllar geçti.

Kadın akademisyenler kurumdaki iş ortamlarında iftira, aşağılanma ve ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında kadın akademisyenlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

K16: Evet, birçok kez yaşadım. Benim hakkımda asılsız söylentilerin duyulduğu ve iş yerinde ismimin lekelendiği zamanlar oldu. İnsanlar inanmasa da bu olayın izleri hala duruyor. O yıl yönetimde görev alacağımı düşünmüştüm, ondan bir sinyal aldım ama bundan sonra olmadı.

K12: Henüz yaşamadım ama şu an çalıştığım kurumda müdür yardımcısı olmak isteyen hassas bir arkadaşımın erkek arkadaşlarımızın zorbalık yaptığı oldu. Bir sorun olduğunda dayanamaz ağlarsın çok duygusalsın şeklinde sürekli şakalar yaptılar maalesef.

Kadın akademisyenlerin bireysel tercihleri açısından temel ilgi konusu “kişisel özellikler” dir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

K15: Bence kadınlar kendi cam tavanlarını yaratıyorlar ve daha fazlasını elde edebileceklere tam olarak inanmıyorlar. Bunun en önemli nedeni kız çocuklarının bu bilinçle büyümemesidir.

K14: Benim için en önemli sorun bu işi istemeyebileceğime kendimi inandırmak.

Çoklu görev başlığının alt teması “ailesel görevler” dir. Bazı katılımcıların belirttiği gibi kadın akademisyenler aile ve iş arasında kalmaktadırlar. Bu konu hakkında kadın akademisyenlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

K17: Şahsen ben engelimi olduğunu düşünmüyorum. Sadece ailevi nedenlerle başvurmaktan çekiniyorum.

K10: Evet, maalesef her gün karşılaşıyorum. Dediğim gibi benim tavanım bencil, kendisi de yönetici olan, kendi işini ön planda tutan eşimdir.

Örgüt kültürü başlığının alt teması “fırsat eşitliğinin olmaması”dır. Bazı kadın akademisyenler karar verme sürecinde kadınlara eşit söz hakkı verilmediğini düşünmektedirler. Bu konuda hakkında belirtilen bir görüşü aşağıdaki gibidir.

K6: Daha önce de söylediğim gibi kurumumuzdaki işlerin çoğu benim de içinde olduğum bir grup tarafından yapılıyor. Ancak yönetici olmak istediğimde kafamı tavana vurmuyacağımın garantisi yok. Yönetim işlerini tamamen önüme koymak istemeyeceklerini, ancak öğretim elemanı olarak beni değerlendirmek isteyeceklerini düşünüyorum.

Tablo 7: Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromunun aşılmasına ilişkin görüşleri

Temalar	Alt temalar	Belirtilme sıklığı
Destek	Devletten destek	3
	Aileden destek	3
	İşverenden destek	1
	Erkek çalışanlardan destek	2
Kamuoyunu bilinçlendirme	Farkındalık yaratma	7
	Cinsiyetçi düşünmeme	2
	Geleneksel fikirleri terk etme	1
Pozitif ayrımcılık	Kadın yönetici sayısını artırma	4

Tablo 7’de görüldüğü gibi cam tavan sendromunun nasıl aşılacağına dair üç başlıktan bahsedilmiştir. Bunlar; “destek”, “kamu bilinci” ve “pozitif ayrımcılık” şeklindedir. Destek konusundaki alt temalar; “devletten destek”, “aileden destek”, “işverenden destek” ve “erkek çalışanlardan destek” olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın akademisyenler cam tavan sendromunu aşmak için sadece kadınlara değil erkeklere de çok iş düştüğünü belirtmişlerdir. Bu konu hakkında kadın akademisyenlere ait görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

K13: Bu cam tavan geçilmez. Gücüm ve cesaretim var ama yine de onu yenemiyorum. Erkekler ile birlikte üstesinden gelinmeli, kadınlar tek başına başaramaz.

K10: Aile ve eş desteği de çok önemli. Erkekler başarılarından dolayı eşlerini övseler ve bunu her zaman söylemekten gurur duyusalara, bu diğer erkeklerin davranışlarını değiştirmeye yardımcı olur.

K21: Kadının o kişiyle arası iyi olmasa bile, bu tür kısıtlamalar getirildiğinde kadınların aynı yerde birleşip birbirlerine destek olmaları çok önemlidir.

Kamuoyunu bilinçlendirme konusunun alt temaları altında “farkındalık yaratma”, “cinsiyetçi düşünmeme” ve “geleneksel fikirleri terk etme” yer almaktadır. Bu konu hakkında kadın akademisyenlere ait görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

K12: Bazı kadınların eski düşüncelerinden kurtulması gerekiyor. Şahsen, müdür yardımcısı olana kadar erkek otoritesini içten dışa kabul ettim. Tecrübemle biraz değiştim ama yine de bir şeyler kaldı.

K4: Kadınların tavanı aşması için toplumsal ön yargıların tamamen ortadan kalkması gerekiyor. Toplumda kadınların çocuklara bakmak için evde kaldığı önyargısı onları ilk durduracak şeydir; erkeklerin kadın liderlerle yönetilmek konusundaki ilgisizliği de büyük bir engel olabilir.

Son olarak, pozitif ayrımcılık konusunda “kadın yönetici sayısını artırma” düşüncesi yer almaktadır. Konuya ilişkin bazı kadın akademisyenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

K11: Yönetimde kadınların çoğunlukta olmasıyla bu anlayışın büyüyeceğini ve cam tavanın zamanla aşılacağını düşünüyorum.

K35: Cam tavan nasıl aşılır biliyor musunuz? Kadın rektör sayısı arttıkça ve onlarla birlikte çalıştıkça.

4. Sonuç ve Tartışma

Kadın akademisyenlerin yöneticilik kavramına ilişkin görüşlerinin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Yapılan nitel görüşmelerde çoğu kadın akademisyen (6/16) yönetici olmak istemediğini ifade etmiştir. Bu durumun nedenlerini bireysel, örgütsel ve toplumsal engeller olarak sıralamak mümkündür. İlgi ve kişisel farkındalık en sık belirtilen engellerdir. Bu durum akademisyenlerin kendilerinin yönetici olmaktan kaçınmaları, istemediklerini, başaramayacaklarını ya da kendilerine yakışmadığını düşünmeleri ile açıklanabilir. Elde edilen bu sonuç, Evetts (2000) ve Karaca (2007) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın akademisyenlerin yöneticilik kariyerlerinin önündeki örgütsel engeller; daha uzun çalışma saatleri, daha ağır iş yükü, daha az tatil, yönetim yorgunluğu, yönetim stresi ve çatışması olarak sıralanmıştır. Bu bulgu, uzun çalışma saatlerinin birçok kadın akademisyeni yönetici olmak istemekten caydırması şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen sonuç, Bingöl ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Toplumsal kariyer engelleri incelendiğinde, kadın akademisyenler sosyal engeller arasında “baskı” gördüklerini söylemişlerdir. Kadın akademisyenlerin iş ortamında erkek iş arkadaşlarının kariyer hedefleme ve yönetici olma hayalleri ile ilgili olumsuz düşüncelerine maruz kaldıklarını göstermiştir. Bu sonucu destekleyen bir diğer çalışma da Bingöl ve arkadaşları (2011), kadınlar iş örgütlerinde erkeklerden önyargılarına ve iş ayrımcılığına maruz kaldıklarını, mentor eksikliği yaşadıklarını, sosyal ağlara erişemediklerini ve örgüt kültürünün ve yerleşik ataerkil sistemin terfilerini engellediğini bildirmişlerdir.

Kadınların “anne”, “eş”, “çocuk”, “iş” gibi pek çok görevi aynı anda üstlenmeye çalışması ve bunda zorluk yaşaması en büyük engeller arasında yer aldığı katılımcıların ifadeleriyle ortaya konulmuştur. Usluer’in 2000 yılında yaptığı yüksek lisans araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Kadının toplumdaki belirtilen rolü anne ve eştir. Kadının bir işi olmasına rağmen genellikle eş rolü ön plana çıkmaktadır. Kadın liderlerin iş hayatlarına (doğum vb. nedenlerle) ara vermek zorunda kalmaları terfi etmelerini engellemektedir. Elde edilen bu sonuç, Şahin (2007)’in çalışmasında ulaşılan, “kadınların kariyer gelişimi için çok çalışmaları ve özlem duymaları gerektiği ve mesleklerde cinsiyetin önemli rol oynadığı” sonucuyla örtüşmektedir.

Kadın akademisyenlere cam tavan sendromu nasıl aşılır diye sorduğumuzda en yaygın çözümün “toplumsal farkındalık” olduğu belirtilmiştir. Kadın akademisyenler toplumu ilerleterek işlerinde kendilerine güvenmelerini sağlayan sosyal baskıyı ortadan kaldıracabileceklerine inanmaktadırlar. Aynı şekilde Besler ve Oruç (2010), Bingöl (2006) ve Yoğun Erçen (2008) tarafından yapılan araştırmalarda kadınların cam tavan sendromundan korunmaları veya bu sendromu aşmaları için çeşitli stratejiler geliştirmeleri üzerine tartışılmıştır. Bu stratejiler; kadın çalışanların mesleki eğitim alması, sosyal ağlara katılması, kariyer geliştirme programlarına katılması, yüksek performans göstermesi ve pozitif ayrımcılık yapılması şeklindedir.

5. Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Kadın akademisyenlerin yönetici olmaları için herhangi bir yasal kısıtlama olmamasına rağmen kurumlarında düşük bir orana sahip olmaları çok dikkat çekicidir. Bu, toplumdaki cinsiyet eşitliğinin gelecek nesillere aktarılmasına yardımcı olacak akademisyenler için tezat bir durumdur. Kız ve erkek öğrenciler üniversitelerde kadın yöneticileri gördükçe bu bilinçte gelişecek ve toplumsal

farkındalık artacaktır. Kadınların birçok işte istihdam edildiğinin kamuoyu tarafından bilinmesi çok önemlidir. Bu anlamda kamu spotları, kadın ve erkek akademisyenlere yönelik seminerler ve kurum çalışmaları bu yönde faydalı olacaktır.

- Araştırmada kadın müdürle çalışan kadın akademisyenlerin yanıtlarının erkek müdürle çalışan akademisyenlerden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın liderlerle çalışan kadın akademisyenlerin işlerinde daha özgüvenli ve etkili oldukları tespit edilmiştir. Bu da bize örnek olmanın önemini göstermektedir. Kadın akademisyenlerin rol model olarak gördükleri kadın yöneticilerin sayısı artarsa, kadınlar yönetim kademelerinde daha fazla fırsat yaratacaktır. Bu nedenle, kadınları teşvik etmek ve temsillerini artırmak için güçlü bir şekilde desteklenen pozitif ayrımcılık uygulamalarını artırmak önerilebilir.

- Kadın akademisyenlere hizmet içi eğitim ve yöneticilik eğitimleri verilebilir, liderlik zafiyetleri geliştirilebilir, hemcinsleri ile aynı yerde yüz yüze gelmeleri sağlanarak onlara yalnız olmadıkları hissettirilebilir. Kadın yönetici olabilmeleri amacıyla niteliklerinin iyileştirilmesi sağlanabilir.

- Kadın akademisyenlerin en çok zorlandıkları sorunlardan biri çalışma saatleridir. Özellikle evli kadınlar, çocuklarını nereye, kime bırakacakları endişesi yaşamaktadır. Tıpkı lojman gibi iş ortamlarına yakın yerde anaokullarının açılması halinde birçok kadın akademisyenin bu fırsattan yararlanarak yönetici olmaya teşvik edileceği söylenebilir.

- Bu araştırma Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan kadın akademisyenleri kapsamaktadır. Yurt içerisinde farklı bölge ve kurumlarda çalışan kadın akademisyenlere yönelik çalışmalar yapılarak daha genelleştirilebilir sonuçlara ulaşılabilir.

- Cam tavan sendromu sadece akademik sektörde değil birçok sektörde kadınların yaşadığı veya yaşayacağı bir olaydır. Bu bağlamda yürütülecek bir çalışma, sosyal bilgiler alan yazına katkı sağlayabilir.

- Cam tavan sendromunu aşım yönetici olan kadın akademisyenlerin yaşadıkları deneyimleri ve bu pozisyona geldiklerinde karşılaştıkları engeller ve gizli ayrımcılıktan bahseden “cam uçurum” kavramı üzerine araştırma yapılabilir.

- Bu araştırma, değişkenler sabit tutularak kısa bir süre sonra tekrarlanıp, sonuçlar arasında önemli bir farklılık olup olmadığı kontrol edilebilir.

- Örnek olay çalışması ile yönetici olmak isteyen kadın akademisyenin yaşadığı süreç sadece kendi bakış açısıyla değil, ailesi ve diğer yakınlarının bakış açısıyla da analiz edilebilir.

Kaynakça

Albrecht, J, Björklund, A. & Vroman, S. (2003). Is there a glass ceiling in Sweden. *Journal of Labor Economics*, 21(1), 145-177.

Bakioğlu, A. & Ülker, N. (2018). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education*, 43, 1-12.

Bell, M. P., McLaughlin, M. E. & Sequeira, J. M. (2002). Discrimination, harassment and the glass ceiling: Women executives as change agents. *Journal of Business Ethics*, 37(1), 65-76.

Besler, S. & Oruç, İ. (2010). Türkiye’de yazılı basında kadın yöneticiler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 17-38.

Bingöl, D. (2006). İnsan kaynakları yönetimi (6. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenel, G. & Erden, P. (2011). Cam tavan sendromu ve kadınların hiyerarşik yükselmelerindeki engeller: T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı Örneği. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(1), 115-132.

Burbridge, L. C. (1994). The glass ceiling in different sectors of the economy: Differences between government, non-profit, and for-profit organizations. *Glass Ceiling Commission, US Department of Labor, Washington*.

Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S. & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2), 655-682.

Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118.

Dökmen, Z. Y. (2010). Toplumsal cinsiyet (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Evetts, J. (2000). Analysing change in women’s careers: Culture, structure and action dimensions. *Gender, Work and Organization*, 7, 57-67.

Goffee, R. & Nicholson, N. (1994). Career development in male and female managers-convergence or collapse? In M. J. Davidson & R. J. Burke (Eds.), *Women in management: Current research issues*. Londra: Paul Chapman Publishing.

Goodman, J. S., Fields, J. & Blum, T. (2003). Cracks in the glass ceiling. *Group-Organization Management*, 28(4), 475-501.

Hudson, J. & Rea, D. (1998). Teacher’s perceptions of women in the principalship. A current perspective. *Advancing Women In Leadership*.

<http://www.advancingwomen.com/awl/summer98/HUD.html> (Erişim Tarihi: 01 Haziran 2017).

Jackson, J. C. (2001). Women middle managers' perception of the glass ceiling. *Women in Management Review*, 16.

Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerin kariyer engelleri: Cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kirman, M. A. (2011). *Din sosyolojisi terimler sözlüğü* (2. Baskı). İstanbul: Rağbet Yayınları.

Lockwood, N. (2004). *The glass ceiling: Domestic and international perspectives*. Society for Human Resource Management, SHRM-Research Quarterly, USA.

Mızrahi, R. & Aracı, H. (2010). *Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma*. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 149-156.

Nergiz, N. & Yemen, A. (2011). *Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı*. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.

Perrewe, P. L. & Debra L. N. (2004). *Gender and career success: The facilitative role of political skill*. *Organizational Dynamics*, 33(4), 366-378.

Saldana, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Snyder, R. A. (1993). *The glass ceiling for women: Things that don't cause it and things that won't break it*. *Human Resources Development Quarterly*, 4(1), 97-106.

Şahin, G. (2007). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Taşkın, E. & Çetin, A. (2012). *Kadın yöneticilerin cam tavan algısının cam tavanı aşma stratejilerine etkisi: Bursa örneği*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 19-34.

Toraman, B. (2011). *Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Turner, D. W. (2010). *Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators*. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760.

TÜİK (2022, Mart 4). İstatistiklerle kadın. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=IstatistiklerleKadin-2021-45635>

Usluer, L. (2000). Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

U.S. Glass Ceiling Commission (1995). Good for business: Making full use of the nation's human capital. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Weyer, B. (2007). Twenty years later: Explaining the persisitance of the glass ceiling for women leaders. *Women in Management Review*, 22(6), 482-496.

Winn, J. (2005). Women entrepreneurs: Can we remove the barriers? *International Entrepreneurs and Management Journal*, 1, 383.

Yoğun Erçen, A. E. (2008). Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: Büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Ankara.

BÖLÜM V

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÇOCUKLARA OYUN İÇERİKLİ DİJİTAL MATERYALLER ÜZERİNDEN KELİME ÖĞRETİMİ*

*Teaching Vocabulary to Children Learning Turkish as a Foreign
Language through Digital Game-Based Material*

CANSU DURNA¹ & MURAT YİĞİT²

¹(Yüksek Lisans Öğrencisi.), Kırıkkale Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-mail: cansudurna0@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5511-0173

²(Dr. Öğr. Üyesi), Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, E-mail: muratyigit06@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7487-0007

1. Giriş

En verimli öğrenme aktivitelerinden olan oyunlar, bireyin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve keyifli zaman geçirmesini kolaylaştırdığı için duyuşsal ve bilişsel becerilerin gelişiminde de önem taşımaktadır. Oyunun çocuk üzerindeki faydaları gözetildiğinde, oyunu eğitim ve öğretim etkinlikleri içine yerleştirmek kaçınılmazdır. “Eğitsel oyun” adı verilen bu aktiviteler sayesinde öğrenci; ders konularını oyunla öğrenmeye çalışır ve öğrendiği yeni bilgileri kalıcı öğrenmelere dönüştürme fırsatını yakalayabilir. Bu sayede oyunlar bir pekiştireç görevi de görmektedir.

* Bu çalışma Dr. Öğretim Üyesi Murat YİĞİT danışmanlığında yürütülen “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklara oyun içerikli dijital materyaller üzerinden kelime öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezinin ilk bulgularından üretilmiştir.

Son yıllarda hayatın her alanını etkileyen, günden güne değişen ve gelişen teknoloji; oyun kavramını da dönüştürmüştür. Eğitsel oyunlar, çeşitli yazılımlar sayesinde dijital ortama aktarılmış ve çeşitlenmiştir. Bu gelişmelerle ilişkili olarak eğitimciler, öğrenme içeriklerini dijital oyunlarla zenginleştirmeye başlamış ve basılı/görsel ders materyallerinin yanında dijital oyunların da üretilmesi yönünde adımlar atmışlardır.

Yoğun eğitim materyali kullanımı gerektiren Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ihtiyaç olan dijital materyaller öğrenenlere; hızlı ve kalıcı öğrenme fırsatı sunabilir. Çeşitli bulmacalar, eşleştirme oyunları, dil yapılarını fark ettirmeye yönelik etkinlikler hem öğretmenler hem de öğrencilere önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Dil öğrenme aşamasının kilit noktası sayılabilecek kelime öğretimi, dijital materyallere oldukça ihtiyaç duyulan bir alandır. Dinleme, konuşma, yazma ve okumadan oluşan dört temel beceri alanı öğrencinin söz dağarcığından beslenmektedir. Söz dağarcığının zenginliği ile bu becerilerin gelişimi arasında pozitif bir bağıntı vardır. Bu çalışma kapsamında öncelikle literatür taraması yapılmış ve özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklara kelime öğretimi sürecinde faydalı olabileceği düşünülen dijital materyaller tasarlanmaya ve üretilmeye çalışılmıştır. Dijital oyun yazılımları öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini destekleyen, kalıcı öğrenmeler oluşturan, yalnızca bilişsel değil psiko-sosyal ve duyuşsal zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlayan içeriklerden oluşmalıdır. Bu hedefler doğrultusunda çalışma boyunca birden fazla dijital oyun içeriği oluşturulmuş ve bu oyunların öğrencilerin kelime öğrenimine katkısı yönergelerle açıklanmıştır.

2. Dil, Ana Dil ve Yabancı Dil

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne bakıldığında dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmaktadır. Bireyin anne karnında dil ile ilişkisi başlamakta ve doğumuyla beraber bu ilişki artmaktadır. Birey dil ile algılamakta, düşünmekte ve iletişim kurmaktadır. Modern dilbilimin kurucusu olarak kabul edilen Ferdinand de Saussure, dilin düşünceleri ifade eden bir göstergeler sistemi olduğunu ve diğer gösterge sistemleri içinde en önemlisi olduğu vurgulamaktadır.

Ergin (1994) dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar

ve sözleşmeler sistemi” şeklinde tanımlamaktadır. Dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişimine aracılık eden, onları bir arada tutarak milli kültürün oluşmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan iletişim aracıdır (Yiğit, 2017). Başka bir deyişle dil, insanların iletişim kurabilmeleri, duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeleri için temel bir ögedir. Toplumlari bir arada tutan, kültürel öğelerin geçmişten geleceğe aktarılarak payidar olmasını sağlayan bir kurumdur.

Birey, doğduğu büyüdüğü ortamda konuşulan dili edinmektedir. Edindiği bu dile “ana dili” denir. Ana dili, öncelikle aile ve yakın çevreden edinilmeye başlamaktadır. Sonrasında çevre, iletişim kurulan kişilerden öğrenilenler ile geliştirilmektedir. Yabancı dil ise bireyin anne, baba ve yakın çevresinden edindiği değil sonradan öğrendiği dildir. Yabancı dil öğreniminde birey, farklı bir kültür, kelime evreni ve cümle yapıları ile bazen de farklı bir alfabe ile karşı karşıya gelmektedir. Son yıllarda giderek artış gösteren uluslararası iletişim, zorunlu göçler, eğitim fırsatları, mesleki ihtiyaçlar gibi nedenler insanları ana dilleri dışında başka dilleri öğrenmeye yöneltmiştir. Bu da dünyada yabancı dil öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşım ve yöntemler ışığında güncel program ve politikaların oluşumuna zemin hazırlamıştır.

3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dünyada yabancı dil olarak öğrenilen dillerden biri de Türkçe’dir. Türkçe, Sümerce’ye kadar dayanan en eski dillerinden biridir. Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi alanında planlı faaliyetler oldukça uzun yıllar önce başlamıştır. Dolayısıyla geçmişten günümüze bu bağlamda pek çok eser kaleme alınmıştır. Bunlardan en önemlisi olan ve başvuru kaynağı niteliği taşıyan *Kaşgarlı Mahmut*’un ana dili Arapça olanlara Türkçe öğretmek için kaleme aldığı *Divan’ı Lüğati’t Türk* adlı eseridir. Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri oldukça ilgi görmekte, yurt içinde ve dışında çeşitli Türkçe öğretim programları düzenlenmektedir.

Gerek yurt içinde gerek yurt dışında Türkçe’nin genellikle; ekonomik, akademik ve kültürel gereksinimlerden dolayı öğrenilmek istendiği bilinmektedir. Yaşamın her alanında değişim/dönüşüm süreci yaşanmakta ve yenilikçi arayışlar artarak devam etmektedir. Bireyler de bu sürece uyum sağlayabilmek için farklı diller öğrenme ihtiyacı hissetmektedirler (Yiğit, 2017). Türkiye’nin son yıllarda yoğun göç alan ülkelerden biri olması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve bu konuda yapılan araştırmalar önceki yıllara göre daha da artmıştır. Bu bağlamda; üniversiteler bünyesinde açılan TÖMER’ler, enstitüler, dernekler,

vakıflar, kurslar, kültür merkezleri ve Türkoloji araştırma merkezleri gibi kurum ve kuruluşlar vasıtasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir.

Evrensel dil öğretimi ölçütlerine göre uygulanması hedefiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin tüm aşamalarında “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)” kılavuz olarak kabul edilmektedir. D-AOBM'nin (2021) genel amaçlarından biri ülkelerin eğitim veren merkezleri arasında kolaylıkla iş birliği yapılmasına destek olmaktır. Sağlam bir temel inşa edebilmek için dil niteliklerinin tanınmasını sağlamaktır. Bir diğer amaç ise öğretmenlerin, öğrencilerin ve kurumların çalışmalarını uyumlu şekilde planlamalarına destek olmaktır. Ayrıca, D-AOBM uygulamasının bireyler için bir vasıta olduğu; bireylerin takip etmeleri gereken amaçları veya uygulamaları gereken teknikleri ortaya koymak olmadığı ısrarla belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde; dinleme-okuma- anlama, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım becerilerinin yanında kelime ve dil bilgisi öğretimi önemli yer tutmaktadır. Bu becerilerin her biri kendine özgü öğrenme teknikleri ve öğretim yöntemleri içermektedir. Buna ek olarak öğrenen bireylerin yaş, dil seviyesi, kaynak kültür ve Türkçe'yi öğrenme amacı uygulanacak yöntem ve teknikler için oldukça önemlidir.

3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretimi

Dil öğrenme süreci o dile ait kelimeleri öğrenmekle başlamaktadır. Bu nedenle kelime öğretimi, yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan unsurlardan biridir. “Kelime, düşünsel veya simgesel olarak karşılık bulan varlık ve kavramların yazılı olarak ifade edilmesidir” (Karatay, 2007, s.142). Bireylerin öğrendikleri dili anlama ve ifade etme becerileri öğrendikleri kelimeler ile doğru orantılıdır. Anlam bilgisi kelime hazinesinin geliştirilmesi ile sağlanmaktadır (Kara Özkan, 2020). Ayrıca, “Kelime bilgisi zengin olan birinin dünya hakkında söyleyecek çok sözü vardır” (Stahl ve Nagy, 2006, s.5).

Kelime öğretiminin geçmişi incelendiğinde kelimelerin eğitim anında kendiliğinden veya kelime listelerini ezberleme yoluyla öğrenileceği düşünülmüştür (Schmitt, 2000, s.288). Kelime öğrenimi, kodlanan anlamın neye karşılık geldiğini edinmekle başlayan bir süreçtir. Bu sebeple kelimelerin cümledeki kullanımları, kurduğu anlam ilişkileri anlamın öğrenilmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu noktada yabancı dil öğrencilerinin sürekli öğrenilen kelimelere maruz kalması ve bu kelimeleri sürekli tekrar etmesi gerekmektedir (Sarigül, 2017, s.93).

Kelime öğretimi sürecinde genellikle; kelimenin anlamını göre bir öğretim planı uygulanabileceği gibi kelimenin yapısı ve bağlamı üzerinden bir akış belirlenebilir. Bunun yanında yapılacak çalışmalarda dikkat edilmesi gereken noktalardan öncelikli olanların başında; sıklık, yaygınlık, işe yararlılık ve öğrenmeye uygunluk gelmektedir (İlgar, 2018). Eğitim başladığı anda kelime çalışmaları başlamalı ve öğretilen kelimeler günlük hayatta sık kullanılabilecek kelimeler olmalıdır. Kelime etkinliklerinde telaffuz çalışmaları yapmak oldukça önemlidir (Barın, 2007). Kelime öğretiminin kültür aktarımı yönü de unutulmamalıdır. Çünkü dil ile kültür arasında sıkı bir bağ vardır. Kültürde var olan dilde karşılığını bulmakta ve dile yerleşmiş olan kültürümüzde görünür hale gelmektedir. Bu yönüyle her bir kelime aslında kaynak kültürün temsilcisi durumundadır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde farklı yaklaşım ve yöntemlerin kullanıldığı; hedef kitlenin yaşı, kaynak kültürü ve dil öğrenme amacı gözeticilerle oluşturulan program ve politikalar amaca ulaşmak için önemli bir adımdır.

3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Teknikler

Yöntem, yaklaşımların uygulamaya dökülmüş halidir. Kuramcılar yöntemi geliştirirken öğretimin ayrıntılarını, rolünü, kullanılacak araçları ve etkinlikleri planlama ve bir izleni oluşturarak model ortaya koymaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanılan diğer yöntemlerin eksik olduğu yönleri tamamlamak sebebiyle oluşturulmuştur. Ortaya atılan her yöntem; yabancı dilin kalıcı öğretime katkı sunduğu gibi yabancı dilin öğretimi alanına alternatif teknikler sağlamıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinden bazıları şunlardır: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Direkt Yöntem, Doğal Yöntem, İletişimsel Yöntem, İşitsel-Görsel Yöntem, Sessizlik Yöntemi vb.

Geleneksel eğitim sistemlerinde öğrencilerin sürece aktif katılmadığı, merkeze öğretmeni alan yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Günümüzün eğitim ve öğretiminde merkezde öğrencinin olduğu, aktif katılımın sağlandığı yeni yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Kara (2010), öğrenci merkezli yöntemler ve teknikler ile uygun teknolojilerin kullanımıyla yabancı dil öğretiminin etkili olacağını ifade etmektedir.

“Teknik” kavramı TDK Türkçe Sözlükte, “Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi; yol, beceri, yöntem.” (TDK, 2023) şeklinde tanımlanmıştır. Teknik, eğitimde kullanılan yöntemin yer, kişiler, zaman, araçlar ve fiziki şartlara uygun uygulama biçimidir. Yabancı dil öğretiminde

uygulanacak yöntem ve tekniğin doğru seçimi oldukça önemlidir. Öğretim tekniklerine hakim olunması ve tekniğin doğru zamanda kullanılması öğretimin kalitesini artırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenin karşılaşacağı zorlukları kolaylıkla aşabilmesi için doğru yöntem ve tekniğin seçilmesi gerekmektedir (Sülükçü, 2011, s.85).

Dil öğretimi uygulamalarında sıkça tercih edilen bazı teknikler: Beyin fırtınası, konuşma halkası, rol yapma, drama, soru cevap, benzetim, mikro öğretim, istasyon, altı şapkalı düşünme tekniği, bireyselleştirilmiş öğretim, bilgisayar destekli öğretim, eğitsel oyunlar şeklindedir. Bunlar ve bunlara benzeyen teknikler hem öğrencilerin motivasyonunu artırmakta hem de öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlamaktadır. Bilhassa bir yabancı dilin öğretimi ve edinimi sürecinde; yaparak, yaşayarak, geri bildirim vererek oluşturulan öğrenme ortamının kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağladığı görülmektedir. Bu noktada katılım düzeyini en üst seviyelere çıkarabilme potansiyeline sahip olan destekleyici eğitsel oyunların yabancı dil öğretiminde motivasyonu artırabileceği ön görülmektedir. Ayrıca eğitsel oyunların belirli kaideler kapsamında; çocukların dilsel, bilişsel, psikososyal ve duyuşsal becerilerinin gelişimine destek olma özelliğine sahip olduğu bilinmektedir.

4. Oyun ve Öğrenme

TDK sözlüğünde oyun, “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmaktadır. Froebel’e göre oyun, çocuğun tüm yaşamını belirleyen bir çekirdektir. Oyun çocuklar için bir gereksinimdir. Oyunlar sırasında edinilen bilgilerin çocukların zihninde daha iyi yerleştiği bilinmektedir. Çocuklar oyun sırasında doğal yollarla öğrenmektedir. Oyun esnasında önüne çıkan engelleri aşmak için yoğunlaşan çocuk bütün duyularını kullanma fırsatı bulmaktadır. Bu sebeple çocukların gelişiminde oyun tamamlayıcı bir parça, öğrenmesinde önemli bir araçtır. Şimşek (2007) oyunun çocukları geleceğe ve sosyal hayata hazırlayan bir etkinlik olması münasebetiyle çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Oyunlar, öğretmenleri ve öğrencileri alışılmış sıkıcı kurallara sahip geleneksel öğretim ortamından çıkarmaktadır. Oyunsayesinde anlamlı öğrenmeler gerçekleşerek planlanan amaçlara daha kolay ve hızlı varılabilmektedir (Wright, Betteridge ve Buckby, 2005). Öğretmenler eğitsel oyunlardan yararlanacaksa öğretim sürecini öğrencilerin ihtiyacına ve dersin amaçlarına uygun bir şekilde planlaması gerekmektedir. Amaçlara ve ihtiyaca uygun olarak hazırlanmış eğitsel oyunların seçimi ve sürecin yönetimi oldukça dikkat gerektirmektedir (Genç Ersoy, 2021).

4.1. Oyun Temelli Dil Öğretimi

Zaman içinde öğretim yöntem ve teknikleri değişiklik göstermektedir. Ezbere dayalı geleneksel öğretim yöntemlerinin yeni neslin ilgi ve ihtiyaçlarını ne kadar karşılayabileceği bir tartışma konusudur. Günümüzde yaparak, yaşayarak öğrenmeyle yaratıcılığı ön plana çıkaran çağdaş öğrenme yöntemleri önem kazanmıştır (Malta, 2010). Oyun temelli öğrenme etkinliklerinin eğitim öğretim sürecinde birçok yarar sağladığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Obut, 2005, s.17). Oyun temelli öğrenmede en önemli unsur eğitsel oyunların öğrenme ortamlarına dahil edilerek öğretim faaliyetlerinin oyunlar üzerinden yapıyor olmasıdır (Şahin, 2015). Kalıcı öğrenme, oyun etkinlikleriyle öğrenciye fark ettirilmeden kazanımların gerçekleştirilmesiyle sağlanabilmektedir. Oyun merkezli öğrenmenin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- İlgi çekici ve keyif vericidir.
- Güdülenmede son derece etkilidir.
- Belirli amaç ve hedefler mevcuttur.
- Öğrencilere anında dönüt sağlanabilir.
- Oyuncular etkinliklere aktif olarak katılır.
- Öğrenciler oyunlar aracılığıyla etkileşim kurarlar.
- Yapararak yaşayarak veya gizil öğrenme ön plandadır.
- Bireysel ya da grup ile öğrenmeye ve çalışmaya imkan verir.
- Farklı öğrenme hızlarına ve stillerine sahip öğrencilerin özelliklerine uygun öğrenme ortamları oluşturulabilir (Tang, Hanneghan ve El-Rhalibi, 2007, s.3-5).

Lewis (1999) öğrencilerin oyunlar sayesinde yeni öğrendikleri dilin kullanışlı olduğuna yönelik tutum geliştirdiğini ve dil kullanımını gerçek hayata aktardığını ifade etmektedir (Akt. Şenol, 2007, s.25). İzgören (1999) oyunların dil becerilerinin geliştirilmesine ve öğrencinin fark etmeden öğrenme biçimine katkı sağladığını vurgulamaktadır (Akt. Çetinkaya, 2008). Oyun sayesinde çocuk öğretim sürecini ilginç bulduğu için ilgisinde artış olmaktadır. Öğrenciler konuyu ilgi çekici bulduğunda kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Aydın, 2014). Eğitsel oyunlar, bir diğer açıdan da kazanım esaslı olduğu için öğrencilerden istenen temel becerileri kazandırmaya da destek sağlamaktadır.

Dil öğretimi uygulamalarında sıkça tercih edilen eğitsel oyunlara; sözcük ve görsel eşleştirme, karışık olarak verilen harflerden anlamlı sözcük oluşturma, görselden hareket ederek kelimeyi tahmin etme, yasaklı kelimeleri kullanmadan hedeflenen kelimeyi anlatma, karışık olarak verilen sözcükleri bir araya getirip

cümle oluşturma, hikâye tamamlama, bulmaca, bilmece, kulaktan kulağa, eş anlam, zıt anlam vb. örnek verilebilir. Hece, sözcük, telaffuz, sözcük dağılımı gibi aktivitelerde de bu eğitsel oyunlardan yararlanılabilmektedir. Oyunlar; yeni kelimeler öğrenme, zaman kiplerini uygun kullanma, eklerin uygun kullanımı, duygu ve düşünceleri ifade etme, kelimeleri doğru telaffuz etme gibi dil becerilerini kazandırmada başarı sağlanmaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008).

Mc Callum (1980) oyunları dil öğretiminde öğrenme etkinliklerini destekleyici unsurlar olarak görmektedir. Oyunlarla öğrencinin dikkati dil bilgisi özelliklerine, kelimelere çekilebilmektedir. Oyunlar, anlamayı kolaylaştırmakta ve öğrencilerin düzeylerini eşitlemektedir. Aynı zamanda oyunlar öğrencilerde stres gelişmeden eğlenceli bir rekabet ortamı oluşturmaktadır. Oyunlar sayesinde öğretmen öğrencileri anında gözlemleyerek dönüt verebilmektedir.

Oyun temelli dil öğretimi ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde; oyun temelli öğrenme ortamlarının dil öğretimine çeşitli faydalar sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de anlama ve anlatma becerilerinin aktif olarak kullanımını öncülleyen, aktif bir sözcük dağılımı oluşturmayı hedefleyen bütüncül ve çağın gereklerini karşılayan oyun merkezli bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2. Gelenekselden Dijitale Oyunlar

Günümüzde giderek artan teknolojik yenilikler, dijital bir dünyayı aktif hale getirmiş ve insanların yaşamlarını dijital ortamlara entegre etmelerini zorunlu kılmıştır. Bu dijital entegrasyon, bireylerin oyun oynama alışkanlıklarını da önemli ölçüde etkilemiş, geleneksel çocuk oyunlarının yerine dijital oyunlar tercih edilmeye başlanmıştır. Bu kültür değişiminden elbette ki en çok etkilenen çocuklar olmuştur. Bu bağlamda, çocukların dijital oyunlara gösterdikleri ilgi giderek artmaktadır.

Geçmişte sadece bilgisayardan tek oyunculu oyunlar, internetin yaygınlaşması ile insanların online olarak birlikte oynadıkları oyunlara dönüşmüştür. Bilgisayarlarda, telefonlarda oynanan oyunlar gün geçtikçe gelişmektedir. Oyunlarda aksiyon, rol yapma, yarışma, macera gibi türler sürekli yenilerek dijital oyunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun türlerinin fazlalığı her bireyin ilgisini çekecek oyunun var olabileceğini göstermektedir (Elkind, 2011). Günümüzde dijital oyunlar eğitim ortamlarına girmiş, dijital ortamlarda eğitsel oyunlar tasarlanmaya ve oynatılmaya başlanmıştır.

Araştırmalara bakıldığında; dijital platformlarda tasarlanan eğitsel oyunların oyuncuyu eğlendirme özelliğinin yanı sıra hem duyuşsal hem de bilişsel öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Oyunlar sayesinde öğrencilerin başarılarında ve motivasyonlarında artış olduğu bilinmektedir (Bire, 2019). Yine başka bir çalışmada Sarı ve Altun (2016), oyun ve oyunlaştırma tekniklerine hazırlanan eğitim süreçlerinde dijital eğitsel oyunların kullanılmasıyla öğrencilerin derse katılım oranının yükseldiği ve bunun sonucunda başarılarının da arttığını gözlemlemiştir.

4.3. Dijital Oyunlarla Dil Öğretimi ve Öğrenimi

Literatür incelendiğinde yabancı dil öğretimi için oluşturulmuş bazı dijital oyunların olduğu görülmüştür. Bunlardan biri geleneksel oyunların dijital dönüşürmüş hali, yani küçük dijital oyunlardır. Diğerleri ise eğlence amaçlı macera oyunları ve dil öğretimi için senaryosu olan eğitsel oyunlardır (Meyer, 2013).

Yeni nesil dijital oyunlarla yabancı dil öğretimi faaliyetlerinin yaygınlaşması ve bunun için öğretmenlerin kendi dijital oyun materyallerini üretmesi gerekmektedir. Fakat herkesin oyun geliştirme programlarını bilmesi beklenmediği için basit düzeyde oyun geliştirmeye, materyal oluşturmaya olanak sağlayan yazılımlar bulunmaktadır. Bu sayede öğretmenler hatta öğrenciler kendi oyunlarını veya materyallerini hazırlayabilmektedir. Oyun geliştirme programlarının bazıları; Unity 3D, HeroEngine, Unreal ve CryEngine'dir. Bunun yanında oyun içerikli ve etkileşimli materyal oluşturmayı sağlayan yazılımlar veya dijital ortamlar Tablo 1'de belirtilmektedir.

Tablo 1: Eğitim içeriği oluşturulabilen dijital ortamlar

Lumi	Birçok etkileşimli eğitim içerikleri oluşturulmaktadır.	https://app.lumi.education
Educandy	Birçok eğitsel oyun hazırlanabilmektedir.	https://www.educandy.com
Wordwall	Etkileşimli oyunlar, içerikler hazırlanabilmektedir.	https://wordwall.net
Nearpod	Etkileşimli videolar, oyunlar, eğitim içerikleri, dünyadaki yerlerde sanal gezi, sınav, anket vb. yapılabilmektedir.	https://nearpod.com

Powtoon Vyond StoryJumper	Dijital hikâye ve animasyon oluşturulabilmektedir.	https://www.powtoon.com https://www.vyond.com https://www.storyjumper.com
Kahoot	Çevrimiçi yarışma ve oyun tabanlı öğrenme platformudur.	https://kahoot.com
Classcraft	Sınıfta oyun uygulamasıdır. Öğrenciler roller üstlenirler ve başarısına göre avatar kazanıp seviye atlamaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini takip etmesine olanak sağlamaktadır.	https://www.classcraft.com
Pixton	Çocukların ilgi alanlarına hitap eden çizgi roman hazırlama uygulamasıdır.	https://www.pixton.com
Storybird	Öğretmenlerin hazırlayabileceği gibi öğrencilerinde hikayeler yaratabileceği bir dijital ortamdır. Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaktadır.	https://storybird.com
Otsimo	Otizimli çocukların oynarken öğrenmesi için üretilen bir oyun uygulamasıdır.	https://otsimo.com/en
Learning Apps	Hem oyun hazırlanabilmekte hem de birçok derse yönelik hazır oyun bulunmaktadır.	https://learningapps.org
Emaze	Etkileyici sunumlar oluşturulmaktadır.	https://www.emaze.com
Canva	Birçok dijital içerik oluşturmaya fırsat tanımaktadır.	https://www.wisemapping.com
Bubbl, Wisemapping	Zihin haritaları hazırlanmaktadır.	https://bubbl.us

Tablo 1’de örnek olarak verilen bu eğitsel yazılımlar ve web siteleri, öğretmenlerin hızlı ve kolay bir şekilde ders içeriğine, hedef kitlesine ve bu

hedef kitlenin kazanımlarına uygun dijital eğitsel materyaller oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kolaylıkla incelenebilmesi amacıyla tabloya web adresleri eklenmiştir.

5. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım, yöntem ve materyaller kullanılmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ve uzaktan eğitim sürecindeki ihtiyaçlar sebebiyle eğitimde dijital materyallerin kullanımı günden güne artmaktadır. Aynı zamanda çocukların en temel ihtiyaçlarından biri olan oyun eğitim süreçlerine uyarlanmalıdır. Hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim tekniği olan oyunla öğretimin özellikle çocukların temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir şekilde kullanılabilmesi değerlendirilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların; ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun, kelime öğretimi destekleyen, dijital eğitim ortamlarında kullanılacak oyun içerikli dijital materyal örnekleri hazırlamaktır.

6. Araştırmanın Önemi

Dil öğretiminin temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri bulunmaktadır. Bu becerilerin yanında onlarla eş zamanlı olarak öğretilen dile ait dil bilgisi kuralları ve kelime öğretimi yer almaktadır. Kelimeler öğrencinin dilde ve iletişimde kullanacağı temel öğelerdir. Kelime hazinesi, temel dil becerisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için geliştirilmelidir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaygınlaşmaya başlayan uzaktan eğitim sürecinde dijital materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Buna rağmen günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için kelime öğretimine yönelik oyun içerikli dijital materyallerin yetersiz olduğu bilinmektedir. Özellikle Z kuşağı olarak adlandırılan çocukların dijital ortamlarda geçirdikleri zamana bakıldığında bu materyallerin önemi anlaşılmaktadır.

7. Yöntem

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların kelime öğrenimini sağlamak amacıyla hazırlanmış oyun ve eğlence merkezli dijital materyallere dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tasarım geliştirme araştırması modeli kullanılmıştır.

8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamında Kelime Öğretimi İçerikli Hazırlanan Dijital Oyun Örnekleri

Bu bölümde çalışma kapsamında hazırlanan bazı oyun örneklerine yer verilmiştir. Bu oyun örnekleri; Wordwall, Lumi, Educandy, Canva gibi dijital ortamlarda hazırlanmıştır. Her oyun için uygun bir yönerge oluşturulmuş ve oyunlara dair görsellere yer verilmiştir.

Hazırlanan oyun örnekleri, D-AOBM ve Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı referans alınarak hazırlanmıştır.

Oyun 1: Evimi Tanıyorum

Tema: Odada ne var?

Seviye: A1

Yaş Aralığı: 11-14 yaş

Kazanımlar:

A1.O.6. Temel soru ifadelerini tanır.

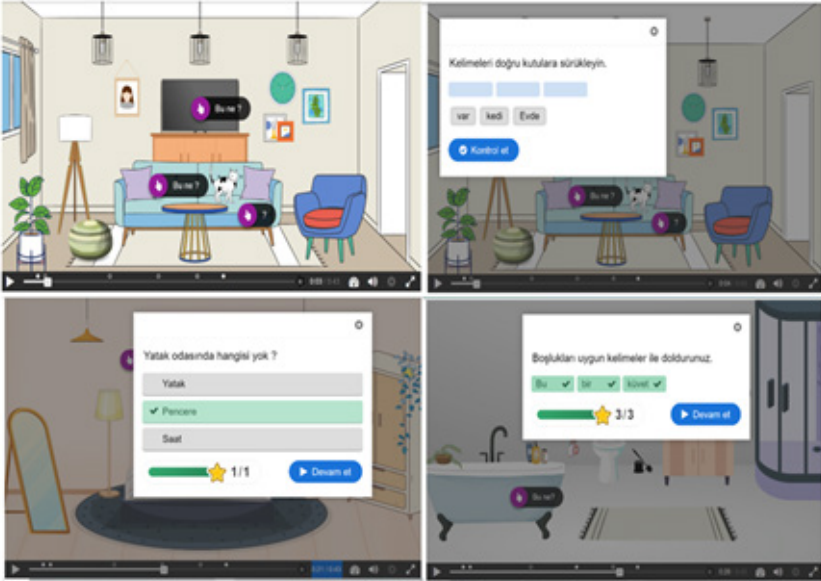
A1.O.7. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.

A1.O.12. Temel betimleyici ifadeleri tanır.

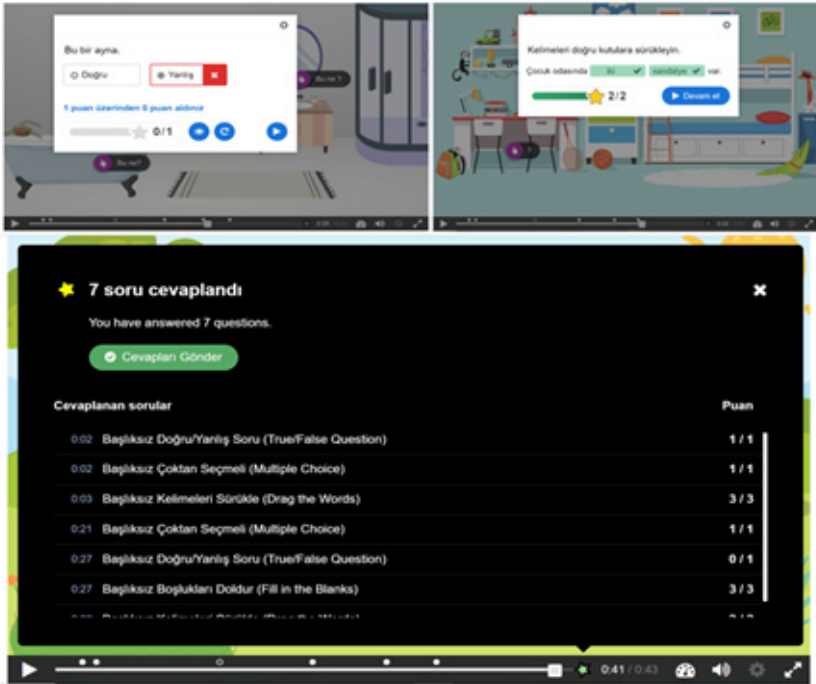
A1.O.36. Onay/kabul/ret ifadelerini belirler.

A1.O.49. Çevresindeki nesnelerin adını tanır.

A1.O.50. Çevresindeki yer/mekân adlarını tanır.



Görsel 1. Evimi tanyorum



Görsel 2. Evimi tanyorum

Oyun yönergesi: Öğrenciye etkileşimli bir video şeklinde ev simülasyonu sunulur. Öğrenci ev olarak tasarlanan dijital ortama girer. Ortamda eşyaları tanıması için gerekli butonlara tıklar. Öğrendiği kelimeleri doğru şekilde sıralayarak cümle haline getirmesi beklenir. Nesnelerin isimlerini tanıyarak verilen mekanda var olan ya da olmayan nesneyi bulması gerekir. Cümleleri doğru ve yanlış olarak kategorize etmesi beklenir. Oyunun sonunda öğrenci kendi öğrenme sürecini analiz eder.

Oyun 2: Meslekleri Öğreniyorum

Tema: O bir kahraman

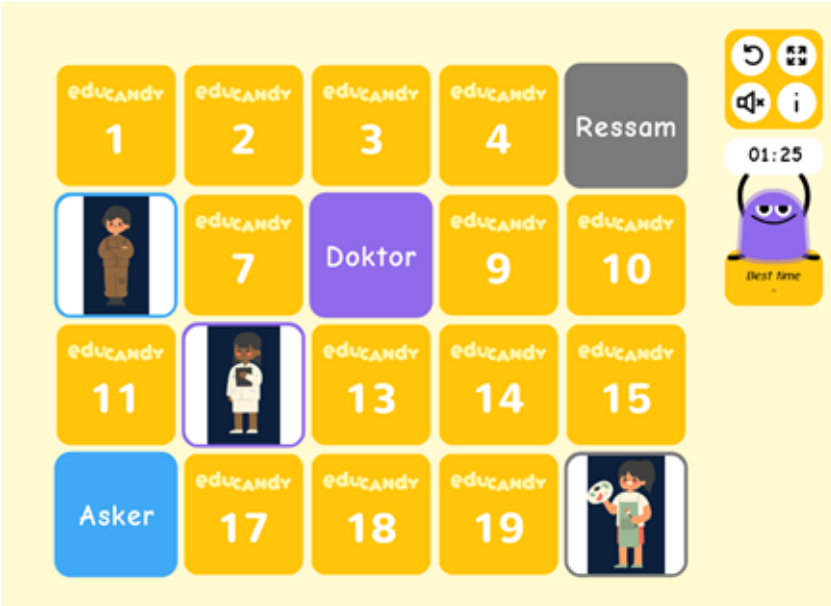
Seviye: A1

Yaş Aralığı: 11-14 yaş

Kazanımlar:

D-AOBM (A1 sözcükleri): Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.

A1.O.17. Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanıır.



Görsel 3. Meslekleri öğreniyorum

Oyun yönergesi: Meslek isimleri ve o mesleklere dair kartlar arka yüzleri görünecek şekilde ekrana yansır. Öğrenciler ok yardımıyla kartların üzerine tıklar ve seçilen kart açılır. Öğrencilerden uygun görsel ve kelime eşleştirme

yapabilmeleri istenir. Bu oyun sayesinde öğrenci hem temel meslek gruplarına dair kelimeleri öğrenir hem de basit bir hafıza etkinliğine katılır.

Oyun 3: Alışveriş Yapmayı Öğreniyorum

Tema: Çarşı pazar

Seviye: A2

Yaş Aralığı: 11-14 yaş

Kazanımlar:

A2.O.4. Sayısal ifadeleri tanır.

A2.O.13. Basit betimleyici ifadeleri tanır.

A2.O.15. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır.

A2.O.16. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.



Görsel 4. Alışveriş yapmayı öğreniyorum

Oyun yönergesi: Nesne isimleri ve miktarları öğrenciye karışık olarak verilir. Öğrenciden ölçü birimlerini tanınması ve uygun yerlere doğru sözcükleri sürüklemesi beklenir. Öğrenci her doğru cevabı için 1 puan alır.

Oyun 4: Doğayı Koruyorum

Tema: Doğa ve insan

Seviye: B1

Yaş Aralığı: 11-14 yaş

Kazanımlar:

B1.O.7. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.

B1.O.54. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.

B1.O.67. Bilinen ve güncel konulardaki metinleri anlar.



Görsel 5. Doğayı koruyorum



Görsel 6. Doğayı koruyorum

Oyun yönergesi: Öğrencilerden verilen talimatları dikkate alarak doğru yanıtları yukarıdan aşağı ya da sağdan sola doğru yerleştirilmesi beklenir. Öğrencilerin tanımları verilen güncel kelimelerin anlamlarını bilmeleri beklenir.

Oyun 5: Deprem Tatbikatı

Tema: Doğayı keşfediyorum

Seviye: B1

Yaş Aralığı: 11-14 yaş

Kazanımlar:

B1.O.7. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.

B1.O.11. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.

B1.O.12. Tutarlılık unsurlarını belirler.

B1.O.26. Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.

B1.O.35. Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.

Paragrafları sıralayalım.

Alarm !

Deprem anında yaralanmaların çoğu, panik ve telaş nedeniyle meydana gelmektedir. Bu nedenle, sakin olmak ve planlı hareket etmek çok önemlidir. Deprem tatbikatı sırasında, depremin meydana geldiğini belirtmek için bir veya iki dakika süreyle bir yangın alarmı çalacaktır.



Değerlendirme

Tatbikatın etkili olması ve insanların ne yapacaklarını bilmeleri için, afet risk ekibinin kapsamlı bir değerlendirme yaparak nelerin değiştirilmesi gerektiğini belirlemesi ve gerekirse başka bir tatbikat yapması gerekir.



Tahliye !

Başınızı örterek derhal binadan çıkın ve yangın alarmı durduğunda belirlenen toplanma alanına veya açık bir alana gidin.



Toplanma

Belirlediğiniz alanda toplanın. Herkesin tahliye olduğundan emin olmak için sayım yapın.



Toplanma

Belirlediğiniz alanda toplanın. Herkesin tahliye olduğundan emin olmak için sayım yapın.



Çök! Kapan! Tutun!

Deprem anında doğru şekilde hareket edebilmek ve olası yaralanmaları önlemek için "Çök", "Kapan", "Tutun" hareketini yaparak hedef küçültün.



✓ Check

Görsel 7. Deprem tatbikatı

Oyun yönergesi: Doğal afet durumunda yapılması gerekenler öğrencilere karışık olarak verilir. Öğrencilerin bu oyunu tamamlayabilmeleri için deprem konusuna dair temel kelimelerin anlamlarına hâkim olmaları gerekir. Bu sayede öğrenciler öğrendikleri yeni kelimeleri farklı bağlamlar içinde incelemiş olurlar. Öğrencilerden ilk olarak her aşamada yer alan talimatları anlamlandırmaları daha sonra ise cümleleri anlamlı bir paragraf haline gelecek şekilde sürüklemeleri ya da oyun içerisindeki oku kullanarak yer değiştirmeleri istenir.

9. Sonuç ve Öneriler

Dijital oyun yazılımları eğitimin her aşamasında kullanılan, öğrencilerin öğrenme olanaklarının öğretmen-öğrenci ekseninde sınırlı kalmasının önüne geçmeyi başarmış tasarımlardır. Çeşitli içeriklerle zenginleştirilmiş, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için gerekli pek çok değişkeni bünyesinde barındıran bu oyunlar, basılı kaynaklardaki tekdüze öğretim anlayışını değiştirmiştir. İçerdiği ödül, puan toplama, seviye atlama gibi pekiştiriciler sayesinde öğrencilerin konuya olan motivasyonlarını artırmayı başaran dijital oyun materyalleri, doğru şekilde kullanıldığında öğrenciyi öğrenme hedefine yaklaştıran bir işleve sahip olabilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, dijital olarak hazırlanmış materyallerin geleneksel materyallere göre öğrenme düzeyini daha çok artırdığı bilinmektedir.

Literatüre incelendiğinde dijital oyun materyali ile dil öğrenme sürecinde sonuçların başarılı olduğu bildirilmiştir (Berns vd., 2013; Coleman, 2002; Johnson ve Valente 2009; Neville 2015; Hung, Chang ve Yeh, 2016). Ancak literatürdeki çalışmalar bu dijital uygulamalardan alınacak verimin çeşitli değişkenlere bağlı olduğunu göstermiştir. Bu değişkenlerden en önemlisi oluşturulacak materyalin ilgili öğrenci grubunun pedagojik özelliklerine uygun olmasıdır. İçinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak öğrencinin odak süresi, motivasyon sağlayan öğeler, verilecek pekiştirecin öğrenciyi güdülemek konusundaki başarısı kapsamında değerlendirilebilir. Her pekiştirecin her yaş grubunu motive etmeyeceği, her ödülün her öğrenciyi güdülemeye yetmeyeceği unutulmamalıdır. Diğer yandan, hazırlanan dijital materyalden alınacak verimi belirleyen tek etkenin pedagojik özellikler olmadığı hatırlatılmalıdır. Materyalde kullanılan tasarım teknikleri de materyalin sağlayacağı verim açısından önemlidir. Kullanılan yazı karakterleri, renk paleti, grafik tercihi, ara yüz formatı bu teknik özellikler kapsamında değerlendirilebilir. Materyalin ses efektleri ile desteklenmesi, çeşitli animasyonlar ile tekdüzeliği kırması gibi özellikler kalıcı öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir. Materyalin birden fazla duyu organına

hitap edebilmesi çeşitli zekâ alanlarının aynı anda geliştirilebilmesi açısından önemlidir. Konuyla ilgili Yalın (2010), kalıcı öğrenmede duyu organlarının önemini vurgulamaktadır. Öğrenme sürecinde duyu organlarının kullanımı iyi öğrenmeyi ve daha çok hatırlamayı sağlamaktadır. Farklı materyallerle oluşturulan zengin öğrenme ortamları, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemekte ve öğretim etkinliğini daha renkli hale getirmektedir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin dikkatini daha fazla çekecek hareketli dijital materyaller kurgulanmaya çalışılmıştır. Çalışmada hedeflenen öğrenci grubunun (11-14 yaş) pedagojik özellikleri dikkate alınarak rekabet ve heyecan içeren materyallerin tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Belirtilen yaş grubundaki öğrencilerin odak süresi yetişkin bireylere göre daha kısa olduğu için materyalin kısa zamanda uygulanabilir oluşuna dikkat edilmiştir. Bu nedenle doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, kısa cevaplı testler içeren etkinliklere ağırlık verilmiştir. Oluşturulan materyallerin okul içi öğrenmeleri destekleyici ve pekiştirici özellikler bulundurması öncülenmiştir. Tüm bunlara ek olarak kalıcı öğrenmedeki faydası yapılan çeşitli çalışmalarla ispatlanmış olan geri bildirim, dijital materyallere de uygulanmalı ve öğrencinin kendi öğrenmelerinden, öğrenme eksiklerinden haberdar olması gerektiğinin hatırlatılmasında fayda vardır.

Dijital ortamda kelime öğretiminde bahsedilen değişkenlerin hepsi ayrı ayrı önem taşımaktadır. Buradan da anlaşılmalıdır ki kelime öğretimi kolay bir süreç değildir. Yaman ve Akkaya (2012) araştırmaları temel alan ve dikkatle hazırlanan bir program ile kelime öğretiminin gerçekleştirilebileceğini ve söz varlığının artırılacağını ifade etmektedirler. Kelime öğretiminin zorluklarından biri de kelime öğretiminin sadece kelimelerin anlamlarını vurgulamayı amaçlayan bir aşama olmaması, temel hedefin tarıfsel anlamın yanında durumsal anlamın da öğretilmediği bir aşama olmasıdır. Buradan da anlaşılmaktadır ki sözcükler bağlamdan kaynaklı olarak yeni anlamlar kazanır, bu nedenle sözcüğün tanımsal anlamı kadar bağlamsal anlamı da önemlidir. Dijital ortamda sözcük öğretimi sürecinde bağlamsal anlam kurmaya öncelik verilmeli, öğrencinin anlamı kendi deneyimlerinden ve metin bağlamından yola çıkarak oluşturmasına olanak tanınmalıdır. Ayrıca, dijital oyunlar öğrencilerin derste sıkılmalarını önlemek amacıyla farklı bölümlerden oluşmalı, çeşitli zorluk dereceleri içermelidir. Bu çalışma için hazırlanan dijital içerik örneklerinde bu maddeye dikkat edilmiş ve öğrencinin anlamı her iki açıdan da kavraması hedeflenmiştir.

Kaynakça

Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.

Barın, E. (2007). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde kısa filmlerin yeri. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi (ss.191-195), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Berns, A., Palomo-Duarte, M., Doderio, J. M. & Valero-Franco, C. (2013). Using a 3D online game to assess students' foreign language acquisition and communicative competence. Paper presented at the European Conference on Technology Enhanced Learning (pp.19-31).

Bire, F. N. (2019). İlköğretim ve ortaöğretimde kullanılan dijital eğitsel oyunların etkilerinin meta-sentez yoluyla incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Coleman Douglas, W. (2002). On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment. *Simulation & Gaming*, 33(2), 217-230.

Çetinkaya, Z. (2008). Kitap incelemesi-oyunlarla dil öğretimi, Meltem Kutay İzgören. *İlköğretim Online E-dergi*, 7(1), 4-5.

Ergin, M. (1994). Üniversiteler için Türk dili. İstanbul: Bayrak Basım.

Elkind, D. (2012). Oyunun gücü (Çeviren Demet Erol Öngen). Ankara: İmge Kitabevi.

Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530.

Hung, H., Chang, J. & Yeh, H. (2016). A review of trends in digital game-based language learning research. *IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp.508-512). DOI: 10.1109/ICALT.2016.9.

İlgar, M. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla kelime öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Johnson, W. L. & Valente, A. (2009). Tactical language and culture training systems: Using AI to teach foreign languages and cultures. *AI Magazine*, 30(2), 72-83.

Kara Özkan, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 126-139.

Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-421.

Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2008). Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 141-153.

Malta, S. E. (2010). İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Mc Callum (1980). Word Games. New York.

Meyer, B. (2012). Game-based language learning for pre-school children: A design perspective. Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning: ECGBL (p.332).

MEB (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni. Erişim: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

Neville David, O. (2015). The story in the mind: The effect of 3D gameplay on the structuring of written L2 narratives. Recall, 27(1), 21-37.

Obut, S. (2005). İlköğretim 7. sınıf, maddenin iç yapısına yolculuk ünitesindeki atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun eğitsel oyunlarla bilgisayar ortamında öğretimi ve buna yönelik bir model geliştirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

PIKTES (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı. Erişim: https://piktes.gov.tr/linkler/turkce_dil_programi.pdf

Sarı, A. & Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7(3), 553-577.

Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. The Journal of Academic Social Science Studies, 54, 91-104.

Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. UK: Cambridge University Press.

Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). Teaching word meanings. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sülükçü, Y. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şahin, N. H. & Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.

Şenol, M. (2007). Teaching vocabulary to secondary school students through games. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yabancı Dil Eğitimi Bölümü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şimşek, T. (2007). Çocuk edebiyatı (4. Baskı). Konya: Suna Yayınları.

Tang, S., Hanneghan, M. & El-Rhalibi, A. (2007). Pedagogy elements, components and structures for serious games authoring environment. *Proceedings of 5th International Game Design and Technology Workshop (GDTW 2007)*.

TDK (2022). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2005). Games for language learning. UK: Cambridge University Press.

Yalın, H. İ. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (22. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaman, H. & Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).

Yiğit, M. (2017). Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (Arnavutluk'ta Kültürel Etkileşim Desenleriyle). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

BÖLÜM VI

UZAKTAN EĞİTİMLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Foreign Language Learning through Online Education

RÜVEYDA H. ÇEBİ

(Dr. Öğr. Üyesi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi

E-mail: ruveyda.cebi@omu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9451-7040

1. Giriş

Yıllar boyunca ders materyalleri çağın gereklerine uygun olarak çeşitlilik göstermiştir. Örneğin, örgün eğitim kurumlarına ulaşmakta zorluk çekilen dönemlerde dersler mektupla gerçekleştirilmiştir (Kırık, 2014). Hatta radyo da öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca 19. yüzyılda İsveç Üniversitesinde kadınlara uzaktan kompozisyon derslerinin verilmiş olması uzaktan öğretimin en eski örneklerinden biridir (Akyürek, 2020).

Gelişen teknolojiyle birlikte birçok öğretim materyali eğitim sürecine dahil olmuş ve derslerde kullanılan materyallerin de çeşitliliği artmıştır. Bu ders materyallerin kullanımı ile de etkili eğitim-öğretim ortamları hazırlanmaktadır. Böylece, öğrencilerin kazanımlara daha kolay ulaşmaları ve yürütülen programların başarıya ulaşması sağlanabilmektedir (Karamustafaoğlu, 2006). Bu sürece toplumsal değişim de eşlik etmiştir. Uça Güneş (2016)'e göre toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim birbiri ile karşılıklı etkileşim halinde kendini göstermektedir. Ayrıca, teknoloji ve internetin kullanılması eğitim şeklini dönüştürmüştür. Eğitimdeki bu yeni şekillenme; entelektüel gelişimi, öğrenmeyi, öğrenci merkezli yeni öğrenme yollarını, sosyal öğrenmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi kapsamaktadır (Aubusson ve Schuck, 2013).

1.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim (distance education) terimi ilk olarak 1892 yılında Wisconsin Üniversitesinde kullanılmıştır. 1960 ve 1970'lerde ise Alman eğitimci Otto Peters tarafından Fernunterricht terimi Almanya'da kullanılmıştır (Verduin ve Clark, 1994).

Uzaktan eğitim kavramı; öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olduğu, zaman ve yer sınırının ortadan kaldırıldığı, geleneksel öğretime alternatif olarak sunulabilen ve eş zamanlı veya eş zamansız olabilen bir öğretim süreci olarak tanımlanmaktadır (Dolmacı ve Dolmacı, 2020). Ayrıca, “öğretmenlerin sürekli ve doğrudan kontrolü altında olmayan ve ortak bir yerde gerçekleşmeyen, ancak yine de bir eğitim kurumu tarafından planlama, rehberlik ve danışmanlık yoluyla desteklenen eğitim faaliyetleri” olarak da tanımlanmaktadır (Zimmer 1995, s.339).

Öğretmen ile öğrencinin sanal ortamda buluşması farklı kavramlarla ifade edilmiştir. Hartnett (2016) uzaktan (distance), çevrimiçi (online), açık (open), esnek (flexible), harmanlanmış (blended) öğrenme olarak tanımlanan tüm bu kavramların teknoloji ile eğitim hayatına dahil edildiğini vurgulamaktadır.

Uzaktan eğitim; kaynak ve alıcıların birbirinden uzak ortamlarda bulunduğu (Demir, 2014, s.205), iletişimin ve etkileşimin teknik araçlarla sağlandığı (Uşun, 2006), organizasyonlar tarafından önceden planlanıp düzenlediği (Keegan, 1996), eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekli bir hale getirildiği (Kınık, 2014) ve eğitim kurumlarına erişim olanağı olmayanlara fırsat eşitliği tanındığı bir eğitim türüdür.

Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitimin beş nesilden oluştuğunu öne sürmüşlerdir:

1. Nesil: Mektuplaşma
2. Nesil: Radyo ve televizyon
3. Nesil: Açık üniversiteler
4. Nesil: Telekonferans
5. Nesil: İnternet/Web

Farklı bir bakış açısıyla Casey (2008) uzaktan eğitimin gelişimini şu şekilde sıralamıştır:

- Uzaktan eğitim ve posta
- Uzaktan eğitim ve radyo
- Uzaktan eğitim ve televizyon
- Uzaktan eğitim ve uydu iletişimi
- Uzaktan eğitim ve bilgisayar
- Uzaktan eğitim ve world wide web.

Casey (2008)'in ifade ettiği uzaktan eğitim gelişim sıralamasından hareketle, uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin eğitim sistemini etki altına alıp dönüştürdüğü söylenebilir.

Türkiye’de bilgisayar ile uzaktan eğitim kullanılmaya başlamadan önce, temel eğitimini ve yüksek öğrenimini uzaktan tamamlamak isteyenler için aşağıda listelenen kurumlar bu tür bir eğitimi vermişlerdir:

- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
- Milli Eğitim Bakanlığı Açıköğretim Lisesi, Açık İlköğretim Okulu ve Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu
- Açık Öğretim Fakültesi, Açıköğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulu (Adıyaman, 2002).

Yüz yüze eğitimin zaman, mekân ve materyal açısından sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar uzaktan eğitim ile ortadan kaldırılabilir. Yeni teknolojiler sağladıkları kolaylıklar sayesinde öğrenme-öğretme uygulamalarına yön verirken, uzaktan eğitim bunun en güçlü örneği olmuştur. Özellikle eş zamanlı (senkron) ya da eş zamanlı olmayan (asenkron) öğrenme olanakları bilişim teknolojilerinin uzaktan eğitime en önemli katkılarından birisidir (Aslantaş, 2014). Derste kullanılan uygulama ve programların dersin kaydedilmesi ve sanal ortamlarda paylaşılması özelliği sunması öğrencinin istediği zaman dersi dinleyebilmesine de olanak sağlamıştır.

Uzaktan eğitimin yüz yüze yapılan eğitimden daha verimsiz olduğunu söylemek mümkün değildir. Uzaktan eğitimin de yüz yüze eğitimde olduğu gibi hem avantajlı hem de dezavantajlı tarafları vardır. Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki temel fark, öğrenme materyalinin öğretilme şeklidir (Çakır, 2017).

Elbette uzaktan eğitimin getirdiği bazı zorluklar da vardır. Uzaktan eğitimin yapılabilmesi için akıllı cihaz ve internet ağına sahip olmak bir zorunluluktur. Bu cihazlardan kaynaklanabilecek teknik bir arıza veya ağda oluşabilecek bir bağlantı sorunu senkron yani eş zamanlı ders yapmaya izin vermeyecektir. Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011, s.323) uzaktan eğitimde karşılaşılabilecek sorunları şu şekilde özetlemiştir:

1. Teknik sorunlar
2. Bilişim teknolojileri altyapı eksiklikleri
3. Bireylerin programları kullanmaya hazırlıklı olmaması
4. Maddi yetersizliklerden dolayı bazı öğrencilerin internete ulaşım zorluğu yaşaması.

Bununla birlikte, bu fikre katılmayan açıklamalar da yapılmıştır. Karakuş ve arkadaşları (2020) uzaktan eğitimin yüz yüze gerçekleşmeyen bir eğitim türü olduğunu ve bu sebeple katılımcılar arasında doğrudan bir iletişimin söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Akyürek (2020) ise uzaktan eğitimin bazı zorlukları olduğunu belirtmiştir:

- Öğrencilerin sosyalleşmelerinin zorlaşması
- Kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere daha zor ulaşılabilmesi
- Uygulamaya dönük derslerde zorluklar yaşanması.

2. Yabancı Dil Öğretiminde Uzaktan Eğitim

Teknolojideki yoğun gelişmeler dil öğretimi alanına da yansımış ve dil öğretimi yöntemlerini şekillendirmiştir (Otto, 2017). Bu bağlamda okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan temel becerilerin öğretiminde materyal kullanımını etkilemiş ve değiştirmiştir.

Shyamlee ve Phil (2012)'e göre teknoloji yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Teknoloji sayesinde yabancı dil öğretmenleri en son ve en iyi donanımla daha renkli ve ufuk açıcı dersler verebilirler.

Adıyaman (2002) yabancı bir dil öğrenmenin yollarını uzaktan eğitim boyutunda şu şekilde örneklemiştir:

- Kendi kendine öğrenme: Kişinin bireysel olarak kendi başına olan öğrenme süreçlerini kapsamaktadır.

- Televizyon ve radyo yayınları: Televizyon ve radyo aracılığı ile yapılan eğitimleri kapsamaktadır.
- Web siteleri: İnternet üzerinden erişilen tüm ders materyallerini kapsamaktadır.

Teknolojik cihazların aktif olarak hayatın içinde yer almasıyla, bu cihazlar birçok insanın hayatının bir parçası olmuştur. Bu sebeple dil öğrenirken teknolojiden faydalanmak insana birçok alanda katkı sunmaktadır. Teknoloji yabancı dil eğitimine etkili bir biçimde entegre edildiği takdirde farklı yaş gruplarındaki yabancı dil öğrenenlerin motivasyonunu, özerkliğini ve özgüvenini arttıracığı üstelik teknolojik becerilerini de olumlu yönde geliştireceği öne sürülmektedir (Costley, 2014).

Uzaktan eğitim bireye istediği yer, zaman ve mekanda yabancı dil öğrenme olanağı yaratarak büyük bir konfor alanı sağlamaktadır. Ayrıca teknoloji tabanlı öğrenme, zaman ve mekânla ilgili sorunları en aza indirirken ekonomik anlamda da kolaylıklar sağlamaktadır (Er ve Demir, 2019).

Uzaktan eğitim bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu almasına destek olmaktadır. Öğretmenin aslında bir montör rolünde olduğunu, bu süreçte yaşayarak öğrenen birey kendi dil öğrenme sürecinin takibini online sistemleri kullanarak deneyimleyebilir. Bu düşünceden hareketle Göngör, Çangal ve Demir (2020) uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil öğretiminin bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin düzenlenmesine olanak sağladığını savunmaktadırlar.

3. Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rolü

Öğretmenin dersteki rolünün önemi ne yüz yüze derslerde ne de uzaktan eğitimde göz ardı edilemez bir gerçektir. Öğretmenler, geleneksel eğitimin olduğu gibi uzaktan öğretimin de en önemli öğelerinden biridir (Toprakçı ve Ersoy, 2015).

Uzaktan eğitimdeki öğretmen rolü ile geleneksel eğitimdeki öğretmen rolü birbirinden farklıdır. Sanal bir ortamda etkin ve verimli bir şekilde öğretim yapabilmeleri için yetkinliklerine yeni beceriler eklemeleri gerekmektedir. Uğur (2014)'a göre uzaktan eğitimde istenen başarı ve kaliteyi yakalayabilmek için eğitimcilerin görevlerini ve rollerini iyi anlamaları ve yetişkin eğitimi gibi konularda da uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Uzun yıllardır derslerin öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü öğrenci merkezli dersin

merkezinde öğrenci vardır. Bu derslerde öğrencinin konuyu kendisinin deneyimleyerek öğrenmesine önem verilir. Öğretmenin mutlak anlatıcı olduğu dersin aksine, öğrenci pasif konumda olmadığını bilir ve görür. Uzaktan eğitimde de bunu sağlamak mümkündür. Bu eğitim şekli bireye kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gerektiği mesajını verir. Uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme modelleri öğrencinin sorumluluğunu arttırsa da (Eygü ve Karaman, 2013) öğrencilerin özerk öğrenme konusunda ilerleme kaydetmelerine katkıda bulunur (İskender, 2021).

Öğretmenin ömür boyu öğrenci olduğunu bilmesi ve kullandığı öğretim yöntemlerini güncellemesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimde öğretmen örgün öğretimden daha kapsamlı rollere sahiptir (Kocaoğlu ve Altuntaş, 2011). Öğretmen ister dersin merkezinde olsun ister ders materyallerini yönlendiren bir koç görevinde olsun tüm ders materyallerini en verimli şekilde kullanmayı bilmelidir. Uzaktan eğitim sürecinde derslerde farklı araç-gereçlerin kullanılması öğretmenlerin yeniliklere açık olması ile mümkündür (Demir ve Özdaş, 2020).

Dersler belli bir müfredat, plan ve program dahilinde yapılmaktadır. Eğitimin yüz yüze veya uzaktan olması bu planı değiştirmemektedir. Bununla birlikte öğrenciyle buluşma ortamı değişiklik gösterdiğinden, öğretmenin yeni eğitim ortamına göre yeni yollar bilmesi, keşfetmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitim yapan öğretmen konu alanında bilgili ve en önemlisi uzaktan eğitim stratejileri konusunda eğitimli olmalıdır (O'Neil, 2006). Öğretmenin bulunduğu çağa ayak uydurması ve mevcut koşullara en uygun öğretim yöntem ve stratejilerini en etkin şekilde kullanması gerekmektedir. 21'inci yüzyılın uzaktan eğitim öğretmeni, çoklu beceri ve niteliklerle donatılmış uzman bir profesyonel olmalıdır. Uzaktan eğitim alanında bir kariyer oluşturması gerekmektedir (Dhanarajan, 1997).

Öğretmenlerin uzaktan yapılan derslerde birçok rolü bulunmaktadır. Bu roller sadece bilgiyi öğrenciye aktarmak ile ilgili değildir. Aynı zamanda öğrencilere liderlik yapmak, onların derse katılımını sağlamak ve onları ders çalışmaya yönlendirmek gibi görevleri de bulunmaktadır. Mayasari ve Kemal (2020) uzaktan eğitimde yabancı dil öğretmenin rollerini; öğrenme kaynağı, gösterici, motive edici ve yönetici olmak üzere dört ana başlık altında incelemiştir.

Davis ve Roblyer (2005) ise uzaktan eğitim ile ders yapan bir öğretmenin sahip olması gereken yetkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Uzaktan yapılacak dersleri planlayabilmesi
2. Uzak eğitime uygun sözlü sunum becerisine sahip olması

3. Etkin çalışmalar üretebilmek için ortak çalışma becerisine sahip olması
4. Soru sorma stratejilerini etkin kullanabilmesi
5. Öğrenciler için uygun etkinlikleri hazırlayabilmesi ve koordine edebilmesi.

Demir ve Özdaş (2020)'a göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sorumluluklarına; eğitime hazırlık yapması, öğrencilerle paylaşımda bulunması, çevrimiçi ders vermesi, veli ve öğrencilerle iletişime geçmesi ve öğrencileri izlemesi de dahildir.

Tüm bu sorumlulukların yanında uzaktan eğitimin öğretmenin işini kolaylaştıran bir tarafı da vardır. Uzaktan eğitim dikkat gerektiren sınıf yönetimi becerisini kolaylaştırıcı bir etmen olarak görülebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitimin zaman-mekân esnekliği sağlaması, farklı kaynaklara ve materyallere erişimi ve paylaşımı kolaylaştırması, sınıf baskısının önüne geçebilmesi, disiplin problemlerini önleyebilmesi gibi fırsatları olduğu da söylenebilir (Dolmacı ve Dolmacı, 2020).

4. Sonuç ve Öneriler

Uzaktan eğitim günümüzde eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Uzaktan eğitimin geldiği en güncel hal, internet sayesinde kurulmuş olan sanal sınıflardır. Bu sanal sınıflar sayesinde öğretmen öğrenciye hem bireysel hem de toplu olarak ulaşabilme imkanı bulmuştur. Öğretmenin ve öğrencilerin istenilen her zaman etkileşim halinde olmalarını sağladığından, özellikle yabancı dil öğretiminin interaktif ve iletişimsel yöntemlerle birlikte uyum içinde yürütülmesine katkıda bulunmaktadır.

Özellikle ana dilci birisinden herhangi bir yabancı dil öğrenmek isteyenler için ülkelerarası ders yapabilme imkanı doğması bu fırsatları vazgeçilmez hale getirmiştir. Artık yeni nesil, akıllı cihazlar ve internet kullanılan bir yaşamda yetiştikleri için bu eğitim sistemi çağın getirilerine uymak zorundadır.

Öğretilmek istenen bilgileri çok çeşitli görseller ile kısa ve etkin anlatma olanağı sunmasıyla ve görsel-işitsel her türlü materyali bir araya getirip bunu sanal sınıfta kullanma imkanıyla uzaktan eğitim öğretmenlerin de işini kolaylaşmaktadır. Derste ve ders dışında yazılan, konuşulan ve not alınan her şeyin kaydedilebilmesine, öğrenenin de bunlara her istediğinde kolaylıkla ulaşabilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca sanal sınıflarda ders esnasında anlaşılmayan şeylerin tartışılabilmesi öğrenenin ders materyali ile daha çok muhatap olmasını sağlamaktadır.

Uzaktan eğitim; tamamen öğrenci merkezli olması, özerk öğrenmeyi desteklemesi, eğitimde fırsat eşitliğine olanak sağlaması, sağlık sorunları yaşayan öğrenenlerin eğitim hakkından yararlanmalarına imkan vermesi, geniş bir kitleye hitap edebilmesi ve ayrıca yer ve zaman engelini ortadan kaldırması gibi nedenlerden ötürü modern çağın vazgeçilmez bir parçası olmuştur.

Bununla birlikte uzaktan eğitim öğretmenin özellikle teknoloji alanında bilgi ve becerilerini geliştirmesini gerektirdiğinden öğretmenin iş yükünü artırmakta ve öğretmene dijital okuryazar olma sorumluluğu yüklemektedir. Çünkü uzaktan eğitim, öğretmenlere çağı yakalamak ve ayak uydurabilmek için uzaktan eğitimin gerektirdiği tüm dijital donanımları etkin ve verimli biçimde kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek verilerek gerekli bilgi ve becerileri artırılmalı ve ayrıca aktif olarak sürecin getirdiği sorunlarla baş edebilmesi noktasında her an başvurabilecekleri yardım sistemi oluşturulmalıdır.

Kaynakça

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitimle yabancı dil eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 92-97.

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D. & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 321-327.

Aslantaş, T. (2014). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama.

Aubusson, P. & Schuck, S. (2013). Teacher education futures: Today’s trends, tomorrow’s expectations. *Teacher Development*, 17(3), 322-333.

Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1997). Genel öğretim metotları. İstanbul: Öz Eğitim.

Casey, M. D. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.

Costley, K. C. (2014). The positive effects of technology on teaching and student learning. Online submission, 1-11.

Çakır, M. (2017). Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht in der Türkei. *Diyalog*, 1, 131-150.

Davis, N. E. & Roblyer, M. D. (2005). Preparing teachers for the schools that technology built. *Journal of Research on Technology in Education*, 37, 4.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.

Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.

Dhanarajan, G. (1997). Face to face with distance education. *Indian Journal of Open Learning*, 6(1), 1-10.

Dolmacı, M. & Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706-732.

Er, M. & Demir, T. (2019). Simülatif Türkçe öğretim sistemlerinin geliştirilmesi. In F. Ağca & A. Koç (Eds.), *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s.603-607). Eskişehir: ESOGÜ Basımevi.

Eygü, H. & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.

Güngör, H., Çangal, Ö. & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.

Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Springer.

İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 96-117.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.

Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 90-101.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd Ed.). London: Routledge.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.

Kocaoğlu, B. & Aluntaş, R. (2011). Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri. *ISTEC 2011*, 2146-7382.

Mayasari, L. I. & Kemal, I. (2020). The role of teachers in implementing distance learning in the middle of the Covid-19 plague. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12), 1553-1557.

Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

O'Neil, T. D. (2006). How distance education has changed teaching and the role of the instructor. *E-leader*, Slovakia.

Otto, S. E. K. (2017). From past to present: A hundred years of technology for L2 learning. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (p.10-25). USA: Wiley Blackwell.

Shyamlee, S. D. & Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture*, 33, 150-156.

Toprakçı, E. & Ersoy, M. (2015). Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri.

Uça-Güneş, E. P. (2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *AUAd*, 2(2), 191-206.

Uğur, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmenlerin rolleri. In A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak & E. G. Kumtepe (Eds.) *Açıköğretimle*, 30.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Verduin, J. R. & Clark, T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* (Çeviren İ. Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Zimmer, G. (1995). (Hrsg.): *Qualitätssicherung des Fernunterrichts in Europa*. Bielefeld.

BÖLÜM VII

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YOĞUN OLDUĞU KURUMLARDA SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Problems and Solution Suggestions in Institutions with Foreign Students

EMRE ÇALIŞKAN

*(Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı
Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü,
E-mail: emre.uygula@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6665-7510*

1. Giriş

Türkiye bulunduğu stratejik ve coğrafi konumundan dolayı uzun yıllar göç alan bir ülke olmuştur. 2018 yılına kadar yabancı uyruklu insanların ülkemize geçici olarak sığındığı düşünülerek, barınmadan eğitime geçici önlemler üretilmeye çalışılmıştır; fakat bu tarih itibarıyla sığınmanın kalıcı bir hal alması, her alanda köklü ve kalıcı çözümler alınmasını da gerekli kılmıştır. Farklı kültürlerde yaşayan insanların küreselleşme, başka kültürlerin yaşandığı toplumlarda yaşama isteği, ülkelerindeki baskıcı yönetimler, sosyal ve politik ayaklanmalar, doğal afetler, terör ve savaş gibi nedenlerle başka bir kültürün yaşanmakta olduğu ülkelere göç etmeleri her iki toplumun da kültürel yaşamında sarsıntılara neden olmaktadır (Gözütok, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Bu konuda yapılan bazı çalışmalara bakıldığında barınma, iş bulma, topluma ve kültüre uyum sağlama, dil ve iletişim kopukluğu gibi sorunları ortaya koymaktadır. Bunun yanında göç eden kesimin büyük bir çoğunluğunun eğitim ihtiyacı duyan çocuklardan oluşması eğitim sorununu da en önemli sorunlar arasına almıştır (Kirmayer ve diğ., 2011; Şişmir ve Dilmaç, 2018; Yavuz ve Mızrak, 2016). Tüm bu araştırma sonuçlarını ve ülkemizde

hızla artan yabancı uyruklu öğrenci sayısını da göz önüne aldığımızda yapılması gereken bireylerin eğitim–öğretim faaliyetleri ile topluma katılımının, sosyal hayatla bütünleşmelerinin sağlanması gerektiğidir. Bu yüzden yönetici ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile karşılaştıkları sorunların tespiti, bu sorunlarla ilgili neler yaptıkları ve sundukları çözüm önerilerinin belirlenmesinin sorunların çözümünü açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Ak, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün verilerine göre 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde eğitim çağında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1.197.124 olarak ifade edilmektedir (MEB, 2021). Bu sayının 19 bin 750'si ise Antalya ilinde bulunan okullarda eğitim-öğretim hizmeti almaktadır. Sadece Antalya'da 24 okulda yabancı uyruklu öğrenci sayısının %10 ila %55 aralığında olduğu görülmektedir. Okullarımızdaki bu durum özellikli bir çalışmanın ve planlamanın ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Fazla Olduğu Kurumların Avantajları ve Dezavantajları

Avantajlar

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin anadiline karşı ilgi ve merak oluşması
2. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin kültürel ve dilsel uyuma daha yatkın olmaları
3. PIKTES kapsamında dil sınıflarının oluşturulabilmesi
4. Hoşgörü ve yardımlaşma kültürünün artması
5. Kültürel benzerliklerin ve farklılıkların, ortak kültürel değerlerin farkına varılması
6. Öğrencilerimizin dünya üzerinde farklı kültüre sahip insanların da olduğunun bilincine sahip olmaları
7. Ortadoğu'dan gelen yabancı uyruklu kız öğrencilerin sayılarının artması

Dezavantajlar

1. Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe hazırlık sınıflarının olmaması
2. Dil kurslarının okuldan sonra da hem aileler hem de öğrenciler için açık olmaması
3. Okula uyum sürecinde entegrasyon için yeterli psikolojik desteğin sağlanmaması ve uyum sorunları yaşanması (Özellikle büyük yaş gruplarında bu sorun çok daha fazladır.)
4. PIKTES kapsamında dil sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin yabancı dil bilmemesi

5. İlkokul 3. sınıftan itibaren Türkçe dil eğitiminin verilmesi entegrasyon sürecini uzatması (Birinci sınıftan itibaren bu eğitim verilmesi gerekmektedir.)
6. Türk öğrencilerde davranış bozuklukları ve kültür çatışmalarının meydana gelmesi
7. Yabancı öğrencilerden bazılarının Türkçe'yi öğrenme konusunda direnç göstermesi ve Türkçe öğrenmek istememesi
8. Ülkede kalma sürelerinin bilinmemesi ve hedef koyamadıkları için akademik gelişime katılım sağlamak istememeleri
9. Ara sınıflarda dil ile ilgili sorunların daha fazla olmasının akademik başarı ile entegreli çalışma yapılmasında sağlıklı bir süreç yürütülmesine engel olması
10. Davranış probleminin temelinde dil sorununun yer alması (Özellikle Ortadoğu'dan gelen gruplarda çok fazla davranış problemi mevcuttur.)
11. Yabancı uyruklu öğrencilerin adres kayıt sistemine kayıt olmamaları nedeniyle bazı okullarda yığılmaların fazla olması

3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Fazla Olduğu Kurumlarda Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorun Alanı: *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeden eğitim-öğretime başlaması*

Çözüm Önerileri: Antalya ilimizde 3. sınıf ve üzerindeki sınıflara gelen yabancı uyruklu öğrencilere ve ailelerine Türkçe dil eğitimi ve uyum kursu zorunlu olarak verilmelidir. Bu yabancı uyruklu öğrencilerin ve velilerinin okula kayıt esnasında bu kurslara başvuruları okul müdürlüklerince alınıp Halk Eğitim Merkezi Müdürlüklerine gönderilmelidir. Bu okullardaki yabancı uyruklu öğrenci ve velilerin Türkçe becerilerini geliştirici, sergileyici eğitim uygulamaları ve etkinlikler planlanması önerilir.

Sorun Alanı: *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürüne ve sosyal yaşam unsurlarına entegrasyonunda karşılaştıkları problemler*

Çözüm Önerileri: Yabancı uyruklu öğrencilere ve velilerine Türk kültür ve medeniyetinin, örf ve ananelerinin, milli ve manevi değerlerinin aktarılması için okul, ilçe ve il bazında planlamalarının yapılması önerilmektedir.

Sorun Alanı: *Yabancı uyruklu öğrencilerin aile eğitimi*

Çözüm Önerileri: Yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerine Türkçe dil eğitimi ve uyum eğitimi Halk Eğitim Merkezi Müdürlüklerince zorunlu olarak verilmelidir. Her eğitim-öğretim yılının başında yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin tespit edilerek aile eğitimlerinin ve Türk geleneklerinin tanıtılması için okul bazlı faaliyetlerin planlanması ve uygulanması önerilmektedir.

Sorun Alanı: Ülkemize savaş sebebi ile gelen yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri

Çözüm Önerileri: Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne savaş sebebi ile Türkiye'ye gelen öğrenciler için sosyal inceleme yapılmalı ve sosyal inceleme raporu sonucunda ilgili öğrenciler için gerekli tedbir kararları alınması önerilmektedir.

Sorun Alanı: Yabancı uyruklu öğrencilerin oturma, denklik ve devamsızlık işlemleri

Çözüm Önerileri: Ülkemize gelen yabancı uyruklu ailelerin İl Göç İdaresi Müdürlüğüne yaptıkları oturma başvurusu sırasında, ailelerin eğitim-öğretim çağında olan çocukları varsa İl Göç İdaresi Müdürlüğüne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerine oturma, denklik ve kayıt işlemleri ile ilgili eğitimler verilmelidir. İl Göç İdaresi Müdürlüğüne başvurusu yapılan yabancı uyruklu öğrencilerin tespitin yapılması ve okullandırılmasının sağlanması önerilmektedir.

Sorun Alanı: Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumlardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitimi, motivasyonu ve karşılaştıkları sorunlar

Çözüm Önerileri: Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardaki yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimler kapsamında yabancı dil ve rehberlik hizmetleri alanlarında planlamalar yapılarak eğitimlere katılımlarının sağlanması önerilmektedir.

4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Fazla Olduğu Kurumlarda Öğrencilere, Öğrenci Velilerine ve Öğretmenlere Yönelik Düzenlenebilecek Faaliyetler

Okul içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirilmeleri, aidiyet duygularını arttırmaları ve dil becerilerini geliştirmeleri önemlidir.

4.1. Öğrencilere Yönelik Düzenlenebilecek Faaliyetler

- Türkçe öğrenimi, okula uyum sürecinde önemlidir. Ailelerin ve öğrencilerin Halk Eğitim Merkezleri, DYK kursları ya da PIKTES projesi kapsamındaki Türkçe kurslarına/derslerine katılımları sağlanmalıdır.

- Türkçe öğrenme motivasyonunu arttırmak amacıyla kütüphaneler aracılığıyla Türkçe kaynaklara ücretsiz ve sınırsız erişim sağlanmalı ve çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.

- Okullarda Türk Dil Bayramı ya da Avrupa Dil Bayramı gibi günler aracılığıyla dilsel farkındalık oluşturulmalıdır. Böylece, okullarda Dil Bayramı etkinlikleri ve kültürlerarası etkileşimi arttıracak dil etkinlikleri düzenlenmelidir.

- Okullardaki kültürel ve dil çeşitliliği göz önünde bulundurularak Türkçe'nin öğretilmesi ve Türk kültürünün tanıtılması için kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere önem verilmelidir. Bu faaliyetler okul kulüp etkinliklerinin yanı sıra okul içerisinde halk oyunları, sinema günleri, müzik şölenleri gibi faaliyetlerle sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinliklerle desteklenmelidir.

- Öğrenciler arası iletişim becerisinin dil becerisi eksiliğinden kaynaklı (yabancı öğrencilerin anadilleri dışında bir dil bilmemesi gibi) okula uyum sağlanmaması, eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Buna istinaden; öğrencilere okul kurallarını çeşitli dillerde aktararak anlaşılır kılınması ve okula uyumu en üst düzeye taşınmalıdır.

- Yabancı öğrenciler arasında politik ya da sosyal nedenlerden kaynaklı ve süreklilik arz eden fikir çatışması problemi “farklılıklara saygı” teması ile etkinlik temelli olarak çözümlenmelidir.

- Hem öğrenciler hem de öğrenci velileri için çok dilli tanıtım e-çerikleri ya da broşür/kitapçıklar geliştirilip yaygınlaştırılmalıdır. Bu içeriklerin okul internet sitelerinde ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü web sitelerinde yayınlanarak ya da okul kütüphanelerine eklenerek ya da velilere dağıtılarak yaygınlaştırılmalıdır.

- Öğrencilerin Türkçe dilini öğrenmelerini teşvik edecek ve grup içi iletişimlerini arttıracak etkinliklere (müze gezileri, turnuvalar, bayramlar vb.) katılımları sağlanmalıdır.

- Öğretmen ya da akran aracılığıyla “Türkçe Dil Koçluğu” uygulaması ile yabancı öğrencilere Türkçe'nin öğretilmesi desteklenmelidir.

4.2. Öğrenci Velilerine Yönelik Düzenlenebilecek Faaliyetler

- Yabancı öğrenci velilerine yönelik Türkçe Dili Eğitimi konusunda kurslar, sertifika programları, etkinlikler düzenlenmeli ve bunların programlar dair bilgilendirilmeler yapılmalıdır. Bun dil eğitimleri belirli periyotlarda ve ücretsiz olarak yapılmalıdır. Bu eğitimler için Halk Eğitim Merkezlerinin ya da Milli Eğitim Bakanlığının eğitim modüllerinden faydalanılabilir.

- Okul müdürlüğü koordinesinde öğretmenler yabancı ailelere “Aile ziyaretleri” yapmalıdır.

- Okullarda yabancı ailelere, onların okulla uyumunu arttıracak aile eğitimleri verilmelidir.

- Yabancı ailelerin eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline getirmek amacıyla Okul Aile Birliği aracılığıyla okula tam katılımları sağlanmalıdır.

- Yabancı öğrenci velilerinin farklı kültür ve dillerle ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak faaliyetler düzenlenmelidir.

- Yabancı öğrenci velilerinin Türkçe dil becerisini ve Türk kültürüne dair bilgilerini arttırmaları için kütüphane, müze gibi kurumlar vasıtasıyla kültürel ve dilsel gelişimleri desteklenmelidir.

- Yabancı öğrenci velilerine yönelik kitap okuma günleri düzenlenmelidir.

- Okullarda yabancı öğrenci velilere yönelik Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe Eğitimi kursları açılmalıdır.

- “Kariyer Günleri” kapsamında yabancı öğrenci velilerinin uzmanlaştıkları alanlar ile ilgili Türkçe olarak bilgilendirmeler yapacakları etkinlikler düzenlenmelidir.

- Aile katılım günleri kapsamında okul pikniği, kültürel ve yöresel tanıtım günleri, ülke stantları aracılığıyla Türkçe tanıtımlar yapılmalıdır.

- Kültürel ve dilsel uyumu sağlamak amacıyla gönüllülük esasına dayalı kardeş aile uygulaması yapılmalıdır.

4.3. Öğretmenlere Yönelik Düzenlenebilecek Faaliyetler

- Uyum sürecinde öğretmenlerin de önemli bir rol oynadığı açıktır. Yabancı öğrencilerin ve ailelerinin okula etkinlik temelli dahil edilmesi için öğretmenlerin üniversiteler, kamu kurum kuruluşlar ve diğer ilgili paydaşlar aracılığıyla akademik olarak desteklenmelidir.

5. Sonuç

Yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğu okul ve kurumlarda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim-öğretimin sağlıklı yürütülmesi konusunda ve ayrıca uyulması gereken diğer hususlarda stratejiler üretmesi önemlidir. Buna göre;

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmenlerin veli ve öğrenciler ile iletişim kurabilmeleri amacıyla dil konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi,

2. İmkanlar dahilinde il ve ilçe müdürlüklerince dil ile ilgili iletişim problemi yaşanan okullarda tercüman görevlendirilmesi,

3. Üniversitelerin ilgili birimlerince eğitim programları doğrultusunda öğretmen adaylarına çok kültürlülük konusunda eğitimler verilmesi,

4. Önceki yıllarda yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermiş tecrübeli öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimlerinden faydalanılması,

5. Daha önceki dönemlerde yurtdışı görev almış öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görevlendirilmesi,
6. Öğretmenler için oyun kiti, yardımcı kitaplar, broşürler gibi materyallerin hazırlanması,
7. Belirli okullarda yoğunluğun yaşanmaması, öğretmenlerin sınıf içi etkinliğinin artırılması amacıyla yabancı öğrenci kontenjanının (resmi okullarda) belirlenmesi konusunda mevzuat çalışmasının yapılması,
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin adrese kayıt sistemine bağlı olarak okullarına yerleştirilmesi,
9. Yabancı uyruklu öğrenci velilerin eğitimleri için halk eğitim merkezlerinde verilen Sosyal Yaşam ve Uyum Kurslarının (SUYE) devamı için STK'lar ile iş birliği yapılması,
10. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitimi vermek için öğretmenlerin yetiştirilmesi,
11. Öğretmenlerin/Yöneticilerin öğrenci ve velilerle iletişimin sağlaması için formasyon eğitimi almış tercümanlık yapabilecek kişilerin yabancı öğrencilerin yoğun olduğu okullara görevlendirilmesi,
12. Çok kültürlülüğe yaklaşımda yaşanacak iletişim problemlerini en aza indirebilmek için alanında uzman kişilerce hizmet içi programlarının mahalli olarak uygulanması,
13. Sınıf içi oturma düzeninde farklı uyruklu öğrencilerin birlikte oturmasının ve böylece entegrasyonun sağlanması,
14. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden muaf konumunda olan öğrencilerin okul içinde destek eğitim odası veya sportif-kültürel alanlarda değerlendirilmesi,
15. Seçmeli derslerden Halk Kültürü dersinin etkinliğinin artırılması,
16. Okul aile birliği toplantılarında yabancı uyruklu öğrenci velileri için oryantasyon çalışmalarının yapılması,
17. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda akademik başarının sağlanabilmesi için öncelikli olarak bireyselleştirilmiş programlar hazırlanması,
18. Denklikleri yapılan öğrencilerin sınıf seviyelerinde eğitime başlamadan önce Türkçe dil eğitimi ile ilgili destek eğitimi verilerek sınava tabi tutulmasının ardından seviyesine göre sınıflara alınması,
19. Eğitim-öğretimin sağlıklı seyri açısından öğrencilerin entegrasyonunun sağlanması amacıyla okul-aile iş birliği içerisinde öğrenci velilerinin katılımı ile sosyal, kültürel, sanatsal vb. faaliyetlerin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G. & Guzder, J. (2011). The Canadian collaboration for immigrant and refugee health. *Canadian Medical Association Journal*, 183, 959-967.

Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Çevrimiçi*, 17(2), 1116-1134.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.

BÖLÜM VIII

SPORDA ETKİLİ İLETİŞİM

E ective Communication Sports

Meriç ERASLAN¹ & Ebru DERECELİ² & Çağatay DERECELİ³

¹(Doç. Dr.), Akdeniz Üniversitesi,

E-mail: mericeraslan@akdeniz.edu.tr;

ORCID: 000-0001-7541-7554

²(Öğr. Gör.), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,

E-mail: edereceli@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7021-1001

³(Doç. Dr.), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,

E-mail: cdereceli@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2771-2000

1. Giriş

G ünümüzde popülaritesi her geçen gün artmaya devam eden spor tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülebilir. İnsanoğlunun yaşamını sürdürebilmek için beden gücüyle diğerlerine üstünlük sağlayabilme ihtiyacı duyduğu ve duymuş olduğu bu ihtiyacın sporun temel amaçlarından birisi olarak bilinen rakiplerine karşı üstün gelebilmek içgüdüünün ortaya çıkmasına neden olduğu iddia edilmektedir (Pepe ve diğerleri, 2019).

Spor, birçok önemli toplumsal değerin oluşmasına ve sürdürülmesine katkı sağlamaktadır. İşte bu sayede bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşim kolayca sağlanır. İnsanlar spor sayesinde serbest zaman faaliyetlerine katılır, sosyalleşme süreçlerinde kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir alanın varlığından haberdar olur ve psikososyal gelişimlerine yardımcı olacak bir kavramın farkına varırlar (Weinberg ve Gould, 2015).

Sosyolojik açıdan bakıldığında; sporun amacı insanın ruhen ve bedenen gelişimini sağlamak ve spora olan isteğini kuvvetli tutmayla beraber, grup faaliyetlerini hafifletebilmek, bireylerin karşılıklı şekilde iş birliğini öğrenmesine yardımcı olmak ve bireyin kendine olan güvenini arttırmaktır. Sporun faydalarına baktığımızda, bireyin gelir düzeyinde artış, manevi bakımdan esenlik, bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde uyum ve bireyin iş veriminde artış

aynı zamanda da üretkenlik sağlamasıdır (Gürgen, 1997).

Her alanda olduğu gibi sporda da etkili bir iletişimin başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bireyin çevreye uyum sağlayabilmesi sürecinde gerekli olan en önemli öğelerden bir tanesi de iletişimidir (Yüksel, 1997). İletişim kavramına ilişkin çok sayıda tanım yapılmıştır. Yapılan bu tanımlarda, iletilmek istenen duygu, düşünce ve davranışın ortak anlamı üzerinde uzlaşıyor olması ortak noktayı oluşturmaktadır (Ersanlı ve Balcı, 1998). Dökmen (2004) iletişim sözcüğünü “bilgiyi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamaktadır.

2. İletişimin Tanımı

İletişim yıllar boyunca değişik alanlardaki araştırmacılar tarafından çeşitli yaklaşımlarla tanımlanmaya çalışılmış olup çağımızda iletişim sözcüğünün karşılığı “communication”dır. Kısaca tanımlayacak olursak; “bireyler arasında anlamları ortak kılma süreci” şeklinde açıklanmaktadır (Mısırlı, 2004).

Dilimizde iletişim veya bununla sesteş olarak kullanılmakta olan sözcüklerin çoğunluğu “haberinin, bilginin, bireyin ve nesnenin karşılıklı şekilde bir bölgeden bir başka bölgeye transferi” manasına gelmektedir (Köknel, 1997). İletişim, kişinin kendini açıklayabilme ve kendini dinletebilme ihtiyaçları sonucunda meydana gelmektedir. Toplumun temelini oluşturmuş olan sistem iletişimidir. Kurumsal ve yönetsel yapının sistematik ilerleyişini ve devamlılığını sağlayan bir materyal aynı zamanda bireysel davranışları görüntülemiş olan ve kişisel davranışları etkilemiş olan bir teknik ve sosyal süreçler yönünden zaruri bilim, sosyal uyum için önemli olan bir sanattır (Tutar ve diğerleri, 2017).

3. İletişimin Amacı ve Önemi

İletişimsiz bir hayatın düşünülememesinin nedeni; insanların hayatın hemen her alanında diğer kişiler ile ilişki kurabilmesinde, aile ve sosyal ortamındaki mutsuzluklarını ya da mutluluklarını tanımlamasında ve iş hayatında başarı elde edebilmesinde iletişimi kullanmasıdır (Tuna, 2012). İletişim kuramayan bireylerden oluşan toplumda karmaşa fazlaca görülür. İletişim olmayan toplumlarda sağırklar diyalogu hâkim olmaktadır. Bu tür toplumlarda yaşayan insanlar birbirlerinden kopuk, çevresinde olup bitenden haberi olmayan, kendini toplumdan soyutlamış, olayları algılayamayan ve bu terimlere sırtı dönük olan insanların oluşturmuş olduğu hedefsiz kalabalıklardan öteye geçememektedir (Gönenç, 2007). İletişimin en kapsamlı ve büyük amacı; kopmuş ve dağılmış görülen ilişkilerin bir düzen içinde olması ve bu sayede birlikteliğin sağlanmış olmasıdır. Birleştirici bu gücü sayesinde iletişim, “toplumsal yapının çimentosudur” veya “bir canlı varlığın kan damarlarına benzemektedir” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

İletişim, hayata gözlerimizi açıp gözlerimizi kapattığımız zamana kadar insanla olan, hava ve su kadar hayati önem taşıyan bir ihtiyaçtır. İletişimin temel prensibi paylaşmaktır. Etkileşim ile ortaklık kuran, farklı araç ve sembollerle evreni daha yaşanır hale getiren ve bilgi alışverişine dayanan sosyal bir süreçtir. İnsanlığın var olmuş olduğu günden bu ana kadar iletişim kurmak amacıyla çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. İnsanın gelişimine paralel olarak kullanılmış olduğu araç ve gereçler de gelişmiş ve sürekli gelişme halinde olan iletişim araçları birbirlerini tamamlamış; fakat birisi, diğerinin yerini tutamamıştır. Yüzyıllar boyunca kullanılan, iletişimin yalın hali olarak kabul edilen ve en ilkel araçlardan biri olan işaretlere ve kelimelere dayanan yazı ve konuşma dilinin yanında beden dili ve sözsüz ifadelerdir. Yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda gelişen, değişen ve elektronikleşen iletişim materyalleri, iletişim sürecine hız ve kolaylık sağlamakla kalmayıp; gelişim ve değişimle iletişim kavramını kitle iletişimine çevirmiştir. Çağımızda iletişimin ayrılmaz parçaları telefon, telgraf, posta, faks vb. haberleşme araçları; TV, gazete, radyo gibi kitle iletişim araçları ile uydular, internet bilgisayarlar ve e-mail de bir iletişim materyali olarak hayatımızda vazgeçilmez hale gelmiştir (Özkök, 1985).

4. İletişim Şekilleri

4.1. Kişinin Kendisi ile İletişimi (İçsel İletişim)

Bireyin kendi kendisiyle yaşamının her noktasında hatta yaşamı boyunca kendisi ile gerçekleştirdiği iletişim içsel iletişimdir. Bireyler kendi içerisinde gerçekleştirmiş oldukları iletişimde düşünür ve çevresindeki kişilerle konuşurlar (Tutar ve Yılmaz, 2005).

İçsel iletişimde, birey kaynak olarak kendi kendine mesajlar iletir ve daha sonra alıcı olarak da kendine gönderdiği bu mesajları yorumlar. Bir anlamda kişi hem kaynak hem de alıcı olmuş olur (Akgül ve diğerleri, 2016). Kişinin kendisiyle ilişkisine örnek vermek gerekirse; kişinin düşünmesi, bireysel ihtiyaçlarının farkında olması, gördüğü rüyalarla kendi içinden mesaj alması şeklindeki edinimler gösterebilir (Dökmen, 1998).

4.2. Kişiler Arası İletişim

Kişiler arası iletişim; iki bireyin karşılıklı olarak yüz yüze gelip aynı mekânda bulunarak gerçekleştirdikleri ilişki şeklindedir. Kişiler arasında gerçekleşen bu iletişim modelinde kişiler fiziksel olarak aynı mekânda bulunmalı yani yüz yüze veya başka ortamda bulunma durumları var ise iletişimi sağlayan bir materyal yardımıyla iletişim gerçekleşmektedir (Zillioğlu, 2003).

Kişiler arası iletişim, birbiriyle ilişki içerisinde veya bağlantılı olan kişiler arasında meydana gelen iletişim şeklinde tanımlanmaktadır. Kişiler arası iletişimde ve etkileşimde bulunan kişiler, birbirlerine tabiidirler; bir kişinin söylediği şey diğerinin duygusunu, düşüncesini ve ağzından çıkacak sözü etkiler (Oğuz, 2012). Kişiler arası iletişimde, kişinin kendi ile yaptığı kişisel iletişimden farklı şekilde iletişimi ikinci bir kişinin katılmasıyla devam ettirme amacı bulunmaktadır ve bu iletişim sürecinde en az iki bireyin alıcı ve kaynak mevkiinde olması şarttır (Çamdereli, 2015).

4.3. Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişimin amacı günlük faaliyetlerin gerçekleşmesi amacıyla ve belirlenen hedefler yönünde çevre faktörleri içerisinde düşünce paylaşımlarını ve bilgi alışverişini sağlamaktır (Gürgen, 1997).

Toplumsal yapının yapı taşı oluşturulan iletişim sistemler bütünü olduğu kadar örgütsel yapının ve yönetsel yapının doğru ve düzgün ilerleyişini sağlayan araçtır ve bireylerin davranışlarını görüntüleyen ve etkileyen yöntemdir (Karatepe, 2005). Örgütsel iletişim kavramını daha iyi anlayabilmek için öncelikle örgüt terimi tanımlanmalıdır. En aydınlatıcı ve en genel olan anlamıyla örgüt, belirli olan bazı üyeler tarafından belli bir amaçla sosyal olarak oluşturulan ve paylaşılan anlamlar bütünüdür (Şişman, 2007). Ortak amaç gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan birey, örgüt, topluluk ve grup tarafından iletişim önemli bir yer tutar. Kurumsal amaçlara ulaşabilmek için örgüt öğeleri ile örgütün çevresi arasında sürekli bilgi alışverişinin sağlanabilmesi ve örgüt üyelerinin arasında ilişkiler kurulmasına olanak sağlayan süreçlere örgütsel iletişim denmektedir (Candar, 2015)

4.4. Kitle İletişimi

Herhangi araçla kitlesele iletişimi sağlayan, örnek olarak televizyon, duvara asılan duyurular ile oluşan iletişim yöntemidir. Toplum içerisinde kitle iletişimini sağlayan yöntem ve araçlar, daha çok sayıdaki bireye ulaşmayı amaç edinen, iletişim kurmayı amaçlayan araçlardır (örnek; gazete, TV, dergi ve yeni teknolojiler vb.) (Gürgen, 1997).

Teknolojide kullanımına devam edilen çeşitli iletişim materyalleri bilgilerin genel dağılımını, belirli kitleye ulaşabilmesini ve aktarılmasında kullanılan bütün araçlar kitle iletişim araçları olarak adlandırılmaktadır. Bazı etkenler kitle iletişimini etkilemektedir. Bulunamayan donanımlı olacak bir kadro, teknolojik nitelikli araçların hedefe yönelik etkin ve istenen amaç

doğrultusunda kullanılmaması, bazı ekonomik problemler, toplumun istekleri ve toplumun arzularına dönük uygun programların yapılmaması, bazı sınırlılıkların getirilmesi bu etkenler arasında sıralanabilir (Yağcı, 1995).

Kitle iletişiminin kendisine özgün olan özellikleri bulunmaktadır. Bunlar (Mutlu, 1995):

- Kitle iletişiminin ulaşabilmiş olduğu kitleler, çeşitli iletişim türlerinden oldukça geniş ve daha büyüktür.
- Kitle iletişiminin hâlihazırdaki kitlesi, toplumsal kümelerden meydana gelmiş, farklı özellikleri olan kişilerden oluşur.
- Kitle iletişiminin oluşan kitlesi genelde birbirini tanımaz.
- Kitle iletişimi kamusal özellik barındırır ve her kesimden insan açık iletişim türlerindedir.
- Kitle iletişim materyalleri vasıtasıyla birbirlerinden uzak farklı konumlardaki bireyler birbirleri ile iletişim kurabilirler.
- Kitle ve iletişimci arasındaki ilişki uzman etkileşimci rolünü üstlenen kişilerce kurulur.
- Kitle iletişimde tek taraflı olan iletişim şekli vardır. Anlık olarak cevap verme imkânı yoktur. Bu nedenden dolayı göndericinin ve alıcının arasında olan kutuplaşma söz konusudur.
- Kitle iletişim araçlarının edinebilirliği kolay, maliyeti ise son derece düşüktür. Kitle iletişim araçlarını halk rahatça kullanabilir.

4.5. Grup İletişimi

Toplumda yaşayan bireylerin kendi aralarında kurmuş oldukları iletişim etkileşimin önemli tarafını oluşturmaktadır. İki veya daha fazla sayıda kişi bir araya gelerek birbirlerini etkileyebilirler. Bu nedenle birbirleri aralarında karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri iletişim şekli grup iletişimidir. Toplum içerisinde gerçekleşen etkileşim olayında; “sen” dili kullanmak, sabırsız davranmak ve tükenmişlik belirtisi göstermek olumsuzluk içermektedir. Sergilenen bu olumsuz tutumlar etkili iletişim kurma becerisini etkilemektedir (Selanik Ay, 2015). Grup iletişiminin daha etkili biçimde olabilmesi için;

- Grupta bulunan üyelerin diksiyonları düzgün ve konuşmaları etkileyici olmalıdır.
- İletişim grupta bulunan üyelerin tamamına uygun yapılmalıdır.
- Düşünceler grubun tüm üyelerini içine alabilen özellikte olmalı ve anlık tepkilerde bulunulmamalıdır.

- Sadece tek bir mesaja odaklanmalı, mesaj net ve anlaşılır olmalıdır.
- Geribildirim yoluyla mesajların grup üyeleri tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir (Mısırlı, 2004).

5. İletişim Sürecinin Temel Öğeleri

Etkileşim olup iletişim sürecinin başlayabilmesi için en az iki faktörün bir araya gelmesi gerekir. Bu faktörler ise; insanlar, araçlar veya hayvanlar olabilir (Dökmen, 2005).

İletişim, kişiler ve toplumlar arasında oluşan süreçtir yani iletişim süreci, canlılar birbirlerini fark ettiklerinde başlamaktadır. Canlıların birbirinin farkına varmaları sürecinde iletişim kurmak amacıyla sadece konuşmuş olmak veya bazı işaretler göndermekte zorunlu değildir çünkü canlıların birbirlerini fark ettikleri anda iletişim başlamaktadır (Açıl, 2005).

5.1. Kaynak (Kodlayıcı)

İletişimin önemli unsurlarından biri de kaynaktır. İletişim sürecinin başlamasını sağlayan aktördür. İletişim aşamasında rol almış olan kaynağın ve alıcının ortak şekilde tecrübe edindikleri ve kullanmış oldukları iletişim ögesine “kod” adı verilmektedir (Çamdereli, 2015).

Kaynak; sahip olmuş olduğu bilgiyi, beceriyi veya onunla ilgili olan davranışları alıcıyla paylaşmak isterse, öncelikle hareket, resim, formül, çizim, şekil, renk, tablo, yazı gibi özelliklerle jest, mimik şeklindeki birkaç dizi sembole veya harekete çevirerek kodlamalıdır. Kodlama olamazsa bilgilerin bir kanaldan diğerine iletilme süreci mümkün olmaz. Bu sebepten dolayı çok çeşitli iletişim faktörünü aynı zamanda kullanarak öğretme ve isteklendirme kapasitesini artırmayı amaçlamalıdır (Çalışkan ve Karadağ 2010).

5.2. Mesaj (İleti)

Mesaj, iletişim sürecinin başlamasını sağlayan kaynağı alıcısına ulaştırırken kullandığı işaret ve sembollerdir. Daha net bir tanımlı yapılsa, “Bir yaşantıya ait olan duygu ve düşüncelerin kodlanarak sözlü, sözsüz veya yazılı bir anlatım yöntemiyle alıcı bireye ulaşmasını sağlayan sembolere mesaj adı verilir” (Akman, 2013).

Bireyin aktarmak istediği düşünceler, karşı tarafa iletmış olduğu mesajlardır. Mesajı ileten kaynağı, bireyin duygularını, düşüncelerini açık şekliyle aktaran şifreler olarak gözlemleyebiliriz. Bunlar beden dilimizi, mimiklerimizi, jestlerimizi aynı anda ses tonumuzu bile içerebilmektedir (Bingöl, 1990).

5.3. Gürültü

Gürültü başkalarının göndermiş olduğu mesajları alırken veya sizin göndermiş olduğunuz mesajları başka kişiler alırken araya karışır. Gürültü; fiziksel (örneğin; başkalarının yüksek sesle konuşmaları), fizyolojik (örneğin; görme bozukluğu ya da konuşma bozukluğu), psikolojik (örneğin; ön yargılı yaklaşım, konuşmacıdan hoşlanmamak) ya da semantik (anlamaların bilinmemesi) olabilir. Genel şekliyle gürültü, mesaja zarar veren şeylere verilmiş olan isimdir; alıcının kendisine gelen mesajları almasına engel olan her şey gürültüdür (Devito, 1995).

5.4. Kanal

İletişimde kanal dendiğinde radyo, ışık, telefon kabloları, sinir sistemi vb. mesajı taşıma görevindeki ortamlar kastedilir. Örnek verilecek olursa; sözlü iletişim sürecinde kanal havadır, telefon görüşmeleri esnasında ise telefon hatları kanal özelliği görmektedir. Bireylerin duyularının sağlıklı olması bunların her biri beyne gitmiş olan iletişim kanallarıdır. Bu sebepten ötürü ileti ne kadar fazla duyuya hitap ederse etkinliği de o kadar çoğalmaktadır (Küçük, 2012).

5.5. Alıcı

İletişim süreci, gönderilen mesajın alıcı tarafından algılaması sürecine değin tamamlanmaz. Kaynak göndermiş olduğu mesajın alıcısı tarafından alınmasını mutlaka ister. Alıcı, gönderilmiş mesajı alan kişidir. İletişim sürecinde, kaynağın göndermiş olduğu mesaja hedef olan birey, grup veya kitleye alıcı adı verilir. Etkin iletişim süreci, alıcı tarafından kodun alınmış olduğu, kodun çözümlendiği ve ona kaynağın vermiş olduğu anlamın verildiği sürede ortaya çıkar. Alıcının iletilen mesaja iletilen anlamı verip vermiyor olması, birçok faktöre bağlıdır. Tam iletişim, kaynağın, alıcının kullanılan işaretlerin manalarını bilip, onlara ortak anlamlar vermesi ile kurulur. Kaynak gibi, alıcının iletişim kurma kabiliyeti onun iletişim becerisi, tutumu, tecrübesi ve bilgisine bağlıdır (Tutar ve Yılmaz, 2003).

5.6. Dönüt

Sınıf ortamında kurulan iletişimde öğretmen öğrencilerle, öğrencilerde öğretmenle devamlı şekilde birbirleriyle mesaj alıp vermede bulunmaktadır. Karşılıklı şekilde öğretmen kanlıyla öğrenciye, öğrenci kanalıyla öğretmene gelen mesajlara verilen tepkilere de dönüt adı verilmektedir. İletişim sürecinde geri bildirim önem taşımaktadır. Geri bildirim öğrencilerin jest ve mimiklerinden

algılanabilmektedir. Şayet öğretmen göstermiş olduğu tepkilerini öğrencilerin gösterdiği bedensel tepkilerinden algılamıyorsa değerlendirmelerini anında yöntemleri ve teknikleri kullanarak yapabilir (Çalışkan ve Karadağ 2010)

6. Sporda Etkili İletişim

Spor kavramı toplumların yapısına, yaşanan bölgeye, coğrafi konumuna göre değişikliklere uğrayabilen, çeşitli kurum ve yapıyla yakın iletişim ve etkileşim içerisinde olan sosyal bir olgudur (Kılıçgil, 1998). Spor birçok farklı türüyle, toplumda kişilere etki eder ve aynı anda etkileşim ve iletişim vasıtası olarak da amaç üstlenir. Sporun sayesinde farklı kesimlerden, farklı yaş guruplarından birçok insan ve kurum gibi yapılar ortak gaye doğrultusunda toplanmakta ve bu sayede iletişimin meydana gelmesi için uygun bir zemin hazırlanmaktadır. Spor hizmetleri veren çalışanların iletişim kurma yeteneklerinin düzgün olması, spor hizmetinin satışını olumlu yönlerde etkilemektedir (Çimen, 2013). Bu nedenle spor hizmeti sunan bireylerin sosyal olarak iyi ilişkiler içerisinde olmaları, mesleki anlamda teknik bilgilerinin müşterinin beklentilerini karşılayacak seviyede olması gerekmektedir (İmamoğlu ve Ekenci, 2014).

Çağımızda iletişim her ortamda ve her kavramda kendine yer bulmaktadır. 21. yüzyılda yaşanan evrende spor kavramı da aynı iletişimde ve diğer farklı alanda olduğu gibi kendisi ile beraber hızlı bir evrim geçirmiş ve etkileşimde olduğu birçok alanı da değiştirmede rol oynamıştır. Spor terimi gelinen toplumsal yapılar içerisinde en önemli ilkeler arasında yer almaktadır. Spor etkinlikleri öyle ki, toplum içindeki bütün kitlelere hitap edebilme yeteneğine sahiptir. Farklı branşlarda yürütülen spor etkinlikleri ile birlikte toplumun içinde iletişimin oluşmasına katkı sağlanmaktadır (Güven, 1982). Sporun kişilerin bedensel gelişimi açısından ve toplumsal yönden önemli olduğu, spor faaliyetleri yardımıyla bireyin çevresini anlamasını ve iletişim kurmasını kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Yetim, 2000).

İletişimin etkili bir öge olarak görüldüğü kurumsal yapılar içerisinde çevre ve iletişim konusu, etki sahasının genişlemesiyle beraber spor kulüp ve kuruluşları için nerdeyse 24 saat kovuşturmaları ve profesyonelce yönetmeleri gereken durum haline gelmiştir. Kendini anlatmanın sadece bireyler için önemli bir etkinlik olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, her an her konuda spor kulüpleri ve spor kurumlarının iletişim kurma konusunda sorumlulukları bulunmaktadır (Sönmezoğlu ve Çoknaz, 2013). Özellikle de spor kuruluşlarının kendilerini doğru anlatabilmeleri, çevreleri ile taraftarları arasında iletişim kurabilmeleri üzerlerine düşen en önemli hususların başındadır. Aynı zamanda

bünyelerinde bulundurmış oldukları sporcularının tutumlarının yönetimi, onların tanıtılması yeni spor çağının şartı gereği pazarlanması gelmektedir. Bunun yanında sporcuların kamuoyuyla iletişim kurma sürecinin doğru ve etkili bir biçimde yürütülmesi taraftarların sporcu temelinde bahsi geçen kulübe karşı tutumları konusunda belirleyici olmaktadır (Cunningham ve diğerleri, 2014).

Çağımızda sosyal medyayı sporcuların da etkin şekilde kullandıklarını göz önünde bulundurursak, sporcuların hal ve hareketleri, birbirlerine hitap şekilleri, birbirlerine yaklaşımları ile taraftarlarla olan iletişimleri spor kulübünün tanıtımı için önem arz etmektedir. Sporcuların sergileyecekleri olumsuz davranışlar ve sarf edecekleri sözcükler onların imajına zarar vereceği kadar spor kulübünün de imajına zarar verecektir. Sporcuların sergileyecekleri tüm olumlu davranışlar, taraftarların her manada kulüpleriyle bütünlük içerisinde olmasına yardımcı olacaktır. Bu aşamada kulüplerin iletişim departmanları ve bu departmanların sorumluları; etik kuralları ve profesyonellik öğeleri içine alan iletişim sürecini ele almaları ve yönetmeleri gerekmektedir (Cunningham ve diğerleri, 2014).

İletişim konusunda sporun kurumsal olarak en önemli saydığı nokta, bireyin yakın çevre ile uzak çevresi arasında etkili bir iletişim bağının oluşturulmasıdır. Buna göre sporda oluşturulacak iletişim süreci başlangıçta ve devamında etki edebilmektedir. Bu yönden baktığımızda sporun kurumsal iletişim seviyesi iç iletişim ve dış iletişim ağının devamlı olarak ve titizlikle yönetilmesini zorunlu hale getirmektedir. Buna bağlamda sporun kurumsal iletişimi reklamın kaliteli olmasına ve iletişim kurulmuş olan çevrenin bahsi geçen spor alanı ile ilişkilendirilmesine destek olmaktadır (Katırcı ve Uztuğ, 2009).

7. Sonuç

İnsanoğlular topluluklar halinde yaşamaktadır. Bu nedenle iletişim hayatımızın vazgeçilmezlerindedir. İletişimin son derece önemli olduğu çağımızda bireyler arasında kurulacak olan sağlıklı iletişim sayesinde çoğu sorunun çözümüne ulaşılabilmektedir. Günümüzde popülaritesi hızla artmaya devam eden sporda da etkili iletişimin faydalarından söz etmek mümkündür. Spor organizasyonları sayesinde ülkeler tanıtımlarını yaparken, ülkelerin sporcuları, taraftar grupları, yönetici ve antrenörleri de kurmuş oldukları iletişimlerle ülke tanıtımında önemli bir yere sahiptirler. İletişimin spor alanında da ne kadar önemli olduğunu kavradığımız son yıllarda, kurulan etkili iletişim sayesinde sporda şiddet olayları son derece azalmıştır. Etkili iletişimin büyümlü gücünden sporda da faydalanmak için verilecek iletişim eğitimleri ve medyanın iletişim konusunda yapacakları

etkili programlar büyük önem taşıyacaktır. Yapılan ve yapılacak olan bilimsel çalışmalar sporda iletişimin öneminin kavranmasına fayda sağlayacaktır.

Kaynakça

- Açıl, M. (2005). Öğretmenin beden dili. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Akgül, B., Yenel, İ. & Karaküçük, S. (2016). Evaluating free time management and its relation to life satisfaction, most participated leisure activities and gender among college students in Turkey. *Social Sciences and Humanities Journal*, 11(2), 1-18.
- Akman, K. T. (2013). Genel iletişim. İzmir: İlya Yayınevi.
- Bingöl, D. (1990). Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Candar, M. (2015). Örgütsel iletişimin verimliliğe etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.
- Cunningham, I. et al. (2015). Exploring player communication in interactions with sport officials. *Movement & Sport Sciences*, 87, 79-89.
- Çalışkan, N., Karadağ, E. & Çalışkan, N. F. (2010). Eğitim, iletişim ve öğretmenin beden dili. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çamdereli, M. (2015). İletişime giriş (2. Baskı). İstanbul: Dem Yayınları.
- Çimen, Z. (2013). Spor hizmetlerinde toplam kalite standartları. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 13-17.
- Devito, J. (1995). The interpersonal communication (7th Ed). Harper Collins College Publishers.
- Dökmen, Ü. (2004). İletişim çatışmaları ve empati (28. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersanlı, K. & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerli ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-13.
- Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin tarihsel süreci. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 87-102.
- Gürgen, H. (1997). Örgütlerde iletişim kalitesi. İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, A. (1982). Ansiklopedik spor dünyası. İstanbul: Serhat Yayınları.
- İmamoğlu, A. & Ekenci, G. (2014). Spor örgütleri için işletme yönetimi (3. Baskı). Ankara: Berikan Yayıncılık.
- Karatepe, S. (2005). Örgütlerde iletişim-güdüleme ilişkisi. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Katırcı, H. & Uztuğ, F. (2009). Spor kulüplerinde iletişim yönetimi: Türkiye profesyonel futbol liglerinde yer alan spor kulüplerinin iletişim uygulamalarına ilişkin araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 149-168.

Kılıçgil, E. (1998). Spor ve sosyal çevre. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Köknel, Ö. (1997). İnsanı anlamak. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Küçük, M. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. In Orhon, E. N. & Eriş, U. (Eds.), *İletişim bilgisi (s.2-19)*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Mısırlı, İ. (2004). Genel ve teknik iletişim (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Mutlu, E. (1995). İletişim sözlüğü. Ankara: Ark Yayınevi.

Oğuz, M. (2012). Bireylerarası iletişim. In Orhon, E. N. & Eriş, U. (Eds.), *İletişim bilgisi (s.72-93)*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Özkök, E. (1985). İletişim kurumları açısından kitlelerin çözülüşü. Ankara: Tan Yayınları.

Pepe, K., Kara, A., Özkurt, R. & Dalaman, O. (2019). Aktif spor yapan amatör sporcuların spor ortamında fair play (sportmen) davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 497-506.

Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). Örgütsel psikoloji. Bursa: Alfa Basımevi.

Selanik Ay, T. (2015). Etkili iletişim becerileri açısından eğitimciler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 367-381.

Sönmezoğlu, U. & Çoknaz, D. (2013). Yönetici bakış açısıyla spor kulüplerinde kurumsallaşma (spor toto süper lig örneği). *NWSA-Sports Sciences*, 9(1), 1-21.

Şişman, M. (2007). Örgütler ve kültürler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tuna, Y. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. In İ. Vural (Ed.), *İletişim (s.1-26)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tutar, H. & Yılmaz, K. (2005). Genel iletişim. Ankara: Seçkin Yayınları.

Tutar, H., Yılmaz, M. K. & Eroğlu, Ö. (2017). Genel ve teknik iletişim (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2003). Genel iletişim (4. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2015). Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri (Çeviri Editör: M. Şahin & Z. Koruç). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yağcı, T. & Uçar, M. (2018). İletişimde engeller ve etkinlik. Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 142-160.

Yetim, A. (2000). Sosyoloji ve spor. Ankara: Topkar Matbaacılık.

Yüksel, Ş. F. (1997). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zillioğlu, M. (2003). İletişim nedir. İstanbul: Cem Yayınları.

BÖLÜM IX

EĞİTİMDE PROJE TASARIMI: PİLOT UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ

Project Design in Education: Pilot Implementation and Evaluation Processes

BAHRİ ERDEM BEYDOĞAN

(Öğr. Gör), Avrasya Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO

E-mail: beydogan.bahri@gmail.com

ORCID:0000-0002-5841-2492

1. Giriş

Bu çalışmada, en az kayıpla ve ucuz maliyetle proje gerçekleştirmenin aracı olan pilot proje uygulaması hakkında bilgi verilerek konunun önemine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Pilot proje çalışmaları, karar verme sürecini şekillendirmek için yapılan tasarım, planlama ve yürütmenin sistematik süreçlerinin eksiksiz yerine getirilmesini gerektirir. Toplumların geçmişini, anını ve geleceğini şekillendiren eğitim uygulamaları plansız, programsız ve başı boş bırakılamaz, geri dönüşü mümkün olmayan devasa kaynak israfına terk edilemez. Olaya bu açıdan bakan gelişmiş ülkeler, eğitim-öğretimdeki yeni uygulamalarını pilot uygulamalar üzerinden kurgulamaktadır. Her ülkede devletin asli görevi eğitimi gerçekleştirmektir. Devlet bu görevini eğitim kurumları ve kurumlarda görevlendirdiği eğitim alanında yetişmiş eğitimciler ve eğitim liderleri aracılığıyla gerçekleştirir. Devlet, eğiticilik görevi üstlenen liderleri, değerlendirme, araştırma ve hesap verme süreçlerine katarak bölgesel düzeydeki uygulamalardan, program liderliğine kadar uzanan süreçte muhteva belirlemede inisiyatif alma noktasında onları bilgi ve becerilerle donatır. Pilot proje yürütmek eğitimin kalbini oluşturur. Bu özelliği ile pilot proje yürütücülüğü, bir ordunun tatbikat komutanlığını yürütmekle eşdeğerdir.

Pilot proje çalışmaları, gerçek uygulama alanını temsil eden küçük bir örneklem üzerinde bütün uygulamaları eksiksiz tamamlamayı gerektiren bir süreçtir. Yeni bir uygulamanın gerçekleştirilmesi birlik durumunu ve sonuçlarını görmeye yarayacak bilgilere ulaşmayı sağlar. Uygulanmak üzere planlanan bir hazırlıkta inisiyatif almak, pilot çalışmada gereksinim duyulacak materyallere ve uygulamayı gerçekleştirecek eğitimcilere sahip olmayı gerektirir. Pilot çalışmada, paydaşların eğitim programının kullanılabilirliğine ve sürdürülebilirliğine ilişkin karar vermeleri için mevcut programın alt yapısı ile bütünleşip bütünleşmediği hakkındaki kanaatleri belirleyici olmaktadır. Küçük ölçekli ölçümlerle sınamalar yapılarak, gerçek uygulama şartlarında uygulamanın başarılı olup olmayacağı noktası dikkate alındığında, uygulamada ek eğitim desteği veya daha ayrıntılı bir eğitim desteği alınıp alınmayacağı belirlenmektedir. Üç beş aylık öğretmen yetiştirme programları şeklinde pilot proje çalışmaları olabileceği gibi, öğretim programında yapılacak müdahalelerin sonuçlarını görmeye yönelik bir veya birkaç yıllık programlar şeklinde de yürütülebilmektedir.

Pilot proje çalışmalarının tasarım aşamasında çalışma grubu ve karar verme grubu oluşturulması oldukça önemlidir. Çalışma grubu, uygulama sorularını geliştirir, sorulara karar verir, veri toplama yöntemlerini belirler, veri toplama süreçlerini planlar. Uygulamalar çalışma grubu ile birlikte yürütülür. Projelerde çok kalabalık olmayan bir çekirdek çalışma grubu ile çalışma tercih edilir. Çalışma grubu pilot çalışmanın yapılacağı grubu veya örneklemini, karar verme grubuna danışarak birlikte belirler. Çalışma grubu, katılımcıları belirler, proje sürecine katar, ölçme araçlarını uygular ve verileri toplar. Pilot proje çalışmalarının tasarım aşaması daha geniş katılımlı gruplarla çalışmayı gerektirirken, pilot çalışmanın planlanıp uygulanması daha küçük mikro düzeyde çekirdek bir grupla, kısa sürede ve etkin kararlar alacak şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenir. Belirlenen çekirdek çalışma grubu, verileri analiz eder, karar verme grubuyla tartışarak ortak bir noktaya ulaşır.

1.1. Eğitim-Öğretimde Proje Yapma Gereksinimi

Canlı bir organizma olan insan, eğitim aracılığıyla insan olma vasıflarını kazanmaktadır. İnsan e ğitildikçe, b en m erkezlilikten k urtulup biz merkezliliğe doğru anlayış geliştirmekte, sosyalleşerek medeni bir varlık haline gelmektedir. Medeni olan her insan, gereksinimlerini karşılarken başkalarının gereksinimlerini göz ardı etmeden problemlerini çözmeye çalışır. Doğal olarak insan bulunduğu ortamda ihtiyaç duyduğu ürün veya hizmetlerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı noktasında birtakım çıkarımlarda bulunur ve bu çıkarımları doğrultusunda hareket eder. Burada insanın öncelikli

olarak ele aldığı ve üzerinde düşündüğü bir sorunun çözümünde, öncelikli olarak sahip olduğum potansiyel gücüm nedir ve hangi kaynaklara sahibim sorusunu kendine sorar, cevap verirken de içinde bulunduğu durumu gözden geçirir. Gözden geçirme, fikirleri, yeni teknolojileri ve mevcut imkanları sorgulamayı, gerçekleştirilebilirliğe ilişkin alternatif fikirleri toplamayı, mevcut uygulamaları karşılaştırmayı, probleme farklı açılardan bakarak sorgulamayı ve eleştiriler ışığında değerlendirme yapmayı gerektirir. İhtiyaca bağlı çözüm arayışından kaynaklanan proje fikrinin ortaya çıkışı, projenin tasarlanması, kâğıda dökülmesi, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve karara bağlanması sonucu ortaya çıkan bilgilerin sentezlenip yayınlanmasına kadar devam eden kesintisiz bir süreci kapsar. Bu sürecin sürdürülmesi işine proje döngüsü yönetimi adı (Ünal ve Ünal, 2015:1) verilmektedir. Proje döngüsü, üretilen proje fikrinin, kapsamı itibarıyla yaşama geçirilmesini hedefler.

Bir projenin başarılı olması, proje döngüsü içinde projenin hedeflerinin belirtilmesi, üst yönetimin desteğinin sağlanması, projenin planlanması, hedef kitleyle istişare edilmesi, mevcut işleyişte sahip olunan personelin durumu, personelin proje ile ilgili teknik bilgi ve beceriye sahip olma düzeyi, projenin kontrol edilmesi, iletişimin sürdürülmesi ve problemin çözülmesi süreçlerinde görevin etkin olarak yapılmasına bağlıdır.

Proje fikrinin belirginleşmesiyle birlikte, projede hedeflenen duruma uygun olacak şekilde bütün ayrıntılar üzerinde düşünülmesi ve planlanmasını gerektirir. Proje, belirli bir zaman dilimi içerisinde, belli amaçları gerçekleştirmek için belirli bir bütçe ile gerçekleştirmeye yönelik planlı faaliyetler bütünüdür. Her proje mevcut durum veya işleyişe uygun özgün ve yenilikçi düşünce ve uygulamalar işe koşmayı amaçlar. Projenin tasarım boyutu tamamen bireyin bilişsel yeterliğine ve yaratıcılığına bağlıdır. Proje tasarımı, bir probleme çözüm bulmak veya mevcut durumu iyileştirmek için atılabilecek adımları kapsayan ayrıntılı bir planı içerir. Eğitim alanında proje tasarımı, öğrenmenin sadece ürün değil, süreç boyutunu da vurgular. Süreç boyutu başka bir açıdan “öğrenmeyi istenen ölçüde bireyselleştirmeye” (Özerbaş ve Özerbaş, 2015:378-379) hizmet eder.

Eğitimde uygulanan proje tasarımları, çoğu zaman eğitimde kaliteyi yakalamayı, toplumsal kesimler arasında ekonomik ve kültürel farklılıkları en aza indirmeyi, paydaşlar arası fırsat eşitliğini gerçekleştirmeyi, teknolojik gelişmeyi ve güvenliği sağlamayı (Dursun vd., 2013) esas alır. Bu bağlamda Fatih projesinin gerçekleştirilmesi örnek olarak verilebilir. İlköğretimde öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme anlayışa geçilmek amacıyla 2005 yılında öğretim programlarının güncellenmesi projesi (MEB, 2005) bu duruma başka bir örnektir. Her iki proje

toplumda yaygın gereksinim haline gelen sorunların eğitim yoluyla çözülmesi amacıyla eğitim politikalarının uygulanması sonucu hayata geçirilmiştir.

1.2. Eğitim-Öğretim Projelerinin Dayandığı Temel Hususlar

Eğitim-öğretim alanında geliştirilen projeler, vatandaşların öğrenme ihtiyacından ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ihtiyaçlara dayalı bir öğretim programı geliştirmek isteyen öğretim tasarımcıları, öğretim sisteminin girdileri arasında yer alan öğrencileri, eğiticileri, öğrenme ortamını, öğretim materyallerindeki mevcut durumu tespit ettikten sonra ne tür değişiklikler yapacaklarını veya sürece nasıl müdahale edeceklerini belirlerler ve öğrenme çıktılarını hedeflere uygun hale getirinceye kadar müdahalelere devam ederler. Bu durum onları, öğrencilerin öğrenme stilini, öğreticilerin öğretme yöntemini ve tekniğini, öğretim ortamında öğrenmeyi etkileyen faktörleri incelemeye ve analiz etmeye yönlendirir. Tasarladıkları projelerde, projenin mevcut öğeleri üzerinde yaptıkları kontrollü müdahalelerin projenin sonucuna etkisini belirlemeye çalışırlar. Eğitim alanında yapılan bu tür projeler, bu bağlamda ortaya çıkan sistem projeleri arasında yerini alır ve tasarım tabanlı projeler olarak ifade edilir. Sistem yaklaşımı içinde ele alınan bu tür projeler, öğretim tasarımı geliştirme projeleri olarak algılanır. Bu durum “projelere pozitivist bir perspektiften bakma eğilimini ortaya çıkarır” (Brown ve Green, 2016:14-17). Öğretim projelerinde mevcut programda olan veya planlanmış program içeriğinin müdahalelere (değişkenlere) göre proje üzerindeki potansiyel etkisinin değerlendirilmesine ihtiyaç duyulur, bunun için durum analizi yapılır (Richards, 2001:91). Durum analizinden sonra öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik “ihtiyaç analizi”, “tasarım”, “geliştirme”, “uygulama” ve “değerlendirme” süreçlerini içeren projeler yaşama geçirilir. Bu projeler, öğretim alanlarının her birinde mikro düzeyde gerçekleştirilebileceği gibi, öğretim alanlarının tümünü içerecek şekilde makro düzeyde de planlanıp gerçekleştirilebilir. Öğretim tasarımının planlanıp uygulamaya konulmadan önce; ihtiyaç analizi, görev analizi ve iş analizi ve öğrenenlerin analizinin yapılmasına gereksinim vardır.

2. Projelerde Analiz Yapma Gerekliliği

2.1. İhtiyaç Analizi

Oliva (2005) göre ihtiyaç analizi program geliştirmenin ilk ve en önemli aşamasıdır. Öğretim alanında verilmesi planlanan eğitim-öğretim hizmetlerinin “nasıl şekillendirileceği konusunda derinlemesine bilgi edinmeye” (Karacaoğlu,

2009), öğrencilerin talep ve beklentilerini anlamaya (Yalden, 1987), öğrencilerin ne bildiği ya da ne bilmesi gerektiği noktasındaki ihtiyaçlarını tespit etmeye, okula nasıl bir ön-yaşantı ve hazır-bulunmuşluk düzeyi ile geldikleri hususunda eğitimcilerin bilgi sahibi olması hususunu sağlar. İhtiyaç analizinde delphi tekniği, progel dacom tekniği, meslek analizi, kaynak tarama, görüşme, gözlem, ölçme araçları, testler ve grup görüşmeleri (Demirel, 2008) yoluyla belirlenebilir. İhtiyaç analizinde yer alan sorular, doğası gereği gerçeği ortaya çıkaracak şekilde ifade edilmelidir.

Şu an eğitim-öğretimde problem olarak algılanan ne?

Öğretimde mevcut olan ne, mevcutta değiştirilmek istenen ne?

Değişimi kim istiyor, neden?

Değişim eğitim-öğretim alanında nerede/nerelerde gerçekleştirilecek?

Problemin çözümü, öğretimi ne kadar ilgilendiriyor?

Problemin çözümü için öğretim gerçekten gerekli midir?

gibi sorulara yanıt aranır. Sorulara alınan yanıtlar, öğretimi tasarlayan kişi/kişilere, tasarımı nasıl yapmaları gerektiği hususunda önemli bilgiler sağlar.

2.2. Görev Analizi

Görev analizi; Bir işin gerektirdiği sorumluluklar, o işin yapılışındaki işlemler ve işlem basamakları ile ilgili tüm bilgilerin toplanıp incelendiği bir süreçtir. Görev analizinde yapılacak işler ve bu işlerin yerine getirilmesinde o işi yapan kişinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetenekleri ile ilgili bilgileri içerir. Eğitim-öğretim sürecinde bireyin bir iş için gereksinim duyacağı minimum beceri seviyesinin belirlenmesi ve kazandırılması gerekir (Akyol, 2001). Bu bağlamda işin yapılış biçiminin betimlenmesi, ulaşılmaması gereken standartları ve performans kriterlerinin yer aldığı, işin yapılış biçimini gösteren film, videolar hazırlanır. Mevcut performansın sürdürülmesi ve geliştirilmesi için gerekli bilgi ve beceriler araştırılarak sürece dahil edilir. Öğretimde kullanılacak içerik farklı açılardan analiz edilir. Öğretim kapsamında yer alacak içerik ve faaliyetler belirlenir. Bu noktada görev analizi yapan tasarımcıya, iş ve görev analizi ile ilgili sorular sormasını ve cevabını bulmasını gerektiren çalışmalardır. Görev analizinde yapılacak işlemler aşağıdaki gibidir:

Görev analizinde, görevin gerektirdiği bilişsel özellikler tanımlanır.

Görev analizine dayalı görev haritası çıkarılır.

Görevde kritik karar noktaları belirlenir:

Karar verilen noktalarla ilgili bağ kurulur:

Verilen kararlar önem sırasına göre öncelikli hale getirilir.

Kullanılacak stratejilere göre alınan kararlar ve kararların özellikleri belirlenir:

Karar noktalarına nasıl ulaşılabileceğine dair ipuçları yapılandırılır:

Bu işlemler hem iş gören hem de işi gördüren için birer rehber konumundadır.

2.3. İş Analizi

Araştırmacılar iş analizi ile ilgili yeteri kadar bilgi toplayabilmek için anket, soru cevap, görüşme, delphi, vb. teknikler kullanılarak görev envanteri çıkarmaları gerekir. Pozisyon analizi ile bilgi girişi, zihinsel süreçler, fiziki aktiviteler, diğer insanlarla ilişkiler, iş çevresi ve işin diğer özellikleri tanımlanır. İş analizinde özellikle;

Projede yapılacak işlerin neler olduğu belirlenir:

Yapılacak her işin anlaşılır açık net olarak tanımı yapılır ve işin tanımına uygun performans göstergeleri (işleme basamakları) yazılır:

Uygun araçlar, gereçler ve çalışma alanı dahil olmak üzere yeterli fiziksel ortam hazırlanır:

İş-görenin performansını gösterebilmesi için gerekli motivasyon ve teşvikler belirlenir:

İşin gerektirdiği bilgi ve beceriler tanımlanır:

Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinde;

Öğrencilerin yerine getirmesi gereken görev/faaliyetler nelerdir?

Bu görevin başarıyla yerine getirilebilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve yetenekler yeterli mi, yoksa geliştirilmesine gereksinim var mı?

Eğer var ise bu sürecin aşamaları nasıl bir sıra izlemelidir? gibi mevcut durum açık ve net olarak belirtilir.

Yukarıdaki iş ve işlem basamakları tamamlandıktan sonra, öğretimde yer alacak olan faaliyetin kapsamı, derinliği ve düzeyi ortaya konulmuş olur (Brown ve Green, 2016:68-69). Pilot proje çalışmasının tasarım aşamasında roller ve sorumluluklar belirlenir.

2.4. Öğrenme Sürecine Katılacakların Analizi

Proje tasarımı kapsamında öğrenme sürecine katılacak öğrenciler ile ilgili şu sorulara cevap aranır:

Öğrencilerin sahip oldukları özellikleri neler?

Öğrencilerin birbirlerine göre farklılıkları neler?

Öğrencilerin ne tür öğrenme stilleri var?

Öğrencilerin yetenek ve beceri düzeyleri hangi aralıklarda?

Öğrenciler tasarlanan öğretim faaliyetine zorunlu olarak mı yoksa isteğe bağlı olarak mı katılacak?

Öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanmalarını engelleyen (uykusuzluk, açlık, güvende olmama gibi) bir durum söz konusu mu?

Öğrenciler için etkili, verimli ve çekici bir öğretim şekli nasıl olabilir?

Tasarım sürecinde yapılacak ihtiyaç analizi, görev analizi, iş analizi ve öğrencinin mevcut durum analizi, projede en iyi öğretim faaliyetini oluşturulması için öğretim tasarımcısına gerekli veri girişini sağlar. Veriler analiz edildikten sonra sırada, bu verilerden de yararlanılarak öğretimin oluşturulması aşamasına geçilir. Projenin planlanması aşamasında öğretimde yetkinlikler, öğretim hedefleri ve hedeflere dayalı kazanımlar yazılır. Öğretimin süresi dikkate alınarak öğretimin düzenlenmesine ve uygulanmasına geçilir (Brown ve Green, 2016:87)

Öğretimin amaç ve hedefleri: Amaç ve hedefler “bir öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde kararlaştırılan davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özeldir” (Ertürk, 1979:24-25). Yazılan her hedef ifadesinin gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte davranış veya kazanım biçiminde yazılması, öğretim sürecinin kontrolü açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla öğrencinin öğretim faaliyetleri sonrasında kazanımının ne olacağının açık, anlaşılır, alana özgü ifadesi olarak tanımlanabilir. Yetkinlik temelli uygulamalarda, öğrencilerin kazanımları öğrenme çıktısı olarak ifade edilmektedir. Öğrenme çıktısı, dersi tamamlayan veya belli bir kredi alan öğrencinin neyi yapabileceğinin detaylı bir şekilde betimlenmesidir. Betimlemeler ister davranış ister kazanım, isterse çıktı olarak ifade edilsin öğrenme çıktıları ölçülebilir ya da gözlemlenebilir eylemleri içeren bir anlatım içermelidir.

Öğretimin düzenlenmesi ve uygulanması: Projenin öngörülen tasarımıyla ilgili içerik belirlenirken hedeflere/kazanımlara ulaştırıcı biçimde içeriğin

kapsamının ve muhtevasının oluşturulması gerekir. Çünkü içerik, öğrencilerin hedeflere ve kazanımlara ulaşmasını kolaylaştıran bir araç işlevi görür. İçeriğin düzenlenmesinde farklı yaklaşımlar (doğrusal, sarmal, modüler, piramitsel, çekirdek disiplinler arası, didaktik, sorgulama merkezli, dallara ayrılan problem merkezli vb.) izlenebilir. İçeriğin düzenlenmesindeki yaklaşımlardan biri veya birkaçı esas alınabilir (Çelenk, 2016: 21-23; Özdemir, 2015:82-83, Karacaoğlu, 2011:156-168). Proje tasarımında, öngörülen öğretim faaliyetleri nasıl bir içerik üzerinden gerçekleştirileceği ve bu içeriklerin nasıl sırayla sunulacağı stratejik olarak belirlenmek durumundadır. Bu aşamada;

Öğretimde içeriğin kapsamı ne olacak?

Sunulan içerik soyut ve kavramsal mı? yoksa somut olarak gerçek hayatın içinde mi yer alacak?

İçerikler nasıl bir sırayla ele alınacak?

Ekstra yardım gereksinimi duyan öğrencilere ne gibi destekleyici içerikler sunulacak?

Öğretim içeriğini kolay bulan öğrencilere veya kendilerini geliştirmek isteyen öğrencilere daha ayrıntılı ve kapsamlı ne gibi imkânlar sunulacak?

Öğretim içeriğinde öğrencilerin ilgi ve merakına bağlı olarak bireysel farklılıklarına nasıl cevap verilecek? sorularına yanıt aranır.

Öğrenme ortamının oluşturulmasında ve uygulamanın gerçekleştirilmesinde izlenecek öğretme-öğrenme stratejileri, stratejiler bağlamında kullanılacak yöntemler, yöntemleri destekleyecek teknikler neler olacak, öğretime ayrılan zaman, öğrenme sürecinde kullanılacak ipucu, dönüt-düzeltilme ve pekiştiriciler, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak araç-gereçler ve teknolojik donanım ne olacak sorusunun cevabı aranır. Bu sorular aşağıdaki gibi detaylandırılır:

Öğretimde yer alan içerik baştan sona sıkı bir şekilde etkinliklerle ilişkilendirilerek mi gerçekleştirilecek?

Öğrenme süreci probleme dayalı mı sürdürülecek?

Öğrencilerin problem üzerinden keşif yapmasına fırsat mı verilecek?

Öğretim öğrenci merkezli mi, eğitici merkezli mi, yoksa her ikisinin karışımı şeklinde mi olacak?

Öğretimde ne tür stratejiler kullanılacak?

Bireysel öğrenmeye mi yoksa küçük grup etkinliklerine mi yer verilecek?

Öğrenme, zamana sıkıştırılmayan bireysel öğrenme esaslı bir yeterliğe mi bırakacak?

2.5. Değerlendirme

Öğrencinin öğretim sürecinin başlangıcında mevcut yeterliklerinin belirlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinde edinmesi öngörülen kazanımları ne düzeyde edindiğinin izlenmesi hem süreç temelli hem de sonuç odaklı değerlendirmeler yapmayı gerektirir. Her değerlendirme türü kendine özgü soru tiplerinin (uyaranların) oluşturmasını ve kullanılmasını gerektirir. Çünkü öğrenci öğrenme sürecinin farklı aşamalarında farklı düzeyde bilgi, beceri ve tutum edinmektedir. Hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilerin niteliklerini ölçecek şekilde yapılandırılması farklı form ve yapılarda açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, tutum ölçekleri, ilgi envanterleri, gözlem formu, rubrikler, performans testleri, vaka kaydı, proje, drama, portfolyo (Beydoğan, 2017:141) şeklinde pek çok düzenleme biçimi gerektirebilir. Öğretim tasarımında öğrenciler hangi ölçütlere (öğretim hedefi, başarı sıralaması, performans ölçütleri, uygunluk ve yeterlik ölçütleri) göre değerlendirileceğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Henüz bir ölçme süreci başlamadan belirlenen ölçüt, bütün gruba yönelik belirlenmiş kesin ve standart bir eşik değer olarak kullanılırsa *mutlak ölçüt* (Atılğan vd., 2011; Gronlund, 2006; Tekin, 1993) bir grubun ortalama başarısı gibi grubun başarısından çıkarılan bir norm değerler olarak kullanılırsa *bağlı ölçüt* (Atılğan vd., 2011; Tekin, 1993) adını alır. Belirlenen bağlı ölçüt başka bir grup için kullanılamaz. Ölçütler, uygulayıcıların karşılaştırmalarını ve karar vermeyi kolaylaştırır. Öğretim devam ederken öğrenmeyi biçimlendirmek, öğretim bittikten sonra başarıyı değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir. Eğitim-öğretim projelerinde “analiz”, “tasarım”, “geliştirme”, “uygulama” ve değerlendirme” aşamalarının izlenmesi ve yerine getirilmesi gerekir.

2.6. Eğitim-Öğretim Alanındaki Projeler

Öğretim projeleri eğitimin amaçları doğrultusunda öğrenme çıktılarını ele alan, çıktılara öğrencilerin erişmesi için planlanan, öğretmen, yönetici ve diğer paydaşların katıldığı ve iş birliği içinde yapılan planlı süreçlerdir. Bu süreçlerde yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, öğretimde farklı öğretim stratejilerini işe koşulması, öğretme-öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, uygun ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar kesintisiz olarak sürdürülür. Yeni kuram ve modellerin, kavramların ve uygulamaların tartışıldığı, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri aynı derecede çözmeleri için ortak yapılan grup etkinliklerinin tümünü kapsayan ve sabır gerektiren bir süreçtir.

Proje araştırmaları, genellikle belli bir konu alanı ile sınırlandırılarak yapılan araştırmaları kapsar. Çalışmaların eğitim-öğretime uyarlanması halinde metot ve yöntem kullanımını içeren bir uygulamayı kapsamayı beklenir. Çünkü eğitim alanında uygulama yapılıp ve uygulama sonuçlarına dayalı veri elde edilmeden sürdürülebilir uygulamaların eğitime kazandırılması mümkün değildir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar incelendiğinde, belli konu alanlarına yönelik “kavram ve teorilerin incelenmesi, dönemlerin incelenmesi, kavram ve teorinin eğitimdeki yerinin araştırılması, ders ve ders kitabının incelenmesi, öğrenci ve öğretmen tutum ve davranışlarının tespiti, eğitim programlarının karşılaştırılması, ders müfredatının incelenmesi, belli alanlardaki eserlerin incelenmesi gibi çalışmalara odaklanıldığı görölmektedir” (ifili, 2011:158). Makro düzeydeki araştırmalar geniş zamana yayılan, kapsamlı, maliyetli, farklı düzeyde uzman ve uzman yardımcılarının ve katılımcıların yer aldığı, disiplinler arası çok boyutlu süreçleri içermektedir. MEB tarafından 2005 eğitim-öğretim yılında İlköğretim programı üzerinde yapılan çalışmalar geniş ölçekli makro düzeyde gerçekleştirilen bir eğitim projesidir. Eğitim-öğretim alanında yapılan projeler özelliklerine göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir.

3. Çeşitli Alanlarda Yürütölen Proje Türleri

Projeler niteliklerine, süresine, kaynak kullanımı ve ürettikleri değerlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Niteliklerine göre; ticari projeler, Ar-Ge projeleri, inşaat projeleri, bilgi yönetim projeleri, bakım projeleri gibi farklı kategorilere ayrılabilir. Başka bir açıdan verilen desteğe, projenin niteliğine, kullanılan kaynağa, yöntemine ve boyutuna göre çeşitli şekillerde tasnif edilip adlandırılabilir.

3.1. Süresine Göre Projeler

Uzun vadeli projeler: Tamamlanma süresi 10 yıldan uzun süren projelerdir. Endüstriyel alanda sürdürölen kompleks projeler hayatımızda yer almaktadır. Büyük ölçekli birimlerin kapsamında yer alan merkezi bir düzenleme ile birbiriyle uyumlu hale getirilen, uçak, gemi veya savunma ekipmanı üretilmesi ve geliştirilmesi projeleri bunlara bazı örneklerdir.

Orta vadeli projeler: Azami süresi 3-10 yıl arasında tamamlanan projelerdir. Balık üretim tesisi, küçükbaş hayvan ışlah, baraj inşaatı, şehirlerarası otobanların yapılması, Nanofiber esaslı elastik lityum-iyon pillerin geliştirilmesi, bilgisayar kontrollü bir sistemin kurulması ve geliştirilmesi, gibi.

Kısa vadeli projeler: 6 ay-3 yıl süreli projelerdir. Tarihi eserlerin onarılması, bozulmuş yolların onarılması, yeni köprü inşaatları, uzun vadeli bir projenin bir parçası bunlara verilebilecek bazı örneklerdir.

Özel küçük ölçekli projeler: Çiftçilere yönelik kaba yem üretim projesi, trafikte beyaz baston uygulaması, doğal çevreyi koruma atık projesi vb. bu tür projelere bazı örneklerdir.

3.2. İşlevlerine Göre Projeler

Faaliyet odaklı projeler: Bu tip projelerde yürütülen faaliyetler, elde edilen çıktılara odaklanır. Mesleki programların güncellenmesi, eğitim sisteminde yeni bir eğitim modelini uygulanması, kültür ve eğitim gezisi gibi projelerdir. Bunlar genelde sonuçları doğrudan ölçümden çok dolaylı ölçümlerle belirlenmeye çalışılan projelerdir.

Hedef odaklı projeler: Hedefe ulaşmak için birden fazla etkinlik ve uygulamanın eşgüdümlü hayata geçirilmesi ile gerçekleşir. Çıktılarında davranışsal olarak bir farklılaşma ve değişim gözlenir. Doğaya saygı, çevrenin temiz tutulması, kültürel varlıkların korunması gibi konularda farkındalık projeleri bu tür projelere örnek verilebilir.

3.3. Kaynağına Göre Projeler

Dış projeler: Finansman kaynağı, teknik donanım ve birikim açısından projenin gerçekleştirilmesi dış destek gerektirir. Projenin işletilmesi açısından dışarıdan sağlanacak destek önem arz etmektedir.

İç projeler: Finansman, bilgi, birikim ve donanım açısından kurumun kendi iç imkanları ile yapabildiği projelerdir. Örneğin; belediye reklam panolarının kurulması, kanalizasyon borularının yenilenmesi, personel tasarrufu, yeni bir yazılım programının uygulamaya konulması vb.

4. Eğitim-Öğretimde Proje Yöntemi

Kamuoyunda proje yöntemi, eğitim hedeflerinin şu veya bu şekilde başarmanın bir yolu olarak görülmektedir. Bu nedenle proje tasarımının gerçekçi ve somut sonuçlara dayanması, teknoloji ile desteklenmesi ve bütünlük kazanması ile mümkündür. Pratikte proje yöntemi ile tasarım (düşünce), uygulama (beceri) ve değerlendirme (eleştirel bakış açısı) gibi üst düzey düşünme becerilerinin bütünlük içinde kazandırılması öngörülmektedir. Proje yöntemi ile öğrencilerin farklı disiplin alanlarının bilgileri arasında uyumu sağlaması ve kendi problemlerini çözebilecek yeterliğe ulaşması öngörülmektedir. Proje yöntemi, *eğitimde bireyleri*

amaca ulaştırmak için yönlendirici gücü araştırıp ortaya koyan uygulamalardır (Demirhan, 2002) algısını ilgililer üzerinde oluşturmuş konumdur.

İlköğretimden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde proje geliştirme fikrinin uyandırılması, çevresine dikkatle bakan, çevreye duyarlı, aynı zamanda karşılaştığı problemleri çözmek için düşünen bireyler yetiştirme hedefinin bir sonucudur. Her eğitim kademesinde verilen proje geliştirme dersi *öğrencilere amaçlarını belirleme, plan yapma, planı uygulama ve sonuçların değerlendirme* olmak üzere dört temel yeterliği kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin geliştirdikleri projelerle karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, edindikleri kazanımları ve davranışları bu bağlamda organize edip düzenlemeleri beklenmektedir (Quanquan, 2006). Proje geliştirme, öğrencilerde öğrenen özerkliğini sağlayan, teori ve pratiği birleştiren, takım ruhunu geliştiren, çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma yönelimli, öğrencilerin yeteneklerine göre kendilerini geliştirmesine katkı sağlayan bir uygulama biçimidir.

4.1. Öğrencilerde Öğrenen Özerkliğini Sağlama

Öğrenen özerkliği, “kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi” olarak tanımlanabilir (Barillaro, 2011). Proje çalışmalarında öğrenen özerkliği, öğrencilerin hedefleri belirleme, içeriği seçme ve süreç içindeki ilerleme, betimleme, kullanılacak yöntem ve teknikleri seçme, kazanımları izleme ve edinilenleri değerlendirme gibi bir dizi etkinlikte öğrencilere oldukça fazla fırsat sunar (Holec, aktaran Balçıklanlı, 2010). Öğrencileri merkeze alan bir eğitim anlayışı ve öğrencilerdeki doğuştan gelen bireysel farklılıkları dikkate aldığında, öğrenci özerkliğine ilginin artması şaşırtıcı değildir (Godwin-Jones, 2011; Reinders, 2010; Balçıklanlı, 2010; Ramos, 2006). Little (2002) göre öğrenen özerkliği, öğrenme sürecinde öğrenenin psikolojisi ile doğrudan ilişkili olup herhangi bir ön yargı olmaksızın bireyin bağımsız bir eylemi yapması, kendine özgü kararlar alabilmesi ve gerçekleri eleştirel bir yaklaşımla düşünebilmesidir. Öğrenenin, öğrenme süreciyle uyumlu stratejiler kullanması, belli öğrenme aktivitelerini bilinçli yapması ve bu stratejilerde ve etkinliklerde bireysel farklılıklarını dikkate alarak geliştirmesidir (Little, 1999). Öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk olmaları, “kendi kendilerini geliştirmelerine hizmet eden ve bu doğrultuda onlara bireysel güçlerini harekete geçirme, öğrenme sorumluluğu alma, girişimci olma, kendi kararlarını verme, kendilerini yönetme gibi görevler yüklemektedir” (Güneş, 2012:4). Proje geliştirme ve yürütme süreçlerinde öğrenen özerkliği çok önemli

bir yer tutar. Çünkü öğrencilere öğrenmede bağımsız olmaları için daha fazla fırsat vermektedir. Öğrenen özerkliğinin göstergeleri, öğrencilerin aşağıdaki kriterleri karşılamada ne kadar iyi olduklarını belirleyerek detaylandırılabilir. Kendi kendine öğrenmeyi, kendi kendini yönlendirmeyi ve bireyselleştirilmiş öğretimi kapsayan bir özerkliktir (Dickinson, aktaran Kumaravadivelu, 2003). Proje geliştirme sürecinde öğrenen özerkliği kriterleri ne kadar karşılanırsa, öğrencilerde öğrenen özerkliği o kadar yüksek olur. Öğrencilerin dikkatini, gerçeklere ve sosyal konulara yönlendirmek mümkün hale gelir. Öğrencilerin kendi sosyal çevrelerini gözlemesi, proje seçimini kendisi yapması, proje sürecini planlamasından projenin uygulanmasına kadar tüm süreçleri öğrencinin kendisinin gerçekleştirmesini esas alır. Öğretim elemanın işi proje konusunu açıklamak, projenin uygulanması sırasında gerekli teorik bilgileri sağlamak, soruları cevaplandırmak, projenin uygulanmasına rehberlik etmek ve projenin tamamlanmasını sağlamaktır.

4.2. Öğrencilere Teori ile Pratiği Birleştirme Becerisi Kazandırma

Proje geliştirme süreci, öğrencilerin sadece teori ve pratiği birleştirmelerini değil, aynı zamanda sosyal çevrenin nesnel gerçekliğini anlama ve sosyal geçeklikle ilgili zihinsel dünyalarını geliştirmelerini sağlar. Yakın çevresindeki kaynakları kullanma, içinde bulunduğu iç ve dış koşulları değerlendirme, içinde bulunduğu dünyanın sorunlarına kendi çapında uygulanabilir çözümler üretme becerisi kazandırır.

4.3. Öğrencilerde Takım Ruhunu (Ekip Anlayışını) Geliştirme

Proje geliştirme sürecinde öğrencilerde takım ruhu (ekip anlayışı) gelişmektedir. Bir projenin tamamlanması ekibin gücüne bağlıdır, ekip üyeleri tam olarak katılmak ve birlikte çalışmak durumundadırlar. Ekip üyelerinin ortak çabaları sonucu, bir proje başarılı bir şekilde tamamlanırsa öğrencilerin her birinde takım ruhu gelişir. Proje tamamlanmadığında, öğrencilerde takım ruhunu geliştirecek yeni uygulamalara yer vermek gerekir.

4.4. Projelerde Çeşitli Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma

Okullarda yer alan proje geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin sadece projelerini tamamlama sorumluluğu ve yaptıkları projenin kalitesi değerlendirilmez, aynı zamanda öğrencilerin performansları da değerlendirilir. Değerlendirmede öğretmenlere çeşitli değerlendirme türlerini uygulama şansı verir. Bu bağlamda akran değerlendirme, öz değerlendirme, performans

değerlendirme, otantik değerlendirme, portfolyo değerlendirme, grup çalışma yeterliği, öz değerlendirme, proje çalışması ve açık kitap değerlendirmesi gibi değerlendirme türlerinden bir veya birkaçı kullanılabilir.

4.5. Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Kendilerini Geliştirmesi

Öğretmenler, proje geliştirme sürecinde öğrencilerin ilgi alanlarını yakından tanıma fırsatı elde eder. Proje sürecinde her öğrencinin, öğrenme, motive olma, analiz etme, sentezleme becerilerini kullanabilme, aldığı görev ve rolleri benimseme davranışlarını izleme şansı elde eder.

4.6. Projelerin Öğretimde Yeniliği Teşvik Etmesi

Yenilik, bireylerin ilk karşılaştıklarında kendilerinde şaşkınlık ve hayranlık yaratan şeylerdir. Yeniliğin kaynağı bilgidir. Bilgi üretilip paylaşıldığında yeni teknolojiler; ürünlere, hizmetlere ve süreçlere dönüşür. Yenilik, “bir ürün, süreç veya hizmet meydana getirmek için fikirleri üreterek, geliştirerek ve uygulayarak becerilerden ve bilgilerden değer yaratma süreci” olarak tanımlanabilir (Göl ve Bülbül, 2012:98). Proje çalışmaları ortak akıl yürütmeyi gerektirdiği için öğrencileri yeniliğe teşvik etmede önemli bir yer tutar. Proje yöntemi ile öğrenme, öğrencilerin sadece teorik konuları derinlemesine anlamalarını sağlamaz aynı zamanda problemlere pratik çözüm yolları bulacak şekilde teorik bilgileri uygulama becerileri de kazandırır. Çünkü projenin tasarım aşamasından değerlendirme aşamasına kadar geçen süreçte öğrenciler farkına vararak veya farkına varmadan pek çok beceriyi kazanırlar. Bunlarda bazıları; bilgiyi dönüştürme, araştırma, işbirliği yapma, süreci yönetme, etkili iletişim kurma, düşüncelerini sunma ve paylaşma şeklindedir.

Pilot proje uygulamaları, öğrenci pozisyonunda olmayan pek çok meslek alanındaki yönetici ve iş-görenlere yeni bakış açıları ve yaklaşımlar edinme fırsatı veren bir eğitim sürecidir.

5. Pilot Projelerde Döngü Yönetimi

Pilot projelerde döngü yönetimi, proje fikrinin oluşması ve teklif edilmesinden sonra başlayan bir süreçtir. Projenin amacını, içeriğini, yöntemini, yürütücüsünü, süresini, kaynaklarını, bütçesini, planını, uygulanmasını, sonuçlarını, ortaya çıkan ürünleri, etkilerini, değerlendirilmesini içerir.

Proje, bir fikrin ortaya çıkması ile şekillenen bir gerçekliktir. Fikirlerin ortaya konması ve zihinde tasarlanması ilk hareket noktasını oluşturur. Eğitimle

ilgili karşılaştıkları sorunlara odaklanarak üzerinde düşünüp tasarlayıp, planlayıp, uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme çabalarıdır, aksi takdirde bu çabalar dağınık ve proje yönetimi güçleşir (Davis, 1995).

Pilot projelerde oluşturulan çalışma grubu, projenin pilot uygulamasında ayrıntılarını belirler ve proje fikrinin belirlendikten sonra proje ile ilgili tüm detaylar ortaya çıkarılarak, bireysel veya kurumsal kaynaklı maliyeti hesaplanıp, projenin bir metin haline getirilmesi ile somutlaşır. Projenin ayrıntılarının belirlenmesi, proje hakkında yeterince derinlemesine bilgi, beceri, gerekli araçlar ve yenilikçi tekniklerin bir araya getirilmesi ile mümkündür. Proje planlanırken, paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmayı esas alan bir süreç izlenir (PMI, 1996).

Projenin ön değerlendirmesinin yapılması, başka bir boyutu ile projede yer alan örgütlerin, stratejik planları ve vizyonları araştırılıp, değerlendirilmesi ve bu kaynaklar çerçevesinde nasıl gerçekleştirileceğinin tasarlanmasıdır (Munns ve Bjeirmi, 1996). Bu süreçte karar verme grubu bu görevi üstlenir.

Her tasarım projelendirildiğinde ortaya bir maliyet çıkar. Maliyet projenin gerçekleştirilmesi için harcanacak zaman, kullanılacak malzeme, ekipman, işçilik ve olası diğer giderler maliyeti oluşturur. Maliyet, belirlenebilen unsurların maliyet tahminlerinin toplamından oluşur (Baltaş, Ergen ve Akbaş, 2017). Akintoye (2000)'a göre proje maliyetini, projenin büyüklüğü, karmaşıklığı, yapılabirliği, süresi, ekibin deneyimi, yönetsel faktörler, piyasa ve ekonomik koşullar etkiler. Proje maliyeti tahmini süreci ve yaklaşımları, maliyetinin belirlenmesi için temel verileri sağlar. Mutlaka ön değerlendirmeyi geçen projelere kaynak sağlayan kurumlar ile projeyi yürütecek kişi arasında finansman anlaşması yapılmalıdır. Finansman anlaşmasında proje hedeflerinin ve bütçenin gözden geçirilmesi önerilir.

Projelerin pilot uygulamalarında çalışma grubu, projenin başından sonuna bütün işleri üstlenir. Projenin belli bir sürede uygulanması; maliyete uygun hesaplanan finansman kaynakları, öngörülen faaliyetler için harcanması, yapılan işlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarını içerir. Projenin uygulanmasında, etkili koordinasyon ve paydaşlar arası iş birliğinin sağlanması oldukça önemlidir (Baker ve Fisher, 1988).

Projenin değerlendirilmesi, karar verme grubu nezaretinde değerlendirilir. Projenin uygulandığı süre içinde belirli aralıklarla süreç açısından, proje sona erdikten sonra sonuçları itibariyle gerçekleşme düzeyi açısından ortaya çıkan sonuçların etkilerinin değerlendirilmesi aşamalarını içerir. Proje karar

grubu, çalışma grubu ile birlikte projede ortaya çıkan sonuçları tartışır. Sonuç değerlendirilip kararlaştırdıktan sonra kurumların iş akışına ve iş birliği anlayışına zarar vermeyecek şekilde projede küçük çaplı değişiklikler zaman içinde yapılabilir (Kerzner, 1992)

6. Pilot Proje Yönetiminin İşlevleri

Pilot proje yönetimi, projeyi planlama, uygulama, izleme, kontrol etme, tamamlama ve değerlendirme süreçlerini izlemek ve kontrol etmektir. Bütün bu süreçlerde gerekli müdahaleleri zamanında yapmak durumundadır. Pilot proje yönetiminde iş yoğunluğu karar verme grubu ile çalışma grubunun üzerindedir. Danışma grubu pilot proje uygulamasında nadiren teknik noktalarda katkıda bulunur. Çalışma grubu, projenin belirlenmesi, projenin tanımlanması, finansman kaynaklarının tespiti, gerekli fizibilite çalışmalarının yapılması, projenin gerçekleştirilmesine yönelik kararların verilmesi, proje grubunun oluşturulması ve projede görev alacakların görev tanımlarının yapılması gibi görevleri yerine getirir. Kısaca çalışma grubu projenin şartnamesine, zamanına ve bütçesine uygun şekilde projeyi tamamlamaya ve belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışır.

Proje yönetimi, proje planı oluşturma (geliştirme), uygulama ve değişimleri yönetmeyi hedeflemek durumundadır. Proje kapsamında projenin ön görülen hedeflerine başarıya ulaşması için gerekli çalışmaların yerine getirilmesini sağlamaya çalışır. Projenin kapsamını planlama, kapsam tanımlama, işin kırılım yapısını oluşturma, kapsam doğrulama ve kapsam değişiklik kontrolünü içerir. Projede zamanı kontrol; maliyeti yönetme, kaliteyi yönetme, insan kaynaklarını yönetme, iletişim yeterliğini yönetme, risk yönetimi, proje tedarik yöntemini içerir.

Projelerde tasarım, karşılaşılan problemler insanlara rahatsızlık verdiğinde, problemin çözümüne gereksinim duyulduğunda ortaya çıkar. Bu noktada kişiler problemin çözümüne yönelik bir dizi düşünceler üretir ve geliştirir. Bu düşünce ve fikirler sistemli hale getirildiğinde bir araştırma projesi haline gelmektedir. Projenin tasarımında hedeflenen duruma en kısa ve en ekonomik biçimde ulaşmak için, sürecin ayrıntılı biçimde düşünülmesi ve süreçte karşılaşılabilecek bütün alternatiflerin dikkate alınmasını gerektirir. Bütün ihtimallerin hesaba katıldığı bir tasarımın gerçekleşme şansı çok yüksektir. Bütün projelerde olduğu gibi eğitim projelerini de iyi planlamak hem uygulamayı hem de uygulama sonucu ortaya çıkan ürünleri (çıktıları) etkiler.

Tasarım sürecinde gerçekleştirilen ayrıntılı düşünme ve özenli planlama somutlaşır. Ele alınan proje, kapsamına, karmaşıklığına, süresine, projeye katılacak paydaşların sayısına ve özelliğine göre tasarlanıp yönetilmesi gerekir. Projenin yürütülmesinde kritik aşamaların göz ardı edilmemesi ve her birinin üzerinde ayrıntılı olarak durulması önemlidir.

Bir proje tasarımcısının projeyi tasarlarırken üzerinde ayrıntılı düşünmesi gereken noktalar aşağıdaki gibidir:

1. Proje için mevcut potansiyel kaynaklar (insan kaynağı, imkanlar, gerçekleştirilebilirlik düzeyi) nelerdir?
2. Projeyi kimler, nerede, nasıl ve ne kadar sürede gerçekleştirmeyi düşünmektedir?
3. Projede ne amaçlanıyor, amaç çerçevesinde alt amaçlar veya hedefler belirgin mi?
4. Proje gerçekleştiğinde ortaya çıkacak yapının veya kompozisyonun bir modeli oluşturulabilir mi?
5. Proje kim ya da kimler üzerinde uygulanacak, uygulanacak canlı veya cansız varlıkların özellikleri nelerdir?
6. Projede ne tür iş veya işlemler gerçekleştirilecek ve bunlar ayrıntılı olarak tanımlanmış mı?
7. Projeyi yürütecek kişinin veya kişilerin projenin gerçekleştirilmesi sürecinde üstlenecekleri görev ve sorumlulukları nelerdir? Bu rol ve sorumlulukları gerçekleştirebilecekleri şekilde eğitildiler mi? Gereksinim duyulduğunda yeni eleman veya ortaklar projeye dahil edilecek mi?
8. Projenin gerçekleşmesi için stratejiler belirlendi mi, öğretim materyalleri sağlandı mı?
9. Projede gereksinim duyulacak malzemeler, kaynaklar ve tesisler organize edildi mi?
10. Projede beklenmedik muhtemel durumlara ilişkin bir B planı oluşturuldu mu?
11. Proje bütün özellikleri ayrıntılı betimlenerek ilgili taraflarla paylaşıldı mı?

Bütün bu süreçler kontrol edilerek pilot proje uygulamaya konulmak durumundadır. Proje tasarımcısının belirtilen özelliklere ilişkin ayrıntılı düşünmesi, pilot proje uygulamasının uygulanabilirliğini artırır. Çünkü projenin kalitesi ayrıntılarda gizlidir.

7. Proje Yönetiminin Proje Sürecindeki İşlevleri

7.1. Projenin Potansiyel Kaynakları (İnsan Kaynağı, İmkanlar, Gerçekleştirilebilirlik Düzeyi)

Projede potansiyel kaynakların değerlendirilmesi noktasında tasarımda yer alan personelin veya ekibin projenin hedefleri doğrultusunda proje sürecine katılımı, uzmanlık alanlarının uygunluğu, işbirliği içinde çalışma anlayışına sahip olma düzeyi, projenin gerektirdiği özveride bulunma ve zaman ayırma gibi özellikleri dikkate alınır. Projede çalışma ekibinden beklentiler ve beklentilere dayalı roller tanımlanarak çalışma ekibi ile paylaşılabilir.

7.2. Pilot Projenin Gerçekleştirileceğini Hesaba Katma

Her etkinlikte olduğu gibi, proje etkinliğinde de projenin işleyişi, hedefleri, neye, nerede, nasıl ulaşılabileceği, ulaşılan her noktanın gözlenebilir çıktıları ve göstergeleri neler olacaktır sorusuna yanıt aranır. Proje hedeflerinin ölçülebilir olması, ölçümler sonucu projenin pilot uygulamasında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılamayacağı noktasında proje yürütücüsüne yeteri kadar ipucu sağlar.

7.3. Pilot Projenin Amacını, Alt Amaçlarını ve Hedeflerini Netleştirme

Pilot projede, projenin hedeflerine ulaşıp ulaşımadığı hususunda projenin kritik aşamalarında yapılan ölçüm sonuçları önemli ipuçları sunar. Projede beklenen sonuçlar elde edilmediğinde müdahalenin ve yapılacak değişikliğin projenin nasıl bir yön değiştireceği, muhtemel sonuçlarının neler olacağını belirleme olanağı verir.

7.4. Pilot Proje Gerçekleştiğinde Nasıl Bir Yapı veya Kompozisyon Ortaya Çıkacağını Modelleme

Pilot projenin çalışma ekibi, projenin amaç ve hedefler üzerinde anlaştıktan sonra, pozisyon ve uygulamaya geçerler. Uygulamada projenin genel çerçevesini verecek görselleştirilmiş bir modeline ihtiyaç duyulur. Çünkü mantıksal olarak düşünülen modelin görselleştirilmesi, uygulayıcılar ve katılımcılar için bir yol haritası işlevi görür. Mantıksal olarak tasarlanan modelin, nasıl işleyeceğinin bir şemasıdır. Proje ve projenin uygulanmasında proje sonuçlarının (kısa, orta ve uzun vadeli) birbiriyle ilişkilendirilmesine yarar. Eğitim alanında yapılacak çalışmalarda proje hedeflerinin ulaşılabilir ve ölçülebilir olmasına, kazanımların ise gözlemlenebilir bir eylem veya bir davranış olarak ifade edilebilir olmasına

özen gösterilir. Çünkü hedeflere ulaşıldığında proje başarı ile gerçekleşmiş demektir. Problem durumu olarak ifade edildiğinde ise anlamlı, gerçekçi ve iddia olarak yazılmalıdır. Bütün bu eylem ve süreçlerin bir zaman sınırlaması içinde gerçekleşeceği taahhüt edilir.

Modelin mantıksal olarak açıklanmasında pilot projede nelerin kullanıldığı (projenin girdileri), ne kadarlık bir zaman diliminde gerçekleşeceği, gerçekleşmesi muhtemel çıktılarının neler olacağı bir şema veya bir yol haritası şeklinde sunulur. Projenin işleyişinde, yapılacak faaliyetler, işlem sırası, süreç içinde ve süreç sonunda aşamalı olarak nelerin gerçekleşeceği açıklanır.

7.5. Pilot Projenin Uygulanacağı Kişilerin ve Paydaşların Özelliklerini Belirleme

Özellikle eğitimle ilgili araştırma projelerinde, projenin amacı ve mantıksal temelleri ortaya konulurken, projenin herhangi bir parçasının atlanmaması önemlidir. Araştırmada problemin belirlenmesi, probleme ilişkin elde edilen bilgi ve bulgular ile araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler birbirini tamamlayıcı ve bütünlüğü sağlayan unsurlar olarak bir bütünlük içinde sunulmak durumundadır.

Projeyi gerçekleştirmek için gereken zamanın, paranın, insan kaynaklarının, yerin, hizmetlerin, ekipmanın, sarf malzemelerin, yönetim ve paydaş desteğinin belirlenmesi gerekir. Projenin pilot uygulamaları bu bağlamda temel veri sağlamaktadır. Projenin belirlendiği konu alanına katkısı nedir? Başka bir ifadeyle proje neden önemlidir? Ne işe yarayacaktır? Sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik veya çevre açısından ne tür katkıları olacaktır? Katkıları kısa, orta ve uzun vadede ne tür değişimlere, ne tür davranışlara, ne tür bilgi ve becerilerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağlayacaktır? Ortaya çıkan muhtemel sonuçlar neler olacaktır (faaliyet etkinlik, ürün ve hizmet vb.)? sorularına cevap aranır.

7.6. Pilot Projede Gerçekleştirilecek İş ve İşlem Türlerini Tanımlama

Proje geliştirme ekibi (karar grubu ve çalışma grubu), problemin çözümüne yönelik alternatif çözüm yollarını ve yöntemleri tartışır. Uygulanacak yöntemin hedeflenen çözümleri üretebilmesi için maliyet, bütçe, etkinlik, materyal, araç-gereç, zaman ve gerçekleştirilebilirlik açısından ele alınır. Projenin alternatif yöntemler ile gerçekleştirilmesi mümkünse aynı ölçütler açısından uygulanabilir olan yöntem ve teknikleri planlanır

7.7. Pilot Projenin Gerçekleştirileceği Kişileri ve Onların Özelliklerini Tanımlama

Pilot proje kim veya kimler üzerinde gerçekleştirilecektir? Belirlenen kişi veya gruplar, yaş, gelişim düzeyi, kültür, deneyim, motivasyon, beklenti, aidiyet duygusu gibi özellikler açısından farklılıklar göstermekte midir? Araştırmacının bu özelliklerin her birini bilmesi araştırma süreci açısından elzemdir.

İyi planlanmış bir araştırma projesinde hedefler ve çıktılar netleştiği için, araştırmacının katılımcıları değerlendirmesi kolaylaşır.

Araştırma yapılan her grubun kültürü, inançları, değerleri ve ortak anlayışları gibi özellikleri de diğer gruplardan veya kültürlerden farklılık gösterebilir. Araştırmacı çalıştığı grubu tanıdığı ölçüde aldığı tepkileri doğru yorumlayabilir. Bunlar kişiler arası ilişkiler, bireycilik, kolektivizm, duygusal nötrlük, ardışık eş zamanlılık, ayrıntılı bütüncüllük, başarı durumu, ahlaki durumu gibi özellikler içerebilir.

7.8. Pilot Projeyi Yürütecek Kişileri, Gereksinim Duyulduğunda Projeye Dahil Edilecek Yeni Elemanları veya Paydaşları Belirleme

Projenin uygulanmasında araştırmacıların, bilgi toplama tekniklerini nasıl gerçekleştireceğine ilişkin eğitimlerinin belirlenmesi gerekir. Projenin tasarlandığı gibi yürütülmesini sağlamak için paydaşları eğitmek ve denetlemek için ihtiyaç duyulan zamanın planlanması gerekir. Proje süreci müdahalelere dayalı olarak uzayacak veya farklı yöntem ve teknikler kullanılacaksa, proje ekibinin ayrıntılar konusunda paydaşlara gerekli bilgi ve becerileri kazandıracak eğitimi vermeleri beklenir. Araştırmada veriler analiz edildiğinde ortaya çıkan bulgulara göre bireysel farklılıklara, bireylerin hazır-bulunuşluk düzeyine, harcanacak emeğe ve zamana göre durum gözden geçirilir.

7.9. Pilot Projenin Gerçekleşmesi İçin Stratejiler Belirleme, Öğretim Materyalleri Geliştirme

Proje planlayıcıları; konuya, hedefe, kitleye ve zamana göre araştırmada kullanılacak materyalleri tasarlayıp, uyarlayabilirler. Eğitim alanında yapılacak projelerde araştırmacıların tasarlayıp geliştirmek durumunda oldukları onlarca materyal vardır. Materyallerin geliştirilmesi ve çoğaltılması, kullanıma uygun hale getirilmesi hem uzmanlık hem de uzun zaman gerektirir. Hazırlanan öğretim materyalleri ve ölçme araçlarının ölçüm yapılacak kişi veya grubun düzeyine uygun olarak hazırlanmasına, farklı ortamlarda benzer sonuçlar verecek şekilde tasarlanmasına özen gösterilir. Bu işleyişin sağlanabilmesi

için gerçek durumun doğru gözlenmesi, ölçülmesi, bireylerin farkındalığına bağlı olarak durumun kavramsal olarak ifade edilmesi gerekir. Süreç içinde materyallere dayalı becerileri geliştirme, eylemleri tanımlama, özyeterlik algısı oluşturma, açık, anlaşılır, mantıklı, kanıtlanabilir kazanımlara dönüştürme, hedef kitlenin anlayabileceği biçimde olması ile mümkündür. Proje sürecinde kaliteli öğretim materyalleri geliştirmek ve uygun öğretim stratejileri ile sunmak, sonucu geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları ile çıktılarını ölçmek, yoğun uzmanlığa dayalı çaba harcamayı gerektiren ve zaman alan bir süreçtir.

7.10. Projenin Pilot Uygulamasında Gereksinim Duyulan Malzeme, Kaynak ve Tesisleri Bir Araya Getirme

Proje yürütücüsünün gerçeği anlayabilmesi için birtakım kaynakları harekete geçirmesi ve işe koşması gerekir. Projenin her aşaması kendine özgü araç, gereç ve materyal gerektirir. Proje, uygulama alanlarının düzenlenip organizasyonu ile gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda yapılacak her uygulamanın bir maliyeti vardır. Bütün bunların zamana dayalı olarak planlanması, her işlem başmağının birbiriyle uyumlu şekilde belli bir sistematik içinde düzenlenip işe koşulması önemlidir. Bütün uygulamaların belirlenen tasarıma uygun olmasına azami dikkat edilmesi gerekir.

7.11. Projenin Pilot Uygulamasında Beklenmedik Durumlara İlişkin Bir B Planı Hazırlığı Yapma

Projeyi gerçekleştirmeyi planlayan ekip, projenin işleyişini doğru anlatmak ve anlaşılır kılmak durumundadır. Dolayısıyla projede yer alan temel kavramlar uygun şekilde paylaşıldı mı? Yapılan uygulamalar sınıf içinde doğasına uygun ölçülebildi mi? Proje sürecinde katılımcılar, projenin uygulanmasına yeterince destek verdi mi? Proje sürecinin paydaşı konumunda olan öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler projenin geliştirilmesine destek verdi mi? gibi soruların yanıtları aranır. Bu süreçlerde yaşanan sorunların nasıl giderileceği tartışılır ve gerekirse mevcudun dışında farklı uygulamalar içeren bir B planı uygulanmak üzere hazır tutulur.

7.12. Projenin Pilot Uygulamasında Yer Alan Bütün Özellikleri Betimleyerek ve İlgili Taraflarla Paylaşarak Uygulamaya Koyma

Pilot proje yönetiminin asli görevlerinden bir diğeri de pilot uygulamanın amacı, kapsamı, muhtemel getirileri, yaşanabilecek riskler, ortaya çıkan sonuçların kimlerin ne işe yarayacağı, projenin doğrudan ve dolaylı etkilediği

gruplar ve kesimler hakkında ayrıntılı bir bilgilendirme ile tarafların sürece motivasyonu sağlanır. Bu nedenle projenin paydaşları ile sürekli etkileşim halinde olmak durumundadır. Paydaşların görüş, düşünce, ihtiyaç ve güçlüklerinden haberdar olması ve faydalanması gerekli tedbirleri almayı gerektirir.

7.13. Projenin Pilot Uygulamasını Değerlendirme ve Sonuçlarını Paylaşma

Bir projenin başarısını projenin katılımcıları belirler. Projelerin işlevselliği, katılımcıların edindikleri deneyimlerden veya hizmetlerden doğrudan veya dolaylı olarak kısa ve uzun vadede ne ölçüde faydalandığına bağlı olarak değişir. Projenin güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilirken katılımcıların görüş ve düşüncelerinden mutlaka faydalanılır. Katılımcılardan gelen dönütler, projenin sürdürülebilirliği ve işe yararlılığına ilişkin önemli veriler sağlar.

Projenin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında proje ekibi, projenin paydaşları, projeye gönüllü katılanlar ve diğer paydaşlar önemli rol oynarlar. Bir projenin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde katılımcılar iç görüşler oluşturarak ve becerilerini geliştirerek yeni öğrenme fırsatları elde ederler. Proje ilk tasarlandığında soyut olduğu için yeterince anlaşılabilir. Akan zaman içinde katılımcılar işlerin nasıl yürüdüğü veya nasıl çalıştığını öğrendikçe, deneyimler kazandıkça, literatür bilgileri edindikçe projenin dayandığı teoriyi daha iyi anlamaya başlarlar. Proje-teori ilişkisi, ancak uygulamada gözlenebildiği için araştırmacılar, projenin teoriye uygunluğunu tekrar gözden geçirme gereksinimi duyarlar. Projede hangi yöntemin neden kullanıldığı, proje etkinliklerinin neden belli bir sırayı veya planı izlediği anlaşıldıkça projeyi sahiplenme ve kabul düzeyi artar. Projenin işleyişine dönük edinilen iç-görüler, projelerin stratejik olarak incelenmesi, modele uygunluk ve çakışmalar boşlukları bulmada kullanılan iyi ölçütlerdir.

8. Projenin Pilot Uygulaması

Projenin pilot uygulaması, tasarımın planlandığı biçimiyle işe koşulmasına dayanır. Uygulama, nerede, kimlerle, nasıl ve hangi işlemlere dayalı olarak gerçekleştirilecektir sorusunun cevabını içinde taşımaktadır. Uygulama gerçekleştirilen her bir birim uygulamadan beklenen sonuçların alınıp alınmadığının kontrolünü gerektirir. Kontrol ve gözden geçirmeler için

her işlem basamağının sonuçlarını gösterecek değerlendirme araç ve ölçütleri kullanmak durumundadır.

8.1. Projenin Pilot Uygulamasının Gerçekleştirileceği Evreni ve Örneklemi Tanımlama

Projenin pilot uygulanmasında çalışma grubu proje karar grubunun görüşleri doğrultusunda evreni ve örneklemi belirler. Evren veya çalışma evreni tanımlandıktan sonra tanımlanan özellikleri yansıttığı düşünülen temsili bir kesit alınır. Bu kesit örneklemi oluşturur. Örneklem, tanımlanan ana kitlenin bir alt kümesiyle sınırlıdır. Uygulamada bu alt kümede yer alan yalnızca birkaç katılımcıyı etkileyen bir durummuş gibi algılanır. Örneklem çalışma evreninin özelliklerini temsil eden bir kesittir. Proje yürütücüleri örneklemi belirlerken örnek yanlılığını azaltmak için rastgele örnekleme yöntemini tercih edebilir. Genel olarak, örneklem hatalarını azaltmak için, örneklem olabildiğince büyük tutulur.

Proje yönetiminin ana kütleden (evrenden) örneklem belirlerken bazı temel soruları yanıtlanması gerekir. Kaç katılımcı projede düşünülüyor? Projeye katılacakların özellikleri neler olmalıdır? Kaç kişiyi değerlendirmeyi ümit ediyoruz? bu ve benzeri sorular uygun bir değerlendirme örneğini tasarlamak için önemlidir.

8.2. Veri Toplama Aracını Tasarlama, Geliştirme ve Pilot Uygulama Sürecinde İşe Koşma

Her projenin ilk tasarımı pilot uygulamayı gerektirir. Çalışma grubu tasarımda yer alan öğretim materyallerini, veri toplama yöntemlerini ve araçlarını (örneğin, görüşme, odak grup, anket, gözlem, ölçek, test vb.) hazırlar. Bütün bunların nasıl işlediğini görmek için test eder. Bu süreci değerlendirecek olan çalışma grubundaki proje yöneticileri verileri tasarlamak için bir dizi soru sorması ve belli noktalara odaklanması gerekir. Örneğin, istatistiksel hata payı ne olacak? Yüzde kaç yanılma payı ile değerlendirme yapılacak? Elde edilen veriler nasıl standardize edilecek? Uygulama yapılacak katılımcılarla iletişim nasıl sağlanacak? Katılımcılarla ilgili yeterli iletişim bilgisi var mı? Hangi tür ölçme aracı kullanılırsa katılımcılardan yeterli düzeyde veri alınabilir? Ölçme aracında kaç maddelik soruya yer verilecek? Ölçme aracı nasıl bir form veya stil ile hazırlanacak? gibi birçok sorunun cevabı aranmalıdır. Hazırlanan ölçme aracının kullanımı kolay, katılımcının duyularına hitap eden ve çok fazla

zaman almayan basit bir ölçme aracı şeklinde geliştirilmelidir. Katılımcılardan uygun cevabı alabilmek için ölçme aracının eksiksiz ve açık yönerge içermesi gerekir.

8.3. Pilot Uygulamadan Elde Edilen Verileri Toplama ve Kaydetme

Projede verileri kim veya kimlerin nasıl toplayacağı, elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı belirlenir. Elde edilen verilerin kolay ve doğru kodlanması ve kaydedilmesi için veri giriş dosyası oluşturulur. Projede veri toplama işinden sorumlu araştırmacılar, görüşmeciler ve odak grupları eğitimi almaları gerekebilir. Ayrıca, bilgilerde anonim-ligi garanti eden, etik standartlara uygun bir sistem tasarlanması gerekir. Verilerin toplanmasında amaca uygun olarak farklı yöntem ve araçları kullanabilir. Nitel verileri toplamak için görüşme, odak grup görüşmesi, doküman incelemesi, örnek olay incelemesi söz konusu olurken nicel verileri toplamak için anket, test, ölçek, soru formları, kontrol listesi, performans testi gibi ölçme araçları ile olayın özelliğine göre bir veya birkaçı geliştirilip kullanılabilir.

9. Pilot Uygulamadan Elde Edilen Verilerin Analiz Edilmesi ve Raporlanması

9.1. Pilot Uygulama Verilerini Analiz Etme

Projenin pilot uygulaması sonrası elde edilen nicel ve/veya nitel verileri analizi ve değerlendirilmesi genellikle ileri düzey bir araştırma konusudur. Proje kapsamındaki araştırmanın planlama ekibine bir anketör ve istatistiksel analizi ve/veya nitel veri analizi uzmanı dahil etmek iyi bir fikir olabilir. Ekibe bunları eklemek mümkün olmadığında, verileri anlamlandırmaya yardımcı olabilecek temel noktaları belirlemek gerekir. Pilot uygulamada birincil ve ikincil verilerin neler olduğu tanımlamak gerekir. Örneğin, veriler toplanmaya başladığında verilerin nasıl saklanacağını, nasıl analiz edileceğini ve nasıl sentezleneceğini içeren bir plan yapılabilir. Pilot uygulamadan elde edilen verileri, tarafsız bir şekilde analiz etmek ve raporu garanti etmek için bir plan geliştirilebilir. Toplanan verileri analiz edilirken, hedeflere göre gözden geçirme ve değerlendirme yapılabilir. Değerlendirme neden yapıldı? Ekip hangi sorunun cevabını istedi? Sorular yeterince cevaplandı mı? gibi sorular analiz açısından önemli ipuçları yakalama şansı verebilir. Tüm verilerin kopyaları oluşturulur ve orijinal verilerin ana kopyası güvenli bir yerde saklanır. Niteliksel veriler için yanıtlar kategorize edilerek kodlanır.

9.2. Pilot Uygulama Sonrası Verileri Yönetme

Pilot uygulama sonrası verilerin yönetilmesi proje karar grubunun vereceği kararlar çerçevesinde yürütülür. Veri yönetimi, projenin tasarım ve planlanmasıyla başlayan, verilerin toplanması, düzenlenmesi, saklanması, korunması, yayımlanması ve paylaşılması aşamalarını kapsayan bir süreçtir. Proje için öngörülen zaman diliminde içeriğinin ve bağlamının anlaşılmasında bu süre çok önemlidir (Patel, 2016). Verilerin etige uygun şekilde etkin yönetilmesi için veriler toplandıktan ve analiz edildikten sonra bir plan yapılmalıdır. Çoğu zaman, elde edilen veriler bir süre için geçerliliğini belli ölçülerde korur. Değerlendirme raporunu okuduktan sonra karar vericiler, diğer paydaşlar ve diğer değerlendiriciler verilere bakarak sorulara yanıt verebilirler. Sonuç olarak, bozulmamış verilere sürekli erişim çok önemlidir. Veriler belirli bir süre saklanacaksa proje ekibi, verilerin korunmasından, zamanından, gizliliğinden ve anonimliğin sağlandığından emin olmalıdır. Gereksinim duyulduğunda orijinal hali korunan veriler, ilgili birimlerin doğru karar almaları için kullanılmak üzere verilebilir. Sonuç olarak verilerle ilgili sorular, fikri mülkiyet hakkının kime ait olduğu tanımlar.

9.3. Pilot Uygulama Sonuçlarını Sentezleyerek Rapor Etme

Pilot uygulamalarda görevli olan araştırmacı, verileri toplayıp analiz ettikten sonra bir değerlendirme raporu yazmak durumundadır. Yazılan değerlendirme raporunu, tasarımın değerlendirilmesi ve tasarımla ilgili verilere dayalı kararların yanı sıra, uygulanan stratejiler ve zaman çizelgesi etkiler. Değerlendirme raporu doğası gereği (uzunluğu, yazma stili) bileşenlerden ve standartlardan oluşur. Değerlendirmede izlenen yol hususunda katılımcılara açıklayıcı bilgi vermek gerekir. Bu nedenle rapor değerlendirmede kullanılan yöntemlerle ilgili bir açıklama içerir. Okuyucuların ve hedef kitlenin zihinlerinde yer alan soruları (Örnekler nasıl alındı? Veriler nasıl toplandı? Analiz nasıl yapıldı? vb.) gidermek için böyle bir açıklama gereklidir. Ayrıca, verilerin toplanmasında ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, yapılan hatalar, kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, ölçme araçlarının güvenilirliğinin ve geçerliğinin sağlanması, elde edilen sonuçlar vb. konularda açıklayıcı bilgileri içeren bir rapor hazırlanması gerekir.

9.4. Pilot Uygulama Sonuçlarını Değerlendirip Analiz Etme

Proje yönetimi (karar grubu) araştırmacının planlama aşamasında araştırmada değerlendirmeyi kimin yapacağını belirler. Bazı durumlarda,

planlama sürecinde değerlendirme yapacak uzmanın dışarıdan birinin atanması şeklinde de karar verilebilir. Değerlendirmeyi yapan kişinin tarafsız üçüncü bir kişi olması, dışarıdan bakışla konuya yeni bir yaklaşım getirmesi istenebilir. Örneğin, MEB projelerinde olduğu gibi. Kurum içinde atanan birinin profesyonel bir değerlendirme uzmanı olmasa bile kurum içi bir uzmanlığının olması yeterli bulunabilir. Bazı finansman kuruluşları, önyargıyı en aza indirmek ve proje başarısına dair güvenilir kanıtlar sağlamak için değerlendirmenin yapılması ve yürütülmesinde dışarıdan değerlendirme uzmanlarına ihtiyaç duymaktadır. Eğer yöneticilerin değerlendirmede uzmanlıkları var ise kurum içi değerlendirmelerde dışarıdan bir değerlendirme uzmanına gerek duyulmaz. Değerlendirme sonuçları özellikle karar verme noktasında kullanılacaksa, projeye güçlü bağları olan (yani, proje yöneticisi, personel üyeleri, gönüllüler, danışma kurulu üyeleri) ön yargılarından sıyrılmakta zorlanabilirler. Bu gibi durumda değerlendirmenin amaçları çerçevesinde proje çalışanları, gönüllüler ve diğer paydaşlar problemin odak noktasının belirlenmesine dahil edilmelidir. En azından dışarıdan bir değerlendirme uzmanı, verilerin analizi ve yorumlanmasında sorumluluk almalıdır.

9.5. Pilot Uygulama Sonucunun Maliyetini Değerlendirme

Pilot uygulama maliyeti projenin boyutuna ve karmaşıklığına bağlı olarak genellikle proje maliyetlerinin %5-15'ine tekabül eder. Maliyetler hatta biraz daha düşürülebilir. Halihazırda çok sayıda verinin olduğu dikkate alındığında (yıllık raporlar veya katılımcı görüşmeleri gibi) zaman açısından ekonomiklik söz konusudur. Mevcut veriler ışığında bir değerlendirme oluşturmak, birtakım tuzakları içerebilir. Mevcut bilgi kaynaklarının eleştirel bir incelemeye tabi tutulması, değerlendirme sorularının cevaplanmasına yardımcı olacağından gözden kaçırılmamalıdır.

9.6. Pilot Uygulama Sonucunu Değerlendirme ve Gerekli Adımları Atma

Pilot uygulama ile önerilen çözümün problemin çözümüne katkı getirip getirmediği değerlendirilir. Proje kapsamında sunulan katkının (çözüm önerisinin) problemi ortadan kaldırması, bireyleri rahatlatması ve memnun etmesi proje sonuçlarının başarılı olduğunu gösterir. Ancak sağlanan katkının hangi açılardan veya boyutlardan ele alındığını belirtmek gerekir.

Pilot uygulamada proje planlama ekibinde yer alan paydaşlardan bir değerlendirme komisyonu oluşturulur. Değerlendirme ekibi oluşturulurken

paydaşlar projeye davet edilerek fikirleri ve görüşleri alınır. Duruma göre değerlendirmede tamamen tavsiye niteliğinde birtakım kararlar alınabilir veya doğrudan uygulama sürecine katılarak gerçek ortamda veri toplanması şeklinde olabilir.

Değerlendirme ekibi projenin tasarlanıp uygulanması aşamasında belirlenen amaçlara göre projeyi uygunluk açısından değerlendirir. Bir projenin değerlendirilmesinde, projenin tasarlanmadan önceki durumu ve projenin ne getirdiğini tam olarak anlamak çok önemlidir. Projede ulaşılması amaçlanan sonuçlarda projenin bileşenleri, bileşenler arasındaki ilişkiler, katılımcılar ve proje süresi (kısa, orta ve uzun vadeli) dikkate alınır. Bunun için değerlendirme ekibinin değerlendirmenin kapsamını belirlemesi ve betimlemesi gerekir. Değerlendirmede amacın ne olduğu, neyin değerlendirileceği ve değerlendirmeye kimlerin katılacağına belirtilmesi gerekir. Değerlendirmenin amacı, projenin hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemektir. Hedeflere ulaşılmış ise bu durum, bir sonuç değerlendirmesi (özetleyici değerlendirme) olarak somutlaştırılır. Proje için verilen süre ve kaynak kısıtlamaları, projenin tüm boyutlarıyla hedeflenen noktalara erişeceği beklentisini gerçekçi kılmayabilir.

Projenin pilot hedefleri mantıki açıdan incelenir. Değerlendirmeyi planlamak için bir yol haritası oluşturulur. Oluşturulan yol haritası, projenin mantıksal öngörülerini ile ilişkili performansa, proje bağlamında ortaya konmuş hedeflere ve proje ekibinin projeyi nasıl yürüteceği ile ilişkilidir.

Pilot uygulamanın değerlendirilmesinde projenin amacı ve süreci projenin geliştirilmesi açısından önemlidir. Projede kime veya kimlere hangi hizmetlerin sağlandığı ve nasıl sağlandığı üzerinde durulur.

Projenin pilot uygulaması amaçlara ulaşılabilirlik açısından değerlendirilirse, projenin amaçlarına dönük bir geri bildirim alınarak proje sonuçları açısından güçlendirilebilir. Bir proje sürecinin değerlendirilmesi, projenin her aşamasında uygun dönütler alınarak projenin sürdürülmesi etkinliğini artırılabilir. Proje çıktılarının ve sonuçlarının hedef grup üzerindeki etkilerini tespit etmek, proje yönetiminin iyileştirilmesi için gerekli verilerin toplanması, analizi ve raporlanması (Mosselman ve Prince, 2004) için önemlidir. Projede ortaya çıkan sorun, ihtiyaç ya da potansiyeli karşılamak için etkili bir yöntem geliştirilebilir mi? Projede işe koşulan müdahale stratejisi geçerli mi? Proje süreç içerisinde herhangi bir değişikliğe uğradı mı? Değişiklik yapıldıysa sonuçlara ne ölçüde yansdı? gibi sorulara cevap aranır.

Projenin pilot uygulamasını süreç içinde değerlendirme, sürecin dönüşümünü sağlamaya dönük önemli kararlar almayı sağlar. Süreç değerlendirmede, pilot uygulamada yürütülen faaliyetler veya ortaya konulan uygulamaların performansına yönelik olumlu ya da olumsuz geri bildirimler sağlar ve projenin pilot uygulamalarında anında değişiklik yapma şansı verir. Projenin pilot uygulamasında yapılacak değişikliklere ilişkin ilgili bilgiler toplanır. Proje yöneticileri (karar ve çalışma grupları) projenin süreç veya uygulamasına yönelik değerlendirmelerinde;

Proje kaynakları (zaman, para, uzmanlık) planlandığı gibi kullanılıyor mu?

Proje amaçlandığı gibi etkinlik, ürün veya hizmetler ortaya koyuyor mu?

Projede değişiklik yapmaya yönelik hangi müdahaleler veya stratejiler işe yaradı veya başarısız oldu?

Projede ortaya konulan sonuçlara tüm paydaşlar katılıyor mu?

Proje hedef kitleye ulaşıyor mu?

Proje faaliyetlere hangi hedef kitleler katılıyor?

Katılımcıların proje faaliyetlerine tepkileri nelerdir?

Katılımcılar katılımlarından memnun mu? ve nasıl algılıyor? gibi sorulara yanıt alınabilir.

Değerlendirme sonucu projede gözlenen eksikler ve boşluklar olduğuna ilişkin bir öngörü oluşursa, projenin iyileştirilerek devam ettirilmesine karar verilebilir. O zaman proje iyileştirilmesi için ek etkinlikler ve uygulamalar işe koşulabilir. Proje sonuçları itibariyle değerlendirilirken projenin çıktıları esas alınır. Projede edinilen bilgiler, beceriler, tutumlar, davranışlar, uygulamalar, kültürel, sosyal ve ekonomik çevre koşulları dikkate alınır.

Proje sonuçları itibariyle değerlendirilirken;

Proje, katılımcılarının farkındalık, bilgi ve problem çözme becerilerini artırdı mı?

Proje, katılımcıların fikirlerini, tutumlarını ve bakış açılarını amaçlandığı gibi değiştirdi mi?

Proje, katılımcıların uygulamalarını veya davranışlarını değiştirdi mi?

Proje, katılımcıların hedeflenen sosyal, ekonomik ve çevresel koşullarında değişiklik yarattı mı? gibi sorulara cevap alınabilir.

Projede iyileştirilmesi amaçlanan koşullara göre yeni uygulama ve etkinliklerin sonuçları değerlendirilir. Bu tür değerlendirmelerde genel proje tasarımı, uygulaması ve değerlendirmesi arasındaki ilişkiler öngörülemezdir. Proje değerlendirmesi, proje tasarımının ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirmede zaman çizelgesi, proje uygulama zaman çizelgesine entegre edilebilir. Edilmediği takdirde, temel verilerin toplanması veya değerlendirilmesi gibi önemli fırsatlar gözden kaçabilir.

Gerçekleştirilen faaliyetlerin ve etkinliklerin sonuçlarına göre projenin sürdürülebilirliğine yönelik bir çerçeve ortaya konulabilir. Sürdürülebilirlik onayı alınan proje ile ilgili literatür taraması yapılarak teorik çerçevesi oluşturulur. Projenin uygulanmasında hangi yöntemlerle veri toplanacağı, toplanan verilerle hangi iddia veya hipotezlere (sorunlara) yanıt aranacağı somutlaştırılır. Verilerin toplanacağı evren tanımlanır, evreni temsil ettiği düşünülen örneklem belirlenir. Veri toplamada kullanılacak ölçme aracı geliştirilir, ölçme aracının bir pilot uygulama ile güvenilirliği ve geçerliği belirlenir. Güvenirliği ve geçerliği belirlenmiş bir ölçme aracı ile veriler toplanır ve kaydedilir. Hipotezlerde öngörülen değişkenler çerçevesinde analiz teknikleri belirlenir ve analiz edilir. Veriler literatür eşliğinde sistematik bir biçimde sentezlenerek raporlanarak okuyucuya sunulur.

9.7. Pilot Uygulama Sonuçlarını Sunma

Pilot çalışma sonuçlarına göre karar verme grubu projenin uygulanmasından vazgeçmeye karar verebilir. Bu durumda, ihtiyaçları karşılayabilecek ve beklenen sonuçları verecek kanıtı dayalı başka yaklaşımları işe koşabilir. Örneğin, eğer pilot uygulama çalışmalarının sonuçları, programda uzman koçların yere almasını gerektiriyor ise diğer bölgelerdeki uygulamalarda uzmanlarla çalışmaya özen gösterilir.

Karar verme grubu uygulamayı benimser ise uygulamayı grup üyeleriyle tartışır. Nerede uygulama yapılacağını, ölçümlerin ne kadar geniş bir alanda işe koşulacağını belirlerler. Uygulamada güçlük çıkması muhtemel bölgeler ve bu güçlükleri önlemeye yönelik bir plan geliştirme yoluna gidilir. Çekirdek çalışma grubu küçük bölgelerdeki uygulamaya vereceği destekle sorunu giderebilir. Daha büyük gruplara uygulanan pilot okul çalışmasında öğretmenler grubu, aynı düzeyde destek sağlayabilir. Bütün bu süreçlerde tartışmaların can alıcı noktası yönlendirilen sorulara verilen cevaplardır. Pilot proje uygulamalarında tartışılan temalar ve yönlendirilen sorular aşağıda gibi olabilir:

*Programın uygulanabilir olacağına nasıl emin olunur?
Ekibin eğitimi ve materyalleri nasıl geliştirilebilir?
Gerekli desteklerin sağlandığı nasıl ölçülebilir?
Yeni uygulamalarda deneyimli personelden nasıl faydalanabilir?*

Projelerin pilot uygulamaları hem nicel hem de nitel değerlendirme yöntemlerini içinde barındırır. Karma yöntemler kullanıldığında, yöntemlere uygun ölçme araçları kullanılarak gereksinim duyulan veriler elde edilir. Başarıyı ölçmede standart testler ve performans göstergeleri birlikte kullanılır. Gerekli görüldüğünde görüşme, gözlem, vakıa kaydı gibi teknikler kullanılarak gözleme, izleme ve mülakata yer verilerek nicel araçlarla elde edilen veriler nitel ölçme araçlarıyla desteklenebilir. Raporlanarak okuyucuya sunulan pilot uygulama sonuçları alan uzmanları ve katılımcılarla tartışılabilir (çalıştay, sempozyum veya kongrelerde) ve SWOT analizine dayalı olarak projenin güçlü ve zayıf noktaları belirlenebilir. Projenin pilot uygulaması yapıp, ilgili alanda başarılı bulunduğu, daha geniş alanlarda, bölge düzeyinde veya ülke düzeyinde uygulanabilir.

10. Sonuç

Günlük yaşamda var olan sorunlar çözülmediği sürece insanları rahatsız etmeye devam etmektedir. Sorunlara köklü çözümler üretmek ve üstesinden gelmek için kapsamlı ve ayrıntılı olarak proje oluşturma gereksinimi duyulmaktadır. Projelerin işe yaraması için pratik ve ekonomik çözümlere ulaşmak amacıyla uygun şartların sağlanması gerekir. Bu durumda ancak mikro düzeyde pilot çalışmalar yapmakla gerekir. Pilot uygulamalar, zihinde tasarlanmış soyut proje sürecine ışık tutmaktadır. Bu çalışmada projelerin tasarım, planlama ve uygulama süreçlerinde pilot uygulama aşamalarına yer verilerek, pilot uygulama yapmak isteyen kişi ve kurumlara uygulamada kullanabilecekleri bir materyal üretilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan bu bölümün proje yapmak isteyenlere zihinsel hazırlık yapma ve uygulama süreçlerini yönetmede rehberlik edeceği öngörülmektedir.

Kaynakça

Akintoye, I. R. (2000). The place of financial management in personnel psychology. A paper presented as part of Personnel Psychology Guest Lecture Series. Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan, Nigeria.

Akyol, A. (2001). İşlerin yeniden tasarlanmasında iş analizlerinin rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Arto, K., Kujala, J., Dietrich, P. & Martinsuo, M. (2008). What is project strategy? *International Journal of Project Management*, 26(1), 4-12.

Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2011). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baker, B. & Fisher, D. (1988). Factors affecting project success, project management handbook (pp. 902-919). New York: Van Nostrand Reinhold.

Balçıkınlı, C. (2008). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.

Balçıkınlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.

Baltaşı, G. S., Ergen, E. & Akbaş, R. (2017). İhale ve inşaat öncesi dönemde güncel alternatif maliyet analizi yöntemlerinin incelenmesi. VII. Uluslararası İnşaat Yönetimi Kongresi, Samsun.

Barillaro, F. (2011). Teacher perspectives of learner autonomy in language learning. Master's dissertation, TESOL Centre, Sheffield Hallam University, Sheffield, England.

Beydoğan, H. Ö. (2017). Okullarda ölçme ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Brown, A. H. & Green, T. D. (2016). The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice. Third Edition. Taylor & Francis.

Bryman, A. (2004). Social research methods. New York: Oxford University Press Inc.

Çelenk, S. (2016). Eğitimde program tasarlama ve geliştirme süreci. Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çifçili, V. (2011). Alan eğitiminde araştırma projesi dersinde verilen dönem projelerine ait bir durum saptama çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(2), 155-169.

Davis, K. H. (1995). Logical framework analysis: A methodology to turn vision into reality. AIPM National Conference (pp. 393-397), Adelaide.

Demirel, Ö. (2008). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Demirhan, C. (2002). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dickinson, L. (1992). *Learning autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.

Dori, J. Y. & Tal, T. R. (2000). Formal and informal collaborate projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113.

Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F., Gültekin, M., Kuzu, A. & Kurt, A. A. (2013). Okul yöneticilerinin FATİH projesinin pilot uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 100-113.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.

Göl, E. & Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 5(3), 4-11.

Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 3-21.

Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.

Karacaoğlu, Ö. C. (2009). İhtiyaç analizi ve delphi tekniği: Öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Mayıs 2009, Çanakkale.

Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.

Kerzner, H. (1992). *Project management: A systems approach to planning, scheduling and controlling*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Kubinova, M., Novotna, J. & Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles—A tool for development of mathematical thinking. In Inge Schwank (Ed.) *Mathematics Education*, Osnabrück.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. London, UK: Yale University Press.

Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77-88.

Little, D. (2002). Teaching modern languages. In A. Swarbrick (Ed.) *Autonomy in language learning* (pp. 81-84). United Kingdom: The Open University.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Mosselman, M. & Prince, Y. (2004). Review of methods to measure the effectiveness of state aid to SMEs. European Commission.

Munns, A. K. & Bjeirmi, B. F. (1996). The role of project management in achieving project success. *International Journal of Project Management*, 14(2), 81-87.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed.). USA: Pearson.

Özdemir, S. M. (2015). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. In Ocak, G. (Ed) *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 57-117), 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Özerbaş, M. A. & Özerbaş, D. S. (2015). Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında yeni yönelimler. In Y. Budak (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 357-395). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Patel, D. (2016). Research data management: A conceptual framework. *Library Review*, 65(4/5), 226-241.

PMI (1996). *A guide to the project management body of knowledge*. Project Management Institute.

Quanquan, W. (2006). The project-teaching method. *Chinese Professional Technology Education*, 6, 1-2.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 184-202.

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.

Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sencer, M. & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (15. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Ünal, M. & Ünal, Z. S (2015). Proje yönetiminde paydaş ilişkilerinin rolü ve önemi. *Selçuk İletişim*, 8(4), 90-103.

Yalden, J. (1987). Principles of course design for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Zoller, H. U. (1991). Problem solving and the “problem solving paradox” in decision making oriented environmental education. In Keiny, S. & Zoller, U. (Eds), Conceptual Issues in Enviromental Education. New York: Peter Lang. Pub.